

MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKE WERK IN SUID-
AFRIKA: 'N EVALUERING VAN DIE KURSUS
'INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK' AAN DIE PU VIR
CHO

MARINA BOTES

Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in
die Departement Maatskaplike Werk aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër
Onderwys

Promotor: Prof. H. Strydom

Potchefstroom
1997

BEDANKINGS

"Ek sal altyd sing van die Here se liefdesdade, sy trou verkondig aan komende geslagte. Ek sê: "U liefde en trou wankel nooit, dit hou vir altyd stand in hemel en op aarde" Psalm 89:2-3.

Met alle eer aan God wil ek opreg die volgende persone en instansies bedank wat direk by die navorsing betrokke was:

1. Die Departement van Maatskaplike Werk van die PU vir CHO vir die geleentheid en vertroue in my gestel om 'n interne aangeleentheid te ondersoek.
2. Prof Herman Strydom, my promotor vir die onbaatsugtige tyd en moeite wat aangegaan is in die evaluering van elke hoofstuk en die waardevolle aanbevelings en leiding wat ontvang is.
3. Aan al die respondente van die onderskeie universiteite wat aan die ondersoek deelgeneem het.
4. Aan al die respondente in Noordwes wat die vraelys, aan hulle versend, voltooi het.
5. Aan Carma Geldenhuys vir die samestelling van Figuur 4.1.
6. Aan my broer Chris Cloete vir die kleuruitdrukke.
7. Prof Annette Combrink vir die taalkundige versorging van die "summary".
8. Mnr Henk Malan vir die taalkundige versorging van die navorsingstuk.
9. Aan my man en kinders vir hul ondersteuning, aanmoediging en opoffering (selfs 'n Desember vakansie) om die voltooiing van die navorsing moontlik te maak.

Bo alles steeds die grootste lof, dank en erkenning aan ons Hemelse Vader vir die vermoë, talente en insigte wat Hy aan my geskenk het in die navorsingsproses.

SUMMARY

MULTICULTURAL SOCIAL WORK IN SOUTH AFRICA: AN EVALUATION OF THE 'COURSE INDIGENOUS SOCIAL WORK' AT THE POTCHEFSTROOM UNIVERSITY FOR HIGHER EDUCATION

Since 1993 a course "Indigenous Social Work" has been offered at the Potchefstroom University of for Higher Education (PU for CHE). This course was developed after developmental research according to Thomas (Grinnell, 1981:590-595) has been undertaken in the Department. This course has three divisions, namely welfare history and policy, socio-economic conditions and diversity education in social work. The ever-changing circumstances in South Africa, rapid technological development on the one hand and the culture of poverty on the other, and the fact that we live in a first and third world country, (while services are still delivered from a Western perspective), makes development necessary.

It was anticipated that this study would bring forward some deficiencies in this course, upon which changes can be proposed. The main aim of this study has been to make suggestions to the Department of Social Work at the PU for CHE regarding the course Indigenous Social Work. A further aim has been to indicate whether total or partial curriculum adaptations are necessary. The following objectives follow from these aims:

- to utilise the developmental research model as an instrument in the evaluation of the course Indigenous Social Work and to come to suggestions for adaptation;
- to formulate the present course in Indigenous Social Work as to evaluate it in accordance with the developmental research model of Thomas and to evaluate it with regard to the curriculum developmental model of Diamond;

- to analyse and enunciate curriculum requirements and the curriculum development models in order to ascertain whether the course in Indigenous Social Work meets these requirements;
- to analyse welfare history, policy, socio-economic conditions and diversity education in South Africa and to link these to the present course;
- to investigate how the course in Indigenous Social Work compares with similar courses at other universities;
- to gather the ideas of practising social workers in North West pertaining to the present applicability of social work education with regard to multicultural service delivery as taught at the PU for CHE;
- to present suggestions for course and curriculum changes to the Department of Social Work at the PU for CHE, and
- to come to summarised conclusions and suggestions.

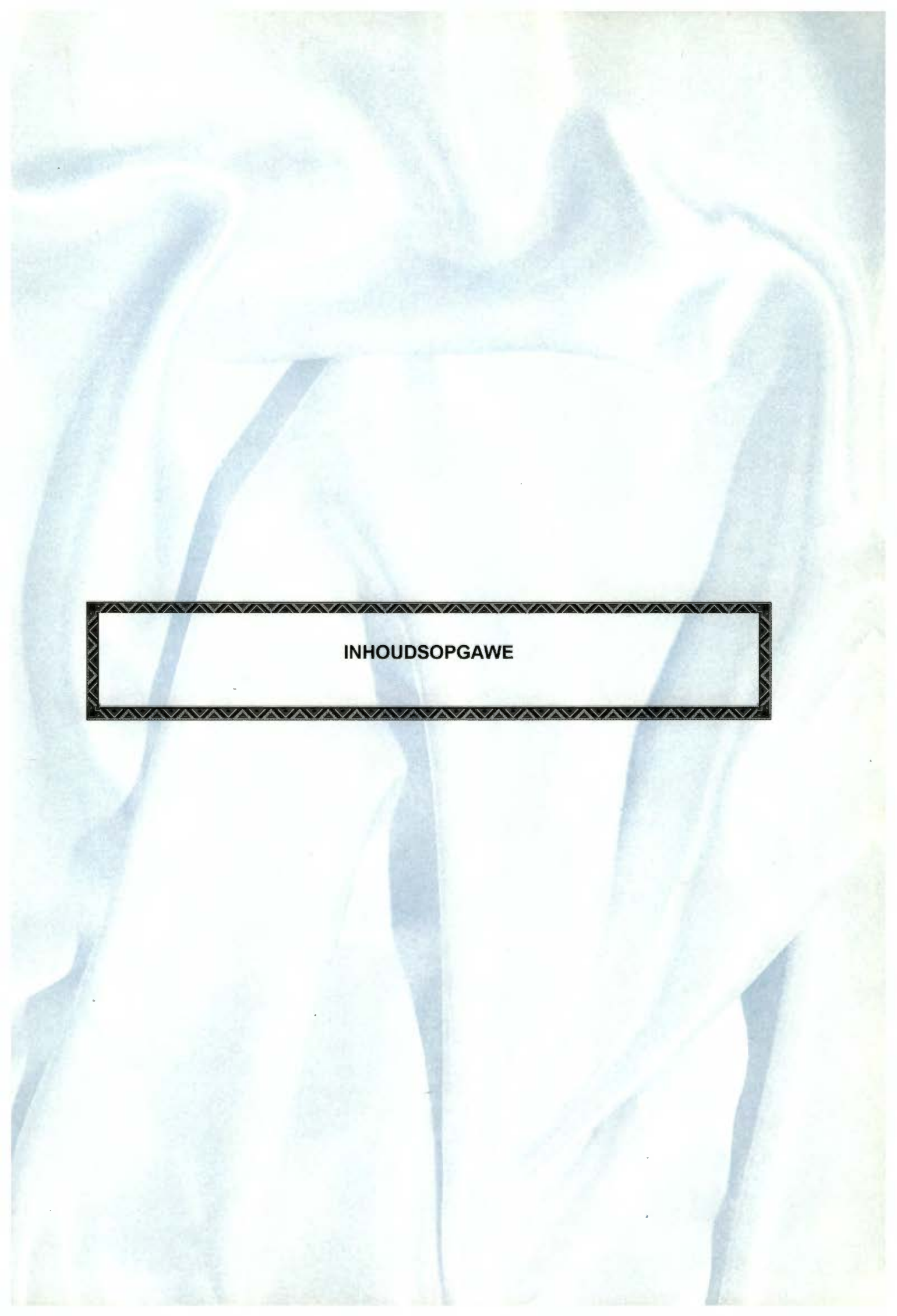
These aims and objectives were successfully achieved after a thorough literature and empirical study was undertaken of the developmental research model of Thomas, curriculum requirements, curriculum development models, welfare history, policy, socio-economic conditions and diversity education in South Africa. The course was then discussed and evaluated according to the developmental research design of Thomas, evaluated according to the curriculum requirements of the curriculum developmental model of Diamond as well as the empirical data collected from the university staff of different social work departments at universities and social workers in practice in the North West.

After this has been completed suggestions for course and curriculum changes were suggested in Chapter 8.

The most important findings of this study were the following:

- The curriculum of the Department of Social Work at the PU for CHE correlate well with regard to the aspects investigated, with those of the other universities.

- The changes made in 1993 by the Department of Social Work at the PU for CHE were in line with the needs of social workers in practice in the North West.
- Relevant suggestions came forward from both questionnaires of which the findings in how the curriculum should be structured, differ from the model that the Department of Social Work at the PU for CHE is following. The biggest percentage for both groups was in favour of an integrated approach, in which multicultural education should form part of all social work courses instead of being a separate course. It was suggested that a course on multicultural approaches in social work be implemented in the first year of study. This finding is supported by the researcher and apart from others it was suggested that the section on diversity education in social work should form part of the total curriculum whereas welfare history, policy and socio-economic conditions can be separate courses. This will prevent the impression that only the course in Indigenous Social Work is multicultural and not the rest of the content of the curriculum. Although the total curriculum of the Department of Social Work at the PU for CHE is culture - diversely orientated, it leaves the impression, for uninformed outsiders, that it is not.
- It is suggested that the university should positively think about changing the order of education in the three primary methods in social work. It is suggested that the second year of theoretical education should start with community work and community development, followed by groupwork and then casework, instead of the traditional training where casework was the starting point. Further, it was suggested that the practicum curriculum should also be adjusted to make provision for community work practicals instead of casework. This adaptation in the curriculum will not only improve the education of social workers, but will also strengthen the fact that social workers are equipped to render community development services in the community at large. Educators in social work also need to become more involved in community development in the areas near the different universities.



INHOUDSOPGAWE

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

1. PROBLEEMSTELLING	1
2. KEUSE VAN DIE ONDERWERP EN MOTIVERING VIR DIE STUDIE	4
3. DOELSTELLINGS EN DOELWITTE	4
4. SENTRALE TEORETIESE STELLING	6
5. VOORONDERSOEK	6
5.1 BESTUDERING VAN LITERATUUR	7
5.2 ERVARING VAN DESKUNDIGES	8
5.3 VOORLOPIGE VERKENNINGSTUDIE	8
5.4 INTENSIEWE STUDIE VAN STRATEGIESE EENHEDE	9
6. SOORT NAVORSING	9
6.1 BASIESE NAVORSING	9
6.2 TOEGEPASTE NAVORSING	10
7. NAVORSINGSONTWERP	11
7.1 VERKENNENDE NAVORSING	11
7.2 BESKRYWENDE NAVORSING	13
7.3 VERKLARENDE NAVORSING	15
8. PROSEDURES	15

8.1 LITERATUURSTUDIE	15
8.2 OPNAMEPROSEDURE	16
8.2.1 Posvraelys aan die departemente van maatskaplike werk aan die Suid-Afrikaanse universiteite	16
8.2.2 Posvraelys aan praktiserende maatskaplike werkers in Noordwes	17
8.3 ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL	17
9. BEGRENsing VAN DIE ONDERSOEK	18
10. BEPERKINGS EN PROBLEME ERVAAR	19
11. OMSKRYWING VAN BEGRIPPE	19
11.1 KURRIKULUM	19
11.2 INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK	20
11.3 KULTUUR	20
11.4 ETNIESE GROEP	21
11.5 MAATSKAPLIKE BELEID	22
11.6 MAATSKAPLIKEWERKBELEID	22
11.7 MAATSKAPLIKE WETGEWING	23
11.8 RAS	23
11.9 RASSISME	23
12. HOOFSTUKINDELING	24

HOOFSTUK 2

1. INLEIDING	26
2. SOORT NAVORSING	26
3. NAVORSINGSONTWERP	27

4. ONTWIKKELINGSNAVORSING	27
4.1 DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS	27
4.1.1 Die analisefase	30
4.1.2 Die ontwikkelingsfase	33
4.1.3 Evalueringsnavorsing	34
4.1.4 Benuttingsnavorsing	35
4.2 DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN NEL EN NEL	36
4.2.1 Die analisefase	36
4.2.2 Die ontwerpfasie	38
4.2.3 Die ontwikkelingsfase	39
4.2.4 Die evalueringsfase	40
4.2.5 Die benuttingsfase	40
5. DIE OPNAMEPROSEDURE	41
5.1 VERSKILLENDE SOORTE DATAVERSAMELINGSMETODES	41
5.1.1 Posvraelys	41
5.1.2 Persoonlike onderhoud	45
5.1.3 Telefoniese onderhoude	48
5.1.4 Groeponderhoude	50
5.1.5 Handafgelewerde vraelyste	52
5.2 VRAAGTIPES	52
5.2.1 Oop vrae	53
5.2.2 Geslote vrae	53
5.2.3 Digotome vrae	54
5.2.4 Meervoudige keusevrae	54
5.2.5 Rangordevrae	54
5.2.6 Invulvrae	55
5.2.7 Geskaleerde vrae	55
5.2.8 Stellings	55
5.2.9 Matrikstipe vrae	55
5.2.10 Opvolgvrae	55
6. SAMEVATTING	56

HOOFSTUK 3

1. INLEIDING	57
2. DIE AFGEHANDELDE ANALISEFASE	57
2.1 PROBLEEMIDENTIFIKASIE EN -ANALISE	58
2.2 STATE-OF-THE-ART-REVIEW	62
2.3 DIE UITVOERBAARHEIDSTUDIE	67
2.4 SELEKTERING VAN DIE TEGNOLOGIESE DOELSTELLING	71
3. DIE ONTWIKKELINGSFASE	76
4. HUIDIGE DOELSTELLINGS VAN DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED IN 1996	81
4.1 AFDELING 1: MAATSKAPLIKEWELSYNSBELEID	81
4.2 AFDELING 2: SOSIO-EKONOMIESE VRAAGSTUKKE	84
4.3 AFDELING 3: DIVERSITEITSOPLEIDING VIR DIE MAATSKAPLIKEWERKPRAKTYK	87
5. SAMEVATTING	90

HOOFSTUK 4

1. INLEIDING	92
2. KURRIKULERINGSVEREISTES	93
2.1 DIE PROSES VAN KURRIKULERING	93
2.2 DOELSTELLINGS IN KURRIKULUMONTWERP	99
2.2.1 Die aard van doelstellings	99
2.2.2 Kurrikulumdoelwitte	102

2.3 LEERINHOUDE	104
2.3.1 Selektoring van leerinhoude	104
2.3.2 Strukturering van die leerinhoude	105
2.4 LEERGELEENTHEDE	106
2.4.1 Die beplanningsproses vir leergeleenthede	107
2.4.2 Kriteria vir die skepping van leerervarings	108
2.5 ONDERRIG EN ONDERRIGMETODES	108
2.5.1 Onderrigstyle van die opleier	108
2.5.2 Onderrig-leergesprek	109
2.5.3 Selfontdekkende onderwysstrategie	110
2.5.4 Klasgesprekke	110
2.5.5 Rollespel	111
2.5.6 Videoterugvoering	111
2.5.7 Opleiding aan groepe met verskille in vermoëns	113
2.6 EVALUERING VAN LEERUITKOMSTE	113
2.6.1 Funksies van evaluering	114
2.6.2 Vereistes vir evaluering	115
3. KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODELLE	115
3.1 KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL VAN DIAMOND	115
3.1.1 Fases in kurrikulumontwikkeling	115
3.1.2 Algemene vaardighede	116
3.1.3 Prosesse	117
3.1.4 Faktore wat in die behoeftebepalingsfase in aanmerking geneem moet word	118
3.1.5 Faktore wat in die kurrikulumontwerpfase in aanmerking geneem moet word	119
3.1.6 Eienskappe en vereistes van 'n handleiding of diktaat	120
3.2 KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL VAN KRÜGER	123
3.2.1 Stappe in kurrikulumontwikkeling	123
3.2.2 Die beginsel waarde-erkenning en eerbied	124
4. BEHOEFTE EN EISE VAN DIE SAMELEWING	124
5. DIE LEERDER	125
6. DIDAKTIESE EISE	125

7. EKONOMIESE OORWEGINGS	125
8. TOEKOMSEISE	125
9. SAMEVATTING	127

HOOFSTUK 5

1. INLEIDING	129
2. SUID-AFRIKA SE WELSYNSGESKIEDENIS EN BELEID IN PERSPEKTIEF	129
2.1 OPLEIDING	129
2.2 STAATKUNDIG	132
2.3 WELSYNSBELEID IN SUID-AFRIKA	134
2.3.1 Vertrekpunte	136
2.3.2 Beginsels	137
2.3.3 Etiese riglyne	138
2.3.4 Konsepswitskrif vir maatskaplike welsyn en die implikasies vir opleiding	140
3. SOSIO-EKONOMIESE VRAAGSTUKKE	141
3.1 ARMOEDE	142
3.2 BEHUISINGSAAANGELEENTHEDE	151
3.3 OPLEIDINGSAANGELEENTHEDE	154
3.4 ENKELE VERSKYNSELS WAT VOORKOM AS GEVOLG VAN ARMOEDE EN ONDERONTWIKKELING	155
3.5 MOONTLIKE STRATEGIEË TEN OPSIGTE VAN SOSIO-EKONOMIESE VRAAGSTUKKE	157
4. KULTUURDIVERSITEIT IN MAATSKAPLIKE WERK	161
4.1 KENNIS VAN VERSKILLENDEN KULTURE	162
4.2 KENNIS VAN DIE SELF	165

4.3 DIVERSITEITSOPLEIDING IN MAATSKAPLIKE WERK	167
5. UNIVERSITEITSOPLEIDING IN SUID-AFRIKA: WESTERSE TEORIEË EN DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE	171
6. SAMEVATTING	175

HOOFSTUK 6

1. INLEIDING	177
2. POSVLAKKE VAN DIE RESPONDENTE	178
3. GESLAGSVERSPREIDING	179
4. OUDERDOMSVERSPREIDING	180
5. AKADEMIESE KWALIFIKASIES VAN RESPONDENTE	181
6. UNIVERSITEITE WAT REEDS KULTUURDIVERSE INHOUDELIKES AANBIED	182
7. PERSENTASIE TYD BESTEE AAN INHEEMSE (KULTUURDIVERSE) MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING	183
8. KLASSIFIKASIE VAN DIE KURSUS	184
9. JAAR WAARIN DIE KURSUS AANGEPAS IS	185
10. PROSES WAT GEVOLG IS IN DIE AANPASSING VAN DIE KURRIKULUM	186
11. ONDERAFDELINGS VAN DIE UNIVERSITEITE SE BESTAANDE INHEEMSE OPLEIDING	189
12. NOODSAAKLIKHEID VIR DIE INSLUITING VAN INHEEMSE OPLEIDING IN DIE KURRIKULUM	192

13. PERSENTASIE TYD VAN DIE TOTALE KURRIKULUM	193
14. TEMAS VIR IN- EN UITSLUITING IN DIE KURRIKULUM	194
15. OPLEIDINGTEMAS MET DIE HOOGSTE RESPONSKOERS VIR INSLUITING	200
16. OPLEIDINGTEMAS MET DIE HOOGSTE RESPONSKOERS VIR UITSLUITING	201
17. SAMEVATTING	202

HOOFSTUK 7

1. INLEIDING	203
2. ORGANISASIES WAAR RESPONDENTE WERKSAAM IS	203
3. POSVLAKKE VAN DIE RESPONDENTE	205
4. UNIVERSITEIT WAAR RESPONDENTE INHEEMSE MAATSKAPLIKEWERK= OPLEIDING ONTVANG HET	206
5. JARE IN DIENS	208
6. TEMAS WAARIN RESPONDENTE SE OPLEIDING ONVOLDOENDE WAS	209
7. TEMAS WAT IN DIE RESPONDENTE SE OPLEIDING VOLDOENDE WAS	212
8. DIE NOODSAAKLIKHEID VAN INHEEMSE OPLEIDING, AL DAN NIE	214
9. TIPE KURSUS	216
10. PERSENTASIE TYD	217
11. TEMAS VIR IN- EN UITSLUITING	218

12. SAMEVATTING	229
 HOOFTUK 8	
1. INLEIDING	231
2. DIE STAP EN FASE IN TERME VAN DIE DR&U-NAVORSINGSMODEL VAN THOMAS	232
3. KURRIKULERING EN KURRIKULERINGSVEREISTES IN TERME VAN DIE KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL VAN DIAMOND	235
3.1 DIE FORMULERING VAN DOELSTELLINGS	235
3.2 BEPLANNING VAN KURSUSINHOUDELIKES	236
3.3 KEUSE VAN ONDERRIGMETODES EN ONDERRIGMEDIA	236
3.4 DIE WESE VAN KURRIKULUMONTWERP	237
4. KURRIKULERING OP MAKRO-, MESO- EN MIKROVLAK	238
4.1 MAKROVLAKKURRIKULERING	240
4.1.1 Wetenskapsbeleid	240
4.1.2 Navorsingsbeleid	241
4.1.3 Onderrigbeleid	242
4.2 MESOVLAKKURRIKULERING IN DIE DEPARTEMENT MAATSKAPLIKE WERK	243
4.2.1 Programdoelstelling	243
4.2.2 Hoofdoelstelling van die maatskaplikewerkprogram	244
4.2.3 Doelstellings van die onderskeie maatskaplikewerkjaargroepe	246
5. RASIONAAL VIR KURRIKULUMAANPASSING	247
6. MIKROVLAKKURRIKULERING	263
7. SAMEVATTING	264

HOOFSTUK 9

1. SAMEVATTING	265
2. GEVOLGTREKKINGS	270
3. AANBEVELINGS	275
BIBLIOGRAFIE	281

BYLAE

BYLAAG A(1) Afrikaanse vraelys aan universiteite	307
BYLAAG A(2) Engelse vraelys aan universiteite	313
BYLAAG B(1) Afrikaanse vraelys aan praktiserende maatskaplike werkers	319
BYLAAG B(2) Engelse vraelys aan praktiserende maatskaplike werkers	325

LYS VAN DIAGRAMME

Diagram 1.1 Die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas	29
Diagram 1.2 Die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Nel en Nel	37
Diagram 2.1 Die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas	60
Diagram 2.2 Die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas	64
Diagram 2.3 Die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas	70
Diagram 2.4 Die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas	73
Diagram 2.5 Die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas	79
Diagram 8.1 Die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas	234

LYS VAN FIGURE

Figuur 4.1 Vlakke van kurrikulering	97
Figuur 5.1 Armoede volgens provinsie	145
Figuur 5.2 Armoede in die voormalige tuislande	147
Figuur 5.3 Armoede volgens ras	148
Figuur 5.4(1) Primêre bron van inkomste (uiters arm)	149
Figuur 5.4(2) Primêre bron van inkomste (arm)	149
Figuur 5.4(3) Primêre bron van inkomste (ryk)	150
Figuur 5.5 Hoofbron van inkomste volgens plek	151
Figuur 5.6 Huishoudelike kenmerke volgens gebied	153
Figuur 5.7 Opvoedkundige peil van armes	154
Figuur 5.8 Vlak van tevredenheid onder armes/lewensomstandighede	159
Figuur 5.9 Aspekte waarmee die regering armes kan help	161
Figuur 6.1 Posvlakke van die respondente	178
Figuur 6.2 Geslagverspreiding van respondente	179
Figuur 6.3 Ouderdomverspreiding van respondente	180
Figuur 6.4 Akademiese kwalifikasies van respondente	181

Figuur 6.5 Universiteite wat reeds 'n spesifieke kursus in inheemse maatskaplike werk aanbied	182
Figuur 6.6 Persentasie tyd wat aan inheemse maatskaplikewerkopleiding bestee word	183
Figuur 6.7 Klassifikasie van die kursus	184
Figuur 6.8 Jaar waarin die kursus aangepas is	185
Figuur 6.9 Proses wat gevolg is in die aanpassing van die kurrikulum	187
Figuur 6.10(1) Onderafdelings van die universiteite se bestaande inheemse opleiding	190
Figuur 6.10(2) Onderafdelings van die universiteite se bestaande inheemse opleiding	190
Figuur 6.11 Insluiting van inheemse opleiding in die kurrikulum	192
Figuur 6.12 Persentasie tyd van die totale kurrikulum	194
Figuur 6.13(1) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	195
Figuur 6.13(2) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	196
Figuur 6.13(3) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	197
Figuur 6.13(4) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	198
Figuur 6.13(5) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	199
Figuur 6.14 Opleidingtemas met die hoogste responskoers vir insluiting	201
Figuur 6.15 Opleidingtemas met die hoogste responskoers vir uitsluiting	202
Figuur 7.1 Organisasie waar die respondente werksaam is	204
Figuur 7.2 Posvlakke van die maatskaplike werkers	205
Figuur 7.3 Universiteite waar opleiding in inheemse maatskaplikewerk= opleiding ontvang is	207
Figuur 7.4 Jare in diens	208
Figuur 7.5 (1) Temas van opleiding wat in die respondente se opleiding onvoldoende was	209
Figuur 7.5 (2) Temas van opleiding wat in die respondente se opleiding onvoldoende was	210
Figuur 7.6 (1) Temas van opleiding wat in die respondente se opleiding voldoende was	212
Figuur 7.6 (2) Temas van opleiding wat in die respondente se opleiding voldoende was	213

Figuur 7.7 Respons vir of teen die insluiting van 'n kursus Inheemse maatskaplike werk	215
Figuur 7.8 Tipe kursus wat deur die respondente aangedui is	216
Figuur 7.9 Persentasie tyd van die kurrikulum wat aan inheemse maatskaplike= werkopleiding bestee moet word	217
Figuur 7.10(1) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	219
Figuur 7.10(2) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	220
Figuur 7.10(3) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	221
Figuur 7.10(4) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	222
Figuur 7.10(5) Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum	223
Figuur 7.11 Opleidingtemas met die hoogste responskoers vir insluiting	224
Figuur 7.12 Opleidingtemas met die hoogste responskoers vir uitsluiting	225
Figuur 8.2 Vlakke van kurrikulering	239
Figuur 8.3 Doelstellings van die onderskeie maatskaplikewerkjaargroepe	246
Figuur 8.4 Temas vir insluiting en uitsluiting na aanleiding van die empiriese data	248
Figuur 8.5 Gemiddelde responskoers vir insluiting van onderskeie temas	249
Figuur 8.6 Grafiese voorstelling van 'n aanbevole teoretiese kurrikulum vir die opleiding van maatskaplikewerkstudente	255
Figuur 8.7 Diagrammatiese voorstelling van voorgestelde kurrikulum	258
Figuur 8.8 Voorgestelde doelstellings vir kursusse	259
Figuur 8.9 Voorgestelde praktikumopleiding in maatskaplike werk	262

ALGEMENE INLEIDING
NAVORSINGSMETODOLOGIE
DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED AAN DIE PU VIR CHO
KURRIKULERINGSVEREISTES EN KURRIKULUMONTWIKKELINGS= MODELLE
WELSYNSGESKIEDENIS EN -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN MAATSKAPLIKE WERK
EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING
EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN DIE NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING
VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE UNIEKE OMSTANDIGHED IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK
SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFSTUK 1

ALGEMENE INLEIDING

1. PROBLEEMSTELLING

Sedert 1993 word 'n kursus, genoem, **Inheemse Maatskaplike Werk** in die Departement Maatskaplike Werk aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (PU vir CHO), aangebied. Die kursus is ingestel na afloop van ontwikkelingsnavorsing wat onderneem is, volgens Thomas (Grinnell, 1981:590-595). Die kursus bestaan uit drie afdelings naamlik: Welsynsgeskiedenis en -beleid, Sosio-ekonomiese Vraagstukke en Diversiteitsopleiding in Maatskaplike Werk. Die vinnig veranderende omstandighede in Suid-Afrika, die vinnige tegnologiese ontwikkeling enersyds en 'n armoedekultuur andersyds en die feit dat ons in 'n Eerste- en Derdewêreldland leef terwyl dienslewering nog plaasvind vanuit 'n Westerse benadering, maak ontwikkeling nodig. Ontwikkeling in dié verband is die daarstelling van teoretiese benaderings afgestem op en toepaslik binne die Suid-Afrikaanse samelewing met kurrikulumontwikkelingsuitsette as einddoelstelling.

Die aanpassing wat die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO in 1993 geïmplementeer het, was daarop gefokus om veranderende tendense van demokratisering gepaard met die gebrek aan 'n behoorlike welsynsprogram met 'n kultuurdiverse karakter vir die Suid-Afrikaanse samelewing, te akkommodeer. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat universiteite se departemente van maatskaplike werk tot 'n meerdere of mindere mate gebuk gegaan het onder die monokulturele Suid-Afrikaanse bestel tot en met die 1994-demokratiese verkiesing. Reeds voor dié tyd, soos gevind in dokumentasie (Concerned Social Workers, 1988; Institute for Indigenous Theory and Practice Project, 1990; McKendrick, 1990a; Oasssa, 1987; Patel, 1987 en Taback, 1991b), is daar aanduidings dat 'n soeke ontstaan het na werkbare teorieë en modelle in maatskaplike werk geskik vir die tipe kultuurdiverse bestel van Suid-Afrika. As

universiteit is dit noodsaaklik dat studente markgerig en wetenskaplik gefundeerd opgelei moet word. Dit is noodsaaklik dat die opleiding van maatskaplike werkers geëvalueer en herkurrikuleer moet word. Opvolgende evaluering moet plaasvind in die kurrikuleringsproses om te voldoen aan markverwante eise wat gestel word.

Die eise noop dus Suid-Afrikaanse Universiteite en in die besonder die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (PU vir C H O) om markverwante kursusse aan te bied. Die DR & U-ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas (Grinnell, 1981:590-595) wat in die ondersoek van 1993, deur die Departement Maatskaplike Werk benut is, bestaan uit verskillende fases (Strydom, 1995:115-125). Die ontwikkelingsnavorsingsmodel bestaan uit die volgende fases, naamlik die analiserings-, die ontwikkelings-, die implementerings-, die evaluerings-, die diffusie- en die aanvaardingsfases. Na aanleiding van die DR&U-model van Thomas (Grinnell, 1981:590-595) is dit nodig om die sosiale tegnologie wat ontwerp is, na ingebruikneming te evalueer en te toets aan die hand van die bestaande sosiale tegnologie.

Hierdeur sal vasgestel kan word of die kursus in sy huidige vorm bestaansreg het en voorstelle vir aanpassing op 'n wetenskaplik gefundeerde wyse kan plaasvind. Die oogmerk van dié navorsing is dus om aan die hand van die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985) asook die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond (1989) dié kursus te evalueer en aanbevelings te maak aan die hand van nasionale en internasionale standaarde, wat algemeen geldend is. Nasionale standaarde in die navorsing staan gemeet te word aan teoretiese modelle, eise wat die praktyk aan maatskaplike werkers stel asook soortgelyke kursusse aan ander Suid-Afrikaanse universiteite. Internasionale standaarde sal bespreek word aan hand van internasionale teorieë, asook die eise wat op internasionale vlak aan maatskaplike werkers gestel word. Dit moet egter nou reeds duidelik gestel word dat dit nié die oogmerk van die navorsing is om op internasionale vlak 'n meetinstrument te toets nie. Dié data sal hoogstens verkry word vanuit literatuurontleding van beskikbare literatuur.

Maatskaplike werk as beroep se kennis- en wetenskapsbasis is dusver grotendeels gebaseer op teoretiese modelle en teorieë ontleen vanuit Amerika en Brittanje. Dit sal ook deurgaans in verband gebring word met die kursus Inheemse Maatskaplike Werk wat by die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys gevolg word. Menige skrywer is dit eens dat daar in Suid-Afrika weg beweeg behoort te word van die Amerikaanse en Britse benaderings (Desai, 1987; Small, 1987; Midgley, 1990 en Reisnick, 1976). Hierdie skrywers beklemtoon die feit dat teoretiese modelle gepas vir die ontwikkelingsbehoefte van Suid-Afrika tot stand moet kom. Dienslewering het tot dusver geskied binne eie kultuurverband, primêr aan gesinne en individue. Die praktyk verg egter meer en meer van maatskaplike werkers om ontwikkelingsgerig en oor kleurgrense heen te werk.

In die voorgenome navorsing staan die Departement Maatskaplike Werk aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys se kursus getiteld Inheemse Maatskaplike Werk, sentraal. Die vrae wat dus beantwoord wil word, is die volgende:

- Hoe toepaslik is die ontwikkelingsnavorsingsmodel as instrumente in evaluering van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk?
- Wat is die huidige stand van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk soos tans aangebied aan die PU vir CHO?
- Is die kursus Inheemse Maatskaplike Werk in lyn met kurrikuleringsvereistes en kurrikulumontwikkelingsmodelle?
- Wat is die huidige stand van welsynsgeskiedenis, -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke en diversiteitsopleiding in Suid-Afrika?
- Hoe vergelyk die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys se kursus Inheemse Maatskaplike Werk met dié van ander universiteite in Suid-Afrika?

- Wat is die praktiserende maatskaplike werkers se menings rakende die toepaslikheid van maatskaplikewerkopleiding met betrekking tot kultureeldiverse dienslewering?

2. KEUSE VAN DIE ONDERWERP EN MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Sedert diensaanvaarding in 1994 as lektor aan die PU vir CHO in die Departement Maatskaplike werk, is navorser self betrokke by die kursus Inheemse Maatskaplike Werk en spesifiek die afdeling sosio-ekonomiese vraagstukke. In 1994 en 1995 het navorser 'n Hoër Onderwysdiploma voltooi. Laasgenoemde opleiding het naas ander aspekte in Hoër Onderwys spesifiek gefokus op die noodsaaklike vereistes van kurrikulering en gereelde hersiening en aanpassing van opleidingspakkette ten einde tred te hou met die eise van die dag. Gegewe die kursus Inheemse Maatskaplike Werk as kursus wat gerig is op die Suid-Afrikaanse situasie en die eise van die dag, is na samesprekings met die hoof teorie (prof Strydom) in die Departement Maatskaplike Werk besluit om dié kursus te evalueer. Van die maatskaplike werkers in die praktyk word toenemend vereis om dienste aan die agtergeblewe bevolkingsgroepe in onderontwikkelde gebiede oor kultuur- en kleurgrense heen te lewer. Ten einde Universiteit te wees wat studente aflewer wat markgerig en toegerus vir die praktyk opgelei is, is toepaslike hoë kwaliteitopleiding noodsaaklik.

In die uitvoering van dié navorsing stel navorser die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO in staat om uit hoofde van die navorsingsbevindinge kurrikulumaanpassings tot voordeel van gehalte-ondererrig te maak. Die resultate in die navorsing kan ook deur ander Suid-Afrikaanse universiteite met vrug gebruik word.

3. DOELSTELLINGS EN DOELWITTE

Die doel van die navorsing is om die kursus Inheemse Maatskaplike Werk te evalueer en aanbevelings aan die Departement Maatskaplike Werk van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys voor te lê ten opsigte van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk; voorts om aan te beveel of totale

of gedeeltelike kurrikulumaanpassing of
-wysiging, nodig is. Hieruit spruit ook die volgende doelwitte voort, naamlik:

3.1 om die ontwikkelingsnavorsingsmodel as instrumente te benut tot evaluering van die kursus, Inheemse Maatskaplike Werk en voorstelle tot aanpassing te maak;

3.2 om die huidige kursus, Inheemse Maatskaplike Werk uiteen te sit ten einde dit aan die hand van die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas en die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond te evalueer;

3.3 om die kurrikuleringsvereistes en kurrikulumontwikkelingsmodelle te ontleed en uiteen te sit ten einde vas te stel of die kursus, Inheemse Maatskaplike Werk aan die vereistes voldoen;

3.4 om die welsynsgeskiedenis, -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke en diversiteitsopleiding eie aan Suid-Afrika te ontleed en in verband tot die huidige kursus te stel;

3.5 om vas te stel hoe die kursus, Inheemse Maatskaplike Werk vergelyk met kursusse van ander Suid-Afrikaanse universiteite;

3.6 om die menings van praktiserende maatskaplike werkers in die Noordwes te toets rakende die huidige toepaslikheid van maatskaplikewerkopleiding rakende multikulturele dienslewering, asook die kursus Inheemse Maatskaplike Werk soos by die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, aangebied;

3.7 om kursus- en kurrikulumwysigings aan die Departement Maatskaplike Werk van die PU vir CHO voor te stel;

3.8 om tot bepaalde samevattende gevolgtrekkings en aanbevelings te kom.

4. SENTRALE TEORETIESE STELLING

Die samevoeging van dienste wat voorheen slegs aan een bevolkingsgroep gelewer is, tot dienslewering aan alle bevolkingsgroepe tesame met 'n nuwe politieke bedeling, stel nuwe eise aan die maatskaplike werker. Dus is die aanname van hierdie studie dat praktiserende maatskaplike werkers behoefte sal hê aan kurrikulumaanpassings aan Suid-Afrikaanse universiteite om kultuurdiversiteit te akkommodeer. Verder kan die aanname gemaak word dat universiteite ook reeds tot 'n meerdere of mindere mate aanpassings in hul kurrikulums gemaak het. Amerikaanse en Britse teorieë en modelle wat grotendeels die kern van kurrikulums ter opleiding van maatskaplike werkers aan Suid-Afrikaanse universiteite gevorm het, soos vermeld, het vrae by Suid-Afrikaanse teoretici laat ontstaan. Die ondersoek van toepaslike, verbandhoudende teorieë en modelle in die kursus Inheemse Maatskaplike Werk is nodig om die kurrikulum in lyn te bring met die eise wat die gemeenskap aan dienslewerende maatskaplike werkers stel. Daar word verwag/aangeneem dat die evaluering van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk ook leemtes met betrekking tot dié kursus gaan uitwys, waarop daar uiteindelik aanpassings gemaak sal moet word.

5. VOORONDERSOEK

'n Voorondersoek stel die navorser in staat om die breë terrein wat ondersoek wil word, te verken en af te baken. Dit stel die navorser in staat om vas te stel watter navorsing in die spesifieke terrein onderneem is, en of verdere navorsing hoegenaamd nodig is. 'n Voorondersoek is volgens Strydom (1989:198) "... 'n voorlopige ondersoek om die ondersoeker op hoogte te bring met die aard en omvang van 'n probleem ten einde die navorsingsterrein af te baken. Deur middel van 'n deeglike voorondersoek oriënteer die navorser homself ten opsigte van bestaande kennis oor die onderwerp en stel hy homself bekend met die empiriese situasie van die ondersoek." Strydom (1991:26) beskryf ook die voorondersoek as die kleedrepetisie vir die hoofondersoek. Black & Champion

(1983:116) som dit op as "... a preliminary step in the preparation for more extensive and elaborate research."

Die vooronderzoek is van onskatbare waarde in dié opsig dat dit die navorser ten opsigte van die beplande ondersoek oriënteer. Die vooronderzoek wat in die navorsing onderneem is, kan in die volgende vier aspekte verdeel word.

5.1 BESTUDERING VAN LITERATUUR

Die studiegids, doelstelling en doelwitte van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk is in samehang met die oorhoofse doelstelling van al die ander kursusse in die Departement Maatskaplike Werk van die PU vir CHO bestudeer ten einde 'n geheelbeeld van die opleiding te verkry. Die volgende databasisse is deurgewerk ten einde ondersoek in te stel na alle voltooide en lopende navorsing op die gebied asook resente literatuur beskikbaar.

Databasisse geraadpleeg:

- NEXUS - RGN se databasis oor lopende en afgehandelde navorsing in Suid-Afrika vanaf 1980.
- RSAT - Repertorium van Suid-Afrikaanse tydskrifartikels vanaf 1987.
- Social Sciences Index.
- Social Work Abstracts.
- Psychist - Sielkunde-databasis vanaf 1987.
- ERIC - Educational Resources Information Centre.

Verkenning is gedoen ten einde seker te maak of navorsing oor die gebied van inheemse maatskaplike werk met as onderbou kultureeldiverse opleiding, nodig is. Dit het die navorser in staat gestel om die terrein af te baken en die navorsing dienooreenkomstig te beplan.

5.2 ERVARING VAN DESKUNDIGES

Formele en informele gesprekvoering het plaasgevind, ten einde menings van deskundiges op die gebied in te win. Vanuit die kontakte kan die volgende uitgesonder word.

5.2.1 Gesprekvoering met prof. Strydom aan die PU vir CHO (Departement Maatskaplike Werk) wat direk betrokke was by die aanvanklike ondersoek na die lewensvatbaarheid van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk en die implementering in 1993.

5.2.2. Gesprekvoering met mevv. Steyn en Brink (tans Ryke), mede-dosente, in die aanbieding van die kursus.

5.2.3 Bywoning van mini-GUK-vergaderings (Gesamentlike Universiteite Konferensie) waar multikulturele (kultuurdiverse) opleiding, besprekingspunte was.

5.2.4 Informele gesprekvoering met verskeie maatskaplike werkers in die praktyk rakende hul praktykbehoefte.

Hierdie formele en informele gesprekvoering het die behoefte aan verdere navorsing op dié terrein en die noodsaaklikheid daarvan, beklemtoon.

5.3 VOORLOPIGE VERKENNINGSTUDIE

Ten einde te kon vasstel wat die universum van die ondersoek is, is die Raad vir Maatskaplike Werk genader ten opsigte van adreslyste van alle geregistreerde praktiserende maatskaplike werkers in die Noordwes Provinsie. Hulle adreslys het nie die praktiserende maatskaplike werkers in die voormalige TBVC-lande ingesluit nie. Ten einde respondente, wat in die provinsie Noordwes val, by die studie in te sluit, is korrespondensie aan die Departement Gesondheid en Welsyn, Mmabatho in die verband gerig. Adreslyste is deur dié Departement aan navorser voorsien. Daar was koste verbonde aan die verkryging van die adresse vanaf die Raad vir Maatskaplike Werk. Die Departement van Gesondheid en Welsyn in Mmabatho het die

adresse gratis voorsien en sekere voorwaardes aan die navorsing gekoppel. (Kyk Bylae 3 vir die voorwaardes).

5.4 INTENSIEWE STUDIE VAN STRATEGIESE EENHEDE

In die ondersoek is twee vraelyste, soos in meer detail onder punt 8.2 bespreek, benut. Die meetinstrumente is as Bylae 1(a), (b) en 2 (a) en (b) aangeheg. Siende dat die twee meetinstrumente grootliks met mekaar ooreenstem, is die meetinstrument wat aan Departementshoofde van departemente Maatskaplike Werk van die onderskeie universiteite gestuur is, vooraf getoets. Dié vraelys is aan elf doserende personeellede van die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO, ter voltooiing voorgehou. Al elf vraelyste is terugontvang en geëvalueer. Hiervolgens was dit duidelik dat daar nie onduidelikhede in die vraelys voorkom nie.

6. SOORT NAVORSING

Navorsing in die menslike wetenskappe behels volgens Mouton & Marais (1989:7): "... 'n gemeenskaplike menslike aktiwiteit waardeur 'n bepaalde verskynsel in die werklikheid op 'n objektiewe wyse bestudeer word ten einde 'n geldige begrip van die verskynsel daar te stel." Navorsing stel die navorser dus in staat om 'n spesifieke terrein objektief te ondersoek ten einde kennis aangaande die spesifieke terrein te bevorder.

6.1 BASIESE NAVORSING

Basiese navorsing is die soeke na empiriese waarnemings wat benut kan word om teorie te beskryf of te verfyn. Dit is nie gemoeid met die oplossings van die onmiddellike probleme van die vakgebied nie, maar eerder met die uitbreiding van die kennisbasis van die vakgebied (Arkava & Lane, 1983:12).

Basiese navorsing word in die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:4) omskryf as: "Ondersoek met die oog op die uitbreiding van bestaande teoretiese kennis en begrip van die werklikheid of die ontwikkeling van nuwe kennis, ongeag die praktiese toepassing daarvan." Basiese navorsing is dus

navorsing wat kennis uitbou en teorie beskryf en verfyn. In die navorsing is basiese navorsing benut in die versameling en verfyning van die teoretiese onderbou tot die kursus Inheemse Maatskaplike Werk.

6.2 TOEGEPASTE NAVORSING

Die meeste navorsing in maatskaplike werk is toegepaste navorsing. Dit fokus op die onmiddellike probleme in die praktyk. Die doel van toegepaste navorsing is meestal die wetenskaplike beplanning van die veranderingsagent in 'n problematiese situasie. Basiese en toegepaste navorsing is komplimentêr tot mekaar - die bevordering van kennis en die oplossing van probleme is beide wetenskaplike noodsaaklikhede (Arkava & Lane, 1983:12-13).

Volgens Bailey (1987:21) is toegepaste navorsing "...research with conclusions that can be applied to solve social problems of immediate concern." Toegepaste navorsing is ook navorsing oor probleme ten einde oplossings vir die probleme te vind (Black & Champion, 1983: 27). Bloom (1982:54) meld: "... it seeks to develop principles that enable people to resolve problems or to obtain desired objectives." Huysamen (1993:35) is meer spesifiek en noem: "Toegepaste navorsing, daarenteen, word spesifiek onderneem met die oog op die oplossing van een of ander psigologiese, opvoedkundige of maatskaplike probleem in die kliniese, voorligtings-, opvoedkundige, bedryfs-, militêre of forensiese sielkunde of maatskaplike werk."

Toegepaste navorsing is aangewend in dié opsig dat die ondersoek onderneem is ten einde die kursus Inheemse Maatskaplike Werk as onderdeel van die maatskaplikewerkopleidingspakket te evalueer en tot bruikbare voorstelle te kom ten einde die kwaliteit van opleiding te bevorder.

Toegepaste navorsing word in die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:64) omskryf as: "Navorsing gerig op die oplossing van een of ander probleem in die maatskaplike werk." Toegepaste navorsing is dus gerig op die oplossing van probleme binne die wetenskap en selfs die praktyk.

In die praktyk behoort die meeste navorsing uit 'n kombinasie van basiese en toegepaste navorsing, te bestaan.

7. NAVORSINGSONTWERP

Die plan waarvolgens in navorsing te werk gegaan word, word die navorsingsontwerp genoem (Black & Champion, 1983:75). Daar word ook na die navorsingsontwerp verwys as die bloudruk wat die uitgangspunte wat in dataversameling gebruik word, uitspel (Royse, 1991:45). Die navorsingsontwerp stel die navorser in staat om die spesifieke navorsingsvrae op 'n betroubare, sistematiese en objektiewe wyse te bestudeer. Strydom (1991:28) omskryf dit soos volg: "Die navorsingsontwerp is die navorsingsplan, die struktuur en die strategieë van die ondersoeker om antwoorde op die navorsingsvrae en verwys na die totale navorsingsproses wat gevolg behoort te word."

Die doel van die navorsingsontwerp is volgens Mouton & Marais (1989:33) "... om die betrokke navorsingsprojek sodanig te beplan en te struktureer dat die uiteindelijke geldigheid van die navorsingsbevindinge verhoog word." Hierby sluit Tripoldi (1981:198) aan deur te meld dat die doel van die navorsingsontwerp is, "... to provide a set of systematic procedures for producing data pertaining to the development, modification or expansion of knowledge."

Die navorsingsplan help dus die navorser om 'n duidelike beeld te verkry van die stappe wat gevolg moet word ten einde die navorsing op 'n wetenskaplike en sistematiese wyse uit te voer.

'n Navorsingsontwerp is die plan van 'n navorsingsprojek waarvolgens data ingewin word om die doel van die ondersoek te verwesenlik (Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk, 1995:43).

7.1 VERKENNENDE NAVORSING

Die eerste hoofkategorie is verkennende navorsing. Die verkennende ontwerp is geskik in gevalle waar duidelike teorieë nog nie bestaan nie. Die doel van verkennende navorsing is om te verken - niks meer - en niks minder nie. Daar

kan in die benutting van die ontwerp nie tot klinkklare gevolgtrekkings gekom word nie, dit is ook nie die doel nie. Die doel is slegs om algemene idees en tentatiewe teorieë daar te stel, wat later met meer presiese en komplekse navorsingsmetodes, nagevors kan word. Daar is vier soorte verkennende navorsingsontwerpe: (1) natoets-eengroepontwerp, (2) natoets-multigroepontwerp, (3) natoets-vergelykende groepontwerp, en (4) voortoets-natoets-een-groepontwerp (Grinnell, 1981: 298, Grinnell, 1988: 225 en Grinnell & Williams, 1990:150). Arkava en Lane (1983: 190) meld ook dat wanneer 'n navorsingsprobleem swak verstaan of onvoldoende beskryf is, is verkennende navorsing die aangewese metode.

Die verkennende ontwerp word volgens Royse (1991:44) gebruik om onderwerpe waaroor daar baie min inligting bestaan, te verken. Grinnell & Williams (1990:140) en Babbie (1992:90) ondersteun dit en meld verder dat dié ontwerp slegs is om te verken en data en feite te versamel. Reid & Smith (1981:67) meld dat dit gebruik word om 'n voorlopige begrip van die probleem te formuleer of om die navorser te stimuleer om konsepte, hipoteses en teorieë te ontwikkel.

Die waarde van die ontwerp word beklemtoon deur Arkava & Lane (1983:12) wat meld: "... it breaks new ground and often illuminates a problem." Marlow (1993:24) verwys na die ontwerp as "... an excellent means of breaking new ground and generating exciting insights into the nature of an issue when we know very little about the problem area."

Die doelstellings van die verkennende ontwerp is volgens Neuman (1994:19) die volgende:

- om bekend te word met die basiese feite, mense en belangrike areas vir ondersoek;
- om 'n goed ontwikkelde beeld te vorm van dit wat gebeur;
- om nuwe idees te genereer en tentatiewe teorieë en die sameloop van omstandighede te bepaal;

- om vrae te formuleer en aspekte te verfyn vir 'n meer sistematiese ondersoek, en
- om tegnieke en die rigting waarin die toekomstige ondersoek sal verloop, uiteen te sit.

'n Verkenningstudie word volgens die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:67) omskryf as: "Voorlopige ondersoek om die navorser op hoogte te bring van die aard van 'n verskynsel of maatskaplike probleem met die oog op die afbakening van die navorsingsterrein." Verkennende navorsing word slegs benut indien min inligting oor 'n spesifieke aspek bestaan, die veld verken wil word en nie tot klinkklare gevolgtrekkings gekom wil word nie.

'n Verkennende ondersoek is onderneem ten einde vas te stel of navorsing op die terrein van inheemse maatskaplike werk nodig en haalbaar is. Dit is voorts onderneem om die terrein duidelik af te baken en te evalueer watter navorsings- en kurrikulummodelle geskik vir dié navorsing sal wees. Deur middel hiervan is besluit op die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas (Grinnell, 1981) en die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond (1989).

7.2 BESKRYWENDE NAVORSING

Die tweede hoofgroep is die beskrywende navorsingsontwerp, soms verwys na as die kwasi-eksperimentele ontwerp. Navorsing is egter nie 'n ware eksperiment indien dit nie die vier belangrike elemente: manipulasie van die onafhanklike veranderlike, toevallige steekproefseleksie, toevallige toewysing en kontrole van die onvoorsiene veranderlike, bevat nie. 'n Kwasi-eksperiment is 'n eksperiment wat soos 'n ware eksperiment is, maar ten minste een van die nodige elemente kortkom (Grinnell, 1981:293-199, Grinnell, 1988:229 en Grinnell & Williams, 1990: 155-157).

Beskrywende navorsing verskil van dié van verkennende studies, deurdat beskrywende studies baie meer gestruktureerd is (Singleton *et al.*, 1988:91). Dié skrywers meld verder dat alle navorsing beskrywing op 'n sekere vlak insluit, die verskil is geleë in die omvang van die beskrywing.

Volgens Babbie (1992:90-91) is die meeste maatskaplikewerknavorsing gerig op die eksplorering, beskrywing en verduideliking van situasies en gebeure. In 'n studie waar beskrywing die doel is, observeer die navorser en beskryf dan wat waargeneem is. Leedy (1993:187) noem dat beskrywende navorsing gerig is op situasies waar die tegniek van waarneming 'n hoofmetode van dataversameling is. Beskrywende navorsing is meer spesifiek, deurdat dit die aandag fokus op spesifieke aspekte of dimensies van die navorsingsdoel. 'n Beskrywende ontwerp beoog die beskrywing van spesifieke probleme in diepte en hierdeur word kennis uitgebou (Black & Champion, 1983:79).

Volgens Mouton & Marais (1989:44) kan beskrywende navorsing die volgende insluit: "Enersyds kan die klem val op 'n indiepte beskrywing van 'n spesifieke individu, situasie, groep, organisasie, stam, subkultuur, interaksie of sosiale voorwerp. Andersyds kan die klem val op die beskrywing van die frekwensie waarmee 'n bepaalde eienskap of veranderlike in 'n steekproef voorkom."

Die doelstellings van beskrywende navorsing word deur Neuman (1994:19) aangedui as:

- om 'n akkurate profiel van 'n groep te bied;
- om 'n proses, meganisme of verhouding te beskryf;
- om 'n verbale of numeriese beeld te verskaf;
- om inligting te vind ten einde nuwe verklarings te bied en om basiese agtergrondsinsigting in 'n bepaalde konteks te bied;
- om 'n stel kategorieë te skep of soorte te klassifiseer;
- om 'n volgorde, fases of stappe te omskryf, en
- om inligting te dokumenteer wat vorige menings insake die onderwerp weerlê.

In die navorsing is beskrywende navorsing hoofsaaklik benut in die beskrywing van die bestaande kursus Inheemse Maatskaplike Werk. Voorts was dit

moontlik om in die empiriese hoofstukke 'n beskrywing te bied van die kwantitatiewe antwoorde wat deur middel van die twee vraelyste verkry is.

7.3 VERKLARENDE NAVORSING

Daar bestaan verskillende verklarende navorsingsontwerpe, naamlik die natoets- slegs kontrolegroeptipe (Grinnell, 1988:236-237), sekondêre analise (Grinnell, 1988: 331-332), Solomon-viergroep (Grinnell, 1988:236) en die ware eksperimentele ontwerp (Grinnell, 1988: 235-236). Die twee belangrikste faktore wat verkennende en beskrywende navorsing onderskei, is die toevallige steekproeftrekking en toevallige toewysing (Grinnell, 1988: 235 en Grinnell & Williams, 1990: 167-170).

Verklarende navorsing word omskryf as: "Navorsing wat daarop gerig is om die verband wat tussen veranderlikes bestaan, te verklaar" (Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk, 1995: 67). Verklarende navorsing is dus daarop gerig om op 'n wetenskaplike wyse 'n verduideliking/uitklaring ten opsigte van veranderlikes te bied. Verklarende navorsing stel die navorser in staat om antwoorde op probleme en hipoteses te verskaf (Singleton *et al.*, 1988:91) en verbeter insig deur verskillende feite met mekaar in verband te bring (Strydom, 1994:39).

In die navorsing was dit moontlik om uit hoofde van die verkennende en beskrywende navorsing wat onderneem is, in die voorlaaste hoofstuk duidelik te kan uiteensit wat die rasionaal is vir die voorgestelde kurrikulumwysigings wat aanbeveel is.

8. PROSEDURES

8.1 LITERATUURSTUDIE

In die navorsing is van die volgende databasisse gebruik gemaak, naamlik:

Repertorium vir Suid-Afrikaanse tydskrifte (RSAT); Social Sciences Index (SSI); Current Index to Journals in Education (CJIE); Social Work Abstracts; Nexus: Lopende en afgehandelde navorsing; INEG: Instituut vir eietydse

geskiedenis; UOVS Tydskrifte (Kovsindex); Social Sciences Citation Index; Humanities Index en Religion Index.

Temas wat in hierdie navorsing ondersoek gaan word, is:

8.1.1 Die ontwikkelingsnavorsingsmodel en die kurrikulumontwikkelingsmodel as werkbare instrumente tot kurrikulumaanpassing;

8.1.2 Teorieë en modelle van Amerikaanse, Britse en Suid-Afrikaanse oorsprong wat die grootste impak op Suid-Afrikaanse opleiding gehad het;

8.1.3 Kultuurdiversiteit in die Suid-Afrikaanse gemeenskap en die mate waartoe dit in Suid-Afrikaanse maatskaplikewerkopleiding en dienslewering verdiskonteer word;

8.1.4 Die analisering en ontleding van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk soos aangebied by die PU vir C H O en hoe dit vergelyk met nasionale en internasionale standaarde;

8.1.5 Die analisering en ontleding van die kursusse van ander Suid-Afrikaanse universiteite en hoe dit met die kursus aan die PU vir C H O vergelyk;

8.1.6 Die ontleding, interpretering en verwerking van die menings van praktiserende maatskaplike werkers, werksaam in die Noordwes.

8.2 OPNAMEPROSEDURE

8.2.1 Posvraelys aan die departemente van maatskaplike werk aan die Suid-Afrikaanse universiteite

Posvraelyste is aan die departementshoofde van al een en twintig Suid-Afrikaanse universiteite se departemente maatskaplike werk versend. Van die 21 vraelyste wat aan die universiteite versend is, is elf terugontvang. Honderd persent van die vraelyste wat aan die maatskaplikewerkepersoneel

aan die PU vir CHO gegee is, is terug ontvang. 'n Groot totaal dus van 21 vraelyste.

8.2.2 Posvraelys aan praktiserende maatskaplike werkers in Noordwes

Posvraelyste is aan 'n ewekansig geselekteerde steekproef praktiserende maatskaplike werkers in die Noordwes Provinsie gestuur. Die selektering van die ewekansige steekproef sal gebaseer word op Steyn (1994,1995) se aanbevelings dat 11% vraelyste aan 'n universum van 3 633 praktiserende maatskaplike werkers landswyd versend moet word. In dié geval sal dit dus 'n totaal van 400 vraelyste wees, wat 'n beter sekerheid van 5% -akkuraatheid gee tydens die verwerking van die gegewens.

Vir die doeleindes van dié navorsing is die navorsing beperk tot die Noordwes Provinsie. Vir dié doel het navorser van die Raad op Maatskaplike Werk asook die Departement van Gesondheid en Welsyn in Mafikeng gebruik gemaak, ten einde adreslyste van praktiserende maatskaplike werkers te bekom. 'n Totaal van 508 adresse is van die twee instansies ontvang. Ten einde 'n groter sekerheid op akkuraatheid te bekom, is vraelyste aan 25% van die populasie, naamlik 127 vraelyste, versend. Die respondente is deur middel van 'n ewekansige seleksiemetode geselekteer, deur elke vierde naam op die twee adreslyste te neem.

Van die 127 vraelyste versend, het 12 vraelyste per kerende pos teruggekom met 'n aanduiding dat die adresse onbekend is. Alternatiewe adresse is geselekteer en vraelyste aan dié proefpersone versend. Aanvanklik is swak respons gekry op die vraelyste waarna aanmanings versend is. Dit het die response verbeter. 'n Totaal van 88 vraelyste is terugontvang, 'n responsreaksie dus van 69%. Na aanleiding van die werk van (Grinnell & Williams, 1990: 167-170) is die persentasie terugvoer op posvraelyste goed.

8.3 ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL

Die kursus Inheemse Maatskaplike Werk is reeds sedert 1993 na die afhandeling van die analise-, ontwikkeling- en gedeeltelik die evaluasiefase

van die DR&U-model van Thomas (1981, 1984 en 1985) geïmplementeer. Die doel van dié navorsing is om aan die hand van dieselfde model van Thomas die kursus te evalueer. Volgens die DR&U-model van Thomas (1981) is dit dus nodig om die sesde tot twaalfde stappe in die ontwikkelings- en evalueringsfases van die model te volg. Die versameling en evaluering van tegnologiese hulpbronne as sesde stap in dié model, het dus in die navorsing as doel om die kursus aan die hand van die nuutste beskikbare inligting, te evalueer.

Voorts sal daar ook deur middel van vraelyste kers opgesteek word by die maatskaplike werkers werksaam in Noordwes Provinsie, asook by al die universiteite in Suid-Afrika. Die afbakening van die maatskaplike werkers tot die Noordwes Provinsie, is gedoen, omdat die Potchefstroomse Universiteit vir CHO se hoofvoedingsbron van studente uit die area is. Die keuse van die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond (1989) is gedoen omdat die model 'n sirkulêre interaktiewe model is waarvolgens 'n kurrikulum beplan word deur 'n situasieanalise, met opvolgende prosesse waar evaluering die laaste stap is en weer aanleiding kan gee tot herevaluering.

9. BEGRENSING VAN DIE ONDERSOEK

In die navorsing is gekonsentreer op die praktiserende maatskaplike werkers in die Noordwes Provinsie, aangesien dit ook die primêre voedings- en afleweringarea van studente is. Indien die Departement van Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO met redelike sekerheid kan sê dat kwaliteitopleiding, geskik vir die eise van vandag aan dié teikengroep gebied word, verhoog dit die kwaliteit van dienslewering van dié maatskaplike werkers in die praktyk.

Vraelyste is aan al twintig universiteite en die Hugenate Kollege in Suid-Afrika gestuur, ten einde insette van al die opleidingsinstansies gemoeid met maatskaplikewerkopleiding, te verkry.

10. BEPERKINGS EN PROBLEME ERVAAR

Die volgende beperkings is in die uitvoering van die navorsing ervaar:

10.1 Min nuwe literatuur is tot dusver in Suid-Afrika beskikbaar insake welsynsgeskiedenis en -beleid;

10.2 Alhoewel literatuur oor verskeie sosio-ekonomiese faktore soos armoede, werkloosheid, behuisingsnood, straatkinders, boemelary, bedelary en dies meer beskikbaar is, fokus min daarvan op maatskaplikewerkdienslewering as sodanig.

10.3 Literatuur wat tans in Suid-Afrika beskikbaar is ten opsigte van kultureeldiverse aspekte en diversiteitsopleiding in maatskaplike werk is beperk en bied nie regtig antwoorde nie, maar stel eerder die noodsaaklikheid van sodanige aanpassings;

10.4 'n Verdere beperking was die feit dat al die universiteite nie op die versoeke ter voltooiing van die vraelyste gereageer het nie. Die wat wel van universiteitskant gereageer het, het min tot geen bykomende kommentaar, gelewer.

11. OMSKRYWING VAN BEGRIPPE

11.1 KURRIKULUM

Die woord "kurrikulum" kom van die Latynse woord currere wat beteken: om te hardloop. "Curriculum" daarenteen: is 'n resiesbaan. 'n Kurrikulum word dikwels gesien as 'n lys van vakke of kursuseenhede wat afgelê moet word, indien dit dan geslaag word, word 'n graad of diploma toegeken (Du Plessis, 1993: 53 en Pope, 1983:14). Andersyds word die kurrikulum gesien as 'n leerinhoud. Hiervolgens word daar dikwels 'n eensydige klem op die leerinhoude geplaas. Nuwe leerinhoude word dan dikwels ook slegs deur die dosente tot die kurrikulum toegevoeg sonder om krities 'n behoeftebepaling te maak (Du Plessis, 1993:53). Optimale leer vereis 'n ryk sosiale, kulturele en fisiese omgewing wat beplan moet wees in terme van inhoud, metode, tegniek,

leermiddele en aktiwiteite wat nodig geag word vir die bereiking van bepaalde doelstellings en doelwitte wat uit hoofde van 'n situasieanalise geformuleer is (Diamond, 1989 en Preller, 1976). Kurrikulum kan dus gesien word as die beplande leerervaring wat aan die leerder gebied word onder die beskerming van die universiteit (Kelly, 1989:12; Nicholls en Nicholls, 1978:11 en Wheeler, 1983:11).

11.2 INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK

Inheems word volgens die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (1988:447) gedefinieer as: "Wat in 'n land, gebied tuis hoort, van nature daarin voorkom of daartoe beperk is, ...inheemse gebruike, gewoontes, inhoud, produkte." In die opleiding van maatskaplikewerkstudente is dit ook belangrik om die studente eie aan die land se gebruike, gewoontes eie aan elke kultuurgroep, op te lei. Breë veralgemenings sal wel nodig wees, veral waar 'n universiteit te kampe het met die opleiding van maatskaplike werkers vanuit verskillende etniese, kulturele en ontwikkelingsgroepe. Osei-Hwedie (1993:1) noem verder in die verband: "This involves understanding and articulating local indigenous resources, relationships, helping and problem solving networks and the underlying ideas, rationale, philosophies or values."

Na aanleiding van die werk van Strydom (1995:117) word die begrip inheemse maatskaplike werk "gebruik in die konteks van toepaslikheid van teorie en praktyk, sowel as die waardes, norme en filosofiese uitgangspunte wat maatskaplike werk in die betrokke land of streek ten grondslag lê."

Dit is dus maatskaplikewerkdienslewering afgestem op die spesifieke land se gebruike, behoeftes, tradisies en bevolkingsamestelling.

11.3 KULTUUR

Kultuur is 'n algemene verbruikersterm en word deur die Woordeboek van die Afrikaanse Taal (1991:385) soos volg gedefinieer: "Kompleks van menslike gebruike wat van geslag tot geslag selektief oorgedra en bestendig word, veral die verdeling of verfyning deur die mens van sy omgewing en homself, en die

skeppings wat daaruit voortvloei...”. Dit verwys na die feit dat menslike groepe dit moeilik vind om hul gedrag, hul wêreldvisie, hul persepsies van die ritme en lewenspatrone en hul konsep van essensiële menslike toestande, te struktureer. Kultuur verwys in die algemeen na die wyse waarop groepe lewe en word geassosieer met groot groepe van die sosiale struktuur. Subkultuur daarenteen verwys na die etniese agtergrond, ras, geloof en status van groepe in die groter gemeenskap (Pinderhughes, 1983:153). Kultuur is nie ‘n statiese entiteit nie, maar is onderhewig aan veranderinge binne samelewingsverband.

Redelik onlangs is daar toenemend aandag begin skenk aan die tradisionele aard van kultuur, naamlik die manier waarop dit gevorm word en verander soos wat mense in interaksie met mekaar is. Die interaksie verwys spesifiek na interaksie met die gesin, die skool, sosiale groepe, gesondheidsdienste en welsynsinstitusies (Devore & Schlessinger, 1981 en Green, 1982). Kultuur word in die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:36) omskryf as: "Sisteem wat kennis, oortuigings, kuns, sedes, reg, gebruik en enige ander bekwaamhede en gewoontes insluit wat deur lede van 'n sameleving gedeel word."

11.4 ETNIESE GROEP

Die definisies van etniese groep, beslaan verskillende elemente van geloof, kultuur, fisiese voorkoms, geskiedenis of 'n kombinasie daarvan. Hrabá (1979:27) definieer etniese groep as: "...self-conscious collectives of people who, on the basis of a common origin or separate subculture, maintain a distinction between themselves and outsiders." Etniese groep word deur Gordon (1988: 7) gedefinieer as "...a population entity which considers itself to have a common historical ancestry and identity - a sense of people hood, of constituting a "people" - and is so regarded by others." Die skrywer meld verder dat 'n etniese groep gebaseer kan wees op 'n spesifieke geloof, taal, nasionale agtergrond en voorvaders of 'n kombinasie van enige van die fasette. Etniese groep word deur Stoffberg (1988) beskryf as 'n groep mense wat oor die bestek van 'n lang tydperk saamgewoon het en beskik oor 'n dinamiese aanpassing tussen mekaar en hul omgewing. Volgens laasgenoemde skrywer is die verskil

tussen ras en etniese groep daarin geleë dat eersgenoemde deur oorerwing voortbestaan terwyl laasgenoemde 'n sosiale en kulturele groep is wat hul ooreenkomste en gedrag met verloop van tyd verwerf het.

11.5 MAATSKAPLIKE BELEID

Volgens Van der Merwe, M.M. (1988:8) word beleid beskou as "...daardie groepbesluite wat binne 'n bepaalde gemeenskap geneem word en dan as riglyn neergelê word vir die bepaling van gedrag en optrede van die lede van daardie gemeenskap." In die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:37) word maatskaplike beleid omskryf as: " Aanvaarde riglyn vir die verandering, handhawing of skepping van lewensomstandighede wat bevorderlik is vir die welsyn van die mens."

11.6 MAATSKAPLIKEWERKBELEID

Dit word in die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:40) omskryf as: "Sisteem van verbandhoudende beginsels en wyses van optrede deur 'n welsynsinstantie om die aard en omvang van maatskaplikewerkhulpverlening te bepaal, diensleweringprogramme te formuleer, kundigheid van maatskaplike werkers, maatskaplike hulpwerkers en vrywilligers in stand te hou en te verhoog en maatskaplikewerknavorsing te bevorder."

Hierteenoor word welsynsbeleid omskryf as: "Sisteem van verbandhoudende beginsels en wyses van optrede deur die staat om die aard van maatskaplike verhoudings tussen individue, groepe en gemeenskappe te bepaal, die toekenning en verspreiding van hulpbronne te reguleer en die welsyn van mense te bevorder" (Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk, 1995: 71). Maatskaplikewerkbeleid word dus spesifiek aan die professie gekoppel, word bepaal deur die fasette/komponente van die beroep en dit is 'n bewustelike proses (Van der Merwe, M.M. 1988:9).

11.7 MAATSKAPLIKE WETGEWING

Dit is: "Wette wat daarop gemik is om die maatskaplike funksionering van individue en groepe te bevorder en om hulle regte te beskerm" (Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk, 1995:41).

11.8 RAS

Ras is 'n emosioneel belaaide woord en moeilik om te definieer. Die volgende word deur Jaynes & Williams (1989:565) vermeld: " ...not on the biological differences in evident physical features but on its sociohistorical meaning. That is differences in skin colour, type of hair and facial features, which through biological trivial have been used as markers for ascribing great differences in power and privilege." Vooropgestelde idees is volgens Wellman (1977:5) 'n rigiede emosionele houding teenoor 'n groep persone wat dikwels ook verkeerde beoordeling, behels.

11.9 RASSISME

Rassisme word deur Dominelli (1988:6) omskryf as: "...the belief in the inherent superiority of one race over all others and thereby the right to dominance." Die skrywer gaan verder deur te noem dat rassisme die interaksie tussen drie elemente, naamlik individuele rassisme, institusionele rassisme en kulturele rassisme is. Rassisme is sosiaal gevorm en verander ook oor tyd binne samelewingsverband in verhouding tot die politieke en sosio-ekonomiese onderstroming en veranderinge.

Institusionele rassisme word deur Kirst-Ashman en Hull (1994:401) omskryf as: "Those policies, practices, or procedures that systematically exclude individuals or groups on the basis of race or ethnicity with the intentional or unintentional support of the entire culture." Individuele rassisme daarenteen word omskryf as: "The negative attitudes one person has about all members of a racial or ethnic group, often resulting in overt acts such as name calling, social exclusion or violence" (Barker, 1991:113).

12. HOOFSTUKINDELING

Die algemene inleiding word opgevolg met 'n hoofstuk wat handel oor navorsingsmetodologie en spesifiek die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas. In die hoofstuk word verskillende ontwerpe in perspektief gestel en hoe dit aansluiting vind tot die ontwikkelingsnavorsingsmodel. In die derde hoofstuk word 'n uiteensetting van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, aan die hand van die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas, gegee. Dit het ten doel om dié kursus wat geëvalueer word, so vroeg as moontlik uiteen te sit, ten einde dit verder deurlopend aan die literatuur en spesifiek die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond (1989), kurrikuleringvereistes en doelformulering te meet. In die volgende hoofstuk (Hoofstuk 4) word kurrikuleringvereistes en kurrikulumontwikkelingsmodelle bespreek. Hierdie data stel navorser en die leser in staat om die vereistes wat aan kurrikulering gestel word in verband te bring met die samestelling van opleidingspakkette en spesifiek in dié geval die kursus Inheemse Maatskaplike Werk.

In die vyfde hoofstuk word 'n uiteensetting van die Suid-Afrikaanse welsynsgeskiedenis, -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke en algemene inligting aangaande diversiteitsopleiding, bespreek. Die uiteensetting van dié hoofstuk is gedoen aan die hand van die onderskeie afdelings van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, ten einde die kursus aan die hand hiervan te evalueer en in perspektief te stel.

In die sesde hoofstuk word die empiriese data versamel deur middel van die vraelyste aan die Suid-Afrikaanse universiteite kwalitatief en kwantitatief aan die hand van grafieke, bespreek. Die noodsaaklikheid van kultureeldiverse-opleiding eie aan die Suid-Afrikaanse situasie kom duidelik in die hoofstuk se data na vore. In dié hoofstuk word, waar van toepassing, vergelykings getref met die empiriese data in die sewende hoofstuk asook die kursus Inheemse Maatskaplike werk.

In die sewende hoofstuk word die empiriese data, soos versamel uit die vraelyste aan die praktiserende maatskaplike werkers in die Noordwes Provinsie kwalitatief en kwantitatief aan die hand van grafieke bespreek. Hierdie data word

deurlopend, waar van toepassing, in verband gebring met die empiriese gegewens in die sesde hoofstuk asook tot die kursus Inheemse Maatskaplike Werk. In die agtste hoofstuk word voorstelle deurgegee ten einde die sosio-kulturele omstandighede in Suid-Afrika, in maatskaplikewerkopleiding aan te spreek. Hierdie hoofstuk vorm 'n belangrike onderdeel van dié navorsing in die opsig dat die rasionaal waarom kurrikulumaanpassings voorgestel word, in die hoofstuk breedvoerig bespreek en uiteengesit is. In die laaste hoofstuk kom samevattende gevolgtrekkings en aanbevelings aan die beurt deur tot 'n sintese te kom rakende die navorsing en die gevolgtrekkings waartoe daar gekom is.

ALGEMENE INLEIDING

NAVORSINGSMETODOLOGIE

**DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED
AAN DIE PU VIR CHO**

**KURRIKULERINGSVEREISTES EN KURRIKULUMONTWIKKELINGS=
MODELLE**

**WELSYNSGESKIEDENIS EN -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE
VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN
MAATSKAPLIKE WERK**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN DIE
NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE
UNIEKE OMSTANDIGHED IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK**

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFSTUK 2

NAVORSINGSMETODOLOGIE

1. INLEIDING

Die doel van die hoofstuk is die uiteensetting van die onderskeie soorte navorsing wat bestaan en die navorsingsontwerp wat in dié navorsing benut is. In die hoofstuk word slegs kortliks stilgestaan by die navorsingsmetodologie wat in die navorsing benut is, aangesien die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, soos dit tans daaruit sien, aan die hand van die stappe en fases van die DR&U-navorsingsmodel, in die volgende hoofstuk uiteengesit word. Ten einde te verseker dat die Ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas (Grinnell, 1981: 590-595) wel die geskikste navorsingsmetode is, is ander navorsingsmetodes nagegaan. In die ondersoek is aandag gegee aan die vereistes en uiteindes van basiese en toegepaste navorsing. Daar is ook kortliks in die hoofstuk stilgestaan by die onderskeie ontwerpe en metodes ten einde te motiveer waarom die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985) benut is. Voorts is daar kortliks stilgestaan by die verskillende metodes van empiriese dataversameling, met klem op die posvraelys wat in die navorsing benut is.

2. SOORT NAVORSING

Daar word deur Arkava en Lane (1983:12) tussen twee soorte navorsings, naamlik, basiese en toegepaste navorsing, onderskei. Basiese navorsing word gebruik om teorie te beskryf en te verfyn ten einde die kennisbasis van die maatskaplike werker te verbreed. In maatskaplike werk word basiese navorsing benut om fundamentele veronderstellings, teorieë en doelstelling van die vakgebied te toets. Basiese navorsing in maatskaplike werk behels die verkryging van abstrakte kennis wat met die kern (teorie, beginsels en metodiek) van maatskaplike werk te doen het (Strydom, 1994:4-5). Die doel van toegepaste navorsing is om die onmiddellike probleme wat die maatskaplike werker in die praktyk ervaar, te ondersoek en op 'n wetenskaplike wyse alternatiewe te beplan, ten einde positiewe verandering in die situasie teweeg te bring. Na

aanleiding van die werk van Grinnell (1993:15) is die doel van toegepaste navorsing meer prakties as teoreties. Die doel is om kennis te genereer en in situasies toe te pas ten einde die kennis toe te pas. Die keuse van die navorsingsontwerp is nou verwant aan die doel van die navorsing. Die navorser moet besluit of hy kennis wil ontwikkel vir die doel van kennis op sigself (basiese navorsing), of hy data wil versamel ten einde oplossings vir praktiese probleme te vind (toegepaste navorsing) en of hy wil evalueer, ontwerp en nuwe tegnologie daar wil stel (ontwikkelingsnavorsing).

3. NAVORSINGSONTWERP

Verkennde navorsing is, soos in Hoofstuk 1 uiteengesit, slegs daarop gerig om 'n terrein waaroor daar min inligting bestaan, te verken en duideliker af te baken (Grinnell, 1981: 298; Grinnell, 1988:225 en Grinnell & Williams, 1990:150). Verklarende navorsing daarenteen, is navorsing wat daarop gerig is om die verband tussen die veranderlikes te verklaar. Dit word deur verskillende metodes soos op bladsy ses uiteengesit, uitgevoer. Beskrywende navorsing word soms vergelyk met die kwasi-eksperimentele groep en word deur die toepassing van 'n eksperiment uitgevoer, wat aan die vier belangrike komponente soos op bladsy ses in die eerste hoofstuk vermeld, moet voldoen.

In dié navorsing is die doel om die kursus Inheemse Maatskaplike Werk wat aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985) ontwerp is, te evalueer. In die lig hiervan is laasgenoemde ontwerp die geskikste ontwerp, aangesien die proses wat reeds begin is, hierdeur voortgesit word. Ten einde die rasionaal vir die keuse van laasgenoemde ontwerp duideliker te stel, word dié model vervolgens bespreek.

4. ONTWIKKELINGSNAVORSING

4.1 DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS

Die ontwikkelingsnavorsingsmodel word deur Thomas (1985:484) soos volg gedefinieer: "In social work, technology consists of all the technical means by which social objectives are achieved. Without such technical wherewithal, social

work could not achieve its goals.” Die tradisionele gedragwetenskaplike modelle is volgens Thomas (1985:485-486) nie geskik vir die ontwikkeling van sosiale tegnologie nie. Sommige komponente van die ontwikkelings- en benuttingsnavorsingsmodel leun wel op ander modelle soos byvoorbeeld die hipotetiese ontwikkelingstudies (verkennde navorsing) in die vroeë stadia van die DR&U-model of die oorsaak-gevolg-studies (verkennde navorsing) in die latere stadiums van evaluering van die ontwikkelde tegnologie.

Volgens Nel & Nel (1993:1) omvat ontwikkelingsnavorsing elemente van fundamentele en toegepaste navorsing, maar beweeg dit selfs verder as die navorsingsmodelle. Ontwikkelingsnavorsing omvat kennisontginning, praktykprobleemoplossing en progamevaluering, "...maar dit beoog addisioneel tot hierdie doelwitte om die ontwikkeling van innovatiewe tegnologieë te skep" (Nel & Nel, 1993:1).

Die DR&U-model is op verskeie stadiums deur Thomas aangepas. Alhoewel die model aangepas is, staan dit steeds as die DR&U-model bekend (Thomas 1981; 1984 en 1985). Die stappe van die model wat in die navorsing gevolg word, is soos beskryf in die boek van Grinnell (1981:590-595). Die DR&U-model het twee hoofstadia, naamlik ontwikkelingsnavorsing en benuttingsnavorsing. Die stadiums is weer verdeel in vyf fases, naamlik analise, ontwikkeling, en evaluering in die ontwikkelingstadium en diffusie en aanpassingsfases in die benuttingstadium. Die evalueringsfase staan ook as evalueringsnavorsing bekend (Thomas, 1981:595). (Kyk Diagram 1.1 op bladsy 29). Die vyf fases, die belangrike voorwaardes en operasionele stappe word na die diagram, bespreek.

DIAGRAM 1.1: DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS

FASES	BELANGRIKE VOORWAARDES	OPERASIONELE STAPPE
ONTWIKKELINGSNAVORSING		
ANALISERING 	1. Problematiese menslike situasie 2. Situasie van bestaande tegnologie 3. Tegnologiese inligting en hulpbronne	1. Probleemidentifikasie en -analiserings 2. "State-of-the-art-review" 3. Uitvoerbaarheidstudie 4. Selektoring van tegnologiese doelstellings 5. Selektoring van inligtingsbronne
ONTWIKKELING 	4. Relevante data 5. Uitvoerbare ontwerp van maatskaplike tegnologie	6. Versameling en evaluering van tegnologiese hulpbronne 7. Ontwerp van maatskaplike tegnologie 8. Tegnologiese verwesenliking
EVALUERINGSNAVORSING		
EVALUASIE 	6. Nuwe produk 7. Voorlopige veldimplematering 8. Uiteindes van gebruik	9. Voorlopige uittoetsing 10. Versameling van evalueringsdata 11. Evaluering van maatskaplike tegnologie 12. Herontwerp soos nodig en herhaling van stappe 6-12
BENUTTINGSNAVORSING		
DIFFUSIE 	9. Diffusie van media	13. Voorbereiding van diffusiemateriaal 14. Verspreiding van produkinligting
AANPASSING	10. Breë gebruik	15. Implementering deur verbruikers

(Grinnell, 1981:595)

4.1.1 Die analisefase

Die analisefase is die eerste fase in die DR&U-ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985). Analise beteken om te ontleed of die kritiese ondersoek van 'n menslike situasie. Volgens Nel & Nel (1993:5) is die woord analise van die Grieks afgelei wat letterlik beteken "... om 'n verskynsel op te breek met die doel om uit te vind wat die aard en verhouding van die dele tot die geheel is, om sodoende tot 'n groter begrip van die problematiese situasie of toestand te kom."

Die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985) onderskei vyf belangrike stappe in die fase, naamlik:

- probleemidentifisering en analisering;
- "state-of-the-art-review";
- uitvoerbaarheidstudie;
- selektering van tegnologiese doelstellings, en
- selektering van inligtingsbronne.

In die fase is die volgende belangrike voorwaardes belangrik om uit te voer alvorens oorgegaan kan word na die ontwikkelingsfase, naamlik:

- 'n problematiese menslike situasie;
- stand van die bestaande maatskaplike tegnologie, en
- tegnologiese inligting en bronne (Grinnell, 1981: 597-599 en Strydom, 1994:48).

4.1.1.1 Probleemidentifisering en analisering

Die bestaan van 'n probleem is gewoonlik die vertrekpunt van ontwikkelingsnavorsing. Die vertrekpunt van die navorsingsontwerp van Thomas (1981, 1984 en 1985), is die bestaan van 'n problematiese

menslike situasie. Om die bestaan hiervan te bewys, moet die eerste stap hiervan voltooi word. Die doel is die identifisering en analisering van die probleem. Dit is dan ook 'n belangrike voorwaarde van die stap in die model van Thomas (1984:143-144). Sommige probleme is egter 'onoplosbaar' terwyl ander weer deur middel van kwalitatiewe navorsingsprosedures of eksperimentele navorsingsprosedures, aangespreek kan word. Die tipe probleem en die beste wyse waarop dit aangespreek kan word, behoort vir die navorser 'n aanduiding te gee watter navorsingsprosedure gevolg moet word (Nel & Nel, 1993:6).

4.1.1.2 "State-of-the-art-review"

Sodra vasgestel is dat inheemse maatskaplikewerkopleiding nodig is ('n behoefte is) moet die tweede belangrike stap, naamlik die bestaan van maatskaplike tegnologie, ondersoek word. Dit word gedoen deur middel van die "State-of-the-art-review" wat die doel van die tweede stap is. 'n Belangrike voorwaarde in die stap is 'n situasie van bestaande tegnologie (Thomas, 1984:145). Hierdie tegnologie kan onder andere insluit die nagaan van gepubliseerde en ongepubliseerde literatuur, eerstehandse-observasies, besprekings met ingeligte persone en die bywoning van konferensies en werkwinkels. Thomas (Grinnell, 1981:597) meld die volgende: "Without thorough, critical review of the state of the art, directions for the development of new technology cannot be intelligently charted." Volgens (Nel & Nel, 1993:6) moet die bestaande tegnologie onvoldoende wees om die problematiese toestand aan te spreek, ten einde die uitgawe in tyd en geld te regverdig. 'n Uitvoerbaarheidstudie word vir die doel onderneem.

4.1.1.3 Uitvoerbaarheidstudie

Die derde stap behels 'n uitvoerbaarheidstudie wat fokus op tegnologie, organisatoriese omstandighede, ekonomiese en politieke omstandighede (uitvoerbaarheid) en loop uit op 'n standpunt insake die uitvoerbaarheid, al dan nie. Die derde belangrike voorwaarde is die bestaan van tegnologiese

inligting en navorsing. 'n Studie moet dus onderneem word om vas te stel of die navorsingspoging sal uitloop op die daarstelling van nuwe tegnologie. Volgens Thomas (1984:211-222) sal die uitvoerbaarheidstudie die volgende aktiwiteite behels:

- **Tegnologiese uitvoerbaarheid:** Dit word gebaseer op inligting wat deur een of meer inligtingsbronne verskaf word.
- **Organisatoriese uitvoerbaarheid:** Onderzoek moet ingestel word of die organisasie of instelling die vermoë het om die voorgestelde program uit te voer. In die opsig moet die personeel oor die toepaslike vaardighede en opleiding beskik. Die bestuur moet die ontwikkeling steun en daar moet voldoende organisatoriese bronne soos toerusting, rekenaars, telefone ensovoorts bestaan.
- **Ekonomiese uitvoerbaarheid:** Die verwagte voordele wat die ontwikkeling sal inhou, moet in pas wees met die verwagte kostes verbonde aan die ontwikkeling.
- **Finansiële uitvoerbaarheid:** Dit moet moontlik wees om die kostes vir die tegnologiese ontwikkeling te kan dek, alhoewel dit moontlik ekonomies uitvoerbaar kan wees, sal dit nie noodwendig finansiëel uitvoerbaar wees nie.
- **Beleidsmatige uitvoerbaarheid:** Die voorgestelde tegnologie moet versoenbaar met die beleid van die instelling of organisasie wees.
- **Benuttingsuitvoerbaarheid:** Dit verwys na die mate waartoe die voorgestelde ontwikkeling die potensiaal inhou om aanvaar te word.

4.1.1.4 Selektoring van tegnologiese doelstellings

Die vierde stap, het ten doel die selektoring van tegnologiese doelwitte. Die doelstelling is 'n spesifieke aspek van sosiale tegnologie soos byvoorbeeld

'n intervensiemetode, diensprogram, organisatoriese struktuur of welsynsbeleid of 'n kombinasie van 'n spesifieke intervensiemetode.

4.1.1.5 Selektoring van inligtingsbronne

Die vyfde stap is die selektoring van moontlike bronne van inligting wat van hulp kan wees in die daarstelling van die nuwe tegnologie. Thomas (1985) identifiseer agt belangrike bronne van kennis, naamlik basiese navorsing, toegepaste navorsing, inheemse maatskaplikenavorsing, verwante tegnologie, wetlike beleid, maatskaplike innovasie, wetenskaplike tegnologie en praktyk.

4.1.2 Die ontwikkelingsfase

In die ontwikkelingsfase vorm die versameling en evaluering van tegnologiese hulpbronne, die ontwerp van maatskaplike tegnologie en tegnologiese verwesenliking, die operasionele stappe. Belangrike voorwaardes in die fase is die bestaan van relevante data en 'n uitvoerbare ontwerp van maatskaplike tegnologie. Stappe ses tot agt word kortliks bespreek.

4.1.2.1 Die versameling en evaluering van tegnologiese hulpbronne

Die sesde stap gaan voort deur die data te versamel en te evalueer. Die sesde stap bestaan uit die vierde belangrike voorwaarde, naamlik relevante data.

4.1.2.2 Die ontwerp van maatskaplike tegnologie

Die doel van die sewende stap is die ontwikkeling en ontwerp van die nuwe tegnologie - 'n model vir die daarstelling van enige maatskaplikewerkstrategie of soos in dié geval 'n kursus in die maatskaplikewerkkurrikulum. Thomas (1984: 151) definieer ontwerp as: "The planful and systematic application of relevant scientific, technical and practical information to the creation and assembly of innovations

appropriate in human service intervention." Hierdie stap bevat die vyfde belangrike voorwaarde, naamlik die daarstelling van maatskaplike tegnologie. Rothman (1980:81-84) bespreek die fase as die konversie- en ontwerpfase. Volgens dié skrywer is die ontwerp tentatief, maar dit moet doelgeoriënteerd wees en nuttigheidswaarde bevat.

4.1.2.3 Tegnologiese verwesenliking

Die agtste stap, die daarstelling van tegnologie, is die laaste stap in die ontwikkelingsfase.

4.1.3 Evalueringsnavorsing

In die evalueringsfase word die ontwikkelde tegnologie nagegaan, aangepas en selfs bekend gestel vir breër gebruik. Thomas (Grinnell, 1981:602) noem in dié verband: "However, unlike some evaluative research in which the evaluation component turns out to be an end in itself, disembodied from earlier development and subsequent events, the evaluation activities in the DR&U model are an integral part of a research innovation process which begins with the phases that generate social technology."

In die evalueringsfase, wat ook bekend staan as evalueringsnavorsing (Grinnell, 1981:595), kom die negende tot twaalfde stappe aan die beurt. Die stappe en hul voorwaardes sal vervolgens bespreek word.

4.1.3.1 Voorlopige uittoetsing

Die negende stap behels die voorlopige uittoetsing van die sosiale tegnologie met as belangrike sewende voorwaarde, 'n nuwe produk. Proefgebruik begin gewoonlik met 'n steekproefuittoetsing (Grinnell, 1981: 602).

4.1.3.2 Versameling van evalueringsdata

Die tiende stap gaan verder deurdat data versamel word ten einde die produk wat voorlopig geïmplementeer is, te evalueer. Punt sewe dien as

belangrike voorwaarde, naamlik dat die nuwe produk voorlopig geïmplementeer moet wees. Die proefingebruikneming en veldtoetsing gee aanleiding tot die versameling van evalueringsdata.

4.1.3.3 Evaluering van maatskaplike tegnologie

Die elfde stap in die evalueringsfase is die evaluering van die tegnologie, met as belangrike voorwaarde die uitklaring van die uiteindes van gebruik. Die data verkry vanuit die vorige stap, bied aan die navorser 'n basis vir die voortgesette evaluering. Dit is soms nodig om aanpassings te maak en veranderinge voor te stel (Grinnell, 1981:602). Dit word uitgevoer deur die twaalfde stap, wat vervolgens aan die beurt kom.

4.1.3.4 Herontwerp soos nodig en die herhaling van stappe ses tot twaalf

Die twaalfde stap van die DR&U-navorsingsmodel stel die navorser in staat om die sesde tot twaalfde stappe te herhaal ten einde die nodige aanpassings aan die produk te maak.

4.1.4 Benuttingsnavorsing

Die benuttingsnavorsing beslaan stappe dertien tot vyftien wat deel vorm van die diffusie- en aanpassingsfases. Die dertiende stap het ten doel die daarstelling van inligting vir breë gebruik rakende die nuwe maatskaplike tegnologie (produk) wat ontwerp is. Hier is 'n belangrike voorwaarde dat verspreidingsmedia moet bestaan. Die veertiende stap wat die diffusiefase afsluit vereis die breër verspreiding van die produk. In die laaste fase, die aanpassingsfase, is die vyftiende stap die implementering deur die verbruikers en as voorwaarde, breë gebruik.

Daar sal in die navorsingsverslag deurgaans na die DR&U-model van Thomas verwys word ten einde die onderskeie fases en stappe waarvolgens gewerk is, toe te lig. Soos reeds vermeld, word die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond (1989) met die model van Thomas in verband gebring

aangesien sekere opleidingsvereistes geld in die daarstelling van 'n kurrikulum of kursus aan 'n universiteit.

4.2 DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN NEL EN NEL

Net soos Thomas (Grinnell, 1981, 1984 en 1985) het Nel & Nel (1993) ook 'n vyffase-model ontwikkel. Die onderskeie fases, voorvereistes en metodologieë word in Diagram 1.2 uiteengesit.

4.2.1 Die analisefase

Volgens (Nel & Nel, 1993:6) is daar in die fase vier materiële voorvereistes waaraan voldoen moet word, voordat tot die ontwerp- en ontwikkelingsfases oorgegaan kan word, naamlik:

- die bestaan van 'n probleem;
- die stand van bestaande tegnologieë;
- relevante inligting en bronne, en
- uitvoerbaarheidspotensiaal (Nel & Nel, 1993:6).

Die metodologieë wat volgens Nel & Nel (1993:7) in die analisefase uitgevoer moet word, is die volgende:

- identifisering en analisering van die probleem;
- oorsig van die bestaande stand van tegnologieë, en
- uitvoerbaarheidstudie.

DIAGRAM 1.2: DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN NEL & NEL

FASES	VOORVEREISTES	METODOLOGIEë
ANALISE	1. Probleem 2. Stand van bestaande tegnologieë 3. Relevante inligting en bronne 4. Uitvoerbaarheidspotensiaal	1. Identifisering en analisering van 'n probleem 2. Oorsig oor die stand van tegnologieë 3. Uitvoerbaarheidstudie
ONTWERP	5. Doelstellings en doelwitte 6. Praktykmodel 7. Tentatiewe voorstelling van die innovasie	4. Formulerings van doelstellings 5. Die daarstelling van 'n praktykmodel 6. Rolbeskrywing 7. Identifisering van vaardighede 8. Bepaling van leerbehoefte 9. Formulerings van doelwitte 10. Bepaling van kurrikuluminhoud 11. Selektoring van strategieë 12. Verkryging van onderrigbronne
ONTWIKKELING	8. Ontwikkelingsplan 9. Loodsimplementering 10. Data uit loodsgebruik 11. Beproefted interventiewe innovasie (opleidinginnovasie)	13. Formulerings van die ontwikkelingsplan 14. Operasionele voorbereiding 15. Loodsgebruik en ontwikkelingstoetsing
EVALUERING	12. Evalueringsplan 13. Evalueringsdata	16. Evalueerbaarheids assesering 17. Programmonitering 18. Impakevaluering 19. Koste-effektiwiteitsevaluering 20. Benuttingsevaluering
BENUTTING	14. Voorbereidingsmateriaal	21. Bemaking 22. Voorbereiding van materiaal 23. Verspreiding

(Nel & Nel, 1993:4)

4.2.2 Die ontwerpfase

Hierdie fase word nie deur Thomas (1981, 1984 en 1985) as aparte fase hanteer nie, maar vorm deel van die sewende operasionele stap in die ontwikkelingsfase. Volgens Nel & Nel (1993:12) is belangrike voorvereistes in die fase die volgende:

- die formulering van doelstellings en doelwitte;
- die daarstelling van 'n praktykmodel;
- 'n tentatiewe voorstelling van die innovasie, en
- die bepaling van die innovasieprosedures.

Die doelstellings dui die rigting aan en moet geregverdig en in aansluiting met die analiseringsfase wees. Duidelik meetbare doelwitte wat inagnemend van die leerbehoefte gestel word, is belangrik. Volgens Nel & Nel (1993:13-14) is dit belangrik dat die navorser die ontwerp vanuit 'n praktykmodel verklaar. In dié verband noem Nel & Nel (1993:13) "Uit die praktykmodel behoort daar logieserwys 'n rolbeskrywing afgelei te word op grond waarvan basiese vaardighede geïdentifiseer kan word." Die tentatiewe voorstelling van die innovasie is volgens Nel & Nel (1993:14) "... 'n analoog van 'n bloudruk...[wat] bestaan uit die idees van die ontwerper en dit dien basies as 'n skriftelike voorstelling van die ontwerp van 'n innovasie."

Volgens Nel & Nel (1993:14) moet die beoogde aktiwiteite ook geantisipeer word. Spesifieke aktiwiteite en opdragte in terme van wie wat wanneer doen moet ook gespesifiseer word.

Volgens Nel & Nel (1993:15) is die volgende metodologieë in die fase belangrik:

- formulering van doelstellings;
- daarstelling van 'n praktykmodel;
- rolbeskrywing;

- identifisering van vaardighede;
- bepaling van leerbehoefte;
- formulering van doelwitte;
- bou van 'n kurrikulum;
- selektering van strategieë; en die
- identifisering van die bronne.

Volgens Nel & Nel (1993:7) kan die volgende bronne onder andere ontgin word, naamlik:

- basiese navorsingsverslae en -artikels;
- toegepaste navorsingsverslae en -artikels;
- handboeke, en
- professionele en praktykervaring.

4.2.3 Die ontwikkelingsfase

Volgens Nel & Nel (1993: 22) beteken ontwikkeling die volgende: "... die proses waardeur 'n innovasie op 'n eksperimentele basis geïmplementeer word, daarna vir die geskiktheid daarvan getoets word, en indien nodig, verfyn en herontwerp word." Nel & Nel (1993) tref 'n onderskeid tussen die ontwerp- en ontwikkelingsfases, omdat daar volgens hulle andersoortige stappe en aktiwiteite uitgevoer moet word. Die voorvereistes vir die ontwikkelingsfase word deur genoemde skrywers onderskei as:

- 'n ontwikkelingsplan;
- loodsimplementering;
- data uit loodsgebruik, en
- beproefde interventiewe innovasie.

Volgens Nel & Nel (1993:26) is die onderliggende metodologieë in die fase die volgende:

- die omvang van die geantisipeerde ontwikkeling;
- die tipe en omvang van evaluering wat in die ontwikkelingsfase moet plaasvind;
- of navorsing gelyktydig met die ontwikkeling sal geskied, en
- die plek waar loodsgebruik en ontwikkeling sal plaasvind.

4.2.4 Die evalueringsfase

Vereistes in die evalueringsfase is die evalueringsplan en evalueringsdata (Nel & Nel, 1993:34). Metodologieë van toepassing in die fase is:

- evalueerbaarheidsassessering;
- programmonitering;
- impakevaluering;
- koste-effektiwiteitsevaluering, en
- benuttingsevaluering (Nel & Nel, 1993: 35-37).

4.2.5 Die benuttingsfase

'n Voorvereiste vir die benuttingsfase is voorbereidingsmateriaal, met as belangrike metodologieë, bemaking, voorbereiding van materiaal en verspreiding (Nel & Nel, 1993:38-39).

Alhoewel Nel & Nel (1993) hul model tot 'n groot mate van toepassing maak op die ontwikkeling van onder andere 'n kurrikulum, word volstaan met die primêre benutting van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985).

5. DIE OPNAMEPROSEDURE

5.1 VERSKILLENDEN SOORTE DATAVERSAMELINGSMETODES

In navorsing kan verskillende dataversamelingsmetodes benut word, naamlik die posvraelys, die persoonlike onderhoud, telefoniese onderhoude, dataversameling in groepe, en handafgelewerde vraelyste. Die soorte sal vervolgens bespreek word, met 'n groter konsentrasie op die posvraelys as dataversamelingsmetode wat in die navorsing benut is.

5.1.1 Posvraelys

Posvraelyste word per pos na die geselekteerde responsgroep gestuur. Die navorser en die ondersoekgroep is deur afstand van mekaar verwyder. In dié geval dien die vraelys as die enigste kommunikasiemedium tussen die navorser en die respondente (Strydom, 1994:125).

Dit is belangrik om slegs relevante vrae wat nodig is om by doeltreffendheid uit te kom, in die vraelys in te sluit. Die vlak van funksionering van die respondente moet in ag geneem word. Omdat dit nie vir respondente moontlik is om onduidelikhede uit te klaar nie, is duidelik geformuleerde vrae noodsaaklik. Vrae moet so ontwerp en geformuleer word dat waninterpretasie nie moontlik is, of sover moontlik uitgesluit is. Vrae moet so kort en duidelik moontlik gestel word. 'n Vraag moet slegs inligting insake 'n enkele aspek vereis, meervoudige sake moet nie in een vraag ingesluit word nie. Die formaat van die vraelys moet logies opeenvolgend wees, netjies uiteengesit en taalkundig versorg word (Grinnell, 1981:168; Grinnell, 1988; Monette *et al.*, 1994:156; Reid & Smith, 1981:218-220 en Strydom, 1994:126-127).

Die eerste vrae op die vraelys moet nie te persoonlik wees nie, maar wel so dat dit die aandag van die respondente sal behou en motiveer om die vraelys te voltooi.

Vrae van verskillende formate moet so ver moontlik vermy word. Die vraelys moet grootliks eenvormig wees. Kenmerke waarvoor vraelyste moet beskik om terugvoer te verhoog is, onder andere:

- maklik wees om te voltooi;
- kort eerder as lank;
- geslote eerder as te veel oop vrae;
- op gekleurde papier;
- 'n dekbrief hê;
- gefrankeerde koevert insluit;
- uitstuur van tweede en derde aanmanings insluit;
- bied van gratis geskenke, diens of inligting (afhangende van begroting);
- aanspraak maak op die respondent se gevoel van sosiale en intellektuele verantwoordelikheid (Powers *et al.*, 1985:122).

Indien die respondent die vraelys gaan terugstuur, sal dit binne die bestek van 'n kort tydjie geskied, gewoonlik binne twee of drie weke. Wanneer die responskoers begin afneem, kan die navorser die eerste aanmaning begin uitstuur. Volgens Powers *et al.* (1985:123) sal die eerste aanmaning sowat 20% ekstra response oplewer en die tweede aanmaning sowat 10%. In die geval van 'n posvraelys moet die navorser seker maak dat die adreslys die nuutste inligting bevat. Monette *et al.* (1994:167) meld dat 'n 15%-20% hoër responskoers na die eerste aanmaning verkry word. Twee opvolgaanmanings behoort volgens dié skrywers gebruik te word. Rubin & Babbie (1992:337) stel voor dat die navorser twee grafieke moet saamstel; die een ten opsigte van die dag waarop die vraelyste gepos is, met 'n aanduiding wanneer dit terugontvang is. Die navorser moet ook aandui hoeveel per dag terugontvang is sodat die responskoers vergelyk kan word. Die tweede grafiek moet die persentasie respons aandui. Dit dien dan as 'n

aanduiding hoe die terugvoer vorder en wanneer aanmanings uitgestuur moet word.

'n Responskoers van 50% is redelik, 60% goed en enigiets meer as 70% baie goed (Monette *et al.*, 1994:167; Rubin & Babbie, 1993:337). 'n Responskoers van vyftig persent op posvraelyste word deur Grinnell & Williams (1990:217) as 'n gemiddelde responskoers geag. Volgens dié skrywers is sestig persent goed en sewentig persent en meer uitstekend. Hierdie feite word ook bevestig deur Neuman (1994: 243). Volgens Monette *et al.* (1994:169) is slegs 'n maand na ses weke nodig vir die benutting van posvraelyste as dataversamelingsmetode. Sensitiewe vrae sal tot 'n groter mate eerlik beantwoord word, as in die geval van persoonlike onderhoude.

In sekere gebiede word mense dikwels toegegooi met allerhande vraelyste, wat meebring dat die mense dit soms as gemorspos beskou. Indien die navorser nie oor die nuutste adresbesonderhede van die respondente beskik nie, kan dit die navorsing nadelig beïnvloed. Dit is dikwels nodig om 'n aanmaning of 'n tweede vraelys uit te stuur (Royse, 1992:105).

Ten einde die responskoers te verhoog, beveel Royse (1992:105) aan dat massapos nie gebruik moet word nie en dat 'n persoonlik geadresseerde dekbrieff benut moet word. Die spesifieke ontwerp van die vraelys is gevind, dra ook tot die responskoers by. 'n Vraelys in boekievorm met 'n netjiese voorblad, interessante titel en illustrasies word deur Royse (1992:106) aanbeveel. Dit is belangrik dat interessante vrae eerste gevra word. Visuele aanwysings soos pyltjies kan ook met vrug gebruik word.

'n Posvraelys word gewoonlik versend met 'n dekbrieff waarin die navorser 'n beskrywing gee van die doel van die navorsing en enkele terme wat in die vraelys gebruik word, duideliker stel of omskryf. Die doel van die ondersoek, die organisasie of persoon onder wie se leiding die navorsing uitgevoer word, moet duidelik in die dekbrieff gestel word. Instruksies hoe die vraelys voltooi moet word, kan in die dekbrieff of in die vraelys, afhangende van die

aard daarvan, aangebring word. Die vertroulikheidsaspek word ook in die dekbrief uitgeklaar (Tripoldi, 1983:66).

Volgens Royse (1992:106) is die ideaal, indien die dekbrief op briefhoofpapier gedruk word, persoonlik geadresseer is en nie langer as een folio is nie. 'n Week nadat die vraelys versend is, behoort 'n aanmaningsposkaart versend te word, na drie weke 'n tweede dekbrief en vraelys met 'n gefrankeerde koevert. Na sewe weke kan 'n dekbrief en vraelys per geregistreerde pos aan die wat nog nie gereageer het nie, versend word.

• Voordele en nadele

Volgens Bless & Higson-Smith (1995:112) is die grootste voordeel van die posvraelys die feit dat 'n groot hoeveelheid mense oor 'n verspreide gebied betrek kan word (Neuman, 1994:242 en Strydom, 1994:128). Seleksie van respondente kan gemaklik geskied. Wanneer die respondente gevra word om die vraelyste sonder aanduiding van identiteit terug te stuur, word vertroulikheid gehandhaaf. Beïnvloeding vanweë die geaardhede van die onderhoudvoerders word uitgeskakel. Sommige tipe vrae leen hulle meer daartoe dat die respondent tyd nodig het om daarvoor te dink; die geleentheid word deur die posvraelys gebied (Bless & Higson-Smith, 1995:112). Verder verskaf die posvraelys dieselfde prikkel aan al die respondente en is direkte beïnvloeding deur die navorser, uitgesluit (Neuman, 1994:242 en Strydom, 1994:128).

'n Verdere voordeel is die feit dat dit anoniem hanteer kan word en sensitiewe vrae meer geredelik beantwoord word. Die respondent kan die vraelys, wanneer dit vir hom geleë is, voltooi. Dit is meer kostebesparend as persoonlike onderhoude wat tydrowend is, gelokaliseerd is en kostesensitief is. Volgens Royse (1992:104) voorkom dit ook foute wat gedurende die onderhoud mag insluip.

Die posvraelys is egter nie geskik vir ongeletterde persone of om persone te bereik wat nie oor vaste adresse en posaflewering beskik nie (Monette *et al.*,

1994:170). Voor die versending van vraelyste is dit in sommige gevalle moeilik om die geletterdheidsvlak van die respondente te bepaal. Die responskoers op posvraelyste is dikwels laag. Verskillende faktore kan as rede hiervoor aangevoer word. So byvoorbeeld kan die persoon die vraelys nie ontvang nie, van adres verander het of die vraelys verlê het. Hierdie faktore maak 'n duidelike dekbriëf nodig waarin die noodsaaklikheid vir voltooiing en terugsending, beklemtoon word (Bless & Higson-Smith, 1995:112 en Neuman, 1994:243).

Die navorser is in die geval van die posvraelys nooit seker of die korrekte persoon die vraelys voltooi het nie. Die navorser kan ook nie in alle gevalle verseker dat die respondente geletterd is nie (Royse, 1992:104). Posvraelyste is kort en gestruktureerd en bied nie dieselfde detail as 'n persoonlike onderhoud nie. Neuman (1994: 243) meld ook dat die navorser nie werklik beheer het oor wie die vraelys voltooi nie. Vrae wat nie duidelik is nie, kan nie geïnterpreteer word nie. Onvolledig voltooide vraelyste kan ook probleme skep.

5.1.2 Persoonlike onderhoud

'n Persoonlike onderhoud geskied wanneer die navorser self persoonlike onderhoude met die respondente voer of van opgeleide onderhoudvoerders gebruik maak.

Die persoonlike onderhoud is baie handig in verkennende navorsing en wanneer vergelykings tussen verskillende respondente se response nie nodig is nie. Wanneer dit wel vir die navorser nodig is om meer spesifieke inligting te bekom en vergelykings te tref, kan 'n nie-skedulegestruktureerde onderhoud volgens Bless & Higson-Smith (1995:107) gevoer word. In dié geval word 'n lys vrae, met spesifieke vrae en hul alternatiewe of subvrae gestel. In dié geval staan dit die navorser vry om tydens die onderhoud toepaslike vrae te formuleer. Dit is dus belangrik dat die onderhoudvoerder daarop moet let om nie die respondent te beïnvloed deur die manier waarop

die vrae gevra is nie. Die tipe skedule is veral geskik vir vooronderseke (Bless & Higson-Smith, 1995:107).

Die mees gestruktureerde persoonlike onderhoud is die geskeduleerde onderhoud. Monette *et al.* (1994:170) verwys hierna as die skedulegestandaardiseerde onderhoude. Hierdie tipe onderhoud is gebaseer op 'n vaste vraelys met spesifieke vrae en 'n aanduiding hoe elke vraag beantwoord moet word. Die vraelys moet aan al die respondente op dieselfde manier aangebied word. Hierdie tipe onderhoud is ook redelik rigied. Alhoewel sommige vrae oop vrae kan wees, is die meeste geslote vrae. Die tipe onderhoude kan deur relatief onopgeleide persone gedoen word, omdat alle instruksies op die vraelys is. Optimale betroubaarheid moet ingebou word ten einde bruikbaar en betroubaar te wees (Bless & Higson-Smith, 1994:107 en Monette *et al.*, 1994:170).

Die ongestruktureerde onderhoud het die minste struktuur. Die onderhoudvoerder het slegs 'n algemene onderwerp en formuleer self vrae soos wat die onderhoud vorder. 'n Hoë premie word op die vaardighede van die onderhoudvoerder geplaas (Monette *et al.*, 1994:170). In 'n ongestruktureerde onderhoud is diegene waarmee onderhoude gevoer word, vry om oor die onderwerp uit te brei of om op spesifieke aspekte te fokus. Die onderhoudvoerder onderbreek slegs vir die opheldering of verduidelikking, maar dui nie rigting aan of gee nie ondersteuning deur vrae te vra nie (Bless & Higson-Smith, 1995:106-107). Ongestruktureerde en semi-gestruktureerde onderhoude hou ook sekere voordele en nadele in. So byvoorbeeld is die waarde van die tipe vrae wat gevra word, baie afhanklik van die vaardigheid van die onderhoudvoerder, die vertrouwe wat die persoon inboesem en die tipe vrae wat gevra word. Die nadeel van dié tipe data-insamelingsmetode is veral geleë in die vaardigheid van die onderhoudvoerder; voorts ook die vaardigheid van die onderhoudvoerder om die noodsaaklike kerninligting aan te teken vanuit, soms komplekse antwoorde. Onderhoudvoering is tydrowend en daarom duur (Bless &

Higson-Smith, 1995:110). Volgens Monette *et al.* (1994:170) is hierdie tipe onderhoud veral in verkennende studies geskik.

Die persoonlike onderhoudsmetode is gewoonlik die duurste dataversamelingsmetode. In die geval hoef die vraelys nie so baie aanwysings te hê nie, aangesien die onderhoudvoerder die vrae aan die respondent interpreteer. Hierdie vraelys of onderhoudskedule, soos wat dit meer algemeen bekend staan, moet steeds uit relevante, kort, ondubbelsinnige en duidelike vrae, bestaan.

Die formaat van die skedule is so, dat dit die onderhoudvoerder begelei in die stel van die vrae aan die respondente. Die eerste deel van die onderhoud is om eers 'n verhouding vir verdere vraagstelling daar te stel. Persoonlike vrae moet eers later gevra word. Die respondente moet die reg hê om toe te stem tot die onderhoud, sekere vrae nie te beantwoord of die onderhoud op enige stadium te termineer (Powers *et al.*, 1985:124).

Die onderhoudvoerder se wyse, styl, ouderdom en voorkoms kan 'n effek op die respondent se deelname hê. Die grootste faktor wat die tipe versamelingsmetode duur maak is die reisafstand en wanneer respondente nie tuis is nie. Opleiding van die onderhoudvoerders is essensieel. Opleiding bevorder ook die betroubaarheid van die versamelde data (Powers *et al.*, 1985:125).

In 'n persoonlike onderhoud het die onderhoudvoerder meer beheer as in die pos- en telefoniese ondersoeke. Verbale en nie-verbale reaksies kan waargeneem word. Vrae ten opsigte van die respondent se ras en geslag kan sonder vraagstelling voltooi word. Hierdie metode van dataversameling het gewoonlik 'n hoër responskoers as die telefoniese en/of posvraelys (Royse, 1992:109).

Dit is belangrik dat die onderhoudvoerder die vrae presies moet stel soos dit gevra is en in dieselfde volgorde. Vrae wat verkeerd verstaan word, moet weer gestel word. Dit is belangrik dat die onderhoudvoerder sy kleredrag sover moontlik moet aanpas by die responsgroep. Die onderhoudvoerder

moet die vraelys ken en nie oor vroe struikel nie. Antwoorde moet korrek aangeteken word. Nadat die onderhoudvoerder, indien dit nie die navorser self is nie, sy eerste vyf vraelyste voltooi het, moet die navorser dit kontroleer ten einde probleme wat voorkom, uit te sorteer (Royse, 1992:110).

- **Voordele en nadele van gestruktureerde onderhoude**

In dié geval is die vroe op die vraelys normaalweg duidelik en voor die hand liggend en vereis dit nie interpretasie nie. Die vaardigheid van die onderhoudvoerder is dus nie só belangrik nie. Volgens Bless & Higson-Smith, 1995:111) het die gestruktureerde onderhoud voordele wat die posvraelys nie het nie. So byvoorbeeld kan hulle mense bereik wat nie kan lees of skryf nie. Dit voorkom ook misverstande en waninterpretasies van vroe. Voorts kan die onderhoudvoerder seker maak dat alle vroe op die vraelys beantwoord is.

Andersins het gestruktureerde onderhoude ook definitiewe nadele. Persoonlike onderhoude is duur en tydrowend. Wanneer onderhoudvoerders nie deeglik opgelei is nie, kan foute en onbetroubaarheid in die vraelyste na vore kom. 'n Onderhoudvoerder kan ook inbreuk maak op vertroulikheid en die respek vir die privaat lewe van die respondent kan in die gedrang kom. Sensitiewe vroe kan in so 'n geval probleme skep. Faktore soos sosiale stand, geslag en ouderdom van die onderhoudvoerder kan ook die respondente se vroe beïnvloed (Bless & Higson-Smith, 1995:111; Neuman, 1994:245 en Rubin & Babbie, 1993:342- 343).

Die koste- en tydintensiteit is nadelig. Dikwels moet daar meer as een keer afsprake gemaak word. Soms is onderhoudsituasies gevaarlik. Toesig en kontrole is nie so maklik soos in die geval van die telefoniese onderhoude nie (Royse, 1992:110).

5.1.3 Telefoniese onderhoude

Die metode van dataversameling is feitlik soos die persoonlike onderhoud, die respondent kan egter teen 'n laer koste bereik word en voel dikwels

minder bedreig in die onderhoudsituasie. Die tyd wat 'n telefoniese onderhoud duur, behoort nie langer as tien tot vyftien minute te wees nie, omdat die respondent se aandagspan kort is (Monette *et al.*, 1994:170; Powers *et al.*, 1985:125 en Royse, 1992:108). Die omvang van dataversameling word hierdeur beperk. Inligting kan per telefoon oor 'n relatief kort periode versamel word. 'n Aspek wat in aanmerking geneem moet word, is moontlike taalverskille. Dit kan egter oorbrug word deur die persone van dieselfde taalgroep in die onderhoude te betrek (Monette *et al.*, 1994:170).

Steekproeftrekking vir telefoniese onderhoude kan 'n probleem wees, aangesien 'n sekere persentasie mense nie oor 'n telefoondiens beskik nie en ander nie in die telefoongids gelys is nie. Volgens Neuman (1994:244) kan 95% van die gemeenskap tog wel deur die telefoon bereik word. Hierdie syfer is tot 'n groter mate van toepassing op ontwikkelde lande. Onderhoude moet ook op verskillende tye geskeduleer word ten einde almal 'n redelike kans te gee om ingesluit te word. Die navorser moet ook vooraf bepaal wie in die huishouding ondervra moet word.

Die keuse van die dataversamelingsmetode is dikwels afhanklik van beskikbare fondse vir die navorsing. Posvraelyste het bo telefoniese onderhoude die voordeel dat dieselfde vraag aan elke respondent gevra kan word, sonder interpretasie van die onderhoudvoerder (Powers *et al.*, 1985:127).

Die skrywers Powers *et al.* (1985:128).meld die volgende ten opsigte van die pos- en telefoniese dataversamelingsmetodes: "It is interesting to note that mailed questionnaires afford the most anonymity and least opportunity to build rapport, and personal interviews provide the most rapport and least anonymity. The phone interview can balance these two when some rapport is deemed necessary and when something less than face-to-face contact provide more candor".

Met 'n telefoniese onderhoud kan 'n mens ook vind dat tussen 20% en 28% sal weier om die vrae te beantwoord. In die benutting van die telefoon as onderhoudmedium, is dit belangrik dat die onderhoudvoerders opgelei moet word om die telefoniese situasie korrek te hanteer. Die onderhoudvoerder moet die doel van die vraag goed verstaan. Die inhoud van die vraelys moet so ontwerp wees dat dit aandui dat die inligting annoniem is, wat die doel daarvan is, en hoeveel van die respondente se tyd in beslag geneem sal word. Dit is belangrik dat die vraelys getoets moet word (Royse, 1992:109).

- **Voordele en nadele van die telefoniese onderhoud**

'n Nadeel van die telefoniese onderhoud is die feit dat die respondent en onderhoudvoerder mekaar nie sien nie. Gesigsuitdrukking en nie-verbale kommunikasie gaan verlore. Die onderhoudvoerder se hantering van die onderhoud is belangrik (Royse, 1992:107 en Rubin & Babbie, 1993:348). Telefoniese onderhoude is relatief kort en minder data kan versamel word (Neuman, 1994:245).

'n Voordeel daarenteen is die feit dat die telefoniese onderhoud goedkoper is as die persoonlike onderhoud en gemaklik vanuit die kantoor hanteer kan word. Die telefoniese onderhoud bied aan die respondent die keuse om deel te neem of nie. Telefoniese onderhoude bied voorts toegang tot diegene wat nie deur-tot-deuronderhoude toelaat nie. Telefoniese onderhoude kan gemonitor word en sodoende word dit gereeld vir betroubaarheid geëvalueer (Royse, 1992:107 en Rubin en Babbie, 1993: 348-349).

5.1.4 Groeponderhoude

Dit is nie altyd nodig om persone individueel in onderhoude te betrek nie. Ten einde mense deur middel van groepe te betrek, moet die onderhoudvoerder vaardig wees in die fasilitering van groepe. Dit is waardevol om die groeplede aanvanklik eers toe te laat om onderling 'n spesifieke saak te bespreek, alvorens die onderhoudvoerder geantwoord word. Hierdeur kry die lede die geleentheid om idees onderling uit te ruil, dit bring nuwe en 'n wyer spektrum van idees na vore. 'n Nadeel van die metode

is die feit dat dit nie aan almal die geleentheid bied om hul idees vrylik uit te spreek nie. Hierdie vorm van dataversameling is baie nuttig in deelnemende en aksienavorsing (Bless & Higson-Smith, 1995:113).

Groepe wat in navorsing gebruik word, het dikwels ooreenkomste byvoorbeeld dit kan gesinne, jongmense, werkgroepe of jeugbendes wees. Ander groep het weer geen verwantskap nie soos byvoorbeeld sensusgroepe en mense van dieselfde sosiale klas. Organisasie kan ook 'n groep vorm wat ondersoek kan word, byvoorbeeld koöperasies, skole, gevangnisse en diensorganisasies. Die verhouding tussen armoede en wangedrag kan byvoorbeeld bestudeer word deur misdadige neigings onder lae sosio-ekonomiese en hoë sosio-ekonomiese groepe te bestudeer (Monette *et al.*, 1994:78 en Rubin & Babbie, 1993:112-113).

Volgens Neuman (1994: 245) is die ideaal indien die navorser ses tot twaalf persone met 'n moderator byeen kry om een of meer sake vir 'n uur of twee te bespreek. Die saak kan iets van publieke belang wees, 'n produk, 'n televisieprogram of beleid. Die moderator lei die bespreking in en sien toe dat niemand gedomineer word nie. Die moderator moet buigsaam wees, bespreking aanmoedig en toesien dat daar by die tersaaklike onderwerp gehou word. Die gesprek kan op 'n bandopnamemasjien opgeneem word of deur 'n sekretaresse afgeneem word. Groepe is veral handig in verkennende navorsing om nuwe idees te genereer vir hipoteses, vraelyste en die interpretasie van resultate.

• Voordele en nadele

Die groeponderhoud is koste- en tydbesparend aangesien 'n groter groep mense gelyktydig betrek word. Die respondente word ook almal aan dieselfde prikkel blootgestel. Met die tipe dataversamelingsmetode kombineer die navorser die persoonlike onderhoud en die posvraelys. Indien een van die groeplede 'n sterk leiersposisie inneem, kan dit meebring dat die ander lede oorskadu kan word. Dit is dikwels moeilik om 'n geskikte lokaal te vind en almal op 'n spesifieke tyd bymekaar te kry. Wedersydse beïnvloeding kan onderling voorkom selfs indien die respondente elk hul eie vraelys

voltooi. Van die respondente kan skaam wees om duidelikheid oor instruksies te vra en na goeë handel (Strydom, 1994:132).

5.1.5 Handafgelewerde vraelyste

In hierdie geval word die vraelys nie per pos versend nie, maar per hand by die onderskeie respondente se adresse afgelewer en later weer ingesamel (Rubin & Babbie, 1993:336). In hierdie geval kan 'n groot geografiese gebied nie maklik sonder hoë kostes bereik word nie. Hierdie werkswyse verhoog wel die responskoers. Dit is vir die respondente moontlik om wel vrae wat onduidelik in die vraelys is, met die navorser uit te klaar. Daar moet egter gewaak word teen beïnvloeding. Volgens Strydom (1994:131) is die ideaal indien die vraelyste binne agt en veertig uur per afspraak, weer by die respondente afgehaal word. Vraelyste kan selfs in die posbus of onder die deur gelaat word met 'n skriftelike aanduiding waar en wanneer dit weer op 'n spesifieke plek gelaat kan word.

• Voordele en nadele

Hierdie dataversamelingsmetode is tydbesparend, die responskoers word verhoog enersyds as gevolg van die persoonlike kontak en andersyds omdat die vraelyste uitgedeel word en die respondent dit op 'n geleë tyd kan voltooi. 'n Nadeel is die feit dat 'n kleiner geografiese gebied bereik word. Respondente kan die vraelyste ver lê wat beteken dat 'n tweede vraelys uitgedeel moet word. Min kontrole bestaan ten opsigte van wie die vraelys voltooi. Geletterdheid, skryfvermoë en sigvermoë is direk ter sprake in die tipe dataversamelingsmetode (Strydom, 1994:131).

5.2 VRAAGTIPES

'n Verskeidenheid tipes vrae kan in 'n vraelys gestel word, naamlik oop vrae, geslote vrae, digotome vrae, meervoudige keusevrae, rangordevrae, invulvrae, geskaleerde vrae, stellings, matrikstipe vrae en opvolgvrae. In die navorsing is gebruik gemaak van geslote vrae, oop vrae, digotome vrae en meervoudige keusevrae.

5.2.1 Oop vrae

Oop vrae bied aan die respondent die geleentheid om kort antwoorde op vrae vanuit hul eie verwysingsraamwerk te gee. Oop vrae word tot 'n groter mate in 'n vooronderzoek benut ten einde 'n wye verskeidenheid antwoorde te bekom wat dan in geslote vrae in die hoofondersoekvraelys gerangskik kan word (Strydom, 1994:133).

Die voordeel van oop vrae is dat dit meer vryheid aan die respondent bied en unieke antwoorde toelaat. Die tipe vrae kan meer betroubare gegewens weergee, aangesien die respondente weergee wat hulle dink en voel (Grinnell, 1981:163-168; Grinnell, 1988:314-319; Schuerman, 1983:150-152 en Strydom, 1994:133).

Die meeste vraelyste bevat beide oop en geslote vrae, met laasgenoemde in die meerderheid, aangesien oop vrae verwerking duur en tydrowend maak. In die navorsing was die stel van oop vrae noodsaaklik ten einde die respondente se eie menings oor verskillende aspekte te kry. Baie nuttige inligting soos bespreek in hoofstukke ses en sewe, het hieruit voortgespruit. Hierdie kwantitatiewe data het die omvang van die respondente se insette in die navorsing verhoog en nuwe idees het na vore gekom.

5.2.2 Geslote vrae

Geslote vrae vereis van die respondente om 'n antwoord te selekteer vanuit 'n groep moontlike antwoorde. Die voordeel van geslote vrae is dat die respondente binne dieselfde raamwerk die vrae beantwoord. Antwoorde kan dus met mekaar vergelyk word. Geslote vrae is dikwels meer betroubaar as oop vrae, aangesien die respondente meer geneig sal wees om dieselfde op verskillende tye te reageer. Die nadeel is dat die moontlikhede nie met die idees van die respondente kan ooreenstem nie.

Verwerking van gegewens vanuit geslote vrae is vinniger en dus kan die inligting gouer beskikbaar gestel word. Die uitsluitlike insluiting van geslote vrae het die nadeel dat belangrike inligting uitgesluit kan word en daar nie voorsiening gemaak word vir die verskeidenheid responsmoontlikhede wat

bestaan nie (Grinnell, 1981:163-168; Grinnell, 1988:314-319; Schuerman, 1983:150-152 en Strydom, 1994:134).

In die navorsing is grootliks gebruik gemaak van geslote vrae. Dit was veral noodsaaklik om hierdeur vergelykings tussen data te tref. Die geslote vrae is met oop vrae opgevolg ten einde 'n wyer beeld van die respondente se onderskeie menings oor die spesifieke saak te bekom.

5.2.3 Digotome vrae

In digotome vrae is daar slegs twee responsmoontlikhede, byvoorbeeld 'ja/nee' of 'voel so/voel nie so nie'. Volgens Strydom (1994:134) moet die tipe vrae grootliks beperk word, aangesien dit die vraelys verleng en dikwels met vrae opgevolg moet word wat beide die responsmoontlikhede ontgin. Digotome vrae is tot 'n baie beperkte mate in die vraelyste ingesluit. Dit is slegs gestel in gevalle waar 'n besliste 'ja of nee' van toepassing is.

5.2.4 Meervoudige keusevrae

Meervoudige keusevrae word benut om inligting wat in vaste logiese kategorieë ingedeel kan word, te verkry. 'n Fyner indeling met meer kategorieë verhoog die waarneming van fyn verskille. Daar moet egter gewaak word teen te fyn indelings, omdat hulle dan moeilik onderling uitsluitend is (Strydom, 1994:135). In die navorsing is die meervoudige keusevraag benut ten einde te bepaal watter onderwerpe/afdelings by die kursus Inheemse Maatskaplike Werk ingesluit behoort te word, al dan nie. Hierdie tipe vraag het navorser in staat gestel om die data van die onderskeie vraelyste met mekaar te vergelyk.

5.2.5 Rangordevrae

Rangordevrae bied aan die respondente die geleentheid om die gegewe inligting in orde van belangrikheid, noodsaaklikheid en dringendheid te plaas. Dit is belangrik om nie te veel kategorieë in te sluit nie, omdat

respondente dit dikwels moeilik vind om die tussenin-kategorieë in te deel (Strydom, 1994:136).

5.2.6 Invulvrae

Dit word benut in gevalle waar die antwoordmoontlikhede te veel is byvoorbeeld ouderdom en inkomste (Strydom, 1994:136).

5.2.7 Geskaleerde vrae

Die tipe vrae word gebruik om antwoorde te kry oor die nie-eksakte en meer subjektiewe aspekte. Respondente moet 'n sekere punt op 'n skaal aandui. In die benutting van die tipe vrae moet die volgorde van positief na negatief nie deurgaans dieselfde gehou word nie, maar afgewissel word; dit verminder eensydigheid (Strydom, 1994:137).

5.2.8 Stellings

Wanneer inligting van 'n subjektiewe aard soos houdings, gesindhede en standpunte verkry wil word, word van stellings gebruik gemaak. Verbandhoudende stellings wat digotoom of geskaleerd aangebied word, moet afwisselend positief en negatief sonder 'n vaste reëlmaat gestel word. Formulering van stellings moet nie die indruk skep dat een meer aanvaarbaar as die ander is nie (Strydom, 1994:137).

5.2.9 Matrikstipe vrae

In die matriksvrae word byvoorbeeld die naam, ouderdom en onderwyspeil van die persoon(e) in een vraag gevra deur van 'n tabel gebruik te maak (Strydom, 1994:138).

5.2.10 Opvolgvrae

Die opvolgvraag word gebruik om meer inligting oor die respons in 'n vorige vraag te bekom. Die opvolgvraag behoort verdieping te bied en fyner besonderhede oor 'n vorige vraag te verskaf (Strydom, 1994:139).

6. SAMEVATTING

In die hoofstuk is stilgestaan by die soorte navorsing en die navorsingsontwerpe wat bestaan. Voorts is daar kortliks stilgestaan by die ontwikkelingsnavorsingsmodel (DR&U) van Thomas (1981, 1984 en 1985) wat in die navorsing benut is. Die verskillende metodes van dataversameling is bespreek, asook die verskillende tipes vrae wat in die posvraelys ingesluit kan word.

In die volgende hoofstuk volg 'n breedvoerige uiteensetting van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas.

ALGEMENE INLEIDING

NAVORSINGSMETODOLOGIE

**DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED
AAN DIE PU VIR CHO**

**KURRIKULERINGSVEREISTES EN KURRIKULUMONTWIKKELINGS=
MODELLE**

**WELSYNSGESKIEDENIS EN -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE
VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN
MAATSKAPLIKE WERK**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN DIE
NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE
UNIEKE OMSTANDIGHED IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK**

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFTUK 3

DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED AAN DIE PU VIR CHO

1. INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om die bestaande kursus Inheemse Maatskaplike Werk (met as onderbou, multikulturele maatskaplike werk) wat sedert 1993 in die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO geïmplementeer is aan die hand van die afgehandelde navorsing, te bespreek. Aangesien die oorhoofse doel van die huidige navorsing is om dié kursus aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985) te evalueer, is beskrywing van die huidige produk nodig.

Die beskrywing van die eerste agt stappe wat bygedra het tot die totstandkoming van die kursus is die hoofokus van die hoofstuk. Die huidige kursus word vir beter duidelikheid aan die hand van diagrammatiese voorstellings van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981:595), bespreek.

2. DIE AFGEHANDELDE ANALISEFASE

Die probleem analisering in die DR&U-model van Thomas (1981,1984 en 1985) is 'n beskrywing van al die komponente van die probleem, asook die aard, omvang, oorsake en gevolge daarvan. Volgens Thomas (1984) is die beste wyse om met die probleem om te gaan, om dit in komponente te verdeel, ten einde dit dan te analiseer. Die skrywer stel dit soos volg: "Identification of component aspects of the problem is germane because it facilitates specification of problem elements. Such refinement is necessary to make it possible eventually to identify particular intervention objectives" (Thomas, 1984:143). Die vasstelling van die omvang van die probleem is belangrik aangesien dit die vasstelling van die

feitelike basis fasiliteer.

Die bespreking van die analisefase van die bestaande kursus Inheemse Maatskaplike Werk sal in die bespreking logies nie so volledig geskied soos in 'n ondersoek waar die begin van die bepaalde ondersoek die analisefase is nie. In die hoofstuk sal slegs 'n oorskou van die bestaande kursus in breë trekke gegee word, aangesien die klem sal val op die evaluasiefase en verdere ontwikkeling van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk.

2.1 PROBLEEMIDENTIFIKASIE EN -ANALISE

Elke stap in die DR&U-model van Thomas word voorafgegaan deur 'n belangrike voorwaarde. Die voorwaarde wat die eerste stap voorafgaan, naamlik probleemidentifikasie en -analise, is 'n problematiese menslike situasie wat teenwoordig moet wees (Thomas, 1984:139). Die skrywer noem dat 'n problematiese menslike situasie alleenlik as sodanig beskou kan word indien dit deur professionele persone of die breë publiek as sodanig beskou is (Thomas, 1984:142). 'n Belangrike indikator vir die bestaan van 'n probleem is die diskrepansie tussen dit wat as normaal beskou word en dit wat die werklike situasie is (Thomas, 1984:142).

Probleemidentifikasie is maar die eerste stap in die ontwerp van 'n intervensiemetode/hulpmiddel. Thomas (1984:143) stel sit so: "Although critical, the identification of a problematic human condition is insufficient by itself. In addition, there needs to be at least the same problem analysis". In die analiseringsfase sal die ondersoeker dikwels vind dat andere ook al reeds navorsing onderneem het en Thomas (1984:144) gaan verder deur te noem "...all that remains is to review and evaluate the material." Die navorser vind dikwels 'n groot hoeveelheid inligting vervat in verskillende bronne. Volgens Thomas (1984:221) is dit belangrik vir die navorser "... [to] strike a balance

between the scope of the review and the feasibility. The reviewer needs to establish what resources to review, how much to review and for what period.”

Alvorens die stand van sake met betrekking tot die kursus Inheemse Maatskaplike Werk uiteengesit word, word in onderstaande diagram (Diagram 2.1) visueel aangedui watter stap van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981) onder bespreking is.

DIAGRAM 2.1: DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS

FASES	BELANGRIKE VOORWAARDES	OPERASIONELE STAPPE
ONTWIKKELINGSNAVORSING		
ANALISERING 	1. Problematiese menslike situasie 2. Situasie van bestaande tegnologie 3. Tegnologiese inligting en hulpbronne	1. Probleemidentifikasie en analisering 2. "State-of-the-art-review" 3. Uitvoerbaarheidstudie 4. Seleksiering van tegnologiese doelstellings 5. Seleksiering van inligtingsbronne
ONTWIKKELING 	4. Relevante data 5. Uitvoerbare ontwerp van maatskaplike tegnologie	6. Versameling en evaluering van tegnologiese hulpbronne 7. Ontwerp van maatskaplike tegnologie 8. Tegnologiese verwesentliking
EVALUERINGSNAVORSING		
EVALUASIE 	6. Nuwe produk 7. Voorlopige veldimplemetering 8. Uiteindes van gebruik	9. Voorlopige uittoetsing 10. Versameling van evalueringsdata 11. Evaluering van maatskaplike tegnologie 12. Herontwerp soos nodig en herhaling van stappe 6-12
BENUTTINGSNAVORSING		
DIFFUSIE 	9. Diffusie van media	13. Voorbereiding van diffusiemateriaal 14. Verspreiding van produkinligting
AANPASSING	10. Breë gebruik	15. Implementering deur verbruikers

(Grinnell, 1981: 595)

♦ DIE IDENTIFISERING VAN DIE GEBREK AAN 'N KURSUS IN MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKE WERK AS PROBLEEM

Veranderende tendense in die Suid-Afrikaanse samelewing (massa-armoede, onderontwikkeling, behuisingsnood, ongeletterdheid, swak gesondheids=toestande en rassediskriminasie), het toenemend vrae laat ontstaan oor die toepaslikheid van teorieë en werkswyses wat in die Weste ontwikkel is (Muller, R. 1988:31 en Strydom, 1995:115). Die klem is toenemend geplaas op die nodige klemverskuiwing van rehabilitasie na voorkoming en ontwikkeling waarin gemeenskappe self primêr staan (Lombard, 1991:104 en Strydom, 1995:115).

Verskillende skrywers het toenemend klem begin plaas op die noodsaaklikheid van uniek Suid-Afrikaanse teorieë en werkswyses ten einde op maatskaplikewerkgebied die plaaslike sosio-politieke en ekonomiese toestande aan te spreek. In die vorige navorsing (Strydom, 1995) is spesifiek na die standpunte van Bernstein en Gray (1991); Jacob *et al.* (1991) en Mackintosh (1991), verwys. Bernstein en Gray (1991:251) stel dit soos volg: "There is a growing awareness, world-wide, of the need for indigenization and authentization of social work education and practice." Selfs in Amerika is bevind dat bestaande teorieë en werkswyses nie geheel en al van toepassing is vir dienslewering aan derdewêreldminderhede nie.

Onduidelikheid het by Suid-Afrikaanse universiteite bestaan ten opsigte van die prosedures, riglyne en onderwerpe wat in sodanige kursus ingesluit moet word. Die vorige navorser (Strydom, 1995:115-125) se ondersoek was gerig op die verwarring ten einde doelstellings en inhoud vir 'n kursus in multikulturele maatskaplike werk aan te spreek (Strydom, 1995:116). Relevansie in die opleiding van maatskaplike werkers vir die beginnerspraktyk is belangrik. In dié verband noem Strydom (1995:116) "Elke universiteit sal sy relevansie ten opsigte van sy plaaslike gemeenskap se omstandighede moet bewys." Hierdie verantwoordelikheid wat universiteite het ten opsigte van die aflewering van praktykgerigte gekwalifiseerde persone, staan primêr in kurrikulumbeplanning en -ontwikkeling. Nadat Strydom (1995) vanuit 'n voorlopige literatuurstudie en

konsultasie met ander akademici, besef het dat so 'n ontwikkeling in die maatskaplikewerkkursus nie net haalbaar, maar 'n noodsaaklikheid is, is oorgegaan tot die volgende stap van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981).

2.2 STATE-OF-THE-ART-REVIEW

Die bestaan van 'n probleem, beteken nie, dat niks daaromtrent gedoen is om dit aan te spreek nie. In terme van die DR&U-model van Thomas, is 'n belangrike voorwaarde daarvoor, die bestaan van tegnologie om die geïdentifiseerde probleem aan te spreek. Die vasstelling van die staat/situasie rondom die bestaande tegnologie is nodig (Thomas, 1984: 145). Laasgenoemde vorm die kern van die inligting wat tydens die "State-of-the-art-review" versamel word (Thomas, 1984:145).

Thomas (1984:145) stel dit so: "The purpose of the state-of-the-art-review is to determine whether relevant intervention already exists, and if so, whether further development is merited. A successful state-of-the-art-review does not quarentee that someone else has not come up with a satisfactory solution to the problem, but it does increase the likelihood of protecting the practitioner-researcher from making needless effort." Sodra bevind is dat intervensies wel bestaan, maar dat dit onvoldoende is en die ontwikkeling van ander intervensies gedoen moet word, kom die verkenning tot 'n einde. Daar kan ook besef word dat intervensies bestaan, dat dit voldoende is en dat ontwikkeling van ander intervensies onnodig is (Thomas, 1984: 221-222). Die skrywer beskryf twee bronne vir die evaluering van bestaande intervensies, naamlik 'n literatuurstudie en observasie van ongepubliseerde programme in die praktyk. Hy meld ook dat laasgenoemde dikwels nie moontlik is nie, as gevolg van 'n gebrek aan tyd en geld. In hierdie geval is laasgenoemde wel moontlik, aangesien navorser self by die een afdeling van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, naamlik sosio-ekonomiese vraagstukke betrokke is, en kontak het met die twee mede-aanbieders van die kursus.

Die analisefase van die DR&U-model is alleenlik sinvol indien die laaste drie stappe van die uitvoerbaarheidstudie, die selektering van die tegnologiese doelstellings en die seleksie van die inligtingsbronne afgehandel is (Thomas, 1985:494). Dié skrywer noem: "The analysis phase is important because its succesful completion makes subsequent development possible and assures that the investment of time and resources in a development effort is likely to be worthwhile."

Vir duidelike toeligting van die "state-of-the-art-review" word die bespreking diagrammaties in Diagram 2.2 toegelig.

DIAGRAM 2.2 DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS

FASES	BELANGRIKE VOORWAARDES	OPERASIONELE STAPPE
ONTWIKKELINGSNAVORSING		
ANALISERING 	1. Problematiese menslike situasie 2. Situasie van bestaande tegnologie 3. Tegnologiese inligting en hulpbronne	1. Probleemidentifikasie en -analiserings 2. "State-of-the-art-review" 3. Uitvoerbaarheidstudie 4. Seleksie van tegnologiese doelstellings 5. Seleksie van inligtingsbronne
ONTWIKKELING 	4. Relevante data 5. Uitvoerbare ontwerp van maatskaplike tegnologie	6. Versameling en evaluering van tegnologiese hulpbronne 7. Ontwerp van maatskaplike tegnologie 8. Tegnologiese verwesenliking
EVALUERINGSNAVORSING		
EVALUASIE 	6. Nuwe produk 7. Voorlopige veldimplemetering 8. Uiteindes van gebruik	9. Voorlopige uittoetsing 10. Versameling van evalueringsdata 11. Evaluering van maatskaplike tegnologie 12. Herontwerp soos nodig en herhaling van stappe 6-12
BENUTTINGSNAVORSING		
DIFFUSIE 	9. Diffusie van media	13. Voorbereiding van diffusiemateriaal 14. Verspreiding van produkinligting
AANPASSING	10. Breë gebruik	15. Implementering deur verbruikers

(Grinnell, 1981: 595)

♦ STATE-OF-THE-ART-REVIEW TEN OPSIGTE VAN DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK

Alhoewel besef is dat toepaslike literatuur vir maatskaplikewerkdienslewering in Suid-Afrika beperk is, is gevind dat daar wel reeds literatuur in dié verband beskikbaar is wat as vertrekpunt in kursusbeplanning en aanbieding, kon dien. Na aanleiding van die werk van Thomas (1984:125-126) behels tegnologiese oordrag die oordra van data van die een area na 'n ander, hetsy van buite maatskaplike werk na binne of andersom. In die ondersoek deur Strydom (1995) is wyd gekyk na alle relevante en nie-relevante bronne ten einde relevante literatuur te selekteer en sodoende riglyne vir die kursusinhoudelike daar te stel.

In die bestudering van die literatuur is deur Strydom (1995) ondersoek ingestel na wyses wat deur ander universiteite gevolg is ten opsigte van kurrikulumaanpassing. Na aanleiding van die werk van Gray (1974:12) kan kurrikulumaanpassing tot multikulturele opleiding op drie wyses geskied. Soos aangedui deur Strydom (1995:116) meld Gray (1974:12) dat so 'n kursus 'n afsonderlike kursus, of 'n afsonderlike kursus aangevul met aanpassing aan al die ander bestaande kursusse en/of as slegs aanpassings aan bestaande kursusse, kan wees.

Die siening daarenteen van Mackintosh (1991:302-303) is teen die aanbieding van 'n aparte kursus, en meld die skrywer dat die inhoude deel van die ander kursusse moet wees "...and not be marginalised or dramatised by being accorded a course on its own." Die kursus Inheemse Maatskaplike Werk soos daarna verwys word, is geskoei op die middelste model met aanpassings in al die ander kursusse.

Ten einde te besin oor areas wat in so 'n kursus gedek behoort te word, het Strydom (1995:120-121) verwys na die werk van Bernstein en Gray (1991); Jacob *et al.* (1991) en Muller, R (1988). Na aanleiding van die werk van Bernstein en Gray (1991:251-264) dui Strydom (1995:121) die volgende hoofinhoudelikes as moontlikhede aan:

- ♦ “die Suid-Afrikaanse konteks waarin die relevantste faktore as bevolkingsgroei, verstedeliking, derdewêreldse kenmerke en die gevolglike ekonomiese veranderinge uitgesonder kan word;
- ♦ maatskaplikewerkbeleid met klem op die huidige fragmentasie en oneweredige verspreiding van dienste wat moet verander en maatskaplike werk behoort ‘n direkte aandeel te neem in ‘n omvattende nasionale maatskaplike ontwikkelingsplan;
- ♦ professionalisering en waarde-inhoudelikes sodat enige kurrikulum beide teoretiese en praktiese inhoud sal bevat oor maatskaplike werk met verskillende etniese en rassegroepe waarin die beginsels van maatskaplike werk sterk ter sprake kom;
- ♦ opleiding in die bewuswording van rassisme sodat studente tydens praktiese sessies in kleingroepverband geleer kan word om hul eie gedrag waar te neem, te evalueer, te ontleed en te herrangskik.”

Na aanleiding van die werk van Strydom (1995:121) is ook gekyk na die voorstelle van Jacob *et al.* (1991:259) wat die volgende behels:

- ♦ “kulturele diversiteit;
- ♦ maatskaplike ontwikkeling, en
- ♦ voorbereiding op ‘n nie-rassige praktyk.”

Laastens het Strydom (1995:121) ook verwys na die werk van Muller, R (1988:31-38) wat die volgende voorstelle gemaak het.

- ♦ “Die verskille tussen plattelandse en stedelike gebiede;
- ♦ behuisingsnood;
- ♦ huweliksonmin;
- ♦ werkloosheid en armoede;

- ♦ gesondheidsprobleme en hongersnood;
- ♦ ongeletterdheid;
- ♦ die afwesigheid van infrastruktuur in landelike gebiede;
- ♦ trekarbeidstelstel;
- ♦ die spesifieke situasie van die swart landelike gebiede, en
- ♦ die aanbring van sekere regstellende aksies.”

Na besinning oor moontlike inhoude en met die besef dat die insluiting van al die vermelde afdelings so 'n kursus lomp, te omvattend en wyd sal maak, is aspekte vir die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, geselekteer. Dit het aanleiding gegee tot die volgende stap in DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981), naamlik die uitvoerbaarheidstudie.

2.3 DIE UITVOERBAARHEIDSTUDIE

Die hoofdoelstelling van die uitvoerbaarheidstudie is om die beperkinge wat die proses van die ontwerp kan strem, te ondersoek. Sodra die stremmende faktore geïdentifiseer is, sal hulle geëvalueer word in terme van die moontlikheid om dit aan te pas of te verwerp. Thomas (1985:149) stel dit soos volg: “The feasibility study may disclose constraints that may be remedied with additional effort... If a feasibility study does no more than identify constraints that need to be addressed, it has been justified. When constraints cannot be remedied, however, the proposed development should be reconsidered or disbanded.”

Beperkinge word aan die hand van verskillende kriteria, geïdentifiseer. Die kriteria word gelys as tegnologies, organisatories, ekonomies, finansieel, polities en uitvoerbaar (Thomas, 1984: 147-149). Volgens Thomas (1984:145) is tegnologiese uitvoerbaarheid een van die ernstigste bedreigings in ontwerp. Hy spreek twee sake aan, naamlik die nodigheid vir nuwe ontwerp en die moontlikheid of sodanige ontwerp wel ontwerp kan word. Die eerste is die nodige aanduiding of die ontwerp wel sal lei tot verbeterde sosiale tegnologie

(Thomas, 1984:145). Die tweede is die nodigheid van inligting en kundiges ten einde die ontwerp moontlik te maak. Hy beredeneer met ander woorde dat die voorwaarde vir 'n tegnologiese uitvoerbaarheidstudie, die bestaan van relevante inligting en bronne benodig. Die uitvoerbaarheidstudie is inherent 'n oorsig van die beskikbare bronne van basiese inligting ten einde die nuwe tegnologie te ontwikkel en beskikbaar te stel (Thomas, 1984:145 en 1985:490-492).

In die woorde van Thomas (1984:146) verwys organisatoriese uitvoerbaarheid na "...the extent to which the individual and the organisation of which he or she is a part have the ability to carry out the proposed development." Thomas (1984:146-147) onderskei drie areas waarbinne beperkinge geïdentifiseer kan word: menslike bronne, operasionele administratiewe ondersteuning en organisatoriese of logistieke ondersteuning. Die belangrikste aspek van organisatoriese uitvoerbaarheid is die versekering dat die dosente betrokke sal wees in die implementering van die voorgestelde nuwe produk. Vergelyk die uitvoerbaarheidstudie met Diagram 2.3.

♦ UITVOERBAARHEIDSTUDIE TEN OPSIGTE VAN DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK

Soos vroeër vermeld, bestaan daar in Suid-Afrika nie 'n groot verskeidenheid en beproefde modelle, teorieë en werkswyses, sover aan navorser bekend, insake dienslewering binne multikulturele verband nie. Daar is egter toenemend skrywers wat aan die saak aandag gee, wat noodwendig daartoe aanleiding gee dat literatuur insake multikulturele dienslewering en dan veral die afdelings wat in die kursus Inheemse Maatskaplike Werk gedek word, toeneem. 'n Ander aspek wat aandag moes kry ten opsigte van uitvoerbaarheid, is beskikbare tyd en periodes in die bestaande maatskaplikewerkkurrikulum. Na samesprekings, onderhandelings en beplanning binne die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO is 60 periodes vir die kursus opsy gesit. Die huidige kursus bestaan uit drie afdelings, naamlik welsynsgeskiedenis en -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke en diversiteitsopleiding in maatskaplike werk en word deur drie

verskillende dosente aangebied, maar vorm 'n eenheid (Brink, Botes en Steyn, 1996). Die eenheidsbegrip ten opsigte van die kursus word deur 'n gesamentlike studiegids en tydens die eerste lesingsessie aangespreek, deurdat al drie die dosente hul afdelings aan die studente voorhou, met klem op die eenheid daarvan. Die kursus het aanvanklik begin met die afdeling sosio-ekonomiese vraagstukke, tweedens welsynsgeskiedenis, welsynstruktuur en welsynsbeleid en laastens multikulturele maatskaplike werk (Strydom, 1995:118-120).

Na onderlinge samesprekings tussen die drie dosente wat die kursus aanbied, is die volgorde van aanbieding gewysig. Ses en twintig periodes word gewy aan welsynsgeskiedenis en -beleid, twintig aan sosio-ekonomiese vraagstukke en veertien periodes aan diversiteitsopleiding in maatskaplike werk. Die oorhoofse doelstelling met die kursus Inheemse Maatskaplike Werk is soos volg: "Om kennis en insig te ontwikkel van die aard en konteks van die Suid-Afrikaanse situasie ten einde relevante maatskaplike werk te kan beoefen" (Strydom, 1995:118). Die formulering van die kursuseenheidsdoelstellings en doelwitte kan na aanleiding van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981) as deel van die selektering van die tegnologiese doelstellings gesien word, en sal vervolgens bespreek word.

DIAGRAM 2.3: DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS

FASES	BELANGRIKE VOORWAARDES	OPERASIONELE STAPPE
ONTWIKKELINGSNAVORSING		
ANALISERING 	1. Problematiese menslike situasie 2. Situasie van bestaande tegnologie 3. Tegnologiese inligting en hulpbronne	1. Probleemidentifikasie en -analiserings 2. "State-of-the-art-review" 3. Uitvoerbaarheidstudie 4. Seleksie van tegnologiese doelstellings 5. Seleksie van inligtingsbronne
ONTWIKKELING 	4. Relevante data 5. Uitvoerbare ontwerp van maatskaplike tegnologie	6. Versameling en evaluering van tegnologiese hulpbronne 7. Ontwerp van maatskaplike tegnologie 8. Tegnologiese verwesenliking
EVALUERINGSNAVORSING		
EVALUASIE 	6. Nuwe produk 7. Voorlopige veldimplemetering 8. Uiteindes van gebruik	9. Voorlopige uittoetsing 10. Versameling van evalueringsdata 11. Evaluering van maatskaplike tegnologie 12. Herontwerp soos nodig en herhaling van stappe 6-12
BENUTTINGSNAVORSING		
DIFFUSIE 	9. Diffusie van media	13. Voorbereiding van diffusiemateriaal 14. Verspreiding van produkinligting
AANPASSING	10. Breë gebruik	15. Implementering deur verbruikers

(Grinnell, 1981:595)

2.4 SELEKTERING VAN DIE TEGNOLOGIESE DOELSTELLING

Die selektering van tegnologiese doelstellings in ontwikkelingsnavorsing is analogies tot die navorsingsprobleem of hipotese. Dit is die rugsteun vir die ontwerp van die nuwe tegnologie. In hierdie geval sal dit dus die doelstellings en doelwitte uitmaak wat in die kursus Inheemse Maatskaplike Werk geformuleer is. Vergelyk die onderstaande bespreking met Diagram 2.4.

☛ **Selektering van tegnologiese doelstellings vir die kursus Inheemse Maatskaplike Werk**

Soos vermeld, bestaan die kursus uit drie afdelings, waarvan die onderskeie afdelings se doelstellings en doelwitte soos volg deur Strydom (1995: 118-120) uiteengesit is:

♦ **Afdeling 1: Sosio-ekonomiese vraagstukke**

Doelstelling

- ⇒ "Om kennis en insig te ontwikkel van 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese vraagstukke wat in die huidige tydsgewrig in Suid-Afrika van kernbelang is. Om die rol van die maatskaplike werker in hierdie verband te verken. Om na afhandeling van hierdie kursuseenheid oor die nodige teoretiese kennis te beskik om die verworwe kennis in die praktyk te kan implementeer."

Doelwitte

- ⇒ "Om die verskynsel van armoede en onderontwikkeling deeglik te deurskou.
- ⇒ Om die kompleksiteit van die gesin, met 'n verskeidenheid maatskaplike probleme, van naderby te beskou.
- ⇒ Om die behuisingsnood in Suid-Afrika te verken.

- ⇒ Om sekere ekonomiese afwykings en onttrekkingsverskynsels te ondersoek met die oog op die maatskaplikewerkhantering daarvan.
- ⇒ Om materiële hulp as hulpmaatreël in die hantering van armoede en onderontwikkeling te verken” (Strydom, 1993:1-9).

DIAGRAM 2.4: DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS

FASES	BELANGRIKE VOORWAARDES	OPERASIONELE STAPPE
ONTWIKKELINGSNAVORSING		
ANALISERING 	1. Problematiese menslike situasie 2. Situasie van bestaande tegnologie 3. Tegnologiese inligting en hulpbronne	1. Probleemidentifikasie en -analiserings 2. "State-of-the-art-review" 3. Uitvoerbaarheidstudie 4. Seleksie van tegnologiese doelstellings 5. Seleksie van inligtingsbronne
ONTWIKKELING 	4. Relevante data 5. Uitvoerbare ontwerp van maatskaplike tegnologie	6. Versameling en evaluering van tegnologiese hulpbronne 7. Ontwerp van maatskaplike tegnologie 8. Tegnologiese verwesenliking
EVALUERINGSNAVORSING		
EVALUASIE 	6. Nuwe produk 7. Voorlopige veldimplemetering 8. Uiteindes van gebruik	9. Voorlopige uittoetsing 10. Versameling van evalueringsdata 11. Evaluering van maatskaplike tegnologie 12. Herontwerp soos nodig en herhaling van stappe 6-12
BENUTTINGSNAVORSING		
DIFFUSIE 	9. Diffusie van media	13. Voorbereiding van diffusiemateriaal 14. Verspreiding van produkinligting
AANPASSING	10. Breë gebruik	15. Implementering deur verbruikers

(Grinnell, 1981:595)

♦ Afdeling 2: Maatskaplikewelsynsgeskiedenis, welsynstruktuur en welsynsbeleid

Doelstelling

- ⇒ “Die student moet aan die einde van hierdie afdeling kennis en insig in die aard en konteks van die huidige Suid-Afrikaanse maatskaplike-welsynsbeleid toon, met die oog op die identifisering van vertrekpunte vir die formulering van toekomstige beleid.”

Doelwitte

- ⇒ “Om die konsepte, maatskaplike beleid en maatskaplike werk te kan omskryf.
- ⇒ Om twee teorieë oor die ontwikkeling van maatskaplike welsynsisteme te kan omlin.
- ⇒ Om die prosesse in beleidsontwikkeling te kan bespreek.
- ⇒ Om die taak van die maatskaplike werker ten opsigte van die vorming, formulering en toepassing van beleid te kan bespreek.
- ⇒ Om die huidige welsynsbeleid en struktuur te kan analiseer.
- ⇒ Om die historiese ontwikkeling van maatskaplike welsyn in Engeland en die Verenigde State van Amerika na te gaan.
- ⇒ Om die historiese ontwikkeling van maatskaplike welsyn in Suid-Afrika tot 1978, na te gaan.
- ⇒ Om die historiese ontwikkeling van maatskaplike welsyn en die huidige maatskaplike welsynsbeleid in die Republiek van Suid-Afrika sedert 1978, na te gaan.
- ⇒ Om die ontwikkeling van welsyn in sogenaamde Derdewêreldlande te omlin.

- ⇒ Om verskeie alternatiewe benaderings tot maatskaplike welsyn soos die welsynstaat, die Suid-Amerikaanse situasie, die African National Congress, Inkatha en Konserwatiewe Party te eksploreer.
- ⇒ Om sekere verbandhoudende aangeleenthede soos welsynfinansiering en die professionele en nie-professionele werker te deurskou.
- ⇒ Om aan die hand van Gil se model 'n breë uiteensetting te gee van eie standpunt van hoe maatskaplikewelsyn in die toekoms moet lyk.
- ⇒ Om die toekomstige konteks van 'n welsynsbedeling te bespreek aan die hand van relevante ekonomiese, politieke en maatskaplike faktore.
- ⇒ Om die voorgestelde welsynsbeleid te analiseer en krities te bespreek.
- ⇒ Om 'n breë, gemotiveerde uiteensetting te gee van 'n eie standpunt van hoe 'n toekomstige welsynsbedeling daar moet uitsien " (Brink, 1993:1-13).

♦ Afdeling 3: Multikulturele maatskaplike werk

Doelstelling

- ⇒ "Die student moet na afloop van die kursuseenheid oor kennis en 'n bepaalde houding beskik ten opsigte van kultuurverskille en kultuurooreenkomste ten einde vaardighede te kan ontwikkel in multikulturele kommunikasie."

Doelwitte

- ⇒ "Om die student in staat te stel om die begrip *kultuur* te verstaan en te omskryf.
- ⇒ Om die kultuurooreenkomste en -verskille in Suid-Afrika te identifiseer en te weet watter faktore 'n rol speel in multikulturele maatskaplikewerk-dienslewering.

- ⇒ Om die student in staat te stel om die regte houding te ontwikkel jeens multikulturele maatskaplike werk.
- ⇒ Om die student in staat te stel om die vereistes vir multikulturele kommunikasie na te kom" (Steyn, 1993:1-9).

Kurrikulumbepanning en -implementering is nie staties nie, daarom het daar in die verloop van die drie jaar aanpassings in die doelstellings en doelwitte van die onderskeie afdelings asook naamsveranderings plaasgevind. Ten einde die huidige stand van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk soos wat dit in 1996 aangebied is duidelik te stel, word die huidige doelstellings en doelwitte later in die hoofstuk uiteengesit. Selfs in gevalle waar doelstellings en doelwitte onveranderd gebly het, word dit vermeld. Ten einde die kursus aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981,1984 en 1985) en die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond (1989) te evalueer, is 'n duidelike uiteensetting van die huidige stand van sake nodig. Vervolgens kom die bespreking van die ontwikkelingsfase van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985) eers aan die beurt.

3. DIE ONTWIKKELINGSFASE

In die ontwerp/ontwikkelingsfase van tegnologie word die sesde, sewende en agste stappe van die ontwikkelingsfase (tweedefase) van die ontwikkelingsnavorsing en benuttingsmodel (DR&U) van Thomas gevolg. Hierdie stappe is:

- ♦ Stap 6: versameling en evaluering van tegnologiese bronne, met die resultaatrelevante-data.
- ♦ Stap 7: die ontwerp van maatskaplike tegnologie met as resultaat die maatskaplike tegnologie.
- ♦ Stap 8: tegnologiese daarstelling met die resultaat: die nuwe produk (Thomas, 1985:494-496).

Daar is 'n duidelike verband tussen die vyfde en sesde stap aangesien die laaste ten doel het die samestelling en evaluering van die relevansie van die geselekteerde tegnologiese bronne (Thomas, 1985:194). Ander woorde vir die aksies van die sesde stap word gebruik deur Rothman en herhaal deur Thomas (1985: 494) as kodifisering en veralgemening. Kodifisering beteken om te organiseer, in volgorde te stel of te tabuleer. Veralgemening beteken om algemene, universele en ooreenstemmende data te vind wat toepaslik en relevant is tot die ontwerpdoelstelling (Urdang, 1992).

Die inligting van basiese bronne gaan volgens (Thomas, 1980:94) deur een van vyf veralgemeningsprosesse, alvorens dit kan bydra tot die ontwerp van nuwe maatskaplike tegnologie soos maatskaplike beleid. Hierdie veralgemeningsprosesse is tegnologiese oordrag, kennisbenutting, waardebeplanning, wetlike interpretasie en eksperimentele sintese. Tegnologiese oordrag behels die oordrag van die een area na 'n ander. Dit kan wees die oordrag van maatskaplikewerkinligting na 'n ander area of vanaf 'n wetenskap buite maatskaplike werk, na maatskaplike werk (Thomas, 1984:125-126).

Die proses van tegnologiese oordrag bestaan uit vyf stadiums, naamlik:

- ◆ Seleksie van tegnologiese inligting van alle relevante bronne (stap vyf in die analisefase van die DR&U-model van Thomas).
- ◆ Die onttrekking van relevante inligting (stap 6 van die ontwikkelingsfase van die DR&U-model van Thomas).
- ◆ Inverbandstelling en versameling van sodanige inligting (stap 6).
- ◆ Evaluasie van die tegnologie in terme van kriteria soos relevansie, geskiktheid en oordrag (stap 6), en
- ◆ Die ontwerp van die produk (kursus) geskik vir gebruik in die maatskaplike tegnologie (onderdeel van die maatskaplikewerkkurrikulum) (stap 7 van die ontwikkelingsfase). Vergelyk Diagram 2.5.

Die wyse van tegnologie-oordrag is drieledig, naamlik direkte oordrag, selektiewe aanpassing en byvoeging of oordrag. Direkte oordrag beteken dat 'n innovasie van een tegnologie na maatskaplike werk oorgedra word sonder enige aanpassing. Selektiewe aanpassing verwys na 'n mate van herontwerp van die tegnologie om dit geskik vir maatskaplike werk te maak. Oordrag deur byvoeging of aanvulling verwys na die byvoeging van inligting vanuit ander bronne tot tradisionele maatskaplike werk (Thomas, 1980: 96-97 en 1984: 125-125).

Die woorde van Fouché (1992:31) word aangehaal: "The process from step six to seven of the DR&U model of Thomas (1985) is a quantum leap, as this is the stage where a great variety of relevant data is processed to design new technology." Die kursus Inheemse Maatskaplike Werk is die resultaat van die ontwerp van maatskaplike tegnologie wat die vyfde voorwaarde van die DR&U-model van Thomas (1985:195), is. Die implementering van die kursus is die sesde voorwaarde van die DR&U-model van Thomas, naamlik die nuwe produk. Die agste stap, naamlik tegnologiese verwesenliking (Thomas, 1985: 495), is nie net die laaste stap in die ontwikkelingsfase van die DR&U-model van Thomas nie, maar is ook die laaste van die reeds afgehandelde stappe van die navorsing.

In die volgende afdeling word die vyfde stap, naamlik die selektering van inligtingsbronne asook die sesde tot agste stappe van die ontwikkelingsfase, as eenheid bespreek. Die rasionaal vir die gesamentlike bespreking van die sesde tot agtste stappe van die ontwikkelingsfase is daarin geleë dat min inligting op skrif in dié verband ten opsigte van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, bestaan. Vergelyk in dié verband Diagram 2.5.

DIAGRAM 2.5: DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS

FASES	BELANGRIKE VOORWAARDES	OPERASIONELE STAPPE
ONTWIKKELINGSNAVORSING		
ANALISERING 	1. Problematiese menslike situasie 2. Situasie van bestaande tegnologie 3. Tegnologiese inligting en hulpbronne	1. Probleemidentifikasie en -analiserings 2. "State-of-the-art-review" 3. Uitvoerbaarheidstudie 4. Selektoring van tegnologiese doelstellings 5. Selektoring van inligtingsbronne
ONTWIKKELING 	4. Relevante data 5. Uitvoerbare ontwerp van maatskaplike tegnologie	6. Versameling en evaluering van tegnologiese hulpbronne 7. Ontwerp van maatskaplike tegnologie 8. Tegnologiese verwesenliking
EVALUERINGSNAVORSING		
EVALUASIE 	6. Nuwe produk 7. Voorlopige veldimplemetering 8. Uiteindes van gebruik	9. Voorlopige uittoetsing 10. Versameling van evalueringsdata 11. Evaluering van maatskaplike tegnologie 12. Herontwerp soos nodig en herhaling van stappe 6-12
BENUTTINGSNAVORSING		
DIFFUSIE 	9. Diffusie van media	13. Voorbereiding van diffusiemateriaal 14. Verspreiding van produklinligting
AANPASSING	10. Breë gebruik	15. Implementering deur verbruikers

(Grinnell, 1981:595)

♦ DIE ONTWIKKELING VAN MAATSKAPLIKE TEGNOLOGIE: DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK

Nadat die onderskeie doelstellings en doelwitte vir die kursus Inheemse Maatskaplike Werk geformuleer is en die uitvoerbaarheid daarvan bevestig is, was dit die taak van die onderskeie dosente om die kursus se aanbiedingswyses te finaliseer. Daar is besluit om optimale studentebetrokkenheid in die kursus in te bou, aangesien die kursus in die vierdejaar maatskaplikewerkopleiding aangebied word.

In die afdeling maatskaplikewelsynsbeleid is daar 'n kombinasie van aanbiedings oor die betrokke onderwerpe deur die dosente en referate wat die studente moet uitwerk en in die klas aanbied. Twee studente word gesamentlik die geleentheid gebied om vanuit 'n skietlys tussen Afdeling 1 (maatskaplikewelsynsbeleid) en Afdeling 2 (sosio-ekonomiese vraagstukke) 'n referaatonderwerp te kies. Alhoewel 'n bronnelys aan die studente voorsien word, word die verwagting gestel dat hulle wyer moet lees en veral op resente persberigte moet konsentreer.

In die afdeling sosio-ekonomiese vraagstukke werk studente soos hierbo aangedui, referate uit en bied dit in die klas aan. Die onderhawige onderwerp word dan meer breedvoerig deur die dosent toegelig. In die laaste afdeling, diversiteitsopleiding in maatskaplike werk, word gekonsentreer op klasbesprekings en voorbereiding deur die studente ten einde sinvol aan besprekings deel te neem. In die laaste afdeling het die studente die verantwoordelikheid om 'n kort werkstuk in te dien rakende 'n kultuurgroep van hul eie keuse. Die voorbereidingswerk dien dan as medium in die klasbespreking ten einde kultuurverskille en maatskaplikewerkdienslewering aan die hand daarvan sinvoller te bespreek.

Die huidige kursus (nuwe produk) soos wat dit tans aangebied word, word vervolgens uiteengesit.

4. HUIDIGE DOELSTELLINGS VAN DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED IN 1996

Die doelstellings en doelwitte wat tans vir die kursus geld, word vervolgens aangedui.

4.1 AFDELING 1: MAATSKAPLIKESYNSBELEID

Doelstelling

⇒ “Aan die einde van die afdeling (Maatskaplikewerkbeleid) sal u kennis en insig hê van die aard en konteks van die huidige Suid-Afrikaanse maatskaplikewerkbeleid met die oog op ontleed, evalueer en formulering van die huidige en toekomstige beleid” (Brink *et al.*, 1996:5).

Leereenheid 1: Oriëntering tot maatskaplikewelsynsbeleid

Doelstelling

⇒ “Om die studente se begrip van maatskaplikewelsynsbeleid te bevorder deur ‘n konseptuele raamwerk te ontwikkel.”

Doelwitte

“Na die voltooiing van die leereenheid moet u in staat wees om:

- ⇒ die taak van die maatskaplike werker ten opsigte van die vorming, formulering en toepassing van beleid te bespreek;
- ⇒ die konsepte en terrein van maatskaplike en maatskaplike=welsynsbeleid te omskryf;
- ⇒ die twee modelle van maatskaplikewelsynsbeleid te omlin, en
- ⇒ die proses van beleidontwikkeling te bespreek” (Brink *et al.*, 1996:10).

Leereenheid 2: Historiese ontwikkeling van maatskaplikewelsynsbeleid en -struktuur in Suid-Afrika

Doelstelling

⇒ “Om die huidige maatskaplikewelsynsbeleid, -struktuur en -dienste teen die agtergrond van die historiese ontwikkeling daarvan te verklaar.”

Doelwitte

“Na voltooiing van die leereenheid moet u in staat wees om:

- ⇒ die ontwikkeling van maatskaplikewelsyn in Engeland te omlin;
- ⇒ die ontwikkeling van maatskaplikewelsyn in die VSA te omlin;
- ⇒ om die ontwikkeling van welsyn in die sogenaamde “Derde Wêreld” lande te omlin;
- ⇒ om die ontwikkeling van maatskaplikewelsyn in Suid-Afrika te omlin, en
- ⇒ die formele welsynsbeleid en -struktuur in Suid-Afrika tydens die apartheids tydperk te (a) ontleed en (b) te bespreek” (Brink *et al.*, 1996:11-12).

Leereenheid 3: Die huidige benadering tot maatskaplike welsyn in Suid-Afrika

Doelstelling

⇒ “Om die huidige benadering tot maatskaplikewelsyn te omlin.”

Doelwitte

- ⇒ “Na voltooiing van hierdie leereenheid moet u in staat wees om:
- ⇒ die huidige konteks van maatskaplike welsyn te bespreek;

- ⇒ die HOP (Heropbou- en Ontwikkelingsprogram) as maatskaplikebeleidsraamwerk vir Suid-Afrika te ontleed;
- ⇒ die nasionale maatskaplikewelsynstrategie te ontleed/evaluateer;
- ⇒ die institusionele reëlins te ontleed;
- ⇒ mensehulpbronontwikkeling op die maatskaplikewelsynsterrein, te bespreek;
- ⇒ die wetlike raamwerk van die Suid-Afrikaanse welsyn en die beoogde verandering daarvan, te bespreek;
- ⇒ die finansiering van maatskaplikewelsyn te ontleed, en
- ⇒ die herstrukturering van die maatskaplikewelsyndiensleweringstelsel te bespreek” (Brink *et al.*, 1996:13).

4.2 AFDELING 2: SOSIO-EKONOMIESE VRAAGSTUKKE

Oorhoofse doelstellings

“Aan die einde van die kursuseenheid moet u as student in staat wees om:

- ⇒ oor toepassingskennis en insig te beskik van ‘n verskeidenheid sosio-ekonomiese vraagstukke wat in die huidige tydsgewrig in Suid-Afrika van kernbelang is;
- ⇒ die rol, taak en verantwoordelikheid van die maatskaplike werker in hierdie verband te ontleed en behandelingsprogramme geskik vir die situasie, daar te stel, en
- ⇒ oor die nodige teoretiese kennis te beskik om dit in die praktyk te kan implementeer” (Brink *et al.*, 1996:16).

Leereenheid 1: Armoede en onderontwikkeling

Doelstelling

- ⇒ “Om die verskynsel van armoede en onderontwikkeling in Suid-Afrika deeglik te deurskou.”

Doelwitte

“Aan die einde van die leereenheid moet u as student in staat wees om:

- ⇒ die oorsake van die armoedesituasie in Suid-Afrika te kan beredeneer en analiseer;
- ⇒ die gevolge van armoede op die individu, gesin, gemeenskap en land krities te kan valueer en bespreek, en
- ⇒ vaardighede te hê in die maatskaplikewerkhantering van die tipiese probleme van armoede en onderontwikkeling” (Brink *et al.*, 1996:20).

Leereenheid 2: Behuisingsnood

Doelstelling

“Aan die einde van die leereenheid moet u as student in staat wees om:

- ⇒ die verskillende vorme van ontoereikende behuising te eksploreer en krities te kan bespreek;
- ⇒ die tipiese probleme voortvloeiend uit die behuisingsproblematiek te kan identifiseer en omskryf;
- ⇒ die relevante maatskaplikewerk-hulpverleningsmetode vir die genoemde behuisingsvraagstukke te kan identifiseer en dienslewering op mikro-, meso- en makrovlakke krities te kan bespreek, en
- ⇒ die rol en taak van die maatskaplike werk as lid van ‘n multi-professionele span met betrekking tot die Suid-Afrikaanse behuisingsnood te kan analiseer” (Brink *et al.*, 1996:21).

Leereenheid 3: Ekonomiese afwykings en onttrekkingverskynsels

Doelstelling

- ⇒ “Om sekere ekonomiese afwykings en onttrekkingverskynsels te ondersoek met die oog op die maatskaplikewerkhantering daarvan.”

Doelwitte

“Aan die einde van die leereenheid moet u as student in staat wees om:

- ⇒ boemelary as subkultuur te kan beskryf;
- ⇒ dobbelary krities te kan bespreek;
- ⇒ die verskynsel van straatkinders krities te kan analiseer en die uitwerking daarvan op die sosialisering van die kind te kan bespreek;

- ⇒ die verskynsel van werkloosheid en die effek op die funksionering van die gesin te kan beskryf, en
- ⇒ die maatskaplikewerkhantering van die ekonomiese afwykings en onttrekkingsverskynsels te kan omskryf” (Brink *et al.*, 1996:22).

Leereenheid 4: Materiële hulpverlening

Doelstelling

- ⇒ “Om materiële hulp as hulpmaatreël in die hantering van armoede en onderontwikkeling te verken.”

Doelwitte

“Aan die einde van die leereenheid moet u as student in staat wees om:

- ⇒ ‘n onderskeid te tref tussen formele en informele maatreëls wat met betrekking tot finansiële nood in Suid-Afrika benut kan word en dit te kan analiseer;
- ⇒ bestaansbeveiliging as formele maatreël krities te kan bespreek;
- ⇒ die doel en waarde van die Wet op Maatskaplike Bystand, wet 59 van 1992, te kan omskryf;
- ⇒ ‘n bondige uiteensetting te kan gee van die Nasionale Voeding- en Maatskaplike Ontwikkelingsprogram;
- ⇒ die taak van die maatskaplike werker op streeksvlak te kan bespreek rakende die koördinerende en beplanning ten opsigte van materiële bystand, en
- ⇒ die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP) van die ANC krities te kan bespreek, rakende sosio-ekonomiese ontwikkeling en bystand” (Brink *et al.*, 1996:24).

4.3 AFDELING 3: DIVERSITEITSOPLEIDING VIR DIE MAATSKAPLIKEWERKPRAKTYK

Doelstelling van die kursuseenheid

⇒ “Die doel van die kursus[eenheid] is om die student in staat te stel om sy/haar eie waarde- en kulturele voorkeure te verstaan en te waardeer. Die student moet insig ontwikkel in, en die invloed bepaal wat dié voorkeure het op sy/haar houding, ten opsigte van die waarde- en kultuurvoorkeure wat van dié, van die student verskil. Die student moet in staat wees om enige vooroordele, as gevolg van paradigmaverlamming, teen te werk om effektiewe maatskaplikewerkdienlewering te verseker. Die student moet besef dat multikulturele maatskaplike werk nie slegs ‘n paar aanpassings van die maatskaplike werker vereis nie, maar ‘n houdingsverandering en multikulturele denkwyses vereis. Hy/sy moet daarna gemotiveerd voel om blootgestel te word aan kultuur- en sub-kultuurgroepeerings wat verskil van sy/haar eie, ten einde hierdie insig in toerusting/vaardigheid te ontwikkel om sodoende met ‘n verskeidenheid mense te kan werk.”

Doelwitte

“Na die kursus moet die student in staat wees om:

- ⇒ die graad van sy/haar etnosentrisme en kulturalisme te bepaal;
- ⇒ te evalueer watter rol bogenoemde paradigmas in sy/haar lewe speel met betrekking tot groepe en gemeenskappe wat verskil van sy/haar eie;
- ⇒ die begrippe kultuur en subkultuur kan definieer;
- ⇒ die invloed van verskillende waardes en kultuurvoorkeure van groepe en gemeenskappe te kan bespreek en evalueer watter rol dit in die interaksie met ander mense speel;
- ⇒ die vereistes vir interkulturele kommunikasie te kan noem;

- ⇒ te kan evalueer wat sy/haar vermoë tot interkulturele kommunikasie is en kan voorstel hoe die leemtes oorbrug kan word;
- ⇒ die etiese waardes en beginsels in maatskaplikewerkdienslewering binne multikulturele verband te kan toepas;
- ⇒ die tegnieke en fases in onderhoudvoering kan noem en toepas in **multikulturele** onderhoudvoering, en
- ⇒ die voorbereiding van die maatskaplike werker in hulpverlening aan die verskeidenheid in groepe en gemeenskappe kan beskryf aan die hand van voorafgaande” (Brink *et al.*, 1996:31-32).

Leereenheid 1: 'n Houdingsverandering

Doelstelling

- ⇒ “Die doel van die leereenheid is om die student te konfronteer met sy/haar voorkeure hoe om die situasies te benader en te hanteer. Dit word vereis ten einde die student in staat te stel om 'n waardebepaling te kan maak ten opsigte van die student se gereedheid om 'n houdingsverandering te ondergaan of 'n positiewe houding ten opsigte van **multikulturele** maatskaplike werk te versterk.”

Doelwitte

“Na afloop van die leereenheid moet die student in staat wees om:

- ⇒ die rol van etnosentrisme in sy/haar lewe te bepaal en te evalueer watter rol dit speel in sy/haar lewe;
- ⇒ 'n evaluering te gee van die invloed van paradigmaverlamming in 'n mens se lewe;
- ⇒ te bepaal watter faktore 'n rol speel in sy/haar keuse-uitoefening ten opsigte van verandering (paradigmaverskuiwing);

- ⇒ te kan evalueer watter gereedheidsvlak die student bereik het ten opsigte van die werklikheid om met mense van verskillende groeperings te kan werk, en
- ⇒ te kan identifiseer/aandui watter stappe die student moet neem om 'n positiewe houding ten opsigte van verandering te bewerkstellig of te versterk" (Brink *et al.*, 1996:35).

Leereenheid 2: Begripsverklaring, die rol van kultuurelemente in groepfunksionering en student se eie funksionering

Doelstelling

- ⇒ "Die doel van die leereenheid is om die student se kennis oor kultuurverskeidenheid in Suid-Afrika uit te brei en sodoende die sensitiwiteit te ontwikkel vir ander se kultuurvoorkeur en erkenning te gee vir die invloed van kultuurgebruike op mense se funksionering."

Eerste sessiedoelstelling

- ⇒ "Die doel van die leereenheid is om die student se kennis rakende faktore wat mense laat groepeer en uit te brei deur die bestudering van gekose kultuurgroepe en hul gewoontes en gebruike."

Doelwitte

"Die student moet na die leereenheid in staat wees om:

- ⇒ die ooreenkomste en verskille in gemeenskappe [te] kan identifiseer en die faktore wat hiertoe bydra kan bespreek;
- ⇒ die invloed wat hierdie faktore uitoefen op die individu se funksionering kan evalueer;
- ⇒ deur middel van selektering te bepaal watter faktore in ag geneem moet word by interkulturele kommunikasie en terugvoering daaroor te gee, en

⇒ om die opdrag met betrekking tot interkulturele kommunikasie uit te voer” (Brink *et al.*, 1996:37).

Tweede sessiedoelstelling

⇒ “Die doel van die leereenheid is om sekere kernbegrippe te definieer om die verband tussen kultuur en sub-kultuur en faktore wat daartoe lei te verstaan asook die rol wat bogenoemde in die student se lewe speel, te bepaal.”

Doelwitte

“Na afloop van die sessie moet die student in staat wees om:

⇒ die begrip kultuur te definieer en te verduidelik;

⇒ die begrip sub-kultuur te kan omskryf en te verduidelik, en

⇒ die rol van die student se eie kultuurvoorkeur te bepaal en te evalueer en die invloed daarvan op die student se optredes te noem” (Brink *et al.*, 1996:38).

Hiermee is die vorige proses van kursusontwikkeling aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel afgesluit. In die navorsing is die kursus ge-evalueer volgens stappe tien en elf van die ontwikkelingsnavorsingsmodel (Hoofstukke 6 en 7). In dié navorsing is daarna voortgegaan met die sesde tot twaalfde stappe (Hoofstukke 4,5, 8 en 9) van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985). Voorstelle ten opsigte van kursus- en kurrikulumwysigings word in Hoofstuk 8, bespreek.

5. SAMEVATTING

Die fokus van die hoofstuk was die bespreking van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel deur middel waarvan die kursus ontwikkel is. In die bespreking het die relevansie,

toepaslikheid en waarde van die kursus duidelik na vore gekom. Tegnologiese ontwikkeling, veranderende tendense en die eise wat die Suid-Afrikaanse samelewing stel, maak kurrikulumevaluering en -aanpassing egter deurgaans nodig.

In die volgende hoofstuk word vervolgens stilgestaan by kurrikulumontwikkelingsmodelle en die vereistes wat aan kurrikulumontwerp gestel word. Hierdeur sal dit moontlik wees om vanuit dié perspektiewe te evalueer of dié kursus aan die kriteria, vereistes en verwagtinge voldoen.

ALGEMENE INLEIDING

NAVORSINGSMETODOLOGIE

**DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED
AAN DIE PU VIR CHO**

**KURRIKULERINGSVEREISTES EN KURRIKULUMONTWIKKELINGS=
MODELLE**

**WELSYNSGESKIEDENIS EN -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE
VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN
MAATSKAPLIKE WERK**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN DIE
NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE
UNIEKE OMSTANDIGHED IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK**

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFSTUK 4

KURRIKULERINGSVEREISTES EN

KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODELLE

1. INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk is die bestaande kursus Inheemse Maatskapike Werk, uiteengesit. Die uiteensetting is gedoen aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985), na aanleiding waarvan die ontwikkeling van die kursus gedoen is.

Die opvoedkunde en spesifiek tersiêre opvoedkunde, bied nuttige bronne aan die hand waarvan die opvoedkundige aspek van 'n kursus geëvalueer kan word. Ten einde dus te bepaal of die kursus aan die vereistes wat in die opvoedkunde en spesifiek in die tersiêre opvoedkunde gestel word voldoen, is evaluering aan die hand hiervan nodig.

Die kursus word in die hoofstuk geëvalueer deur primêr aandag te skenk aan die werke van Diamond (1989); Du Plessis (1993); Krüger (1980) en Pratt (1980). Waar van toepassing, word die werk van ander skrywers ook geïntegreer. Die rede vir die keuse van die spesifieke navorsingsmodel en kurrikulummodelle word bespreek en gemotiveer. In die hoofstuk word daar ook aandag geskenk aan kurrikulering op makro-, meso- en mikrovlakke, die vereistes waaraan 'n kurrikulum moet voldoen en doelformulering.

Vervolgens die vereistes, kriteria en standarde waaraan kurrikulums en kursusse aan universiteite moet voldoen. In die hoofstuk val die klem op die bespreking van onderrig en didaktiese eise waaraan kursusse en kurrikulums soos aangebied aan 'n universiteit, moet voldoen. Vervolgens die algemene bespreking waarna die meer spesifieke aspekte in kursusbeplanning en -aanbieding ter sprake kom.

2. KURRIKULERINGSVEREISTES

Die besluit om tot kurrikulumaanpassing of verandering oor te gaan is binne universitêre verband nooit 'n lukraak besluit nie, of behoort altans nooit een te wees nie. Die besluit om aanpassings te maak, is dikwels in verskillende faktore geleë. Dit kan onder andere die volgende insluit: die kursus kan verouderd wees, gegradueerdes kan dosente informeel inlig dat hulle nie toegerus is vir die praktyk nie, indiensnemingsorganisasies kan nuwe behoeftes in die praktyk onder die aandag van 'n departement bring of die individuele dosent kan 'n aanvoeling begin ontwikkel dat alles wat werklik nodig is in die opleiding van die studente, nie gedek word nie (Diamond, 1989: 21-22).

Relevansie en toepaslikheid van universitêre onderrig is belangrik. Na aanleiding van die verslag van die Departement van Nasionale Opvoeding (1986:551) word dit gestel dat "... alle onderwys beoog om die mens op te lei tot volle menswees en tot ontplooiing van sy talente. Die universiteit het by uitstek die taak om deur al sy bedrywighede doelbewus daarna te streef om die student as mens in sy wydste, sin te vorm. Die verruiming van 'n student se kulturele en intellektuele horison, sy intellektuele vaardighede en sy opvoeding tot selfstandige persoon is ingesluit by die hoofdoelwit van die universiteit."

In die lig van laasgenoemde is dit noodsaaklik dat kursusse aan universiteite van tyd tot tyd deeglik geëvalueer moet word in terme van kurrikuleringskriteria en die wetenskaplike onderbou waarvan dit deel is. Vervolgens word die proses van kurrikulering ontleed ten einde die kursus Inheemse Maatskaplike Werk in perspektief, te stel.

2.1 DIE PROSES VAN KURRIKULERING

Die proses van kurrikulering en die vereistes waaraan dit moet voldoen, word deur verskillende skrywers beskryf. Oorvleueling bestaan tussen die skrywers se sienings (Diamond, 1989; Krüger, 1980 en Pratt, 1980). Diamond (1989:2) noem spesifiek in dié verband "The process that we use must be effective,

efficient, and politically sensitive." Die keuse van 'n spesifieke kurrikulumontwikkelingsmodel is belangrik om die volgende redes:

- Dit identifiseer die kernfaktore wat in 'n opeenvolgende volgorde ondersoek moet word.
- Dit dien as 'n prosedurehandleiding vir die wat aan die stuur van die projek is.
- Dit bied geleentheid aan dié betrokkenes om te verstaan waar hulle in die proses is en wat hul rol in die proses, is.
- Dit verhoog effektiwiteit deur die vermindering van oorvleueling en verseker dat kritiese vrae gevra word en alternatiewe oplossings geëksploreer word (Diamond, 1989: 4).

Volgens Krüger (1980:18-20) verteenwoordig die kurrikulum 'n dinamiese program waar geselekteerde en geordende leerinhoude 'n funksionele samehang tussen situasie-analise, doelstellings, beplande leerervarings, aktualiseringsgeleenthede en evaluering, insluit. Volgens die skrywer behoort hierdie beginsels 'n effek te hê op die leerder se onderrig wat nie net geskoei is op abstrakte kennis nie, maar ook in die hantering van bepaalde lewensituasies.

Die verbetering van die onderrigsituasie, die kennisontploffing, nuwe onderrigmedia en eksamineringstegnieke het 'n invloed op leerstofseleksie en hoe dit aangebied word. Volgens Pratt (1980:9) is die volgende belangrik:

- Ontwerp fokus die aandag op spesifieke doelwitte. Doelwitte moet dus duidelik omskryf word.
- Ontwerp verhoog die moontlikheid van sukses. Potensiële probleme kan geantisipeer word en kostevertraging kan voorkom word.
- Ontwerp verhoog die effektiewe benutting van tyd en pogings.

- Ontwerp fasiliteer kommunikasie en koördinering van projekte. Aksies kan verdiskonteer en in volgorde geplaas word sodat tyd en bronne die beste benut kan word.
- Ontwerp verminder stres. Omdat die aanbieder se polsslag verdubbel tydens opleiding, sal ongestruktureerde en onbeplande opleiding meer stresvol ervaar word.

Dit is toenemend van belang om 'n rasionaal van kurrikulumontwikkeling te stel en daarvolgens te werk, eerder as om op 'n lukraakwyse te werk te gaan (Krüger, 1980:33). Opleiers moet duidelikheid hê aangaande wat hulle met die deelnemers wil bereik, hoe hulle dit wil bereik, en dan bepaal in hoe 'n mate hulle suksesvol in die bereiking daarvan was (Nicholls & Nicholls, 1978:11).

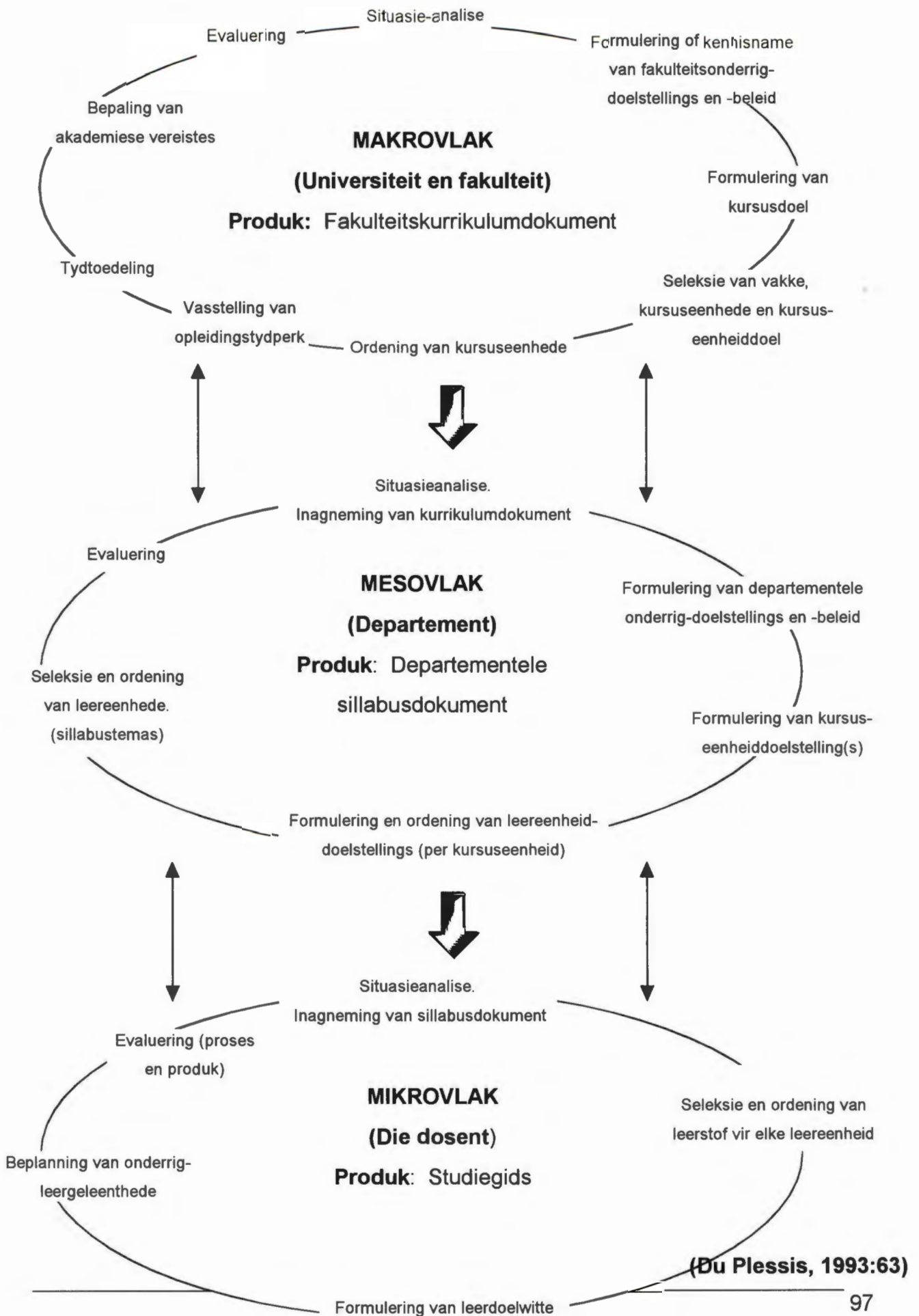
'n Kenmerk van die moderne mens en samelewing is die voortdurende strewe na vooruitgang en die verandering wat daardeur teweeggebring word (Niebuhr, 1986:5). Opleiding aan 'n tersiêre instelling soos 'n universiteit, moet tred hou met dié vereistes. In die keuse van 'n kurrikulummodel moet hierdie vereistes verdiskonteer word. Die verskillende perspektiewe ten opsigte van kurrikulummodelle vorm deel van die proses. Die kurrikulum kan aan die wat in hul leerpraktyk wil besin, redeneer, insien, vergelyk, evalueer, analiseer, produktief wil dink en tot die aanwending van eie kreatiwiteit wil kom, reg laat geskied (Krüger, 1980:5).

Kurrikulering op makrovlak het te doen met insette van belanghebbendes, die fakulteit, die universiteit as geheel, die staat, die professionele en beroepsverenigings, beroepsbeoefenaars en almal wat op 'n wye front belang het by die opleiding van die inrigting se studente. Die eindproduk van die proses is 'n fakulteitskurrikulumdokument. Op mesovlak is die onderskeie departemente verantwoordelik vir die formulering van kursuseenheid doelstellings en die vasstelling van semesterkursuseenhede. Die eindproduk van die proses is 'n departementele sillabusdokument. Op mikrovlak is die individuele dosent verantwoordelik om die onderskeie

leereenheid doelstellings en -doelwitte te formuleer. Die eindproduk van dié proses is die studiegids (Du Plessis, 1993:63-66). Na gelang van die kursus of kursuseenheid, word verdere studiemateriaal soos diktate en selfdoenmodules saamgestel.

Die proses van kurrikulering word visueel in Figuur 4.1 uiteengesit (Du Plessis, 1993: 63). Die kursus Inheemse Maatskaplike Werk hou verband met kurrikulering op mikrovlak waar die dosent betrokke is in die ontwerp en daarstelling van die kursus. Die evaluering van die kursus omsluit slegs die mikrovlakproduk. Vervolgens die bespreking van doelstelling- en doelwitformulering.

Figuur 4.1: Vlakke van kurrikulering



Kurrikulumbeplanning omsluit veel meer as net die vasstelling van leerinhoud, die groepering en aanbieding daarvan. In kurrikulumbeplanning is dit van belang om Bloom (1956) se taksonomie, wat vandag nog geldig is, in ag te neem. Bloom het baanbrekerswerk gedoen deur die identifisering van die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese gebied waarvolgens studente toegerus moet word. Op kognitiewe gebied omsluit dit ses hoofkategorieë wat gerangskik word van maklik na moeilik, konkreet na abstrak. Die ses kategorieë is soos volg:

- **Kennis:** Dit beklemtoon die "onthou" - funksie van leer en omsluit terme soos noem, stel, beskryf en definieer.
- **Begrip:** Dit vereis dat die gegewe inhoud in eie woorde gestel moet word en sluit terme in soos, gee voorbeelde, verduidelik, som op, ekstrapoleer en interpreteer.
- **Toepassing:** Dit gaan 'n stap verder as begrip, dit behels die gebruik van reëls, wette, metodes, beginsels, prosedures en ander veralgemenings om gevolge van situasies in te sien en te voorspel.
- **Analise:** Dit behels die opbreek van materiaal in saamgestelde dele wat die volgende insluit:
 - die identifikasie van die elemente van die geheel;
 - die vasstelling van die verhouding tussen dele, en
 - die vasstelling van die wyse waarop elemente georganiseer is (Du Plessis, 1993: 87).
- **Sintese:** Na bereiking van die doelstelling moet studente in staat wees om losstaande elemente en dele te kan saamvoeg tot 'n sinvolle geheel. Die klem val op kreatiwiteit, oorspronklikheid met 'n vereiste om te beplan, te koördineer en te formuleer.

- **Evaluering:** Dit verteenwoordig volgens Bloom die hoogste vlak van kognitiewe vermoë. Waardebeoordeling op evalueringsvlak vereis dus van die student om:
 - 'n saak te analiseer;
 - waardebeoordelings van elk van die komponente te maak, en
 - die resultate deur sintese saam te voeg in 'n omvattende, doelgerigte waardebeoordeling (Du Plessis, 1993: 88).
- Op affektiewe gebied is die volgende vyf aspekte van belang, naamlik ontvanklikheid, reaksie, waardering, organisasie en vaslegging.
- Op psigomotoriese gebied is spier- en motoriese vaardighede sowel as die hantering van materiaal en voorwerpe van neuromuskulêre koördinasie, ter sprake. Skryf en praat lê ook op psigomotoriese gebied. Drie hoofveranderlikes is hier ter sprake, naamlik:
 - Frekwensie - die aantal kere wat 'n psigomotoriese vaardigheid uitgevoer word.
 - Energie- die hoeveelheid krag of energie nodig om 'n aksie uit te voer.
 - Duur - die tydsduur wat volgehou word met 'n psigomotoriese vaardigheid.

2.2 DOELSTELLINGS IN KURRIKULUMONTWERP

2.2.1 Die aard van doelstellings

Doelstellings word deur Zenger en Zenger (1982:17) en Nicholls & Nicholls (1978:11) beskryf as breë algemene stellings of voornemens. Dit is die resultaat wat beoog, bereik of begeer word. Dit gebeur wel dat min doelstellings in die kurrikulum gestipuleer word en gewoonlik nie in meetbare vorm beskryf word nie. Krüger (1980:54) meld dat doelstellings in kurrikulumontwerp 'n vooruitgryp na die verowering en beheersing van leer-

en leerinhoud deur die deelnemer, veronderstel. Doelstellings is bepalend en beskrywend van die beoogde leeruitkomstes soos in die kurrikulum vervat. Niebuhr (1986:106) meld dat die identifisering van doelstellings altyd 'n kurrikulumaangeleentheid is en 'n belangrike deel van die kurrikulum vorm. Dit is noodsaaklik dat daar by die formulering van doelstellings 'n balans tussen die algemeen-vormende en gespesialiseerde aspekte moet wees. Die kurrikulumdoelstelling bied aan die ontwerper of gebruiker 'n basiese oriëntering ten opsigte van die kurrikulum. Doelstellings word as 'n reël té algemeen geformuleer om spesifieke besluite te rig (Pratt, 1980:161).

Kurrikulumdoelstellings moet met groot verantwoordelikheid en didaktiese omsigtigheid geformuleer word, omdat dit in 'n groot mate die onderrig rig (Krüger, 1980:55). Die leerder is in sy totaliteit by die leergebeure betrokke. Die beplande leeruitkomste moet dus alle areas van menslike handeling, naamlik die psigomotoriese, die affektiewe, die kognitiewe en die normatief-singewende, behels. Hierdie vlakke van handeling hoef nie noodwendig in elkeen van die onderrighandelinge betrek te word nie; 'n balans van beklemtoning is wel nodig.

Die skryf van kurrikulumdoelstellings is die eerste fase in die ontwerp van die kurrikulum (Pratt, 1980:147). Die volgende ses kriteria wat by kurrikulumdoelstellings toegepas kan word, word deur dié skrywer aangedui:

- die spesifieke bedoeling;
- identifiseer 'n betekenisvolle verandering;
- wees presies;
- wees volledig, en
- wees aanvaarbaar.

Die verskillende vlakke se geformuleerde doelstellings en doelwitte behoort algemene wetenskaplike vaardighede, vakspesifieke wetenskaplike

vaardighede asook die ontwikkeling van houdings en waardes in te sluit (Du Plessis, 1983). Die algemene wetenskaplike vaardighede waartoe die student onder meer in staat moet wees is om:

- "samehangend en duidelik skriftelik [te] kan formuleer;
- probleme [te] kan herken en formuleer;
- self inligting rakende sy vakgebied [te] kan opspoor;
- 'n sintese van inligting/standpunte [te] kan maak;
- verskillende standpunte/teorieë logies [te] kan analiseer;
- verskynsels/ standpunte/ teorieë logies [te] kan analiseer;
- altyd [te] streef na akkuraatheid en presiesheid;
- mondeling aangaande sy studieveld [te] kan kommunikeer;
- aanpasbaar wees en terselfdertyd gefundeerd eie standpunte [te] kan stel;
- bewus [te] wees van godsdienstige, morele, sosiale, ekonomiese, politieke en wetenskaplike probleme van die gemeenskap;
- kritiek op ideologieë, strominge, standpunte en teorieë [te] kan uitspreek;
- insig in die ensiklopedie van die wetenskap en samehang van die wetenskap [te] hê;
- kreatief en verbeeldingryk [te] kan dink;
- onderliggende filosofiese en/of metodologiese uitgangspunte [te] kan ontdek;
- in 'n groep [te] kan funksioneer;
- eenvoudige statistiese data [te] kan hanteer, en

- 'n rekenaargebruiker [te] wees" (Du Plessis, 1993: 75-76).

2.2.2 Kurrikulumdoelwitte

2.2.2.1 Vereistes van doelwitte

Die formulering van doelwitte op mikrovlak deur die opleier ten opsigte van 'n bepaalde kursuseenheid met onderskeie leereenhede, moet aan spesifieke vereistes voldoen. Du Plessis (1993: 82-90) dui die vereistes waaraan doelwitte moet voldoen, soos volg aan:

- Die leerdoelwit moet vir die leerder aandui watter leerresultaat binne 'n bepaalde tydperk bereik moet word. Dit moet ook moontlik wees om aan die einde van die onderrig te kan meet of die bepaalde doelstellings bereik is (Diamond, 1989:125).
- Dit moet op ondubbelsinnige wyse aan die student oordra wat met die leergeleentheid beoog word.
- Dit moet aandui waartoe die student na afloop van die leergeleentheid in staat moet wees.
- Die doelwit moet iets omtrent die leerder beskryf en nie dit wat die opleier wil doen nie.
- Presiesheid en meetbaarheid moet duidelik na vore kom.
- Die standaard van die prestasie moet duidelik deur die doelwit gestel word.
- Dit moet die toestande waaronder die verwagte prestasie gelewer moet word, duidelik stel.
- Die leerwins wat bereik wil word, moet evalueerbaar wees.
- Die leerresultaat en die leerproses moet deur die werkwoord weerspieël word.

- Die doelwitte moet realisties en bereikbaar wees.
- Doelwitte van die kursuseenheid, die inhoud en die evaluasieprosedures moet konstant en interverwant wees (Diamond, 1989:126).

Doelwitte in die kursuseenheid word geformuleer as deelfasette van 'n doelstelling of doelstellings om die vaardighede, kennis en houding waaroor leerders aan die einde van die module moet beskik, aan te toon (Du Plessis & Preller 1980:192). Doelwitte moet daarom spesifiek wees. Doelwitte word deur Zenger & Zenger (1982: 21) en Calitz *et al.* (1982:26) beskryf as stellings van spesifieke verwagte resultate ten opsigte van wat die leerder moet kan doen of behoort te wees as die doelwit bereik is. Doelwitte is die wyse waardeur doelstellings bereik word.

2.2.2.2 Funksies van doelstellings en doelwitte

Die volgende drie funksies van korrek geformuleerde doelstellings en doelwitte word deur Calitz *et al.* (1982:31) omskryf:

- Doelgerigtheid is 'n belangrike kriterium vir die seleksie van leerinhoud.
- Konkreet geformuleerde doelstellings en doelwitte help om onderrigmetodes en leeraktiwiteite te bepaal.
- Konkrete doelstellings en doelwitte bied direkte riglyne vir die evalueringsprosedures en tegnieke aan. Duidelik geformuleerde doelwitte na deeglike oorweging, bied genoegsame riglyne in die samestelling van inhoud en metodes.

2.2.2.3 Elemente van doelstellings en doelwitte

In die skryf van doelwitte is dit belangrik om daarop te let dat dit beskik oor drie basiese elemente, naamlik:

- 'n werkwoord wat 'n waarneembare aksie beskryf;

- 'n beskrywing van die omstandighede waaronder die aksie sal plaasvind (wanneer X bereik is sal jy in staat wees om...), en
- die vlak van aanvaarbare prestasie - dit is die persentasie korrekte antwoorde wat as aanvaarbaar beskou sal word, hoeveel foute toegelaat word en hoeveel en watter voorbeelde ingesluit moet wees (Diamond, 1989:129).

Dit is dikwels nodig vir die dosent om homself tydens die samestelling van die doelwitte in die plek van die student te plaas en homself af te vra wat hy van die dosent verwag. Sodoende sal die doelwitte baie meer gerig wees op dit waartoe die student uiteindelik in staat moet wees as dit wat die dosent aanbied (Diamond, 1989: 131). Die inhoud van die kurrikulum is die middel waardeur doelstellings bereik word, dus is dit volgens Krüger (1980:46) en Steyn (1985: 71) van belang dat inhoud ooreenkomstig geïdentifiseerde doelstellings geselekteer word. Doelstellings en doelwitte moet dus deeglik gespesifiseer wees (Du Plessis & Preller 1980: 194). Die gewenste verandering soos tydens die doelformulering uitgespel, sal deur die leerervarings bewerkstellig word.

2.3 LEERINHOUDE

2.3.1 Seleksie van leerinhoud

Die inhoud waardeur hierdie leerervaring moontlik gemaak word, behels nie net teoretiese inligting nie, maar ook vaardighede. Inhoud is die kennis, gesindheid, vaardighede en waardes wat geleer moet word (Nicholls & Nicholls, 1978: 48). Inhoud moet gerig wees op die algemene vorming van die individu. Dit moet ooreenstem met die behoeftes en eise van die samelewing. Verder moet dit ooreenstem met gestruktureerde kennis van die werklikheid, en ooreenstem met didakties-pedagogiese eise (Niebuhr, 1986: 108).

Daar moet op 'n verantwoordelike wyse omgesien word na die seleksie en ordening van die kurrikuluminhoud (Krüger, 1980:65). Inhoud is in baie

gevalle bepalend vir die gang van sake, en Calitz *et al.* (1982:45) skryf dat die verworwe inhoude deur hulle trefkrag die lewensgang van die deelnemer ingrypend verander.

2.3.2 Strukturering van die leerinhoude

2.3.2.1 Leerstofstrukturering

Leerstofstrukturering kan op die volgende wyses, of kombinasie van wyses, gedoen word:

- Logies - waar nuwe kennis voortbou op voorkennis van die leerder;
- Simbioties - deur die leerder sover moontlik in aanraking met die werklikheid te bring;
- Konsentries - deur dieselfde inhoude van tyd tot tyd weer te bestudeer;
- Kronologies - deur leerinhoude in dieselfde volgorde as wat dit deur die jare deur wetenskaplikes ontdek en beskryf, is aan te bied;
- Psigologies - deur die psigologie van leer in ag te neem en van die konkrete na die abstrakte, die bekende na die onbekende en die eenvoudige na die saamgestelde, te beweeg;
- Sinteties - deur van die struktureel eenvoudigste na die meer ingewikkelde, te beweeg;
- Punktueel - deur vanuit 'n hooftema of probleemstelling verwante sake te behandel, maar telkens na die hooftema terug te keer;
- Linieêr - deur langs een weg op die leerdoel af te stuur en deur te dring tot die essensiële en fundamentele van die saak, en
- Integrerend - deur relatief uiteenlopende leerinhoude rakende 'n sentrale tema of probleem tot 'n samehangende geheel op te bou. Hierdeur word

tradisionele skeidslyne tussen leerinhoudgebiede doelbewus opgehef (Du Plessis & Preller 1980: 95-96).

2.3.2.2 Kriteria vir die meting van leerinhoude

Daar is vyf kriteria waarvolgens inhoud gemeet kan word voordat dit in 'n kurrikulum ingesluit word:

- Die doeltreffendheid word bepaal deur dit met die leerinhoude en met die geformuleerde onderrigdoel te korreleer.
- Die toeganklikheid van die leerinhoude word geëvalueer deur dit vir die deelnemer in verband met sy vermoë (fisies, emosioneel en intellektueel) te bring.
- Inhoude moet gekies word wat vir die bepaalde onderrigsituasie essensieel is.
- Daar moet telkens bevestig word dat elke komponent 'n eenheid saam met die ander leerinhoude vorm.
- Die mate waartoe die inhoude verband hou met die werklikheid, moet geëvalueer en as sodanig ooreenstem met die situasie waarin dit geïmplementeer sal word (Van der Merwe, C.H.B.1988:81).

2.4 LEERGELEENTHEDE

Leergeleentheid word beskryf as enige plan, onderwerp of kursus wat 'n geleentheid vir leer bied (Zenger & Zenger, 1982: 66). Leerervarings is die wyse waarop die gewenste verandering soos tydens doelformulering uitgespel, teweeggebring word. Die probleem in die beplanning van leerervarings, is nie soseer die identifisering van moontlike leerervarings nie, maar eerder die keuse van die toepaslike leerervaring (Van der Merwe, C.H.B. 1988: 76).

Die volgende drie hoofkriteria vir die opbou van 'n doeltreffende groep leergeleentheid en ervarings word deur Calitz *et al.* (1982: 61) aangedui:

kontinuiteit;

volgorde, en

integrering.

In onderrig aan die volwasseleerder is dit noodsaaklik dat daar gekonsentreer moet word op leergeleenthede wat aan die reeds volgroeide mens se behoeftes voldoen (Du Toit, 1983:53). Die leergeleenthede moet so gestruktureer word dat dit die lewenservaring van die volwassene nie buite rekening laat nie en aan die volwasseleerder se fisieke, sosiale, sekuriteits-, ego- en selfaktualiseringsbehoefte, sal voldoen. Leergeleenthede kan die vorm van groepgesprekke, klasgesprekke, demonstrasies en self- of heuristiese eksperimentering, aanneem (Steyn, 1981: 5).

2.4.1 Die beplanningsproses vir leergeleenthede

Onder leerervaring moet verstaan word die eie-maak van inhoud van die een of ander aard (Krüger, 1980:70). In die proses van die bereiking van beoogde leeruitkomst (Leerdoel) moet die deelnemer bepaalde leerervarings deurmaak. Daar moet doelgerig gepoog word om te bepaal onder watter omstandighede geselekteerde inhoud se sekere leerervaring kan inisieer (Du Toit, 1983:52).

Daar kan nie 'n keuse uitgeoefen word ten opsigte van 'n spesifieke leerervaring wat vir die bepaalde onderrigsituasie geskik is nie, maar verskillende kategorieë van leerervarings wat sekere veranderinge teweegbring, moet eerder in ag geneem word (Van der Merwe, C.H.B. 1988:76). Die skrywer noem verder dat die opleier ook terselfdertyd in gedagte moet hou dat sommige leerervarings meer gepas is in sekere stadia van die onderriggebeure as ander. Daar kan volgens Van der Merwe, C.H.B. (1988:76) nie in hierdie fase reeds 'n spesifieke keuse gemaak word nie. Die opleier kan op minstens twee vlakke 'n keuse uitoefen, naamlik dat daar in die eerste plek besluit word watter doelwitte deur watter leerervarings

ontmoet word, en ten tweede, leerervarings selekteer wat 'n balans tussen direkte en plaasvervangende ervarings verteenwoordig.

2.4.2 Kriteria vir die skepping van leerervarings

Die volgende kriteria word in dié verband gestel. Die leerervarings behoort:

- deur die leerders erken te word as bruikbaar in die bereiking van doelstellings,
- deur die opleiers as sosiaal aanvaarbaar beskou te word,
- uitdagend en bereikbaar te wees,
- 'n variasie te toon wat 'n gebalanseerde leerervaring moontlik maak,
- met die beskikbare bronne uitvoerbaar te wees, en
- voorsiening te maak vir individuele verskille.

Leerervarings wat in die vorige stappe geselekteer is, word aan die hand van bogenoemde kriteria vir geskiktheid geëvalueer.

2.5 ONDERRIG EN ONDERRIGMETODES

2.5.1 Onderrigstyle van die opleier

Opleiers verskil ook in die onderrigtaakuitvoering ten opsigte van hul houding teenoor studente, hul kommunikasievaardighede, verbeeldingrykheid, groepinteraksie, toegewydheid, empatie, doelgerigtheid en motivering (Du Plessis, 1993: 24). Axelrod (1973) en Dressel & Marcus (1982) het die volgende onderrigstyle van opleiers geïdentifiseer:

- Vakgesentreerde onderrigstyl: Die opleier se uitgangspunt is primêr om die leerinhoud sistematies en logies in die klas uiteen te sit en die leerder sodoende in staat te stel om dit self te bemeester. Interaksie tussen die opleier en die leerder is tot die minimum beperk. Die kursusinhoud en die

struktuur wissel ook nie om by die vereistes en behoeftes van die opleier of die leerder aan te pas nie.

- Dosent-gesentreerde styl: Die opleier beskou homself as die ideale rolmodel vir die leerder ten opsigte van wetenskapsbeoefening. Klasaanbiedings is gewoonlik die demonstrasie van eie intellektuele prosesse wat gewoonlik in lesingvorm deurslag vind. Die beantwoording van vrae bied dan ook die geleentheid aan die opleier om te demonstreer hoe goed op die hoogte hy is en hoe hy probleemoplossing benader.
- Student-intellektueel-gesentreerde styl: Die opleier sien die leerder as hoofdoel in die onderrigleerproses. Die opleier kies onderrigmetodes en leerervarings om die leerder te leer dink, hul nuuskierigheid te prikkel en probleemoplossingvaardighede te ontwikkel.
- Student-as-mens-gerigte styl: Die opleier het die persoonlike, sosiale en intellektuele ontwikkeling van die leerder as primêre doel van die onderrig. Lesinggeleenthede word gekenmerk deur intensiewe interaksie en besprekings is openhartig en informeel.

Die onderrigstyle kan egter nie in afgebakende kompartemente gesien word nie. Dit kom wel voor dat opleiers 'n geneigdheid tot een of meer van die style openbaar (Du Plessis, 1993: 24-25).

2.5.2 Onderrig-leergesprek

Volgens Steyn (1981:19) is die tweerigtinggesprek die mees natuurlike wyse waarop kennisoordrag in alle opvoedingsmilieus plaasvind. Die opvoedingshandeling gaan van die opleier uit, daarom is die opleidingsbeampste die gesprekleier. Die opleier bepaal die doel, verloop en evaluering van leerresultate binne die onderrig-leergebeure. Terugvoering deur middel van antwoorde en eie bydraes deur die leerders is net so belangrik as die rol van die opleier in die onderrig-leergesprek. Die middels om die sukses van die onderrig-leergesprek te bevorder is stimulerende situasies, die vraagtegniek, nie-verbale tegnieke soos stiltes, kopknik,

vraende of afwagtende gesigsuitdrukking en 'n aanmoedigende glimlag. Aan die einde van die onderrig-leergesprek behoort die opleier en leerders geleentheid tot samevatting of sintese te hê. Die bevredigende bereiking van die doelwit van die interaktiewe handeling moet duidelik wees.

2.5.3 Selfontdekkende onderwysstrategie

Die selfstandige leerhandeling van die leerder word teenoor die selfstandige onderrighandeling van die opleier gestel. Leerders is nie willekeurig en ongeorganiseerd besig om met leerinhoud te eksperimenteer nie, maar die opleier beplan die soekonderwerp deeglik om die selfvindende leer van die leerder te begelei sodat die uiteindelijke ervaring van ontdekking tot intrinsieke motivering kan lei (Steyn, 1981:11).

'n Selfontdekkende onderrigstrategie stel die leerder in staat om:

- selfontdekkende strategieë aan te leer wat oordragwaarde vir die daaglikse lewe het;
- deur suksesvolle selfontdekking wat tot doewitbereiking lei en intrinsieke motivering aan te leer;
- makliker inligting te herroep vanuit die langtermyngeheue, en
- optimale geleentheid tot integrering van verworwe kennis en vaardighede te bemeester.

2.5.4 Klasgesprekke

Die didaktiese beginsel van sosialisering word geïmplementeer deur die aanwending van die klasgesprek as onderrig-leergeleentheid. Leerders werk in kleiner groepe saam om oplossings vir probleme te vind; hulle voer dus 'n onderlinge gesprek.

Die waarde van klasgesprekke word deur Steyn (1981:14) soos volg gesien:

- groepe verbreed 'n lewensgemeenskap waarbinne kommunikasie= vaardighede deur sosiale interaksie ontwikkel word;
- geleentheid tot die toets van eie standpunte word verskaf;
- kreatiewe vermoëns word ontwikkel deur eie oplossings te bedink binne 'n geborge waagruimte vir probleme van uiteenlopende aard;
- die formulering van standpunte en die gebruik van begrip in die vak en algemene taalbeheer, word bevorder;
- geleentheid word gebied tot oordrag van kennis na nuwe situasies buite die opleidingsopset, en
- die stimulering van intrinsieke motivering van die leerders vind plaas.

2.5.5 Rollespel

Rollespel is 'n onderrigmetode wat hoofsaaklik op selfontdekking deur ervaring gerig is. Die waarde van rollespel is daarin geleë dat die deelnemer insig verkry in die gedrag en optrede van 'n persoon wat in 'n sekere posisie in die samelewing geplaas is (Steyn, 1981: 18). Evaluering van doeltreffendheid word gedoen deur gerigte waarneming van die rollespelaktiwiteit deur die res van die groeplede en die opleier. Rollespel is in maatskaplike werk 'n tegniek waar die werklikheid nageboots word ten einde 'n maatskaplike werker, student of kliëntsisteem in staat te stel om insig te ontwikkel, vaardighede aan te leer, gevoelens te hanteer en/of gedragswyses te oefen, te interpreteer en te verander (Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk, 1995:57).

2.5.6 Videoterugvoering

Die individu word deur die gebruikmaking van videoterugvoering, volgens Allender (1980:20) met homself gekonfronteer en meer van homself bewus gemaak. Die gesamentlike en eie-evaluering van die video bied leerders die geleentheid om verbaal, nie-verbaal, in een- of tweerigting, asook visueel te

kommunikeer. Videoterugvoering word volgens Allender (1980:25) as die mees volledige en lewensgetroue weergawe van die self beskou. Die individu het die geleentheid om homself objektief te sien soos ander hom sien. Wanneer videoterugvoering binne groepsverband plaasvind, bied die nie-verbale inligting van 'n leerder waardevolle inligting wat binne groepsverband benut kan word (Heilveil,1983:54). 'n Leerder kan na aanleiding van selfwaarneming, ander se waarneming en deur waarneming van sy/haar eie beeld op die skerm sy/haar gedrag verander. Die opleier se interpretasie van die videomateriaal dien as voorbeeld vir die groeplede. Die interpretasie van die opleier moet ondersteunend wees met realistiese konfrontasie, wat destruktiewe kritiek deur die groeplede sal voorkom (Heilveil,1983:57). Die aanbieder se aanbieding en gemak met die gebruik van 'n video vanuit die staanspoor, sal ook weerstand verminder. Die groep moet ingelig wees aangaande wie die video-opname sien, asook die gebruik van die video. Die plasing van die videomasjien moet ook die goedkeuring van die groep wegdra.

Die waarde van videoterugvoering word deur Heilveil (1983:4) soos volg beskryf:

- Videoterugvoering is geldig, realisties en onbetwisbaar.
- Videoterugvoering sny deur ontkenning.
- Kognitiewe herstrukturering deur die persoon is moontlik deur middel van videoterugvoering.
- Gedrag wat al 'n gewoonte geword het, kan deur videoterugvoering ingesien en verander word.
- Gedrag kan geïdentifiseer en insig kan ontwikkel word deur videoterugvoering.

Die doel van videoterugvoering kan gesien word as:

- die poging om 'n realistiese beeld van die deelnemer daar te stel;
- 'n verhoogde selfbewussyn van die wyse waarop groeplede met mekaar in verhouding tree, bied;
- die identifisering en verandering van gewoontevormende selfvernietegende interaksiepatrone blootlê, en
- die motivering vir gedragverandering en die verhoging van die selfsisteem aanmoedig (Heilveil,1983:77).

Nadat die fase suksesvol afgehandel is, kan die evalueringsfase betree word.

2.5.7 Opleiding aan groepe met verskille in vermoëns

Alle groepe aan wie opleiding verskaf word, het verskille in vermoëns. Onderrig aan 'n klas met verskillende vermoëns stel eiesoortige eise aan die opleier. In tersiêre onderrig is dit veral aanwesig. Klasse is saamgestel uit persone vanuit verskillende ekonomiese, sosiale, kulturele en godsdienstige agtergronde. Die diversiteit van die leerders gaan selfs verder as dit. Du Plessis (1993: 22-24) gee 'n uiteensetting van die leerder se breinhelfte-voorkeur wat noodwendig 'n invloed op leer asook die opleier se onderrig het. Die skrywer gaan verder deur te vermeld dat die Westerse wetenskap en tegnologie baie sterk op die linkerbreinvermoëns gebou is. Die feit dat al meer studente wat nie 'n sterk Westerse agtergrond het nie na die universiteit kom, sal dus noodwendig groter eise aan die dosent stel.

2.6 EVALUERING VAN LEERUITKOMSTE

Een van die waardes van evaluering is dat dit 'n waardebeepaling is van die mate waarin daar met die doelstellings en die onderrigmetode geslaag is (Wessels,1977:11). Evaluering is ook 'n geleentheid om die vordering van die inhoud ten opsigte van een of meer doelwitte te beskryf (Hyman,1973:183). Dit is volgens Hill (1985: 202) nodig om vir die evaluering van die invloed van die onderriginhoud op die leerder, vas te stel tot watter mate die aanbieding van

bepaalde inhoud die beoogde verandering ten opsigte van die motoriese, kognitiewe en affektiewe vaardighede teweegbring.

Die evaluering is ook 'n toetsing van die kurrikulum, want die evalueringsgegewens dui onder andere aan of die kurrikulum in sy geheel geskik vir die teikengroep is, al dan nie (Krüger,1980:95 en Nicholls & Nicholls,1978:71). Na aanleiding van die evaluering kan voortdurend pogings aangewend word om die kurrikulum te verbeter (Pope,1983:23). Vanweë die selfveranderende leef- en wêreldomstandighede waarin die moderne mens hom bevind, is dit nodig om die kurrikulum en die inhoude op wetenskaplike wyse aan te pas en voortdurend te evalueer (Hill,1985: 203).

Evaluering is slegs moontlik indien daar verskille uitgewys kan word (Krüger, 1980:97). Die vasstelling van die verskil tussen die huidige en vorige stand van kennis, kundigheid en insig is dus nodig. Die meting van die kognitiewe komponente is makliker as suiwer affektiewe komponente, soos gesindhede (Steyn, 1985:101).

2.6.1 Funksies van evaluering

Die funksies van evaluering word deur Calitz *et al.* (1982:77), Krüger (1980:99), Pratt (1980:196) en Steyn (1985:104) soos volg uiteengesit:

- Die stand van die leerder en die vordering in die bereiking van die doelstellings en doelwitte met die kurrikulum, word bepaal.
- Die effek van die onderriggebeure en die nodigheid van herbeplanning, indien nodig, word bepaal.
- Gradering ten opsigte van die standaard van die kurrikulum word moontlik gemaak.
- 'n Basis vir differensiasie en individualisering word gebied.
- Dit dien as 'n basis vir die bevordering of vir die bereiking van 'n bepaalde standaard.

- Dit bied 'n konkrete beeld van die afloop van abstrakte gebeure.
- Dit bied 'n aanduiding van die geskiktheid van die kurrikulum.
- Aaneenskakeling in en tussen onderrig-leersituasies word moontlik gemaak.

2.6.2 Vereistes vir evaluering

Die volgende vereistes/kriteria vir evaluering word deur Calitz *et al.* (1982:78), Krüger (1980:102), Pratt (1980:203-208) en Steyn (1985:110) voorgehou:

- Objektiviteit;
- geldigheid;
- betroubaarheid;
- kontinuïteit;
- toekomsgerigtheid;
- diskriminering, en
- tydsgebondenheid.

Evaluering is die laaste fase in die siklusse verloop van enige onderrigleergebeure, en behoort waar nodig, deur 'n nuwe situasie-analise opgevolg te word.

3. KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODELLE

3.1 KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL VAN DIAMOND

3.1.1 Fases in kurrikulumontwikkeling

Diamond se kurrikulumontwikkelingsmodel (1989) het twee basiese fases, naamlik (1) projekseleksie en -ontwerp en (2) produksie, implementering en

evaluasie. Dit sluit nou aan by die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas (1981) en gaan verder deur te meld dat die analiseringsfase 'n sistematiese proses is wat begin nadat 'n probleem/behoefte geïdentifiseer is. 'n Formele behoeftebepaling definieer die probleem/behoefte in spesifieke terme en genereer spesifieke inligting wat in die ontwerpfase benut kan word.

Die kurrikulumontwikkelingsmodel volgens Diamond (1989) is geskik vir die ontwerp van 'n kursuseenheid. Die skrywer meld die noodsaaklikheid daarvan om die studente se voorkennis, vaardighede en agtergrond in ag te neem in die ontwerp of verbetering van kursusse. Insgelyks moet studente se houding en ingesteldheid ten opsigte van 'n bepaalde kursus ook in ag geneem word in die herbeplanning of aanpassing van die kursus (Diamond, 1989:47-49).

3.1.2 Algemene vaardighede

In aansluiting met (Du Plessis, 1993) noem Diamond (1989:56) die volgende algemene vaardighede wat die meeste werkgewers identifiseer as noodsaaklike vaardighede waarvoor afgestudeerde studente moet beskik:

- Effektiewe kommunikasievaardighede: die vermoë om te kan skryf, praat en effektief te luister.
- Interpersoonlike vaardighede: die vermoë om goed saam met ander te kan werk in beide 'n leierskaphoedanigheid en ander hoedanighede.
- Onderhoudvaardighede: die vermoë om 'n onderhoudsituasie effektief te kan hanteer.
- Funksionele wiskunde: die vermoë om deelsomme, desimale persentasie en eenvoudige wiskundige somme te kan uitvoer.
- Basiese bestuursvlakfinansies: die vaardigheid tot persoonlike finansiële bestuur en begrip van begrotings.

- Probleemoplossing en besluitnemingsvaardighede: die neem van korrekte besluite in komplekse situasies.
- Hulpbronbestuur: die vermoë om eers te identifiseer wat nodig is om te weet en tweedens te weet waar om die antwoord te kry.
- Rekenaarvaardigheid: die vermoë om te weet wat 'n rekenaar kan doen, hoe om tegnologie te gebruik om aan jou spesifieke behoeftes te voldoen.

3.1.3 Prosesse

In die model is daar verskillende opeenvolgende prosesse wat dien as 'n stiplys waarteen die vordering en bereiking van doelstellings gemeet kan word. Hierdie prosesse sluit die volgende in:

- behoeftebepaling;
- formulering van doelstellings en leerdoelwitte;
- ontwikkeling van 'n stelsel, prosedure en inhoud van kriteriumgerigte toetse om die bereiking van die doelstellings en doelwitte te toets;
- ontleding van doelstellings en leerdoelwitte om die soort en opeenvolging van leerdervaardighede vas te stel;
- ontleding van die leerders se eienskappe;
- ontleding van benodigde en beskikbare hulpbronne;
- bepaling van onderrigstrategieë gebaseer op die taak- en leerder-eienskappe;
- mediaseleksie om strategieë te implementeer;
- ontwikkeling van kursusmateriaal gebaseer op die gekose strategieë en media;
- implementering, en

- formatiewe evaluering en hersiening.

Hierdie stappe vorm 'n sikliese proses, dus is die kurrikulum nooit staties nie, maar evaluering en aanpassing vorm gevolglik deel van die proses.

3.1.4 Faktore wat in die behoeftebepalingsfase in aanmerking geneem moet word

Die volgende fasette of faktore moet volgens Diamond (1989:65) in die behoeftebepalingsfase asook later in die ontwikkeling van 'n kurrikulum of kursus in aanmerking geneem word:

Studente se vlak van toetrede asook hul vermoë om die verwagte voorvereistes te bereik, moet in ag geneem word. Voorts is dit belangrik om te weet wat hul doel, ideale en rede vir inskrywing tot die kursus is asook hul houding teenoor die vakgebied. Die aannames wat hulle ten opsigte van die kursus/kursuseenheid huldig, is belangrik.

Werkgewers, werwingsagente en ander fakulteite se verwagtinge ten opsigte van basiese vaardighede waaroor alle studente met verwerwing van hul grade moet beskik, is van belang. Die veld/dissipline se spesifieke vereistes asook bestaande leemtes, tussen wat nodig is en die vermoëns van die graduandi, moet bepaal word.

In die beredenering en evaluering van opleidingsprioriteite is die missie van die universiteit, departement en program van belang asook die algemene doelstellings van die program (kursus).

Ten opsigte van die domein van kennis is die vereiste/essensiële inhoud, toekomstige tendense in die beroep, akkrediteringsvereistes (professionele liggame en die staat) asook nuwe inhoudareas, die fokus van oorweging.

Navorsing verbandhoudend met die vakgebied asook pedagogiek (opleiding en leer), is hier van toepassing.

3.1.5 Faktore wat in die kurrikulumontwerpfase in aanmerking geneem moet word

In kurrikulumontwerp is die kontrolering van die volgende, faktore belangrik naamlik:

- kurrikulumprojekte se akkrediteringsvereistes, kredietbeperkings, fiskale en personeelbeperkings asook die effektiwiteit van bestaande kursusse/programme;
- kursusprojekte se doelstellings asook die tyd in die fakulteit/departement beskikbaar vir opleiding en ander kursusverwante aktiwiteite;
- hulpbronne naamlik die beskikbaarheid van mense (opleidingspersoneel en ander), materiaal, fasiliteite en fiskale bronne;
- die aantal studente, hul agtergrond en doelstellings;
- gradering en skeduleringsopsies ten opsigte van deurlopende registrasies en buigbare krediete.

In die produksie, implementering en evalueringsfase, is die gespesialiseerdheid van doelstellings, evalueringprosedures en instrumente asook die selektering van metodes of strategieë vir implementering, van belang. Voorts is die selektering of ontwikkeling van die materiaal, die uittoetsing van nuwe eenhede of materiaal (waar moontlik), die implementering en evaluering van die program met hersiening daarvan, van belang (Diamond, 1989:123).

Die skrywer gaan voort deur te noem dat verdere veranderinge aan die operasionele ontwerp geantisipeer moet word. Alhoewel die veranderinge gewoonlik minimaal is, kan dit 'n belangrike impak op die sukses van die projek hê (Diamond, 1989:123). Dit is in die ontwerp of aanpassing van 'n kursuseenheid soms nodig om nuwe materiaal of aanvullende materiaal te ontwerp, weens die afwesigheid of beperkings van die bestaande materiaal.

Die volgende riglyne of prosedures word deur Diamond (1989: 152) in dié verband vermeld:

- Stel die doelstellings duidelik (beskikbaar van vroeëre beplanning).
- Ontwerp verbandhoudende kriteriatoetse (ontwikkel vanuit die doelstellings).
- Hersien alle voornemende studente se vereistes (watter afleidings word gemaak deur toetredende studente se vermoëns en is dit betroubaar?)
- Selekteer die wyse van opleiding.
- Ontwerp 'n voorlopige konsep (of 'n eksperimentele uitgawe).
- Toets die voorlopige konsep (steeds in tentatiewe formaat) op verskillende studente wat die definisie van die populasie verteenwoordig.
- Hersien die voorlopige konsep (veldtoetsing sal verskille uitwys tussen die werklike en die geantisipeerde verwagtinge).
- Gaan voort met die toetsing op klein populasies en hersien soos nodig.
- Voer 'n finale veldtoets uit vir 'n vooronderzoek of veldtoetsprogram.

3.1.6 Eienskappe en vereistes van 'n handleiding of diktaat

Dit is ook belangrik om 'n handleiding of soos wat dit meer algemeen aan universiteite bekend, is 'n diktaat saam te stel. Die eienskappe en vereistes waaroor die diktaat moet beskik, is volgens Diamond (1989:159) die volgende:

- Dit moet die student se verantwoordelikheid uitspel vir die suksesvolle voltooiing van die kursuseenheid. Studente het dikwels 'n probleem met effektiewe tydsbenutting. Indien studente egter duidelikheid het van dit wat spesifiek van hulle verwag word binne 'n bepaalde tydsbestek, stel dit hul beter in staat om opdragte te voltooi en vir die eksamen voor te berei.

- 'n Diktaat kan die studente se neem van aantekeninge verbeter. Studente gebruik dikwels tydens periodes baie tyd vir die afneem van inligting wat deurgegee word. Indien die diktaat so opgestel is dat die kerninligting daarin vervat is, verminder dit die neem van aantekeninge en kan die studente tot 'n groter mate aan besprekings deelneem.
- 'n Diktaat kan toets- en eksamenstres verminder. Die insluiting van voorbeelde van vrae het 'n positiewe impak op studente se leerstrategie en verminder onnodige vrese. Hoe meer die studente weet insake die prioriteite, hoe beter kan hulle vir eksaminering voorberei.
- 'n Diktaat voorsien die studente met die logistieke van die kursuseenheid. 'n Program waarvolgens aktiwiteite en leereenheidafdelings georden is, kan die studente verder in staat stel om te weet wat tydens elke periode aangebied gaan word.
- In die diktaat kan ook kopieë van artikels of hoofstukke ingesluit word, wat moeilik is om in die hande te kry (die samesteller moet net seker maak ten opsigte van kopieregvoorskrifte).
- Die diktaat kan ook uitdeelstukke insluit wat andersins individueel uitgedeel sou gewees het. Sodoende is dit ook vir die studente makliker om alle aanverwante inligting van die kursuseenheid bymekaar te hou.

Alhoewel die inhoud van die diktaat baie afhang van die kursuseenheid waarvoor dit geskryf word, is daar wel algemene vereistes waaraan 'n diktaat moet voldoen. Diamond (1989:163-164) noem dat die doel van die diktaat is om die kursuseenheid, die doelstellings en doelwitte te beskryf. Dit beskryf verder die struktuur van die program (veral enige nie-tradisionele aspekte wat nuut vir die studente mag wees). Dit dien om die studente in te lig ten opsigte van hul verantwoordelikhede in die kursuseenheid, asook om kritiese logistieke vir die studente uit te klaar en program-inhoudelike te struktureer volgens periodes.

Die inhoud van diktate of studiegids verskil van kursuseenheid tot kursuseenheid. Daar is egter noodsaaklike algemene data wat in 'n diktaat, na vore behoort te kom. Diamond (1989:164-165) stipuleer die data soos volg:

- Die titel en nommer van die kursus.
- 'n Brief aan die studente om die doel van die kursuseenheid in sy huidige vorm uit te lig. Indien dit 'n eksperimentele kursuseenheid is, is dit belangrik om hul samewerking te vra en dit as sodanig aan te dui.
- Inhoudsopgawe.
- Doel van die diktaat en hoe dit gebruik moet word.
- Inleiding.
- Status van die kursuseenheid;
- Rasionaal van die kursuseenheid (hoe die kursuseenheid in die totale kursus inpas);
- Algemene riglyne aan die student;
- Dosent(e) betrokke in die kursuseenheid en hoe hul gekontak kan word;
- 'n Oorsig oor die inhoud van die kursuseenheid;
- Wyse van evaluering en punttoekenning;
- In elke eenheid moet die volgende gespesifiseer word (doelstellings, keuses, projekte, tyd, personeel, vloeiagram en vereistes vir opdragte);
- Materiaal of bronne wat benut kan word (watter en waar dit te vinde is);
- Fasiliteite beskikbaar (watter gebruik moet en kan word, waar en wanneer beskikbaar);

- Naslaanlys (om vinnig 'n opname te maak van dit wat afgehandel is);
- Selftoetse met antwoorde (om aan die studente die geleentheid te bied om te kontroleer of hulle aan die gestelde vereistes voldoen);
- Kopiereg (indien en waar van toepassing), en
- Opsioneel (verwysing na ander bronne wat gelees kan word of afskrifte van transparante en/of diagramme wat gebruik sal word).

Aangesien die diktaat saamgestel word vir studente, moet dit in eenvoudige maklik verstaanbare taal op hulle gerig wees. Dit is ook raadsaam om spasies in die diktaat oop te laat, waarin studente klasaantekeninge tydens lesings en besprekings kan maak.

3.2 KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL VAN KRÜGER

3.2.1 Stappe in kurrikulumontwikkeling

Krüger (1980) daarenteen se indeling is beperk tot ses stappe. Krüger (1980) dui die volgende stappe, aan naamlik:

- situasie-analise;
- doelstellings;
- beplande leerervaring;
- seleksie en ordening van leerinhoud;
- voorgestelde leergeleenthede, en
- evaluering.

Die implementering van die ses stappe vind op 'n sikliese basis plaas waar 'n reeks siklusse 'n leerprogram uitmaak. Nicholls & Nicholls (1978:96) en Calitz *et al.* (1982:21) verwys hierna as soepelheid en interaktiewe

samehang van die kurrikulumbeginsels. Die beginsels soos Krüger (1980) dit benader, sal vervolgens bespreek word:

3.2.2 Die beginsel waarde-erkenning en eerbied

Dit is belangrik dat die kurrikulumontwerper hom sal afvra welke lewenswaardes in die kurrikulum ingebou behoort te word, en op welke wyse (en aan die hand van welke inhoude) die waardes ervaar moet word (Krüger, 1980:35-40). In die uitvoer van die situasieanalise is dit belangrik om sensitief te wees vir tendense binne die gemeenskap. Voorsiening vir en vars interpretasies van nuwe behoeftes en waardes, moet gemaak word. Hierdie aspek word veral deur Du Toit (1983:45) beklemtoon, omdat die kurrikulum die waardes van 'n samelewing kan beïnvloed. Waardes verteenwoordig ideale waarna gestreef word. Waardes is intrinsiek aan inhoude en nie 'n aanlas of bykomstigheid nie. Tydens evaluering moet daar ooreenkomste wees ten opsigte van die lewens-en-wêreld-opvatting van die gemeenskap. Die bepaalde kultuur, maar ook die breër kultuur waartoe die gemeenskap verbonde is, moet tot uiting kom (Hill, 1985:202).

4. BEHOEFTE EN EISE VAN DIE SAMELEWING

Die kurrikulum kom tot stand uit behoeftes van die samelewing. Die funksie wat die kurrikulum het, is dus om in die geïdentifiseerde behoeftes van die samelewing te voorsien. Die doel van die situasieanalise moet wees om behoeftes in die samelewing te ondervang en dit in kurrikulêre verband vas te lê. Die kurrikulum moet die leerder in staat stel, om homself sosiaal te kan inleef in die orde en waardes van sy samelewing (Du Toit, 1983:46).

'n Faset van die navorsing handel oor die opvoeding van maatskaplikewerk-studente in multikulturele maatskaplike werk, asook die noodwendige hantering van multikulturele klassituasies. Die volgende standpunt wat deur Bennel en Swainson (1990:4) gehuldig word is dus van belang: "African culture seems to value the larger whole of the community. Consequently, achievement and the desire of the individual to compete with others and excel, on which western

industrial organisations and reward structures are based may not motivate an African to the same extent." Insluitend in die behoeftes van die samelewing, is dan ook die feit dat daar toenemend van dosente verwag word om opleiding aan diverse groepe studente, te verskaf.

5. DIE LEERDER

Vir die volle ontplooiing van die leerder is dit bevorderlik om 'n ryk rasionele verbeelding te ontwikkel. Die kurrikula moet ook die nodige kognitiewe ontwikkeling bewerkstellig. Motivering is een van die vernaamste affektiewe doelwitte, om as middel tot die bereiking van kognitiewe doelwitte te dien (Calitz *et al.*, 1982:18). Die kognitiewe ontwikkeling van die leerder bepaal die intree- en aksievlak van die persoon in die beroepslewe.

6. DIDAKTIESE EISE

Die opleiding moet afgestem wees op die verowering van 'n bepaalde stel norme (Du Toit, 1983:138). Die vormingsinhoude moet so saamgestel word dat dit die deelnemer verwonderd laat oor kennis wat hy nie het nie, en hierdie verwondering moet hom kan motiveer tot inspanning om die kennis te bemeester.

7. EKONOMIESE OORWEGINGS

In die besluitneming insake die strukturering van 'n kurrikulum is dit nodig om ook ekonomiese oorwegings nougeset te evalueer, om sodoende 'n kurrikulum daar te stel wat nie net gewens is nie, maar ook ekonomies uitvoerbaar is (Krüger, 1980:47). Behalwe vir die oorweging van opleiding gekoppel aan ekonomiese eise, is dit ook nodig om aandag te gee aan die algemene ekonomiese situasie in Suid-Afrika.

8. TOEKOMSEISE

'n Verantwoordelike toekomsvisie, in die beplanning van die voorgestelde kurrikula moet deel van die situasieanalise uitmaak. Die universiteit as

opleidingsinstelling het enersyds toenemend die verantwoordelikheid om by te dra tot ontwikkeling (The Framework Report, 1993: 37). Andersyds is die inagneming van die feit, dat studente uit 'n diverse gemeenskap kom en multikulturaliteit aangespreek moet word, ook van belang. Dit is belangrik om die aard van spesifieke sosiale verhoudings tussen etniese groepe te bestudeer binne die breër historiese en politieke konteks (Dawkins, 1991: 163). Die skrywer gaan verder deur te sê : "...instead of reifying ethnicity as a static category and creating the illusion that there is something ineffable about ethnic phenomena, teachers should encourage students to understand cultural relations in terms of their material and structural sources" (Dawkins, 1991: 163). 'n Ander standpunt wat die skrywer huldig is: "Multicultural education is thought to be primarily affective, about attitudes, and only instrumentally cognitive" (Dawkins, 1991: 166).

Multikulturaliteit is 'n manier van kyk na 'n gemeenskap, en die uitleef van die bewustheid van kulturele diversiteit. Individuele verskille en lewenstyle moet waardeer word, eerder as om te aanvaar dat almal in 'n gestandaardiseerde patroon moet inpas (Zuberzycki, 1982:17). Multikulturele opleiding is dus die ontwikkeling van toepaslike houdings van verdraagsaamheid en 'n interkulturele begrip tussen al die landsburgers (Dawkins, 1991: 166). Die erkenning van verskillende identiteite het groter selfvertroue en selfbeeldskepping vir individue en hul gesinne tot gevolg. Die ignorering van kulturele diversiteit lei tot suspisie en onverdraagsaamheid. Multikulturele opleiding is dus juis een van die wyses waardeur kulturele verskille verstaan en aanvaar kan word (Zuberzycki, 1982:18).

Diverse gemeenskappe is voortdurend in 'n proses van onderhandeling, beide formeel en informeel. Konsensus tussen konflikterende of antagonistiese waardes en gelowe kom voor. Ongelykhede bestaan omdat daar deur die onderhandeling verskillende stelle waardes, gelowe en belangstellings bestaan. Glazer en Moynihan (1975:4) beredeneer dat in 'n situasie met gemengde etniese groepe waar een groep dominant is en hul norme as normaal gesien word, word die ander groep as ondergeskik gesien. Volgens die skrywers is rassediskriminasie dus die verhouding tussen twee groepe waar die een groep die reëls neerlê, waaraan die ander groep hul moet onderwerp. 'n Probleem met

hierdie uitgangspunt is die feit dat daar nie ag geslaan word op die historiese en strukturele faktore wat intense kompetisie in die eerste plek laat ontstaan het nie, "nor is any account provided of the hegemonic mechanisms by which those who constitute the dominant group continue to arrive at 'consensus' that is invariably advantageous to them" (Dawkins, 1991: 181). Die skrywer noem voorts die belangrikheid van klas en die rol wat dit ook speel in die eise wat die persoon in die gemeenskap sal stel. Die skrywer noem die volgende belangrike aspek indien daar vir opleiding beplan word: "For it would be mistaken to assume that by simply learning about cultures we can promote intercultural understanding and lead to reduction in levels of prejudice directed against minorities" (Dawkins, 1991: 181). De Lepervanche (1984: 194) gaan verder deur te sê: "education per se will not lead to the removal of prejudice and discrimination or to the institution of equal opportunity".

Dikwels word rassisme gekoppel aan sosio-ekonomiese omstandighede. Daar kan nie verwag word om kulturele toleransie in klaskamers te verander slegs deur die aanmoediging van kulturele toleransie nie. In die aanspreek van rassisme of kulturele toleransie is die aanspreek van sosio-ekonomiese en sosiale omstandighede ook belangrik (Dawkins, 1991: 190). Dawkins (1991: 190) noem as sentrale terna dat daar nie slegs gekonsentreer moet word op kultuur as sodanig nie, maar sosiale klas moet ook as 'n belangrike faktor in ag geneem word. Hiermee saam ook die geskiedenis waaruit die kultuur- en klasverskille ontwikkel het.

9. SAMEVATTING

Vanuit die voorafgaande is dit dus duidelik dat kurrikulumontwikkeling en/of aanpassing geensins 'n lukraak aanpassing is nie. Dit verg 'n proses en wetenskaplike beredenering. Die modelle van Krüger (1980) en Diamond (1989) is in die hoofstuk bespreek. Beide die modelle is gebaseer op die beginsel dat dit 'n sikliese proses is wat gevolg moet word. In die studie word volstaan met die model van Diamond. Voorts bied dit aan die gebruiker 'n stiplys waarvolgens nagegaan kan word watter stappe reeds voltooi is.

In die volgende hoofstuk word welsynsgeskiedenis, -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke en diversiteitsopleiding in maatskaplike werk soos van toepassing in Suid-Afrika bespreek.

ALGEMENE INLEIDING

NAVORSINGSMETODOLOGIE

**DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED
AAN DIE PU VIR CHO**

**KURRIKULERINGSVEREISTES EN KURRIKULUMONTWIKKELINGS=
MODELLE**

**WELSYNSGESKIEDENIS EN -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE
VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN
MAATSKAPLIKE WERK**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN DIE
NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE
UNIEKE OMSTANDIGHED IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK**

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFSTUK 5

WELSYNSGESKIEDENIS, -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN MAATSKAPLIKE WERK

"Poverty is not knowing where your next meal is going to come from, and always wondering when the council is going to put your furniture out and always praying that your husband must not lose his job. To me that is poverty." - Mrs Witbooi, Phillipstown, Karoo.

1. INLEIDING

Ten einde die bestaande kursus Inheemse Maatskaplike Werk, soos tans aangebied aan die PU vir CHO, in perspektief te stel, word toepaslike literatuur in dié hoofstuk bespreek. Die literatuur sal in die volgorde waarin die kursus tans aangebied word, bespreek word. Dit is egter onmoontlik om in die hoofstuk die totale spektrum van kennis weer te gee. Die doel van die hoofstuk is om die onderskeie aspekte in perspektief te plaas ten einde die kursus aan die hand daarvan te evalueer en alternatiewe aan te beveel. Vervolgens die bespreking van die konsep welsynsgeskiedenis en -beleid.

2. SUID-AFRIKA SE WELSYNSGESKIEDENIS EN BELEID IN PERSPEKTIEF

2.1 OPLEIDING

Maatskaplike werk as professionele beroep se grondslag is gelê met die ontwikkeling en totstandkoming van 'n tweejarige maatskaplikewerkopleidingskursus in 1924 aan die Universiteit van Kaapstad. Dr. Verwoerd, as voormalige Staatspresident, was vanaf 1932 tot 1939, met die totstandkoming van maatskaplikewerkopleiding (McKendrick, 1990b:1), 'n professor in sosiologie en maatskaplike werk (Cohen, 1983:1).

Tot die 1940's was die hoofprioriteit van maatskaplikewerkopleiding om hoofsaaklik aan die behoeftes van die blanke gemeenskappe te voldoen. Sommige universiteite, by name die van Kaapstad, Witwatersrand en tot 'n mindere mate Natal het wel swart studente ingeneem (Behr, 1984:217). Die Minnie Hofmeyer Opleidingsentrum het sedert 1931 opleiding vir vroulike Kleurlingstudente gebied (McKendrick, 1990b:181). In 1940 is die eerste poging aangewend tot die stigting van die eerste opleidingsfasiliteit vir swart persone. Teenstrydig met die apartheidsontwikkeling sedert die sestigjare was hierdie vroeë pogings 'n opregte begeerte om swartes op te lei om probleme wat in hul gemeenskappe voorkom, te hanteer. Die eerste was die Jan Hofmeyerskool vir maatskaplike werk wat in 1940 in Johannesburg deur die "American Board Mission" vir die opleiding van nie-blanke maatskaplike werkers gestig is. Twee jaar later het die Nederduitse Hervormde Kerk die Strydomopleidingskool vir swart maatskaplike werkers geopen. Geen van dié opleidingsinstansies bestaan vandag meer nie. Die Jan Hofmeyerskool en die Strydomopleidingskool is onderskeidelik in 1960 en 1958 gesluit (McKendrick, 1990b:182).

Behalwe vir bogenoemde pogings, het die klem in die jare 1940 tot 1958 op die voorbereiding van blanke maatskaplike werkers vir die beroep geval. Alhoewel die Verslag van die Departementele Komitee van Onderzoek in 1950 aangedui het dat daar 'n behoefte is aan die opleiding van meer swart maatskaplike werkers, het hulle aanvaar dat die sogenaamde 'oop universiteite' genoegsaam in die behoefte voorsien het (McKendrick, 1990b:182).

Die grootste impak op die beroep Maatskaplike Werk, en ook Hoër Onderwys in Suid-Afrika, het gevolg nadat die Eiselen Kommissie se Verslag en die "Extension of University Education Act, 1959" gepromulgeer is. Die wet het voorsiening gemaak vir aparte universiteitsopleiding vir blankes, swartes, Kleurling- en Indiërpersone, en het beperkings geplaas op die inname van studente behalwe blankes aan voorheen 'oop universiteite', naamlik die

universiteite van Kaapstad, Natal en Witwatersrand. Die voorheen swart Universiteitskollege van Fort Hare, wat voorheen deel van Rhodes Universiteit was, is onder die beheer van die Minister van Bantoe Opleiding geplaas en was afgesonder vir die opleiding van die Xhosa-bevolking. In 1960 het twee nuwe universiteitskolleges onder eersgenoemde minister se beheer beslag gekry, naamlik die Universiteitskollege van Zoeloeland (vir die Zoeloegroep) en die Universiteitskollege van die Noorde vir die Tswana-, Sotho- en Vendagroep. Twee jaar later is nog een gestig, naamlik die Universiteitskollege van Durban vir die Indiërgroep. Eersgenoemde was onder die beheer van die Minister van Kleurlingsake en laasgenoemde onder die beheer van die Minister van Indiërsake (Behr, 1984:218-235 en McKendrick, 1990b:184).

Die veronderstelling waarvan uitgegaan is, was die feit dat aparte maar soortgelyke standaarde daargestel sou word met die inagneming van die spesifieke waardes, kultuur, norme en tradisies van die onderskeie groepe. Retrospektief is bevind dat geeneen van die voornemens nagekom is nie. Die opleiers by die sentrums was oorwegend blanke Afrikaanssprekende persone wat min aandag aan die swart aspirasies gegee het en ook nie toegesien het dat die standaarde ooreengestem het met dié van die ander universiteite nie (McKendrick, 1990b:185 en Jackson, 1976/77).

McKendrick (1990b:185) noem dat selfs die inhoudelike van die kursusse se aanpassing volgens die unieke eise van die Suid-Afrikaanse samelewing nie aandag gekry het nie. Die skrywer noem in dié opsig: "Courses of professional preparation given at Black universities closely followed the curriculum of the University of South Africa, thereby focusing upon traditional social work methodologies suitable for developed, industrialised societies, and of limited relevance to the problems of disadvantaged people and underdeveloped rural communities." Hierdie feit word bevestig deur Behr (1984:218).

Die eise wat daar aan die Suid-Afrikaanse universiteite gestel word, ten opsigte van die opleiding van studente vanuit verskillende kultuurgroepe vir dienslewering aan die totale bevolking, verskil drasties van dié van oorsese

lande. Oorsese lande het oorwegend te kampe met etniese minderheidsgroepe wat van regte en voorregte ontnem is. Suid-Afrika het te kampe met etniese meerderheidsgroepe, wat beskryf word as die agtergeblewe lede van die bevolking.

Maatskaplike werk is in Suid-Afrika nog 'n jong professie. Dienslewering aan die massas in agtergeblewe omstandighede moet koste-effektief, doelmatig en op 'n groot skaal plaasvind, ten einde suksesvol te wees. In die lig hiervan is dit duidelik dat individuele terapeutiese dienste alleen, nie geskik kan wees nie. 'n Ander aspek wat opleiding van maatskaplike werkers in Suid-Afrika in die gesig staar, is die kultuurdiversiteit van die Suid-Afrikaanse bevolking, elk met eie gebruike, waardes en norme. Die samebindende faktor is armoede, die gebrek aan opleiding en toegang tot hulpbronne. Die voortsetting van laasgenoemde, is volgens sommige lede van die Suid-Afrikaanse bevolking, deur die verkiesing op 27 April 1994 ter syde gestel. Die werklike toeganklikheid tot hierdie skaars bronne, is nog nie 'n werklikheid vir alle lede van die Suid-Afrikaanse bevolking nie.

Maatskaplikewerkopleiding en die maatskaplikewerkpraktyk is baie nou verbonde aan mekaar. Veranderinge in die praktyk het 'n direkte invloed op die opleiding, andersyds sal veranderinge in opleiding ook die praktyk verander (Constable, 1984:366 en Van der Merwe, M.M. 1988:46)

2.2 STAATKUNDIG

Op staatkundige gebied word die volgende insake die ontwikkeling van die beroep deur Lund (1992:3) vermeld: "During the 1950's the policy of 'separate development' or apartheid made itself felt in welfare with the decision to hand over key aspects of welfare delivery to different departments for different races." Die Departement van Maatskaplike Welsyn het voortgegaan om die blanke bevolking te bedien. Die totstandkoming van die Departement van Kleurlingsake en Indiërsake, onderskeidelik 1959 en 1961, het die fragmentasie van welsynsdienste in Suid-Afrika tot stand laat kom.

Welsynsdienste aan swartes is oorgedra aan die Departement van Bantoe Administrasie en Ontwikkeling.

In 1980 het drie noemenswaardige veranderinge in die welsynsisteem plaasgevind. Eerstens is daar in 1984 in die drie-kamerparlement aangekondig dat welsynsdienste 'n eie saak is. Tweedens is daar tussen die jare 1985 tot 1988 veranderinge aan die voormalige Departement van Bantoesake aangebring en het die Departement van Konstitusionele Ontwikkeling en Beplanning met opvolgende naamsveranderinge tot stand gekom. Die derde noemenswaardige verandering was die fragmentasie wat uit hoofde van die afsonderlike departementele ontwikkelings ontstaan het. Andersyds was daar in hierdie periode 'n toenemende ontwikkeling van privaat inisiatiewe wat saam met die staat gewerk het. Die koördinering van welsynsdienste is deur die Nasionale Welsynswet van 1965, die Wet op Fondsinsameling van 1978 en die Wet op Maatskaplike Werkers van 1978, moontlik gemaak.

Alhoewel die ontwikkeling van welsynsdienste in die periode momentum gekry het, veral met die welkome ontwikkeling van privaat inisiatiewe in dienslewering het dit ook sy besliste leemtes gehad. McKendrick (1990b:18) noem in dié verband: "South Africa's preoccupation with race... provided a welfare system which was fragmented and thus uneconomic and inefficient, and which was singularized by unequal opportunity and disparate provision of facilities."

Gedurende 1993-1994 en veral na die demokratiese verkiesing op 27 April 1994, het die voorheen apart funksionerende departemente wat welsynsdienste aan die onderskeie bevolkingsgroepe gelewer het, geamalgameer tot een staatsdepartement vir dienslewering aan al die bevolkingsgroepe. In die verband noem (Van der Mescht & Botha, 1995:345): "Die Suid-Afrikaanse welsynsisteem is in 'n proses van omvattende vernuwing soos beliggaam in die amalgamering van die eie sake welsynsdepartemente, die desentralisasie van gesag na die provinsies in die nuwe staatkundige bedeling en die transformasieproses om dienste volgens die beginsels van relevansie, regverdigheid en gelykheid te vestig." In die proses het

gemeenskappe prominente inspraak in die formulering van beleid en die lewering van dienste. Privaatwelsynsorganisasies is ook met dieselfde proses gekonfronteer, aangesien druk van staatsweë toegepas is ten opsigte van die beskikbaarheid, al dan nie, van subsidies aan organisasies wat slegs aan die blanke bevolking dienste lewer.

2.3 WELSYNSBELEID IN SUID-AFRIKA

Vanaf 1960 is daar toenemende belangstelling in die formulering en daarstelling van beleid op verskillende vlakke in Suid-Afrika. Die regering het op 'n doelbewuste wyse beplannings- en bestuurstegnieke toegepas. Hierdie tendens in die gemeenskap het ook in die maatskaplikewerkprofessie sy grondslag gevind. Beleid vorm 'n belangrike komponent in die funksionering van enige organisasie wat onder andere dienste aan kinders, bejaardes en dwelmafhanglikes en dies meer, lewer. Sonder beleid sal die personeel geen sanksie oor wangedrag hê nie (Van der Merwe, M.M. 1988:59). In die woorde van Googins, (1984:164) ten opsigte van 'n alkoholrehabilitasiesentrum: "The absence of policy also (1) loses an opportunity for early interventions, (2) allows other associated problems to go unresolved, and (3) perpetuates the stigma of alcoholism by an over-reliance on separate, specialised services."

Die hele proses van beleidsvorming en beleidontwikkeling, en nie net die besluite en menings wat ten opsigte van beleid en beleidsaspekte gevorm word, maak beleid uit nie. In die woorde van (Van der Merwe, M.M. 1988:59): "Beleid kan beskou word as daardie besluite wat binne 'n bepaalde gemeenskap geneem word en dan as riglyn neergelê word vir die bepaling van die gedrag en optrede van lede van daardie gemeenskap." Beleid is 'n dinamiese ontwikkelingsproses wat plaasvind en is nie 'n vaste, rigiede konsep nie. Dit verander oor tyd en word dan aangepas. Die behoefte aan nuwe beleid ontwikkel dikwels vanuit 'n behoefte of krisis wat 'n sekere gedeelte van die bevolking ervaar of politieke omstandighede wat beleidsaanpassings nodig maak. Dieselfde tendens vind in Suid-Afrika plaas.

Die maatskaplike werker het in die praktyk nodig om te weet hoe beleid geformuleer word, wat die doel daarvan is en hoe dit die uitvoering van die maatskaplike werker se take beïnvloed. Gilbert & Specht (1986:23) noem in dié verband die volgende: "Effective participation...requires certain basic knowledge about social welfare policy. Such knowledge includes an understanding of the process of policy formulation and the technical tools and socio-political savvy required to move policy along." In dienslewering aan kliënte is die maatskaplike werker in die unieke posisie om die uitwerking van beleid op kliënte se lewens te bepaal.

Dit is duidelik dat die maatskaplike werker deeglik onderlê moet wees ten opsigte van beleidsaspekte. Dit stel die maatskaplike werker ook in staat om insette ten opsigte van beleidsverandering te lewer. Daar sal kortliks stilgestaan word by die beleid van 1987, die Konsepwitskrif (Suid-Afrika, 1995) en slegs verwys word na die ander wit- en groenskifte in die onderskeie diensleweringareas in maatskaplike werk.

Volgens die Werkdokument (1992:3) is maatskaplike welsynsbeleid in 1987 vir Suid-Afrika aangekondig. Vele veranderings in Suid-Afrika noodsaak voortdurende aanpassing (Werkdokument, 1992:3). Suid-Afrika is 'n ontwikkelende land wat vernuwing in die Suid-Afrika-welsynsbedeling benodig, ten einde die groot maatskaplike agterstande wat in menige Suid-Afrikaanse gemeenskap ervaar word, aan te spreek.

Die groter bewuswording en die toenemende ontwikkeling van maatskaplike behoeftes, waarvoor die welsynsisteem in Suid-Afrika verantwoordelikheid neem, het drasties vermeerder. 'n Hoë bevolkingsgroei, lae ekonomiese groei, werkloosheid, politieke onbestendigheid, geweld en verstedeliking dra volgens navorser by tot beleidsaanpassings. Die vertrekpunte, beginsels en etiese riglyne in dié beleid was die volgende:

2.3.1 Vertrekpunte

Die basiese vertrekpunte van die regering is volgens dié Werkdokument (1992:3-5) soos volg:

- Elke mens, gesin en gemeenskap is verantwoordelik vir sy eie welsyn. Individue, gesinne of gemeenskappe wat nie daarin slaag om selfstandig hul eie lewensbehoefte te hanteer nie, word deur die owerheid of 'n welsynsorganisasie wat deur die staat bygestaan word, gefinansier.
- Maatskaplike welsynsdienste is hiervolgens geskoei op die beginsel om individue, gesinne en gemeenskappe wat maatskaplike welsynsprobleme en -behoefte ondervind, te begelei en te ondersteun tot dié mate van selfstandigheid dat hulle in hul eie lewensbehoefte voorsien en hul lewenskwaliteit verhoog.
- Die owerheid is verantwoordelik om:
 - ↳ nasionale beleid te formuleer en in werking te stel;
 - ↳ prioriteite en doelwitte te bepaal;
 - ↳ planne en beplanningstegnieke te ontwikkel en te bemark;
 - ↳ norme en standaarde te stel;
 - ↳ hulpbronne te identifiseer en te mobiliseer en die ontwikkeling daarvan te bevorder;
 - ↳ koördinerings van welsynsdienste te bewerkstellig;
 - ↳ statutêr gerigte maatskaplikewerkdienste soos deur wetgewing bepaal, te lewer;
 - ↳ maatskaplike welsynswetgewing daar te stel en te administreer;
 - ↳ bestaansbeveiligingskemas te ontwikkel;

- ↳ maatskaplike welsynsdienste op alle vlakke te inisieer en te bevorder;
 - ↳ fondse op subsidiebasis aan vrywillige welsynsorganisasies beskikbaar te stel en hulle te ondersteun;
 - ↳ monitering van dienste wat deur maatskaplike welsynsorganisasies gelewer word, beskikbaar te stel;
 - ↳ intersektorale samewerking en aksies te bevorder, en
 - ↳ voorsiening te maak vir ordelike insameling van fondse van die publiek.
- Primêre, sekondêre en tersiêre bekostigbare maatskaplike welsynsdienste moet deur die nasionale regering op alle vlakke verseker word vir alle gemeenskappe.
 - Maatskaplike welsynsdienste is 'n spanpoging, gelewer deur vakkundiges en vrywilligers wat spesifiek opgelei is om mekaar aan te vul en te ondersteun.
 - Dit moet as fasiliteerder optree vir die versekering daarvan dat liggaamlike, verstandelike en geestesgestremdes, verswakte bejaardes en sorgbehoewende kinders wat uit hoofde van hul situasie langtermyn-afhanklik van die staat is, deur geïdentifiseerde programme in samewerking met welsynsorganisasies, ondersteun word.

2.3.2 Beginsels

Die volgende beginsels soos in die Werkdokument (1992:5-6) uiteengesit, dien as vertrekpunt:

- "Die staat is daarvoor verantwoordelik om as fasiliteerder binne sy finansiële vermoë 'n maatskaplike welsynsdiens te ontwikkel wat vir alle mense,

↳toeganklik;

↳bekostigbaar;

↳sosiaal aanvaarbaar in ooreenstemming met hul waardes, norme en kultuur is, en

↳doeltreffend funksioneer, en sonder diskriminasie regverdig is."

- Staatskundige maatskaplikewelsynsbeleid en die beginsels waarop maatskaplikewelsynsbeleid ontwikkel word, moet die vakkundige beginsels van maatskaplikehulpverlening eerbiedig. Maatskaplikewerkprogramme/welsynsprogramme moet by die spesifieke behoeftes van kliënte, groepe en gemeenskappe aansluit. Die kliënt moet as uniek aanvaar word, binne algemeen geldende norme en waardes. Die reg om self te besluit, met die geleentheid om te groei en te ontwikkel volgens eie potensiaal, moet gebied word.
- Die fundamentele selfbeslissingsreg van die kliënt en die toepassing daarvan moet erken word.
- Die waardes, norme van mense gebaseer op godsdienstige of kulturele gebruike moet eerbiedig en met die nodige agting deur die staat bejeën word.

2.3.3 Etiese riglyne

Volgens die Werkdokument (1992:6-7) is die volgende etiese riglyne by die ontwikkeling en vestiging van 'n maatskaplike welsynsdiens geldig:

- Die mens as belangrikste lewendraende verskynsel op aarde moet op 'n waardige wyse mee omgegaan word.
- Voor die reg is alle mense gelyk en gelykwaardig.

- Benadering van die mens as 'n eenheid, totaliteit met onderlinge verbande van sy fisiese, psigiese, maatskaplike, religieuse en ekologiese werklikheid, moet in aanmerking geneem word.
- Menswees se inhoud en kwaliteit word bepaal deur die verhouding waarin mense staan.
- Die mens se selfbeslissingsreg, reg op godsdienstvryheid en die reg op versorging binne geloofsverband, word erken.
- Lewensruimte vir die kweek van 'n gesonde selfbeeld, die strewe na selfaanvaarding, selfverbetering en die verhoging van 'n eie lewenskwaliteit word erken.
- Arbeidsdeelname van die mens moet genormaliseer word deur die skepping van opleidings- en werkgeleenthede.
- Burgerlike, politieke en ekonomiese stelsels wat welsynsdienste toeganklik maak, word as noodsaaklik erken.
- Elke individu, gesin en groep se reg en verantwoordelikheid om na hul eie lewensbehoefte om te sien, word erken.
- Die staat, godsdienstige instellings, die gemeenskap en die sakegemeenskap se balans in die nastrewing van eie verantwoordelikheid en reg ten behoeve van die mens word, erken
- Die welsynsisteem word op die mens se normale maatskaplike funksionering en primêre behoeftes gerig en dien nie as 'n bepaalde ideologie nie.

Volgens Nasionale Beleid (Werksdokument, 1992:ii) is die Suid-Afrika Raad vir Maatskaplike Werk ingevolge die funksies deur die Wet aan hom opgedra, verantwoordelik om opleidingsbehoefte wat onder andere die diensveldforums identifiseer, onder opleidingsentra se aandag te bring sodat toepaslike leerplanwysigings gemaak kan word.

Daarmee saam het departemente van maatskaplike werk aan universiteite en opleidingsentra 'n verantwoordelikheid ten opsigte van:

- toepaslike opleiding van maatskaplike werkers en ander dienswerkers;
- die aanbieding van buite-kurrikulêre kursusse, en
- navorsing.

2.3.4 Konsepwitskrif vir maatskaplike welsyn en die implikasies vir opleiding

Die Konsepwitskrif (Suid-Afrika, 1996) is na die demokratiese verkiesing van 27 April 1994 en na die bewindsoorname van die ANC in Suid-Afrika, saamgestel. In die Konsepwitskrif (Suid-Afrika, 1996:5) word verwys na gemeenskapsgesentreerde maatskaplike welsyn, met 'n beroep op alle Suid-Afrikaners om deel te neem aan die ontwikkeling van 'n: "...billike, mensgesentreerde, demokratiese en geskikte maatskaplikewelsynstelsel." Maatskaplike welsyn word in dié dokument omskryf as: "...'n geïntegreerde en omvattende stelsel van maatskaplike dienste, fasiliteite, programme en bestaansbeveiliging om maatskaplike ontwikkeling, maatskaplike geregtigheid en die sosiale funksionering van mense te bevorder" (Suid-Afrika, 1996:9). In die Konsepwitskrif word onder die beleidsraamwerk die volgende aspekte aangespreek, naamlik die Nasionale ontwikkelingsgerigte maatskaplikewelsynstrategie, institusionele reëlins, mensehulpbron=ontwikkeling, wetgewing, finansies en begroting. Ten opsigte van die diensleweringstelsel word die volgende aspekte behandel, naamlik bestaansbeveiliging en verbetering van maatskaplike integrasie. Laasgenoemde gedeelte is weer verdeel in die volgende onderafdelings, naamlik die gesin en die lewenskringloop, vrou, mense met gestremdhede, spesiale behoeftes en probleme (soos geestesgesondheid, dwelmmisbruik, misdadvoorkoming deur middel van ontwikkeling en herstellende geregtigheid, mense met chroniese siektes en HIV/VIGS). In die dieper bestudering van die Konsepwitskrif word dit duidelik dat die witskrif ontwikkelingsgeoriënteerd is en dat die aspekte wat in die kursus Inheemse Maatskaplike Werk aangebied word, deur die dokument onderskryf word. Die

ander aspekte vermeld in die Konsepwitskrif, word deur ander kursusse in die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO, gedek.

Behalwe vir die Konsepwitskrif verskyn daar gereeld vir al die onderskeie diensleweringareas in maatskaplike werk Wit- en Groenskrifte, ten einde dié spesifieke terrein se dienslewering te reguleer. In dié opsig is maatskaplikewerkbeleid in Suid-Afrika, soos enige ander beleid in Suid-Afrika, steeds in 'n oorgangsfase en plaas dit tans groter druk op maatskaplike werkers in die praktyk om insette te lewer. In dié verband sê Ramasar (1996:xiv): "The process of policy-making has of necessity to take into account the fact that South African society is in a transitional state." Afgestudeerde maatskaplike werkers moet dus toenemend en selfs tot 'n groter mate praktykgerig opgelei en toegerus wees om waardevolle en bruikbare insette te lewer in die aanpassing van, en die formulering van nuwe beleid. Hiermee saam in die woorde van Sewpaul (1996:ix): " The successful implementation of the RDP would be dependent on sound situational analyses of different communities; on well-considered, sustainable community development programmes, and on the institutional capacities of communities and of service organisations to involve people in their own development." Die Witskrif vir Welsyn beklemtoon die ontwikkelingsbenadering wat relevant in die huidige Suid-Afrikaanse welsynsdienste is. In die woorde van Ramasar (1996:xv): "The developmental approach of the government White Paper on Welfare also anticipates a great deal of training."

3. SOSIO-EKONOMIESE VRAAGSTUKKE

Maatskaplike werk as professie word omskryf as: "Professionele diens wat deur 'n maatskaplike werker gelewer word, wat gerig is op die bevordering van die maatskaplike funksionering van mense" (Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk, 1995: 40). Maatskaplike funksionering is die "Geheel van 'n individu se rolvervulling op alle bestaansvlakke in wisselwerking met ander individue,

gesinne, groepe (2), gemeenskappe of situasies" (Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk, 1995:27).

Armoede word uit hoofde van bogenoemde twee definisies bespreek. Maatskaplike funksionering, rolvervulling op alle vlakke as hoofindikator, staan uit. Armoede word vervolgens bespreek:

3.1 ARMOEDE

Die wisselwerking tussen die land se ekonomiese situasie, individue en gesinne se vermoë tot oorlewing in swak ekonomiese omstandighede, word duidelik uitgespel. Dit is veral die armoedesyfer van een derde (35.2%), oftewel 18 miljoen mense wat in Suid-Afrika in armoede woon wat direkte implikasies vir maatskaplikewerkopleiding en die beroep het. Ontstellend is die feit dat daar na raming meer as die helfte (54%) van alle Suid-Afrikaanse kinders in armoede leef. Die ongelyke verspreiding van inkomste tussen die verskillende bevolkingsgroepe word in die volgende weergegee: "...die armste 40% van huishoudings in Suid-Afrika verdien minder as 6% van die nasionale inkomste, terwyl die rykste 10% van huishoudings meer as die helfte van die nasionale inkomste verdien" (Suid-Afrika,1996:7).

In die formele sektor is daar vanaf 1980 tot 1991, 350 000 werkgeleenthede geskep teenoor 'n arbeidsmag wat tot 4,5 miljoen gegroei het. Armoede is toenemend 'n realiteit in Suid-Afrika. Armoede word nie net gemeet aan inkomste nie, maar aan "...toegang tot grond en maatskaplike dienste soos onderwys, gesondheid, behuising en infrastruktuur (water, sanitasie, elektrisiteit) en so meer" (Suid-Afrika,1996:7). Onderwys wat die individu in staat stel tot beroepsbeoefening dra by tot die armoedevraagstuk in Suid-Afrika. "Van die 7.1 miljoen mense tussen die ouderdomme van 16 tot 24 jaar het ongeveer 2.1 miljoen nie matriek verwerf nie, en woon hulle ook nie skool by nie" (Suid-Afrika,1996:8).

Na aanleiding van die analise deur die Wêreld Bank (World Bank, 1995:3-4) het Suid-Afrika in verhouding tot middel-inkomste ontwikkelende lande die swakste rekord in terme van sosiale indikatore (gesondheid, opleiding, water

en vrugbaarheid) en die swakste rekord in terme van inkomste ongelykheid. Armoede in Suid-Afrika het 'n sterk rassedimensie. Nagenoeg 95% van Suid-Afrika se arm mense is swart, 5% Kleurling en minder as 1% is Indiërs en blankes. Armoede in Suid-Afrika het ook 'n sterk landelike dimensie in die dat sowat 75% van Suid-Afrika se arm mense in landelike gebiede woon en gekonsentreer is in die voormalige tuislande en TBVC-lande. In verhouding tot die armes in stedelike en metropolitaanse areas is die landelike armes meer blootgestel aan werkloosheid, laer opvoedingsgeleenthede en baie laer toegang tot dienste soos elektrisiteit en water.

In die Konsepwitskrif (Suid-Afrika,1996:89) word vermeld dat maatskaplikewelsynsprogramme veral gerig moet word op die armes, veral diegene in landelike gebiede, informele nedersettings en dié dele van stedelike gebiede waar persone nie by die hoofstroom ingeskakel is nie. Hiermee saam word die vereiste gestel dat: "...van organisasies wat gespesialiseerde dienste lewer, vereis word om kapasiteitsuitbouingsprogramme aan te bied om die generiese dienste toe te lig en te versterk" (Suid-Afrika,1996:91). Dit word ook in die dokument duidelik gestel dat gespesialiseerde dienste tot 'n beperkte mate gelewer sal kan word.

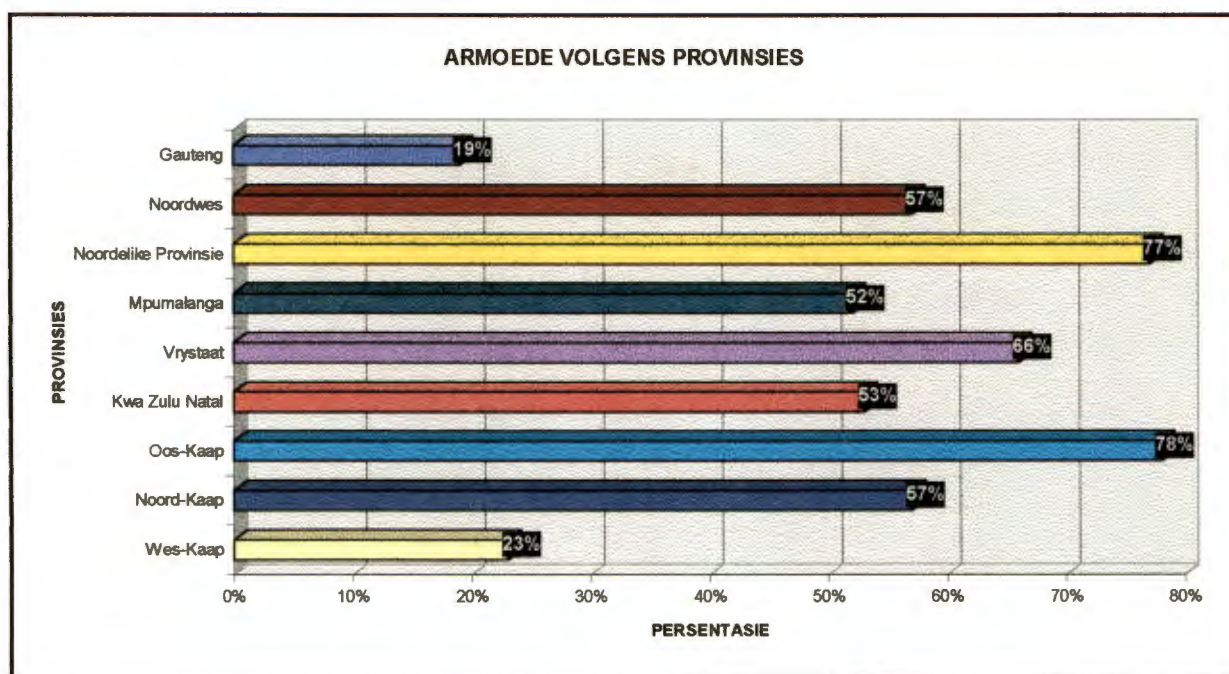
Armoede in Suid-Afrika is streeksgebonde. Naastenby twee derdes van dié Suid-Afrikaners woon in die volgende drie provinsies: die Oos-Kaap (24%), KwaZulu Natal (21%) en die Noordelike Provinsie (18%). Die werkloosheidsyfer onder die armes staan op 50%, vergeleke met net 4% onder die rykste 20%. "Less than 30% of poor working-age adults are actually working" (World Bank, 1995:4). Veertig persent van arm huishoudings en 50% van ultra-armhuishoudings is afhanklik van pensioene en finansiële hulp as hul enigste inkomste. Huishoudings waar die vrou die hoof van die huis is, het 'n 50% hoër armoedesyfer as huishoudings waar die man die hoof is. Vrouens is in meer gevalle (35%) as mans (25%), werkloos. Meer as 45% van die armes is kinders onder die ouderdom van 16 jaar (World Bank, 1995:4).

Armoede en werkloosheid hou verband met mekaar, die meeste arm mense is werkloos en dié wat wel werk het, werk vir lae lone, dikwels ver weg van hul

huisgesinne. Baie van die arm mense in Suid-Afrika leef in huise wat onder die standaard is, het nie toegang tot lopende water, elektrisiteit of moderne sanitêre geriewe nie (World Bank, 1995: 4).

Die minimumbestaanspeil om armoede te meet, word gewoonlik deur die wêreldbank benut. In Suid-Afrika bestaan daar nie 'n algemeen geldende minimumbestaanspeil nie (World Bank, 1995:7). Absolute armoede word bepaal deur vas te stel wat die minimumvlak van voedselinname (kalorie-inname) is. Met die definisie word tussen 39%-42% mense as arm geag. 'n Ander benadering is om relatiewe armoede as definisie te gebruik, waar 'n minimum bedrag per maand nodig is om van te oorleef. In Suid-Afrika word R 301 per maand per volwassene geneem, die wat onder die bedrag verdien, is arm, die wat minder as R178 per maand per volwassene verdien, word as uiters arm geag. Huishoudings van arm mense is dikwels groter as ander, hiervolgens word bereken dat 53% van die bevolking in die armste 43%-huishoudings leef en dus as arm geag word. Nege en twintig persent van die bevolking leef in die armste 20% van huishoudings en word as uiters arm geag (World Bank, 1995: 7-8).

Figuur 5.1: Armoede volgens provinsie



(World Bank, 1995: 10)

Die hoë armoede syfer in die Oos-Kaap en die Noordelike Provinsie is nouverwant aan die hoë armoedesyfers in die voormalige tuislande (naamlik die voormalige self-regerende gebiede en die TBVC-lande).

Volgens Wilson en Ramphela (1989:120) produseer Suid-Afrika genoeg voedsel ten einde meer as 6 000 kalorieë per persoon, wat dubbel die aanbevole hoeveelheid is, te voorsien. Desnieteenstaande is daar mense ondervoed en honger in Suid-Afrika. Die wat die meeste blootgestel is in Suid-Afrika is kinders onder 5 jaar, swanger vroue en vroue wat borsvoed. Volgens berekenings van, Van Helden & Nel (1990:15) het 16.4 miljoen mense in 1989 vir voedselhulp, geneem hul maandelikse inkomste, gekwalifiseer.

Voedsel is dus in Suid-Afrika beskikbaar, maar daar bestaan 'n gebrek in koopkrag by 'n groot persentasie van die Suid-Afrikaanse bevolking wat aanleiding gee tot wan- en ondervoeding en kindersterftes. Die oorsake aan die gebrek aan voedsel in baie huise is volgens (Olivier, 1994: 64) die volgende:

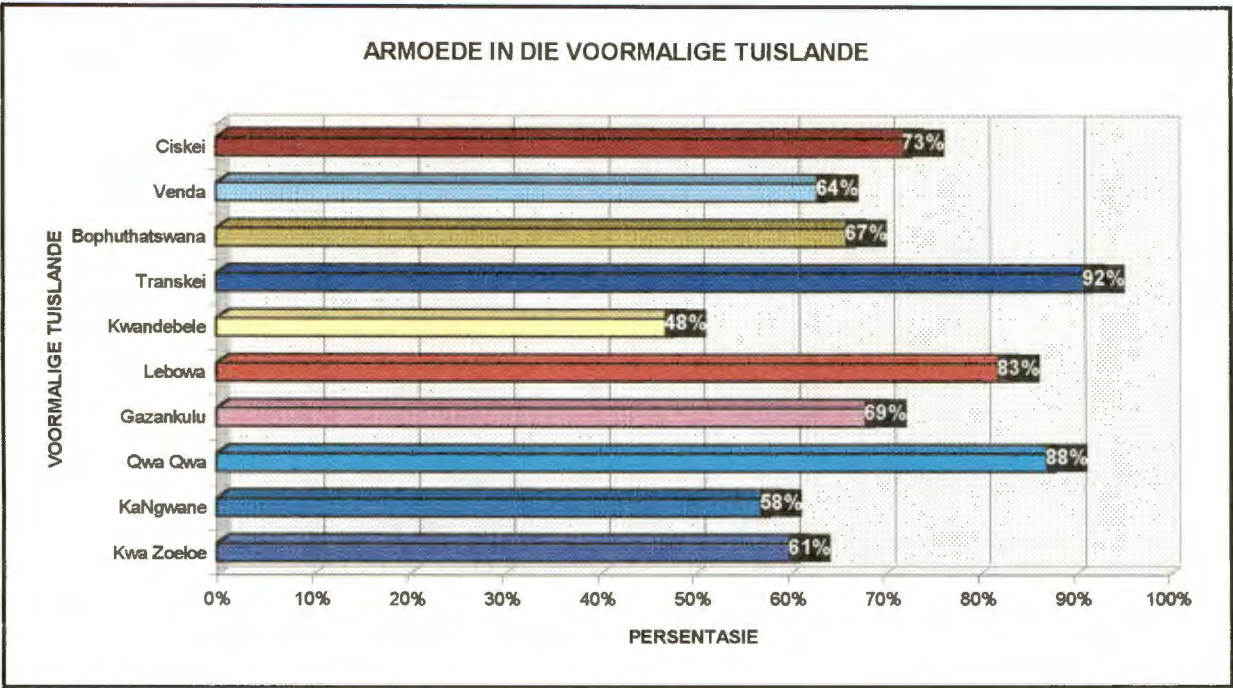
- lae inkomste van 21 miljoen mense wat op of onder die minimumbestaanspeil leef - kan nie die regte tipe kos aankoop nie;
- pryse van voedsel is duurder in die platteland as in die stede, en
- die tradisionele manier van babas voer.

Die gevolge van die voedseltekort in Suid-Afrika is onder andere die volgende:

- Kindersterftes van tussen 15 (blanke), 124 (swartes) per 1000 000 van die kindersterftes onder vyf jaar (1986);
- stadige vordering op skool - wanvoeding beïnvloed die vermoë en motivering om te leer;
- hoë voorkoms van siektetoestande;
- hoë getalle afhanklikes wat op een se inkomste leef;
- negatiewe effek op produktiwiteit en produksie, en
- vertraging van fisieke en intellektuele ontwikkeling (Olivier, 1994:64).

Geneem die armoede in die voormalige tuislande, word die volgende syfers deur die Wêreld Bank (World Bank, 1995:11) verskaf. Sien Figuur 5.2.

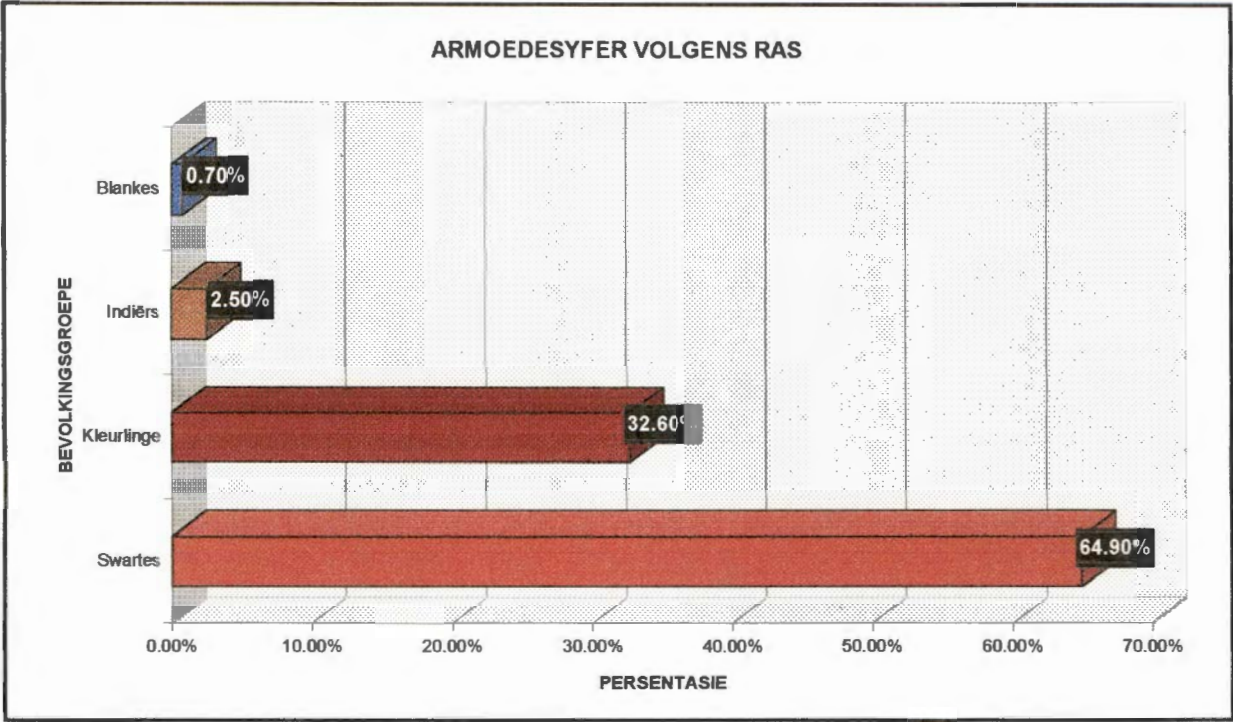
Figuur 5.2: Armoede in die voormalige tuislande



(World Bank, 1995:11)

Die gemiddelde inwonerstal per arm huishouding is 5.9 teenoor 3.5 van die nie-armes. Die afhanklikheidsratio (aantal kinders onder 16 jaar en die bo die ouderdom van 64 jaar, gedeel deur die aantal mense 16-64) is twee keer so hoog onder die armes as die wat nie so arm is nie. Volgens die Wêreld Bank (World Bank, 1995:12) is die armoedesyfer per ras soos volg (Figuur 5.3):

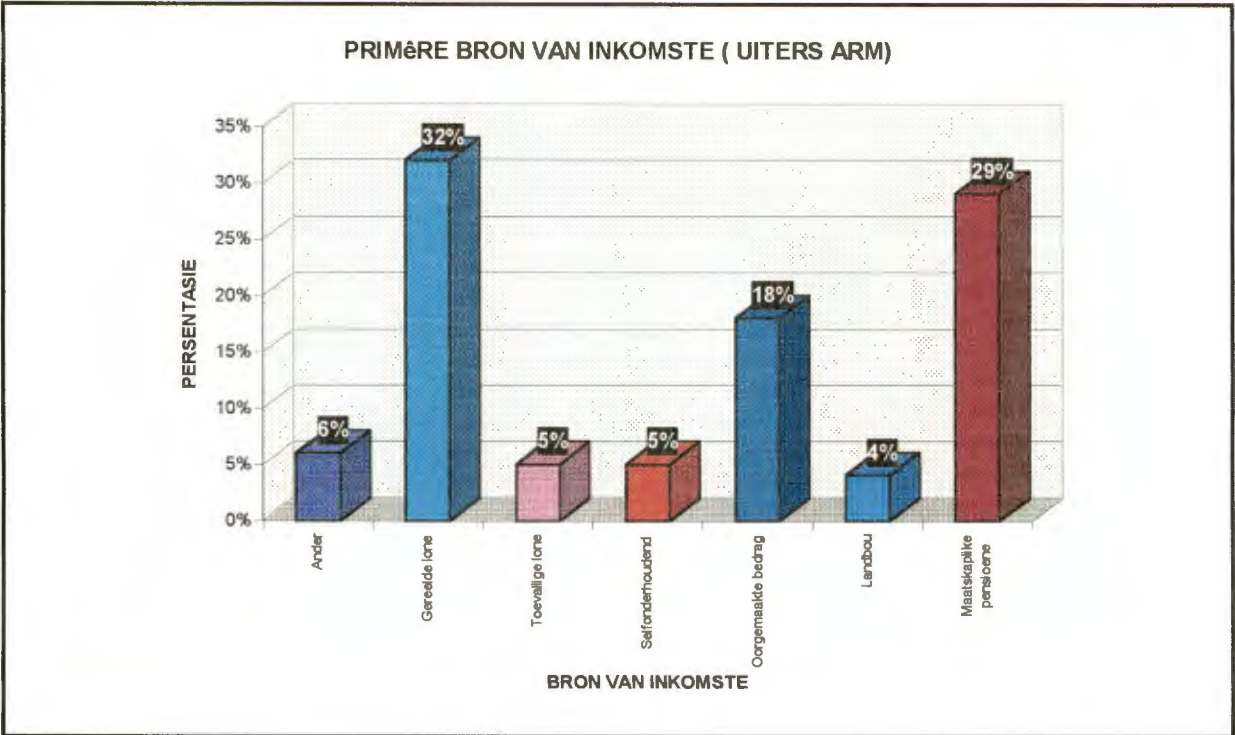
Figuur 5.3: Armoedesyfer volgens ras



(World Bank, 1995:12)

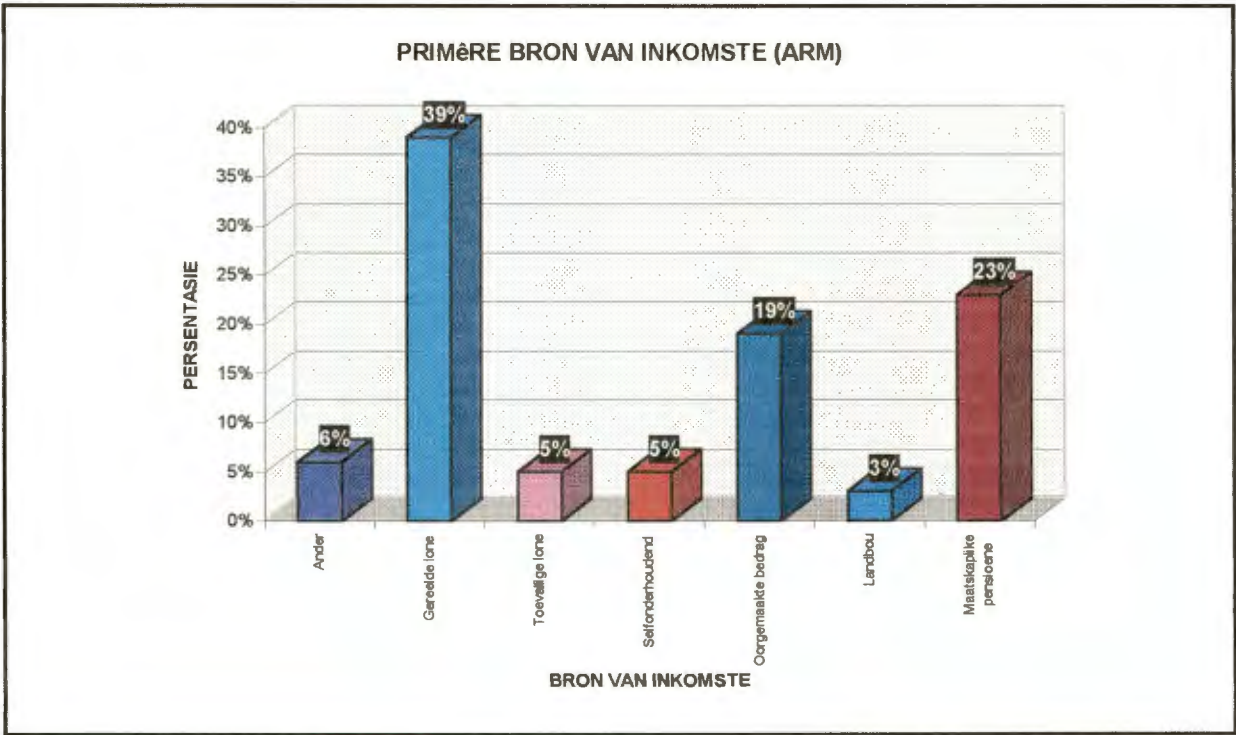
Sedert 1994, het Suid-Afrika sy definisie van die werkloosheidsyfer verander, deur almal te tel wat tans nie werk nie, maar wel sal wil werk (en wat aktief werk soek of moed opgegee het om te soek). Volgens die definisie is werkloosheid onder die armes 53% en 4% onder die rykste 20%-huishoudings. Swartes het die hoogste werkloosheidsyfer van 30%. Arm mense en veral die werkloos maak op ander bronne van inkomste staat. Gereelde inkomste deur salarisse maak 39% van die armes se inkomstes uit, 32% van die uiters arme en is die hoofbron 72% van inkomste vir die wat nie in dié groep val nie (World Bank, 1995:14-15). Die bronne van inkomste word grafies in Figure 5.4(1-3) voorgestel.

Figuur 5.4(1): Primêre bron van inkomste (uiters arm)



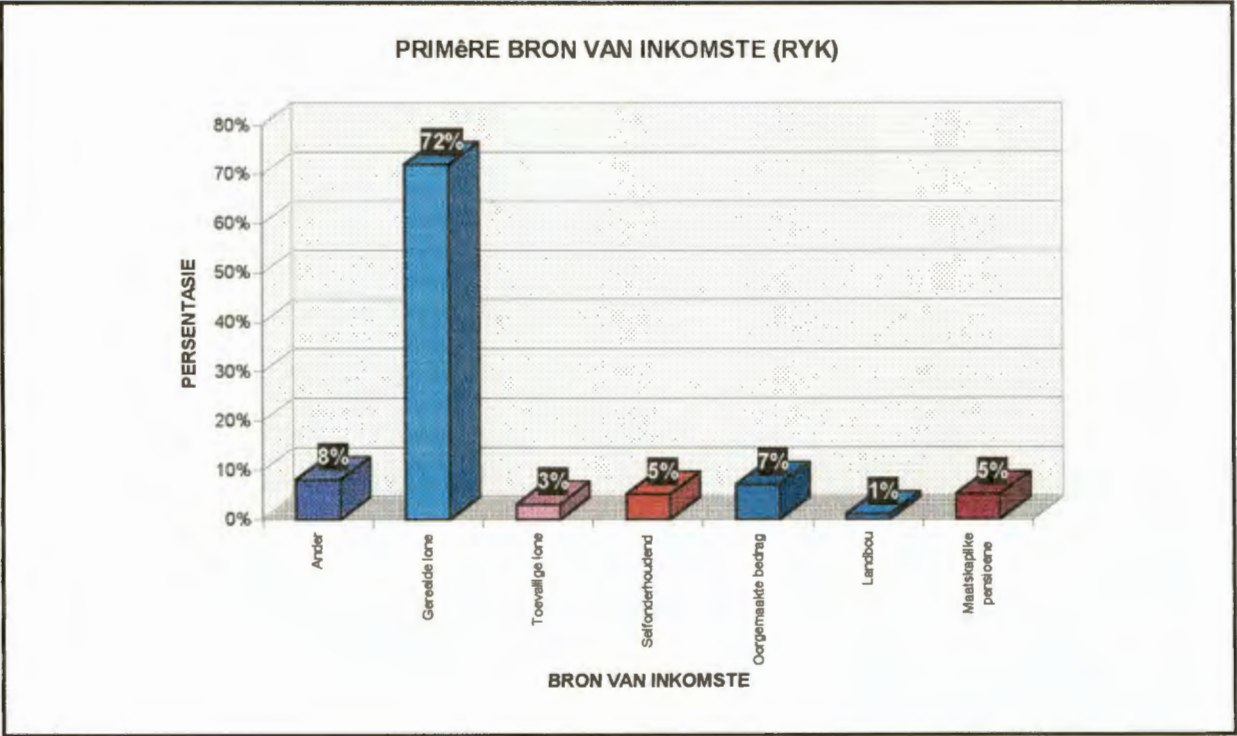
(World Bank, 1995:15)

Figuur 5.4(2): Primêre bron van inkomste (arm)



(World Bank, 1995:15)

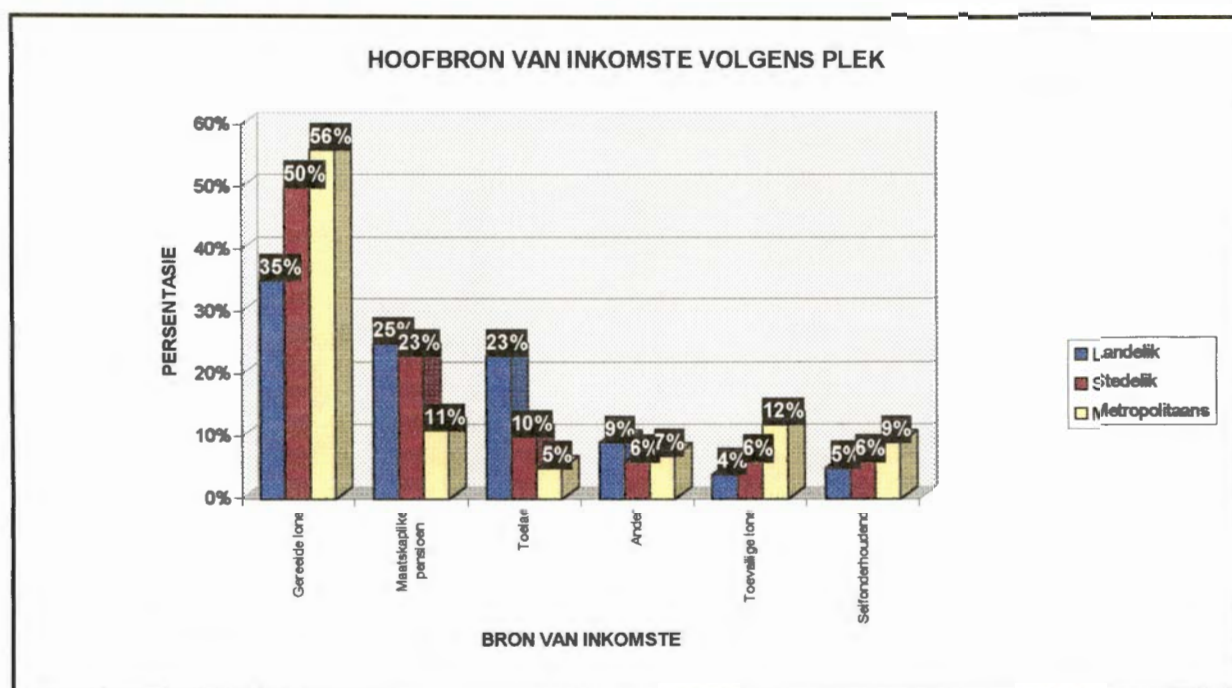
Figuur 5.4(3): Primêre bron van inkomste (ryk)



(World Bank, 1995:15)

Die inkomste van persone verskil ook van die plek waar hulle tuis is. Volgens die Wêreld Bank se verslag (World Bank, 1995:16) sien die situasie soos volg daar uit (Figuur 5.5):

Figuur 5.5: Hoofbron van inkomste volgens plek



(World Bank, 1995:16)

3.2 BEHUISINGSAANGELEENTHEDE

Daar is groot dispariteit in die lewensomstandighede en toegang tot dienste tussen die arm en ryk lede van die gemeenskap. 'n Derde van die armes leef in "shacks" of tradisionele wonings. Nagenoeg 85% van die uiters arm lede van die bevolking het nie toegang tot elektrisiteit, lopende water in die huis of buitenshuis nie, en naastenby 90% het nie toegang tot moderne sanitasie nie. Nagenoeg 60% arm mense maak gebruik van hout om mee te kook. Van die nagenoeg 2,5 miljoen arm landelike huishoudings het meer as 2 miljoen huishoudings nie toegang tot kraanwater, moderne sanitasie of elektrisiteit nie en ongeveer 1,6 miljoen gebruik hout as energiebron (World Bank, 1995:16). Die gegewens word in Figuur 5.6 aangedui.

Die oorsake van die behuisingstekort, swak sanitasie en die gebrek aan basiese dienste is deur (Cornelissen, 1993:1-14, De Loor, 1992:91-131 en Olivier, 1994: 69) soos volg uiteengesit:

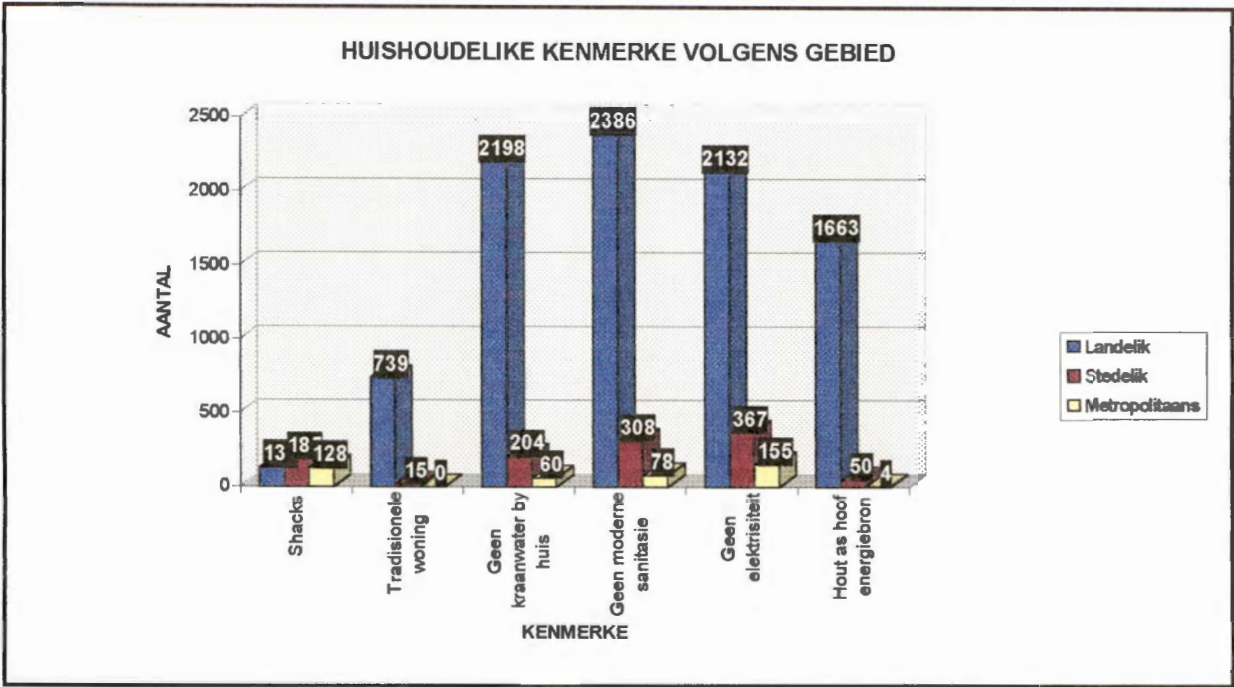
- Die toekenning van staatsfondse om behuising te subsidieer was nie ewekansig volgens ras toegeken nie en nie gemik op die armes nie.

- Staatsbesteding op behuising was baie laag. Gedurende 1990/1991 is 'n totaal van R 1,6 biljoen gespandeer op behuising wat 2.1% van die staatsbegroting uitmaak.
- Belegging as 'n persentasie van die Bruto Binnelandse Produk was laag in verhouding tot die ander ontwikkelende lande.
- Die regering se pogings om ontwikkeling in die platteland te stimuleer het soos in ander ontwikkelende lande, gefaai.
- Lae inkomste van die grootste deel van die bevolking met gevolglike onvermoë om oor 'n eie huis te beskik.
- Makro-ekonomiese faktore soos die vermindering in werkgeleenthede gedurende 1985-1989 het, kapitaalkorte en hoë inflasiekoers en ekonomiese herstel ingeperk.
- Huur- en diensteboikotte. Geen betaling van water, sanitasie, huur en elektrisiteit.

Bekostigbare behuising soos in die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike werk (1995:6) omskryf, is nodig: Hul omskrywing is: "Voorsiening van staatsgefinansierde behuising waar voorkeur aan die armste lede van die gemeenskap verleen word."

Hierna word Figuur 5.6 bespreek, wat handel oor die huishoudelike kenmerke per gebied.

Figuur 5.6: Huishoudelike kenmerke volgens gebied



(World Bank, 1995:18)

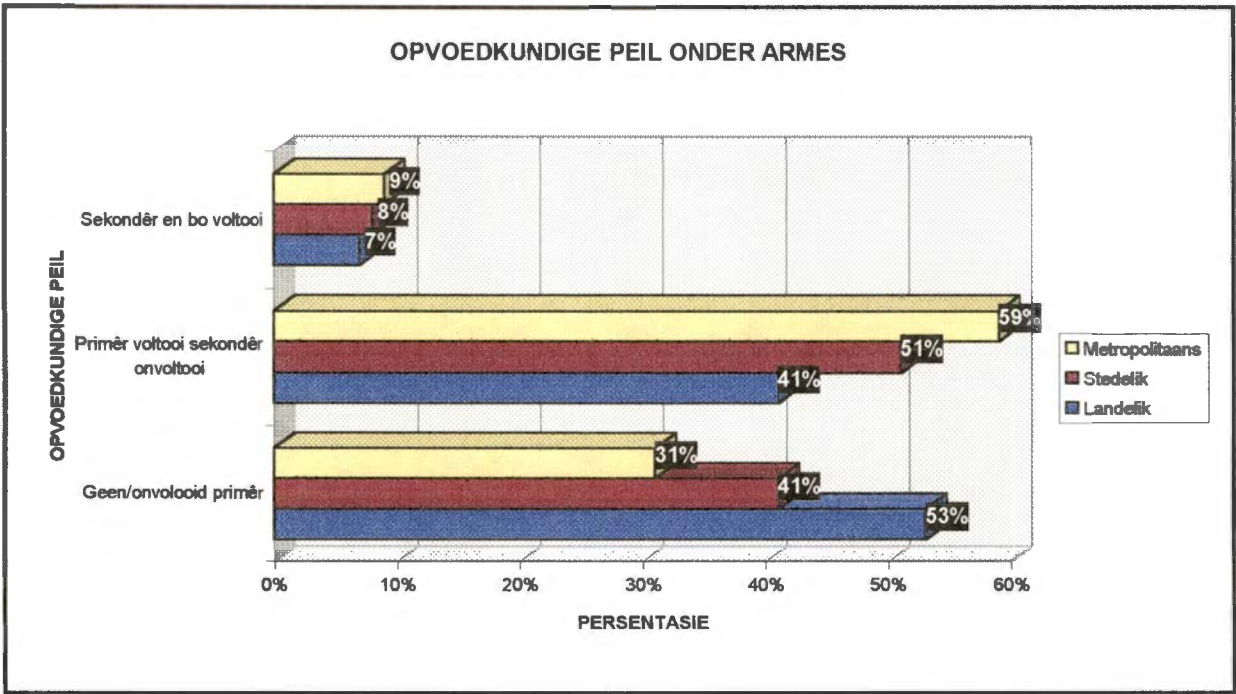
Gedurende 1989 was daar volgens (Wilson & Ramphela, 1989:125) 'n tekort van 679 000 huise in Suid-Afrika, waarvan slegs 140 000 huise gedurende 1983-1985 gebou is. Die tekort aan behuising in Suid-Afrika vergroot. Gedurende 1982 is 29 000 babas in Soweto gebore, indien byvoorbeeld 25 000 oorleef, verhoog die behoefte aan huise in verhouding. Daar is slegs 3 500 huise in Soweto gebou. Dus hou die voorsiening in behuising nie tred met die bevolkingsgroei nie (Olivier, 1994:60-69). In die Beeld van 13 Augustus 1996 berig die politieke berriggewer dat Suid-Afrika 'n tekort van sowat 2 miljoen huise beleef (Politieke berriggewer, 1996).

As gevolg van afsonderlike ontwikkeling en die feit dat woongedeeltes vir Swart, Kleurling en Indiërbevolkingslede ver van die stede gebou is, het implikasies op hul vervoer. 'n Groot aantal arm mense bestee 'n groot hoeveelheid tyd en geld aan vervoer van en na hul werkplek. Meer as 60% van die uiters arm mense loop na hul werkplek en 27% gebruik busse of taxi's.

3.3 OPLEIDINGSAANGELEENTHEDE

Die historiese gebrek aan toegang tot opleiding vir swartes en die verskil in kwaliteit van opleiding het meegebring dat daar 'n groot verskil in akademiese kwalifikasies is. Bykans 50% van die armes het geen opleiding of onvoltooide laerskoolopleiding, en slegs 7% het sekondêre of hoërskoolopleiding voltooi. Onder die rykste groep het nagenoeg 62% sekondêre opleiding voltooi (World Bank, 1995:20). In die onderstaande diagram, Figuur 5.7 word dié inligting grafies uitgebeeld.

Figuur 5.7: Opvoedkundige peil van armes



(World Bank, 1995:21)

Oorsake van ongeletterdheid word deur (Olivier, 1994: 87) as die volgende weergegee:

- Stedelike onrus en stakings wat opleiding in swart skole ontwig het.
- Ongelyke opleidingstandaarde en voorsiening as gevolg van verskillende onderwysdepartemente.

- Ekonomiese gebrek in gesinne wat kinders op vroeë leeftyd dwing om te werk.
- Onvermoë om opleiding in verhouding tot die bevolkingsgroei te voorsien en met agterstande te handel.
- Lae klem op opleiding vir swartes deur die vorige regering.

Ongeletterheid gee aanleiding tot lae produktiwiteit, stadige ekonomiese groei, lae per capita-inkomste, onderindiensneming en werkloosheid en hoë afhanklikheid op beperkte inkomste van gesinne.

3.4 ENKELE VERSKYNSELS WAT VOORKOM AS GEVOLG VAN ARMOEDE EN ONDERONTWIKKELING

Straatkinders as fenomeen wat grootliks ontstaan het as gevolg van armoede, swak tot geen behuising, werkloosheid en geweld in swart woongebiede, is aan die toeneem in Suid-Afrika. Volgens navorsing van (Smit, 1993:109) is slegs 10% van straatkinders dogters terwyl die grootste meerderheid seuns is. Die ouderdomverspreiding van die kinders is tussen ses en agtien jaar met die grootste kategorie tussen tien- en vyftienjaar. Dié skrywer meld verder dat die grootste persentasie kinders skool verlaat na en selfs voor die voltooiing van standaard een of twee. Dit is nodig om die faktore wat hiertoe (straatkinders) aanleiding gee, te ondersoek om hierdie saak aan te spreek en straatkinders te rehabiliteer (Maphatane, 1994:22).

Straatkinders word deur hulself in Kaapstad as "strollers" en "malunde" en "malalapipe" in Johannesburg beskryf, wat beteken die wat nie by die huis slaap nie, maar in die stormwaterpype slaap. Daar is twee soorte straatkinders, naamlik die **op** straat en die **van** die straat. Kinders op die straat is die wat hul huise verlaat het en permanent op straat woon en leef. Die kinders van die straat, spandeer tyd op die straat, maar keer van tyd tot tyd terug na hul huise (Maphatane, 1994:22-23 en Smit, 1993:112).

Volgens UNICEF (1987:7): "...children on the street face the unhappy reality of increasing separation from their natural families and become increasingly at risk of losing their limited access to basic facilities such as health, education and recreation." Individuele kenmerke soos lae opleidingspeil, weeskinders en swak gesondheid, verhoog die risiko. Baie straatkinders het vroeg skool verlaat, was drosters, het al van hul huis weggeloop, was onder negatiewe groepsdruk en hul gesinne ervaar dikwels finansiële probleme. Risikokinders behoort reeds vroegtydig op skool geïdentifiseer te word (Maphatane, 1994:25).

Hierdie kinders is in verskillende aktiwiteite op straat betrokke, soos onder andere informele werk, soos die was van motors en aanwysing van parkeerruimtes, bedel vir kos en geld, tuinwerk en die verkoop van koerante en groente. Baie van die kinders is blootgestel aan uitbuiting deur volwassenes vir prostitusie, seksuele gunste, diefstal en winkeldiefstal. Baie van die kinders is afkomstig uit gesinne waar die moeder die hoof is, enkelouergesinne en waar oumas betrokke in die opvoeding van die kinders is. Van die kinders se ouers verander dikwels van woonplek en area (Maphatane, 1994:25 en Smit, 1993:112). Gomsnuif en die snuif van bensine is deel van die lewenswyse van die kinders, hulle gebruik dit hoofsaaklik ten einde van honger, koue en die moeilike lewenswyse, te ontsnap (Smit, 1993:113).

Vir hierdie kinders is daar uitkomst in Suid-Afrika. In die Beeld van 11 Desember word berig van 'n Mabala-egpaar van Mofolo-Noord in Soweto wat in 1992 betrokke geraak het by straatkinders, aanvanklik aan hulle kos gegee het en tans saam met ander en spesifiek die NG-gemeente van Vervoerdburgstad, direk betrokke is in die versorging van die jeugdiges. "Sedert die begin van die projek is 75 kinders gerehabiliteer, hul ouers opgespoor en hulle is weer onder hul ouers se sorg geplaas" (Anon, 1996:3).

In die Suid-Afrikaanse samelewing word dit nie as normaal beskou dat kinders moet omkom van honger en swak gesondheid, op die straat moet lewe en verlaat moet word nie. Dit is ook nie normaal dat gesinne sonder enige bron van inkomste moet lewe nie. Dit is nie normaal om sonder enige vorm van

beskutting, voedsel of klere te wees nie. Die meerderheid van die gemeenskap is nie veronderstel om ongeletterd te wees nie (Olivier, 1994:39).

Ander fenomene wat ook in Suid-Afrika voorkom, is bedelary "persoon wat 'n bestaan maak deur geld of ander materiële middele van die publiek te vra sonder om 'n teenprestasie te lewer" en boemelary "persoon sonder vaste werk en woonplek wat meestal 'n bestaan maak uit bedelary en gewoonlik dwelms gebruik" (Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk, 1995:5,8). Alhoewel laasgenoemde meestal onder die blanke bevolkingsgroep voorkom, is dit volgens navorser 'n fenomeen wat oor kleur- en kultuurgrense aangetref word.

3.5 MOONTLIKE STRATEGIEË TEN OPSIGTE VAN SOSIO-EKONOMIESE VRAAGSTUKKE

Die maatskaplike werker sal in die praktyk toenemend betrokke moet raak by die ontwerp van maatskaplike welsynsprogramme wat finansiële lewensvatbaar, kostedoeltreffend is en strategieë teen armoede bevat. Ten einde die stelling "Bestaande personeel is nie in ontwikkelingsgerigte benaderings opgelei nie", (Suid-Afrika,1996:11) teë te werk, is evaluering en aanpassing van universitêre kurrikulums van kardinale belang.

Die HOP as beleidsraamwerk vir Suid-Afrika se sentrale doel is om 'n sterk, dinamiese en gebalanseerde ekonomie wat armoede bekamp, in basiese behoeftes voorsien en 'n goeie standaard van lewe, daar te stel. Dit sal gedoen word deur die formulering van 'n ekonomiese beleid deur die regering om die ekonomiese wanbalans en strukturele probleme in alle ekonomiese sektore (landelik en stedelik) aan te spreek deur menslike hulpbronontwikkeling en die ontwikkeling van die vaardigheid van werkers ten einde beter inkomstes en produktiwiteit te verseker. Die eliminerings van diskriminasie op grond van geslag by indiensneming en deur die bevordering en spesifieke bemagtiging van vroue om in landelike ontwikkeling betrokke te raak, is tans aan die orde van die dag. Die aanmoediging van wyer betrokkenheid van werknemers in ekonomiese besluitneming in die privaat en staatsektore, deur die ontwikkeling

van produktiewe indiensnemingsgeleenthede en die verhoging van uitvoerprodukte, geniet ook aandag (Olivier, 1994:110).

'n Strategie gebaseer op vier hoekstene vir die aanspreek van werkloosheid in Suid-Afrika word deur (Cawker & Whiteford, 1993: 79-104) aangedui, dit is soos volg:

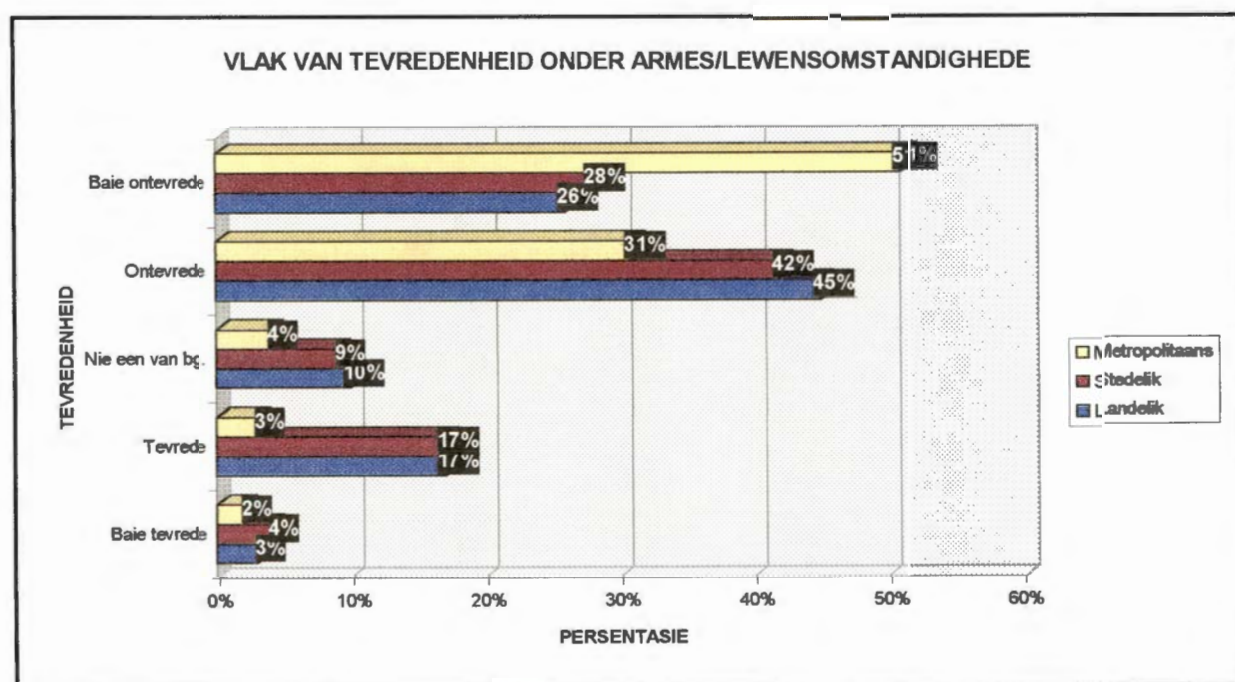
- makro-ekonomiese stabiliteit;
- werkverskaffingsbeleid;
- hertoewysingsbeleid, en
- kleinbesigheidsontwikkeling.

In Suid-Afrika is daar ook staatspensioene soos onder andere die ouderdomspensioen, ongeskiktheidspensioen en onderhoudstoelaes. 'n Werkloosheidsversekeringsfonds bestaan ook, waartoe die werknemer 0.9% van sy inkomste bydra, die werkgever 0.9% van die versekerde inkomste en die staat 25% van die bydraes, betaal. Werkgevers is ten volle verantwoordelik vir die vergoeding van werknemers in die geval van besering aan diens (Olivier, 1994: 142). Gedurende 1993/1994 se finansiële jaar was die totale koste van welsynsdienste R 12 037 biljoen oftewel 3.6% van die Bruto Binnelandse Produk. Van die bedrag is 87.6% (R10 367) aan maatskaplike pensioene bestee. Dit het 12.4% (1 400 biljoen) vir maatskaplikewerkdienste gelaat. Die bedrag benodig vir maatskaplike pensioene sal na verwagting met 5% per jaar styg (Schoeman, 1994:1). Volgens 'n studie onderneem deur Vorster en Rossouw (1996:305) na aanleiding van die Lund-verslag, meld hulle die volgende: "The proposal of the Lund committee for the introduction of a flat-rate child support benefit, payable to the primary care-giver of a child according to a means test, will definitely bring relief ... Maintenance grants (as well as other state transfers) play an important role in keeping households of recipients above minimum household subsistence levels."

'n Nasionale program om armoede aan te spreek moet aspekte soos die vinnige bevolkingsgroei, werkskepping, ontwikkeling van entrepreneurs, kredietfasiliteite vir armes (veral vroue) en 'n bekostigbare maatskaplike sekuriteitsnet aanspreek (Olivier, 1994:87). Vordering in handeling met die aspekte kan gemeet word in terme van 'n verbeterde verhouding tussen die ekonomie en bevolkingsaanwas en 'n groter persentasie van werkkorps wat in die formele en informele sektore deelneem. Die fokus moet veral val op die vrou in landelike gebiede, 'n laer persentasie mense onder die minimumbestaanspeil, 'n algemene verbeterde per-capita inkomste, verlaagde aanvraag vir maatskaplike bystand/pensioene en groter deelname aan bykomende maatskaplike bystandsfondse (Olivier, 1994:87).

In die onderstaande Figuur, 5.8 word gegewens deur die Wêreld Bank (World Bank, 1995:17) ingesamel, weergegee. Hiervolgens is mense wat in armoede lewe in al drie die aangeduide gebiede baie ontevrede en ontevrede met hul lewensomstandighede. Daar was maar 'n geringe persentasie van dié wat in die ondersoek betrek is, wat baie tevrede was.

Figuur 5.8: Vlak van tevredenheid onder armes/lewensomstandighede



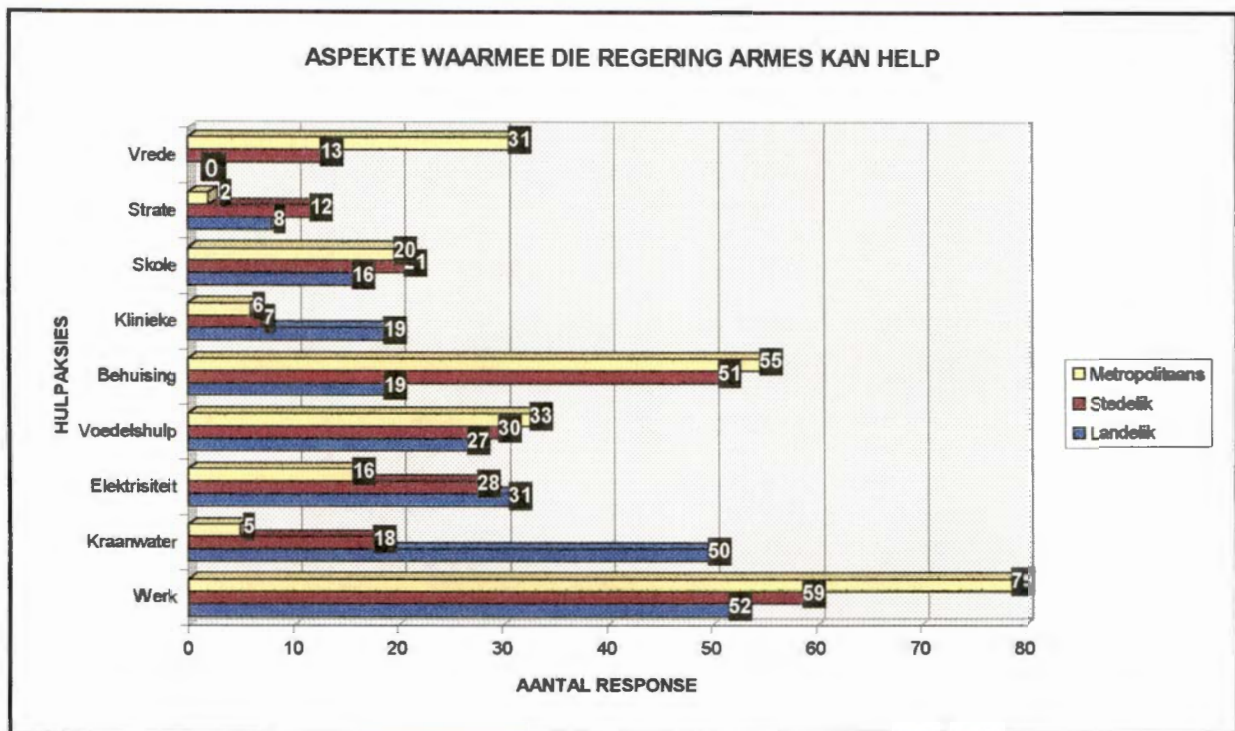
(World Bank, 1995:24)

Vanuit soortgelyke omstandighede spreek Ngan & Hui (1996:93) hul standpunt in dié verband uit. In ontwikkelende lande waar probleme van armoede, lae opvoedkundige kwalifikasies, swak sanitasie, onvoldoende behuising en deprevasie voorkom, moet maatskaplike werkers fokus op die oplossing van die basiese oorsake van onderontwikkeling. Maatskaplike werkers kan onder andere hul kliënte in kontak bring met kleinskaal-werkskeppingsprogramme. Maatskaplike werkers kan op makrovlak belangrike insette ten opsigte van beleidfomulering lewer. Maatskaplike werkers behoort dus meer bekend te word met wyer sake rakende algemene beleid, ekonomie en die politiek.

Eerder as om op oorsese literatuur te steun in opleiding, behoort daar 'n groter fokus op plaaslike probleme, plaaslike ekonomie, sosiale veranderinge en die opleiding van studente ten opsigte van geïntegreerde ontwikkeling, te wees. Maatskaplikewerkprogramme in ontwikkelende lande moet meer aandag skenk aan pogings om hul opleiding/kurrikulum, navorsing en werkverpligtinge in te span op dit wat positief tot die ontwikkeling van hul land sal bydra (Ngan & Hui, 1996:93). Gray (1994:1) noem in dié verband: "We need to produce social workers who have a sincere personal and professional commitment to working towards the eradication of poverty in our society and to train them to have the ability and motivation to work in impoverished contexts."

Na aanleiding van die Wêreld Bank (World Bank, 1995:17) se ondersoek is die volgende aspekte deur die respondente as prioriteite, waarmee die regering hulle kan help, aangedui. Hiervolgens het werk, behuising en kraanwater die hoogste uitgestaan.

Figuur 5.9: Aspekte waarmee die regering die armes kan help



(World Bank, 1995:26)

4. KULTUURDIVERSITEIT IN MAATSKAPLIKE WERK

Verskillende terminologieë word gebruik wanneer dienslewering oor kultuurgrense en andersoortige minderheidsgroepe, onder bespreking is. Daar sal volstaan word met die term kultuurdiversiteit. Daar word deur Kadushin (1990:303) verwys na kruis-kulturele onderhoudvoering en die skrywer noem in dié verband: "Class, colour, age, and sexual preference are some of the significant subculture differences that separate interviewer and interviewee, increase social distance, and limit understanding." Die konsep kultureeldiverse-opleiding, is gebaseer op die aanname dat generiese maatskaplikewerkteorieë en vaardighede nie genoegsaam is vir effektiewe dienslewering aan persone van verskillende kulturele agtergronde nie (Hardy & Laszloffy, 1992 en Holmes & Mathews, 1993). Literatuur oor kultuurdiverse- en kruis-kulturele dienslewering is skaars en onderontwikkel in Suid-Afrika (Sikhitha, 1996:61). Tot redelik onlangs, ongeveer vier jaar gelede, was maatskaplike werkers baie gerus en gemaklik in dienslewering aan hul eie kultuur en grootliks, taalgroep. Hulle was nie bekommerd of ongemaklik daaroor dat hul eie menings ten opsigte van etniese

groepe blootgestel en bevraagteken sal word nie. Verskille kan diep onbewustelike gevoelens wakker maak en tot projeksie aanleiding gee, dikwels in die vorm van oordrag en teenoordrag (Sikhitha, 1996:61).

Die veranderende siening van maatskaplikewerkdienlewering is reeds geruime tyd onder die soeklig geplaas en aanpassings is gemaak. Volgens Sanders (1980) is dit slegs oor die afgelope twintig jaar wat aandag in die literatuur geskenk is aan kultureeldiverse maatskaplike werk. Maatskaplike werk het uit hoofde van sy professionele aard toegang tot menselewens en beskik oor beide 'n morele en politiese dimensie (Jacob *et al.*, 1991:254). Die vereistes van die kliëntepopulasie, kultuurdiversiteit en die andersoortige eise wat aan maatskaplike werkers gestel word, noodsaak vernuwing in die beroep.

4.1 KENNIS VAN VERSKILLENDEN KULTURE

Ten einde kultureeldiverse dienste effektief te lewer, sê Tshabalala (1991: 1), die volgende: "To practice relevant social work in a multicultural setting, professionals must learn to understand the customs, codes of behaviour and value systems of the people they work with." Verskille of ooreenkomste, etnisiteit, ras en klas is sommige van die sub-kulturele verskille wat die werker en die kliënt skei, dit verhoog die afstand en verminder begrip onderling (Sikhitha, 1996:61). Die werker wat kleurblind is, sal byvoorbeeld sê: "Hy is swart en ek is wit, maar ons is albei mense." Die ander wat ingestel is op kulturele verskille sal sê: "Ons is almal mense, maar hy is swart en ek is wit." Sikhitha (1996:61) is van mening dat die werker wat kleurblind is belangrike realiteite in die kliënt negeer. Die kultureel sensitiewe werker sal bewus wees dat daar ooreenkomste en verskille is en dat beide aandag verg in onderhoudvoering. Die erkenning van verskille negeer nie die individualiteit van mense nie, dit verbreed eerder die begrip (Sikhitha, 1996:61). In die woorde van Kadushin (1990:304) "Every person is in certain respects: (a) like all other people (b) like some other people, and (c) like no other person."

Volgens Dominelli (1988) is dit belangrik dat ons nie 'n kleurblindbenadering moet volg nie. Jacob, *et al.* (1991:251) noem dat 'n kleurblindbenadering dui op

die negering van die belangrikheid van kultuurverskille. Deur die ignorering van die kultuurverskille, konformeer die persoon by die Westerse kultuur en tradisie en aanvaar daardeur hul dominansie. Die keuse wat die maatskaplikewerkprofessie moet uitoefen tussen dienslewering aan verskillende bevolkingsgroepe en die persentasie verspreiding van dienste en fondse, maak die beroep polities georiënteerd. In die woorde van Dominelli (1988:31): "This requires white social workers to recognise social work practice as a political activity in which power operates on a number of different levels, including the powers vested in them by society to allocate and distribute resources..., the legal power they hold as social workers, and the power relationship entered into with clients." Nie-rassige maatskaplike werk beteken nie die toevoeging van ras tot dienslewering nie (Dominelli, 1988:35). Dit is nodig om verhoudings te vorm van gelykheid en regverdigheid. Rassisme word ook in die praktyk ingebou deur die persepsie dat swartes en anderkleuriges dieselfde as blankes is. Die belangrikheid om verder as die verskil van die ander persoon se kleur te kyk, word dikwels geïgnoreer. Min tot geen aandag word dan geskenk aan die anderkleurige se finansiële posisie, kulturele agtergrond, tradisie, gesinsamestelling, houdings teenoor die lewe, die gemeenskap en sosiale instellings (Dominelli, 1988:36). Dominelli gaan van die standpunt uit dat: "...the responsibility of dismantling society's racist edifice belongs to white people who enjoy the privileges emanating from it."

Kennis van 'n kliënt se kulturele milieu is nodig om die kliënt te verstaan. Dit is egter feitlik onmoontlik om alle kulturele groepe ten volle te verstaan (Kadushin, 1990:306). Die houding en ingesteldheid van die onderhoudvoerder is baie belangrik (Sikhitha, 1996:61-66). In die woorde van Kadushin (1990:306): "The interviewer needs to feel with conviction that her culture, way of life, values etc., are only one way of doing things, that there are other equally valid ways, not better or worse, but different." Indien die onderhoudvoerder min van die kliënt se kultuur weet, moet hy bereid wees om van die kliënt te leer. Bo en behalwe die feit dat die onderhoudvoerder kennis

nodig het van die kulturele verskille, is dit ook belangrik dat die onderhoudvoerder bereid moet wees om te luister, die pas van die onderhoud, die aktiewe vlak, die keuse van 'n toepaslike woordeskat, die verbale en nie-verbale uitgangspunte aan te pas en om ingestem te wees tot die behoeftes van die kliënt.

Kultureelverskillende persone in interaksie is gewoonlik bewus van kleur en kultuurverskille, maar dit word selde bespreek. Selfs die swart maatskaplike werker kan probleme ervaar in onderhoudvoering met hul eie mense; dit is dikwels geleë in die feit dat hulle bo hul eie mense uitgestyg het en die dominante kultuur se beginsels aangeneem het (Kadushin, 1990:311). Teorieë in maatskaplike werk is dikwels nie eie aan die swart werker en kliënt nie. Die swart kliënt kan ook van mening wees dat dit beter is om aan die blanke werker toegesê te word, omdat die werker meer invloed en mag as die swart werker het. Situasies waar die onderhoudvoerder swart en die kliënt wit is, het eiesoortige probleme. Die swart werker kan byvoorbeeld min begrip toon ten opsigte van die blanke kliënt se situasie en nie verstaan waarom die blanke nie die situasie eiehandig kan hanteer nie. Dikwels word die werker tereg met die swart kliënt se swak sosio-ekonomiese toestande, behuising en lae besoldiging gekonfronteer, waaraan die werker relatief min kan doen. Dit gee aanleiding daartoe dat die werker die situasie herdefinieer en aandag skenk aan aspekte waar dienslewering wel moontlik is. Dit is egter nie altyd die kliënt se primêre behoefte nie (Kadushin, 1990:319).

Maatskaplike werkers wat gemotiveerd is om kultureeldiverse maatskaplikewerkdienste te lewer moet volgens Dominelli (1988:123) tot die volgende bereid wees:

- om kultuurbewus te wees vanuit 'n anti-rassistiese perspektief, daartoe in staat wees om die belangrikheid van kulturele faktore te verstaan sonder om die verantwoordelikheid op die kultuur se deur te lê;
- die maak van waarde-oordele te oorkom en die idee van wit oorheersing en superioriteit te vergeet;

- bewus te wees van die uitwerking van institusionele rassisme op hul werksaamhede en hulself te motiveer om dit te oorkom;
- om die uitwerking van wit mag en voorregte te eksplloreer in hul verhouding met die swart bevolking;
- om verbande te trek tussen rassisme en die sosiale beheerelemente in maatskaplike werk, en
- om verbande te trek tussen die eliminerings van rassisme en om weg te doen met ander vorme van onderdrukking.

Daar is baie stereotipe idees aangaande ander kultuurgroepe. Daar is baie samelewingsituasies wat veral die swart gesin dwing om sekere lewenswyses te aanvaar. So is daar meer werkloosheid aanwesig wat dit vir hulle moeilik maak om soortgelyke lewensomstandighede as blankes te handhaaf (Amos & Parmar, 1984 en Bryan *et al.*, 1985).

4.2 KENNIS VAN DIE SELF

Selfkennis is essensieel aangesien die gedissiplineerde en bewuste self 'n sleutelrol in die professie speel en tot 'n instrument ontwikkel moet word. Kennis van jou eie kultuur en geskiedenis is belangrik in kultureeldiverse maatskaplikewerkdienslewering (Barsky, 1994:9). In die woorde van Sikhitha (1996:63): "Several authors advocate for cross-cultural knowledge by the worker, but the most important factor is the right attitude." Studente behoort blootgestel te word aan die bestudering van elkander se kultuur-historiese agtergrond sodat nie slegs die eie groep uitgesonder word nie. Wanneer studente die geleentheid kry om eie kultuur-historiese agtergronde met mekaar te deel, ontwikkel hulle 'n groter sensitiwiteit vir mekaar (Holland & Kilpatrick, 1993). Sikhitha (1996:64) dui die volgende wyses aan om meer kultureeldivers effektief te wees:

- Die ondersoek van jou eie vooroordele en sentimente oor verskille: Hierdie aspek is belangrik alvorens kultureeldivers gewerk kan word. Die ongemak wat ervaar word, die stereotipes wat bestaan, gedagtes en persepsies, desnieteenstaande wat dit is, moet erken en aangespreek word. Wanneer die proses met jouself deurgewerk is, kan oorgegaan word tot kwaliteit-dienslewering. Die volgende is enkele aspekte ten opsigte van selfbewustheid vir werkers wat kultureeldiverse dienste moet lewer:
 - *die kultureel sensitiewe werker is bewus van sy eie waardes en vooroordele en hoe hulle kliënte beïnvloed;
 - *kultureel vaardige werkers is gemaklik met verskille wat tussen hulself en hul kliënte bestaan, en
 - *kultureel vaardige werkers erken en is bewus van sy rassistiese houding, gelowe en gevoelens.
- Die aanvaarding van en gemaklik wees met jou eie kulturaliteit help kliënte om gemaklik met hul eie te wees. Die werker moet tot die punt kom om gemaklik met sy eie kultuur om te gaan en van kulturele verskille bewus te wees en tot waardering en respektering van verskille te kom. 'n Werker wat nie gemaklik met sy eie identiteit in terme van geskiedenis en sosio-ekonomiese faktore is nie, kan sy eie ongemak op die kliënt projekteer en sodoende die effektiwiteit van dienslewering benadeel.
- Ontwikkeling van 'n filosofie in die praktyk waarin daar plek vir kultuurdiverse maatskaplike werk is. "That means conceptualising cross-cultural work as a challenge and accepting that challenge" (Sikhitha, 1996:64). Die oopstelling van jouself en selfondersoek is die rigtinggewende beginsel asook die vermoë om deur te gaan met die proses en nie sonder meer te onttrek nie.
- 'n Ondersteunende gemeenskap wat die veiligheid vir selfeksplorasie, blootstelling en ontdekking bied. Alvorens kultureeldiverse dienslewering tot sy volle reg kan kom, moet die gemeenskap ondersteunend wees vir selfeksplorasie, blootstelling en ontdekking.

- Werkbare kennis van ander kulture, hul geskiedenis, norme en waardes. Die volgende is universele menings aangaande kennis waaroor die werker moet beskik (Sikhitha, 1994:64 en Sue & Sue, 1990:169):
 - ★die kultureel vaardige werker moet oor spesifieke kennis aangaande die spesifieke groep mense aan wie dienste gelewer word, beskik;
 - ★die kultureel sensitiewe werker sal kennis dra van die sosio-politieke sisteem en hoe dit kliënte beïnvloed, en
 - ★die kultureel vaardige werker is bewus van institusionele en samelewingsstruikelblokke wat kan voorkom dat effektiewe dienste aan die kliënt gelewer kan word.
- Die erkenning van verskille in hulpverlening: Ten einde die kliënt betrokke te kry in die hulpverleningsproses is, dit belangrik om die verskille tussen werker en kliënt te erken. Hierdie vroeë uitklaring van kulturele verskille kan die grondslag lê van 'n vertrouensverhouding en kan oordragprobleme voorkom, aanleiding gee tot die vinniger assessering van die werklike probleem en die kliënt weerhou van die gebruik van beskermende meganismes.

4.3 DIVERSITEITSOPLEIDING IN MAATSKAPLIKE WERK

Die ontwikkeling van kultureeldiverse kursusse is 'n komplekse taak, omdat die veranderlikes wat bestudeer wil word, nie presies afgebaken en gedefinieer kan word nie. Teorieë oor etnisiteit is eklekties en is onderhewig aan interaksie met ander tendense soos klas en sosiale stratifikasie. Jenkins (1981: 144) is van mening dat: "Social work students should be familiar with the main trends in ethnic ideology, the main theorists of each school of thought, and the current issues." Volgens dié skrywer is daar drie teoretiese strominge wat die literatuur oorheers, naamlik assimilasie, kulturele pluralisme en die konflikteorie.

Die assimilasieteorie gaan volgens Jenkins (1981:144) van die standpunt uit dat kultuurdiverse groepe 'n gedeelde kultuur oor tyd heen sal aanneem en gelyke geleenthede in die gemeenskap sal hê. Hulle het die konsep van "race relation cycle" ontwikkel wat daarop neerkom dat die verskillende groepe kontak maak, dan in kompetisie lewe, dan mekaar akkommodeer en assimileer in intergroepverhoudings.

Dié wat die konsep van kulturele pluralisme ondersteun, gaan van die standpunt uit dat al sou mense van verskillende bevolkingsgroepe in een organisasie werk en dieselfde voordele en betaling ontvang, hulle nog steeds meer geneig sal wees om met hul eie kultuurgroep te meng. Die konflikteorie gaan van die standpunt uit dat die modernisering van die gemeenskap verskillende etniese groepe op verskillende maniere beïnvloed, en sodoende intergroepekompetiese en konflik verhoog. In die woorde van Jenkins (1981:149): "...exacerbating existing ethnic stratification and exploitation of weaker groups by a powerful elite." Dié skrywer is van mening dat kultureeldiverse inhoudelikes geïntegreer moet word in die totale kurrikulum.

In Suid-Afrika word die aanbieding van kursusse en/of die geïntegreerdheid van kultuurdiverse opleiding oor die totale maatskaplikewerkkurrikulum onafwendbaar. Suid-Afrika se bevolkingsamestelling is van so 'n aard dat die meerderheid, naamlik die swartes deur die jare ontnem is van dieselfde en soortgelyke opleidingsvoordele as byvoorbeeld die blanke deel van die bevolking. Dit is toenemend belangrik dat maatskaplike werkers en akademici toegerus moet wees om kultureeldiverse dienste en opleiding aan die Suid-Afrikaanse bevolking te kan bied. Chau (1990:124) stel dit so: "The rapid growth and increasing visibility of ethnic and racial groups has vigorously challenged social work to educate students for ethnic-competent practice in cross-cultural settings." Volgens Barsky (1994:4) is daar 'n paar algemeen geldende doelstellings wat in kultureeldiverse opleiding in aanmerking geneem moet word. Dit is die volgende:

- die verhoogde bewustheid van die student se eie kultuur, etnisiteit en ras, en hoe dit sy/haar werksaamhede beïnvloed, beide in die werk met mense van dieselfde en ook verskillende agtergronde;
- kennis van en die vermoë om die raamwerk van analise van beleid en praktyk toe te pas in die mate wat dit mense van minderheidsgroepe affekteer;
- begrip van die sosiale dinamika binne 'n spesifieke kulturele groep, asook alternatiewe praktykmetodes wat relevant is tot die ervaringe van die nie-hoofstroomgroep;
- die ontwikkeling van professionele waardes wat diversiteit ondersteun en waardeer, eerder as om sosiale ervaringe te beoordeel aan die hand van voorgeskrewe norme en waardes (Kavanaugh, 1992);
- die bewustheid van tradisionele hulpverleners in verskillende kulture en die daarstelling van onderlinge samewerking tussen die groepe, en
- erkenning van die deurdringendheid van rassisme en ander vorme van onderdrukking en die implikasies hiervan vir die praktyk (insluitend die impak van armoede, werkloosheid, onvoldoende behuising en gesondheidsorg en sekere probleme van spesifieke groepe in die gemeenskap) (Deer, 1994 en Keung Ho, 1991).

Die Konsepwitskrif vir Maatskaplike Welsyn onderskryf die feit dat leerplanne en opleidingsmateriaal eie aan die eise van die Suid-Afrikaanse omstandighede multikultureel sensitief moet wees, met 'n balans tussen terapeutiese en ontwikkelingsgerigte metodes. Die feit dat subsidies aan privaat welsynsorganisasies op grond van maatskaplikewelsynsprogramme en nie meer op grond van maatskaplikewerkposte en eenheidskoste van fasiliteite en dienste gefinansier word nie, het die bepalende gevolge vir die maatskaplike werker en opleidingsinstansies. Afgestudeerde maatskaplike werkers sal dus toenemend toegerus moet word in die ontwikkeling en daarstelling van koste-

effektiewe, lewensvatbare en doeltreffende maatskaplikewelsynsprogramme (Suid-Afrika, 1996:69).

Uitdagende fasette van kultureeldiverse opleiding word deur Sikhitha (1996:62-63) soos volg uiteengesit:

- Oormatige insiklikheid en vriendelikheid: Hierdie vorm van insiklikheid vind plaas wanneer daar 'n verskil in magsposisie tussen die werker en die kliënt is. Die kliënt kan daarin faal om aan te dring op kwaliteitdienslewering, omdat hy van mening kan wees dat hy nie die reg of die mag daartoe het nie. Die kliënt in dié situasie kan konformeer, van sy regte en mag afstand doen, wat sy probleemoplossende vermoëns verminder.
- Wantroue, vyandigheid en verdenking: Dit kan byvoorbeeld tussen 'n blanke werker en 'n swart kliënt of andersom ontstaan deurdat die persoon homself afvra: "Hoe kan die persoon my help?" Die kliënt kan selfs die vermoë van die werker in twyfel trek.
- Ontkenning van etnisiteit en kultuur: Dit is die ontkenning by die kliënt en/of die werker dat etnisiteit of kultuur wel 'n rol speel, vanweë die vrees om hul met hul eie etnisiteit en kultuur te konfronteer. "The worker may also be too involved in universalistic values and believe that one is above the political and social influence of the society" (Sikhitha, 1996:63). Dit is die mite van dieselfde wees. Hierdeur negeer die werker en die kliënt die bestaan van kulturele verskille en ongelykhede in die samelewing en dit is dan dikwels die werklikheid van die kliënt se lewe wat genegeer word. Ongelykhede en diskriminasie sal nog lank op 'n koverte en overte vlak in Suid-Afrika voortbestaan.
- Kliniese antropoloogsindroom: Die werker kan waar kulturele verskille voorkom onder andere baie tyd bestee om aspekte aangaande die kliënt se kultuur te wete te kom, ten koste van die kliënt se behoeftes. Dit kan die hulpverleningsproses kniehalter, veral indien die werker patologie met kulturele verduidelikings afmaak.

- Jammerte, aggressie en onsekerheid: Die volgende voorbeelde verwys na geleenthede waar rasse/etniese gelykhede tussen werker en kliënt aanwesig is:
 - ★ Idealisering: Die kliënt kan die werker sien as iemand wat iets bereik het, die werker idealiseer as iemand wat sy probleme kan oplos, wat dan passief en afhanklik word. Die kliënt toon dan 'n onvermoë om introspeksie te doen; daarom is sy probleemoplossende vermoëns beperk.
 - ★ Die outokraat: Dit gebeur wanneer kliënte konflik ervaar oor hul eie kulturele identiteit en nie met iemand van hul eie kultuur die sake wil bespreek nie.
 - ★ Ooridentifikasie: Die gevaar van die faset is daarin geleë, indien die werker die kliënt as verlengstuk van homself sien. "The helping relationship becomes a shared fortress against common threats" (Shikitha, 1996:63).

5. UNIVERSITEITSOPLEIDING IN SUID-AFRIKA: WESTERSE TEORIEË EN DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE

Maatskaplikewerkopleiding in Suid-Afrika is tot dusver hoofsaaklik geskoei op Westerse teorieë en modelle (Ramphal, 1994:340). Van Rooyen (1996:340) noem die volgende: "Recently social work academics in South Africa have begun to allude the need for curricula that are responsive to the environment within which social workers practice." Hierdie standpunt word ondersteun deur Shikitha (1996:61): "Until about four years ago social workers in South Africa, under the provision of separate development, found 'comfort and safety' in practising within their own racial and ethnic 'cocoons'. Volgens Ramphal (1994:340) moet maatskaplike werk verby individu-gesentreerde dienslewering beweeg en voorkeur verleen aan makro-georiënteerde ontwikkeling wat relevant en effektief is.

Maatskaplikewerkdienste in Suid-Afrika was oorwegend ongelyk en diskriminerend op grond van ras en geslag, met verskillende vlakke en

kwanteite in dienslewering wat op 'n ongekoördineerde en gefragmenteerde wyse gelewer is. Ramphal (1994:341) noem in dié verband: "In the South African situation it is essential for our students to understand and appreciate cultural and social diversity in a plural society." 'n Sensitiwiteit moet ook bestaan vir mense wat blootgestel is aan politieke geweld en spesiale groepe soos die bejaardes, gestremde persone, bewoners van informele behuising en plattelandse gemeenskappe. Navorsing insake die unieke kenmerke en eise van die Suid-Afrikaanse situasie is nodig sodat oplossings vir die unieke probleme gevind kan word en praktykmodelle geformuleer kan word. In die proses kan Westerse modelle nie verwerp word nie, aangesien dit net so verkeerd sal wees as om dit slaafs na te volg.

Hierdie behoefte om opleiding en praktykmodelle te vind wat eie en geskik is vir die Suid-Afrikaanse situasie, word wêreldwyd beleef (Bernstein & Gray, 1991:251). In die ontwikkeling van teorieë en modelle vir maatskaplikewerkdienslewering is dit belangrik om die bevolkingsgroei, verstedeliking, die Derde wêreldkenmerke van Suid-Afrika en die ekonomiese veranderinge in Suid-Afrika in ag te neem. Cronjé (1994:248) noem in dié verband: "The social welfare institution in general and direct service agencies in particular are inextricably part of the political, economic and other social institutions, and they are therefore affected by changes in these institutions." Die apartheidsontwikkeling in Suid-Afrika het 'n pertinente rol gespeel in maatskaplikewerkopleiding en dienslewering. Die opleiding, dienslewering en bronne vir maatskaplikewerkdienste was verdeel op grond van ras (Letsebe, 1995:97). Maatskaplike werkers van die verskillende bevolkingsgroepe het verskillende ervarings van die praktyk gehad.

Die maatskaplike werker as individu met sekere persoonlike rolle en funksies in die samelewing, asook professionele take, moet gereeld aanpassings maak. Dienslewering kan nie regied plaasvind nie. Cronjé (1994:250) meld in dié verband: "Welfare organisations wishing to survive in the coming decade are faced with the challenge of being flexible, well-informed and able to respond to threats in an increasingly unpredictable environment." Volgens Letsebe (1995:106) kan hierdie situasie van verandering en geweld wat in Suid-Afrika

heers, nie deur maatskaplike werkers en opleidingsinstansies geïgnoreer word nie.

Faktore wat direk op maatskaplikewerkdienslewering en -opleiding inwerk, is die politiek, verminderde bronne, behoeftes van spesifieke bevolkingsgroepe, veranderinge in die wêreld van werk, die behoefte aan deursigtigheid en die kennisontploffing (Cronjé, 1994:248).

Op politieke gebied het baie veranderinge in die strukture, wette en gebruike ingetree en is die proses steeds aan die gang. Demokrasie, deursigtigheid en openbare deelname, is kenmerkende konsepte van die Suid-Afrikaanse situasie (Cronjé, 1994:249). Hulpbronne vir diensleweringorganisasies is aan die afneem. Primêre aandag word van owerheidsweë gegee aan primêre gesondheidsorg, behuising, opleiding en werkskepping. Verminderde subsidies wat welsynsorganisasies ontvang, het 'n bepalende invloed op hul funksionering, bestuur en die tipe dienste wat gelewer kan word. Maatskaplike werkers is onlosmaaklik deel van die konteks waarbinne hulle dienste lewer.

Alhoewel ontwikkeling in Suid-Afrika plaasvind, bevind die land hom steeds in 'n sogenaamde Eerste- en Derdewêreldtoestand van ontwikkeling. "Ons vind byvoorbeeld hoë ontwikkeling en hoë standarde op haas alle terreine enersyds en 'n toestand van lae ontwikkeling en lae standarde op ook haas alle terreine andersyds" (Botha, 1994:v-vi). Nieteenstaande die ongelyke ontwikkeling en standarde, sal daar steeds van die maatskaplike werkers vereis word om 'n professionele diens van hoogstaande gehalte te lewer.

Kurrikulumontwikkeling moet nie slegs op grond van die huidige behoeftes plaasvind nie, maar ook op verwagte behoeftes wat in die toekoms sal bestaan. Kurrikulumontwikkeling is nie 'n statiese proses nie. Brown & Chamberlain (1982:14) beklemtoon dat: "... as demands emerge ... and as new ideas of the central nature and purpose of social work emerge, so the educational forms will have to adapt." Die praktyk moet sensitief wees vir etniese waardes en beginsels, indien dit in lyn wil wees met die professie se oortuiging van gelykheid en uniekheid van elke individu. Die kurrikulum moet dus kennis- en

praktykinhoude insluit wat sensitief is vir die diverse etniese en kulturele groepe en die aard en effek van onderdrukking. Kursusinhoud wat handel oor maatskaplikewerkwaardes, moet die diversiteit van verskillende bevolkingsgroepe aanspreek asook 'n nie-diskriminerende praktyk (Bernstein & Gray, 1991:256).

Na aanleiding van die werk van Louw (1993:36) toon die Suid-Afrikaanse universiteite 'n onvermoë, maar is dit ook 'n nuwigheid, om die opleidingsituasie voortdurend te evalueer, te ontleed en in verband met die breë gemeenskap se begeertes, behoeftes en wense, te bring. Holdstock (1987:12) noem dat die fisiese integrasie van lede van die ander bevolkingsgroepe nie genoeg is nie en noem: "Opening the doors of educational institutions merely invites black pupils and students into the parlours of Western ideology. Unless we are prepared to introduce innovations into our curriculum and educational methodology that are based on principles derived from the lives of black South Africans, we are merely preparing our students to fit into the dominant structure of Western ideology and technology." Hiermee saam is die feit dat die gemeenskap met reg en in die toekoms al meer eise kan stel ten opsigte van toepaslik opgeleide professionele persone vir die maatskaplikewerkberoep, en die eise wat die Suid-Afrikaanse situasie stel.

In Suid-Afrika het die gebrek aan kruisbestuiwing op etniese en kultuurvlakke bygedra tot onderwys op aparte gebiede vir elke bevolkingsgroep (Sonn, 1989 en Van Wyk, 1987). Louw (1993:38) stel dit duidelik in die volgende woorde: "Opleiding moet diens aan die gemeenskap in alle fasette verseker en dit moet relevant vir gemeenskapsprobleme, -behoeftes en -aspirasies wees."

In maatskaplikewerkopleiding geld die volgende onderliggende aannames:

- maatskaplike werk het soos alle ander professies, probleemoplossende funksies;
- Maatskaplike werk is 'n kuns met 'n wetenskaplike en waardebasis;

- Maatskaplike werk het sy ontstaan gehad en ontwikkel steeds, omdat dit streef na behoeftebevrediging van mense in die samelewing;
- Maatskaplike waardes word ontleen vanuit die gemeenskap waarvan dit deel is; alhoewel die waardes nie noodwendig in totaliteit dié is wat universeel deur die gemeenskap nagevolg word nie;
- Die wetenskaplike basis van maatskaplike werk bestaan uit drie soorte kennis: (1) getoetste kennis, (2) hipotetiese kennis wat oorgedra moet word na getoetste kennis, en (3) praktikumwysheid.
- Die kennis benodig vir die maatskaplikewerkpraktik word bepaal deur die doelstellings, funksies en die probleme wat opgelos moet word (Skidmore *et al.*, 1994:5-6).

Klem word toenemend geplaas op dienslewering aan massas mense (groepe en gemeenskappe), wat in absolute armoede verkeer, in swak omstandighede woon, ontnem is van basiese opleiding, slagoffers van geweld is en blootgestel is aan misdaad. In Suid-Afrika het die ondersteuningsisteme van gesinne afgebreek, kinders word deur hul ouers verlaat, kinders wend hulle tot die straat en enkelouergesinne neem toe (Ramasar, 1996:xiv). "As welfare approaches the new century, it is greeted by these enormous unmet needs of people and recognises the challenges that lie ahead" (Ramasar, 1996:xiv).

Bogenoemde maak die herbeplanning, ontwerp en ontwikkeling van 'n unieke maatskaplikewerkkurrikulum vir Suid-Afrika noodsaaklik. Van Dyk (1996:24) noem: "We should constantly rethink our training methods, curriculum content and the philosophy and values that we embrace in our departments."

6. SAMEVATTING

In die hoofstuk is daar in breë trekke die belangrikste insake Suid-Afrikaanse welsynsgeskiedenis, -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke en diversiteitsopleiding weergegee ten einde die kursus in perspektief te stel.

Voorts dien dit ten doel om die empiriese data aan die hand daarvan asook vanuit ander vrae wat gevra is, te ontleed en aanbevelings te formuleer.

In die volgende hoofstuk word stilgestaan by die analisering en bespreking van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data soos versamel deur middel van die vraelyste aan die universiteite.

ALGEMENE INLEIDING

NAVORSINGSMETODOLOGIE

**DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED
AAN DIE PU VIR CHO**

**KURRIKULERINGSVEREISTES EN KURRIKULUMONTWIKKELINGS=
MODELLE**

**WELSYNSGESKIEDENIS EN -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE
VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN
MAATSKAPLIKE WERK**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN DIE
NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE
UNIEKE OMSTANDIGHED IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK**

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFTUK 6

EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING IN SUID-AFRIKA

1. INLEIDING

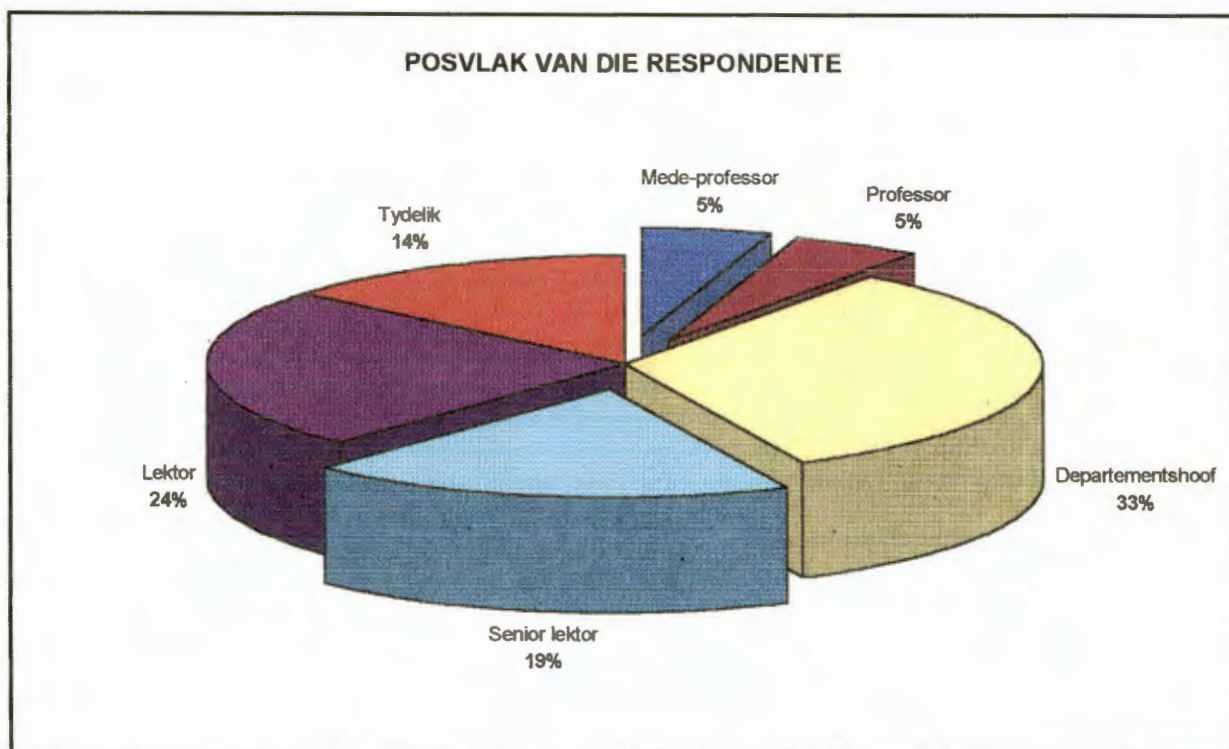
Na die bespreking van die teorie insake die inhoudelike fasette van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, word die empiriese data van die vraelyste versend aan die een en twintig universiteite in Suid-Afrika in die hoofstuk, bespreek. Van die een en twintig vraelyste wat aan die onderskeie universiteite versend is, is elf (50%) terugontvang. Vraelyste is ook voorsien aan tien doserende personeel verbonde aan die PU vir CHO. Al laasgenoemde vraelyste is terugontvang. 'n Totaal van een en twintig vraelyste is terugontvang. Die data word op 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe basis bespreek. Die data vanuit die vraelyste wat die personeel van die PU vir CHO voltooi het, word nie deurgaans by die data ingesluit nie. Insluiting hiervan sal die data ten opsigte van sekere vrae nadelig beïnvloed, aangesien dit 'n skewe beeld sal skep.

In dié hoofstuk word sekere aspekte van die empiriese data in verband gebring met data in die sewende hoofstuk. Dit word gedoen deur verbande te trek tussen die data. Vervolgens die bespreking van die versamelde data. (Die vraelys is as Bylae A(1) in Afrikaans en as A(2) in Engels aangeheg).

2. POSVLAKKE VAN DIE RESPONDENTE

Ten einde te bepaal wie die vraelyste voltooi het, is die vraag ten opsigte van die respondente se posvlak, ingesluit. Na aanleiding van die data in Figuur 6.1 is die grootste persentasie van die respondente, naamlik sewe (33%) departementshoofde van departemente van maatskaplike werk. Vyf (24%) respondente is as tweede grootste groep, werksaam as lektore. Daarnaas is vier (19%) as senior lektore werksaam, drie (14%) tydelike personeel en een respondent elk (5%) as professor en mede-professor.

Figuur 6.1: Posvlakke van die respondente



Alhoewel die departementshoofde die grootste enkelgroep is wat die vraelyste voltooi het, is die res van die respondente in ander posvlakke ver in die meerderheid. Wanneer die data met die in Figuur 6.3 vergelyk word, kan van die ouderdomverspreiding afgelei word, dat die respondente reeds ervare is op die gebied van maatskaplike werk.

3. GESLAGSVERSPREIDING

In die onderstaande sirkeldiagram (Figuur 6.2) is dit duidelik dat twaalf (57%) respondente manlik is en nege (43%) vroulik. Die verspreiding van die manlike respondente is 14% hoër as die van die vroulike respondente. Alhoewel die maatskaplikewerkberoep oorskadu word deur vroulike lede, wil dit voorkom of die universiteite baie manlike lede van die beroep trek.

Figuur 6.2: Geslagsverspreiding van respondente

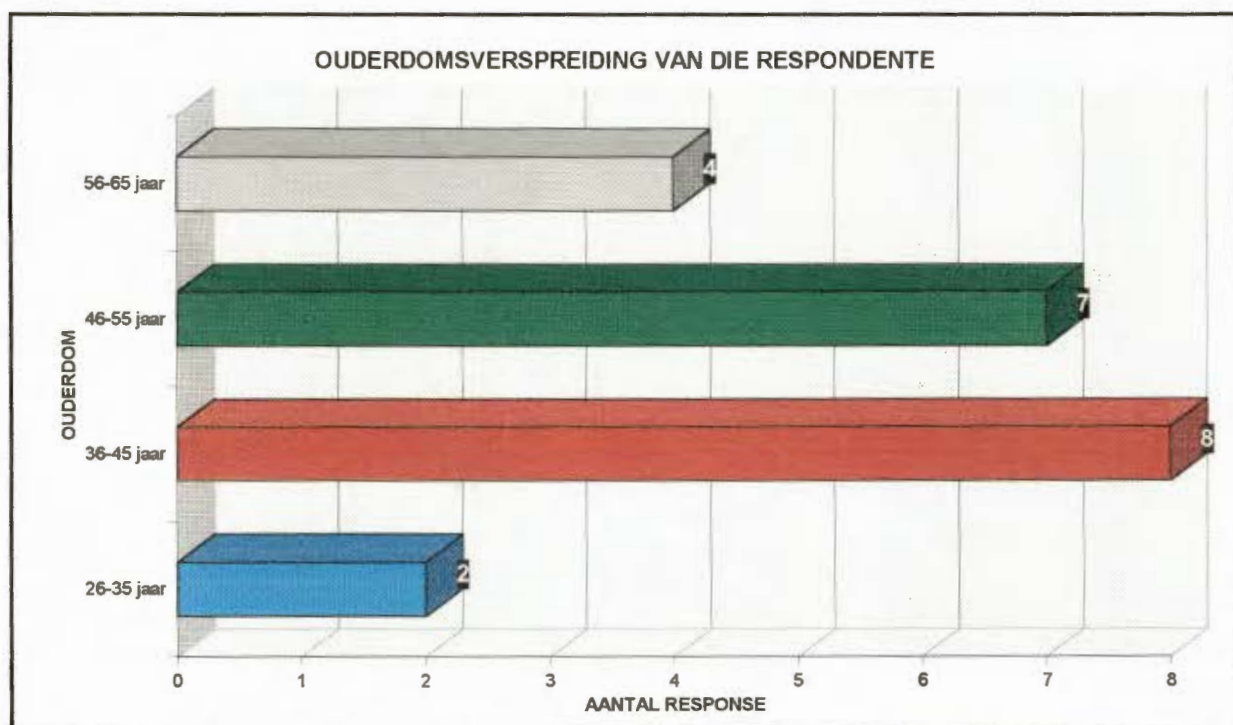


Hierdie gegewens word bevestig deur Steyn (1996:24), waar die outeur aandui dat die geregistreeerde vroulike maatskaplike werkers die vlak van sewe duisend oorskry het en die mans steeds onder 'n duisend is.

4. OUDERDOMSVERSPREIDING

In die onderstaande staafdiagram (Figuur 6.3) word die ouderdomsverspreiding van die respondente weergegee. Die grootste hoeveelheid, naamlik agt (38.10%) ressorteer in die ouderdomsgroep 36 tot 45 jaar. Daarnaas is sewe (33.33%) respondente in die ouderdomsgroep 46 tot 55 jaar; vier (19.05%) in die ouderdomsgroep 56 tot 65 jaar en twee (9.52%) in die ouderdomsgroep 26 tot 35 jaar.

Figuur 6.3: Ouderdomsverspreiding van respondente

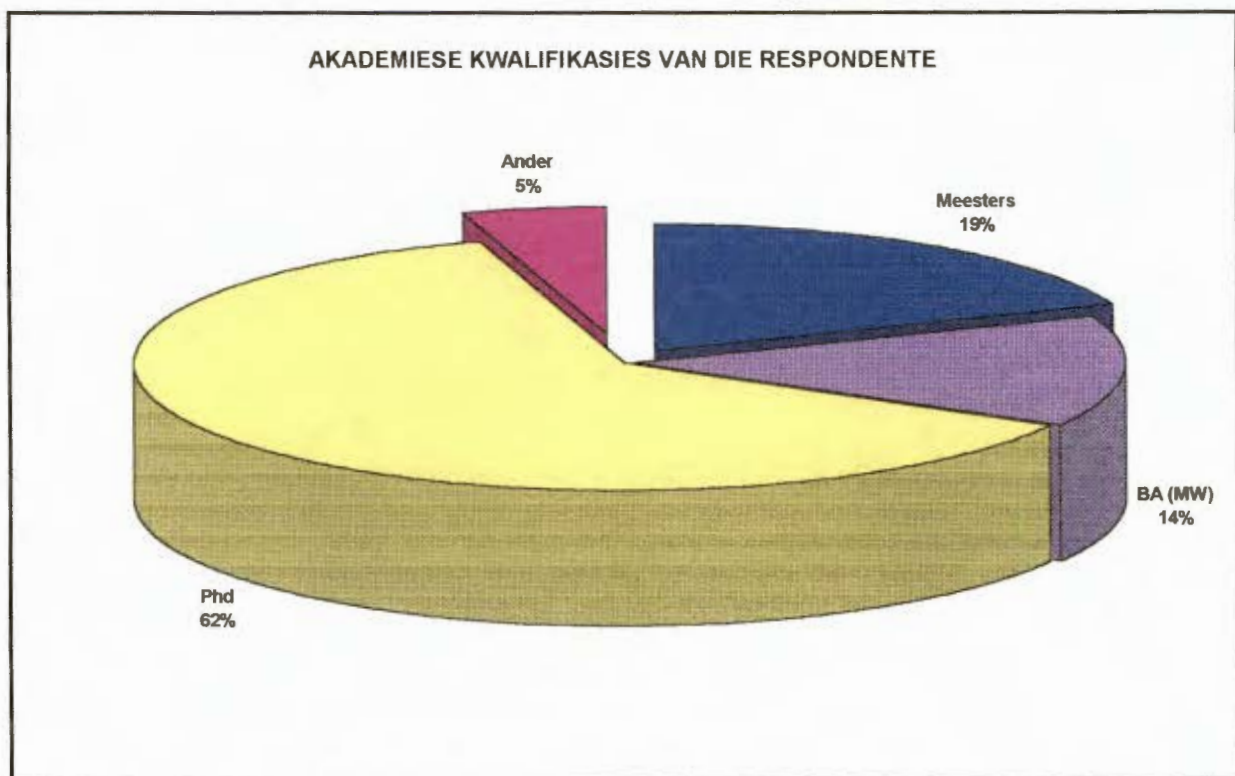


Die grootste persentasie van die dosente verbode aan die onderskeie universiteite, is dus in die ouderdomsgroep 36 tot 55 jaar. Die grootste persentasie van die respondente wat die vraelys voltooi het, het dus alreeds 'n paar jaar ervaring in die maatskaplikewerkberoep en selfs in doseerwerk.

5. AKADEMIESE KWALIFIKASIES VAN RESPONDENTE

In Figuur 6.4 word die akademiese kwalifikasies van die respondente weergegee. Hiervolgens het dertien (62%) van die respondente reeds hul doktorsgraadkwalifikasie bereik; vier (19%) hul meestersgraad, drie (14%) 'n vierjarige BA-kwalifikasie in maatskaplike werk en een (5%) 'n bykomende kwalifikasie. Die grootste persentasie van die respondente wat die vraelys voltooi het, beskik dus reeds oor 'n doktorsgraad.

Figuur 6.4: Akademiese kwalifikasies van respondente

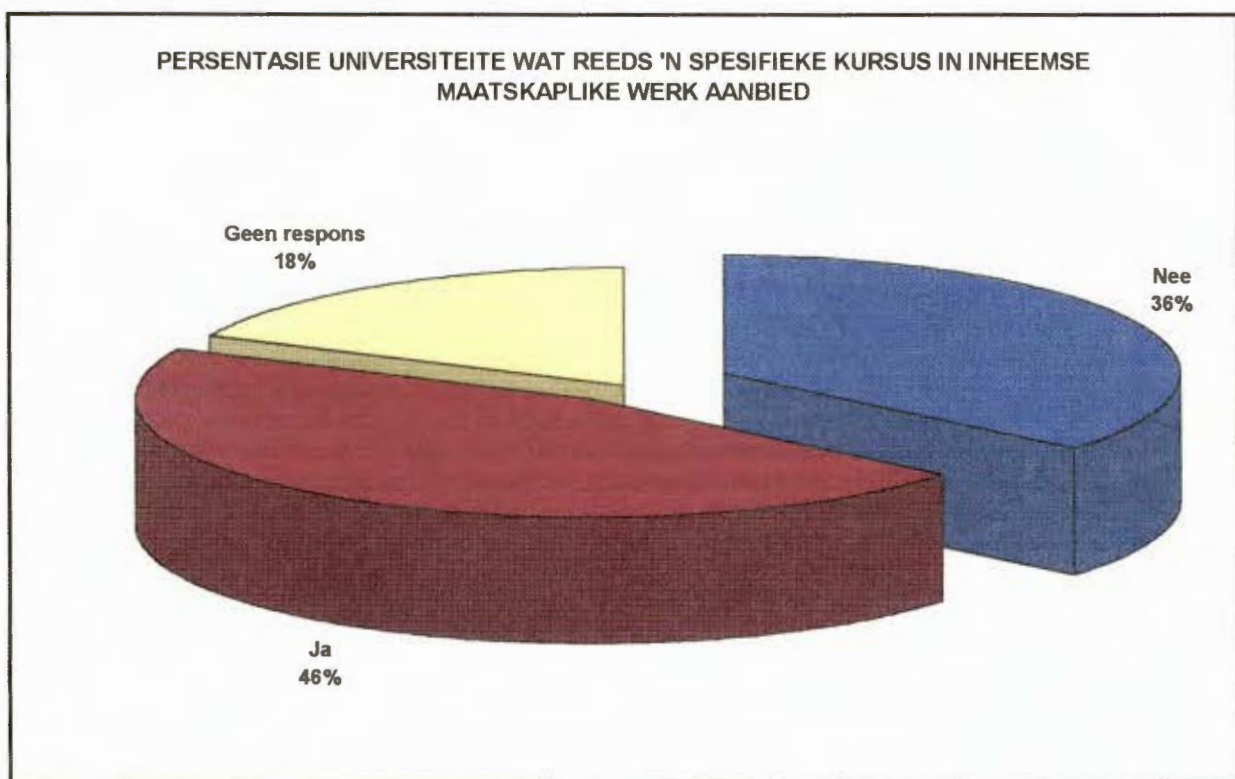


Die inligting korreleer ook goed met die in Figuur 6.1 waar die posvlakke van die respondente weergegee is. Volgens Figuur 6.1 is 62% van die respondente in die volgende posvlakke, naamlik: departementshoofde (33%); professore (5%), mede-professore (5%) en senior lektore (19%). Die respondente wat die vraelys voltooi het, het die meerderheid reeds op akademiese gebied tot op doktorsvlak gevorder. Dit word ook weerspieël in die posvlakke waarin hulle hulself bevind.

6. UNIVERSITEITE WAT REEDS KULTUURDIVERSE INHOUDELIKES AANBIED

In die onderstaande sirkeldiagram (Figuur 6.5) is dit visueel duidelik dat die meeste Suid-Afrikaanse universiteite, wat op die vraelys gereageer het, nie kursusse in inheemse maatskaplike werk aanbied nie. Van die elf universiteite wat op die vraelys gereageer het, bied vyf universiteite (46%) reeds sodanige kursusse, aan. Vier (36%) bied nog nie inheemse (kultuurdiverse) kursusse aan nie en twee respondente (18%) het nie op die vraag gereageer nie. Aanpassings is dus reeds deur sekere van die universiteite onderneem ten einde hul opleiding in lyn te bring met die eise wat gestel word.

Figuur 6.5: Universiteite wat reeds 'n spesifieke kursus in inheemse maatskaplike werk aanbied

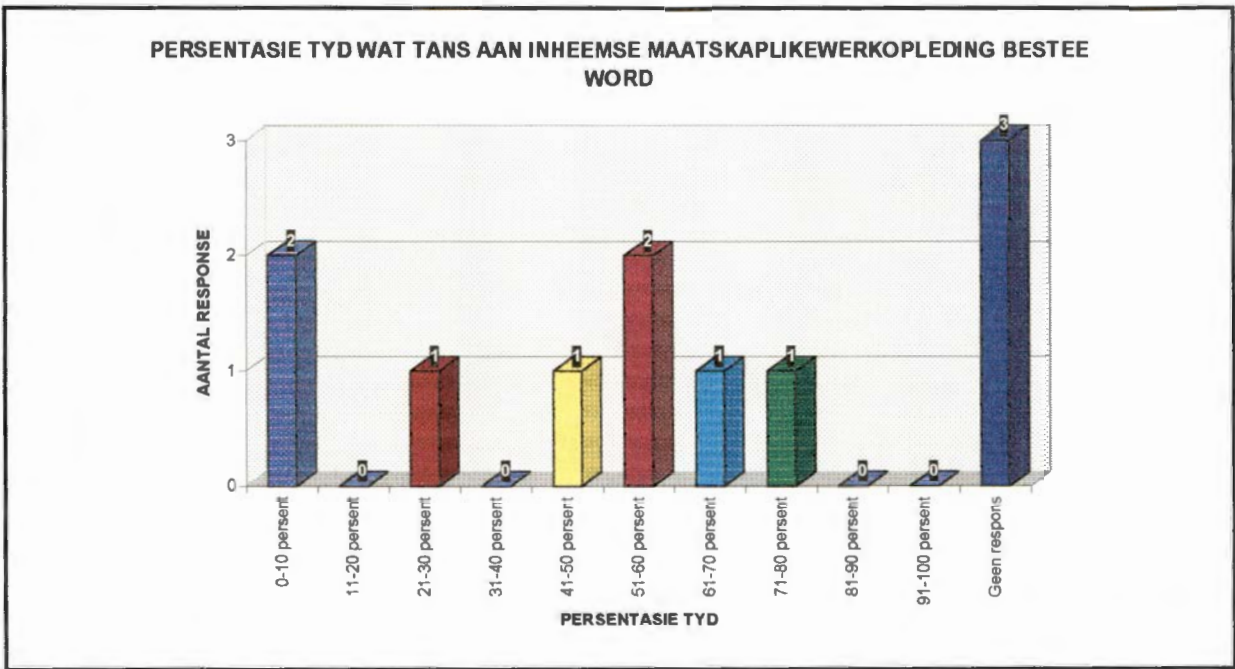


In die lig hiervan het die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO die regte besluit geneem, om in 1993 met kultuurdiverse maatskaplikewerkopleiding te begin. Dit plaas dié universiteit in lyn met die ander universiteite wat tot dieselfde stap oorgegaan het.

7. PERSENTASIE TYD BESTEE AAN INHEEMSE (KULTUURDIVERSE) MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING

In die onderstaande diagram (Figuur 6.6) word aangedui hoeveel persent van die universiteite se maatskaplikewerkkurrikulum aan kultuurdiverse (inheemse) opleiding bestee word. Hieruit is dit duidelik dat die grootste persentasie respondente, naamlik drie (27.28%) nie 'n mening uitgespreek het nie. Twee respondente (18.18%) het aangedui dat inheemse maatskaplikewerkopleiding 0%-10% van hul opleiding beslaan. Een respondent (9.09%) het die tydgleuf 21%-30% aangedui, terwyl twee (18.18%) aangetoon het dat hul opleiding 51%-60% uit inheemse maatskaplikewerkopleiding, bestaan. Een (9.09%) elk het aangetoon dat hul opleiding 41%-50%, 61%-70% en 71%-80% uit inheemse maatskaplikewerkopleiding bestaan. Hieruit kan dus afgelei word dat die grootste aantal van dié universiteite 50% en minder tyd aan inheemse maatskaplikewerkopleiding bestee.

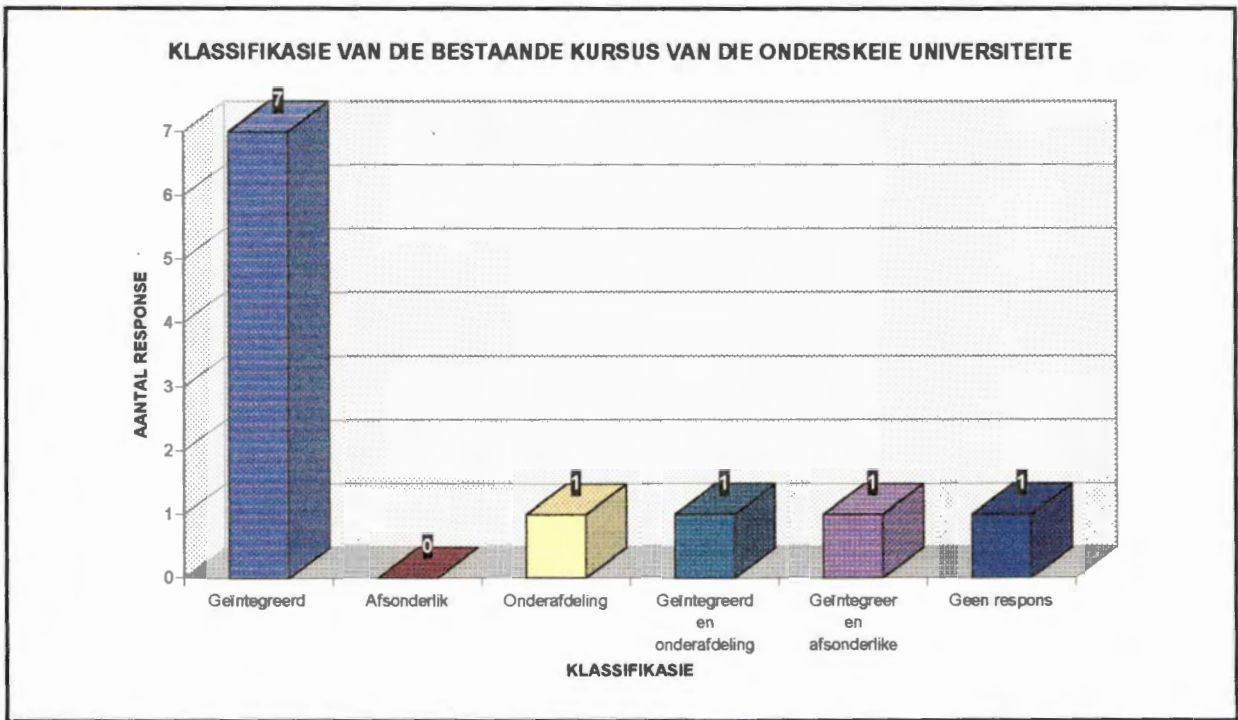
Figuur 6.6: Persentasie tyd wat tans aan inheemse maatskaplikewerkopleiding bestee word



8. KLASSIFIKASIE VAN DIE KURSUS

Volgens die data in die onderstaande staafdiagram (Figuur 6.7) is dit duidelik dat die grootste aantal respondente, naamlik sewe (63.64%) aangedui het dat multikulturele opleiding geïntegreer moet word in die totale maatskaplikewerkkurrikulum. Een (9.09%) respondent het aangedui dat dit 'n geïntegreerde en afsonderlike deel van die kurrikulum moet vorm. Een (9.09%) respondent het aangetoon dat die kursus geïntegreerd en 'n onderafdeling van 'n ander kursus moet wees. Dit wil dus voorkom of die meerderheid ten gunste van 'n geïntegreerde kursus is.

Figuur 6.7: Klassifikasie van die kursus

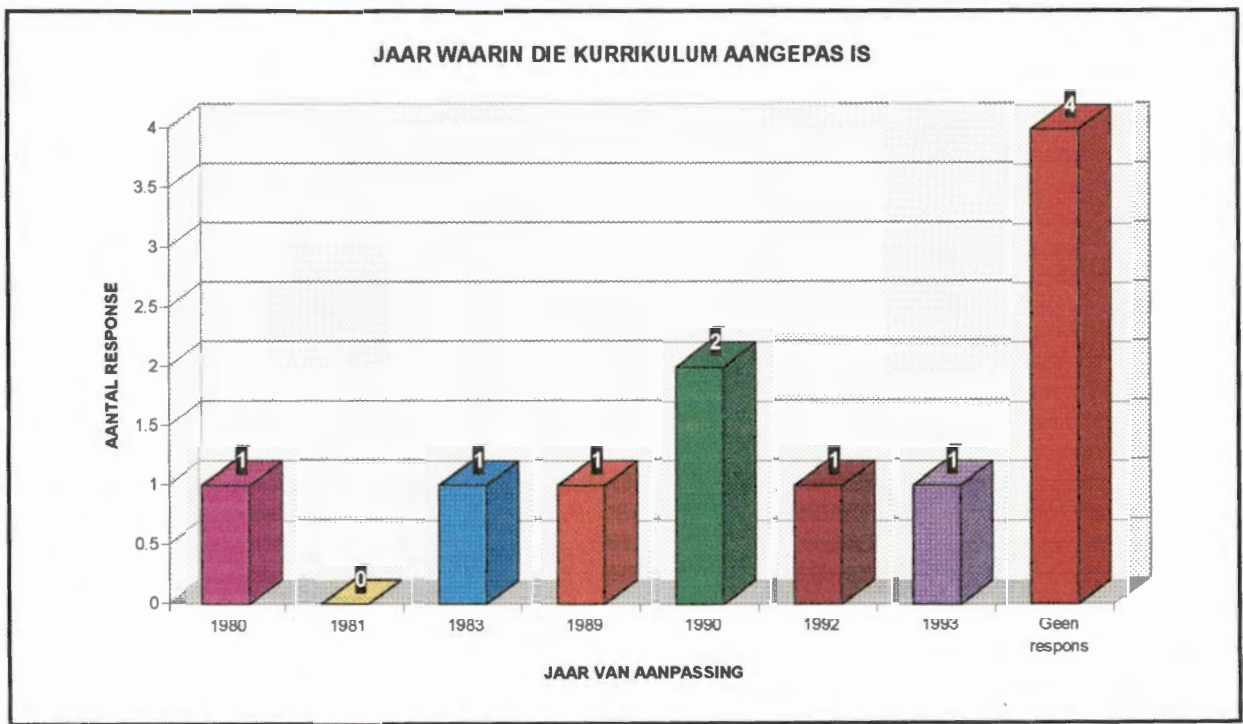


Soos bespreek in die derde hoofstuk, bied die Departement Maatskaplike Werk van die PU vir CHO 'n aparte kursus aan, terwyl kultuurdiverse inhoudelikes ook in ander kursusse geïntegreer is. In die lig van bogenoemde staan dit dus dié Departement Maatskaplike Werk vry om 'n aanpassing te maak, al dan nie. Die rasionaal vir of teen sodanige aanpassing word volledig in die agste hoofstuk bespreek.

9. JAAR WAARIN DIE KURSUS AANGEPAS IS

In Figuur 6.8 word die response van die respondente ter opsigte van die jaar waarin kultuurdiverse kurrikulumaanpassings gedoen is, visueel weergegee. Die meeste van die universiteite, naamlik twee (18.18%) het hul kurrikulum in 1990 aangepas. In die staafdiagram is dit duidelik dat vier (36.37%) respondente nie op die vraag gereageer het nie. Enkel universiteite (9.09%) het hul kursusse onderskeidelik in 1980, 1983, 1989, 1992 en 1993, aangepas. Twee universiteite is dus sowat ses jaar besig met kultuurdiverse maatskaplikewerkopleiding.

Figuur 6.8: Jaar waarin die kurrikulum aangepas is

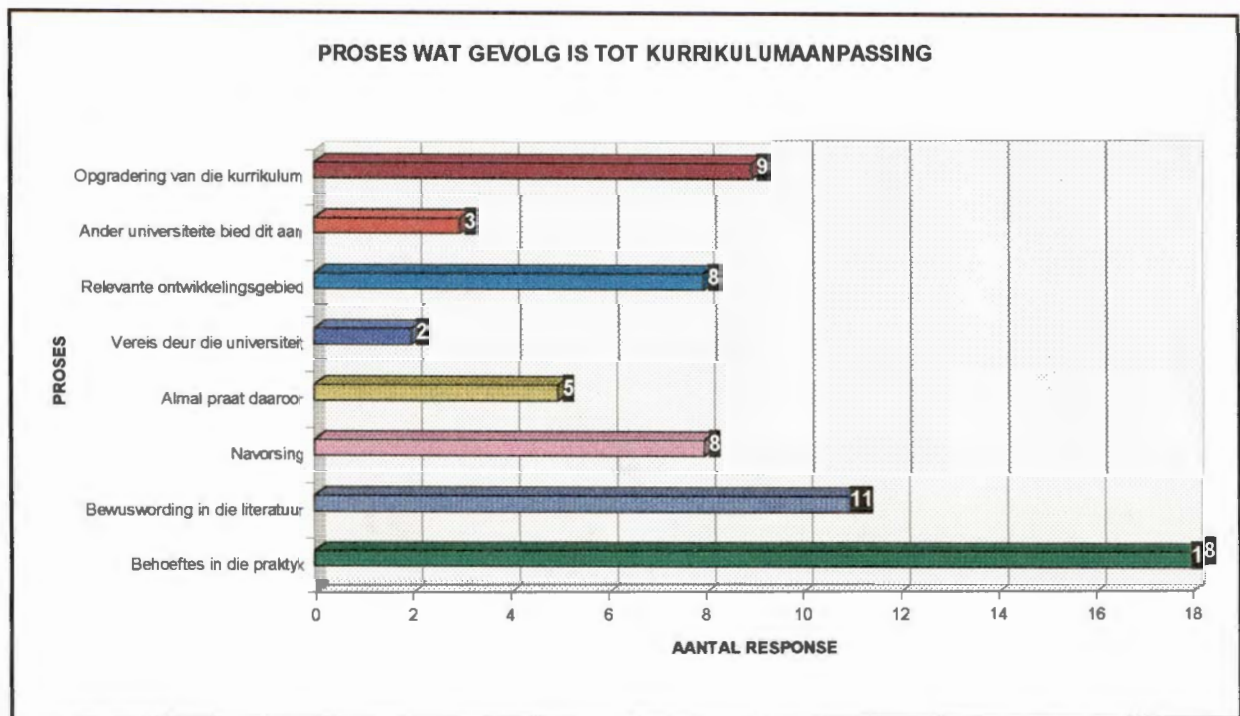


Hierteenoor het die Departement Maatskaplike Werk van die PU vir CHO in 1993 kurrikulumaanpassings gedoen. Sedert 1993 word 'n aparte kursus genoem **Inheemse Maatskaplike Werk**, aangebied. Die res van die kurrikulum is ook hersien ten einde kultureeldiverse inhoudelikes in al die ander kursusse te akkommodeer.

10. PROSES WAT GEVOLG IS IN DIE AANPASSING VAN DIE KURRIKULUM

In die onderstaande staafdiagram (Figuur 6.9) word die proses wat die onderskeie universiteite gevolg het ter aanpassing van hul maatskaplikewerkopleiding, visueel uitgebeeld. Hiervolgens het die meeste, naamlik agtien (28.12%) hul kurrikulum na bewuswording van veranderende verwagtinge in die praktyk, aangepas. Elf respondente (17.19%) het aangetoon dat hulle uit hoofde van literatuur, aanpassings gemaak het. Nege respondente (14.06%) het aangedui dat hulle hul kurrikulums opgegradeer het. Agt respondente (12.5%) elk, het aangedui dat hulle uit hoofde van navorsing en die feit dat dit 'n relevante ontwikkelingsgebied is, aanpassings gemaak het. Vyf respondente (7.81%) het aangetoon dat hulle aanpassings gedoen het, uit hoofde van die feit dat almal daaroor praat. Drie (4.69%) en twee (3.13%) respondente het aangetoon dat hulle onderskeidelik hul aanpassings gemaak het, op grond van die feit dat ander universiteite sodanige kursusse aanbied en die universiteit self dié aanpassings vereis het.

Figuur 6.9: Proses wat gevolg is in die aanpassing van die kurrikulum



Kwantitatief het die respondente die volgende prosesse aangedui wat gevolg is in die aanpassing van die onderskeie kurrikulums:

- Dosente het bymekaar gekom en saam besin en beplan om inheemse (kultuurdiverse) maatskaplike werk 'n groter rol in die kurrikulum te laat speel. Daar is tot die besef gekom dat kultuurdiverse maatskaplike werk in die toekoms 'n al hoe groter rol in maatskaplikewerkopleiding sal speel.
- Elke kursus word jaarliks geëvalueer waarna aanpassings gemaak word. Tydens 'n jaarlikse evaluering is dié behoefte geïdentifiseer, mense in die praktyk is gekonsulteer, navorsing is onderneem en inligting is versamel, waarop aanpassings aangebring is.
- Bestaande inhoude van kursusse is uitgebrei ten einde die eise te akkommodeer. Dit het dus spontaan op mikrovlak ontwikkel.
- Navorsing is onderneem waarna dit geleidelik geïmplementeer is. Gasdosente vanuit antropologie, kommunikasiekunde en staatsdepartemente wat multikultureel werk, is benut.

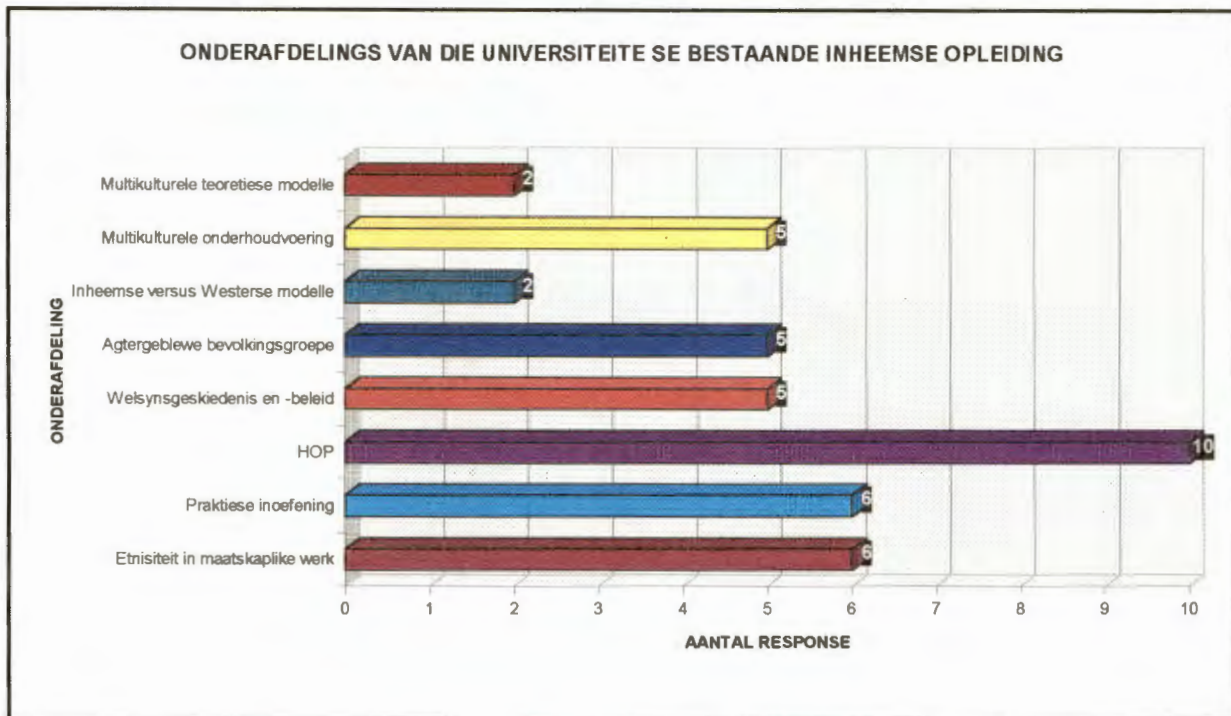
Barsky (1994:4) noem dat vroeë aanpassings van maatskaplikewerkopleiding die blote byvoeging van kursusinhoudelike tot bestaande kursusse was. Baie opleidingsinstansies het 'n spesifieke kursus wat handel oor ras, geslag, etnisiteit en afkoms ontwerp en aangebied (Brown, 1992 en Siefert & Butter, 1992). Barsky gaan verder deur te sê dat alhoewel die metode van kursusaanpassing 'n positiewe bydrae gelewer het tot die insluiting van kultuurdiverse aspekte in die kurrikulum, dit ook beperkinge het. Die skrywer lig die volgende beperkinge uit:

- Die belangrikheid van kultuurdiverse opleiding kan as sekondêr belangrik gesien word;
- Aparte klasse en kursusse versterk die indruk dat nie-dominante lede verskil van die norm. Hulle vorm dan nie 'n integrale deel van die gemeenskap nie (Siefert en Butter, 1992);
- Studente wat onderrig word in tradisionele modelle deur die een dosent en kritiek insake die modelle deur 'n ander dosent, sal nie weet hoe om die verskille tussen die twee kursusse te hanteer nie;
- Baie van die strukturele ongelykhede wat in die breë gemeenskap voorkom, word ook in die opleidingsinstansies gereflekteer. Universiteite het ook 'n lang geskiedenis van kulturele uitsluiting. Die universiteite word ook gekonfronteer met die feit dat nie-dominante lede van die gemeenskap ook swak verteenwoordig is as opleiers aan universiteite. "Tinkering with one or two courses is not sufficient for dealing with these types of issues", en
- Die aanbieding van 'n ekstra didaktiese kursus insake kultureeldiverse maatskaplike werk verseker nie dat studente toepassingskennis sal hê in rollespel en besprekings nie (Steward & Borgers, 1986). "Changes in attitude and interpersonal processes may require more intensive curricular changes, as well as greater use of experiential learning" (Barsky, 1994:5).

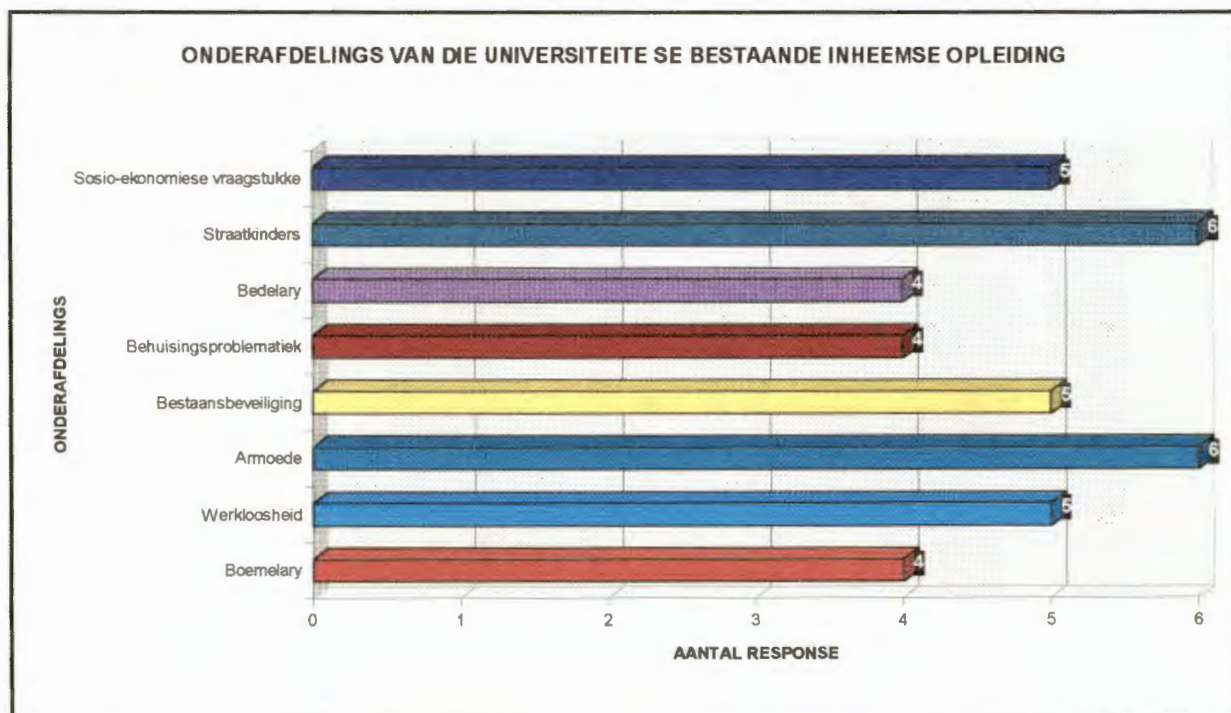
11. ONDERAFDELINGS VAN DIE UNIVERSITEITE SE BESTAANDE INHEEMSE OPLEIDING

Ten einde te bepaal of die kursus Inheemse Maatskaplike Werk soos aangebied aan die PU vir CHO, in lyn met dié kursusse van ander Suid-Afrikaanse universiteite is, is deur dié vraag vasgestel hoe die ander universiteite se kursus daaruit sien. In die onderstaande staafdiagramme (Figure 6.10(1) en 6.10(2)) word die onderafdelings wat tans by universitêre kursusse ingesluit is, aangedui. Vervolgens die gesamentlike bespreking van die data in Figure 10(1) en 10(2), na die diagrammatiese voorstellings.

Figuur 6.10(1): Onderafdelings van die universiteite se bestaande inheemse opleiding



Figuur 6.10 (2): Onderafdelings van die universiteite se bestaande inheemse opleiding



Die grootste persentasie response, naamlik tien (12.5%) dui aan dat opleiding ten opsigte van die HOP in die kurrikulum ingesluit is. Ses response (7.50%) elk, dui aan dat opleiding insake etnisiteit in maatskaplike werk, praktiese inoefeningsgeleenthede, straatkinders en armoede deel van die kurrikulum uitmaak. Vyf response (6.25%) elk, dui aan dat welsynsgeskiedenis en -beleid, agtergeblewe bevolkingsgroepe, multikulturele onderhoudvoering, sosio-ekonomiese vraagstukke, bestaansbeveiliging en straatkinders deel van die kurrikulum vorm.

Vier response (5.0%) elk, dui aan dat bedelary, boemelary en behuisingsproblematiek deel van die kurrikulum uitmaak. Twee response (2.5%) elk dui aan dat multikulturele teoretiese modelle en inheemse versus Westerse modelle deel van die kurrikulum uitmaak.

Ander aspekte wat die respondente ook vermeld het wat by hul universitêre kursusse toegevoeg is, is die volgende:

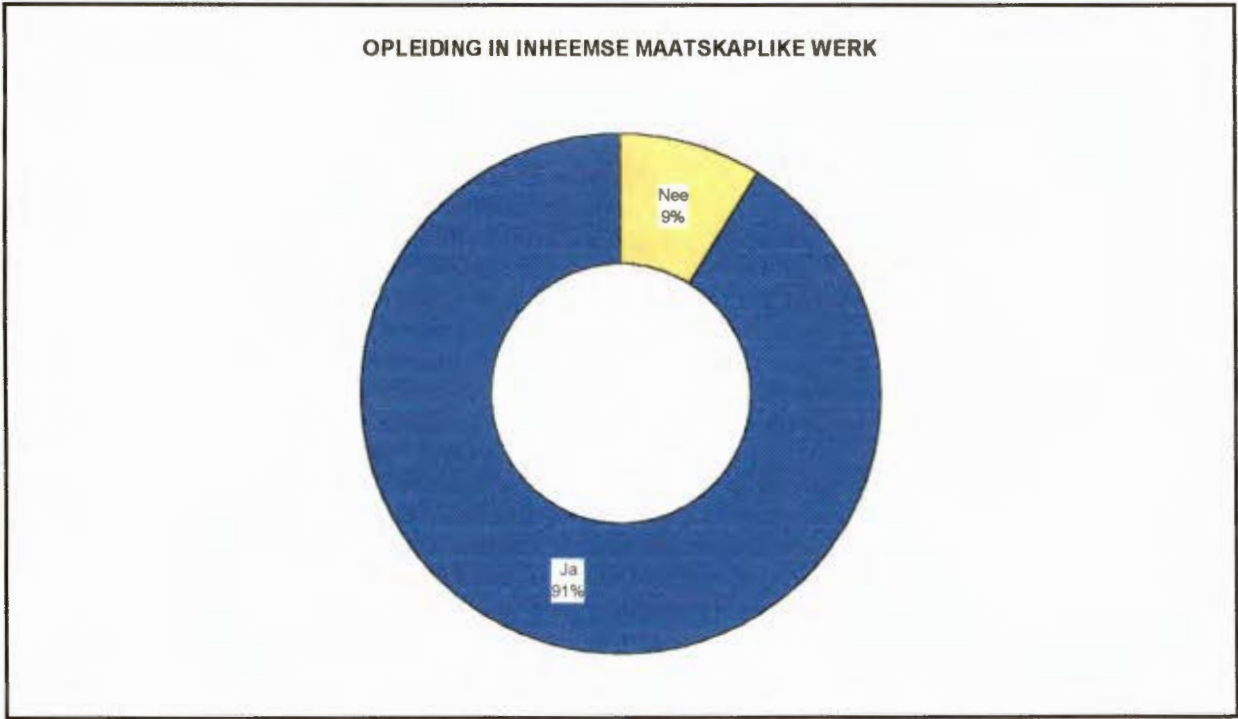
- Sake rakende ras en klas in Suid-Afrikaanse maatskaplike werk.
- Kritiese perspektiewe op kultuur.
- Anti-rassistiese nie-diskriminerende modelle.
- Die uitwerking van apartheid op welsynsdienste.
- Geslagsake
- 'n Laaste aanbeveling wat gemaak is, is dat alle diensvelde inheemse teorie en praktyk moet insluit en met oorsese modelle vergelyk moet word.

Volgens (Botha & Cronjé, 1996:317) het die volgende in hul studie duidelik na vore gekom: "Uit die ondersoek blyk dit ook dat daar 'n bewustheid by maatskaplike werkers is dat maatskaplike werk nie verrig kan word sonder kennis van die werking van ekonomiese, politieke en kulturele sisteme nie, dat kennis oor gemeenskapshulpbronne noodsaaklik is en dat maatskaplike werkers ook moet weet wat die implikasies van wetgewing op beroepsbeoefening is."

12. NOODSAAKLIKHEID VIR DIE INSLUITING VAN INHEEMSE OPLEIDING IN DIE KURRIKULUM

In die volgende grafiek (Figuur 6.11) word die response weergegee ten opsigte van die noodsaaklikheid van inheemse maatskaplikewerkopleiding vir insluiting in die kurrikulum. Hiervolgens het 91% van die respondente aangedui dat insluiting belangrik is teenoor 9% wat aangedui het dat dit nie nodig is nie.

Figuur 6.11: Insluiting van inheemse opleiding in die kurrikulum



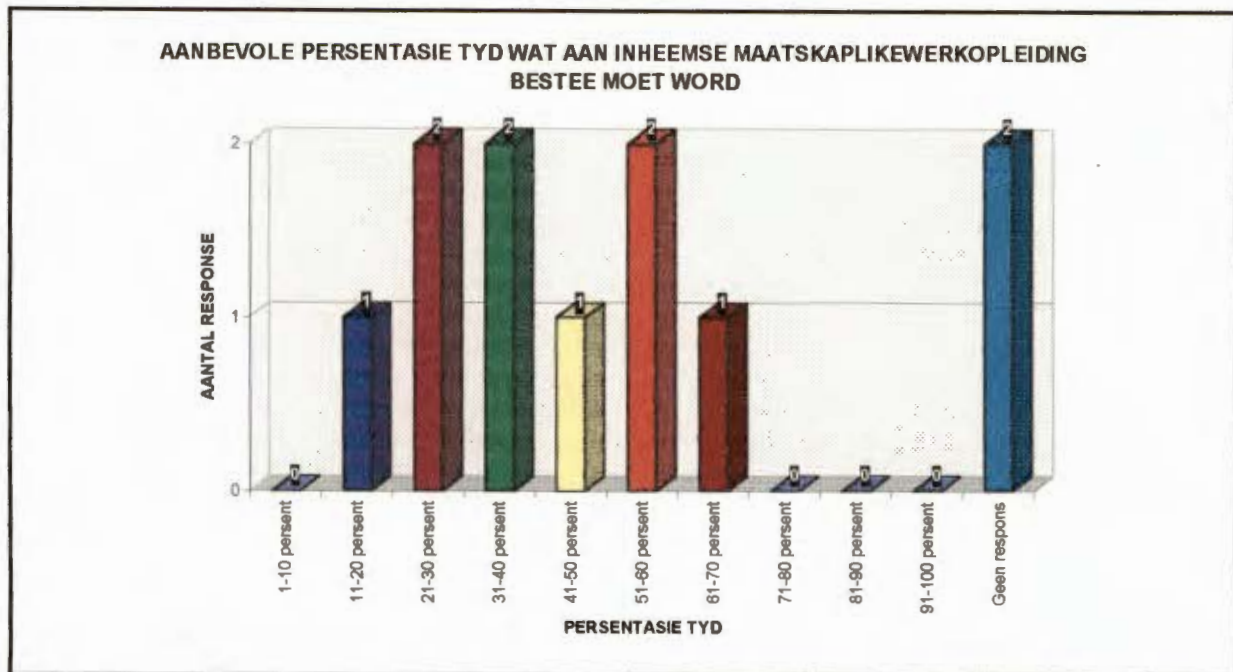
Duidelike en sterk standpunte word deur Balen en Taylor (1994:4) rakende kultureeldiverse aspekte gestel. "Social work need to be able to work in a society which is multi-racial and multicultural." Daar moet verseker word dat studente nie slegs voorbereid is vir 'n etnies sensitiewe praktyk nie, maar hulle moet ook in staat wees om institusionele en ander vorme van rassisme te beveg (Balen & Taylor, 1994:4). Hulle noem voorts: "It will require that both the content of learning, and the context of learning, promote and develop this approach." In die verslag van die CCETSW (1991:1.21) word verder genoem dat daar ook gewerk moet word teen ander vorme van diskriminasie gemik op ouderdom, afkoms, geslag, oriëntasie, klas, gestremdheid, kultuur, geloof en taal (insluitend

gebaretaal) en nasionaliteit. Hierdie siening van 'n kultureeldiverse kurrikulum eie aan die eise van Suid-Afrika, word deur verskillende skrywers ondersteun (Brown & Chamberlain, 1982: 5; McKendrick, 1994; Ramphal, 1994:340, 342 en Van Rooyen, 1996:332-343). Van Rooyen (1996:333) noem: "...a central issue in curriculum development was the training of social workers for practice in the diverse contexts that social work demands." Die skrywer gaan voort deur te meld dat die invloede van die omgewing in aanmerking geneem moet word, maar nie slegs die huidige nie, maar dat die toekomstige geantisipeer moet word. "Failure to do so will result in a short-sighted curriculum with limited applicability and at a major expense, as the proses represents heavy investments of time and energy."

13. PERSENTASIE TYD VAN DIE TOTALE KURRIKULUM

In die volgende Figuur 6.12 het die respondente aangedui watter aanbevole persentasie tyd van die kurrikulum aan inheemse maatskaplikewerkopleiding bestee moet word. Hiervolgens het twee respondente (18.18%) elk, 21%-30%, 31%-40% en 51%-60% as tydgleuwe, aangedui. Een respondent (9.09%), het 11%-20% , 41%-50% en 61%-70%, aangedui. Twee respondente (18.08%) het nie 'n mening uitgespreek nie.

Figuur 6.12: Persentasie tyd van die totale kurrikulum

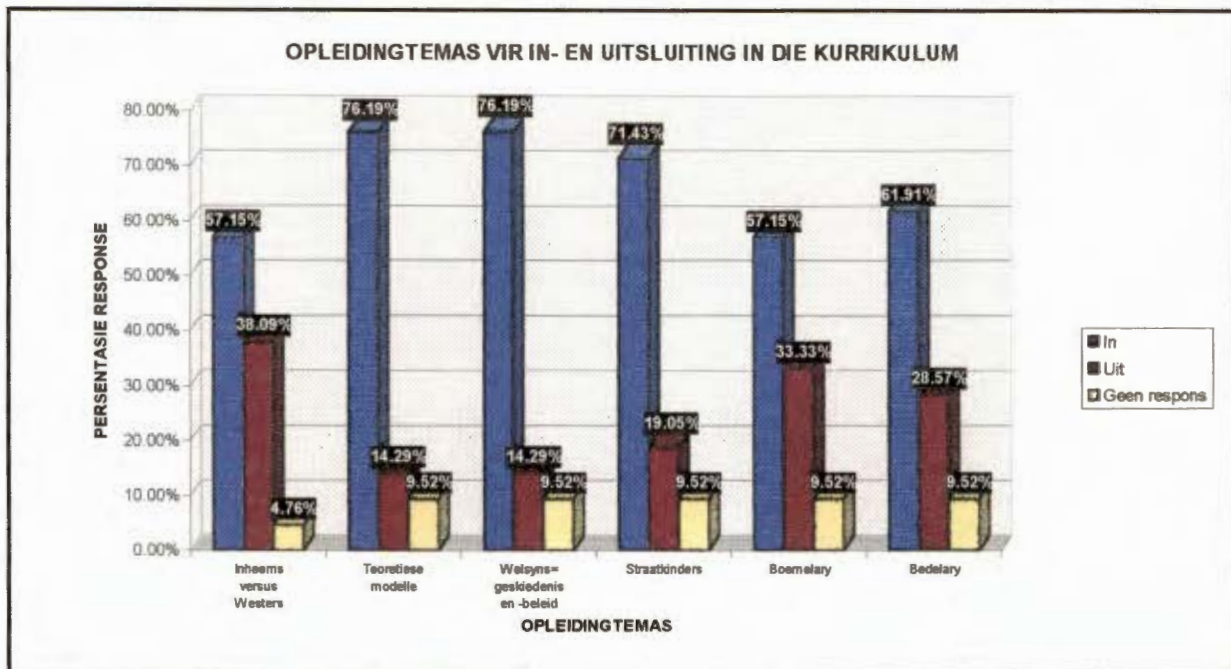


Die tydgleuwe wat dus uitstaan, is die 21%-30%, 31%-40% en 51%-60%. Na aanleiding van die response van die respondente verbonde aan die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO, beslaan die bestaande kursus Inheemse Maatskaplike Werk, sowat 11%-20% van die kurrikulum. In die lig van bogenoemde, kan dié Departement met veiligheid die kursus aanpas sodat dit 'n groter deel van die kurrikulum beslaan, of toesien dat bogenoemde tydgleuwe ten minste van toepassing is, ten opsigte van kultuurdiverse opleiding in die totale kurrikulum.

14. TEMAS VIR IN- EN UITSLUITING IN DIE KURRIKULUM

In die onderstaande grafieke (Figuur 6.13(1-5)) word die respondente se menings ten opsigte van die in- en uitsluiting van sekere opleidingstemas aangedui. Hiervolgens is dit duidelik dat die grootste persentasie van die respondente dit eens is dat die aangetoonde opleidingstemas in die kurrikulum, ingesluit moet word. Elk van die grafieke sal afsonderlik bespreek word, alhoewel dit in die vraelys as 'n eenheid gevra is. Hierdie wyse van bespreking stel navorser in staat om meer in detail op elk van die onderhawige sake te fokus.

Figuur 6.13 (1): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum



In bostaande grafiek staan dit uit dat die meeste respondente vir die insluiting van teoretiese modelle multikultureel (76.19%), welsynsgeskiedenis en -beleid (76.19%) en straatkinders (71.43%), is. Daarnaas volg bedelary (61.91%), inheems versus Westerse modelle (57.15%) en boemelary (57.15%). Hierteenoor het (38.09%) teen die insluiting van inheemse versus Westerse modelle, (33.33%) teen boemelary en (28.57%) teen bedelary, hul respons uitgebring.

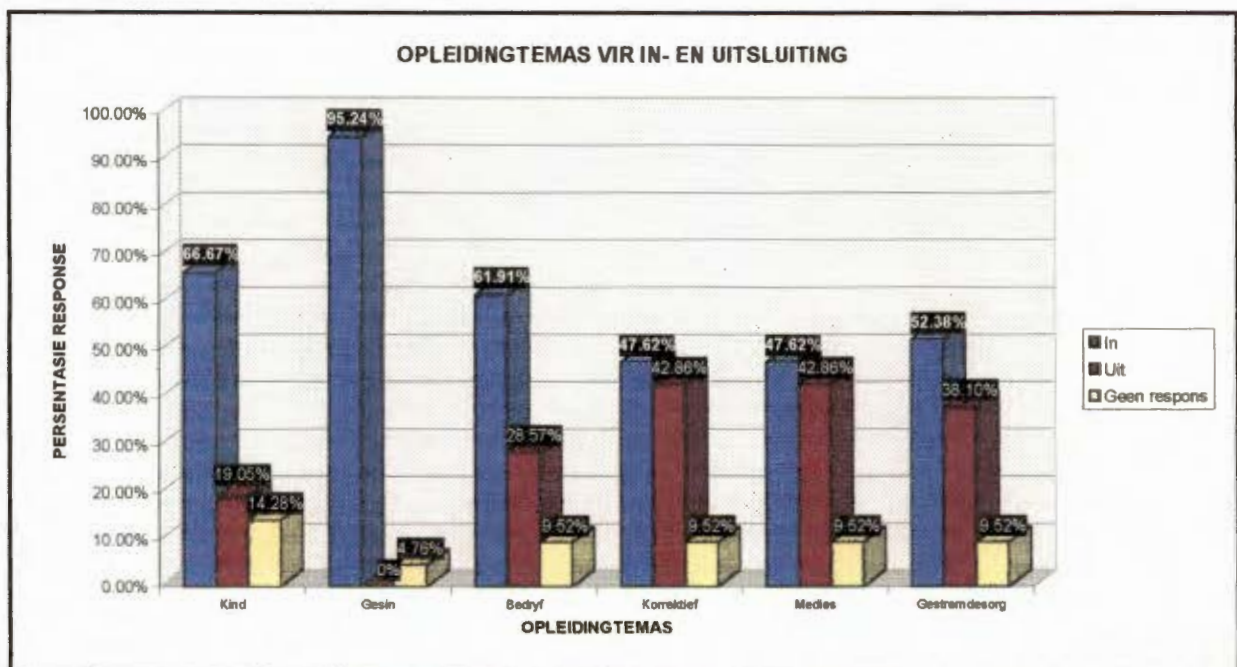
In 'n studie deur (Van Rooyen, 1996:338-339) waarin afgestudeerde maatskaplike werkers betrek is, is gevind dat die respondente se persentasie aanduidings vir insluiting die volgende was: kultureeldiverse maatskaplike werk (17.8%), geskiedenis van maatskaplike werk (78.9%) en maatskaplike belied (21.1%).

Die noodsaaklikheid vir die insluiting van beleid as opleidingstema word deur Ramphal (1994:343) in die volgende aangespreek. Studente moet toegerus word met kennis en vaardighede ten opsigte van: "...the complex factors involved in the formulation of social policies. As practitioners they should be able to contribute meaningfully to such debates as the following: How far should

administration and planning of social welfare be centralised or decentralised? Should services be offered under one roof ('one-stop multi-purpose centres') or in separate buildings? How can State-developed structures and services avoid duplicating the services offered by voluntary welfare organisations?" (Ramphal, 1994:343).

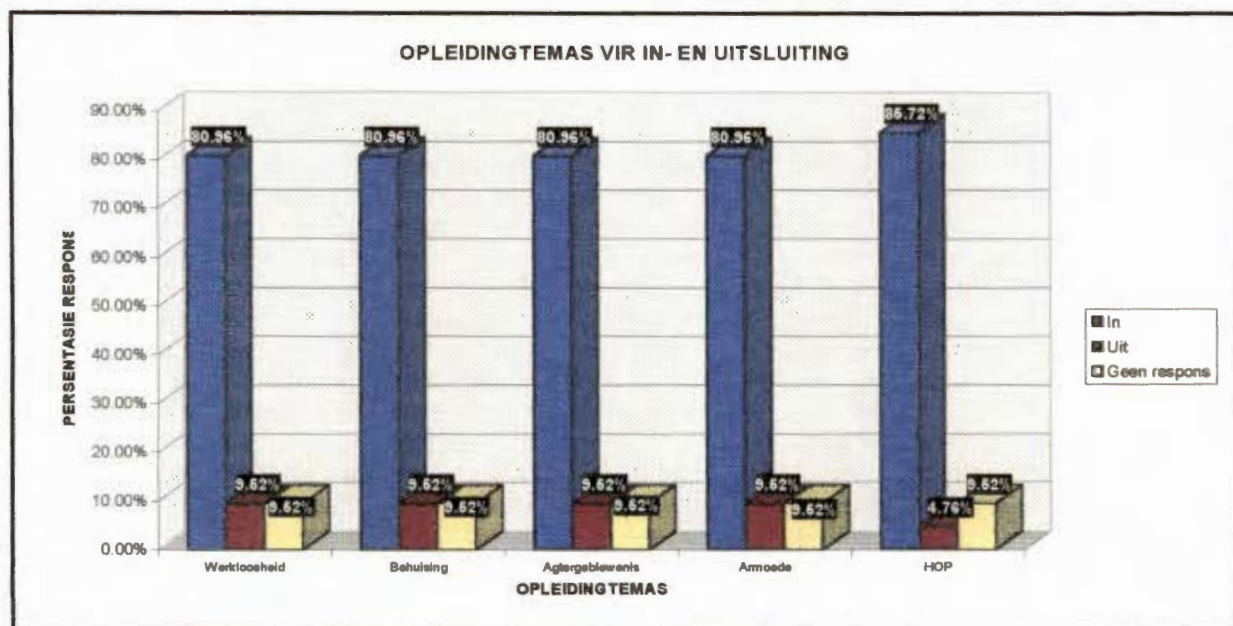
Die uitbreiding van maatskaplikewerkdienste na Derdewêreldlande soos Kuba, Nicaragua, Brasilië, Somalië en ander het bygedra tot die noodsaaklikheid van aanpassings in maatskaplikewerkopleiding om dit meer toepaslik te maak. 'n Groot aantal maatskaplikewerkopleiers (Midgley, 1981, Reisnick, 1976, Small, 1987 en Turz & Vigilante, 1975) het aangedui dat 'n meer inheemse uitgangspunt in opleiding nodig is. Ramphal (1994:341) noem die volgende: "In the South African situation it is essential for our students to understand and appreciate cultural and social diversity in a plural society. They also need to be sensitive to the experiences, needs and responses of victims of political violence and of such groups such as the aged, the disabled, people in informal settlements and rural communities."

Figuur 6.13(2): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum



In Figuur 6.13(2) het die grootste persentasie (95.24%) aangedui dat kultuurdiverse opleiding ten opsigte van die gesin ingesluit moet word. Daarnaas volg opleiding ten opsigte van die kind (66.67%), bedryf (61.91%), gestremde persone (52.38%) met korrektiewe en mediese maatskaplikewerkopleiding vanuit 'n kultureeldiverse perspektief naamlik (47.62%). Hierteenoor het (42.86%) teen die insluiting van korrektiewe maatskaplike werk, mediese maatskaplike werk en gestremdesorgopleiding, (42.86%) vanuit 'n kultuurdiverse benadering hul respons aangedui. In die studie van (Van Rooyen, 1996:339) het (24.4%) kindersorg, (13.3%) werk met gesinne, (15.6%) korrektiewe maatskaplike werk, (18.9%) mediese maatskaplike werk en (13.3%) gestremdesorgopleiding as noodsaaklik aangedui.

Figuur 6.13(3): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum

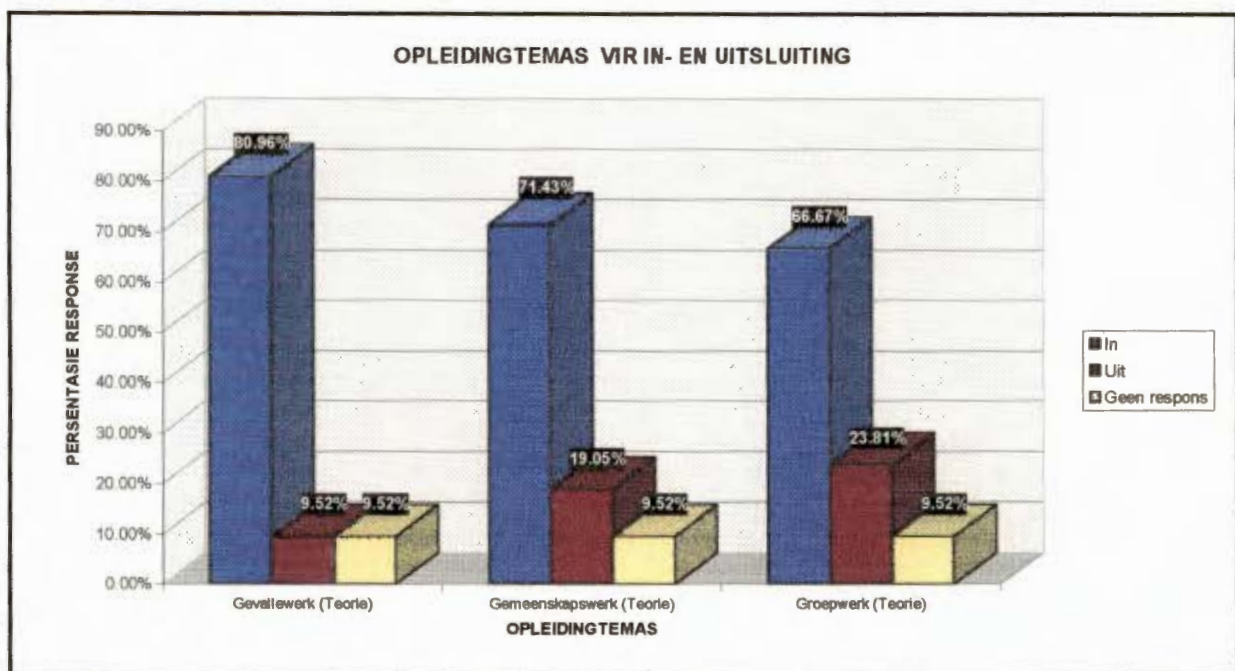


In Figuur 6.13(3) het die meerderheid respondente vir die insluiting van die HOP (85.72%), werkloosheid (80.96%), behuising (80.96%), die agtergeblewe bevolkingsgroepe (80.96%) en armoede (80.96%), hul respons uitgebring. Dit dui daarop dat hierdie aspekte belangrik is vir insluiting in die maatskaplike-werkkurrikulum. In die studie deur (Van Rooyen, 1996:339) is die volgende

statistieke in die onderskeie aspekte aangedui, naamlik vir opleiding in armoede en werkloosheid (20.0%) en behuising (20.0%).

Die tempo van verstedeliking, veral op sosio-ekonomiese gebied, buitelandse sanksies, die werkloosheidsyfer, en hoë inflasiekoers maak inheemse kultureeldiverse opleiding in Suid-Afrika noodsaaklik (Ramphal, 1994:341). Die insluiting van aspekte rakende ras, etnisiteit, minderheidsgroepe, armoede, werkloosheid, swak lewensomstandighede, wanvoeding en vigs, sal studente meer toegerus maak vir dienslewering (Hokenstad, Khinduka & Midgley, 1992:180 en Ramphal, 1994:343).

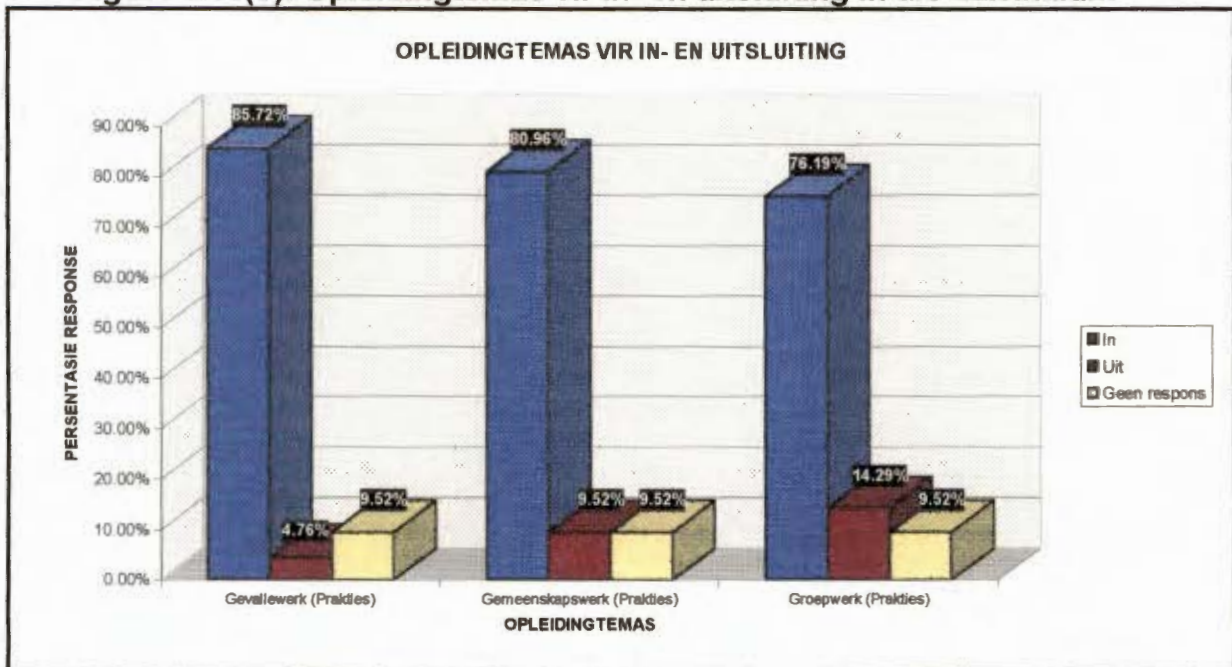
Figuur 6.13(4): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum



In Figuur 6.13(4) is die respondente se siening ten opsigte van die insluiting van die drie primêre metodes vanuit 'n kultureeldiverse benadering in teorie duidelik. Die grootste persentasie (80.96%) is vir die insluiting van gevallewerk, (71.43%) vir gemeenskapswerk (-ontwikkeling) en (66.67%) vir die insluiting van groepwerk. In die studie deur Van Rooyen (1996:339), is die teorie en praktykopleiding as eenheid hanteer en het (21.1%) respondente mikro-praktyk en vaardighede, (30.0%) gemeenskapsontwikkeling en vaardighede, (31.1%)

groepwerk en vaardighede en (31.1%) gemeenskapswerk en vaardighede, aangedui.

Figuur 6.13(5): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum



In Figuur 6.13(5) is die respondente se response vir die insluiting van praktykopleiding vanuit 'n kultureeldiverse benadering in die drie primêre metodes van maatskaplike werk aangedui. Hiervolgens is die grootste persentasie ten gunste van die insluiting van gevallewerk (85.72%), dan gemeenskapswerk (-ontwikkeling) (80.96%) en groepwerk (76.19%). Min was teen die insluiting hiervan.

Waar opleiding gemik is op kultureldiverse maatskaplike werk, is die oorweging van praktikumplasings van studente, noodsaaklik. Dit is belangrik om die student in die praktyk ook aan 'n kultureeldiverse gemeenskap bloot te stel. Bril (1990:247) noem dat sensitiwiteit vir verskillende mense met kennis insake die oorsake en gevolge asook vaardigheid in die identifisering en hantering daarvan, praktyktoepassing, suksesvol maak. In die woorde van Dominelli (1988:72): "Anti-racism awareness training is geared specifically at raising white people's

consciousness of racism in all its manifestations and at helping them define and then undertake action aimed at countering these."

Vir die insluiting van maatskaplikewerkopleiding wat voldoen aan die eietydse verwagtinge en situasie in Suid-Afrika is dit noodsaaklik dat daar verbande tussen die teorie en die praktyk getrek moet word. Jenkins (1981:140) noem: "...with both theory and practice connections, ethnic studies can be a force in deepening our understanding of client behaviour, facilitating treatment, and reconceptualising many aspects of service delivery."

Ten slotte is daar deur enkele respondente die volgende aanbevelings gemaak:

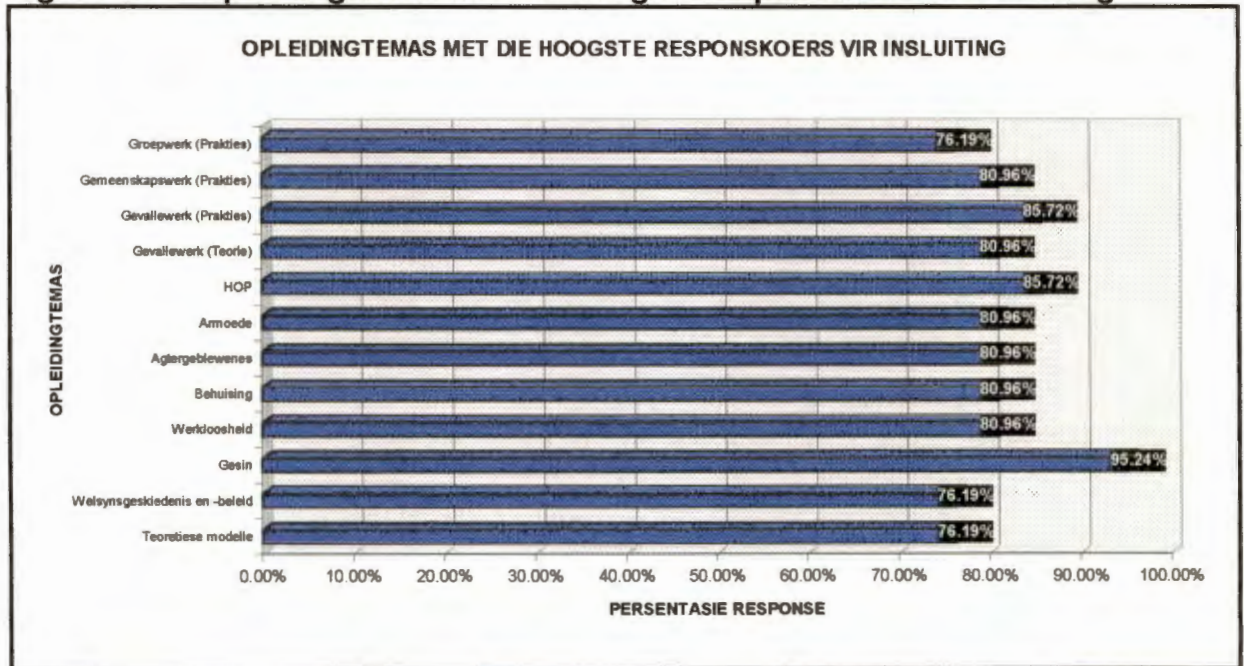
- 'n Geïntegreerde inheemse model moet gevolg word.
- Alle kursusse moet vanuit 'n multikulturele benadering aangebied word. Alle diensterreine soos in die Witskrif uitgespel, behoort ingesluit te word.
- Dit moet nie 'n aparte kursus wees nie, maar deel uitmaak van die totale kurrikulum.
- Studente moet insae kry in sosiale antropologie.
- 'n Kursus in sosiale antropologie, 'n swart taal en opleiding in onderhandelingsvaardighede, moet aandag geniet.
- Daar moet gewaak word teen omgekeerde rassisme.

15. OPLEIDINGTEMAS MET DIE HOOGSTE RESPONSKOERS VIR INSLUITING

Ten einde tot 'n slotsom te kom, ten opsigte van die temas wat volgens die respondente ingesluit moet word, is die opleidingtemas met die hoogste responskoers in Figuur 6.14 weergegee. In die groep is slegs die opleidingtemas ingesluit met 'n responskoers van 76.19% en hoër.

Hiervolgens is die hoogste responskoers vir die insluiting van kultuurdiverse opleiding ten opsigte van die gesin (95.24%) en daarnaas gevallewerk (prakties) (85.72%) en die HOP (85.72%). Ander opleidingtemas wat ook hoë responskoerse het is: werkloosheid (80.96%), behuising (80.96%), agtergeblewe bevolkingsgroepe (80.96%), gevallewerk (teorie) (80.96%) en gemeenskapswerk (prakties) (80.96%).

Figuur 6.14: Opleidingtemas met die hoogste responskoers vir insluiting

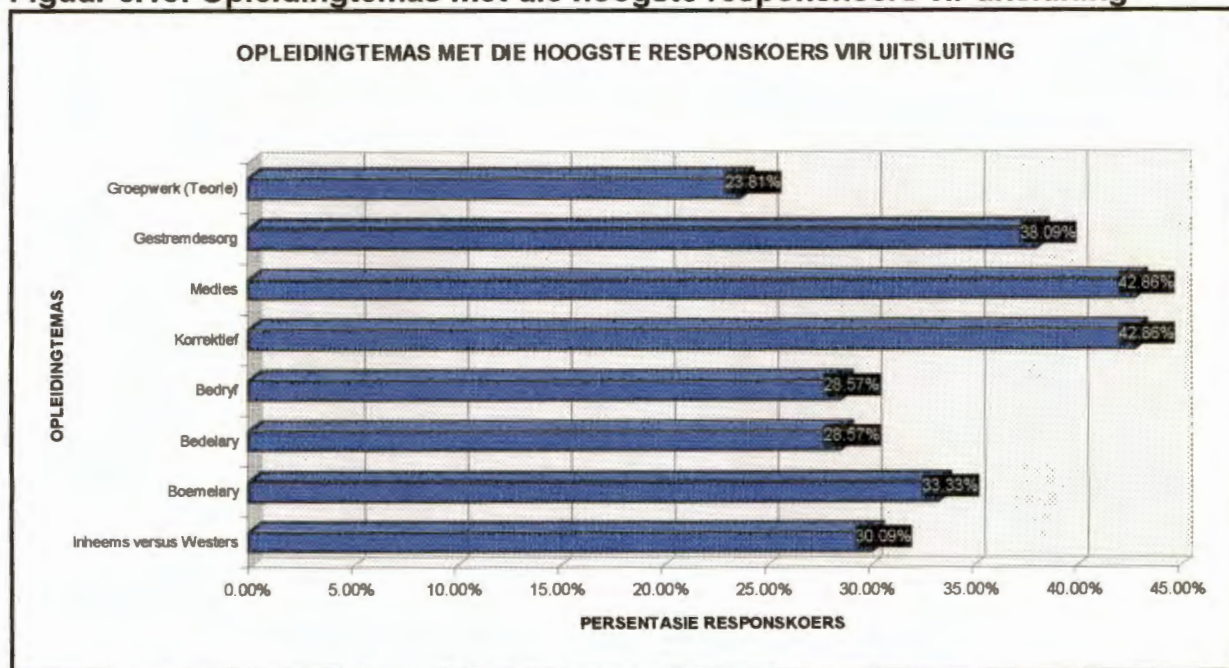


16. OPLEIDINGTEMAS MET DIE HOOGSTE RESPONSKOERS VIR UITSLUITING

Na aanleiding van Figuur 6.15 is daar heelwat temas wat volgens die respondente nie vanuit 'n kultureeldiverse benadering hoef te geskied nie. Hierdie temas met die hoogste responskoers is geneem vanuit die groep met 'n responskoers van 23.81% en hoër.

Hiervolgens is die hoogste respons vir die uitsluiting van korrektiewe maatskaplike werk (42.86%) en mediese maatskaplike werk (42.86%). Daarnaas is inheemse versus Westerse modelle (30.09%), gestremdesorg (38.09%), boemelary (33.33%), bedelary (28.57%), bedryfsmaatskaplike werk (28.57%) en groepwerk (teorie) (23.81%).

Figuur 6.15: Opleidingtemas met die hoogste responskoers vir uitsluiting



17. SAMEVATTING

Vanuit bostaande gegewens is dit duidelik dat die dosente en departementshoofde van die onderskeie universiteite wat die vraelys voltooi het, dit eens is dat kultureeldiverse (inheemse) maatskaplikewerkopleiding 'n noodsaaklike realiteit is. Die meeste van dié universiteite het reeds hul maatskaplikewerkkurrikulums aangepas ten einde vir kultureeldiverse opleiding voorsiening te maak. In die volgende hoofstuk word die empiriese data soos verwerk vanuit die vraelyste wat aan die praktiserende maatskaplike werkers in Noordwes versend is, bespreek.

ALGEMENE INLEIDING

NAVORSINGSMETODOLOGIE

**DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED
AAN DIE PU VIR CHO**

**KURRIKULERINGSVEREISTES EN KURRIKULUMONTWIKKELINGS=
MODELLE**

**WELSYNSGESKIEDENIS EN -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE
VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN
MAATSKAPLIKE WERK**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN DIE
NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE
UNIEKE OMSTANDIGHED IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK**

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFSTUK 7

EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE MULTIKULTURELE OPLEIDING

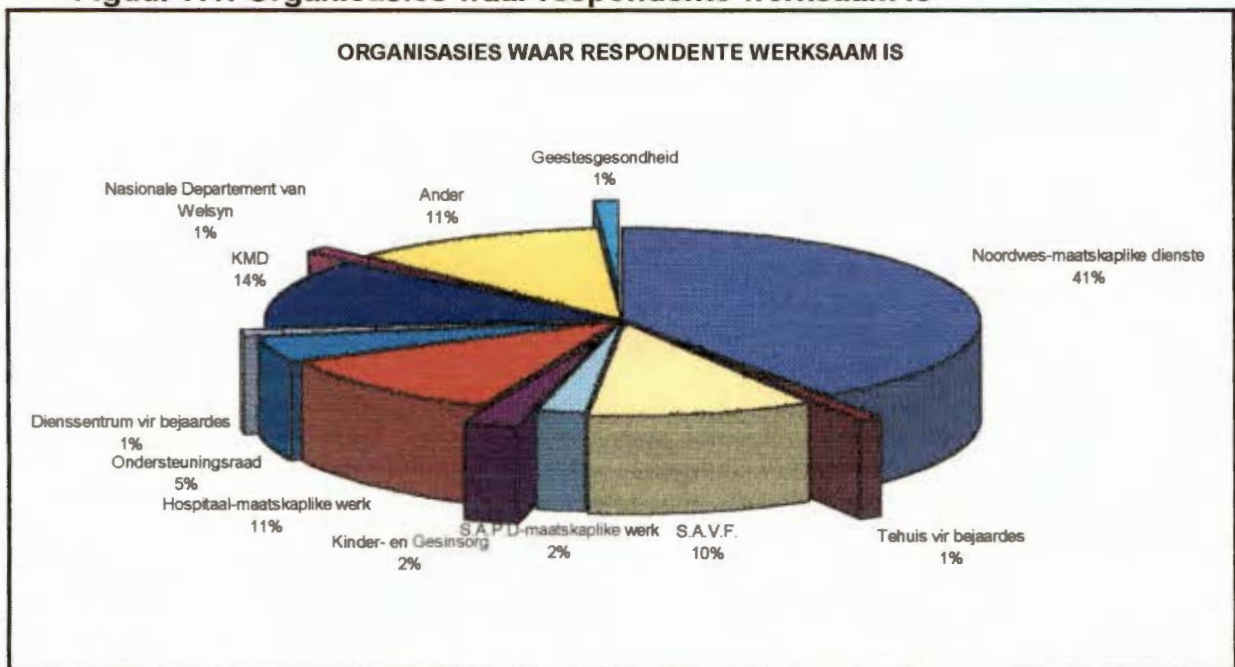
1. INLEIDING

In die hoofstuk word die data soos verwerk vanuit die agt en tagtig vraelyste, naamlik 64%, van die vraelyste wat terugontvang is van praktiserende maatskaplike werkers, bespreek. Die onderskeie vrae soos uiteengesit in die vraelys wat as Bylae B(1) Afrikaans en B(2) Engels aangeheg is, is grafies voorgestel. Data word na gelang van die onderskeie vrae op 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe basis bespreek.

2. ORGANISASIES WAAR RESPONDENTE WERKSAAM IS

Die eerste gedeelte van dié vraelys het uit identifiserende besonderhede bestaan om sodoende min of meer te bepaal, waar die respondente werksaam is asook die aantal jare wat hulle reeds alhier werksaam is.

Figuur 7.1: Organisasies waar respondente werksaam is



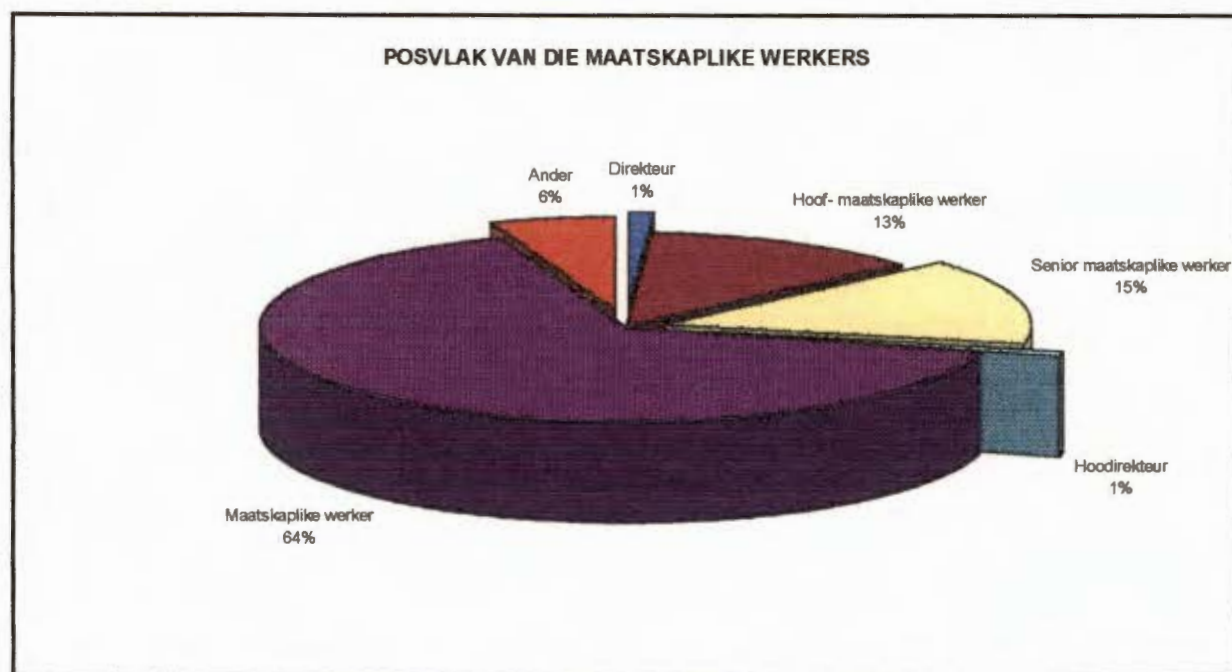
In Figuur 7.1 is dit duidelik dat die grootste aantal naamlik 35 van die 88 respondente (41%) by Noordwes Maatskaplike Dienste werksaam is. Die tweede grootste aantal respondente, naamlik elf (14%) is by die Kerklike Maatskaplike Diens en tien (11%) is onderskeidelik by hospitale en ander beroepe betrokke. Die oorblywende data is duidelik vanuit bostaande figuur.

Dit is nie aan navorser duidelik wat die verspreiding van die maatskaplike werkers tussen die verskillende instansies in die praktyk is nie, aangesien dit nie 'n doelstelling van dié navorsing was nie. Behalwe vir die adreslys wat van die voormalige Departement van Welsyn in Mafikeng ontvang is, waarin die werksadresse verskaf is, was die res van die adresse huisadresse. 'n Aspek wat bydra tot die verhoogde aantal respondente in die staatsdiens, is die feit dat al die respondente vanuit die voormalige Bophuthatswana by die staatsdiens werksaam is.

3. POSVLAKKE VAN DIE RESPONDENTE

Vanuit onderstaande Figuur 7.2 is dit duidelik dat die grootste persentasie van die respondente, naamlik 57 (64%) in die posvlak van maatskaplike werker werksaam, is. Vanuit Figuur 7.4 wat verbandhoudend hiertoe gelees moet word, is dit te verstane, indien geneem word dat 62 (70.45%) van die respondente tussen 0 en 5 jaar werksaam is by die instansie. Die tweede grootste posvlakgroep, naamlik 13 (15%), is senior maatskaplike werkers. Hierteenoor is elf (13%) van die respondente in die posvlak hoof- maatskaplike werkers. Een elk (1%) is 'n direkteur en hoof-direkteur. Vyf respondente (6%) beklee ander tipe poste.

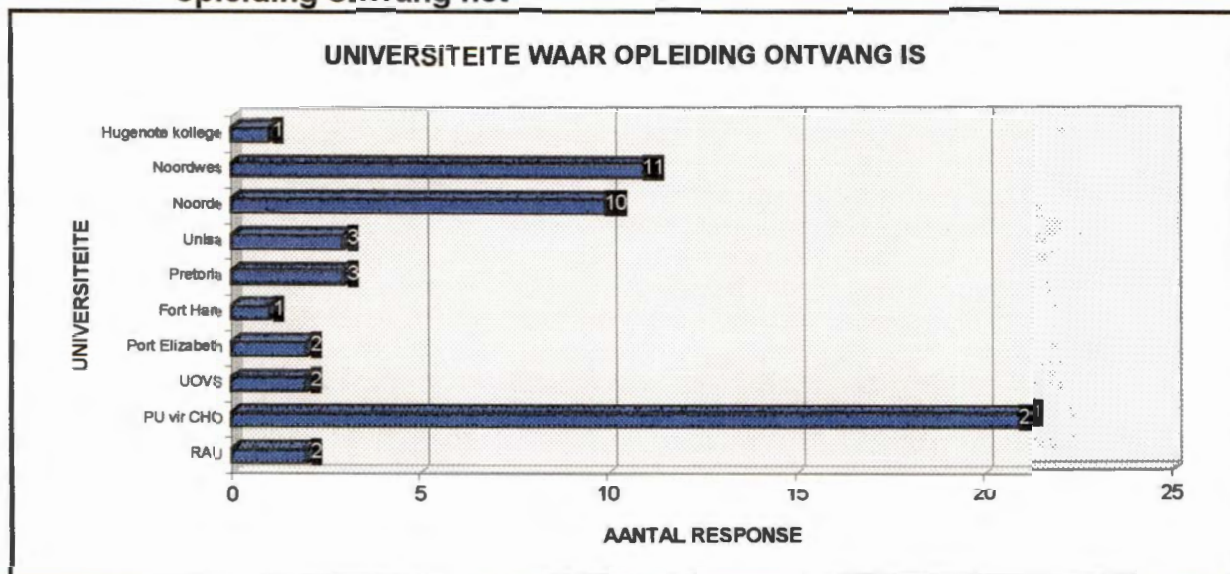
Figuur 7.2: Posvlak van die maatskaplike werkers



4. UNIVERSITEIT WAAR RESPONDENTE INHEEMSE MAATSKAPLIKWERKOPLEIDING ONTVANG HET

Die respondente het die opsie gehad om aan te dui of hulle inheemse maatskaplikewerkopleiding gehad het, al dan nie. Hiervolgens het 56 ja geantwoord, 31 nee en een respondent het nie 'n mening uitgespreek nie. In die opvolgvraag moes die respondente aandui by watter opleidingsinstansie, die opleiding geskied het. Die response op die vraag is dus 56 wat ja op die vorige vraag beantwoord het. Vanuit onderstaande grafiek (Figuur 7.3) is dit duidelik dat die grootste persentasie van die respondente (37.5%) hul opleiding aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys ontvang het. Die tweede grootste aantal het hul opleiding by die Universiteit van Noordwes (19.64%) en die Universiteit van die Noorde (17.85%) ontvang. Drie respondente elk (5.36%) het hul opleiding te UNISA en die Universiteit van Pretoria ontvang, terwyl twee respondente elk (3.57%) hul opleiding aan die Universiteit van Port Elizabeth, U.O.V.S. en RAU ontvang het. Slegs een respondent (1.79%) het opleiding onderskeidelik aan die Universiteit van Fort Hare en Hugenote Kollege ontvang. Hiervolgens het twee en dertig van die respondente nie kultureeldiverse (inheemse) maatskaplikewerkopleiding volgens die responskoers, ontvang nie.

**Figuur 7.3: Universiteit waar respondente inheemse maatskaplikewerk-
opleiding ontvang het**



Hieruit kan afgelei word dat die aanpassing van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, beslis positief sal wees ten opsigte van dié maatskaplike werkers wat aan die Potchefstroomse Universiteit vir CHO studeer en in Noordwes werksaam sal wees.

5. JARE IN DIENS

Geneem die jare wat die onderskeie respondente in diens van die organisasies is, is dit duidelik dat die grootste persentasie van die respondente (62 ofte wel 70.45%) tussen 0 en 5 jaar in diens van die betrokke organisasie is. Die tweede grootste aantal (14) ofte wel (16%) is tussen 6 en 10 jaar werksaam by die betrokke organisasie, daarnaas (agt) ofte wel (9%) tussen 11 en 15 jaar. Die een persent elk wat tussen 16 en 20 jaar en 41 en 45 jaar werksaam is korreleer, met die feit dat een 'n hoof-direkteur en een 'n direkteur is.

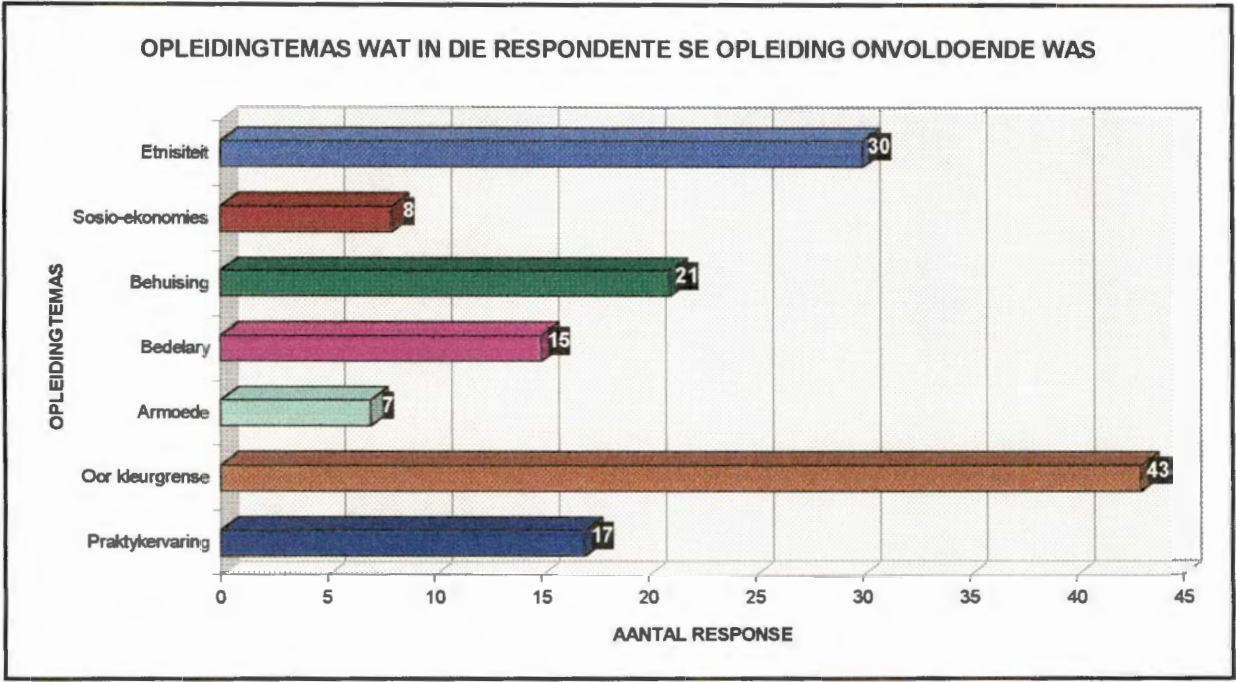
Figuur 7.4: Jare in diens



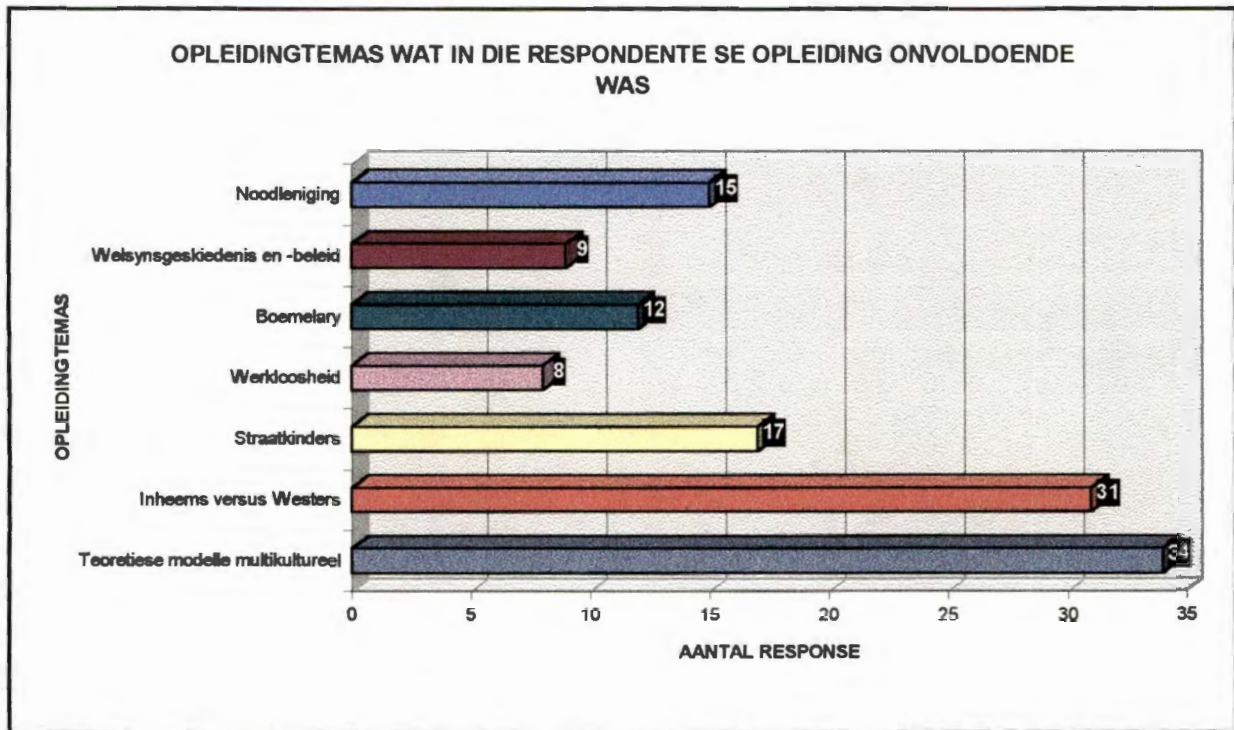
6. TEMAS WAARIN RESPONDENTE SE OPLEIDING ONVOLDOENDE WAS

Na aanleiding van die respondente se eie opleiding (sien Figure 7.5(1) en (2)), het die volgende duidelike tendense na vore gekom.

Figuur 7.5(1): Temas van opleiding wat in die respondente se opleiding onvoldoende was



Figuur 7.5(2): Temas van opleiding wat in die respondente se opleiding onvoldoende was



Drie en veertig (16.10%) het aangedui dat hul opleiding om oor kleugrense te werk onvoldoende was, vier en dertig (12.73%) response (Figuur 7.5(2)) was dat hul opleiding ten opsigte van teoretiese modelle multikultureel, onvoldoende was, een en dertig (11.61%) se opleiding ten opsigte van inheemse versus Westerse modelle, was onvoldoende en dertig (11.24%) ten opsigte van etnisiteit in maatskaplike werk. Een en twintig (7.87%) het aangedui dat hul opleiding ten opsigte van behuising onvoldoende was. Sewentien (6.37%) response ten opsigte van straatkinders is as onvoldoende aangedui asook ten opsigte van praktykervaring en ten opsigte van noodleniging en bedelary deur vyftien (5.62%). Nege (10.23%) het aangedui dat hul opleiding ten opsigte van welsynsgeskiedenis en -beleid onvoldoende was. Slegs agt (2.99%) elk het aangedui dat hul opleiding ten opsigte van werkloosheid en sosio-ekonomiese vraagstukke onvoldoende was, terwyl slegs sewe (2.62%) aangedui het dat hul opleiding ten opsigte van armoede, onvoldoende was.

Kwantitatief het die respondente die volgende aspekte bykomend as onvoldoende in hul opleiding aangedui:

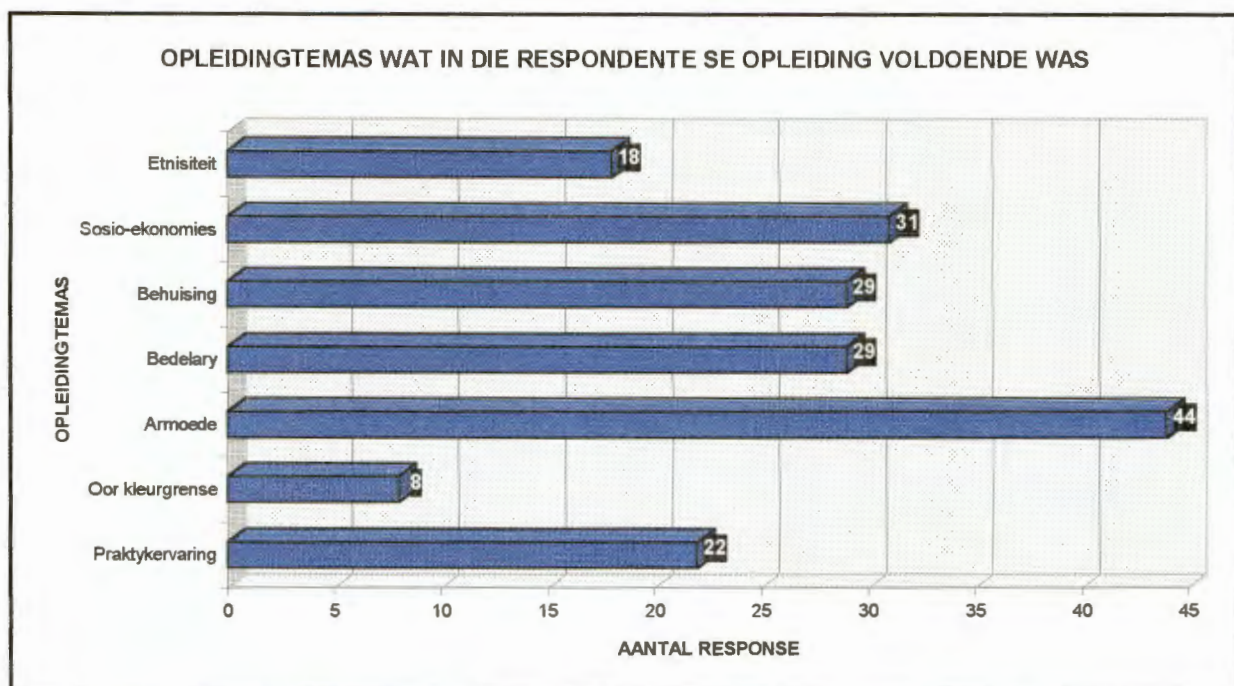
- Opleiding was nie genoeg praktykgerig nie.
- Die HOP was nog baie deurmekaar aangebied en dit was moeilik om konkrete doelstellings daaruit te haal.
- Kursusse is dikwels baie gerig op die ontstaan van die probleem en moet meer afgestem wees op die oplossing van bestaande probleme.
- Geen aandag is gegee aan multikulturele maatskaplike werk nie.
- Opleiding was 16-17 jaar gelede en het glad nie voorsiening gemaak vir werk oor kleurgrense heen nie.
- Opleiding in kultuurdiverse maatskaplike werk is steeds te kort en oppervlakkig en kan steeds nie effektief toetree tot swart kliënte nie. Inheemse maatskaplike werk is slegs inleidend aangeraak.
- Geleentheid vir die observering van dienste in 'n kultuurdiverse veld moet gebied word.
- Hopeloos te min teorie en praktyk word oor kultuurdiverse maatskaplike werk aangebied. Te min probleemoplossing vir sosio-ekonomiese vraagstukke.
- Opleiding was slegs gebaseer op Westerse teorieë en modelle.
- Opleiding het wel gefokus op armoede, werkloosheid en bedelary, maar was gebaseer op Westerse modelle.
- Antropologie en die rol van die landelike maatskaplike werker kon meer aandag geniet het.
- Westerse teorieë wat nie van toepassing op Suid-Afrika is nie, behoort nie ingesluit te word nie.

- Veldwerk is dikwels irrelevant, aangesien dit oorwegend op Westerse modelle en boeke geskoei is en kultuurdiverse blootstelling nie gebied word nie.
- Teorie was meer gerig op Eerste en Tweedewêreldlande. Die meeste van die voorbeelde was irrelevant vir die Suid-Afrikaanse situasie.

7. TEMAS WAT IN DIE RESPONDENTE SE OPLEIDING VOLDOENDE WAS

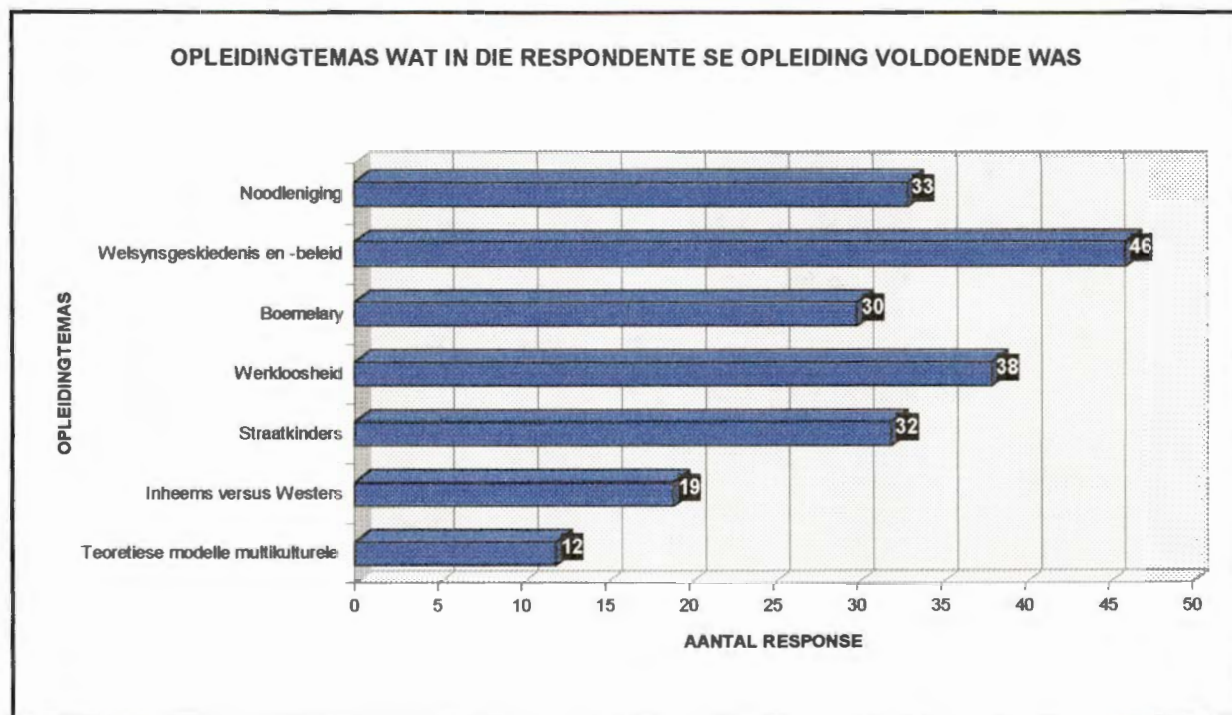
Die onderskeie aspekte wat ooreenstem met die in Figure 7.5(1) en (2) word in die twee onderstaande staafdiagramme aangetoon.

Figuur 7.6(1): Opleidingtemas wat in die respondente se opleiding voldoende was



Volgens die inligting in Figure 7.6(1) en 7.6 (2) het ses en veertig respondente (11.76%) aangedui dat hul opleiding ten opsigte van welsynsgeskiedenis en -beleid voldoende was en vier en veertig (11.25%) respondente het aangedui dat hul opleiding betreffende armoede voldoende was, teenoor die sewe (2.62%) wat dit as onvoldoende aangetoon het (vergelyk Figuur 7.5(1)). Agt en dertig (9.72%) het aangedui dat hul opleiding ten opsigte van werkloosheid voldoende was. Nege en twintig elk (7.42%) het aangetoon dat hul opleiding in behuisingsproblematiek en bedelary as verskynsel, voldoende was. Slegs agt (2.05%) het aangetoon dat hul opleiding om oor kleurgrense te werk voldoende was, teenoor die drie en veertig (16.10%) in Figuur 7.5(1) wat aangedui het dat dit onvoldoende was. Agt en dertig (9.72%) het hul opleiding ten opsigte van werkloosheid en twee en dertig (8.18%) ten opsigte van straatkinders, as voldoende aangedui. Drie en dertig (8.44%) se opleiding ten opsigte van materiële noodleniging en dertig (7.67%) se opleiding ten opsigte van boemelary, was voldoende.

Figuur 7.6(2): Opleidingtemas wat in die respondente se opleiding voldoende was



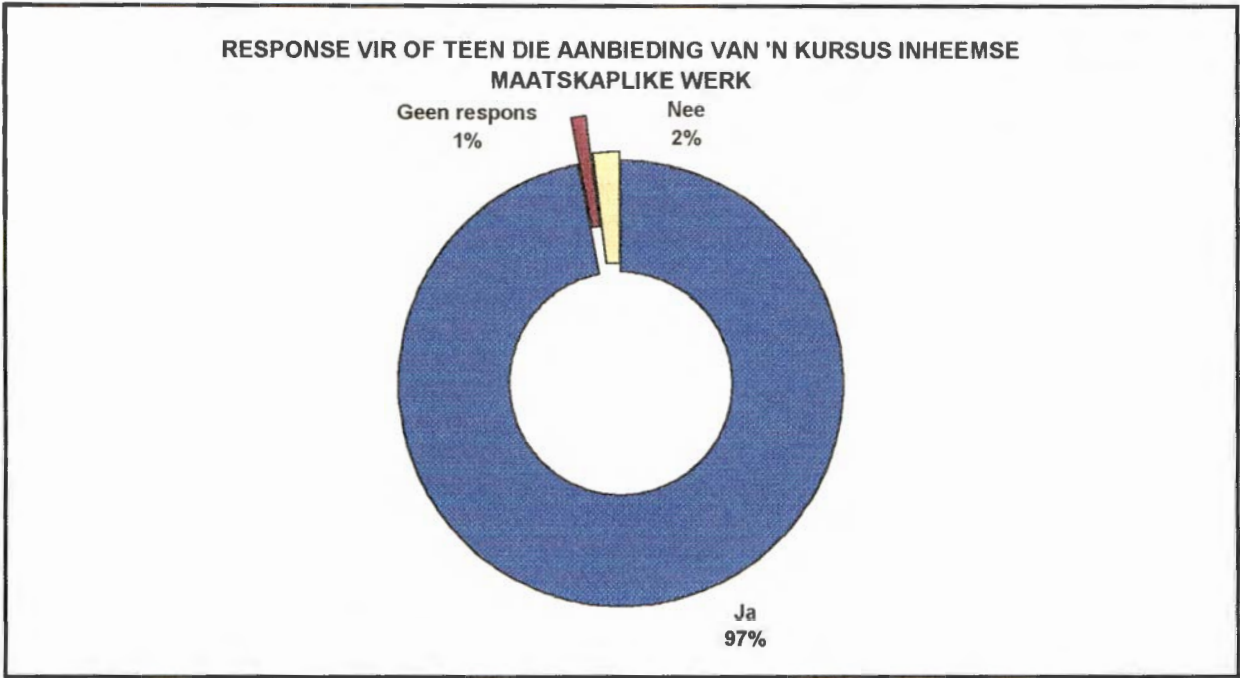
Kwantitatief het die respondente die volgende terugvoer insake opleiding wat aan hul verwagtinge voldoen het, aangedui:

- Die maatskaplikewerkkursus is oor die algemeen baie goed. Die kursus insake die kinderkliënt is uitstekend aangebied, veral die spelterapie. Gemeenskapswerk was ook goed en het 'n goeie grondslag gelê.
- Blootstelling aan kultureeldiverse situasies het die aanvanklike onbekendheid makliker gemaak.
- Teoretiese aspekte oor paradigmatverskuiwings is van waarde in die praktyk.
- Die geskiedenis rondom welsyn en beleid is breedvoerig meegedeel. Dit kan selfs meer kernagtig aangebied word. Maatskaplikewerkbeleid kan moontlik meer toekomsgerig aangebied word.
- Die probleem rondom sosio-ekonomiese vraagstukke is duidelik omskryf.
- Teoretiese modelle aangaande multikulturele maatskaplike werk en die werk met verskillende kleurgroepe, was bevredigend.
- Aspekte rakende die gespesialiseerde velde in maatskaplike werk is nodig vir effektiewe dienslewering.

8. DIE NOODSAAKLIKHEID VAN INHEEMSE OPLEIDING, AL DAN NIE

In Figuur 7.7 is dit duidelik dat die oorgrote meerderheid (97%) van die respondente van mening is dat 'n kursus Inheemse Maatskaplike Werk nodig is. Slegs twee persent (2%) van die respondente se respons was nee, terwyl een persent (1%) nie die vraag beantwoord het nie.

Figuur 7.7: Response vir of teen die aanbieding van 'n kursus Inheemse Maatskaplike Werk

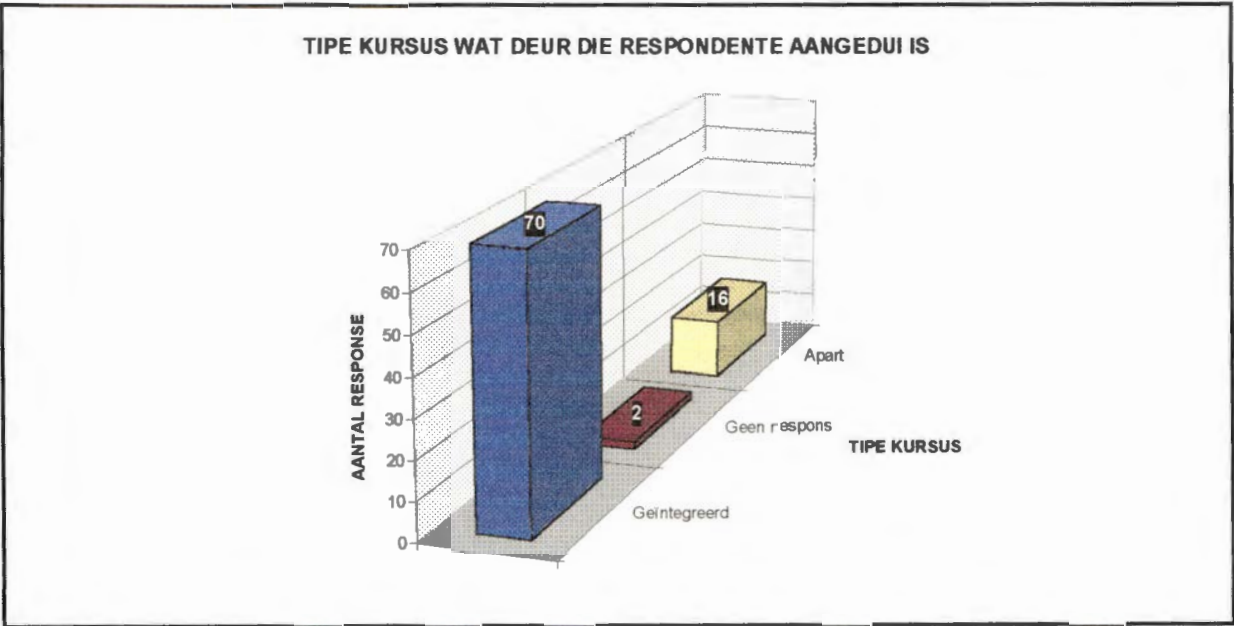


Sewe en vyftig persent van die respondente volgens Figuur 6.5 in die vorige hoofstuk het aangedui dat hulle wel inheemse maatskaplikewerkopleiding of soortgelyke opleiding, aanbied. Vanuit die gegewens in Figuur 7.7 kan dus afgelei word dat opleidingsinstansie moet voortgaan met dié opleiding.

9. TIPE KURSUS

In Figuur 7.8 is dit duidelik dat die grootste persentasie, naamlik 79.55% (70 respondente) 'n geïntegreerde kursus ondersteun. Hierteenoor het sestien respondente (18.18%) aangedui dat 'n aparte kursus aangebied moet word. Twee respondente (2.27%) het nie op die vraag gereageer nie.

Figuur 7.8: Tipe kursus wat deur die respondente aangedui is

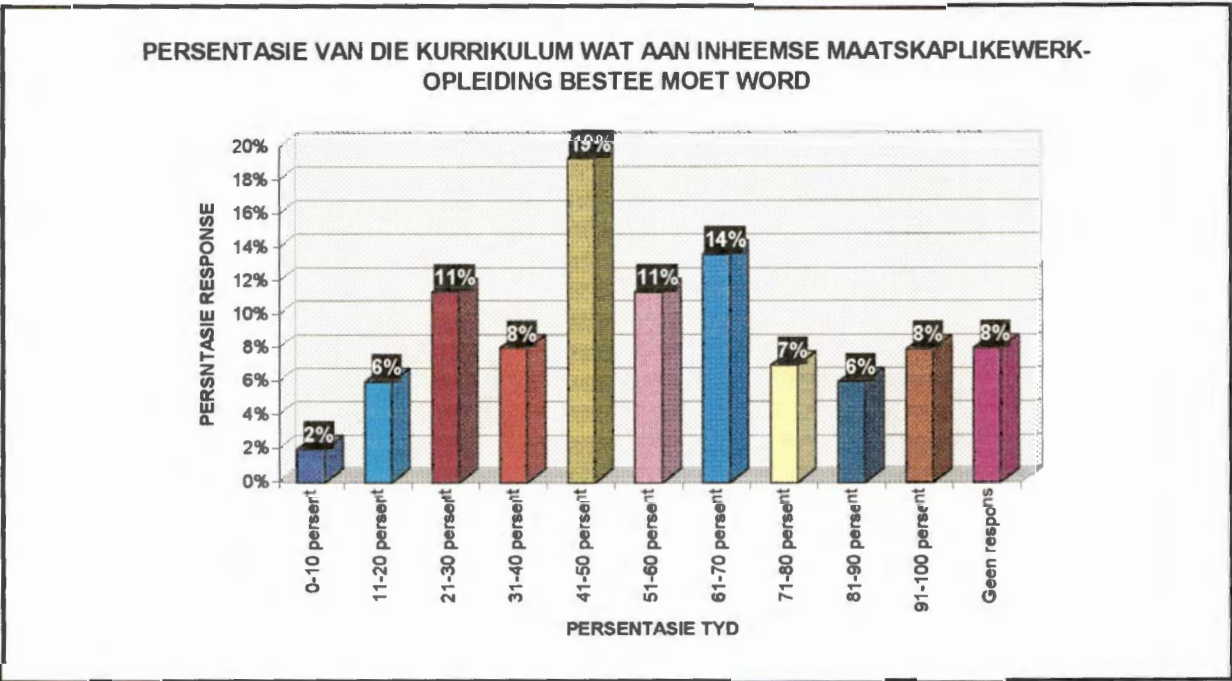


10. PERSENTASIE TYD

In die onderstaande figuur 7.9 word die voorgestelde persentasie tyd wat bestee moet word aan inheemse maatskaplikewerkopleiding, uiteengesit. Volgens Figuur 7.9 is dit duidelik dat die praktiserende maatskaplike werkers se gesamentlike respons in die verband baie verskillend is. Die tydgleuwe wat die grootste persentasiepunt het, is 41% tot 50% (19% response), 61% tot 70% (14% response), 21% tot 30% (11% response) en 51% tot 60% (11% response).

Die persentasie respondente wat in die groep 0% tot 50% van die tyd val en die wat in die groep 51% tot 100% van die tyd val, is elk presies 46% met (8%) respondente wat nie op die vraag gereageer het nie. Duidelikheid ten opsigte van watter persentasie tyd die ideaal sal wees, is dus hiervolgens nie duidelik nie. Alhoewel die tydgleuf 41%-50% redelik bo die ander uitstaan.

Figuur 7.9: Persentasie van die kurrikulum wat aan inheemse maatskaplikewerkopleiding bestee moet word



Wanneer hierdie gegewens met dié in Figuur 6.12 in die vorige hoofstuk vergelyk word, is daar 'n andersoortige respons. In Figuur 6.12 het 53% aangedui dat 0% tot 50% van die kurrikulum uit inheemse

maatskaplikewerkopleiding moet bestaan. Nege en dertig persent het aangetoon dat dit 51% tot 100% van die kurrikulum moet beslaan, terwyl 10% (tien persent) nie 'n persentasie tyd aangedui het nie.

Wat egter 'n uitgemaakte saak is, is die feit dat daar 'n sterk positiewe reaksie vir inheemse opleiding is. Die persentasie tyd wat elke universiteit se Departement Maatskaplike Werk aan dié opleiding gaan bestee, dien individueel besluit te word.

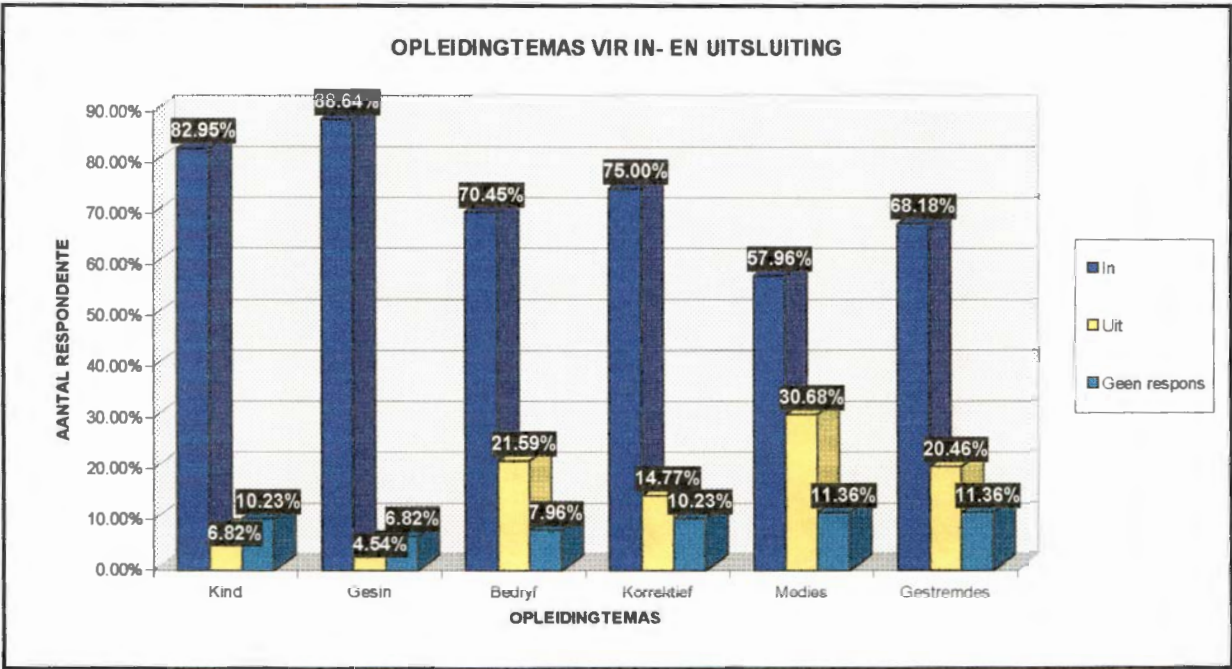
11. TEMAS VIR IN- EN UITSLUITING

Die onderlinge temas vir in- en uitsluiting in die maatskaplikewerkopleiding word in Figure 7.10(1) tot 7.10(5) grafies aangedui. Alhoewel die data in verskillende figure weergegee is, is dit as 'n eenheid in die vraelys gevra. Elke opleidingstema word as eenheid hanteer en uit 100% bereken. Hiervolgens is dit moontlik om elke opleidingstema met elk van die ander te vergelyk, vir insluiting al dan nie. Elk van die figure sal vervolgens bespreek word ten einde aan te dui hoe die respondente meen die kurrikulum daaruit moet sien. In die onderstaande figuur 7.10(1) word data insake die temas, die kind, die gesin, die bedryf, korrektiewe maatskaplike werk, mediese maatskaplike werk en gestremdesorg, weergegee.

Hiervolgens het die grootste persentasie respondente aangedui dat hulle ten gunste van die insluiting van die genoemde temas is. Die laagste respons vir insluiting is een en vyftig response (57.96%) ten opsigte van mediese maatskaplike werk. Sewe en twintig (30.68%) was ten gunste van die uitsluiting van laasgenoemde opleiding vanuit 'n multikulturele (kultuurdiverse) perspektief. Tien (11.36%) respondente het nie 'n mening in dié verband uitgespreek nie.

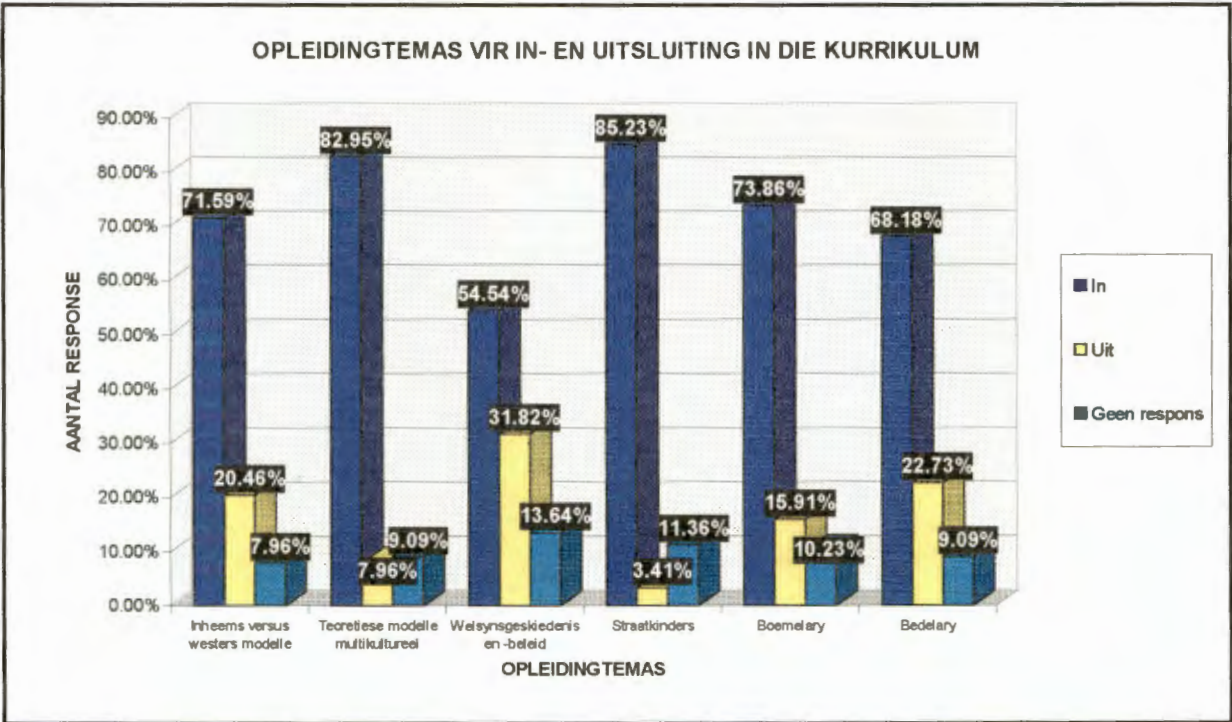
Temas wat hoë persentasies vir insluiting ontlok het, was multikulturele (kultuurdiverse) opleiding ten opsigte van die kind (82.95%), die gesin (88.64%) en daarnaas korrektiewe maatskaplike werk (75.00%). Bedryfsmaatskaplike werk op 70.45% en gestremdesorg op 68.18%, vertoon ietwat laer.

Figuur 7.10(1): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum



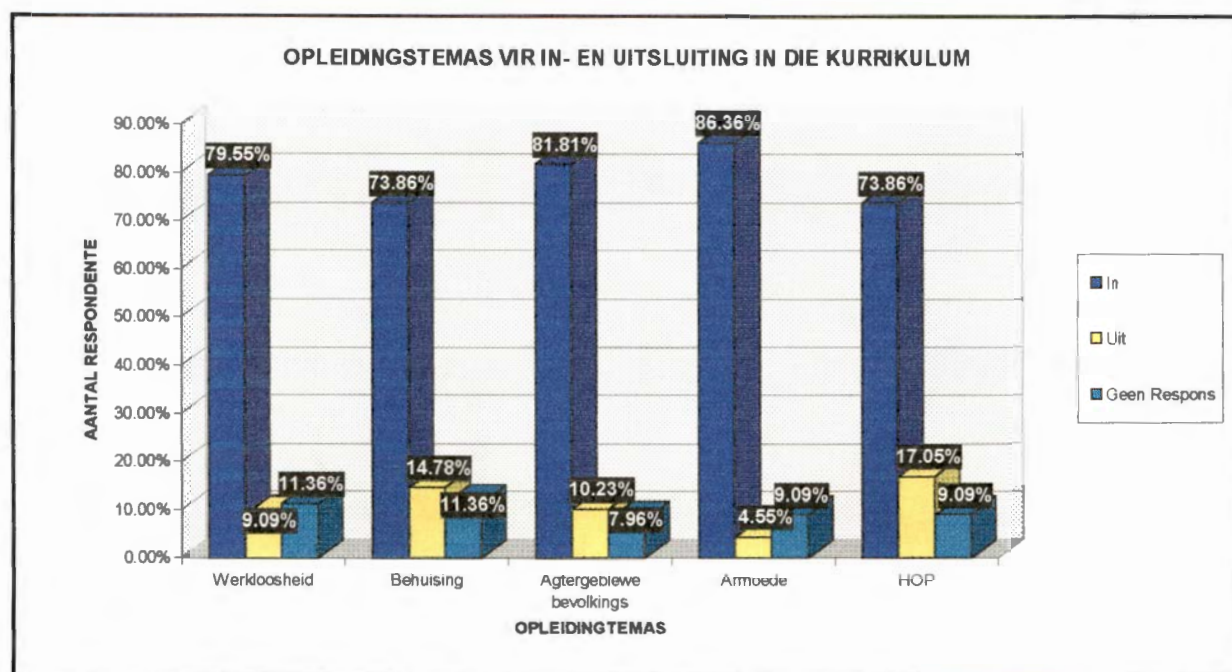
In onderstaande Figuur 7.10(2) word die response ten opsigte van inheemse versus Westerse modelle, multikulturele opleiding, welsynsgeskiedenis en -beleid, straatkinders, boemelary en bedelary, grafies uitgebeeld. Hiervolgens is die meeste response vir die insluiting van opleiding ten opsigte van straatkinders (85.23%), aangedui; daarnaas multikulturele opleiding (82.95%) en boemelary met (73.86%). Drie en sestig (71.59%) response is ten gunste van die insluiting van inheemse versus Westerse modelle in die opleiding, sestig (68.18%) ten gunste van die insluiting van bedelary en agt en veertig (54.54%) ten gunste van die insluiting van welsynsgeskiedenis en -beleid.

Figuur 7.10(2): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum



Temas wat hoër response vir uitsluiting het, is in volgorde: welsynsgeskiedenis en -beleid (31.82%), bedelary (22.73%), inheemse versus Westerse modelle (20.46%) en boemelary (15.91%). Vanuit bovermelde gegewens kan afgelei word dat die maatskaplikewerkkurrikulum soos gedoseer aan die PU vir CHO nie uit pas is met die praktykbehoefte nie.

Figuur 7.10(3): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum

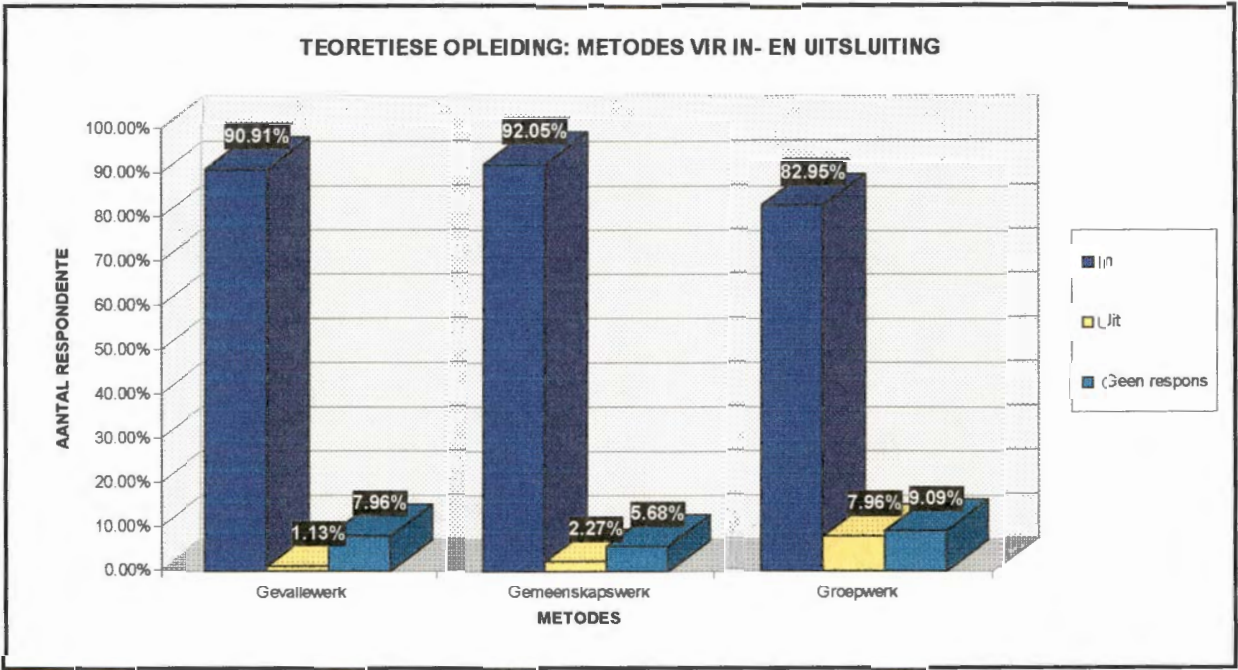


In Figuur 7.10(3) word die response ten opsigte van werkloosheid, behuising, die agtergeblewe bevolking, armoede en die HOP, grafies uitgebeeld. Volgens dié data is ses en sewentig (86.36%) response vir opleiding ten opsigte van armoede, sewentig (79.55%) ten opsigte van werkloosheid, vyf en sestig (73.86%) ten opsigte van behuising en die HOP, aangedui vir insluiting. Die hoogste persentasie teen insluiting was vyftien (17.05%) ten opsigte van die HOP.

In dié navorsing is daar slegs gefokus op die drie primêre metodes in maatskaplike werk, naamlik gevalle-, groep- en gemeenskapswerk (-ontwikkeling). In die volgende figure 7.10(4) en 7.10(5) word grafies voorgestel wat die respondente se menings is insake teoretiese en praktykopleiding vanuit 'n kultuurdiverse perspektief.

In die eerste plek eers die ontleding van die gegewens soos voorgestel in Figuur 7.10(4). Volgens dié figuur is dit visueel duidelik dat die meerderheid respondente ten gunste is van kultuurdiverse opleiding in gevallewerk (90.91%), groepwerk (82.95%) en gemeenskapswerk (-ontwikkeling) (92.05%). Tog was daar enkele respondente wat nie 'n mening in dié verband wou uitspreek nie, wat selfs hoër in totaal is as dié wat teen kultureeldiverse opleiding in die drie primêre metodes was.

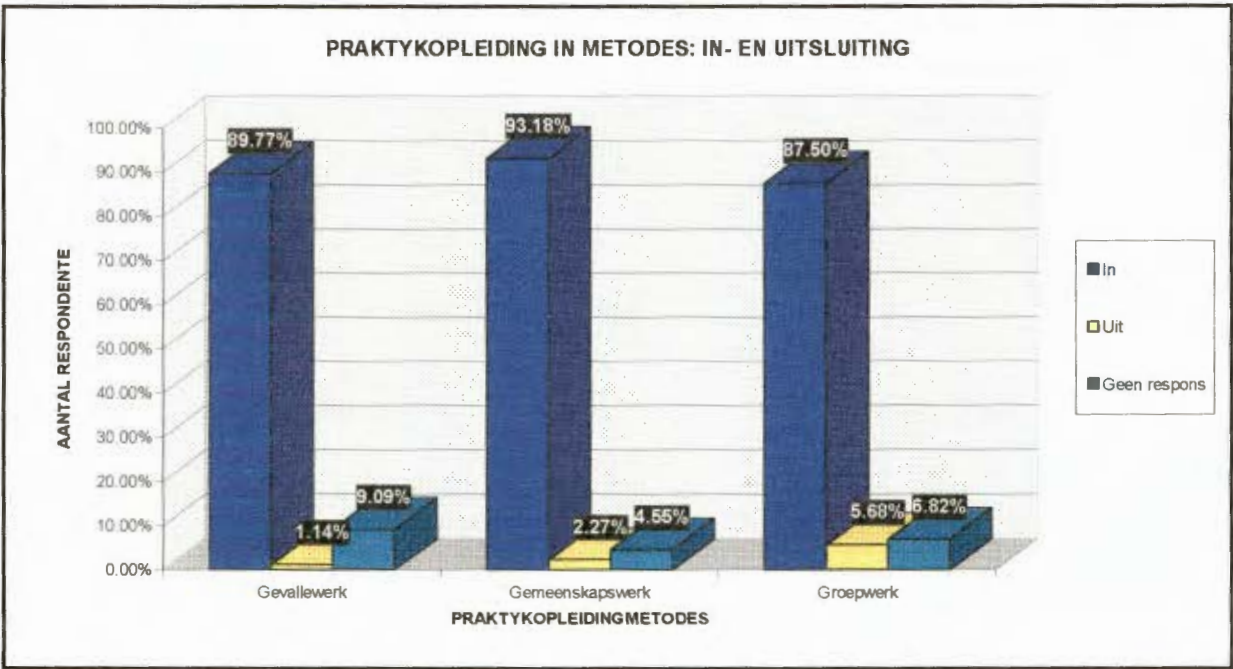
Figuur 7.10(4): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum



Volgens Figuur 7.10(4) is dit visueel duidelik dat daar baie min response teen die insluiting van die drie primêre metodes vanuit 'n multikulturele benadering is. Dit is dus nodig dat teoretiese opleiding in die drie primêre metodes in maatskaplike werk vanuit 'n kultureeldiverse benadering moet geskied. In die geval van groepwerk, was daar 'n redelik hoë geen-responskoers.

In die tweede plek die ontleding van die gegewens soos grafies voorgestel in Figuur 7.10(5). Hier is gefokus op praktykopleiding en multikulturele blootstelling in die drie primêre metodes. Ook hier was die respondente ten gunste van blootstelling. Hier het die grootste persentasie (93.18%) gemeenskapswerk en -ontwikkeling aangedui, tweede meeste gevallewerk (89.77%) en dan groepwerk (87.50%), in terme van praktykopleiding en blootstelling. Uit bovermelde gegewens kan afgelei word dat die praktiserende maatskaplike werkers ten gunste is van die blootstelling van maatskaplikewerk-studente aan multikulturele (kultuurdiverse) praktykopleiding, asook soortgelyke praktykervaring.

Figuur 7.10(5): Opleidingtemas vir in- en uitsluiting in die kurrikulum

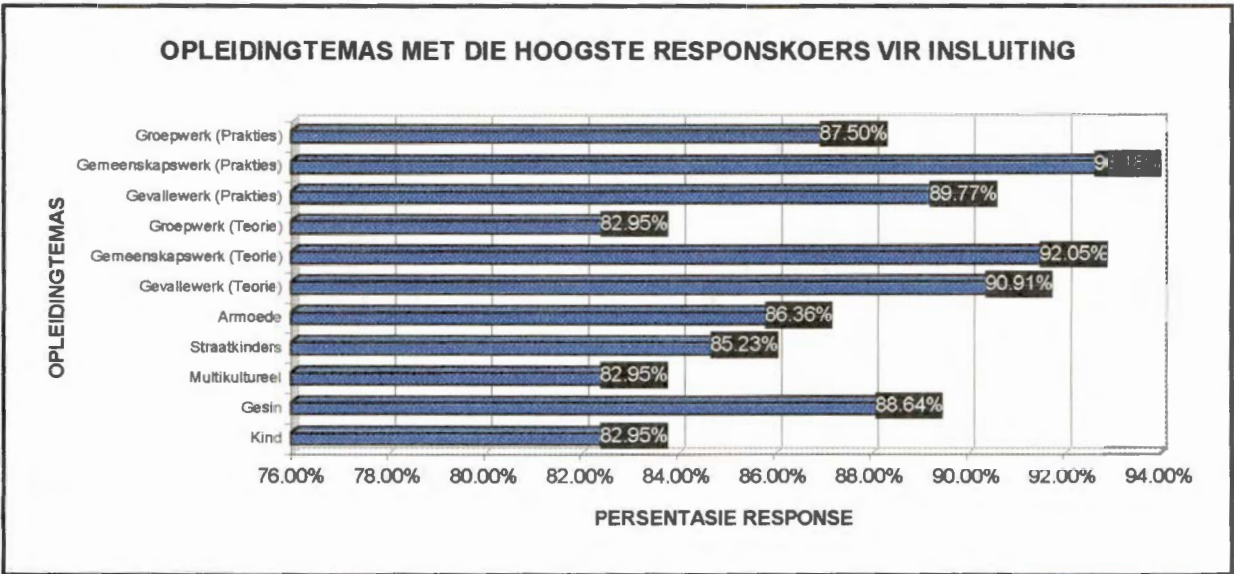


Soos in die geval van die teoretiese opleiding, is daar ook 'n hoë responskoers vir 'n kultureeldiverse benadering in die praktikumopleiding van studente met betrekking tot die drie primêre metodes. In die geval was daar weer 'n hoë geen-responskoers ten opsigte van gevallewerk.

Ten einde voorafgaande data saam te vat en tot 'n sintese te kom ten opsigte van die opleidingstemas wat die hoogste responskoers vir en teen insluiting

het, word die aspekte met 'n responskoers vir insluiting van 82.95% en hoër in die volgende figuur 7.11 weergegee.

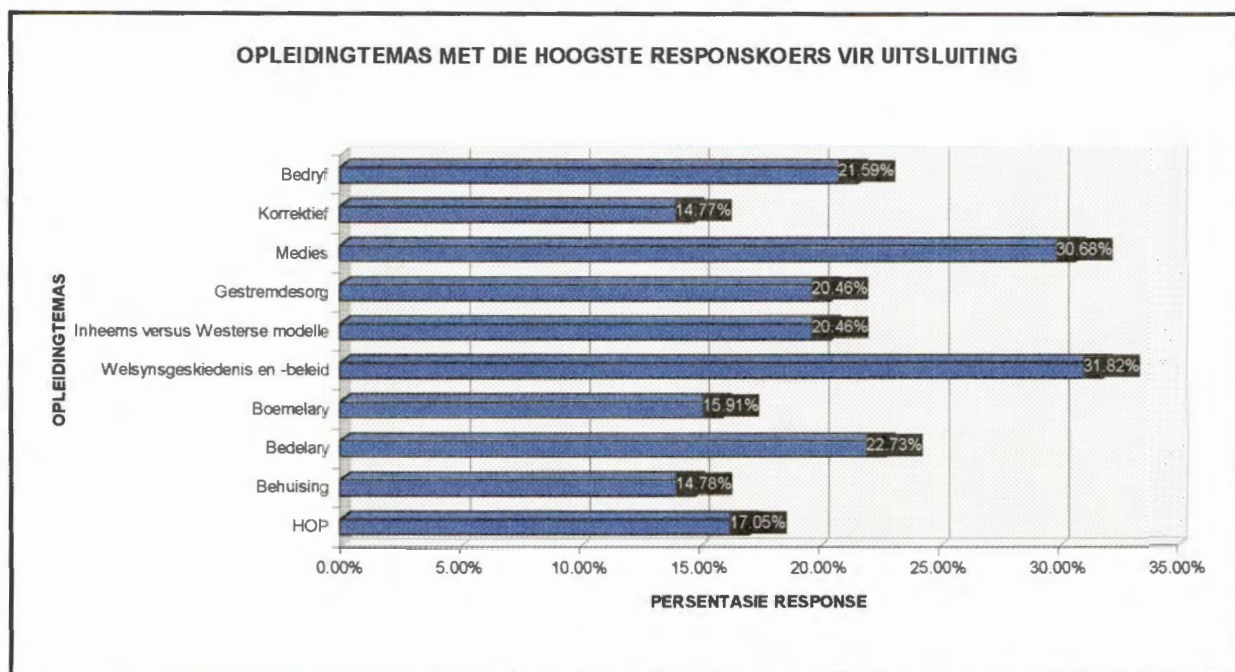
Figuur 7.11: Opleidingtemas met die hoogste responskoers vir insluiting



Volgens bostaande figuur is die hoogste responskoers ten opsigte van die insluiting van gemeenskapswerk, praktikumopleiding (93.18%). Die tweede hoogste responskoers is oor die insluiting ten opsigte van teoretiese opleiding van gemeenskapswerk (92.05%). Daarnaas is gevallewerkteorie (90.91%) en gevallewerk-praktikumopleiding op (89.77%). Die responskoers vir opleiding ten opsigte van die gesin het 'n responskoers van 88.64%. Die opleiding ten opsigte van groepwerkteorie vanuit 'n multikulturele benadering, is op 82.95% terwyl die praktikum 'n responskoers van 87.50% het; 'n groter hoeveelheid response dus vir praktikumopleiding vanuit 'n kultureeldiverse benadering as ten opsigte van die teorie. Kultureeldiverse opleiding ten opsigte van die kind het 82.95% response, so ook mutlikulturele benaderings, met armoede op 86.36% en straatkinders op 85.23%.

Soortgelyk is dit ook nodig om 'n geheelbeeld te vorm van die responskoers vir nie-insluiting van sekere opleidingstemas vanuit 'n kultureeldiverse perspektief. Die gegewens word diagrammaties in Figuur 7.12 voorgestel.

Figuur 7.12: Opleidingtemas wat die hoogste responskoers het vir uitsluiting



Volgens bostaande Figuur 7.12, is die responskoers vir die uitsluiting van welsynsgeskiedenis en -beleid (31.82%) en medies (30.68%). Daarnaas is bedelary (22.73%), bedryfsmaatskaplike werk (21.59%) met gestremdesorg en inheemse versus Westerse modelle op (20.46%). Die responskoers vir die uitsluiting van die HOP is (17.05%), boemelary (15.91%) en behuising (14.78%). Die hoogste responskoers is dus ten opsigte van die uitsluiting van welsynsgeskiedenis en -beleid vanuit 'n kultureeldiverse benadering asook mediese maatskaplike werk.

In 'n studie onderneem deur McKendrick (1994:314) van 67 welsynsorganisasies in die Witwatersrandgebied met 'n 85%-respons, het hy tot die volgende bevindinge gekom: dat organisasies verandering aanvra in maatskaplikewerkopleiding ten opsigte van teorie oor kultuurdiverse dienslewering (62%) en meer teorie oor praktyktoepassings (54%). Verdere aanpassings wat die respondente voorstaan is: meer praktykervaring in gevallewerk (95%), groepwerk (77%), kultuurdiverse maatskaplike werk (69%) en maatskaplikewerk-administrasie (62%).

Kwantitatiewe aanbevelings vanuit die praktyk is die volgende:

- Organisasie benut tans 20% van die ou metodes en 80% is gerig op groepwerk, gemeenskapswerk en ontwikkeling. Meer klem moet dus op groepwerk en gemeenskapswerk in die opleiding geplaas word.
- Vaardighede is nodig in die hantering en effektiewe bestuur van groot gevalleladings. Ontwikkeling en opbouingswerk geniet voorrang.
- Kreatiwiteitsopleiding vir studente is nodig.
- Bepaal wat die verskillende kulture se verwagtinge van maatskaplike werk is en gee die inligting deur aan die studente.
- Multikulturele dienste in die privaatpraktyk moet meer aandag geniet.
- Kursusse soos gestremdesorg, boemelary, bedelary, HOP, geneeskundige maatskaplike werk en bedryfsmaatskaplike werk kan as spesialiteitskursusse aangebied word.
- Korrespondensiekursus moet oor kultureeldiverse maatskaplikewerk=dienslewering aangebied word vir dié wat nie sodanige opleiding ontvang het nie.
- Meer klem moet in opleiding gegee word aan landelike ontwikkeling, meeste maatskaplikewerkdienste sentreer rondom stedelike gebiede.
- Gemeenskapsgesondheid is nodig en behoort as onderdeel van gemeenskapsontwikkeling ingesluit te word.
- Inheemse maatskaplikewerkopleiding moet nagenoeg 80% van die opleiding beslaan. Dit moet vanaf die eerste tot vierde jaar strek. So 'n kursus is ook vir die maatskaplike werkers wat reeds in die praktyk is, nodig.
- Die kursus aan die PU vir CHO is puik, daar is geen belangrike aspek uitgelaat nie.

- Baie meer praktiese voorbeelde moet aan studente gebied word. Geleentheid tot spesifieke probleemoplossing moet in die klassituasie gebied word. Agtergrondsinsigting moet sekondêr tot probleemoplossing wees.
- Dit is belangrik dat die kurrikulum die Suid-Afrikaanse situasie moet weerspieël. Maatskaplike werkers moet toegerus word om dienste oor kleurgrense te lewer.
- Die ontwikkelingsmodel moet meer prominent in opleiding wees, anders sal maatskaplike werk oorbodig en irrelevant in dienslewering aan die kliënt wees.
- Kultureeldiverse dienslewering aan die dwelmafhanklike moet aandag geniet. Persone van dié betrokke rehabilitasie en behandelingsentrums kan betrek word.
- Opvolgopleiding na toetrede in die praktyk behoort gebied te word, ten einde praktyktoepassing te verseker.
- Kultureeldiverse opleiding in skoolmaatskaplike werk, moet opgeskerp word.
- In die lig van die demokrasie in die land moet die maatskaplike werkers bemaagtig word om oor kleurgrense heen te kan werk.
- Kurrikulum moet 'n taalkeuse insluit.
- Kursusse moet meer toegespits wees op plaaslike boeke en literatuur.
- Kultureeldiverse opleiding moet inklusief wees ten opsigte van alle maatskaplike aspekte waarmee die maatskaplike werker in Suid-Afrika te kampe het. Die totale kurrikulum moet Suid-Afrikaans-georiënteerd wees.

- 'n Dertig persent Westerse opleiding ten opsigte van gevalle- en groepwerk is toelaatbaar; gemeenskapswerkopleiding moet egter 100% op inheemse modelle geskoei wees.
- Antropologie moet 'n verpligte vak wees.
- Persone van ander kulturele agtergronde moet ook as opleiers ingesluit word.
- Praktikumopleidingplasings moet in multikulturele situasies wees. Die teorie en praktiese opleiding moet toepaslik in die praktyk wees.
- Die kursus moet daarop gerig wees om die maatskaplike werker te help om verskillende kulture te waardeer en nie rassediskriminasie aan te moedig nie.
- Gemeenskapswerk en gemeenskapsontwikkeling behoort meer klem in die opleiding te geniet. Studente behoort meer gestimuleer te word om kreatief op te tree.
- Keuring van maatskaplikewerkstudente behoort meer aandag te geniet. Die student moet 'n duidelike begrip hê van wat die professie van hom eis en wanbegrippe (illusies) behoort deur inligtingsessies uitgeskakel te word.
- Meetinstrumente in berading is van kardinale belang.
- Opleiding in kultuurdiverse dienslewering moet vanaf die tweede studiejaar aangebied word. In die derde en vierde jaar moet spesialisasie plaasvind.
- Baie meer klem moet op multikulturele maatskaplike werk geplaas word, omdat dit 'n belangrike faset in die werksituasie is en korrekte voorbereidende opleiding hierin sinvol en betekenisvol vir elke maatskaplike werker sal wees.

12. SAMEVATTING

Vanuit die inligting in dié hoofstuk bespreek, is dit dus duidelik dat maatskaplike werkdepartemente aan universiteite hulle baie moeilik sal verantwoord indien opleiding nie vanuit 'n kultuurdiverse benadering geskied nie. Na aanleiding van die response van die agt en tagtig maatskaplike werkers, ofte wel 69% vanuit 'n steekproef van 127 en 'n populasie van 508, is die oorwoë mening van dié respondente dat opleiding multikultureel volgens die eise van die Suid-Afrikaanse samelewing moet geskied. Die areas wat deur die navorser aangedui is vir moontlike insluiting in 'n inheemse benadering, is ondersteun deur die respondente.

Dit is egter duidelik dat die praktyk van die werkers verg om oor kleurgrense heen te werk, dus is opleiding om die werkers hiertoe in staat te stel, van belang. Universiteite kan dus met sekerheid voortbou op die proses om die kurrikulum in maatskaplikewerkopleiding meer en meer te skoei vir die Suid-Afrikaanse situasie.

In die volgende hoofstuk word die data wat dusver bespreek is saamgevat en tot 'n sintese gekom ten einde 'n aanbeveling aan die Departement van Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO, voor te lê. Data vanuit hoofstukke ses en sewe word ook in die agste hoofstuk verder met mekaar vergelyk en voorstelle gemaak.

ALGEMENE INLEIDING

NAVORSINGSMETODOLOGIE

**DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED
AAN DIE PU VIR CHO**

**KURRIKULERINGSVEREISTES EN KURRIKULUMONTWIKKELINGS=
MODELLE**

**WELSYNSGESKIEDENIS EN -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE
VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN
MAATSKAPLIKE WERK**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN DIE
NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE
UNIEKE OMSTANDIGHED E IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK**

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFSTUK 8

VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE UNIEKE OMSTANDIGHEDE IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK

1. INLEIDING

"... perhaps we have not perceived quickly enough that we are in a society which is changing radically. We've laid our plans on the basis that the future will be substantially the same as the past, and however good the plans have been, however fine the goals which we have set ourselves - and many people have done extraordinarily well - they have lacked the crucial element of a more realistic view of the future" (Manning, 1988:13).

Na afloop van dié ondersoek is terdeë besef dat kultuurdiverse kurrikulumaanpassing nie 'n enkelvoudige saak is nie, maar 'n komplekse aangeleentheid. Selfs met die versamelde inligting kan die unieke kurrikulum steeds nie voorgestel word nie. Vanuit die data het daar egter belangrike fasette vir oorweging deur die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO, na vore gekom wat vervolgens bespreek sal word.

In die navorsing is tot dusver verwys na die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981) asook die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond (1989). Eersgenoemde is in die tweede en derde hoofstukke bespreek en laasgenoemde in die vierde hoofstuk. In dié hoofstuk word kurrikulumaanpassings vir die Departement Maatskaplike Werk van die PU vir CHO, aanbeveel. Hierdie aanpassings word aan die hand van die twee voorafgaande modelle en spesifiek die kurrikuleringsmodel vir makro-, meso- en mikrovlakkurrikulumontwikkeling van Du Plessis (1993:62-63), bespreek.

Die bespreking van die onderskeie data sal in die volgende volgorde aan die beurt kom:

- Eerstens, word die fase in die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981) bespreek.
- Tweedens word die kurrikuleringsvereistes en haalbare aanpassings in terme van die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond (1989), bespreek.
- Derdens word die voorgestelde kurrikulumaanpassings bespreek wat die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO in die besonder, asook ander universiteite positief kan oorweeg. Dit word aan die hand van die kurrikuleringsmodel op makro-, meso- en mikrovlakke bespreek.

2. DIE STAP EN FASE IN TERME VAN DIE DR&U-NAVORSINGSMODEL VAN THOMAS

Die Potchefstroomse Universiteit vir CHO het soos vermeld, in die eerste hoofstuk voor die totstandkoming van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, navorsing volgens die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981) onderneem. In die voorafgaande navorsing is gefokus op die analiseringsfase en ontwikkelingsfase met die daaropvolgende implementering van die kursus. In die navorsing word gefokus op die evalueringsfase van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981). Die operasionele stappe van die evaluasiefase is stappe 9 tot 12, naamlik:

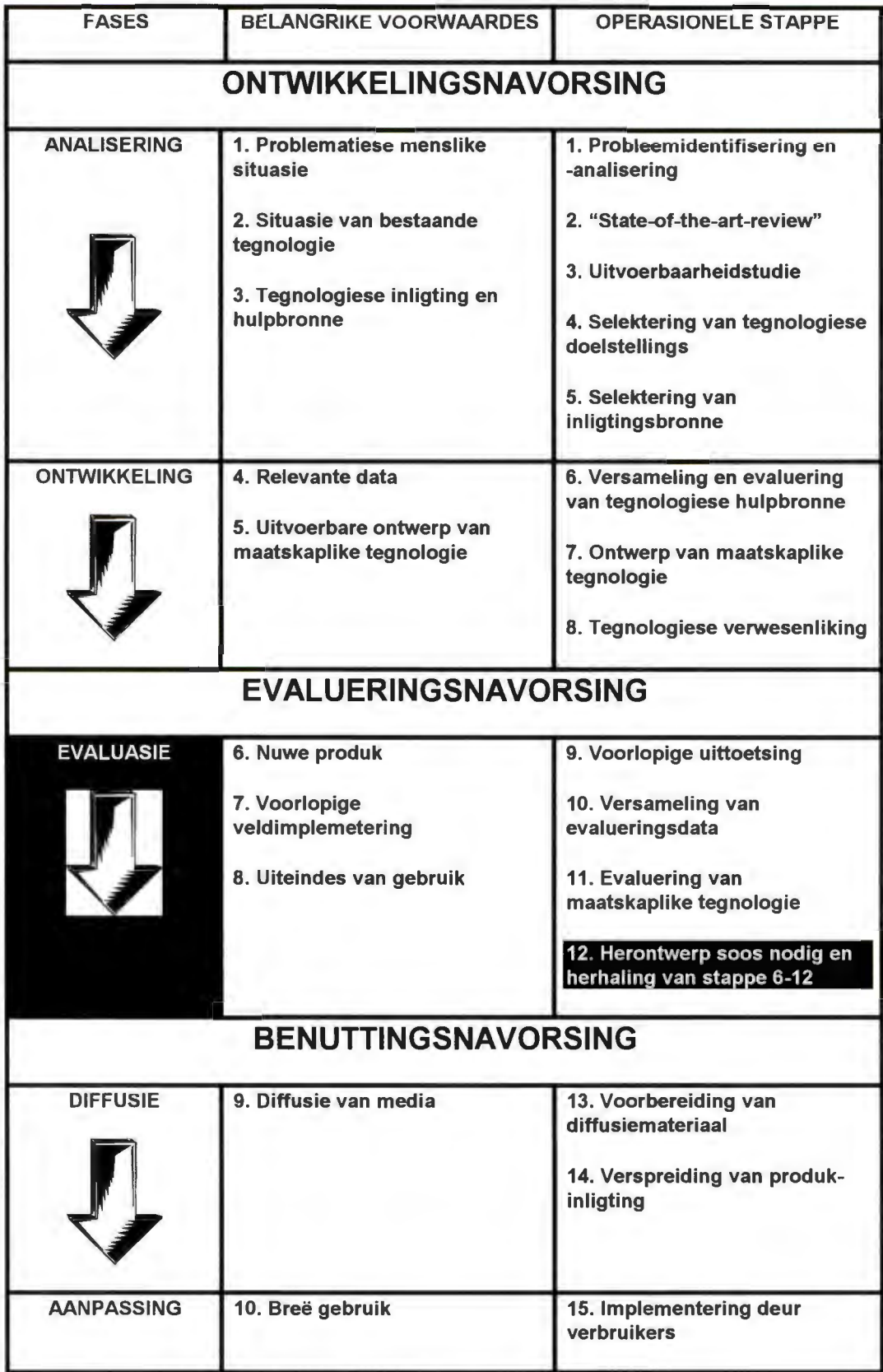
- Stap 9: voorlopige uittoetsing;
- Stap 10: versameling van evalueringsdata;
- Stap 11: evaluering van maatskaplike tegnologie, en
- Stap 12: herontwerp soos nodig en die herhaling van stappe 6 tot 12.

In die voorafgaande hoofstukke is die analisering en ontwikkelingsfases van die model uiteengesit, vergelyk met die model van Nel & Nel (1993) en aangedui tot

watter mate die kursus Inheemse Maatskaplike Werk wat aan die hand van die model ontwikkel is, uitgetoets is en tans daaruit sien.

In die hoofstuk word dus stilgestaan by herontwerp as operasionele stap (Diagram 8.1) van die model. Na aanleiding van die DR&U-navorsingsmodel (Thomas, 1981), vorm die herontwerpstap deel van die evalueringsfase. Herontwerp is slegs moontlik nadat stappe ses tot elf, afgehandel is. Die doel van herontwerp van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk is, om in die lig van die voorafgaande data, voorstelle aan die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO deur te gee. Belangrike bevindinge waartoe gekom is vanuit die literatuurstudie asook die empiriese data, word in die herontwerpfase geïntegreer ten einde die rasionaal vir die voorstelle duidelik uiteen te sit. Ten einde die leser in perspektief te plaas, is die DR&U-navorsingsmodel met 'n aanduiding van die stap wat bespreek word, op die volgende bladsy grafies voorgestel. Die afhandeling van die vorige stappe 6-11 het die navorser in staat gestel om sekere noodsaaklike raakpunte en aanbevelings vanuit die studie te identifiseer, wat as aanbevelings in die hoofstuk deurgegee word.

DIAGRAM 8.1: DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS



(Grinnell, 1981:595)

3. KURRIKULERING EN KURRIKULERINGSVEREISTES IN TERME VAN DIE KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL VAN DIAMOND

Vervolgens word stilgestaan by kurrikulering en kurrikuleringsvereistes. In hierdie gedeelte is dit egter nie die bedoeling om die belangrike fasette van kurrikulering soos in Hoofstuk 4 aangespreek, te herhaal nie. Die doel van die gedeelte is om sekere aspekte van kurrikulering en kurrikuleringsvereistes te verhelder. Slegs die noodsaaklikste sal uitgelig word.

In die derde hoofstuk van die navorsing is die kursus **Inheemse Maatskaplike Werk** soos gedoseer aan die PU vir CHO, aan die hand van doelstellings en doelwitte uiteengesit. Alhoewel die meerderheid van die doelstellings aan doelformuleringsvereistes voldoen, is daar wel enkeles wat nie daaraan voldoen nie. Aangesien die volledig voorgestelde kurrikulum later in die hoofstuk aan die beurt kom, word slegs die belangrikste vereistes vir doelformulering in dié gedeelte uitgelig.

Na aanleiding van die literatuur wat in dié verband bestudeer is, het die volgende belangrike aspekte wat in aanmerking geneem kan word, na vore gekom:

3.1 DIE FORMULERING VAN DOELSTELLINGS

Na aanleiding van die werk van Calitz *et al.* (1982), Diamond (1989), Du Plessis (1993), Du Plessis en Preller (1980), Krüger (1980), Pratt (1980), Steyn (1985) en Zenger en Zenger (1982), is dit noodsaaklik om die vereistes wat aan doelformulering gestel word, in aanmerking te neem. Wanneer doelstellings in kursusse van watter aard ook al, korrek geformuleer is, is die leeruitkomste vir die studente die beste. Belangrik in dié verband is dat leereenheid doelstellings presies moet sê waartoe die student aan die einde van die kursus in staat moet wees en nie wat die dosent moet doen nie. Korrek geformuleerde doelstellings stel studente daartoe in staat om effektief, doelgerig en planmatig vir die eksamen voor te berei.

Dit is dus essensieel dat die vereistes in doelformulering in aanmerking geneem moet word. Dié aspek kom later in die hoofstuk weer aan die beurt wanneer die voorgestelde kurrikulum vir die Departement Maatskaplike Werk, aan die PU vir CHO, bespreek word.

3.2 BEPLANNING VAN KURSUSINHOUDELIKES

In die beplanning van kursusinhoudelikes is dit belangrik om dit in te sluit wat deur die praktyk van die maatskaplike werkers verwag word. Soos in die vorige hoofstuk vermeld, het die praktiserende maatskaplike werkers sterk behoeftes uitgespreek om praktykgerig opgelei te word. Voorts is dit swak praktyk om telkens nuwe leerinhoude by die bestaande te voeg en die kursusse lomp te maak. Doelwitte van die opleiding moet telkens in aanmerking geneem word en die kursus eerder totaal herontwerp word, ten einde so relevant moontlik vir die praktyksituasie te wees (Rossouw, 1992:96). Leerstofseleksie in maatskaplikewerkopleiding moet tans pertinent gerig wees op die Suid-Afrikaanse omstandighede, ten einde die maatskaplike werkers toe te rus vir effektiewe dienslewering aan die kliëntsisteem.

3.3 KEUSE VAN ONDERRIGMETODES EN ONDERRIGMEDIA

Na aanleiding van die kwantitatiewe terugvoer van die praktiserende maatskaplike werkers, is klem geplaas op die feit dat kreatiwiteit, probleemoplossing, voorbeelde van praktyksituasies eie aan Suid-Afrika, in klasbesprekings aandag moet geniet. Dosente aan universiteite moet let op hul onderrigstyle soos onder punt 16 in Hoofstuk 4 uiteengesit, aangesien dit 'n belangrike rol in die effektiwiteit van opleiding speel. Hulpmiddels kan met groot effek in opleiding benut word. Hulpmiddels wat reeds met goeie gevolg benut word, is die video, televisie-opnames en rollespel.

Baie dosente benut reeds 'n diktaat wat hulself spesiaal vir kursusse saamgestel het. Volgens die literatuur is dit 'n positiewe hulpmiddel vir studente. Dit kan voorts met vrug gebruik word in die Suid-Afrikaanse situasie waar min inheemse literatuur beskikbaar is, en dit wat wel beskikbaar is, verspreid is in verskeie bronne. Hierdie inligting kan deur die dosent tot 'n

eenheid saamgevoeg word. Dit behoort ook na gelang van die ontwikkeling van relevante data tot kultuurdiverse opleiding in publikasies te verskyn vir wyer gebruik.

Voorts is dit ook noodsaaklik dat dosente wat aan kultureeldiverse groepe klas gee, kreatief sal wees in die keuse van voorbeelde en die benutting van onderrigmateriaal. Goduka (1996:31) noem die volgende: "An important way to counteract negative responses and make teaching and learning more effective in a diverse classroom is to broaden the pools of teaching examples so that they are pluralistic and diverse." Individuele dosente moet dus moeite doen om verskillende soorte voorbeelde van praktyksituasies te bedink wat geskik vir kultureeldiverse situasies, is. Dit is ook nodig dat dosente erkenning moet verleen aan die diversiteit van die studente in die lesinglokaal en hierdie diversiteit tot voordeel van die leersituasie moet gebruik. Diversiteitsopleiding van die studente begin dus by die dosent, die eie-aanvaarding van die bestaansreg van diverse groepe en die benutting van dié kragtige bron van inligting.

3.4 DIE WESE VAN KURRIKULUMONTWERP

Hierdie taak van kurrikulumontwikkeling moet nie as tydbeperkend gesien word nie, maar eerder as 'n voortgesette proses. Soos wat nuwe idees na vore kom en samelewingseise en verwagtinge verander, sal die kurrikulum weer geëvalueer en ontwerp moet word (Brown & Chamberlain, 1982:14 en Van Rooyen, 1996:334). Rossouw (1992:96) noem in dié verband die volgende: " 'n Kurrikulumontwikkelingsprogram kan nooit as volledig afgehandel beskou word nie, aangesien dit dinamies is en voortdurend ontwikkel."

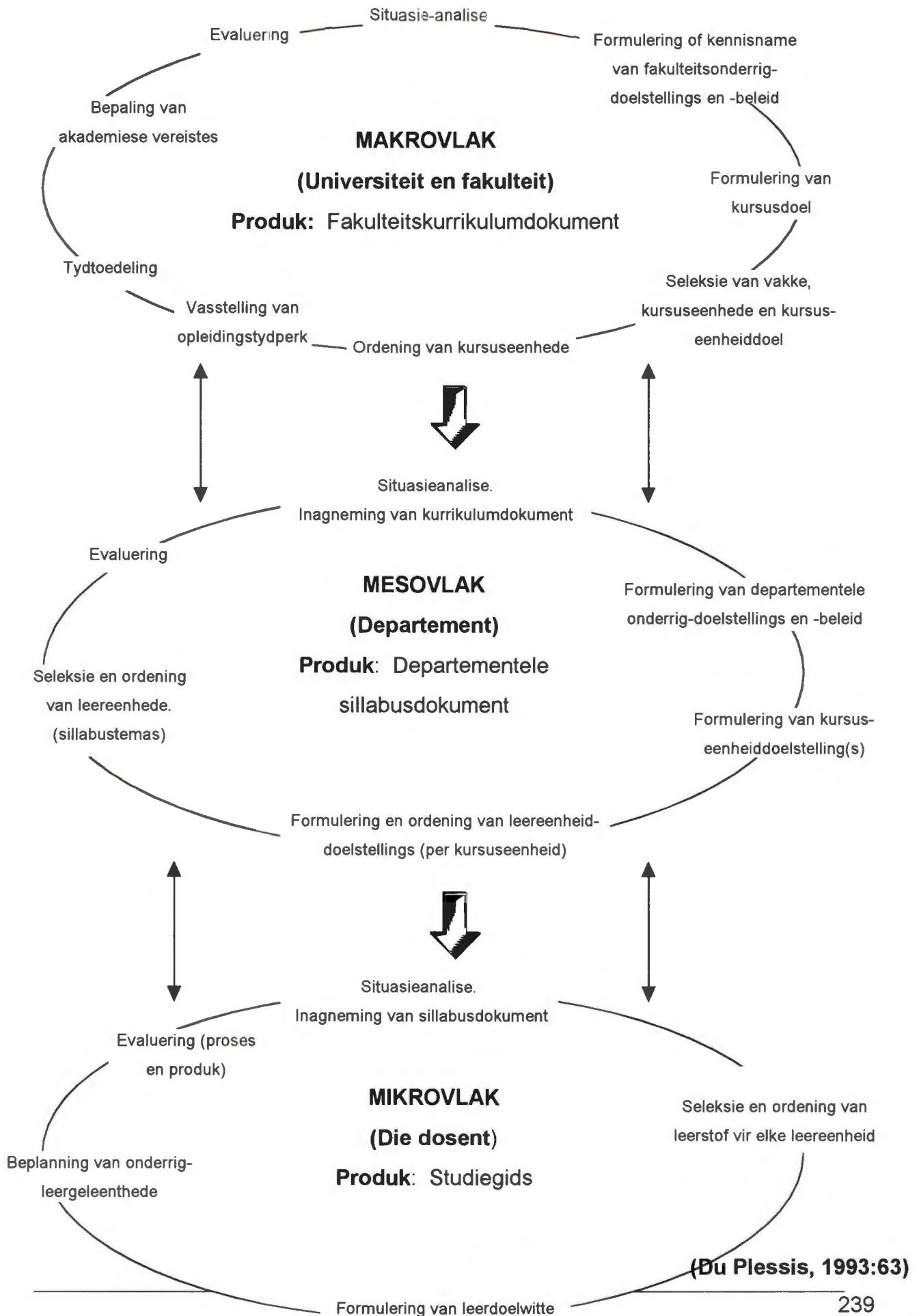
Die gemeenskap waarvan die universiteit deel is, gee die mandaat aan die universiteit en spesifiek die opleidingsdepartement in die implementering van spesifieke opleiding. Van Rooy (1992:230) noem in dié verband: "Hoe lyk hierdie samelewing in 'n tegnologies-georiënteerde tydsgewrig en watter implikasies het dit vir sy onderwysmandaat asook vir die kurrikulum as sisteem vir die uitvoer van die mandaat?"

Vervolgens sal stilgestaan word by die rasionaal vir die aanbevole kursusaanpassings, asook voorstelle vir moontlike aanpassings op mesovlak.

4. KURRIKULERING OP MAKRO-, MESO- EN MIKROVLAK

Na aanleiding van die kurrikulumontwikkelingsproses (Du Plessis, 1993:63) is daar voortdurende wisselwerking tussen die onderskeie vlakke en kan die een nie plaasvind, sonder om die ander vlakke in ag te neem nie. Makrovlakkurrikulering word gedoen met inagneming van die meso- en mikrovlakke. Net so, moet meso- en mikrovlakontwikkeling geskied in aansluiting tot die makrovlak. Vergelyk Figuur 8.2 op die volgende bladsy. Volgens Du Plessis (1993:65) word die produk van makrovlakkurrikulering aan die PU vir CHO, hoofsaaklik in die jaarboek van die Fakulteit, aangetref. Ten einde die bestaande beleid van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte, waarvan die Departement Maatskaplike Werk 'n deel vorm, in perspektief te plaas, word dit in opvolging van Figuur 8.2, bespreek.

Figuur 8.2: Vlakke van kurrikulering



Die bespreking word in die volgende drie afdelings verdeel:

- Makrovlak - 'n kort bespreking en uiteensetting van bestaande makrovlakbeleid.
- Mesovlak - 'n indringende bespreking van die maatskaplikewerkkurrikulum soos gedoseer aan die PU vir CHO, met bepaalde aanbevelings op mesovlak.
- Mikrovlak - 'n kort bespreking van mikrovlak-implementeringsmoontlikhede soos in die mesovlakbespreking, aanbeveel.

4.1 MAKROVLAKKURRIKULERING

Soos duidelik blyk uit die diagrammatiese voorstelling (Figuur 8.2) op voorafgaande bladsy, behels makrovlakkurrikulering, kurrikulering deur die universiteit en die fakulteit. Aan die PU vir CHO ressorteer die Departement Maatskaplike Werk onder die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte. Volgens die nuutste jaarboek is die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte se beleid (wat verdiskonteer word in doelstellings) soos volg:

4.1.1 Wetenskapsbeleid

"Die Wetenskapsbeleid van die PU vir CHO berus op die Christelike grondslag van die universiteit soos onder andere beskryf in die Private Wet op die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (Wet nr. 19 van 1950) en in die beginselgrondslag van diensverhouding.

Die Christelike karakter funksioneer implisiet en eksplisiet in sowel onderrig as navorsing, en die volgende uitgangspunte word gestel:

- die eenheid van die Skepping en die Skrif in Christus moet eerbiedig word;
- die diepste sin van die skeppingswerklikheid bestaan volgens die Skrif in sy verhouding tot die drieënige God as Skepper, Onderhouer, Regeerder, Wetgewer en Verlosser;

- die verhouding van alle dinge tot God, wat in die Skrif onder die sentrale begrip "Koningkryk van God" aangedui word. Hierdie begrip het betrekking op sowel die koningsheerskappy van God oor alle dinge as op die erkenning en die belydenis daarvan deur die gelowiges;
- die Christelike wetenskap bestaan as "nuwe mens" onder die versoenende en vernuwende werk van Christus deur die Heilige Gees en het die roeping om God ook met "die hele verstand" te dien;
- behalwe die groot perspektief dat alle dinge in verhouding tot God staan, bied die Skrif ook relevante waarhede wat vir alle wetenskappe van betekenis is en waarmee die betrokke wetenskaplike op 'n wetenskaplike, verantwoordelike wyse rekening moet hou, en
- vanweë die eenheid in die verskeidenheid van die werklikheid is die interdisiplinêre benadering in onderrig en navorsing noodsaaklik" (Jaarboek, 1997:B6-B7).

4.1.2 Navorsingsbeleid

"Vakwetenskaplike en interdisiplinêre navorsing geniet hoë prioriteit in die Fakulteit. Die Fakulteit, en in breër verband die Universiteit, het belang by 'n positiewe navorsingsbeleid. Die navorsingsbeleid berus op die Wetenskapsbeleid van die Universiteit;

- Doelstellings ten opsigte van navorsing is onder andere die volgende:
 - Die ontginning van nuwe kennis in 'n bepaalde deelwetenskap ter wille van die uitbouing van die wetenskap met die oog op roepingsvervulling ooreenkomstig die Grondslag van die Universiteit.
 - Die ontginning van nuwe velde wat tevore nie bekend of minder bekend was en/of wat vir die onderrig noodsaaklik is.
 - Die interpretasie en sistematisasie van bestaande kennis met die oog op die onderrigtaak.

- Die evaluering van bestaande teorieë en die ontwikkeling van nuwe tegnieke.
- Die ontginning van bestaande en nuwe kennisbronne met die oog op dienslewering aan die gemeenskap.
- Funksie van die navorsingskomitee.
 - Die navorsingskomitee is belas met die uitbreiding van kennis rondom navorsing in die algemeen deur die aanbieding van seminare vir personeel en studente" (Jaarboek, 1997:B7).

4.1.3 Onderrigbeleid

"Die Onderrigbeleid van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte berus op die beginselgrondslag van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, naamlik die vorming van studente in die lig van gehoorsaamheid aan die Woord van God. Om dit te bereik word die volgende doelstellings nagestreef:

- aanbieding en ontwikkeling van akademiese en beroepsgerigte opleiding aan studente
 - ↳ deur die ontwikkeling van gepaste studierigtings;
 - ↳ volgens die behoeftes van die gemeenskap;
 - ↳ in ooreenstemming met die akademiese vereistes van die Universiteit; en
 - ↳ met die handhawing van 'n balans tussen akademiese en beroepsgerigte opleiding.
- benewens die bestudering van vakinhoud streef die Fakulteit daarna om studente te skool in wetenskaplike vaardighede deur middel van begeleide selfstandige studie. Wetenskaplike vaardighede wat ontwikkel word, is:

- ↳ die vermoë tot kennisontsluiting;
- ↳ die vermoë tot kennisbeheersing;
- ↳ die vermoë tot kenniskommunikasie.
- studiegidse word vir alle kursuseenhede voorberei waarin die student deur middel van doelwitte en riglyne begelei word in die bestudering van die vakinhoud" (Jaarboek, 1995: B7-B8).

Saam hiermee is die visie van dié universiteit soos volg: " 'n Universiteit van hoë gehalte op 'n Christelike grondslag, ondernemingsingesteld en diensgerig vir die tyd, die land en die mense" (Strategiese beplanning, 1997:1).

In die lig van voorafgaande, het die Departement Maatskaplike Werk die verantwoordelikheid om toe te sien dat hul kurrikulum aan dié genoemde standarde voldoen, en diensgerig is vir die tyd, die land en sy mense.

4.2 MESOVLAKKURRIKULERING IN DIE DEPARTEMENT MAATSKAPLIKE WERK

Die produk van mesovlakkurrikulering is volgens (Du Plessis, 1993:63) die Departementele Sillabusdokument. In dié dokument word alle doelstellings en doelwitte van die totale maatskaplikewerkkurrikulum, uiteengesit. Vervolgens sal die inhoudelike van die Departement Maatskaplike Werk se sillabusdokument kortliks uiteengesit word.

4.2.1 Programdoelstelling

Die huidige programdoelstelling van die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO is soos volg: "Aan die einde van sy/haar opleiding moet die maatskaplikewerkstudent oor die nodige wetenskaplike en professionele kennis en vaardigheid beskik en toegerus wees om die behoeftes van die eietydse probleme van die [kultureeldiverse] maatskaplikewerkpraktyk te identifiseer, analiseer en oplos" (Departementele sillabusdokument, 1997:1). Dit word egter voorgestel dat die woord kultuurdiversiteit soos in die hakies

[] aangedui tot die doelstelling toegevoeg moet word. Alhoewel dit 'n geringe wysiging is en slegs 'n woordtoevoeging is, versterk dit die feit dat die universiteit wel die studente vir 'n kultuurdiverse praktyk, voorberei. Hierdie feit moet ook in alle verdere onderrigdoelstellings verdiskonteer word.

4.2.2 Hoofdoelstelling van die maatskaplikewerkprogram

In die Departementele Sillabusdokument word onderskei tussen leerdoelstellings en onderrigdoelstellings. Die verskil in die twee tipes doelstellings is geleë in die feit dat leerdoelstellings betrekking het op dit waartoe die student aan die einde van sy/haar studies in staat moet wees en onderrigdoelstellings het betrekking op die onderrighandeling wat deur die dosent uitgevoer word. Volgens die huidige Departementele Sillabusdokument (1997:1) is die leerdoelstellings van die Departement soos volg:

“Na afloop van sy/haar studies moet die student in staat wees om

- onder supervisie in die beginnerspraktyk te funksioneer,
- kennis ten opsigte van die metodes en die diensvelde te ontsluit, te beheers, te ontwikkel en te kommunikeer en
- die beginsels en teoretiese kennis toe te pas, die verskillende maatskaplikewerkhandelinge uit te voer en die maatskaplikewerkmetodes toe te pas.”

Die onderrigdoelstellings is volgens die Departementele sillabusdokument (1997:1) soos volg:

- “Om in ooreenstemming met die Christelike karakter en die akademiese vereistes van die PU vir CHO opgelei te word,
- om 'n hoë standaard van opleiding te bied sodat studente by die raad vir Maatskaplike Werk as maatskaplike werker kan registreer,

- om deur onderrigmetodes en houding 'n navorsingsingesteldheid by studente aan te kweek,
- om studente toe te rus en aan te moedig om betrokke te wees by hulle omgewing, deur die identifisering en hantering van relevante probleemareas en
- om studente bewus te maak van die belangrike rol wat sekere persoonlikheidsfaktore, houdinge en verhoudings in maatskaplike werk speel.”

4.2.3 Doelstellings van die onderskeie maatskaplikewerkjaargroepe

Figuur 8.3: Doelstellings van die onderskeie maatskaplikewerkjaargroepe

JAARGROEP	DOELSTELLING
EERSTEJAAR	Die primêre doel van die opleiding in die eerstejaar is bekendstelling met en oriëntering tot die breë terrein van die Maatskaplike Werk. Studente word daarin geskool om 'n inleidende, breë siening van maatskaplike werk te ontwikkel. Daarna word hulle geskool in onderhoudsvaardighede, waarna hul kennis maak met die lewensfases van die mens - hier val die klem op kreatiewe denke rondom die bejaarde en die kind
TWEEDEJAAR	Om die student toe te rus met die verskillende teoretiese konsepte van die metodes in maatskaplike werk ten einde met kreatiewe denke probleemoplossende benaderings, ten opsigte van maatskaplike probleme waarmee hulle te doen sal kry, te kan aanleer. Sekere terreine van die maatskaplike werk word ook hanteer, soos die kinderkliënt, korrektiewe maatskaplike werk en die huwelik
DERDEJAAR	Om die student toe te rus met verdieping van kennis, insig, kreatiewe denke, probleemoplossende benaderings en algemene vaardighede ten opsigte van die drie primêre metodes in maatskaplike werk asook die integrasie van hierdie kennis in die praktyk. Verder word ook kennis en vaardigheid met betrekking tot die sekondêre metodes in maatskaplike werk verskaf, asook maatskaplike werk ten opsigte van verslawingstoestande
VIERDEJAAR	Om die student toe te rus en af te rond met gevorderde kennis, insig, kreatiewe denke, probleemoplossende benaderings en algemene vaardighede wat hy in die praktyk kan toepas ten opsigte van metodes soos gemeenskapswerk, navorsing, administrasie en supervisie en terreine soos die huwelik, vigs, gespesialiseerde terreine en gestremdesorg. Daar word ook gepoog om studente met kennis, insig, sensitiwiteit en aanvoeling voor te berei op welsynsbeleid, sosio-ekonomiese toestande en multi-kulturaliteit

Departementele Sillabusdokument (1997:1-4)

5. RASIONAAL VIR KURRIKULUMAANPASSING

Die rasionaliteit vir die voorstelle ten opsigte van kurrikulumaanpassing spruit voort uit die empiriese data van hoofstukke ses en sewe, asook vanuit die literatuur wat bestudeer is. Ten einde die voorgestelde aanpassings in perspektief te plaas, is die opleidingstemas wat die respondente aangedui het wat vanuit 'n kultureeldiverse benadering moet geskied, in Figuur 8.4 weergegee. Hiervolgens het die respondente verbonde aan die universiteite en die maatskaplike werkers in die praktyk, min of meer dieselfde aanbevelings gemaak. Opleidingstemas vir insluiting waar daar 'n groter persentasie responskoersverskille is, is korrektiewe maatskaplike werk (27.38%) en multikulturele benaderings (21.65%). Hierteenoor is die responskoersverskille vir die opleidingstemas wat nie vanuit 'n kultuurdiverse benadering moet geskied nie, se hoogste responskoerse ten opsigte van gestremdes en inheemse versus Westerse modelle op (17.64%), welsynsgeskiedenis en -beleid (17.53%) en boemelary (17.24%). In die geval van voorafgaande opleidingstemas was daar dus verskille in die menings van die twee responsgroepe, aanwesig.

Volgens Figuur 8.4 is die universiteite se hoogste responskoers vir die insluiting, die gesin (95.24%), die HOP (85.72%) en op (80.96%) werkloosheid, behuising, agtergeblewe bevolkingsgroepe, armoede, gevallewerk (teorie), en gemeenskapswerk (prakties). Hierteenoor is die maatskaplike werkers se hoogste responskoers vir die insluiting van gemeenskapswerk (prakties) (93.18%), gemeenskapswerk (teorie) (92.05%), gevallewerk (teorie) (90.91%), gevallewerk (prakties) (89.77%), die gesin (88.64%), groepwerk (prakties) (87.50%), armoede (86.36%), straatkinders (85.23%), groepwerk (teorie) (82.95%), die kind (82.95%), multikulturele benaderings (82.95%) en dienslewering aan agtergeblewe gemeenskappe (81.81%).

Selfs vir die ander temas is hoë responskoerse by albei die responsgroepe gekry. Die enigste twee wat onder 50% ten gunste van insluiting is, is die responskoers van die universiteite ten opsigte van korrektiewe maatskaplike werk (47.64%) en multikulturele geneeskundige maatskaplike werk (47.62%). Die laagste responskoers van die maatskaplike werkers is egter steeds hoër as

50% ten opsigte van multikulturele geneeskundige maatskaplike werk (57.96%) en welsynsgeskiedenis en -beleid (54.54%).

Figuur 8.4: Temas vir insluiting en uitsluiting na aanleiding van die empiriese data

TEMAS	UNIVERSITEIT		MAATSKAPLIKE WERKERS		PERSENTASIE RESPONSKOERS= VERSKILLE	
	IN	UIT	IN	UIT	IN	UIT
Kind	66.67%	19.05%	82.95%	6.82%	16.28%	11.27%
Gesin	95.24%	0%	88.64%	4.54%	6.60%	4.54%
Bedryf	61.91%	28.57%	70.45%	21.59%	8.54%	6.98%
Korrektief	47.64%	42.86%	75.00%	14.77%	27.38%	4.28%
Medies	47.62%	42.86%	57.96%	30.68%	10.34%	12.00%
Gestremdes	52.38%	38.10%	68.18%	20.46%	15.80%	17.64%
Inheems versus Westers	57.14%	38.09%	71.59%	20.46%	14.45%	17.64%
Multikultureel	76.19%	14.29%	82.95%	7.96%	21.65%	17.53%
Welsynsgeskiedenis en -beleid	61.91%	28.57%	54.54%	31.82%	7.37%	3.25%
Straatkinders	71.42%	19.05%	85.23%	3.41%	13.80%	15.64%
Boemelary	57.15%	33.33%	73.86%	15.91%	16.71%	17.24%
Bedelary	61.91%	28.57%	68.18%	22.73%	6.27%	5.84%
Werkloosheid	80.96%	9.52%	79.55%	9.09%	1.41%	.43%
Behuising	80.96%	9.52%	73.86%	14.78%	7.10%	5.26%
Agtergeblewenes	80.96%	9.52%	81.81%	10.23%	.85%	.71%
Armoede	80.96%	9.52%	86.36%	4.55%	5.40%	4.97%
HOP	85.72%	4.76%	73.86%	17.05%	11.86%	12.29%
Gevallewerk (Teorie)	80.96%	9.52%	90.91%	1.13%	9.95%	8.39%
Gemeenskapswerk (Teorie)	71.43%	19.05%	92.05%	2.27%	20.62%	16.78%
Groepwerk (Teorie)	66.67%	23.81%	82.95%	7.96%	16.28%	15.85%
Gevallewerk (Prakties)	85.72%	4.76%	89.77%	1.14%	4.05%	3.62%
Gemeenskapswerk (Prakties)	80.96%	9.52%	93.18%	2.27%	12.22%	7.25%
Groepwerk (Prakties)	76.19%	14.29%	87.50%	5.68%	11.31%	8.61%

Ten einde 'n gemiddelde persentasie te verkry ten opsigte van die temas wat vanuit 'n multikulturele benadering aangebied moet word, is die twee groepe se response vir insluiting bymekaar getel en in twee verdeel. Die gemiddelde responskoerse vir die twee groepe word in Figuur 8.5 weergegee.

Figuur 8.5: Gemiddelde responskoers vir insluiting van onderskeie temas

TEMAS	PERSENTASIE
Gesin	91.94%
Gevallewerk (prakties)	87.75%
Gemeenskapswerk (prakties)	87.07%
Gevallewerk (teorie)	85.94%
Armoede	83.66%
Groepwerk (prakties)	81.85%
Gemeenskapswerk (teorie)	81.74%
Dienslewering aan agtergeblewe gemeenskappe	81.39%
Werkloosheid	80.26%
HOP	79.79%
Multikulturele benaderings	79.57%
Straatkinders	78.33%
Behuisingsnood/problematiek	77.41%
Groepwerk (teorie)	74.81%
Kind	74.81%
Bedryfsmaatskaplikewerk	66.18%
Boemelary	65.51%
Welsynsgeskiedenis en -beleid	65.37%
Bedelary	65.05%
Teoretiese modelle insake inheemse maatskaplike werk versus Westerse modelle	64.37%
Korrektiewe maatskaplike werk	61.31%
Gestremdesorg	60.28%
Geneeskundige maatskaplike werk	52.79%

Die temas wat hiervolgens uitstaan vir insluiting, is die gesin (91.94%), gevallewerk (prakties) (87.75%), gemeenskapswerk (prakties) (87.07%), gevallewerk (teorie) (85.94%), armoede (83.66%), groepwerk (prakties)

(81.85%), gemeenskapswerk (teorie) (81.74%), dienslewering aan agtergeblewe bevolkingsgroepe (81.39%) en werkloosheid (80.26%).

Ten einde die insigte waartoe gekom is logies en duidelik weer te gee, is dit nodig om die totale maatskaplikewerkkurrikulum aan te spreek. Alvorens dit gedoen word, word die rasionaal vir die uiteindelijke uiteensetting van die voorgestelde kurrikulum, bespreek.

Kurrikulumaanpassing kan nie 'n lukraak besluit wees nie, maar moet gegrond wees op wetenskaplike begronding en beredenering van die ter saaklike elemente. Voorts is wetenskaplike kurrikulering noodsaaklik, aangesien Suid-Afrika ook akkreditering in die gesig staar, vanweë verminderde fondse. Van Dyk & Erasmus (1995:31) noem in dié verband: "Daar word voorsien dat tersiêre instellings waarvan die leerplanne nie aan sekere vereistes gaan voldoen nie, in die toekoms nie geakkrediteer sal word as instelling om 'n besondere vlak [van opleiding] aan te bied nie en dus nie befonds sal word nie."

Die Suid-Afrikaanse situasie vereis tans van maatskaplike werkers om ontwikkelingsgerig dienste aan kultureeldiverse kliëntesisteme, te lewer. Hierdie feit word bevestig in die volgende aspekte:

- Die totale ingesteldheid van die regering van vandag is ten opsigte van ontwikkeling en veral ten opsigte van die agtergeblewe lede van die bevolking wat in armoede lewe, werkloos is en nie oor basiese behuising en fasiliteite beskik nie, op te hef. In die redaksionele deel van die Maatskaplike Werk tydskrif skryf JIC (1994:ix): "Dat maatskaplike werk 'n uiters belangrike komponent in die strukture van die heropbou en ontwikkeling in Suid-Afrika moet wees, behoort niemand met gesonde verstand te betwyfel nie. Die sukses van dié rolspeler sal egter bepaal word deur die kwaliteit van leierskap en die kundigheid van maatskaplike werkers."
- Verandering is reeds in werking gestel ten opsigte van die subsudiëring van privaatsynsorganisasies. Subsidies word betaal in terme van

welsynsprogramme en nie meer in terme van maatskaplikewerkposte, gevallelading, dienste en fasiliteite nie (Louw, 1996:69).

- Die noodsaaklikheid en dringendheid van opheffingswerk in Suid-Afrika kan nie deur die maatskaplikewerkprofessie misgekyk word nie. Indien die maatskaplikewerkprofessie nie vinnig meer sigbaar gaan word in ontwikkelingswerk nie, kan die belangrike inset wat die professie lewer, verlore gaan en oorgeneem word deur gemeenskapsontwikkelaars en ander kundige mense. Hiermee word nie gesê dat die ander kundiges nie ook betrokke kan en móét wees nie, maar maatskaplike werk moet homself nie uitskryf uit dié faset van maatskaplike werk, wat alreeds geruime tyd deel van die professie uitmaak, nie. Daar word deur (Midgley, 1996:6) die volgende in verband met mede-betrokkenheid van akademici genoem: "Despite their professional commitments and obvious link with practitioners and social agencies, social work educators in many countries need to make a greater effort to be involved with their professional counterparts".
- Die kurrikulum moet ontwikkelingsgerig wees, afgestem op die hantering van groot gevalleladings, mense wat werkloos is, in armoede lewe en nie geredelik toegang tot die hulpbronne in die gemeenskap het nie. Goduka (1996:29) voeg ook die volgende hieraan toe: "Curricula in the new South African educational system therefore, require a detailed scrutiny of the sociopolitical contingencies that have historically contributed to their construction, the educational philosophy underlying their choice, and the pedagogical practices attached to them."
- Blootstelling aan kultuurdiverse situasies, gelyklopend met teoretiese opleiding, is aan te bevele. Dit is veral noodsaaklik in die lig van die feit dat die maatskaplike werker in die praktyk tans dienste aan kultureeldiverse bevolkingsgroepe lewer en studente ook vanuit verskillende kulturele agtergronde tot tradisioneel blanke universiteite, toetree. Laasgenoemde word bevestig deur Goduka (1996:29) "Since the policy of integration of African, Coloured and Asian students into historically white universities began in the

1970s, some universities witnessed a growth in the number of students of diverse backgrounds."

Die betrokkenheid van die akademici in ontwikkeling behels die betrokkenheid van al die akademici, persone op die politieke front, gemeenskapsleiers, NRO'S (nie-regeringsorganisasies), provinsiale leiers en streeksleiers. Volgens Midgley (1996:3-4) staan akademici vanuit hul toegang tot kennisgenerering, en wetenskaplike tegnieke vir evaluering, sentraal in die implementering van 'n ontwikkelingsperspektief. Universiteite se begrotings word al meer ingekort en van akademici word vereis om in gemeenskappe betrokke te wees en hul betrokkenheid te bewys. Hierdie feite vermeerder selfs meer wat betref die verantwoordelikheid van akademici in ontwikkelingswerk asook die meer sigbaarmaking van die insette van maatskaplike werkers in gemeenskapsontwikkeling.

Tans bied die PU vir CHO se Departement Maatskaplike Werk 'n aparte kursus **Inheemse Maatskaplike Werk** met as onderafdelings maatskaplikewelsynsbeleid, sosio-ekonomiese vraagstukke en diversiteits=opleiding in maatskaplike werk, aan. Na aanleiding van dié navorsing was die mening van die doserende personeel van universiteite en praktiserende maatskaplike werkers dat die totale kurrikulum, kultuurdiverse inhoud behoor te bevat. Volgens beskikbare inligting (Strydom, 1995) is al die kursusse in die maatskaplikewerkkurrikulum van die PU vir CHO sedert 1993 aangepas tot kultuurdiverse inhoudelikes. Geneem die standpunte van die respondente, verkies hulle grootliks dat kultuurdiverse inhoudelikes geïntegreerd en nie apart aangebied moet word nie. Die siening word ook deur Sanders (1980:13) ondersteun: "The mere provision of one or two special courses related to multiculturalism, or cultural pluralism amounts to tokenism and is hardly adequate." Die onderafdelings van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk is belangrik en moet aandag kry, soos bevestig in die navorsing. Die inhoud kan sonder spesifisering as 'n inheemse kursus in die kurrikulum ingesluit word. Tans word die indruk geskep dat dié kursus inheemse inhoud bevat en ander kursusse, nie noodwendig nie.

Die drie primêre metodes in maatskaplike werk, naamlik gevalle-, groep- en gemeenskapswerk en -ontwikkeling asook die sekondêre metodes, naamlik administrasie, supervisie en navorsing, is dié wyses waardeur die ander inhoudelikes van maatskaplikewerkopleiding gestalte kry. Hierdie aspekte vorm volgens navorser dus die kern van die maatskaplikewerkopleiding en is al die ander temas ondersteunend hiertoe, ten einde die maatskaplike werker praktykgerig op te lei. Dit is dus essensieel dat dié kursusse kultuurdiverse inhoudelikes moet bevat, afgestem op die Suid-Afrikaanse bevolking en unieke omstandighede. Hiër moet die studente leer hoe om oor kleurgrense, met minderheidsgroepe en mense vanuit agtergeblewe omstandighede, te werk.

In die ander kursusse soos kinder- en gesinsorg, die huwelik, welsynsgeskiedenis en -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke, bedryfsmaatskaplike werk, skoolmaatskaplike werk, geneeskundige maatskaplike werk, korrektiewe maatskaplike werk, gestremdesorg en dies meer moet die inhoudelikes op dié spesifieke saak en kultureeldiverse inhoudelikes in die hantering hiérvan, fokus. Hierdie aspekte moet primêr vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief benader word, met inagneming van die sosio-ekonomiese, politieke- en bevolkingsamestelling.

Navorser sal dus aanbeveel dat die kursus diversiteitsopleiding nie afsonderlik aangebied word nie, maar dat die inhoudelikes ten opsigte van kultuurdiversiteit deel sal uitmaak van al die ander kursusse, ten einde oorvleueling te voorkom. Hierdie aanbeveling word gesteun deur die response soos grafies in Figure 6.7 en 7.8 aangedui.

Ten einde die konsep wat gevorm is ten opsigte van die kurrikulum duideliker te maak, word die konsep in Figuur 8.6 voorgestel. In die konsep word ook verwys na die sekondêre metodes in maatskaplike werk, naamlik navorsing, administrasie en supervisie. Dit is noodsaaklik om dit ook hier te vermeld, alhoewel dit nie die fokus van dié navorsing is nie. In die navorsing is gekonsentreer op die primêre metodes en die diensveldterreine. Soos duidelik

uitstaan, is die kurrikulum nie in jaargroepe ingedeel nie, maar die totaliteit van dit wat ingesluit moet word, aangedui.

Figuur 8.6: Grafiese voorstelling van 'n aanbevole teoretiese kurrikulum vir die opleiding van maatskaplikewerkstudente

MAATSKAPLIKWERKKURRIKULUM		
PRIMêRE METODES		
1. Gemeenskapswerk en -ontwikkeling	2. Groepwerk	3. Dienslewering aan individue (gevallewerk)
SEKONDêRE METODES		
4. Navorsing	5. Administrasie	6. Supervisie
BYKOMENDE KURSUSSE (Alfabeties aangedui)		
• Bedryfsmaatskaplike werk • Geneeskundige maatskaplike werk (Insluitend HIV/Vigs en psigiatriese maatskaplike werk) • Gerontologie • Gesinsorg • Gestremdesorg • Huwelik	• Inleiding tot maatskaplike werk as professie • Kindgesentreerde dienslewering (Insluitend: Die Wet op Kindersorg, die kind as kliënt en alternatiewe versorgingsposisies) • Korrektiewe maatskaplike werk (Bestaande uit: die proefbeampte, voorkoming van misdaad, jeugoortreders, korrektiewe toesig en dienslewering in die gevangenis) • Multikulturele benaderings in maatskaplike werk • Skool maatskaplike werk	• Sosio- ekonomiese vraagstukke (Bestaande uit: armoede en onderontwikkeling, werkloosheid, behuisingsnood, straatkinders, boemelary, bedelary, agtergeblewe bevolkingsgroepe en die HOP) • Verslawing • Vigs/HIV • Welsynsgeskiedenis en -beleid • Wet op Kindersorg (Wet 74 van 1983)

Gemeenskapswerk en -ontwikkeling as metode, word eerste geplaas en nie gevallewerk soos tradisioneel die geval was nie, groepwerk tweede en dan dienslewering aan individue (gevallewerk). Die rasionaal hiervoor is die feit dat indien universiteite en spesifiek die Departement van Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO hul opleiding van maatskaplikewerkstudente met gemeenskapswerk en -ontwikkeling begin, die grondslag gelê sal word dat dit primêr staan bo die ander metodes. Hierdeur word geïmpliseer dat die ander metodes minderwaardig is nie, allermens sô. Wanneer studente se opleiding met gemeenskapswerk- en ontwikkeling as primêre metode en nie soos tradisioneel met gevallewerk begin word, sal hulle ingesteldheid tot 'n meerdere mate ten opsigte van gemeenskapswerk wees.

Tans is die ontwikkeling van gemeenskappe, Suid-Afrika se prioriteit. Hierdie standpunt word ondersteun deur Letsebe (1997:85): "There also needs to be a paradigm shift to a development-orientated approach to welfare. Coupled with this is the need for training and retraining of social welfare personnel in the areas of policy, formulation, multiculturalism and multilingualism, and appropriate intervention methods."

Hierdie standpunt word verder versterk deur die missie in die Konsep Witskrif vir Welsyn (1995:14) as synde: "...[to] serve and build a self-reliant nation in partnership with all stakeholders through an integrated social welfare system which maximises its existing potential, and which is equitable, sustainable, accessible, people-orientated and developmental." Soos vroeër vermeld, moet die kursusinhoude van die primêre, sekondêre en bykomende kursusse kultuurdivers aangebied word.

In die afdeling bykomende kursusse, staan dit enige universiteit of opleidingsinstansie van maatskaplikewerkstudente vry om ander kursusse toe te voeg. Navorsers se begrip van kultuurdiverse opleiding sluit werk oor kleur-, kultuur, geslag en minderheidsgroepe, in. In die opleiding van die primêre metodes móét hierdie aspekte dus aangespreek word wanneer opleiding volgens die model geskied.

Ten einde die konsep visueel duidelik te stel, word in Figuur 8.7 'n uiteensetting gegee van die onderskeie jaargroepe en watter kursusse in watter semesters aangebied moet word.

Figuur 8.7: Diagrammatiese voorstelling van voorgestelde kurrikulum

MWK 111	MKW 211	MWK 311	MWK 411
Oriëntering (1 periode) Algemene inleiding (16 sessies) Multikulturele benaderings (13 sessies) Gerontologie (7 sessies)	Gemeenskapswerk en -ontwikkeling (12 sessies) Groepwerk (12 sessies) Individu-gesentreerde maatskaplike werk (9 sessies)	Gemeenskapswerk en -ontwikkeling (13 sessies) Groepwerk (9 sessies) Benaderings in maatskaplike werk (11 sessies)	Blokpraktikum (eerste kwartaal) Gemeenskapswerk en -ontwikkeling (9 sessies) Navorsing (4 sessies)
MWK 121	MWK 221	MWK 321	MWK 421
Kind-gesentreerde maatskaplike werk (statutêr) (23 sessies) Wet op Kindersorg (Wet 74 van 1983) (12 sessies)	Kind-gesentreerde maatskaplikewerk= dienslewering (16 sessies) Korrektiewe maatskaplike werk (7 sessies) Huwelik en gesin (14 sessies)	Afhanklikheidsorg (18 sessies) Navorsing (8 sessies) Administrasie en supervisie (6 sessies)	Huwelik en gesin (4 sessies) Vigs (4 sessies) Gespesialiseerde terreine (10 sessies) Gestremdesorg (5 sessies) Maatskaplike welsynsbeleid (12 sessies) Sosio-ekonomiese vraagstukke (16 sessies)

Daar word voorgestel dat die doelstellings van die onderskeie kursusse soos volg daaruit moet sien. Kyk in dié verband na Figuur 8.8.

Figuur 8.8: Voorgestelde doelstellings vir kursusse

KURSUSEENHEID	KURSUSEENHEIDDOELSTELLINGS
EERSTEJAAR	
Algemene inleiding	Om vanuit die Christelike grondslag aan die student 'n totaliteitsbeeld te verkry oor die aard en omvang van maatskaplike werk as kultureeldiverse professie sowel as die wetenskaplike inhoudelike
Multikulturele benaderings in maatskaplike werk	Om vanuit 'n Christelike perspektief in staat te wees om die diversiteit van gemeenskappe beter te verstaan en om met respek en sensitiwiteit teenoor mense op te tree, veral teenoor die wat van student se taal en kultuur verskil
Gerontologie	Om vanuit die Christelike grondslag die kultureeldiverse terrein van gerontologie te kan omlin, 'n deeglike teoretiese begrip van die terrein te ontwikkel en die verkreeë praktiese kennis prakties te kan aanwend
Kind-gesentreerde maatskaplikewerkdienlewering - statutêr	Om vanuit die Christelike grondslag kultureeldiverse statutêre dienslewering deur 'n maatskaplike werker aan die kind, te ken en dienste te kan lewer
Wet op Kindersorg	Om vanuit die Christelike grondslag die bepalings van die Wet op Kindersorg (Wet 74 van 1983) te ken en die werking van kinderhowe, wetlike beskerming van kinders en die spanverband te kan snap
TWEEDEJAAR	
Gemeenskapswerk	Om vanuit 'n Christelike grondslag die belangrikheid, aard, modelle en handeling van gemeenskapwerk te ken sodat die student die kennis en insig in 'n kultureeldiverse praktyksituasie kan aanwend
Groepwerk	Om vanuit die Christelike grondslag die grondstrukture, prosesse en eise van groepwerk te begryp sodat die student hierdie kennis in die kultureeldiverse praktyk kan toepas
Individu-gesentreerde maatskaplike werk	Om vanuit die Christelike grondslag vertrou te wees met die aard van maatskaplikewerkhulpverlening aan kultureeldiverse individue

Kind-gesentreerde maatskaplikewerkdienlewering	Om kennis en vaardigheid te ontwikkel, gebaseer op Christelik georiënteerde beginsels, ten opsigte van die kultureeldiverse kind as kliënt en die gemolesteerde kind in hulpverlening te kan help
Korrektiewe maatskaplike werk	Om vanuit 'n Christelike grondslag die terrein van korrektiewe maatskaplike werk te ken en die rol van die maatskaplike werker in 'n kultureeldiverse praktyk te kan omskryf
Huwelik en gesin	Om vanuit 'n Christelike grondslag vertrouwd te wees met die kultureeldiverse aard van maatskaplikewerkhulpverlening aan die gesin as kliëntsisteem, wat ook die huweliksisteem insluit, te ken
DERDEJAAR	
Gemeenskapswerk	Om vanuit 'n Christelike grondslag oor toepassingskennis van gemeenskapswerk te beskik, sodat die student die kennis en insig in 'n kultureeldiverse praktyksituasie kan toepas
Groepwerk	Om vanuit 'n Christelike grondslag oor die vereiste standaard van kennis, insig en vaardigheid oor maatskaplikewerkbehandeling in 'n kultureeldiverse groepsituasie te beskik, sodat groeplede gehelp kan word om maatskaplik doeltreffend te funksioneer
Benaderings in maatskaplike werk	Om vanuit 'n Christelike grondslag die teoretiese kennisbasis van die verskillende benaderings te kan evalueer, sodat die beste hulpverlening aan kultureeldiverse kliënte gebied kan word en teoreties begrond kan word
Afhanklikheidsorg	Om vanuit 'n Christelike grondslag oor die nodige kennis van afhanklikheidsorg te beskik ten einde effektiewe dienste in 'n kultureeldiverse gemeenskap te kan lewer
Navorsing	Om vanuit 'n Christelike perspektief oor toepassingskennis van navorsing te beskik, sodat die student die noodsaaklikheid daarvan deeglik besef en die proses met al sy vertakkinge snap sodat die handeling van 'n navorser in maatskaplike werk uitgevoer kan word
Administrasie en supervisie	Om vanuit 'n Christelike perspektief die funksie van diensprogramme in maatskaplikewerkdienlewering te begryp en die rol van die supervisor te verstaan en in die kultureeldiverse praktyk te kan benut
VIERDEJAAR	
Gemeenskapswerk	Om vanuit 'n Christelike perspektief oor die nodige kennis te beskik, sodat die student gespesialiseerde gemeenskapswerkdienste in 'n kultureeldiverse praktyk kan lewer

Navorsing	Om vanuit 'n Christelike perspektief oor kennis van navorsing te beskik sodat die student dit ook in die kultureeldiverse praktyk kan benut (die navorsingswerkstuk)
Huwelik en gesin	Om vanuit 'n Christelike grondslag oor kennis en vaardighede te beskik in verband met hulpverlening aan die kultureeldiverse gesin en huwelik as deel van gesinsorg in die lig van die verskeidenheid probleme wat ervaar word
Vigs	Om vanuit 'n Christelike perspektief vigs te leer ken as een van die grootste gesondheids- en maatskaplike probleme van die huidige tydsgewrig, en die kultureeldiverse aard van die kliëntsisteem en al die implikasies daarvan, te deurskou
Gespesialiseerde maatskaplike werk	Om vanuit 'n Christelike grondslag die vier gespesialiseerde terreine met kultureeldiverse kliënte van maatskaplike werk te ken, sodat die student die beginsels, handelinge en metodes van die maatskaplike werk binne spanverband kan toepas
Gestremdesorg	Om vanuit 'n Christelike grondslag oor voldoende kennis te beskik van gestremdesorg en die rol van die maatskaplike werker aan 'n kultureeldiverse kliëntsisteem te kan ontleed
Maatskaplike welsynsbeleid	Om vanuit 'n Christelike perspektief oor kennis en insig te beskik ten opsigte van die aard en konteks van die huidige maatskaplikewerkbeleid, sodat student vertrekpunte kan identifiseer met die oog op die formulering van toekomstige beleid vir 'n kultureeldiverse samelewing
Sosio-ekonomiese vraagstukke	Om vanuit 'n Christelike perspektief kennis, insig en vaardigheid te ontwikkel in 'n verskeidenheid vraagstukke in die RSA, sodat die student relevante maatskaplike werk aan 'n kultureeldiverse kliëntsisteem kan beoefen

Die praktikumopleiding van maatskaplikewerkstudente gaan hand aan hand met die teoretiese opleiding. Dit is nodig om dieselfde konsep in die praktikumopleiding van studente te implementeer. Sachdev (1997:9) sê die volgende insake kutuurdiverse praktykopleiding: "... the best way to ensure that students gain understanding of culturally diverse populations and develop sensitivity is to incorporate in the curriculum practice with communities and away from the more clinical orientation." In Figuur 8.9 word die konsep wat vanuit die navorsing gevorm is, voorgestel. Diagrammaties (Figuur 8.9) word voorgestel dat die praktikumkurrikulum van die universiteit soos volg daaruit moet sien:

Figuur 8.9: Voorgestelde praktikumopleiding in maatskaplike werk

PRAKTIKUMOPLEIDING			
EERSTESTUDIEJAAR			
Tutorials insake die samestelling van 'n gemeenskapsprofiel	Toer: besoeke aan gemeenskapswerk= projekte	- Saamstel van 'n gemeenskapsprofiel - Groepbesprekings insake die gemeenskapsprofiel	Praktikumplasing gedurende Desemberavakansie by kinderhuis
TWEESTUDIEJAAR			
- Tutorials insake die identifisering van gemeenskapsleiers - Tutorials insake kommunikasie, onderhandelings en verslagskrywing - Tutorials insake onderhoudvoering met gemeenskapsleiers	- Tutorials insake groepwerk - Groepwerk in multikulturele situasies - Individuele of groepsupervisie insake groepwerk - Praktikumplasing gedurende Julieavakansie by privaatwelsyns= organisasie	- Tutorials insake gevallewerk - Gevallewerk in multikulturele situasies - Individuele of groepsupervisie insake gevallewerk	Toer: besoek aan die Dept. van Welsyn (Pretoria)
DERDESTUDIEJAAR			
- Tutorials insake die identifisering van 'n gemeenskap vir ontwikkelingswerk - Tutorials insake die bepaling van die gemeenskap se ontwikkelingsbehoefes	- Tutorials insake statutêre maatskaplike werk * proefbeampte * Kinderhof * regshulp en dies meer - Tutorials insake verskillende tipe groepe wat in die praktyk benut word	- Inskakeling van studente drie maal per week by 'n welsynsorganisasie vir gemeenskapswerk (-ontwikkeling), groepwerk en gevallewerk - Groep- en/of individuele supervisie by dosent	- Inskakeling van studente drie maal per week by 'n welsynsorganisasie vir gemeenskapswerk (-ontwikkeling), groepwerk en gevallewerk - Groep- en/of individuele supervisie by dosent - Inhandiging van voorlegging vir navorsingswerkstuk
VIERDESTUDIEJAAR			
Blotpraktikum by welsynsorganisasie	Navorsingswerkstuk	Navorsingswerkstuk	Inhandiging van navorsingswerkstuk

Ter toeligting van die konsepvoorstel (Figuur 8.9) die volgende:

Hiervolgens word soos gemeld, dat van dieselfde beginsel uitgegaan moet word, naamlik om gemeenskapswerk en -ontwikkeling die eerste praktikumopleidingskomponent van opleiding te maak, tweedens groepwerk en daarnaas dienslewering aan individue (gevallewerk). Hierdie voorstelling is 'n konsep en kan gewysig en aangepas word, na gelang van omstandighede. Die beginsel wat hierdeur tuisgebring wil word, is die feit dat gemeenskapswerk en -ontwikkeling se opleiding as eerste invalshoek in opleiding, aandag moet geniet.

Privaatwelsynsorganisasies en staatsdepartemente vervul tans 'n belangrike en uiters noodsaaklike rol in die praktikumopleiding van maatskaplikewerkstudente. Akademici van maatskaplikewerkdepartemente kan egter 'n noodsaaklike rol in hul voedingsarea vervul ten opsigte van gemeenskapsontwikkeling. Feitlik al die universiteite en opleidingskolleges in Suid-Afrika is naby onderontwikkelde gebiede geleë. Akademici kán saam met welsynsorganisasies in Suid-Afrika meewerk in die identifisering, beplanning en ontwikkeling van gemeenskappe in hul gebiede. Hierdeur sal dit vir akademici deure en geleenthede oopmaak om self by ontwikkelingswerk betrokke te wees, gemeenskapsdiens te verrig en teorieë eie aan die Suid-Afrikaanse omstandighede, daar te stel. Volgens Midgley (1996:1) is die Suid-Afrikaanse maatskaplike werk in die unieke posisie "...to observe, record and evaluate the changes taking place. By documenting these developments and disseminating information about the country's developmental programmes internationally, they can help to promote the developmental approach on a global basis."

6. MIKROVLAKKURRIKULERING

Die produk van die mikrovlakkurrikulering, is die studiegids vir elk van die onderskeie kursusse wat in die Departement Maatskaplike Werk, aangebied word. Die doel is nie om op hierdie vlak studiegidswysigings voor te stel nie. In elke studiegids word die doelstellings en doelwitte van elke leereenheid, uiteengesit. Dit is belangrik dat voorafgaande beginsels van kultureeldiverse opleiding in elke faset van die maatskaplikewerkopleiding gestalte moet kry.

Indien 'n doelstelling of doelwit nie die kultureeldiverse aard van elke faset van die opleiding weergee nie, is die moontlikheid baie sterk dat kultureeldiversiteit nie in die kursusaanbieding, voorkom nie. Vir die dosente om dus te kan sê dat studente kultureeldivers, diensgerig vir die tyd, die land en die mense opgelei word, moet die studiegids hierdie feit weerspieël.

Voorts is dit noodsaaklik dat die doelstellings en doelwitte presies moet aandui waartoe die student aan die einde van die kursus in staat moet wees. Soos vermeld in die vierde hoofstuk, is dit belangrik dat die doelstelling en doelwitte nie moet weerspieël dit wat die dosent moet doen nie, maar wel dit waartoe die student in staat moet wees. Wanneer die dosent die werk spesifiek afbaken en duidelik aan die student stel wat hy/sy moet ken of moet kan doen, sal dit die behoefte by die student om dieper te leer, bevorder. Wanneer doelstellings en doelwitte vaag is, verhoog dit spanning by die student en moet die student baie wyd leer en kan diepteleer nie plaasvind nie. Elke dosent is voorts daarvoor verantwoordelik om toepaslike en geskikte onderrighulpmiddels te gebruik ten einde die leerproses by die student te bevorder.

7. SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gepoog om die noodsaaklikheid van kurrikulumvernuwing, wat geensins op 'n totaal nuwe kurrikulum dui nie, aan te beveel. Die noodsaaklikheid daarvan om opleiding in gemeenskapswerk en -ontwikkeling as eerste invalshoek in maatskaplikewerkopleiding te plaas, staan duidelik uit. Kultuurdiverse inhoud moet in al die primêre, sekondêre en bykomende kursusse verdiskonteer word. Die huidige kursus Inheemse Maatskaplike Werk, moet verander. Welsynsgeskiedenis en -beleid en sosio-ekonomiese vraagstukke moet aparte kursusse, losstaande van mekaar word, en diversiteitsopleiding in maatskaplike werk moet as kursus verander en daar moet verwys word daarna as multikulturele benaderings in maatskaplike werk. Laasgenoemde kursus moet in die eerste jaar aangebied word, sodat dit vir die studente as basis kan dien en as voorbereiding op al die ander kursusse. Kultureeldiverse inhoud moet in alle ander kursusse verdiskonteer word.

ALGEMENE INLEIDING

NAVORSINGSMETODOLOGIE

**DIE KURSUS INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK SOOS AANGEBIED
AAN DIE PU VIR CHO**

**KURRIKULERINGSVEREISTES EN KURRIKULUMONTWIKKELINGS=
MODELLE**

**WELSYNSGESKIEDENIS EN -BELEID, SOSIO-EKONOMIESE
VRAAGSTUKKE EN DIVERSITEITSOPLEIDING IN
MAATSKAPLIKE WERK**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN DIE UNIVERSITêRE KURSUSSE INSAKE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**EMPIRIESE ONTLEDING VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN DIE
NOORDWES PROVINSIE SE PRAKTYKBEHOEFTE RAKENDE
MULTIKULTURELE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING**

**VOORGESTELDE KURRIKULUMAANPASSINGS TEN EINDE DIE
UNIEKE OMSTANDIGHEDE IN SUID-AFRIKA AAN TE SPREEK**

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFSTUK 9

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

1. SAMEVATTING

Die navorsingsproses is vervat in nege hoofstukke. Die doel van die eerste hoofstuk was om 'n breë uiteensetting te gee van die rasionaal vir die ondersoek en uiteen te sit watter werkswyse gevolg gaan word in die uitvoering van die ondersoek. Hier is dit duidelik gestel waarom die navorsing aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981,1984 en 1985) plaasvind. Ander metodes is ondersoek ten einde die keuse van die model te motiveer as die mees geskikte model. In die eerste hoofstuk is die doelstellings wat beantwoord wil word, vermeld en word die bereiking daarvan later in dié hoofstuk bespreek. Voorts is daar in die hoofstuk kortliks stilgestaan by die opnameprosedure wat in die navorsing benut is, naamlik die posvraelyste.

Begrippe soos kurrikulum, inheemse maatskaplike werk, kultuur, etniese groep, maatskaplikebeleid, maatskaplikewerkbeleid, maatskaplike wetgewing, ras en rassisme is kortliks in die hoofstuk omskryf. Die doel van die hoofstuk was om die totale navorsingsproses kortliks te verhelder en aan te dui watter proses gevolg sal word om by die navorsingsdoelstellings uit te kom. In die hoofstuk het dit ook duidelik na vore gekom dat 'n goeie responskoers op die vraelyste wat aan die maatskaplike werkers in die praktyk versend is, verkry is. Die responskoers op die vraelyste wat aan die universiteite versend is, was wel laer, maar steeds goed.

Die doel van die tweede hoofstuk was om ondersoek in te stel na die verskillende soorte navorsing, dit onderling te vergelyk en te motiveer waarom die DR&U-ontwikkelingsmodel van Thomas die geskikste is. In die hoofstuk is daar ook verwys na die ontwikkelingsnavorsingsmodel soos uiteengesit deur Nel & Nel (1993). Hierdie model is vergelyk met die model van Thomas en is raakpunte en verskille aangedui.

Ten einde die waarde van die DR&U-model deur te gee, is daar in die tweede hoofstuk 'n volledige uiteensetting van die DR&U-navorsingsmodel gegee. Die evalueringsfase van die model wat in die navorsing gebruik is, is uiteengesit ten einde duidelik te stel wat die proses sal wees wat gevolg sal word. Verskillende soorte dataversamelingsmetodes, met klem op die posvraelys en verskillende soorte vrae wat gebruik is, is ook bespreek. In die bespreking is daar ook verwys na die voordele en nadele van elk van die verskillende dataversamelingsmetodes. Alhoewel die posvraelys nie die goedkoopste dataversamelingsmetode is nie, is gevind dat dit wel die geskikste is, aangesien die respondente oor 'n groot area versprei is en sodoende makliker bereik kan word.

In die derde hoofstuk is die kursus Inheemse Maatskaplike Werk wat die fokus van evaluering in dié navorsing was, bespreek. Hierdie bespreking is aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel gedoen, aangesien die model nuttige fases en stappe het wat homself goed daartoe leen om die totale proses aan die hand daarvan te bespreek. Hiervolgens is 'n duidelike beeld verkry van hoe die proses verloop het en kon daar oorgegaan word tot die bestudering van tegnologiese hulpbronne aan die hand waarvan die kursus Inheemse Maatskaplike Werk, geëvalueer kon word.

Hierdie evaluering is soos verder ook vermeld, versterk en uitgebou deur middel van die empiriese data wat met die twee vraelyste verkry is. Die nuutste doelstellings en doelwitte van die kursus is in die hoofstuk weergegee. Hiervolgens was dit dus duidelik dat alhoewel daar al reeds sedert 1993 aanpassings aan die doelstellings, benaminge, indeling en aanbieding van die kursus voorgekom het, evaluering steeds nodig is.

By die samestelling van universitêre kurrikulums en kurrikulums op ander vlakke, is die inagneming van kurrikulumvereistes en kurrikulumontwikkelingsmodelle, altyd nodig. Die vereistes wat aanvaar word en die proses waarop besluit word om 'n kurrikulum te evalueer, het 'n uitwerking op die aard en inhoudelike van

sodanige kurrikulum. Daarom was die uiteensetting van dié aspekte in die vierde hoofstuk nodig.

Ten einde te kon evalueer of die kursus aan kurrikuleringsvereistes voldoen, is daar in die vierde hoofstuk gefokus op kurrikuleringsvereistes en kurrikuleringsmodelle. Verskillende modelle is ondersoek met klem op die modelle van Diamond (1989) en Krüger (1980). Vir die doel van die navorsing is primêr gefokus op die model van Diamond (1989), aangesien die model goed aansluit by die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (1981, 1984 en 1985) se evalueringsfase, en omdat die model 'n sikliese verloop het. Die vlakke van kurrikulering soos bespreek deur Du Plessis (1993), is hierby geïntegreer, aangesien kurrikulering op universiteitsvlak op die makro-, meso- en mikrovlakke geskied en daar 'n duidelike wisselwerking tussen hierdie drie vlakke is. Hiervolgens het dit duidelik geblyk dat dit nie moontlik is om kurrikulumaanpassings op die een vlak voor te stel sonder inagneming van die doelstellings op die ander vlak nie. Hierdie vlakke is in wisselwerking met mekaar en beïnvloed mekaar wedersyds.

In die bespreking van kurrikuleringsvereistes het die noodsaaklikheid van korrek geformuleerde doelstellings en doelwitte duidelik na vore gekom. Hieruit vloei die keuse van die leerinhoudelike, met ander woorde die doelstellings en doelwitte vir 'n bepaalde kursus of leereenheid moet eers geformuleer word en dan gesoek word vir toepaslike leerinhoude om die doelstellings te bereik en nie andersom nie. Hiermee saam speel die dosent se onderrigstyl en die benutting van toepaslike onderrigmedia, ook 'n belangrike rol.

In onderrig is daar verskillende onderrigmetodes wat benut kan word. Afwisseling hiervan is nodig, selfs belangriker is dat die dosent die gepaste onderrigmetode moet pas by die doelstellings van die kursus of leereenheid en nie andersom nie. Die dosent moet voorts ook vertrouwd wees met die onderrigmetode wat gekies word. Soos duidelik in die vierde hoofstuk bespreek is, bevorder die benutting van verskillende onderrigmetodes die leerproses by

die studente. Dosente kan ook met groot vrug gebruik maak, en gebruik al reeds die diktaat, as onderrighulpmiddel.

In die vyfde hoofstuk is gefokus op die mees resente data insake welsynsgeskiedenis en -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke en die stand van diversiteitsopleiding in Suid-Afrika. Die doel van die hoofstuk was om ondersoek in te stel na die onderskeie aspekte, ten einde in die lig hiervan die rasionaal vir kurrikulumaanpassing te ondersteun. In die hoofstuk was dit duidelik dat die welsynsbeleid van Suid-Afrika tans in 'n stadium van verandering is en daar nie tans sprake van 'n gevestigde beleid is nie. Hierdie nodige veranderinge, bring tans baie onsekerhede mee en het ook 'n direkte invloed op die opleiding van maatskaplikewerkstudente.

In die ondersoek is die hoë voorkoms van armoede en die groot persentasie mense van die Suid-Afrikaanse samelewing wat onder die broodlyn leef, bevestig. Werkloosheid en behuisingsnood vorm deel van 'n groot persentasie van lewens van Suid-Afrikaners. Die mees resente statistieke is diagrammaties in die hoofstuk weergegee. Hiermee saam het die opleidingspeil van die Suid-Afrikaanse bevolking ook ter sprake gekom en is dit duidelik dat daar 'n groot agterstand in die opvoedkundige standaard is ten opsigte van groot dele van die Suid-Afrikaanse bevolking. In die bespreking is ook verwys na moontlike strategieë vir die bekamping van die sosio-ekonomiese vraagstukke.

Kultuurdiversiteit en multikulturele opleiding van maatskaplikewerkstudente is nodig in die huidige Suid-Afrikaanse situasie. Ten einde hierdie aspek aan te spreek wat ook deel van die bestaande kursus uitmaak, is daar in die vyfde hoofstuk ook hierby stilgestaan. Hieruit het dit duidelik na vore gekom dat kultuurdiversiteit reeds in opleiding in Suid-Afrika aangespreek word, maar dat dit nog in 'n ontwikkelende fase is. Dit is belangrik en word deur verskillende skrywers beklemtoon (kyk Hoofstuk 5) dat kennis van verskillende kulture nodig is, aangesien dit dienslewering aan diegene bevorder.

Die maatskaplikewerkstudent moet ook oor kennis van die self beskik en sy/haar eie ingesteldheid teenoor ander kulture ondersoek en 'n standpunt inneem. In

die hoofstuk het die gevare daaraan verbonde om "kleurblind" te wees, uitgekóm. Nie net die feit dat maatskaplike werkers met anderkleuriges en mense van ander kulture werk nie, maak kennis van verskillende kulture nodig nie, maar ook die feit dat studente in Suid-Afrikaanse universiteite 'n samestelling van lede van al die bevolkingsgroepe is. Die voortgesette strewe en werk tot die daarstelling van eie Suid-Afrikaanse teorieë en praktykmodelle word deur menige skrywer ondersteun en word in die vyfde hoofstuk aangespreek. Hierdie ondersoek is voortgesit in hoofstukke ses en sewe waarin die empiriese data soos versamel vanuit die twee posvraelyste, weergegee is.

In die sesde hoofstuk is stilgestaan by die bespreking en analisering van die data van die vraelyste wat aan die doserende personeel van maatskaplikewerkdepartemente van die onderskeie universiteite en die Hugenote Kollege gestuur is. In dié hoofstuk is die rasionaal vir kurrikulumaanpassing verstrekk. Hieruit het duidelik na vore gekom dat baie van die Suid-Afrikaanse universiteite reeds hul kurrikulums aangepas het. Die inhoudelikes van dié kurrikulums is volgens die data vanuit die vraelys, grootliks in ooreenstemming met dié van die PU vir CHO. 'n Aanbeveling wat duidelik uitgestaan het, is die feit dat die kursus nie apart aangebied moet word nie, maar dat kultuurdiverse inhoudelikes 'n integrale deel van die totale kurrikulum moet uitmaak. Die data van die hoofstuk en hoofstuk sewe is in die agste hoofstuk meer breedvoerig met mekaar vergelyk, ten einde werkbare afleidings te maak.

So ook is in die sewende hoofstuk waar die data van die vraelyste wat aan maatskaplike werkers in die Noordwesprovinsie gestuur is, met mekaar vergelyk. Vanuit die data is daar bevestiging verkry dat die PU vir CHO se opleiding grootliks in pas is met die verwagtinge van die praktiserende maatskaplike werkers. Die maatskaplike werkers het nuttige en uitvoerbare aanbevelings gemaak ten opsigte van dié aspekte van opleiding wat volgens die praktyk te kort skiet en wat aandag in opleiding verdien. Hierdie respondente het ook die siening van die dosente aan universiteite ondersteun dat kultureeldiverse inhoudelikes in die totale kurrikulum, geïntegreer moet word.

Die doel van die agste hoofstuk was om tot 'n sintese te kom en aanbevelings te maak vir die Departement Maatskaplike Werk, aan die PU vir CHO. Ten einde hierby uit te kom, is die DR&U-navorsingsmodel van Thomas se evalueringsfase kortliks uiteengesit, as die fase wat in die hoofstuk van toepassing is. Kurrikuleringsvereistes en die kurrikuleringsmodelle is verhelder asook die vlakke van kurrikulering soos vermeld deur Du Plessis (1993). Aan die hand hiervan is die data van hoofstukke ses en sewe gesamentlik bespreek, vergelyk en gemiddeldes van die response weergegee ten einde 'n duidelike beeld te bied van die data. Hieruit het dit duidelik na vore gekom dat albei groepe ten gunste daarvan was dat die totale kurrikulum vanuit 'n kultureeldiverse benadering moet geskied en dat daar nie 'n aparte kursus moet wees wat op kultuurdiversiteit fokus nie. Dit is wel nodig dat studente opleiding moet kry in kultureeldiverse benaderings in maatskaplike werk, kyk Figuur 8.5. Die insigte waartoe daar gekom is, is in Figure 8.6 tot 8.9 in dié hoofstuk uiteengesit.

In dié hoofstuk word vervolgens gevolgtrekkings insake die navorsing weergegee en aanbevelings gemaak.

2. GEVOLGTREKKINGS

Die doel van die navorsing was om aanbevelings aan die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO voor te lê ten opsigte van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk. Voorts was die doel om aan te beveel of totale of gedeeltelike aanpassing of wysiging, nodig is. Hierdie doelstellings is verwesentlik in die sin dat dit vir die navorser na afhandeling van die empiriese navorsing en die literatuurontleding, moontlik was om tot sinvolle, bruikbare aanbevelings te kom. Dit staan die Departement vry om die aanbevelings te inkorporeer of dit te ignoreer.

Die doelwitte wat in die navorsing gestel was, is soos volg:

- om die ontwikkelingsnavorsingsmodel as instrument te benut tot evaluering van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk se kurrikulum en voorstelle tot aanpassing te maak;

- om die huidige kursus Inheemse Maatskaplike Werk uiteen te sit ten einde dit aan die hand van die ontwikkelingsnavorsingsmodel van Thomas en die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond, te evalueer;
- om die kurrikuleringsvereistes en kurrikulumontwikkelingsmodelle te ontleed en uiteen te sit ten einde vas te stel of die kursus Inheemse Maatskaplike Werk aan die vereistes voldoen;
- om die welsynsgeskiedenis, -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke en diversiteitsopleiding eie aan Suid-Afrika te ontleed en in verband tot die huidige kursus, te stel;
- om vas te stel hoe die kursus Inheemse Maatskaplike Werk vergelyk met kursusse van ander Suid-Afrikaanse universiteite;
- om die menings van praktiserende maatskaplike werkers in die Noordwes te toets rakende die huidige toepaslikheid van maatskaplikewerkopleiding rakende multikulturele dienslewering, asook die kursus Inheemse Maatskaplike Werk soos by die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, aangebied;
- om kursus- en kurrikulumwysigings aan die Departement Maatskaplike Werk van die PU vir CHO, voor te stel;
- om tot bepaalde samevattende gevolgtrekkings en aanbevelings te kom.

Die doelwitte is almal bereik. Die ontwikkelingsnavorsingsmodel en die kurrikulumontwikkelingsmodel is as instrument benut ter evaluering van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk. Die bestaande kursusontwikkeling van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk is in Hoofstuk 3 aan die hand van die ontwikkelingsnavorsingsmodel (DR&U) van Thomas, uiteengesit. Dit het navorser in staat gestel, om oor te gaan tot die evalueringsfase van dié model ten einde die kursus as geheel te evalueer. Evaluering is nie slegs aan die hand van literatuur gedoen nie, maar veral ook aan die hand van die empiriese data

wat van doserende maatskaplikewerks personeel van universiteite en praktiserende maatskaplike werkers werksaam in Noordwes, versamel is.

Die DR&U-navorsingsmodel bied 'n handige raamwerk aan die hand waarvan so 'n kursus geëvalueer kan word. Die operasionele stappe van die model bied 'n duidelike raamwerk waarbinne die onderskeie fasette ten uitvoer gebring kan word. Die keuse van die model ter evaluering van die kursus, is volgens navorser dus wel die geskikste model vir die evaluering van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk.

Deur kurrikuleringsvereistes asook die twee kurrikulumontwikkelingsmodelle te bestudeer, was dit moontlik om aanbevelings ten opsigte van algemene kurrikuleringsvereistes deur te gee. Hierdie data is nie net bruikbaar ten opsigte van die kursus Inheemse Maatskaplike Werk nie, maar in die besonder ten opsigte van die totale maatskaplikewerkkurrikulum. Spesifieke aanbevelings in dié verband is in Hoofstuk 8 uiteengesit. Voorts het hierdie kurrikuleringsvereistes en kurrikulumontwikkelingsmodelle navorser gelei in die finale evaluering van die kursus en was dit moontlik om aan die hand hiervan algemene en spesifieke aanbevelings te formuleer en aanpassings voor te stel. Die uiteensetting van die kurrikuleringsvereistes en kurrikulumontwikkelingsmodelle was in dié studie van kardinale belang omdat kurrikulering moeilik sonder die inligting as basis, kan geskied.

Ten einde die kursus Inheemse Maatskaplike Werk te kon evalueer, was dit essensieel om 'n omvattende uiteensetting van die bestaande kursus te gee. Hierdeur was dit moontlik om in die opvolgende hoofstuk (Hoofstuk 5) 'n uiteensetting te gee van die huidige stand van sake rakende die onderafdelings van die kursus. Dit het die insigte wat vanuit die empiriese data verkry is, ondersteun en versterk.

Die data wat versamel is aan die hand van die pos- en handafgelewerde vraelyste aan departemente van maatskaplike werk aan universiteite in Suid-Afrika, het dit moontlik gemaak om die PU vir CHO se kursus te evalueer. Hiervolgens was dit duidelik dat die opleiding aan die PU vir CHO in

maatskaplike werk, in lyn met dié van die ander universiteite is. 'n Verskil is dat die meerderheid ander universiteite hul kultuurdiverse opleiding geïntegreerd aanbied, terwyl die PU vir CHO 'n geïntegreerde en aparte kursusbenadering volg. Aanbevelings in dié verband is in Hoofstuk 8 aangedui.

Die vraelyste wat aan die praktiserende maatskaplike werkers van Noordwes versend is, het bruikbare inligting gebied. Hierdeur was dit moontlik om te evalueer of die maatskaplikewerkopleiding aan die PU vir CHO in lyn is met die eise wat in die praktyk gestel word. Die feit dat die grootste persentasie van dié respondente oud-studente van die PU vir CHO is, het meegehelp in die evaluering van die PU vir CHO se maatskaplikewerkopleiding veral ten opsigte van toepaslikheid vir die maatskaplikewerkpraktyk.

Bykomende behoeftes is deur dié respondente aangetoon soos onder andere 'n groter mate van benutting van Suid-Afrikaanse bronne en literatuur, meer probleemoplossende besprekings, praktykvoorbeelde en dies meer. Steun is deur die respondente verleen vir die aanbieding van 'n geïntegreerde kultuurdiverse maatskaplikewerkkurrikulum. Na aanleiding van die data in Hoofstuk 7 is die PU vir CHO se Departement Maatskaplike Werk dus in pas met hul opleiding en kan daar steeds tot voordeel van dié Departement en Universiteit relevante en Suid-Afrikaans-toepaslike aanpassings gemaak word.

Vanuit die twee vraelyste was dit voorts moontlik om die twee responsgroepe se response ten opsigte van verskillende aspekte te vergelyk. Soos vermeld in die agste hoofstuk, was daar verskille tussen die twee groepe se response ten opsigte van die insluiting van korrektiewe maatskaplike werk vanuit 'n kultuurdiverse benadering, ten opsigte van multikulturele benaderings en ten opsigte van gemeenskapswerk (teorie). In die kategorie vir die uitsluiting van sekere opleidingstemas vanuit 'n multikulturele benadering, was daar ook verskille. Die verskille was primêr ten opsigte van gestremde persone, inheems versus Westerse modelle, multikulturele benaderings en boemelary.

Hierdie data wat deur middel van die vraag aan albei die responsgroepe gevra is, het navorser in staat gestel om haalbare en nuttige voorstelle te maak vir

kurrikulumaanpassing. Hierteenoor was dit nuttig om die twee responsgroepe se data te vergelyk ten opsigte van die aspekte wat gemiddeld die hoogste responskoers vir insluiting gehad het. Vanuit die data, soos weergegee in Figuur 8.5, is dit duidelik dat al die onderskeie opleidingtemas hoë responskoerse verkry het vir insluiting. Die wat veral uitstaan, is kultuurdiverse opleiding ten opsigte van die gesin, gevallewerk (prakties), gemeenskapswerk (prakties), gevallewerk (teorie), armoede, groepwerk (prakties), gemeenskapswerk (teorie), dienslewering aan agtergeblewe gemeenskappe en werkloosheid. Ten opsigte van vooraafgaande, was die responskoerse 80% en hoër.

Die laagste responskoersgemiddeld was ten opsigte van geneeskundige maatskaplike werk (52.79%) vanuit 'n kultuurdiverse benadering. Hierdie data, alhoewel in dié ondersoek spesifiek gerig op die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO, kan ook wyd algemeen deur die verskillende universiteite en die Hugenote Kollege in hul eie kurrikulums benut word.

Die voorlaaste doelwit van dié navorsing was om kursus- en kurrikulumwysigings aan die Departement Maatskaplike Werk van die PU vir CHO voor te stel. Hierdie voorstelle is vervat in Hoofstuk 8. Die voorstelle is diagrammaties in Diagram 8.2 en 8.3 uitgebeeld ten einde die konsep visueel duideliker te stel. 'n Belangrike gevolgtrekking wat aan die hand van die data gemaak kan word, is die feit dat alhoewel deur die ondersoek gevind is dat die PU vir CHO se kurrikulum nie uit pas is met die van ander universiteite en die behoeftes van die praktiserende maatskaplike werkers nie, aanpassings ter bevordering van die opleiding wel nodig en moontlik is. Hierdie aanpassings wat op kurrikulumvernuwing dui, sal 'n groot bydrae lewer deur die belangrike waarde van maatskaplikewerkopleiding en die rol wat die maatskaplike werker in die praktyk kan vervul ten opsigte van ontwikkelingswerk. Die geïntegreerdheid van die kultuurdiversiteit van die opleiding sal aan die studente maatskaplike werk in die kader plaas van 'n beroep waardeur hy/sy die totale gemeenskap van Suid-Afrika kan dien. Dit is wel nodig dat die maatskaplike werker kennis móét dra van die verskillende multikulturele benaderings wat bestaan en hoe elk van die uitgangspunte 'n kardinale rol speel in dienslewering. Daarom is aanbeveel dat die kursus reeds in die eerste studiejaar deel van die kurrikulum moet uitmaak.

Dit sal dan kan dien as inleiding tot al die opvolgende kursusse in die maatskaplikewerkkurrikulum.

Bo en behalwe vir die aanbevelings ten opsigte van kurrikulumaanpassings, is ook aanbeveel dat dosente tot 'n meerdere mate in gemeenskapswerk en gemeenskapsontwikkeling in die gebiede naasliggend tot die universiteite, betrokke moet raak. Hierdie betrokkenheid sal aan dié teoretici die ideale geleentheid bied om teorieë in die praktyk uit te toets, aan te pas en vorendag te kom met eg Suid-Afrikaans-toepaslike teorieë en praktykmodelle. Veranderinge en ontwikkelings wat in Suid-Afrika nodig is, is almal se verantwoordelikheid; daarom moet elkeen wat 'n nuttige bydrae kan lewer, dit doen.

Die regering van die dag se ingesteldheid is ten opsigte van die ontwikkeling van die agtergeblewe bevolkingsgroepe in Suid-Afrika. Hierdeur gee die regering van die dag ook 'n mandaat aan maatskaplike werk om mede-betrokke te wees in ontwikkelingswerk. Maatskaplike werkers het reeds vir etlike jare gemeenskapswerk en gemeenskapsontwikkeling as deel van hul opleiding en kan dus 'n kardinale rol in dié verband, speel. Dit is egter belangrik dat die stemme van die maatskaplike werkers en teoretici gehoor moet word, maar veral dat werkbare implementering daarvan op grondvlak moet geskied.

Laastens was die doelwit om samevattende gevolgtrekkings en aanbevelings te maak, wat in Hoofstuk 9 vervat is.

3. AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings word uit hoofde van dié navorsing deurgegee:

- Die Departement Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO, asook die ander universiteite wat die vraelys voltooi het, sal steeds moet voortbou op die verbetering van hul maatskaplikewerkkurrikulums, ten einde dit so toepaslik moontlik vir die Suid-Afrikaanse samelewing te maak. Hierdie aspek is noodsaaklik in maatskaplikewerkopleiding, aangesien maatskaplike werkers 'n

belangrike funksie in die gemeenskap vervul ten opsigte van dienslewering aan alle mense van alle bevolkingsgroepe in Suid-Afrika.

- Die onderskeie universiteite in Suid-Afrika moet die vrymoedigheid neem om inligting ten opsigte van kurrikulumaanpassings, geskik vir die Suid-Afrikaanse situasie, met mekaar te deel. Indien universiteite nuwe insigte en kennis intern hou, beperk dit die leer- en ontwikkelingsproses wat by alle ander opleidingsinstansies ten opsigte van maatskaplikewerkopleiding kan plaasvind. Kruisbestuiwing is nodig, sodat elkeen nie nodig het om die spreekwoordelike wiel weer van vooraf te ontdek nie. Maatskaplikewerkopleiding in Suid-Afrika is vanweë die veranderende politieke situasie in Suid-Afrika ook in 'n proses van verandering. Die ontwikkelingsfase wat maatskaplikewerkopleiding tans betree, is nuut en stel groot uitdagings en verantwoordelikhede aan die verskillende universiteite. By baie universiteite moet blanke-, swart-, Kleurling- en Indiërdosente besluite neem ten opsigte van kurrikulumaanpassings vir kruiskulturele dienslewering aan alle bevolkingsgroepe wat dikwels aan hulself onbekend is, vanweë die aparte ontwikkeling wat in Suid-Afrika plaasgevind het. Hierdie feit verhoog die verantwoordelikheid wat elke dosent in maatskaplike werk het, om kennis onderling uit te ruil.
- Die Departement van Maatskaplike Werk aan die PU vir CHO moet dit sterk oorweeg om gemeenskapswerk en -ontwikkeling as invalshoek in maatskaplikewerkopleiding te implementeer. Hierdie feit het duidelik na vore gekom in die empiriese data van die ondersoek en word ondersteun deur die nuutste literatuur op dié gebied. Suid-Afrika se regering se benadering is ten opsigte van die ontwikkeling van die agtergeblewe bevolkingsgroepe in Suid-Afrika. Maatskaplike werkers het die kundigheid hierin, aangesien daar reeds vir etlike jare opleiding in gemeenskapswerk en gemeenskapsontwikkeling aan die onderskeie universiteite gebied word. Ontwikkeling is van kardinale belang in Suid-Afrika; daarom behoort dit in die opleiding van maatskaplikewerkstudente primêr aandag te geniet. In Figuur 8.4 is dit duidelik dat die maatskaplike werkers wat in die ondersoek betrek is, sterk voel oor

gemeenskapwerkopleiding aangesien 'n hoë responskoers in dié verband van hulle verkry is, dit verhoog dus die noodsaaklikheid van die aanbeveling.

- Die kursusse in die drie primêre metodes in maatskaplike werk moet steeds op 'n meer kultuurdiverse wyse, afgestem op die unieke bevolkingsamestelling, sosio-ekonomiese omstandighede en behoeftes van die Suid-Afrikaanse samelewing, wees. In die uitvoering van die maatskaplike werker se dagtaak maak die maatskaplike werker in die praktyk primêr gebruik van die drie metodes in maatskaplike werk. Dienste word tans deur al die welsynsorganisasies en staatsdepartemente aan al die onderskeie bevolkingsgroepe, gelewer. Daarom is dit nodig dat maatskaplike werkers kennis moet dra van dienslewering aan 'n persoon van 'n ander bevolkingsgroep en die invloed wat die verskil in kultuur op die professionele verhouding en sukses van dienslewering, kan uitoefen.
- Die totale maatskaplikewerkkurrikulum moet kultuurdiverse inhoudelikes bevat, afgestem op die Suid-Afrikaanse bevolking. Die maatskaplike werker in die praktyk, alhoewel sommige gespesialiseerde dienste lewer, lewer dienste op alle terreine van maatskaplike werk. In hierdie dienste is die kliënte afkomstig van enige van die verskillende bevolkingsgroepe in Suid-Afrika; daarom moet die opleiding in sy totaliteit kultuurdiversiteit en dienslewering aan minderheidsgroepe, insluit.
- Die totale kurrikulum in maatskaplike werk moet primêr op Suid-Afrikaanse literatuur gebaseer wees, behalwe in gevalle waar Westerse literatuur wel van toepassing is. Indien primêr gefokus word op Suid-Afrikaanse literatuur, word verseker dat studente opleiding kry in dit wat van toepassing is in die Suid-Afrikaanse situasie. In Suid-Afrika is daar onder andere 'n groot armoedevraagstuk en werkloosheid aanwesig, wat unieke werkswyses verg om dit aan te spreek. Die bevolkingsgroepe het uniek Suid-Afrikaanse kenmerke wat verskil van bevolkingsgroepe van ander lande. Ooreenkomste kom wel voor indien vergelyk word met bevolkings van ander lande, maar die

samelewingsbestel in Suid-Afrika het ook pertinente invloede op kultuurontwikkelings en -verskille in die bevolkingsgroepe.

- 'n Groter mate van navorsing deur universiteite in die sogenaamde agtergeblewe gemeenskappe behoort onderneem te word, ten einde akademië in staat te stel om ingeligte en toepaslike kennisinhoud aan die studente te kan bied. Sonder navorsing van ander bevolkingsgroepe en spesifiek die agtergeblewe gemeenskappe, sal Suid-Afrika se teoretici nie daartoe in staat wees om betroubare teorieë en werkswyses saam te stel nie. Kennis van die kliënt se funksionering is noodsaaklik ten einde effektiewe dienste te kan beplan. Navorsing in maatskaplike werk is die mees haalbare werkswyse ten einde in die doel te kan slaag.
- Universiteite moet dit sterk oorweeg om in samewerking met hul plaaslike welsynsorganisasies sêlf in gemeenskapsontwikkeling betrokke te raak, ten einde die insette van die beroep steeds duideliker op die voorgrond te bring. Indien universiteitspersoneel hulle self hiervoor beskikbaar stel, sal dit die teoretici in staat stel om vanuit die kennis en insigte wat deur middel van die proses verkry word, op skrif te stel en met ander teoretici te deel sodat almal kan saamwerk in die daarstelling van uniek Suid-Afrikaanse werkswyses vir die aanspreek van Suid-Afrikaanse omstandighede.
- Kennis en insigte van akademië, ten opsigte van ontwikkeling moet geboekstaaf word, ten einde beskikbaar vir andere te wees. Deur die uitruiling van kennis, sal dit vir akademië moontlik wees om die teorieë en insigte waartoe gekom is, te verfyn en verder te ontwikkel sodat die belangrike rol wat maatskaplike werk vervul en kan vervul in die ontwikkeling van gemeenskappe, versterk word, nie net ten opsigte van ontwikkelingswerk nie, maar ook ten opsigte van dienslewering deur die ander primêre en sekondêre metodes in maatskaplike werk.
- Artikels en boeke wat gepubliseer word, moet nie net slegs bestaan uit 'n teoretiese beredenering van die saak nie, maar moet praktiese haalbare en toepaslike probleemoplossende situasies insluit. Die praktiese

toepassingsmetodes is soos wat in Engels genoem word "the proof of the pudding". Teorie is noodsaaklik, maar maatskaplike werk is 'n toepassingswetenskap, daarom is kennis van praktyktoepassing nodig. Omdat bevolkingsgroepe van mekaar verskil en sake uit verskillende oogpunte benader, is dit nodig dat hierdie kennis op 'n praktiese vlak gedeel sal word.

- Persone van ander bevolkingsgroepe behoort aan die tradisioneel blanke universiteite aangestel te word. Dit sal tot voordeel van kultuurdiverse opleiding wees en die personeel verbonde aan die universiteite die geleentheid bied om van die persoon(e) te leer. Dit is moeiliker en 'n langer pad vir 'n individu van een bevolkingsgroep om teorieë en praktiese werkswyse vir 'n ander bevolkingsgroep daar te stel, veral as gevolg van die aparte ontwikkeling wat eie aan Suid-Afrika was. Wanneer daar persone van verskillende bevolkingsgroepe in 'n departement is, kan inligting met mekaar uitgeruil word en die onderskeie personele mekaar ondersteun en reg help in die ontwikkelingsproses.
- Universiteite moet ondersoek instel na die behoeftes van reeds afgestudeerde maatskaplike werkers, aan kort kursusse in nuwe ontwikkelingsgebiede as moontlike opleidingsgeleenthede, hetsy as telematiese leer of op kampusonderrig. Die vinnig veranderende omstandighede in Suid-Afrika en nuwe eise wat aan maatskaplike werkers gestel word, vereis nuwe kennis. Menige maatskaplike werker kan wel die behoefte hê aan verdere opleiding, maar nie noodwendig kans sien om 'n nagraadse kursus te volg nie. Kort kursusse ten opsigte van kultuurdiverse maatskaplike werk en die andersoortige eise wat dit aan die maatskaplike werker stel, sal byvoorbeeld die maatskaplike werker gouer in staat stel om effektiewe dienste te lewer as deur 'n tref-en-trap-metode. Hierdie vorm van opleiding hoef nie noodwendig op kampus te geskied nie, maar kan deur middel van telematiese leer en afstandsonderrig geskied. Dit sal vir die universiteite se departemente ook 'n verdere inkomste beteken indien dit reg bestuur word.
- Oorweging behoort geskenk te word aan die insluiting van 'n bestuurs- en bemarkingskursus in maatskaplike werk aangesien hierdie kwaliteite

toenemend van die maatskaplike werkers in die praktyk geverg word. 'n Ekonomiese resessie in enige land het 'n bepaalde uitwerking op die fondse wat privaat welsynsorganisasies kan insamel. Maatskaplike werkers in diens van privaat welsynsorganisasies het 'n mede-verantwoordelikheid in bemaking van hul dienste ten einde geld te genereer. Indien die maatskaplike werkers oor meerdere kennis op die gebied beskik, behoort dit hul effektiwiteit in fondsinsameling te verbeter. Elke maatskaplike werker is voorts 'n bestuurder in eie reg, maar het ook 'n bestuursverantwoordelikheid ten einde die kliëntsisteem waaraan dienste gelewer word effektief en so ekonomies moontlik, te bestuur. Kennis op die terrein sal die effektiwiteit van dienslewering bevorder.

- Universiteite en die Hugenate Kollege moet steeds voortgaan met die waardevolle taak wat hulle in die opleiding van kundiges vir die beroep maatskaplike werk, vervul. Maatskaplikewerkdienslewering in Suid-Afrika is belangrik. Daar is in Suid-Afrika 'n groot persentasie individue, gesinne, groepe en gemeenskappe wat dienste van maatskaplike werkers benodig. Die bevordering van die funksionering van die individu, die gesin, groepe en gemeenskappe in Suid-Afrika, sal positief bydra tot ekonomiese groei, aangesien goed funksionerende persone 'n aanwinst vir enige gemeenskap en samelewing is. Hoë kwaliteitopleiding van maatskaplikewerkstudente behoort dus die uitgangspunt van elke opleidingsinstansie te wees. Voorspoed op alle werksaamhede word elkeen toegewens.

BIBLIOGRAFIE

BIBLIOGRAFIE

- AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 1994. The reconstruction and development programme: a policy framework. Johannesburg : Umanyano Publishers.
- ALLENDER, J.A. 1980. The influence of videotape feedback on self-awareness of individuals and groups. London : University Microfilms International.
- AMOS, V. & PARMAR, P. 1984. Challenging imperial feminism. *Feminist Review*, 17, Autumn.
- ANON, 1996. Heenkome vir straatkinders: van 'n pot sop en droë brood tot 'n grootste projek. *Beeld*: 3, Desember, 11.
- ARKAVA, M.L.& LANE, T.A. 1983. Beginning social work research. London : Allyn & Bacon.
- AXELROD, J. 1973. The university teacher as artist. San Fransisco : Jossey-Bass.
- BABBIE, E. 1992. The practice of social work research. 6th ed. Belmont, Calif: Wadsworth.
- BAILEY, K.D. 1987. Methods of social research. 3rd ed. New York : Free Press.
- BALEN, R. & TAYLOR, C. 1994. The teaching and assessment of anti-discriminatory practice. Paper presented at the 27th Annual Congress of the International Association of Schools of Social Work. Amsterdam, Netherlands, July 11-15. (Kopie in navorser se besit.)
- BARKER, R.L. 1991. The social work dictionary. 2nd ed. Silver Springs, MD : The National Association of Social Workers.
- BARSKY, A. 1994. A student centred approach to culturally diverse role play exercises. Paper Presented at the 27th Annual Congress of the International

Association of Schools of Social Work, Amsterdam, Netherlands. (Kopie in navorser se besit.)

BASCH, M. 1975. (In Anthony, E.J. & Benedek, T. 1975 ed. Depression and human existence. Boston, Mass. : Little, Brown.)

BEHR, A.L. 1984. New perspectives in South African Education. 2nd ed. Pretoria : Sigma Press

BENNEL, P. & SWAINSON, N. 1990. Education and the "new right" in South Africa: a critical appraisal of the long-term future of education in South Africa by Elizabeth Dostal. Johannesburg : University of the Witwatersrand.

BERNSTEIN, A & GRAY, M, 1991. Introducing the South African student to the social work profession. *International social work*, 34(3):251-264, Jul.

BERNSTEIN, A. & GRAY, M. 1989. Working together: an experiential programme dealing with cross-cultural awareness. *Social work/Maatskaplike werk*, 25(1):17-22; 43, Mrt.

BERNSTEIN, A. 1991. Social work and a new South Africa: can social work meet the challenge? *Maatskaplike werk/Social work*, 27(3/4):222-230, Aug., Okt.

BERNSTEIN, A.J. 1989. Self-help groups in the South African context: a developmental perspective. Durban : University of Natal. (Ongepubliseerde Proefskrif - Phd.)

BLACK, J.A. & CHAMPION, D.J. 1983. Methods and issues in social research. New York : Wiley.

BLESS, C. & HIGSON-SMITH, C. 1995. Fundamentals of social research methods an African perspective. Kenwyn : Juta.

BLOOM, M. 1982. Evaluating practice: guidelines for the accountable professional. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- BLOOM, B.S. red. 1956. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1, cognitive domain. New York: McKay.
- BOTHA, N.J. & CRONJE, J.I. 1996: Die Beroepsbydrae van US-gegradueerde maatskaplike werkers 1940 - 1989. *Maatskaplike werk/Social work*, 34(4):308-323, Okt.
- BOTHA, N.J. 1994. Toekoms van die maatskaplike werk professie. *Maatskaplike werk /Social work*, 30(2):v-viii, Jun.
- BRIL, N.I. 1990. Working with people: the helping process. New York : Longman.
- BRINK, E.H. 1993. Maatskaplikewelsynsbeleid. Potchefstroom : PU vir CHO. (Studiegids MWK421).
- BRINK, E.H., BOTES, M.C. & STEYN, MM. 1996. Inheemse maatskaplike werk. (Studiegids S337/96.)
- BROWN, C.B. & CHAMBERLAIN, E.R. 1982. Disadvantage as a practice and education issue: towards the development of a social work curriculum. *Contemporary social work education*, 5(1).
- BRYAN, B., DADZIE, S. & SCAFE, S. 1985. The heart of the race: Black women's lives in Britain. London: Virago.
- CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P. & STEYN, I.N. 1982. Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers. Durban : Butterworths.
- CAWKER, G. & WHITEFORD, A. 1993. Confronting unemployment in South Africa. Pretoria : H'SRC.
- CCETSW. 1991. Rules and requirements for the diploma in social work: paper 30. London : CCETSW.
- CHAU, K.L. 1990. A model for teaching cross-cultural practice in social work. *Journal of social work education*, 26(2): 124-133, Spring.

COHEN, M. H. 1983. The idea of social work: is social work relevant to a developing South Africa? Kaapstad : Universiteit van Kaapstad.

CONCERNED SOCIAL WORKERS. 1988. Welfare in the South African context: the challenge to the social work profession, proceedings of the Annual Meeting of Concerned Social Workers. Johannesburg : University of the Witwatersrand.

CONSTABLE, R.T. 1984. Social work education: current issues and future promise. *Social work*, 29(4):366-371, Jul., Aug.

CORNELISSEN, A. 1993. Overcoming the rent and service boycotts. AIC Conference on critical reform in local Government, 10 May 1993, Johannesburg.

CRONJE, J.I. 1994. Management of change: A social work perspective. *Social work/Maatskaplike werk*, 30(3):248-256, Aug.

DAWKINS, D. 1991. Power and politics in education. London : Falmer Press.

DE LEPERVANCHE, M. 1984. 'Migrants and ethnic groups'. (In Encel, S & Bryson, L. ed. Australian Society, 4th ed. Melbourne : Longman Cheshire.)

DE LOOR, J.H. 1992. Behuising in Suid-Afrika: voorstelle vir beleid en strategie. Pretoria : Suid-Afrikaanse Behuisingsadviesraad.

DEER, A.E. 1994. Multiculturalism and activism: the role of social work education. *Journal of progressive human services*, 5(1):63-73 Jan.

DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING

Kyk

SUID-AFRIKA (Republiek) Departement van Nasionale Opvoeding. 1986. Verslag : 'n Kwalifikasiebestuur vir universiteite in Suid-Afrika. Pretoria : Staatsdrukker. (Verslag: NASOP -116).

DEPARTEMENTELE SILLABUSDOKUMENT. 1997. Departement maatskaplike werk sillabusdokument. Potchefstroom : PU vir CHO.

DEPARTMENT OF WELFARE. 1995. Draft white paper for social welfare. Pretoria : Government Printers.

DESAI, A. 1987. Curriculum imperatives for social change. Eileen Younghusband Memorial Lecture, 24th International Congress of Schools of Social Work, Australia.

DEVORE, W. & SCHLESSINGER, E.G. 1981. Ethnic sensitive social work practice. St. Louis : C.V. Mosby Co.

DIAMOND, R.M. 1989. Designing and improving courses and curricula in higher education. San Fransisco : Jossey-Bass.

DOMINELLI, L. 1988. Anti-Racist Social Work. London : Macmillan

DRESSEL, P.L. & MARCUS, D. 1982. On teaching and learning in college. San Fransisco : Jossey Bass.

DU PLESSIS, S.J.P. & PRELLER, S.J. 1980. Inleiding tot tersiêre didaktiek. Potchefstroom : PU vir CHO.

DU PLESSIS, S.J.P. 1993. Handboek vir dosente. Potchefstroom : Departement Sentrale Publikasies.

DU TOIT, A.M. 1983. Die opleiding van vakkundiges vir 'n nasionale gesondheidsontwikkelingsprogram in SWA/Namibië. Johannesburg: RAU. (Verhandeling - MA).

FOUCHÉ, C.B. 1992. 'n Opleidingsprogram vir voornemende maatskaplike werkers in hulpverlening aan persone met HIV-infeksie. Johannesburg: RAU. (Proefskrif - DPhil.)

GILBERT, N. & SPECHT, H. 1981. The emergence of social welfare and social work. 2nd ed. Illinois : F.E. Peacock.

- GILBERT, N. & SPECHT, H. 1986. Dimensions of social welfare policy. Englewood Cliffs :Prentice-Hall.
- GODUKA, I.N. 1996. Challenges to traditionally white universities: affirming diversity in the curriculum. *South African journal for higher education*, 10(1):27-35.
- GOOGINS, B. 1984. Avoidance of the alcoholic client. *Social work*, 29(1):161-166.
- GORDON, M.M. 1988. The scope of sociology. New York : Oxford University Press.
- GOVERNMENT GAZETTE. 1986. April 25.
- GRAY, M. 1974. The Afro-American experience and the social work curriculum: some specific suggestions. Washington : Institue for Urban affairs and research.
- GRAY, M. 1994. Changing social work education for a country in transition. (Lesing gelewer tydens die "27th Congress of the International Association of Social Work." Hogeschool van Amsterdam, 11-15 July, 1994.) (Kopie in navorser se besit.)
- GRAY, M. 1991. South African social work enters its radical hour. *Maatskaplike werk/Social work*, 27(3/4):373-377, Aug.,Okt.
- GREEN, J. 1982. Cultural awareness in the human services. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- GRINNELL, R.M. & WILLIAMS, M. 1990. Research in social work: a primer. Itasca, Illinois : FE Peacock Publishers.
- GRINNELL, R.M. 1981. Social work research and evaluation. Illinois : F.E. Peacock Publishers.

GRINNELL, R.M. 1985. Social work research and evaluation. Illinois : F.E. Peacock Publishers.

GRINNELL, R.M. 1988. Social work research and evaluation. Illinois : F.E. Peacock Publishers.

GRINNELL, R.M. 1993. Social work research and evaluation. Illinois : F.E. Peacock Publishers.

HARDY, K.V. & LASZLOFFY, T.A. 1992. Training racially sensitive family therapists: context, content and contact. *Families in society: the journal of contemporary human services*, 73(6):364-370.

HEALTH COSTS SOARING YEARLY. 1987. *The Star*: 4, Okt. 27.

HEILVEIL, I. 1983. Video in mental health practice: an activities handbook. London & New York : Tavistock Publications.

HILL, J.S. 1985. Kurrikulumnavorsing en die onderwyser se aandeel daaraan. (In Landman, W.A., Hill, J.S., Coetzee, R. A., Moller, A.K. en van Dyk, C.J. red. Navorsingsmetodologie vir onderwysstudente. Durban: Butterworth. p. 178-272.)

HOKENSTAD, M.C.; KHINDUKA, S.K. & MIDGLEY, J. 1992. Social work today and tomorrow: An international perspective. (In Hokenstad, M.C. Khinduka, S.K. & Midgley, J. ed. Profiles in international social work. Washington : NASW Press.)

HOLDSTOCK, L. 1987. Education for a new nation. Riverclub : Africa Transpersonal Association.

HOLLAND, T.P. & KILPATRICK, A.C. 1993. Using narrative techniques to enhance multicultural practice. *Journal of social work education*, 29(3):302-308, Fall.

HOLMES, T.R. & MATHEWS, G. 1993. Innovations in international cross-cultural social work education. *Arete*, 17(1):43-47.

- HRABA, J. 1979. American ethnicity. Itasca, I.L. : Peacock Publishers.
- HUYSAMEN, G.K. 1993. Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe. Halfweghuis : Southern Boekuitgewers.
- HYMAN, R.T. 1973. Approaches in curriculum. New Jersey : Prentice-Hall.
- INSTITUTE FOR INDIGENOUS THEORY AND PRACTICE. 1990. Bulletin c61, Kaapstad : February.
- JAARBOEK, 1997. Fakulteit Lettere en Wysbegeerte. Potchefstroom : Universiteit van Potchefstroom.
- JACKSON, S.P. 1976/77. Better higher education for Black students. *Journal of education for Southern Africa*: 26-30.
- JACOB, L. , JOSEPH, G. & VAN ROOYEN, C. 1991. Research and education as key concepts in the transition to a non-racial social work practice. *Maatskaplike werk/Social work*, 27(3/4):249-262. Aug., Okt.
- JAYNES, G.D. & WILLIAMS, R.M., Jr. 1989. A common destiny: Blacks and American Society. Washington, D.C. : National Academic Press.
- JENKINS, S. 1981. Ethnicity: theory base and practice link. (*In* Jacobs, C. & Bowles, D.D. ed. Ethnicity and race: critical concepts in social work. Silver Spring : National Association of Social Work. p. 140-151.)
- JIC, 1994. Leierskap en die toekoms van maatskaplike werk. *Maatskaplike werk/Social work*, 30(3):ix, Aug.
- KADUSHIN, A. 1990. The social work interview. a guide for human service professionals. 3rd ed. New York : Columbia University Press.
- KAVANAUGH, K.H. 1992. Promoting cultural diversity. Newbury Park, CA : Sage.

- KELLY, A.V. 1989. The curriculum theory and practice. 3rd ed. Paul Chapman Publishing Ltd.
- KEUNG HO, M. 1991. Use of ethnic-sensitive inventory (ESI) to enhance practitioner skills with minorities. *Journal of multicultural social work*, 1(1):57-67.
- KIRST-ASHMAN, K.K. & HULL, G.H. 1994. Understanding generalist practice. Chicago : Nelson-Hall Publishers.
- KRÜGER, R.A. 1980. Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria: Haum.
- LEEDY, P.D. 1993. Practical research: planning and design. 5th ed. New York : Mac Millian.
- 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, Jun.
- LETSEBE, M.A. 1997. Social welfare in transition in South Africa: structures and processes. *International social work*, 40(1):75-88, Jan.
- LOMBARD, A. 1991. Gemeenskapswerkopleiding: 'n toekomspektief. *Maatskaplike werk/Social work*, 27(2):104-114, Jun.
- LOUW, L.R. 1996. Training in community development: a university perspective with special reference to social workers. *The social work practitioner-researcher*, 9 (1):66-72, Jan.
- LOUW, W.J. 1993. Classroom practice: an orientation. Pretoria : Academica.
- LUND, F.J. 1992. The welfare works: structures, spending, staffing and social work in the South African welfare bureaucracies. Pretoria : HSRC.
- MACKINTOSH, I.O. 1991. Powerful talk and talking power: dilemmas in the construction of socio-cultural diversities courses in the South African social work curriculum. *Maatskaplike werk/Social work*, 27(3/4):297-303, Aug., Okt.

- MANNING, A.D. 1988. The new age strategist. Johannesburg : Southern Book Publishers.
- MAPHATANE, M. 1994. Understanding support systems for black street children and their families: an ecological perspective. *Maatskaplikewerk-praktisyn*, 2.94:22-30, Jul.
- MARLOW, C. 1993. Research methods for generalist social work. Pacific Grove, California : Brooks/Cole Publishing Company.
- McKENDRICK, B.W. 1990a. Beyond apartheid: an alphabet of challenges for social work education. *Maatskaplike werk/Social work*, 26(3):241-250, Aug.
- McKENDRICK, B.W. 1990b. Introduction to Social work in South Africa. Pretoria : Haum.
- McKENDRICK, B.W. 1991. Introduction to social work in South Africa. (In McKendrick, B.W. ed. The South African welfare system. Pretoria : Haum Tertiary: p.3-43.)
- McKENDRICK, B.W. 1994. The transition to practice: how employable are new social work graduates? *Maatskaplike werk/Social work*, 30(4):310-318, Okt.
- MIDGLEY, J. 1990. International Social Work: learning from the Third World. *Social work*, 35(4):295-301.
- MIDGLEY, J. 1981. Professional imperialism: social work in the Third World. London : Heinemann.
- MIDGLEY, J. 1990. International social work: learning from the Third World. *Social work*, 35(4):295-301.
- MIDGLEY, J. 1996. Promoting a developmental perspective in social welfare: the contribution of South African schools of social work. *Maatskaplike werk/Social work*, 32(1):1-7, Maart.

- MONETTE, D.R., SULLIVAN, T.J. & DE JONG, C.R. 1994. Applied social research: tool for the human services. 3rd ed. Chicago : Harcourt Brace.
- MOUTON , J. & MARAIS, H.C. 1989. Metodologie van die geesteswetenskappe: basiese begrippe. 3de uitg. Pretoria: RGN.
- MULLER, P. 1988. Maak almal ryp vir universiteit. *Rapport*: 26, Jan. 31.
- MULLER, R. 1988. Swart maatskaplike werkers in fokus. *Social work/Maatskaplike werk*, 24(1):31-38, Mrt.
- MUPEDZISWA, R. 1996. The challenge of economic development in an African developing country: social work in Zimbabwe. *International social work*, 39(1):41-54, Jan.
- NEL, Z.J. & NEL, J.B.S. 1993. Ontwikkelyngsnavorsing. Johannesburg : Consulto.
- NEUMAN, W.L. 1994. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 2nd ed. London : Allyn & Bacon.
- NGAN, R. & HUI, S. 1996. Economic and social development in Hong Kong and Southern China: implications for social work. *International social work*, (39):83-95, Jan.
- NICHOLLS, A & NICHOLLS, S.H. 1978. Developing a curriculum: a practical guide. London : George Allen & Unwin.
- NIEBUHR. G.A. 1986. 'n Kurrikulumontwikkelyngsmodel vir onderwysvoorsiening aan die leerpligtige in die RSA wat skoolplig voltooi het. Pretoria : Universiteit Van Suid-Afrika. (Proefskrif - D phil.)
- NUMBER OF WHITE MATRIC PUPILS SET FOR SHARP DROP. 1987. *The Star*: 6. Nov. 23.
- NUWE WOORDEBOEK VIR MAATSKAPLIKE WERK, 1995. Kaapstad : CTP Book printers.

OLIVIER, S.J. 1994. Addressing poverty in South Africa: a strategy for social welfare development. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - Ph.D.)

ORGANISATION FOR APPROPRIATE SOCIAL SERVICES IN SOUTH AFRICA. (OASSSA), 1987. Mental health in transition. OASSA. Second National Conference Proceedings, September.

OSEI-HWEDIE, K. 1993. Putting the social back into work: the case of indigenisation of social work practice and education in Africa. *Institute for indigenous theory and practice*, (E12.2):1-8, May.

PATEL, L. 1987. Towards a critical theory and practice in social work with reference to South Africa. *International social work*, 30(3):221-236, Jul.

PINDERHUGHES, E. 1983. Empowerment for our clients and for ourselves. *Social casework*, 64:331-338, Jun.

POLITIEKE BERRIGGEWER 1996b. Suid-Afrika se tekort aan huise sowat 2 miljoen - minister, *Besl/d*: 6, Aug. 13.

POPE, D. 1983. The objectives model of curriculum planning and evaluation. Council for educational technology.

POWERS, G.T., MEENAGHAN, T.M. & TOOMEY, B.G. 1985. Practice focussed research: integrating human service practice and research. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, Inc.

PRATT, D. 1980. Curriculum: design and development. New York : Harcourt Brace Javanovich, Inc.

RAMASAR, P. 1996. Welfare current concerns. *Maatskaplike werk/Social work*, 34(4): xi-xvii, Okt.

RAMPHAL, R. 1994. Making social work curricula relevant for a post-apartheid South Africa. *Maatskaplike werk/Social work*, 30(4):340-245, Okt.

REID, W.J. & SMITH, A.D. 1981. Research in social work. New York : Columbia University Press.

REISNICK, R.P. 1976. Conscientization: an indigenous approach to international social work. *International social work*, 19(1):21, Jan.

REPORT OF THE DEPARTMENT OF INQUIRY INTO SEPERATE LEGISLATION FOR THE SOCIAL WORK PROFESSION. 1976. Pretoria : Government Printers.

REPORT OF THE DEPARTMENTAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO THE TRAINING AND EMPLOYMENT OF SOCIAL WORKERS. 1950. Pretoria : Government Printers.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1984. White Paper on a Strategy for the creation of employment opportunities in the Republic of South Africa. Pretoria : Government Printer.

ROSSOUW, D. 1992. Kurrikulumontwikkeling op departementele vlak: 'n werkbare program. *Progressio*, 14(2):95-108.

ROTHMAN, J. 1980. Social R&D: research and development in the human services. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

ROYSE, D. 1991. Research methods in social work. Chigago : Nelson-Hall Publishers.

RUBIN, A. & BABBIE, E. 1992. Research methods for social work. California : Brooks / Cole Publishing Company.

SACHDEV, P. 1997. Cultural sensitivity through experiential learning: a participatory demonstration field education project. *International social work*, 40(1):7-25, Jan.

SANDERS, D.S. 1980. Multiculturalism: implications for social work. *International social work*, 23(2):9-16, Mrt.

- SCHUERMAN, J.R. 1983. Research and evaluation in die human services. London : Free Press.
- SEWPAUL, V. 1996. The potential contribution of the RDP to the development of social welfare policy in South Africa. *Maatskaplike werk/ Social work*, 32(4):viii-x, Okt.
- SHOEMAN, J.H. 1994. Skryf van welsynsprogramme na April 1994. Simposium oor programskrywing: 'n nuwe sake-georiënteerde benadering, 4 Maart. Pretoria : Instituut vir Psigo-Sosiale Ontwikkeling.
- SIEFERT, K. & BUTTER, I. 1992. Incorporating race and gender into the curriculum: an example of a course in social work and public health. *Journal of teaching in social work*, 6(2):19-32, Mrt.
- SIKHITHA, T.M. 1996. Social practice in cross-cultural situations: some guidelines for practice. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 32(1):61-66.
- SINGLETON, R., STRAITS, B.C., STRAITS, M.M. & ALLISTER, R.J. 1988. Approaches to social research. New York, N.Y. : Oxford University Press.
- SKIDMORE, R.A. , THACKERY, M.G. & FARLEY, O.W. 1994. Introduction to social work. 6th ed. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- SMALL, A. 1987. Thoughts of making social work education relevant to South African needs. *Social work/Maatskaplike werk*, 23(1):5, Mrt.
- SMIT, L. 1993. Nature and extent of the street child phenomenon: perceptions of policy-makers in the field of welfare in respect of the street child and related aspects. (In Schurink, W. 1993. Street children. Pretoria : HSRC. p. 104-133.)
- SMITH, n.a. 1995. Mondelinge mededeling insake praktiserende maatskaplike werkers. Raad vir Maatskaplike Werk. Pretoria, Jan.
- SOCIAL AND ASSOCIATED WORKERS ACT, 1978. (Act 110 of 1978).
- SONN, F. 1989. Kan u vir so 'n stelsel stem? *Vrye Weekblad*: Jun. 12.

- STEWART, R.J. & BORGER, S.B. 1986. Multicultural counseling: knowledge is not enough, 10.
- STEYN, H.S. 1994. Steekproefneming. Mondelinge mededeling aan navorser. Potchefstroom : PU vir CHO. Apr.
- STEYN, H.S. 1995. Steekproefneming. Mondelinge mededeling aan navorser. Potchefstroom : PU vir CHO. Jan.
- STEYN, I.N. 1981. (a) Seleksie en ordening van leerinhoud. (b) Onderrig-leergeleentheid. Potchefstroom : Pro Rege.
- STEYN, I.N. 1985. Onderrig-leer as wyse van opvoeding. Durban : Butterworth.
- STEYN, M.M. 1993. Multi-kulturele maatskaplike werk. Potchefstroom: PU vir C H O, (Diktaat MWK 421).
- STEYN, M.M. 1996. Die werwing van maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika: die taak van tersiêre opleidingsinstansies. Potchefstroom : PU vir CHO (Verhandeling - MA).
- STOFFBERG, D. P. 1988. Introduction to Ethnology. Halfway House : Southern Book Publishers.
- STRATEGIESE BEPLANNING, 1997. Strategiese beplanning van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Potchefstroom : PU vir CHO.
- STRYDOM, C. 1993. Sosio-ekonomiese vraagstukke. Potchefstroom: P U vir C H O. (Diktaat MWK 421).
- STRYDOM, H. 1989. Navorsing in maatskaplike werk. (*In* Van Staden, S.M.; Hugo, E.A.K.; van Rooyen, I.J.J. en van Delft, W.F. red. Maatskaplikewerk-opleiding oor sestig jaar. Hillcrest : Owen-Burgess-uitgewers. p.195-212.)

- STRYDOM, H. 1991. Die benutting van eksperimentele navorsing in maatskaplike werk. *Maatskaplike werk/Social work*, 27(1): 28-35, Mrt.
- STRYDOM, H. 1992. Maatskaplikewerk-navorsing. Potchefstroom : PU vir C H O. (MWK 421).
- STRYDOM, H. 1994. Maatskaplikewerk-navorsing. Potchefstroom : PU vir C H O. (Diktaat D 172/94).
- STRYDOM, H. 1995. Die inhoud van 'n kursus in multi-kulturele maatskaplike werk. *Maatskaplike werk/Social work*, 31(2):115-125, Jun.
- SUE, D.W. & SUE, D. 1990. Counseling the culturally different: theory and practice. 2nd ed. New York : Wiley.
- SUID-AFRIKA, 1996. Konsepwitskrif vir maatskaplike welsyn. Staatskoerant, 16943:368, Febr. 1996.
- TABACK, R. 1991a. The movement towards indiginization of social service delivery in South Africa. Joint Universities Committee Conference, Durban.
- TABACK, R. 1991b. The movement towards indigenisation of social service delivery in South Africa. *Maatskaplike werk/ Social work*, 27(3/4):268- 271. Aug.,Okt.
- THE FRAMEWORK REPORT, 1993. National education policy investigation. Cape Town : Oxford University Press.
- THOMAS, E.J. 1980. Beyond knowledge utilisation in generating human service technology. (In Fanchel, D. ed. Future of social work research. Washington : National Association of Social Workers.)
- THOMAS, E.J. 1981. Developmental research: a model for interventional innovation. (In Grinnell, R.M. Social work research and evaluation. Illinois : F.E. Peacock Publishers. p. 590-605.)

THOMAS, E.J. 1984. Designing interventions for the helping professions. London : Sage Publications.

THOMAS, E.J. 1985. Developmental research. (*In* Grinnell, R.M. ed. Social work research and evaluation. Illinois : F.E. Peacock.)

TRIPOLDI, T. 1981. The logic of research design. (*In* Grinnell, R.M. ed. Social work research and evaluation. Itasca, Illinois : F.E. Peacock. p. 198-225.)

TRIPOLDI, T. 1983. Evaluative research for social workers. Englewood Cliffs : Prentice Hall, Inc.

TSHABALALA, M. 1991. A review of "multicultural social work practice": alternative option for social work practice in South Africa. *Institute for indigenous theory and practice*, Bulletin 8.1, Nov.

TURZ, D. & VIGILANTE, J.L. 1975. Meeting human needs: an overview of nine countries. Beverly Hills : Sage Publications.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, (UNICEF), 1987. Exploitation of working children and street children. New York : UNICEF.

URDANG, L. 1992. The Oxford Theasaures, An A-Z dictionary of synonyms. London : BCA, Oxford University Press.

VAN DER MERWE, C.B.H. 1988. Onderrigvaardighede in die kundigheidsrepertoire van die maatskaplike werk. Johannesburg: RAU. (Verhandeling - MA).

VAN DER MERWE, M.M. 1988. Maatskaplike werk en maatskaplike beleid: die taak en verantwoordelikheid van die maatskaplike werker ten opsigte van die vorming, formulering en toepassing van maatskaplike beleid in Suid-Afrika. Potchefstroom. (Verhandeling - MA).

- VAN DER MESCHT, J.M. & BOTHA, N.J. 1995. Gemeenskapinspraak in die lewering van maatskaplike welsynsdienste. *Social work/Maatskaplike werk*, 31(4):336-347, Okt.
- VAN DYK, A.C. 1996. The profanity of holy cows. *Social work/Maatskaplike werk*, 32(1):20-27, Mrt.
- VAN DYK, P.S. & ERASMUS, B.J. 1995. Die beplanning en implementering van kurrikulering op departementele vlak in die bestuurswetenskappe. *Lyra Academica*, 10(1):29-42.
- VAN HELDEN, M.J. & NEL, P.A. 1990. Raming van voedselbehoefte persone in die RSA en TBVC-lande, 1989. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika (Buro vir Navorsingsontwikkeling, 90/12).
- VAN ROOY, M.P. 1992. Eise aan die kurrikulum in 'n tegnologiese era met verwysing na die gemeenskap as veranderlike. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 12(2):230-235, Mei.
- VAN ROOYEN, C.A.J. 1996: Curriculum development: suggestions from social workers in Kwazulu Natal. *Social work/Maatskaplike werk*, 32(4):332-343, Okt.
- VAN WYK, T. 1987. Voëlvlug oor die opset en ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse Universiteit. *Venster op die Universiteit*. Wetenskaplike bydraes: nr. 32. Potchefstroom : Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O.
- VERKLARENDE HANDWOORDEBOEK VAN DIE AFRIKAANSE TAAL. 1988.
- VORSTER, J.H. & ROSSOUW, H.M. 1996. Poverty alleviation and the state maintenance grant: some comments on the Lund Committee on child and family support. *Maatskaplike werk/Social work*, 32(4):296-307, Okt.
- WALTON, R.G. & ABO EL NASR, M.M. 1988. Indigenisation and authentication in terms of social work in Egypt. *International social work*, 31(2):135-144, Apr.

WELLMAN, D.T. 1977. Portraits of white racism. Cambridge, Cambridgeshire : University of Cambridge Press.

WêRELDBANK, 1995. Kyk Worldbank.

WERKSDOKUMENT, 1992. Vertrekpunte vir die ontwikkeling van 'n nuwe maatskaplike welsynsbedeling vir die RSA. Pretoria : Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling.

WESSELS, H.J. 1977. Evaluering in kurrikulumontwerp. Johannesburg : RAU. (Verhandeling - MA).

WET OP MAATSKAPLIKE WERK, 1978 (Wet 110 van 1978).

WHEELER, D.K. 1983. Curriculum process. London : Hodder and Stoughton.

WILLIAMS, L.F. 1988. Framework for introducing racial and ethnic minority content into the curriculum. (*In Jacobs, C. & Bowles, D.D. 1988. Ethnicity and race. critical concepts in social work. Silver Spring : National Association of Social Work. p. 167-184.*)

WILSON, F & RAMPHELE, M. 1989. Uprooting poverty: the South African challenge. Report for the second Carnegie Inquiry into poverty and development in Southern Africa. Cape Town : David Philip.

WOORDEBOEK VAN DIE AFRIKAANSE TAAL. 1991. Pretoria: Staatsdrukkery.

WORLD BANK, 1995. Key indicators of poverty in South Africa: an analysis prepared for the Office of the Reconstruction and Development Programme by the World Bank, based on South Africa living standards and development survey, coordinated by the Southern Africa Labour and Development Research Unit (SALDRU) at the University of Cape Town. Pretoria : Staatsdrukker.

ZENGER, W.F. & ZENGER, S.K. 1982. Curriculum planning: a ten step process. California: R&E Research Associates, Inc.

ZUBERZYCKI, J. 1982. Multiculturalism for all Australians. Canberra : Australian Government Publishing Service.

AANBEVOLE BRONNE

(Bronne nie in die teks nie, benut deur die navorser.)

AGOSS, A. 1989. Action group on social services: position paper on social welfare policy and structures of the Republic of South Africa. (*In* Patel, L. ed. Towards a democratic welfare system: options and strategies. Proceedings of the National Welfare Policy Conference. Johannesburg.)

AIGNER, S.M.M 1984. The curriculum policy: implications of an emergent consensus. *Journal of education for social work*, 20(1):5-13, Jan.

AKE, C. 1991. Rethinking African democracy. *Journal of democracy*, 2(1).

BADAT, A., WOLPE, H & BARENDSE, Z. 1993. The post-secondary education system: towards policy formulation for equality and development: working paper 1. Belville : The Education Policy Unit.

BERGER, R. & FEDERICO, R. 1982. Human behaviour: a social work perspective. New York : Longman.

BERMAN, L.M. & RODERICK, J.A. 1977. Curriculum: teaching the what, how and why of living. London : Merril Publishing Company.

BIESHEUWEL, S. 1987. Cross-cultural psychology: its relevance to South Africa: (*In* Mauer, K.F. & Retief, A.J. ed. Psychology in context: cross-cultural research trends in South Africa. Pretoria : HSRC. P. 1-36.)

BOTHA, N.J. 1990. A model for social work practice education. *Maatskaplike werk/Social work*, 24(3):260-268, Aug.

BREDENKAMP, F.A. 1990. Die benutting van rasioneel-emosionele denkskole in maatskaplike werk met kinders. Johannesburg : RAU.
(Verhandeling - MA.)

BROWN, L.R. 1992. State of the world: a worldwatch institute report on progress towards a sustainable society. New York : Worldwatch Institute.

- BUNDY, C. 1992. Development and inequality in historical perspective. (*In* Schire, R. ed. *Wealth or poverty: critical choices for South Africa*. Cape Town : Oxford University Press.)
- BURNS, C.E. 1971. White staff , Black children: is there a problem? *Child welfare*, 50(2):90-96, Feb.
- CARR-SAUNDERS, A.M. & WILSON, P.A. 1993. *The professions*. Oxford: Clarendon-press.
- CHALMERS, R. 1988. Ways to block the brain drain. *Sunday Times: Business Times*: 1, Jun. 5.
- COMPTON, B. & GALOWAY, B. 1989. *Social work processes*. 4th ed. Homewood IL : Dorsey Press.
- DAVIES, M. 1994. *The essential social worker*. 3rd ed. England : Heineman Educational Books.
- DERMAN, P. 1990. Address to members of teach test teach programme. University of Natal. (Unpublished.)
- GALLOWAY, E.M. 1991. Towards non-racial social work practice. *Maatskaplike werk/Social work*, 27(3/4):240-248, Aug., Okt.
- GANTER, G. & YEAKEL, M. 1980. *Human behaviour and the social environment*. New York : Columbia University Press.
- GERMAIN C. & GITTERMAN, A. 1980. *The life model of social work practice*. New York : Columbia University Press.
- GERMAIN, C. 1979. *Social work practice: people and environments*. New York : Columbia University Press.
- GLAZER, N. & MOYNIHAM, D. 1975. *Ethnicity: theory and experience*. Cambridge : Harvard University Press.

- GORDON, B. 1985. 'Towards emancipation in citizen education: the case of African-American cultural knowledge'. *Theory and research in social education*, 12(4):1-23.
- GREENWOOD, E. 1957. Attributes of a profession. *Social work*, 2(3):45-55, Jul.
- GUSTAFSON, J.M. 1982. Professions as callings. *Social service review*, 56(4):501-516, Oct.
- HARRISON, D.F.; WODARSKI, J.S. & THYER, B.A. 1992. Cultural diversity a social work practice. Illinois : Thomas Publishers.
- HELM, B. 1964. Thirty years of social work training in South Africa. Cape Town : Board of Sociological Research.
- HEPWORTH, D.H. & LARSEN, J.A. 1986. Direct social work practice: theory and skills. Homewood IL : Dorsey Press.
- HOFMEYR, L. 1994. Maatskaplike werk navorsing, Pretoria : Universiteit van Pretoria. (SUN 820.)
- HOLLIS, F. 1972. Casework: a psychosocial therapy. 2nd ed. New York : Random House.
- HORREL, M. 1974. African education: some origins and developments until 1973. Johannesburg : South African Institute of Race Relations.
- JACOBS, C. & BOWLES, D.D. 1988. Ethnicity and race critical concepts in social work. U.S.A : Silver Spring.
- JOHNSON, L.C. 1992. Social work practice: a generalist approach. 4th ed. Boston : Allyn and Bacon.
- KHINDUKA, S.K. 1987. Social work and the human services. *Encyclopaedia of social work*. Silver Spring : National Association of Social Workers: p.277-283.

- LAUBSCHER, A. 1987. In die jaar 2000 twee keer meer matrieks as werk, *Rapport: Sake Rapport*: 1, Nov.11.
- LLOYD, G.A. 1987. Social work education. *Encyclopaedia of social work*. Silver Springs : National Association of Social Workers. p. 695-705.
- LOWE, G. 1985. Is American social work education relevant to South African social work education: some thoughts on professional imperialism. *Maatskaplike werk/Social work*, 21(4):231-238;313, Aug.
- MANDELL, B.R. & SCHRAM, B. 1985. Human services: introductions and interventions. New York : Macmillan.
- MAYER, J.E. & TIMMS, N. 1970. The client speaks: working-class impressions of casework. London : Routledge & Kegan Paul.
- MCCLELLAND, D. 1975. Power: the inner experience. New York : John Wiley & Sons.
- MCINDOE, H. 1988. R26-m medical bill for over-servicing. *Sunday Times*: 6, Jul. 3.
- MEYER, L.E. 1974. A report on South Africa's Black universities, *Issue*, 4 Fall, 12-18.
- MIDDLEMAN, R. & GOLDBERG, G. 1974. Social service delivery: a structural approach to practice. New York : Columbia University Press.
- MISCHKE, A. 1988. Na die jaar 2000. *Rapport: Sake Rapport*: 31, Jan. 24.
- MULLER, A. 1965. Opleiding vir maatskaplike werkers met spesifieke verwysing na Suid-Afrika. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Proefskrif- DPhil.)
- MULLER, A. 1968. An historical review of University education for social work in South Africa. *Maatskaplike werk/Social work*, 4(1):3-10, Mrt.

NIEMAND, M. & BERNSTEIN, A. 1990. Program evaluation: an exploratory study. *Die maatskaplikewerk-navorser-praktisyn*, 3(2):31-35, Mrt.

PATEL, L. & DE BEER, C. 1990. Transforming health and welfare services: problems and prospects. *Critical health*, 31/32:8-11.

PERLMAN, H.H. 1957. Social case work. a problem-solving process. Chicago : University of Chicago Press.

PINDERHUGHES, E.B. 1988. Significance of culture and power in the human behaviour curriculum. (In Jacobs, C & Bowles, D.D. 1988. Ethnicity and race: critical concepts in social work. Silver Spring : National Association of Social Work. p. 152-166)

PRELLER, S.J. 1976. Kurrikulum- en sillabussamestelling. (In Preller, S.J. red. Inleiding tot die tersiêre didaktiek. Potchefstroom : P U vir C H O.)

RAMPHAL, R. & MOONILAL, R. 1993. Can social work agencies meet the challenges in a post-apartheid South Africa? a planners perspective. *Social work/Maatskaplike werk*, 29(4):363-370, Okt.

REID, W.J. & EPSTEIN, L. 1972. Task-centred casework. New York: Columbia University Press.

REID, W.J. 1986. Task-Centred Casework. (In Turner, F.J. ed. Social work treatment. 3rd ed. New York : Free Press.)

ROTHMAN, J. 1989. Intervention research: application to runaway and homeless youths. *Social work research & abstracts*, 25:13-18.

SEGAL, U.A. 1993. Cross-cultural values, social work students and personality. *International social work*, 36(1):62-73, Jan.

SHAWKEY, A. 1972. Social work education in Africa. *International social work*, 15(3):3-16, Jul.

STREAN, H.S. 1974. Role Theory. (*In* Turner, J. ed. Social work treatment: interlocking theoretical approaches. New York : Free Press.)

STRYDOM, A.H. & HELM, C.A.G. 1981. Die suksesvolle dosent. Johannesburg : Nasou Bpk.

TAUTE, F. 1992. Die ontwikkeling en evaluering van 'n lewensverrykingsopvolgprogram. Johannesburg: RAU. (Proefskrif - D. Phil).

TRUSCOTT, K. 1994. Gender in education. Johannesburg : University of the Witwatersrand/NECC.

TURNER, F.J. 1974. Some considerations on the place of theory in current social work practice. (*In* Turner, J. ed. Social work treatment. New York : Free Press.)

TURNER, F.J. 1986. Theory in social work practice. (*In* Turner, J. ed. Social work treatment. New York : Free Press.)

VAN WYK, P. 1994. Armoede, tekort aan kos wag op die land. *Beeld*: 10, Aug.

WOOD, G.G. & MIDDLEMAN, R. 1989. The structural approach to direct practice in social work. New York : Columbia University Press.



BYLAE

Adres van ontvanger

Geagte

**VRAELYS INSAKE INHEEMSE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING (VIR VOLTOOING
DEUR PERSONEEL VAN DIE DEPARTEMENT MAATSKAPLIKE WERK VAN
UNIVERSITEITE)**

Aangeheg 'n vraelys insake die bepaling van die omvang van Inheemse Maatskaplikewerkopleiding aan Suid-Afrikaanse Universiteite. Die vraelys moet asseblief deur die personeellid(lede) verantwoordelik vir die aanbieding van sodanige kursus voltooi word. Indien so 'n kursus nie aangebied word nie, moet die Departementshoof die vraelys self voltooi.

Ter toeligting van die inhoudelike van die vraelys is dit nodig om sekere terme aan die orde te stel. In die vraelys is die term Inheemse Maatskaplikewerkopleiding as versamelnaam gebruik vir kursusse wat aandag gee aan opleiding ten opsigte van uniek Suid-Afrikaanse situasies nodig in opleiding. Dit sluit dan fasette in soos multi-kulturele maatskaplike werk (onder andere dienslewering oor taal-, minderheidsgroepe en kultuurgrense heen), sosio-ekonomiese vraagstukke (onder andere armoede, werkloosheid, straatkinders, boemelary, bedelary, behuisingsnood en bestaansbeveiliging) en welsynsgeskiedenis en -beleid (onder andere ontwikkelingsgeskiedenis, die HOP en beleidsformulering).

Daar word ook 'n onderskeid getref ten opsigte van 'n geïntegreerde Inheemse Maatskaplikewerkkurrikulum en 'n spesifieke Inheemse Maatskaplikewerkkurrikulum. Eersgenoemde beteken in die studie - dat die totale opleidingspakket in maatskaplike werk gebaseer is op inheemse modelle en teorieë teenoor Westerse modelle en teorieë. Daarenteen beteken laasgenoemde dat 'n spesifieke kursus of kursuseenheid afgestaan word aan die aanbieding van inheemse modelle en teorieë teenoor Westerse modelle en teorieë.

Stuur asseblief die vraelys voor of op 23 Mei 1995 terug aan die ondergetekende.

Vriendelike groete,

Die uwe

Mev Marina Botes

DOKTORALE NAVORSER

VRAELYS OM TE BEPAAL TOT WATTER MATE 'N KURSUS TEN OPSIGTE VAN INHEEMSE MAATSKAPLIKE WERK AAN UNIVERSITEITE IN SUID-AFRIKA AANGEBIED WORD.

Beantwoord asseblief al die vrae op die vraelys, behalwe waar anders aangedui.

1. Aan watter opleidingsinstansie is u verbonde? (Merk met 'n kruisie in die toepaslike blokkie.)

Universiteit van die Oranje-Vrystaat		Universiteit van Kaapstad	
Universiteit van Durban-Westville		Universiteit van die Noorde	
Universiteit van Natal		Universiteit van Port Elizabeth	
Universiteit van Wes-Kaapland		Rhodes Universiteit	
Universiteit van Stellenbosch		Universiteit van Zoeloeland	
Randse Afrikaanse Universiteit		Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys	
Universiteit van Witwatersrand		Hugenote Kollege	
Vista Universiteit		Universiteit van die Transkei	
Fort Hare Universiteit		Universiteit van Venda	
Universiteit van die Noordweste		Ander (Spesifiseer)	
Universiteit van Suid-Afrika			
Universiteit van Pretoria			

2. Watter posisie beklee u aan die Universiteit waaraan u verbonde is? (Merk een.)

Departementshoof	
Fakulteitsadviseur	
Senior lektor	
Lektor	
Junior Lektor	
Tydelik (Haldagpos)	
Ander (spesifieer)	

3. Wat is u geslag?

Manlik	☐	Vroulik	☐
--------	--------------------------	---------	--------------------------

4. In watter ouderdomsgroep ressorteer u?

25 — 35 jaar	☐	56 — 65 jaar	☐
36 — 45 jaar	☐	66 +	☐
46 — 55 jaar	☐	Ander (spesifiseer)	☐

5. Wat is u huidige akademiese kwalifikasies? (Dui slegs u hoogste kwalifikasie aan.)

B. Soc. Sc. Maatskaplike Werk (3 jaar)	☐	Honeurs in Maatskaplike Werk	☐
B. Soc. Sc. Maatskaplike Werk (4 jaar)	☐	MA Maatskaplike Werk	☐
BA Maatskaplike Werk (3jaar)	☐	Phd/D.Phil Maatskaplike Werk	☐
BA Maatskaplike Werk (4 jaar)	☐	Ander (Spesifiseer)	☐

6. Bied u universiteit 'n spesifieke kursus in inheemse maatskaplike werk aan?

Ja	☐	Nee	☐
----	--------------------------	-----	--------------------------

7. Hoedanig sal u die spesifieke kursus klassifiseer? (Merk die toepaslike blokkie.)

Geïntegreerd in die totale kurrikulum	☐	'n Onderafdeling van 'n ander kursus	☐
'n Afsonderlike kursus	☐		☐

8. Watter persentasie (%) van die kurrikulum beslaan die kursus?

0 - 10 %	☐	31 - 40 %	☐	61 - 70 %	☐	91 - 100 %	☐
11 - 20 %	☐	41 - 50 %	☐	71 - 80 %	☐	NVT	☐
21 - 30 %	☐	51 - 60 %	☐	81 - 90 %	☐		☐

9. Sedert watter jaar word dié kursus of geïntegreerde kurrikulum aangebied?

1	9	☐	☐
---	---	--------------------------	--------------------------

10. Watter stappe is gevolg om die kurrikulum aan te pas?

11. Na aanleiding van watter onderstaande proses is u kurrikulum aangepas? (Merk meer as een.)

Behoeftes van die praktyk		Aanbieding word vereis deur universiteit	
Bewuswording deur literatuur		'n Relevante ontwikkelingsgebied	
Navorsing onderneem in die verband		Op grond van ander universiteite se aanbieding	
Almal praat daaroor		Opgradering van kurrikulum	

12. Uit watter van die onderafdelings bestaan u kursus? (Merk alle toepaslike kategorieë.)

Multi-kulturele teoretiese modelle		Sosio-ekonomiese vraagstukke	
Multikulturele onderhoudvoering		Straatkinders	
Inheemse modelle versus westerse modelle		Bedelary	
Die agtergeblewe bevolkingsgroepe		Behuisingsproblematiek	
Maatskaplike welsynsgeskiedenis en -beleid		Bestaansbeveiliging	
Die heropbou en ontwikkelings-program (HOP)		Armoede	
Praktiese inoefening in multi-kulturele situasies		Werkloosheid	
Etnisiteit en maatskaplike werk		Boemelary	
Ander (Spesifiseer)			

13. Dink u maatskaplikewerk-studente behoort opleiding in inheemse maatskaplike werk te ontvang? (Merk in die toepaslike blokkie.)

Ja		Nee	
----	--	-----	--

14. Wat sal u aanbeveel as die toepaslike persentasie tyd wat aan sodanige opleiding bestee moet word? (Merk in die toepaslike blokkie.)

0 - 10 %		21 - 30 %		41 - 50 %		61 - 70 %		81 - 90 %	
11 - 20 %		31 - 40 %		51 - 60 %		71 - 80 %		91 - 100 %	

15. Wat sal u aanbeveel behoort in so 'n kursus ingesluit te word. (Gee u mening weer in onderstaande ruimte.)

16. Dui aan watter van die onderstaande items na u mening in die kurrukulum in- of uitgesluit moet word. (Merk met 'n (I) vir ingesluit en (U) vir uitgesluit.)

Teoretiese modelle insake inheemse maatskaplike werk versus westerse modelle		Dienslewering aan agtergeblewe gemeenskappe	
Teoretiese modelle insake multi-kulturele maatskaplike werk		Behuisingsnood/-problematiek	
Multi-kulturele onderhoudvoering (teorie)		Armoede	
Multi-kulturele onderhoudvoering (prakties)		Werkloosheid	
Gemeenskapsontwikkeling binne 'n multi-kulturele samelewing (teorie)		Straatkinders	
Gemeenskapsontwikkeling binne 'n multi-kulturele samelewing (prakties)		Boemelary	
Multi-kulturele groepwerk (teorie)		Bedelary	
Multi-kulturele groepwerk (prakties)		Maatskaplike welsynsgeskiedenis en -beleid	
Die heropbou- en ontwikkelings-program (HOP)		Dienslewering aan die gesin - 'n multi-kulturele perspektief	
Multi-kulturele geneeskundige maatskaplike werk		Multi-kulturele dienste binne die korrektiewe dienste	
Multi-kulturele benaderings in maatskaplike werk		Dienslewering aan die kind in 'n multi-kulturele verband	
Multi-kulturele dienste aan gestremdes		Multi-kulturele bedryfsmaatskaplike werk	
Ander (Spesifiseer)			

17. Kan u enige verdere aanbevelings aan die hand doen ten opsigte van so 'n kursus of kurrikulum- aanpassing? Indien wel, spesifiseer in die onderstaande spasie of afsonderlike bladsy(e).

Baie dankie vir u gewilligheid om die vraelys te voltooi.

**STUUR ASSEBLIEF VIR MY STUDIEGIDSE EN/OF INLIGTINGSTUKKE SAAM OOR HOE
DIE KURSUS OF KURRIKULUM BY U UNIVERSITEIT AANGEBIED WORD.**

Hartlike dank

Mev. Marina Botes

BYLAAG A(2)

P.O. Box 20182
NOORDBRUG
2522
19/03/95

Address of recipient

Dear,

QUESTIONNAIRE REGARDING INDIGENOUS SOCIAL WORK EDUCATION (FOR COMPLETION BY PERSONNEL OF DEPARTMENTS OF SOCIAL WORK AT UNIVERSITIES)

Attached a questionnaire regarding indigenous social work education at Southern African Universities. This questionnaire should preferably be completed by the personnel involved with this course. If such course is not offered at your university, it should be completed by the head of the department.

To illuminate some terms used, it is necessary to clarify some descriptions. The term indigenous social work means that the course deals with different matters pertaining to South African situations. This includes aspects such as multi-cultural social work (referring to aspects such as services to different language groups, minority groups and culturally different groups), socio-economic questions (such as poverty, joblessness, street children, vagrants, begging, housing needs and social security) as well as welfare history and policy (such as the social work developmental history, the RDP programme and policy formulation).

In this course a distinction is made between an integrated social work curriculum and a specific Social Work curriculum. By inclusive it is meant that the total curriculum deals with indigenous theories and models of this country opposing to western models and theories. The latter means that a particular course in the total social work curriculum only deals with indigenous theories and models as opposed to western theories and models.

Please return the questionnaire to the undersigned on or before 23 May 1995.

Yours sincerely

Mrs Marina Botes
PHD RESEARCHER

QUESTIONNAIRE REGARDING SOCIAL WORK EDUCATION PERTAINING TO INDIGENOUS SOCIAL WORK COURSES AT SOUTH AFRICAN UNIVERSITIES

Please answer all the questions, except when indicated differently.

1. At which of the undermentioned universities do you work?. (Mark with an X in the appropriate space.)

University of the Orange Free State		University of Cape Town	
University of Durban-Westville		University of the North	
University of Natal		University of Port Elizabeth	
University of the Western Cape		Rhodes University	
University of Stellenbosch		University of Zululand	
Randse Afrikaanse University		University of Transkei	
University of the Witwatersrand		University of Venda	
Vista University		Other (Specify)	
Fort Hare University			
University of Northwest			
University of South Africa			
University of Pretoria			

2. What position do you occupy at the university? (Indicate one.)

Head of the Department	
Faculty adviser	
Senior Lecturer	
Lecturer	
Junior Lecturer	
Part-time (Half-day post)	
Other (Specify)	

3. What sex are you?

Male		Female	
------	--	--------	--

4. In which age group do you fall?

25 - 35 years		56 - 65 years	
36 - 45 years		66 +	
46 - 55 years		Other (Specify)	

5. What are your present academic qualifications?

B. Soc. Sc. Social Work (3 years)		Honours in Social Work	
B. Soc. Sc. Social Work (4 years)		MA Social Work	
BA Social Work (3 years)		PhD/DPhil Social Work	
BA Social Work (4 years)		Other (Specify)	

6. Does your university provide students with a course on indigenous social work?

Yes		No	
-----	--	----	--

7. How will you classify the course?

Integrated in the whole curriculum		A sub-section of another course	
A specific course			

8. What percentage % of the whole curriculum is devoted to this course? (Indicate in the appropriate space.)

0 - 10 %		31 - 40 %		61 - 70 %		91 - 100 %	
11 - 20 %		41 - 50 %		71 - 80 %		Not applicable	
21 - 30 %		51 - 60 %		81 - 90 %			

9. Since which year has this course been an integrated curriculum taught at your university?

1	9		
---	---	--	--

10. What steps have been followed to adapt the curriculum?

11. According to which undermentioned process was the curriculum adapted. (Indicate all appropriate aspects.)

Needs in the field of practice		The university requires it	
Knowledge through literature		A relevant developmental area	
Research undertaken in this regard		Other universities have such a course	
Everyone is talking about it		Upgrading the curriculum	

12. In which subsections is the course divided? (Indicate all relevant categories.)

Multi-cultural theoretical models		Socio-economic issues	
Multi-cultural interviewing		Street children	
Indigenous models versus western models		Begging	
The disadvantaged community		Housing problems	
Social welfare history and policy		Social security	
The RDP		Poverty	
Practical excercises in multi cultural situations		Joblessness	
Ethnicity and social work		Vragrants	
Other (Specify)			

13. Do you think that social work students should receive training in indigenous theory and practice? (Indicate in the relevant space.)

Yes		No	
-----	--	----	--

14. What would you say will be the appropriate percentage of time to be allocated to such a course? (Indicate in the appropriate space.)

0 - 10 %		21 - 30 %		41 - 50 %		61 - 70 %		81 - 90 %	
11 - 20 %		31 - 40 %		51 - 60 %		71 - 80 %		91 - 100 %	

15. What would you suggest should be included in such a course. (Give your own opinion in the space below.)

16. Indicate which of these items you think should be included or excluded from the curriculum. (Indicate with an (I) for included and an (E) for excluded.)

Theoretical models regarding indigenous social work versus western social work		Services to disadvantaged communities	
Theoretical models regarding multi-cultural social work		Housing needs and problems	
Multi-cultural interviewing (theory)		Poverty	
Multi-cultural interviewing (practice)		Joblessness	
Community development in a multi-cultural community (theory)		Street children	
Community development in a multi-cultural community (practice)		Begging	
Multi-cultural group work (theory)		Vagrants	
Multi-cultural group work (practice)		Social welfare history and -policy	
The RDP		Services to the family - a multi-cultural perspective	
Multi-cultural medical social work		Multi-cultural services in the correctional services	
Multi-cultural services to the disabled		Services to the child - a multi-cultural perspective	
Other (Specify)		Multi-cultural industrial social work	

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

IF YOU DO HAVE STUDY GUIDES OR ANY OTHER RELEVANT INFORMATION AT ALL,
PLEASE FORWARD IT TO ME.

Mrs. Marina Botes

Adres van ontvanger

19/03/95

Geagte

**VRAELYS INSAKE INHEEMSE MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING (VIR VOLTOOING
DEUR PRAKTISERENDE MAATSKAPLIKE WERKERS)**

Aangeheg 'n vraelys insake die bepaling van die omvang van Inheemse Maatskaplikewerkopleiding aan Suid-Afrikaanse Universiteite. Voltooi asseblief die vraelys volledig en stuur voor of op 24 Mei 1995 terug aan die ondergekende.

Ter toeligting van die inhoudelike van die vraelys is dit nodig om sekere terme aan die orde te stel. In die vraelys is die term Inheemse Maatskaplikewerkopleiding as versamelnaam gebruik vir kursusse wat aandag gee aan opleiding ten opsigte van uniek Suid-Afrikaanse situasies nodig in opleiding. Dit sluit dan fasette in soos multi-kulturele maatskaplike werk (onder andere dienslewering oor taal-, minderheidsgroepe en kultuurgrense heen), sosio-ekonomiese vraagstukke (onder andere armoede, werkloosheid, straatkinders, boemelary, bedelary, behuisingsnood en bestaansbeveiliging) en welsynsgeskiedenis en -beleid (onder andere ontwikkelingsgeskiedenis, die HOP en beleidsformulering).

Daar word ook 'n onderskeid getref ten opsigte van 'n geïntegreerde Inheemse Maatskaplikewerkkurrikulum en 'n spesifieke Inheemse Maatskaplikewerkkurrikulum. Eersgenoemde beteken in die studie - dat die totale opleidingspakket in maatskaplike werk gebaseer is op inheemse modelle en teorieë teenoor Westerse modelle en teorieë. Daarenteen beteken laasgenoemde dat 'n spesifieke kursus of kursuseenheid afgestaan word aan die aanbieding van inheemse modelle en teorieë teenoor Westerse modelle en teorieë.

Vriendelike groete,

Die uwe

Mev Marina Botes

DOKTORALE NAVORSER

VRAELYS OM DIE BEHOEFTE VAN PRAKTISERENDE MAATSKAPLIKE WERKERS TE BEPAAL TEN OPSIGTE VAN INHEEMSE MAATSKAPLIKEWERK-OPLEIDING

Beantwoord asseblief al die vrae behalwe waar anders aangedui.

1. By watter maatskaplike werk diensleweringorganisasie is u betrokke? (Merk in die toepaslike blokkie.)

Nasionale Departement van Welsyn		Kinder- en Gesinsorg		Ondersteuningsraad	
Noordwes Maatskaplike Diens		S.A.V.F.		S.A.P. Maatskaplike Diens	
Gauteng Maatskaplike Diens		S.A. Weermag Maatskaplike Diens		A.G.S. Maatskaplike Diens	
Kerklike Maatskaplike Diens		S.A.N.E.L.		Geestesgesondheid	
Dienssentrum vir bejaardes		Gestremdesorg vereniging		S.A.N.R.A.	
Hospitaal Maatskaplike Werk		Tehuis vir bejaardes		O.V.V.	
Ander (Spesifiseer)					

2. Watter posisie beklee u by die instansie? (Merk in die toepaslike blokkie.)

Hoof-Direkteur		Senior Maatskaplike werker	
Direkteur		Maatskaplike werker	
Assistent-Direkteur		Toesighouer	
Hoof Maatskaplike werker		Ander (Spesifiseer)	

3. Hoe lank is u reeds in diens van die instansie? (Merk in die toepaslike blokkie.)

0 - 5 jaar		16 - 20 jaar		31 - 35 jaar		46 - 50 jaar	
6 - 10 jaar		21 - 25 jaar		36 - 40 jaar		Ander (spesifiseer)	
11 - 15 jaar		26 - 30 jaar		41 - 45 jaar			

4. Het u opleiding gehad in inheemse maatskaplike werk? (Merk in toepaslike blokkie.)

Ja		Nee	
----	--	-----	--

5. Indien wel, aan watter universiteit het u die opleiding ontvang?

--

6. Spesifiseer watter aspekte van die spesifieke kursus nie aan u verwagtinge voldoen het nie.

7. Watter aspekte van die kursus was onvoldoende? (Merk alle toepaslike kategorieë.)

Teoretiese modelle insake multi-kulturele maatskaplike werk		Praktiese inoefeningsgeleentheid van die teorie	
Inheemse modelle van dienslewering versus westerse modelle		Maatskaplike werk oor kleurgrense heen	
Straatkinders		Armoede	
Werkloosheid		Bedelary	
Boemelary		Behuisingsnood/problematiek	
Maatskaplike welsynsgeskiedenis en -beleid		Sosio-ekonomiese vraagstukke	
Materiële noodleniging		Etnisiteit in maatskaplike werk	
Ander (Spesifiseer)			

8. Watter aspekte van die spesifieke kursus wat u deurloop het, het aan u verwagtinge voldoen ? (Spesifiseer in onderstaande spasie.)

9. Watter aspekte van dié kursus wat u deurloop het aan u behoeftes voldoen? (Merk alle toepaslike kategorieë.)

Teoretiese modelle insake multi-kulturele maatskaplike werk		Praktiese inoefenings geleentheid van die teorie	
Inheemse modelle van dienslewering versus westerse modelle		Maatskaplike werk oor kleurgrense heen	
Straatkinders		Armoede	
Werkloosheid		Bedelary	
Boemelary		Behuisingsnood/-problematiek	
Maatskaplike welsynsgeskiedenis en -beleid		Sosio-ekonomiese vraagstukke	
Materiële noodleniging		Etnisiteit en maatskaplike werk	
Ander (Spesifiseer)			

10. Dink u dit is nodig dat universiteite opleiding moet verskaf insake inheemse maatskaplike werk?

Ja		Nee	
----	--	-----	--

11. Indien wel, hoedanig sou u die kursus geïmplementeer wil sien? (Merk in die toepaslike blokkie.)

Geïntegreerd in die totale kurrikulum		'n Spesifieke aparte kursus	
---------------------------------------	--	-----------------------------	--

12. Indien wel, hoe 'n groot persentasie van die opleiding behoort dit te beslaan? (Merk in die toepaslike blokkie.)

0 - 10 %		21 - 30 %		41- 50 %		61 - 70 %		81 - 90 %	
11- 20 %		31- 40 %		51 - 60 %		71 - 80 %		91 - 100 %	

13. Wat sou u graag ingesluit wou hê in 'n kursus insake inheemse maatskaplike werk? (Spesifiseer in onderstaande ruimte.)

14. Dui aan watter van die onderstaande items u van mening is behoort in of uitgesluit te word in die kurrikulum. (Gebruik 'n (I) vir ingesluit en (U) vir uitgesluit.)

Teoretiese modelle insake inheemse maatskaplike werk versus westerse modelle		Dienslewering aan agtergeblewe gemeenskappe	
Teoretiese modelle insake multi-kulturele maatskaplike werk		Behuisingsnood/-problematiek	
Multi-kulturele onderhoudvoering (teorie)		Armoede	
Multi-kulturele onderhoudvoering (prakties)		Werkloosheid	
Gemeenskapsontwikkeling binne 'n multi-kulturele samelewing (teorie)		Straatkinders	
Gemeenskapsontwikkeling binne 'n multi-kulturele samelewing (prakties)		Boemelary	
Multi-kulturele groepwerk (teorie)		Bedelary	
Multi-kulturele groepwerk (prakties)		Maatskaplike welsynsgeskiedenis en -beleid	
Die heropbou- en ontwikkelingsprogram (HOP)		Dienslewering aan die kind in 'n multi-kulturele verband	
Multi-kulturele geneeskundige maatskaplike werk		Multi-kulturele bedryfsmaatskaplike werk	
Multi-kulturele benaderings in maatskaplike werk		Dienslewering aan die gesin - 'n multi-kulturele perspektief	
Multi-kulturele dienste aan die gestremde		Multi-kulturele dienste binne die korrektiewe opset	
Ander (Spesifiseer)			

15. Kan u enige verdere aanbevelings aan die hand doen ten opsigte van so 'n kursus of kurrikulum aanpassing? Indien wel, spesifiseer in die onderstaande spasie, of op afsonderlike bladsy(e).

Baie dankie vir u gewilligheid om die vraelys te voltooi en terug te stuur.

INDIEN U ENIGE ANDER BYDRAES HET STUUR DIT ASSEBLIEF APART SAAM.

Hartlike dank

Mev. Marina Botes

BYLAAG B(2)

P.O. Box 20182
NOORDBRUG
2522
19/03/95

Address of recipient

Dear,

QUESTIONNAIRE REGARDING INDIGENOUS SOCIAL WORK EDUCATION (FOR COMPLETION BY PRACTISING SOCIAL WORKERS)

Attached is a questionnaire regarding indigenous social work training at Southern African Universities. Please return the questionnaire to the undersigned on or before 23 May 1995.

To illuminate some terms used, it is necessary to clarify some descriptions. The term indigenous social work means that the course deals with different matters pertaining to South African situations. This includes aspects such as multi-cultural social work (referring to aspects such as services to different language groups, minority groups and culturally different groups), socio-economic questions (such as poverty, joblessness, street children, vagrants, begging, housing needs and social security) as well as welfare history and policy (such as the social work developmental history, the RDP programme and policy formulation).

In this course a distinction is made between an integrated social work curriculum and a specific Social Work curriculum. By inclusive it is meant that the total curriculum deals with indigenous theories and models of this country opposing to western models and theories. The latter means that a particular course in the total social work curriculum only deals with indigenous theories and models as opposed to western theories and models.

Yours sincerely

Mrs Marina Botes
PhD RESEARCHER

QUESTIONNAIRE TO GET THE OPINION OF PRACTISING SOCIAL WORKERS REGARDING INDIGENOUS SOCIAL WORK EDUCATION

Please answer all the questions, except when indicated differently.

1. At which one of the social work service-delivering institutions are you working? (Indicate in the relevant category).

Nasional Department of Welfare		Child- and Family Care Association		Support Council "Ondersteuningsraad"	
North West Social Services		S.A.V.F.		S.A.P. Social Services	
Gauteng Social Services		S.A. Defence Force		A.G.S. Social Services	
Kerklike Maatskaplike Diens		S.A.N.E.L.		Mental Health	
Service Centre for the Elderly		Association for the Physically Disabled		S.A.N.R.A.	
Hospital Social Work		Home for the Elderly		O.V.V.	
Other (Specify)					

2. What is your position at the institution? (Indicate in the relevant category).

Chief Director		Senior Social Worker	
Director		Social Worker	
Assistant Director		Supervisor	
Chief Social Worker		Other (Specify)	

3. How long have you already been at this institution? (Indicate in the relevant category).

0 - 5 years		16 - 20 years		31 - 35 years		46 - 50 years	
6 - 10 years		21 - 25 years		36 - 40 years		Other (Specify)	
11 - 15 years		26 - 30 years		41 - 45 years			

4. Did you have training regarding indigenous social work. (Indicate in the relevant category).

Yes		No	
-----	--	----	--

5. If yes, at which university did you receive this training?

6. Specify which aspects of this specific course were not according to your expectations?

7. Which aspects of the course were inadequate? (Indicate in all relevant categories.)

Theoretical models regarding multi-cultural social work		Practical experience of the theory	
Indigenous models versus western models		Social work with different groups of colour	
Street children		Poverty	
Joblessness		Begging	
Begging/vagrancy		Housing needs and problems	
Social welfare history and policy		Socio-economic issues	
Social security		Ethnicity and social work	
Other (Specify)			

8. Which aspects of the course which you followed did not meet your expectations. (Specify in the space provided.)

9. Which aspects of the course that you followed did meet your expectations. (Indicate in all relevant categories.)

Theoretical models regarding multi-cultural social work		Practical excercise of the theory	
Indigenous models versus western models		Social work among different groups of colour	
Street children		Poverty	
Joblessness		Begging	
Vagrants		Housing needs and problems	
Social welfare history and -policy		Socio-economic issues	
Social security		Ethnicity and social work	
Other (Specify)			

10. Do you think that it is necessary for universities to provide training in indigenous social work?

Yes		No	
-----	--	----	--

11. If yes, how should it be constructed? (Indicate in the relevant category).

Integrated in the total curriculum		A specific separate course	
------------------------------------	--	----------------------------	--

12. What persentage of the training should it comprise of ? (Indicate in the relevant category).

0 - 10 %		21 - 30 %		41 - 50 %		61 - 70 %		81 - 90 %	
11 - 20 %		31 - 40 %		51 - 60 %		71 - 80 %		91 - 100 %	

13. What would you like to be included in a indigenous social work course? (Specify in the provided space.)

14. Indicate which of the undermentioned aspects you would like to be a) included in and b) excluded from the curriculum. (Use (I) for included and (E) for excluded.

Theoretical models regarding indigenous social work versus western models		Services to disadvantaged communities	
Theoretical models regarding multi-cultural social work		Housing needs and problems	
Multi-cultural interviewing (theory)		Poverty	
Multi-cultural interviewing (practice)		Joblessness	
Community development in a multi-cultural community (theory)		Street children	
Community development in a multi-cultural community (practice)		Vagrants	
Multi-cultural group work (theory)		Begging	
Multi-cultural group work (practice)		Social welfare history and policy	
The RDP		Services to the child - a multi-cultural perspective	
Multi-cultural medical social work		Services to the family - a multi-cultural perspective	
Multi-cultural services to the disabled		Multi-cultural industrial social work	
Other (Specify)		Multi-cultural services in the correctional services	

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

**IF YOU DO HAVE ANY OTHER RELEVANT INFORMATION AT ALL , PLEASE SEND IT
ALONG SEPARATELY.**

Mrs. Marina Botes