



HOOFSTUK 7: STRATEGIEË VIR DOELTREFFENDE SUPERVISIE

Die supervisor moet kennis dra van strategieë om doeltreffende supervisie te bevorder. Strategieë soos deeglike onderrigassessering, 'n goed saamgestelde onderrigprogram, kontraksluiting en evaluering dra baie daartoe by om te verseker dat supervisie volgens 'n goeie standaard gedoen word.

1 ONDERRIGASSESSERING

Een van die belangrikste en moeilikste take in supervisie is om 'n korrekte bepaling van die leerbehoefte van die maatskaplike werker te doen. Deeglike en volledige assessering van dit wat hy nie weet nie en van wat hy behoort te weet, vorm die grondslag vir die totale onderrigstrategie, en tog word dit soms op 'n baie oppervlakkige wyse gedoen. Korrekte identifisering en assessering van die opleidingsbehoefte help om die onderrigdoelstellings te bepaal, maak evaluering sinvoller, sorg vir die logiese ordening van prioriteite en dra ook daartoe by om te voorkom dat daar bloot terwille van opleiding onderrig word. 'n Verkeerde en onvolledige analisering van die leerbehoefte kan tot gevolg hê dat 'n opleidingsprogram in supervisie vir die maatskaplike werker saamgestel en aangebied word wat nie doeltreffend in die leerbehoefte sal voorsien nie en wat nie werklik die probleme wat die maatskaplike werker in die praktyk ervaar, sal oplos nie. Hierdie toedrag van sake is onaanvaarbaar in die lig van die feit dat dit die taak van supervisie is om die maatskaplike werker te help om sy werksprobleme en die dilemmas waarmee hy in die praktyk gekonfronteer word, op te los. Dit lewer ook 'n konstruktiewe bydrae tot die uitvoering van die doelstellings en beleid van die organisasie, deur seker te maak dat die strategieë en oplossings wat geïmplementeer word, koste-effektief is. Opleiding en onderrig is duur en daarom moet dit doeltreffend wees. Dit is slegs deur middel van 'n deeglike behoefte-ontleding dat die supervisor en die maatskaplike werker bewus word van die redes, of van die werklike oorsake, van die probleme.



1.1 Wat is onderrigassessering?

Dit kan gesien word as 'n gedetailleerde ondersoek na oënskynlike werkverrigtingsprobleme van die maatskaplike werker, ten einde vas te stel wat die werklike redes of oorsake vir die probleme is of wat die behoeftes van die werker is om selfaktualiserend te kan wees en watter van hierdie behoeftes die beste deur supervisie-onderrig vervul kan word en op watter wyse dit gedoen moet word.

Die primêre en onderliggende doelstelling van enige onderrig is, of behoort te wees, om iets by te dra tot die bestaande kennis, insig, houding en vaardighede. Supervisie-onderrig beteken egter in hierdie sin, meer as bloot die gee van instruksies of voorsê. Die feit dat 'n persoon onderrig word, beteken nie vanselfsprekend dat hy as gevolg daarvan geleer het nie en die feit dat iemand wel geleer het, beteken ook nie dat hy dit in die praktyk kan toepas nie. Verder beteken die feit dat iemand wel iets geleer het en in die praktyk kan toepas, nie dat hy dit aan ander kan oordra nie. Dit is 'n komplekse proses wat die mens in sy totaliteit betrek. Die werker en die supervisor se emosionele en psigiese ingesteldheid is wesenlik deel van die proses en is ook 'n belangrike bepaler in die suksesvolle verloop van die proses. Supervisie-opleiding is 'n georganiseerde prosedure waardeur kennis, vaardighede en houdings aangeleer word, ten einde die doelwitte soos afgelei uit die behoeftes van die werker sowel as die organisasie, te bereik.

Dit is ook belangrik om met betrekking tot die onderrigassessering en 'n analise van die werker se behoeftes en werksituasie, in gedagte te hou dat enige werks- en organisasie-opset, 'n komplekse sisteem met 'n verskeidenheid en talle interaksies is en daarom is die behoeftes en die probleme daaraan verbonde ewe ingewikkeld. Dit is 'n fout om te dink dat daar slegs een ideale wyse is om elke situasie te hanteer. Geen twee persone sal 'n situasie op dieselfde wyse waarneem, beleef en ervaar nie en daar sal altyd ook 'n graad van subjektiwiteit aanwesig wees by die hantering van menslike aspekte. Dit is daarom belangrik dat die supervisor dit altyd in gedagte sal hou by die samestelling van die onderrigassessering. Die uiteindelijke doelstelling van enige behoeftebepaling,



is om die volgende te bepaal:

Wat is die behoeftes wat werklik bestaan?

In watter mate is dit van deurslaggewende belang?

Hoe het die behoeftes aan die lig gekom?

Wie het dit geïdentifiseer?

Wat is die beste wyse om dit te hanteer en op te los?

Wat is die prioriteite?

1.2 Vlakke van opleidingsbehoefte

Daar is verskillende vlakke waarop behoeftes geïdentifiseer kan word en dit hou verband met die opleidingsbehoefte van die werker. Hier word veral verwys na die volgende: makro-, meso- en mikrovlakke. Behoeftes op elkeen van hierdie vlakke het 'n bepaalde implikasie en invloed op die werker se opleidingsbehoefte.

Behoeftes op makrovlak

Behoeftes op hierdie vlak verwys na nasionale en internasionale vereistes. Die universele behoeftes en vereistes ten opsigte van alle terreine, sal met die werker se leerbehoefte in verband gebring moet word, ten einde 'n relevante en sinvolle opleidingsprogram saam te stel.

Behoeftes op mesovlak

Dit verwys na die behoeftes ten opsigte van die organisasie. Om in staat te wees om hierdie behoeftes reg te identifiseer, te analiseer en te verstaan, is dit nodig om op hoogte te wees van die volgende:

Die omgewing waarin die organisasie funksioneer. Dit het 'n direkte invloed op die ondersteuning van die onderrig, aard en intensiteit van supervisie, ensomeer.

Die lang- en korttermyn doelstellings en beplanning van die organisasie.



Die organisasiestruktuur.

Beleid en filosofie.

Formele en informele kommunikasiesisteme.

Hulpbronne en fasiliteite wat in die organisasie self beskikbaar is.

Die belangrikste vraag wat in dié opsig beantwoord moet word, is waar lê die grootste behoefte vir opleiding (Hoffmann, 1987:30). Dit gebeur dikwels dat daar deur organisasies en supervisors groot bedrae geld aan opleidings- en onderrigprogramme gespandeer word, sonder om werklik vas te stel waar en in wat word onderrig werklik benodig en wat is die werklike waarde en betekenis daarvan vir die werker se behoeftes. Hoe kan dit met die werker se behoeftes in verband gebring word en omgekeerd. Die behoeftebepaling is 'n wyse waarop inligting oor die werker en die organisasie bekom word, ten einde 'n opleidingsprogram te beplan wat in die werker sowel as die organisasie se behoeftes sal voorsien (Pawlak, Way en Thompson, 1982:374).

Die implikasie hiervan vereis van die maatskaplikewerk-supervisor dat hy nie alleen oor analitiese probleemoplossende vermoëns sal beskik nie, maar dat hy ook oor assesserings-, konseptuele- en besluitnemingsvaardighede sal moet beskik. Tereg sê Botha (1985:3) dat die supervisor 'n geheelbeeld van die organisasie en sy werk moet kan vorm, sodat hy in staat sal kan wees om probleme in die organisasie te kan identifiseer en op te los. Hy moet die belangrike van die onbelangrike kan onderskei en daarvolgens besluite neem, hy moet oor die vermoë beskik om alle afdelings en aktiwiteite in sy organisasie te integreer en te koördineer, met die oog op die oorkoepelende doelstellings van die organisasie. Hierby moet ook nog gevoeg word dat sy integreringsvermoë sodanig sal wees dat nadat al die bogenoemde gedoen is, daar steeds ook in die individuele werker se behoeftes so voorsien sal word, dat hy selfaktualisering sal ervaar.



Behoeftes op mikrovlak

Dit behels die individuele en unieke behoeftes van die werker maar dit mag nooit in isolasie gesien of gehanteer word nie. Verandering op makro- en mesovlak kan nuwe behoeftes op mikro-vlak laat ontstaan. Dit is ook belangrik om in gedagte te hou dat die samelewing, gemeenskappe, organisasies en individue dinamies is en dat afgesien van die interaktiewe proses van beïnvloeding wat onderling tussen hierdie sisteme plaasvind elkeen van hierdie sisteme se behoeftes feitlik daaglik verander. Derhalwe is dit nie voldoende om slegs op die huidige behoeftes te fokuseer nie, maar moet daar sover moontlik ook met toekomstige behoeftes rekening gehou word. Identifisering van toekomstige behoeftes lei daartoe dat supervisie 'n pro-aktiewe rol in plaas van 'n reaktiewe rol vervul.

1.3 Model om opleidingsbehoefte te bepaal

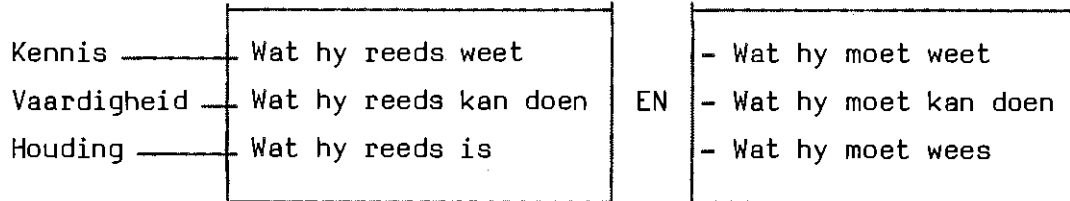
Ten einde 'n betekenisvolle analise van die werkers se leerbehoefte wat met die behoeftes op makro- en mesovlak rekening hou, te maak, is dit noodsaaklik dat 'n sistematiese benadering aangewend sal word om 'n korrekte en relevante behoeftebepaling te doen. In die literatuur kan daar verskeie benaderings of modelle vir hierdie doel onderskei word, maar die keuse van 'n geskikte benadering of model sal afhang van die situasie, omstandighede, organisasie en die werker en die persoonlike voorkeure van die werker en die supervisor.

Die aanwending van 'n model voorsien rigting en fokus. Dit voorkom dat die gebruiker daarvan in onbelangrike en nie-relevante aspekte vasval en verplig die ondersoeker, of eksplloreerder, om die regte faktore te kies en te oorweeg en ook watter ondersoekmetodes en tegnieke aangewend moet word. Dit voorsien 'n raamwerk waarvolgens te werk gegaan kan word en waarvolgens inligting aangeteken word.

Die doel van die vasstelling van die leerbehoefte is om te bepaal wat die werker nie weet nie. Die assessering van die maatskaplike werker se leerbehoefte skep 'n brug tussen wat die werker reeds weet en wat hy moet weet, wat hy reeds kan doen en wat hy moet kan



doen, asook wat hy reeds is en wat hy moet wees. Dit kan die beste deur middel van die volgende diagram geïllustreer word:



P. Program
Kadushin het 'n model ontwerp waarvolgens die leerbehoefte in supervisie vasgestel kan word en wat as 'n sistematiese raamwerk kan dien om die onderrigassessering saam te stel. Die model bestaan uit vyf komponente, naamlik die kliënt (individueel, gesin, groep of gemeenskap), probleem (problematiek van die kliënt), plek (welsynsorganisasie), proses (terapeutiese hulpverleningsproses) en die personeel (maatskaplike werker).

Die maatskaplike werker se kennis, vaardigheid en houding ten opsigte van elkeen van hierdie komponente, moet in supervisie aandag ontvang. Doelstellings word in terme van hierdie drie terreine met betrekking tot die genoemde vyf komponente geformuleer en dit vorm die inhoud van die onderrigassessering (Kadushin, 1985:167-168). Botha wys op die bruikbaarheid van die model deurdat dit op enige organisasie toepaslik is (Botha, 1985:18). Die onderrigassessering kan derhalwe soos volg voorgestel word:

Terrein	Doelstellings
---------	---------------

Die kliënt	- Kennis: Wat die werker nog moet leer. - Vaardighede: Wat die werker nog moet kan doen. - Houding: Wat die werker nog moet wees.
------------	---

Bogenoemde geld ook ten opsigte van die probleem, plek, proses en die werker self.

Die inhoud van elkeen van die vyf komponente sal verskil van werker tot werker en van organisasie tot organisasie en sal ook grootliks bepaal word deur omstandighede.



Die kliënt

Die daarstelling en instandhouding van 'n betekenisvolle, doelmatige en geskikte professionele verhouding met die kliëntsisteem:

Houdings teenoor die kliënt

Belangstelling in die mens; 'n opregte begeerte om te help; respek; empatiese begrip; nie-veroordelende aanvaarding; individualisering; selfbeskikkingsreg; warmte en besorgdheid.

Objektiewe aanwending van die self in die terapeutiese verhouding ten behoewe van die kliënt.

Empatie en simpatie sonder ooridentifisering.

Verbondenheid en manifestering van die professionele waardes en beginsels in kliënte-kontak.

Vertroulikheid.

Die proses

Die ondersoek (versameling van inligting)

Kennis van psigososiale verskynsels en faktore wat ondersoek en geëksplorieer moet word; die verkryging van relevante inligting en gegewens by die kliënt, gesins- en familieledes, verslae en toetse.

Ingrypingsvaardighede

Die vermoë om 'n program vir ingryping en verandering, wat op begrip (diagnose) gebaseer is, te beplan en te implementeer; die vermoë om spesifieke ingrypingsvaardighede, wat vir 'n bepaalde kliënt en sy omstandighede of situasie geskik is, te benut, byvoorbeeld omgewingsverandering, onderskraging, klarifisering, insig, onderhandeling, maatskaplike aksie ensameer. Die ingryping moet op die regte tyd plaasvind en relevant wees.



Onderhoudsvoering/beraad

Om saam met die kliënt onderhoudsdoelstellings te formuleer; die vermoë om die fokus in die onderhoud so te rig dat die doelstelling van die onderhoud bereik word; handhawing van balans tussen direkte en nie-direktiewe terapeutiese leiding; vermoë om die kliënt te help om gevoelens sowel as feitelike inligting te kommunikeer.

Verslaggewing

Verslaggewing dui op organiseringsvermoë en toon die werker se denke en gevoelens aan; is dit selektief, korrek, bondig ensomeer?

Die plek

Oriëntering en kennis van die organisasie se dienslewering, administrasie, doelstellings, beleid en prosedures.

Kennis van, verbondenheid aan, lojaliteit en identifisering met die organisasie se doelstellings, beleid en prosedures; vermoë om binne die grense van die organisasie se beleid en prosedures te werk; die betekenisvolle benutting en aanwending van die beleid en prosedures in die hulpverlening aan die kliënt; aanvaarding van verantwoordelikheid om te werk in die rigting van positiewe verandering in die beleid en prosedures waar verandering nodig is.

Bestuur van werksvereistes, werkslading en die hantering van spanningsdruk

Die werk moet met reëlmatigheid en doeltreffendheid gehanteer en afgehandel word; beplanning van werk en die organisering van 'n werkskedule moet binne 'n gegewe tydperk plaasvind; die vermoë om prioriteite te bepaal en 'n werkskedule daarvolgens op te stel, moet aanwesig wees; stiptelike en ordelike verslagskrywing, invul van statistieke, tydskedules is noodsaaklik; periodieke afwesigheid en laat kom by die werk moet gemonitor en beheer word; produktiwiteit in vergelyking met ander werkers met min of meer dieselfde



kwalifikasies, ervaring en verantwoordelikheid, moet bepaal word.

Personeel

Professionele gedrag, houding en gesindheid

Realistiese en kritiese beoordeling van eie beperkings sonder oormatige angs en bedreiging; vlak van selfbewussyn en vermoë tot selfevaluering; buigsaamheid en samewerking in die werksituasie; entoesiasme vir, en toewyding aan die werk wat hy as werker moet doen. Openbaring van gedrag in die werksituasie in ooreenstemming met die waardes, beginsels en etiek van die professie; identifisering met die professie; openbaar verantwoordelikheid vir voortgesette professionele ontwikkeling deur bestudering van literatuur, informele bespreking, deelname in relevante en beskikbare opleidingsprogramme.

Verhouding tot en die benutting en aanwending van supervisie

Administratiewe aspekte: Doeltreffende voorbereiding vir die supervisieonderhoud, stiptelikheid en gereeldheid in die bywoning van geskeduleerde byeenkomste, die voorbereiding van inligtingsmateriaal en agenda vir supervisie.

Interpersoonlike aspekte: Benutting van die hulp van die supervisor sonder onnodige en ongesonde afhanklikheid; aanvaarding van supervisie en instruksies sonder oordrewe onderdanigheid; positiewe oriëntering met betrekking tot supervisiegesag en outoriteit; aktiewe en gepaste deelname tydens supervisie-onderhoude; vermoë om te bepaal wanneer konsultasie nodig is en hoe dit benut kan word.

Ongeag die metode of model wat gebruik word om leerbehoefte te identifiseer, is dit noodsaaklik dat die volgende deur die supervisor en die werker in berekening gebring word by die opstel van die onderrigassessering:

Daar is behoeftes.



Dit is belangrik.

Dit is vir die werker, sowel as die organisasie, belangrik en dit is in belang van doeltreffende en doelmatige dienslewering aan die kliënt.

Dit is toe te skryf aan 'n gebrek aan kennis en vaardighede en leemtes by die maatskaplike werker self en nie aan ander eksterne faktore soos leemtes in die organisasie, swak bestuur en gebrek aan hulpbronne nie. Dit sal nie baat om die werker te probeer toerus as die behoeftes slegs bevredig kan word deur 'n ander medium as supervisieonderrig nie.

2

ONDERRIGPROGRAM

Nadat die onderrigassessering gedoen is, word die onderrigprogram saamgestel. In die onderrigprogram word die leerbehoefte volgens prioriteite gerangskik. Die onderrigassessering is waardeloos indien dit nie met 'n doelgerigte relevante leerprogram opgevolg word nie. Austin (1979:156) wys tereg daarop dat ongeag die resultate van die behoeftebepaling, die leemtes alleenlik uit die weg geruim kan word na die bevredigende implementering van 'n oplossing daarvoor. Die onderrigprogram is dié strategie wat hier in werking moet kom. Austin sê dit is beter om 'n goeie strategie te ontwerp wat daarop gemik is om die meeste van die probleme uit te sorteer, as om te poog om die ideale oplossing te vind, wat onmoontlik is om te implementeer. Die volgende stap in die supervisieproses, is die samestelling van 'n onderrigprogram en die beplanning en ontwikkeling van opleidingsmateriaal.

Die inhoud van die opleidingsprogram word bepaal deur die verskil tussen wat die werker reeds weet en dit wat hy moet weet (Austin, 1979:156). Die ontwerp van 'n onderrigprogram behels twee komponente: die eerste deel bestaan uit algemene ontwerp en kurrikulumontwikkeling, terwyl die tweede deel met die praktiese aanwending te doen het. Die ontwerp van die onderrigprogram is 'n baie belangrike saak wanneer die doeltreffendheid daarvan in berekening gebring moet word.



Selfs al bestaan daar 'n goeie verhouding tussen die supervisor en die maatskaplike werker en al is die leerbehoefte duidelik ontleed en omskryf, kan die supervisie nog misluk, as die ontwerp van die onderrigprogram nie doeltreffend en doelmatig is nie. Om doeltreffendheid te verseker, moet dit goed beplan word. Gagne en Briggs, soos aangehaal deur Morton en Kurtz (1982:406-407), beweer die beplanning van die onderrigprogram begin met 'n analise van die leertake. Hulle meen ook dat die omskrywing van werksfunksioneeringsdoelstellings as 'n riglyn dien vir die ontwikkeling van opleidingsmodules en vir die ontwerp van assesseringskale vir die werker se funksionering. Gagne en Briggs wys verder daarop dat 'n ander funksie van die analise van die leertake, is om die leerproses vir elke doelstelling te identifiseer. Die doelstelling van hierdie analise is om die opeenvolgende verloop van die onderrigprogram in hiërargiese volgorde te plaas en om die leervereistes wat vir elke doelstelling nodig is, te bepaal. Vir die doeleindes van beplanning, verdeel Morton en Kurtz die leerdoelstellings in vyf kategorieë in: intellektuele vaardigheid, kognitiewe strategieë, inligting, houdings en motoriese vaardighede. Die kategorisering van die leerdoelstellings volgens die leervereistes, stel die supervisor in staat om die optimale leeromgewing te identifiseer en te bevorder. 'n Ander belangrike saak in die beplanning en ontwerp van die supervisieprogram, is die leeraktiwiteite wat leermodules uitmaak. Die kern van die saak is om die aktiwiteite by die regte leertoestand te pas.

Dit is uit die voorafgaande duidelik, dat die belangrike aspek vir enige aktiwiteit of strategie om doeltreffend te wees, beplanning behels, veral die ontwerp van 'n program om werksfunksionering te bevorder. Met ander woorde, die totaliteit van die supervisieprogram moet sistematies beplan en ontwerp word. Morton en Kurtz (1982:407) haal vir Gagne en Briggs aan wat die volgende vyf basiese veronderstellings identifiseer, wat by die beplanning van 'n onderrigprogram in berekening gebring moet word:

Die onderrigprogram moet op die werker en die werk wat hy moet doen, fokuseer.



Die program het korttermyn- sowel as langtermyn doelstellings en fases. Dit moet duidelik onderskei en omskryf word.

'n Sistematies ontwerpte supervisieprogram kan die werker wesenlik beïnvloed.

Die program moet by wyse van die sisteembenadering saamgestel word. So 'n benadering behels die uitvoer van 'n aantal stappe wat met die ontleding van die behoeftes begin en wat met 'n evaluering-sisteem, eindig terwyl dit die verwagte doelstellings bereik.

Die program moet so saamgestel word dat dit op die leerbeginsels gebaseer is.

Havelock en Havelock (Marshall en Kurtz, 1982:543), het weer die volgende riglyne vir die samestelling van 'n opleidingsprogram geformuleer:

'n Programstruktuur wat goed geformuleerde doelstellings bevat en spesifieke opeenvolgende aktiwiteite is belangrik.

Daar moet gelet word op spesifieke duidelikheid in die formulering van doelstellings en opleidingsaktiwiteite.

Daar moet ook seker gemaak word dat die opleidingsprogram relevant is en verband hou met die doelstellings, leerbehoefte en vermoëns van die werker.

Dit is ook noodsaaklik dat die inhoud van so 'n aard moet wees dat die werker dit vir 'n spesifieke maar ook in 'n verskeidenheid van situasies kan aanwend.

Daar moet voorsiening gemaak word vir die gee van genoeg erkenning vir vordering wat deur die werker gemaak is.

Buigsaamheid om die program te enige tyd aan te pas vir die onvoorsiene behoeftes van die werker en vir onvoorsiene omstandighede wat mag opduik, is noodsaaklik.



Die werker moet in staat gestel word om met geskikte bronne en persone in aanraking te kom wat die leerproses kan bevorder.

Grootskaalse betrokkenheid van die werker by die leeraktiwiteite moet bewerkstellig word en daar moet ook gepoog word om sy aandag en motivering by die leerproses te hou.

Voorsiening moet gemaak word vir 'n verskeidenheid van leergeleenthede wat die leerelemente sal versterk, terwyl dit op 'n verskeidenheid van leerwyses deur verskillende media aangeleer kan word.

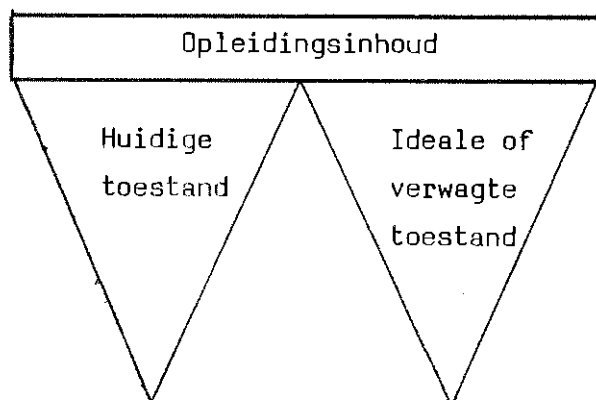
Die totaliteit moet deur die integrering en internalisering van vaardighede, kennis en houdings in berekening gebring word.

Daar moet geleentheid geskep word om dit wat geleer word, in die werksituasie te kan oordra.

Redelike gelykheid of passing tussen die opleidingservarings en vermoë van die werker, werkservaring en die toekomstige werksituasie van die werker moet bewerkstellig word.

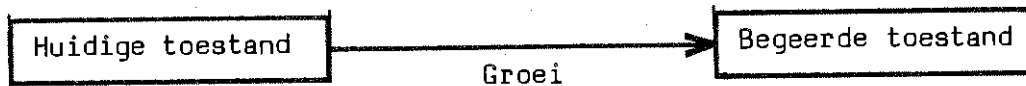
Koste-effektiwiteit moet bevorder word deur 'n leerprogram te ontwerp wat die meeste voordeel vir die werker sal oplewer, met die minste tyd, kragte en onkoste (Marshall en Kurtz, 1982:543-544).

Die inhoud van die supervisieprogram word bepaal deur die verskil tussen die huidige en ideale toestand.





Binstead (Gross, 1981:66) wat die term "begeerde toestand" geïdentifiseer het, sê dit beskryf 'n toestand van algehele bevoegdheid. Dit is breër as 'n leerdoelstelling of -doelwit en mag wel doelstellings en doelwitte insluit. Sy illustrasie van hierdie fase is soos volg:



Nadat die ideale of begeerde toestand gedefinieer en omskryf is, kan die huidige toestand bepaal word. Die opleidingsinhoud in supervisie bestaan uit die leerdoelstellings, leerstrategieë, leermetodes en leermodules.

'n Verdere stap in die samestelling van 'n onderrigprogram behels die ontwikkeling van leerstrategieë. Die leerstrategieë wat aan die werker die beste leerervarings gaan voorsien om die ideale of begeerde toestand te bereik, moet aangewend word. Hier is die toepassing van die leerbeginsels en die bevordering van deelname van groot belang.

Gross (1981:66) se voorstelling van hoe die supervisie-opleidingsprogram saamgestel moet word, toon baie ooreenkoms met die van Morton en Kurtz (1982:543-544). Sy uitgangspunt is gebaseer op bevoegdheid en daarom verwys hy na die ontwikkeling van 'n supervisieopleidingsprogram wat uit multi-fasette bestaan en dit bevat gewoonlik drie kategorieë van aktiwiteite. Dit behels die definiëring van bevoegdhede en die spesifisering daarvan in opleidingsbehoefte; die ontwerp en opeenvolgende strukturering van leeraktiwiteite wat die werker in staat stel om spesifieke bekwaamhede te verkry en die evaluering van die werker se funksionering spesifiek in verhouding tot die bevoegdheidsverklarings. Hierdie indeling van Gross is hoogs aanvaarbaar, aangesien dit nie alleen 'n goeie struktuur voorsien nie, maar ook omdat elke kategorie van aktiwiteite uitdagings aan die werker en die supervisor stel.



Die gevolgtrekking is dat die hoofdoelstelling van die onderrigprogram is om die werker in staat te stel om wel 'n bepaalde graad van bevoegdheid te bereik. Bevoegdheid word gedefinieer as 'n toestand van toegerustheid om 'n situasie te hanteer of 'n doelstelling te bereik (Shephard en Wahle, 1981:75). Gross (1981:70) stel dit dan ook baie eksplisiet wanneer hy konstateer dat die onderrigprogram moet die brôe na bevoegdheid aan die maatskaplike werker voorsien. Die vertrekpunt is 'n duidelike omskrywing en formulering van supervisiedoelstellings en die aankomspunt is die demonstrering of bewys van bevoegdheid wat realiseer in die werker se kennis, vaardighede en houding. Dit word geskep deur middel van die versigtige opstelling van 'n onderrigsisteem, wat die werker en die leeromgewing nougeset betrek met kennis oor beide die punt van vertrek en die van aankoms.

'n Supervisie-onderrigprogram wat 'n doeltreffende oorgang na bevoegdheid vir die werker voorsien, moet strategieë aanwend wat die volgende in berekening bring: (1) vereistes van die leertake, (2) behoeftes en vermoëns van die werker en (3) eienskappe van die leeromgewing.

Die term "leertaak" verwys na die omvang van die aktiwiteite wat die werker moet verrig tydens die interaksie en die integrering van die kennis in ooreenstemming met die leerdoelstellings. Daar kan veronderstel word dat elke leerdoelstelling een of meer leertake sal behels. Elkeen van hierdie leertake sal weer uit 'n aantal onderling verbandhoudende aktiwiteite bestaan. Dit is derhalwe die plig en verantwoordelikheid van die supervisor om saam met die werker, die onderskeie leertake met die gepaardgaande leerdoelstellings te tabuleer en om hierdie leertake in 'n logiese en sistematiese volgorde te plaas en dit by die behoeftes van die werker en eienskappe van die leeromgewing te laat pas.

Gagne (1970:329) stel die volgende logiese benadering met betrekking tot die inventaris van leertake, wat die leerdoelstelling insluit, voor. Hy pleit vir die spesifisering van 'n leerhiërargie. So 'n hiërargiese ordening van leertake kan verkry word of saamgestel word deur by die leerdoelstelling te begin en die volgende



vraag agtereenvolgens te vra: "Wat moet die werker in staat wees om te doen ten einde te leer om op hierdie vlak te kan funksioneer?" Die antwoord op hierdie vraag voorsien 'n lys van leertake. Die identifisering van leertake waarvolgens die werker gerig moet word, is 'n voorvereiste vir die neem van 'n besluit oor die wyse waarop leertake georden en in volgorde geplaas moet word. Die leertake kan selfs nog verder verfyn word deur dit in kleiner eenhede of modules te verdeel. Die opeenvolging van die leerproses moet net deeglik in berekening gebring word. Dit is in so 'n geval nie net die leertake met die leerdoelstellings wat gerangskik moet word nie, maar ook die opeenvolgende plasing van die kleiner eenhede of modules. Die kern van die saak is dat 'n sinvolle opeenvolgende verloop vereis word.

Gross (1981:71) beweer dat die volgende beginsels vir verskeie alternatiewe van frekwensiepatrone voorsiening maak:

Begin by die konkrete en beweeg na die meer abstrakte.

Begin by die maklike en beweeg na komplekser konsepte, beginsels en strategieë.

Begin by geïsoleerde feite en beweeg na geïntegreerde beginsels en verhoudings.

Beweeg van die spesifieke na die algemeen-induktiewe.

Beweeg van die algemene na die spesifiek-deduktiewe.

Begin by die bekende en beweeg na die onbekende.

Beweeg van die begin na die einde in 'n leerproses.

Leertake wat versigtig omskryf en gedefinieer is en wat in 'n bepaalde logiese of sistematiese verhouding tot mekaar aangewend word, lewer 'n belangrike bydrae vir die ontwerp van 'n sinryke supervisie-onderrigprogram. Die leertake moet egter altyd met die behoeftes en vermoëns van die werker en die leeromgewing in verband



gebring word. Daarvoor is kennis van laasgenoemde twee faktore nodig.

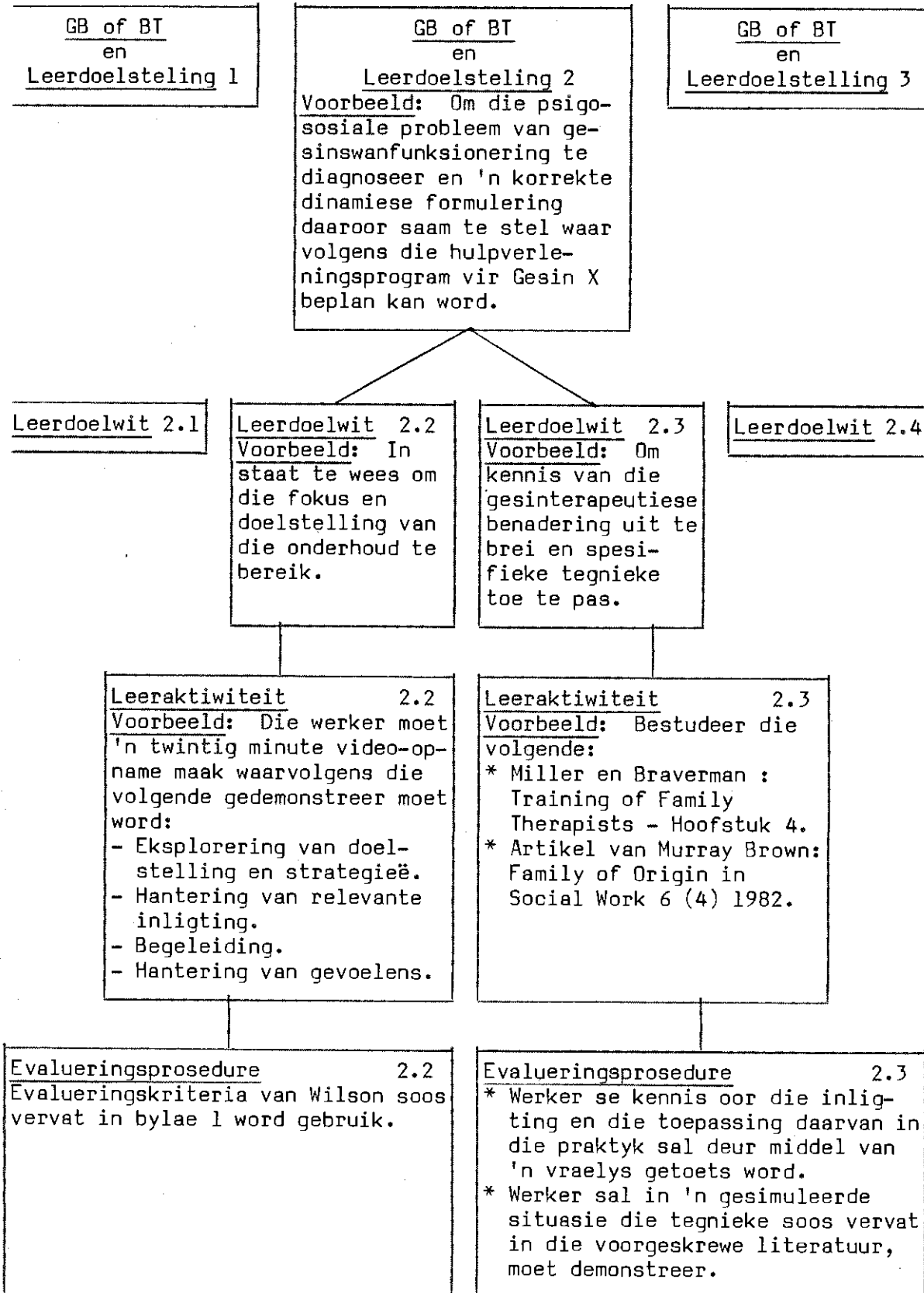
Psigodinamiese interaktiewe supervisie is afgestem op bevoegdheid en bevoegdheid word verkry deur versigtig die aandag te fokuseer op die resultate, of uitsette van die supervisie-onderrigproses. Wat word van die maatskaplike werker met betrekking tot die praktyk verwag? Verwagtings kan uiteengesit word as breë supervisie resultate, wat volgens die doelstellings van die program en die missie van die supervisiesisteem, in die organisasie of die organisasie self, ontwikkel word. Supervisie resultate, of uitsette, word verkry vanuit die omskrywing van bevoegdhede en spesifieke meetbare leerdoelstellings of -doelwitte, vir elke leertaak-, -eenheid of module. Die verhouding van hierdie komponente kan soos volg uiteengesit word:



FIGUUR 23 : SUPERVISIE-ONDERRIGPROGRAM

GB - Graad van bevoegdheid

BT - Begeerde of verwagte toestand





Samevattend kan gestel word dat die onderrigassessering en -program vir sinvolle en verrykende leer onontbeerlik is. Ervaring van supervisie het egter geleer dat bogenoemde twee strategieë nie van mekaar los staan nie, maar mekaar aanvul om die onderrigproses kreatief te laat verloop. Dit is uit die toepassing van hierdie strategieë duidelik dat leer 'n ontdekkingsproses is. Daar is ook duidelik behoefte aan struktuur aanwesig voordat leer kan plaasvind. Konstruktiewe leer in supervisie is 'n proses van waag en die neem van risiko's, waarin die supervisor die voorbeeld stel. Die verband tussen die intellektuele leerproses en die gevoelens wat die werker ervaar, moet deurgaans beklemtoon word. Indien supervisie-onderrig suksesvol wil wees, moet daar 'n bepaalde gebeure plaasvind wat vir die werker sowel as die supervisor besondere betekenis het. Dit behels 'n intense verhouding met en hanteling van die inhoud wat onderrig word en die gevoelens wat ervaar word. Die intellektuele en die emosionele moet met mekaar verbind word. Daar moet met akklamasie met die volgende stelling saamgestem word: "Feeling and knowing can no longer be polarized, but become part of the same search for meanings" (Webb en Phillips, 1986:91).

3

KONTRAKSLUITING IN SUPERVISIE

'n Kontrak wat op bepaalde doelstellings berus, is 'n kragtige hulpmiddel in supervisie. Doelgeoriënteerde supervisie wat volgens die ooreenkoms in die kontrak uitgevoer word, bevorder opregte samewerking tussen die supervisor en die maatskaplike werker in die eksplorering van behoeftes en die identifisering van doelstellings. Dit mobiliseer die werker in selfbegeleidende aktiwiteite, en betrek die werker in die bepaling van die aard, formaat en intensiteit van supervisie. Dit is ook 'n sinvolle en objektiewe wyse om die vordering wat die werker in sy werksverrigting gemaak het, te meet. Fox (1983:37) beweer dat die kontrak nie net die kwaliteit en gehalte van supervisie verbeter nie, maar ook 'n wyse voorsien waarop doeltreffendheid gemeet kan word. Archer en Peake (1984:70) wys 'n ander belangrike voordeel van kontraksluiting uit, naamlik dat dit potensiële rampspoedige ervarings, wat tot frustrasie, woede, onsekerheid, vermindering van belangstelling,



onttrekking en 'n gebrek aan entoesiasme lei, verminder.

3.1 Basiese veronderstellings vir kontraksluiting in supervisie

Die oorsprong van kontraksluiting in maatskaplike werk is nie baie duidelik nie. Maluccio en Marlow (1974:29) meen dat Hamilton byvoorbeeld in 1951 die aanwending van 'n kontrak omskryf sonder om die "woord" kontrak te gebruik, maar volgens hulle was Perlman in 1951 een van die eerste persone wat begin het om na 'n kontrak te verwys. Kontraksluiting het sedertdien groot ondersteuning in maatskaplike werk ontvang (Fox, 1983:37; Seabury, 1976:16; Maluccio en Marlow, 1974:29).

Maluccio en Marlow (1974:29) omskryf kontraksluiting as 'n raamwerk waarbinne die werk gedoen moet word en wat aandui dat die werk besig is om volgens 'n proses te verloop, of dat dit besig is om af te wyk, en ook wanneer dit afgehandel is. Mendelsohn (1980:149) se omskrywing sluit nou hierby aan, behalwe dat hy ook die tydperk waarvoor die kontrak geldig is en die klarifisering van die potensiële rol, byvoeg. Rhodes (1977:128), Saxton (1979:533) en Fox (1983:37) se omskrywings stem ooreen en word vir die doeleindes van hierdie studie aanvaar. Die kontrak word dus gesien as 'n ooreenkoms tussen die supervisor en die maatskaplike werker, wat doelstellings en doelwitte van die supervisie spesifiseer en klarifiseer, prosedures en beperkings beskryf, deelnemers se rolle identifiseer, strategieë en tydsaspekte bepaal.

Kadushin (1985:472) wys daarop dat daar in 'n toenemende mate 'n neiging bestaan wat maatskaplike werkers groter beheer oor die supervisieproses gee, deur die instelling van 'n kontrakstelsel. Dit behels dat die werker 'n kontrak met die supervisor aangaan waarin hy spesifiseer wat hy voel wat hy binne 'n spesifieke tyd behoort te leer.



3.2 Faktore wat in kontraksluiting 'n rol speel

Doelstellings

Doelstellings is belangrik omdat dit die werker betrek by die bepaling van die fokus van supervisie. Dit dui ook die rigting waarin die supervisieproses moet beweeg, aan. Dit voorsien ook kriteria waaraan vordering en werksverrigting gemeet kan word. Wanneer die supervisor en die werkers saam oor die doelstellings besluit, is daar minder verwarring oor die inhoud en aard van die supervisie. Duidelike en spesifieke doelstellings is 'n voorvereiste vir suksesvolle kontraksluiting in supervisie. Hepworth en Larsen (1982:257) stel dit soos volg: "Contracts specify goals to be accomplished and the means of accomplishing them, clarify roles of the participants, and establish the conditions under which assistance is provided. An initial contract thus consists of an agreement that guides supervisors and workers in their joint efforts to achieve specified objectives".

Om die optimale aanwending van doelformulering in supervisie te bereik, moet die volgende riglyne gevolg word:

Dit moet spesifiek wees. Dit moet verband hou met die spesifieke behoeftes van die werker op 'n gegewe tydstop. Die werker moet ook verstaan waarom die bereiking van 'n doelstelling belangrik is en wat die waarde daarvan vir hom sal wees.

Dit moet eksplisiet uiteengesit word. Vae en algemene doelstellings het geen waarde nie. Die supervisor en die werker moet dus ooreenkom en saamstem oor wat bereik moet word.

Dit moet uitvoerbaar wees in terme van vermoëns, geleenthede en bronne.

Onuitvoerbare en oorambisieuse doelstellings lei tot mislukking en teleurstelling. Daar moet ook met die ontwikkelingsvlak van die werker rekening gehou word.



Dit moet ook realisties wees in terme van vaardighede en kennis. Bepaalde eise gaan aan sowel die supervisor as die werker gestel word. Die verantwoordelikhede en spanning wat daarmee gepaard gaan, moet hanteerbaar wees.

te wys
Dit moet in die lig van beperkings gesien word. Dit is onrealisties om ooriealisties te wees en doelstellings te formuleer wat nie beperkings met betrekking tot tyd, kragte, fasiliteite en vermoëns in berekening bring nie.

→
Dit moet verband hou met die taak wat uitgevoer moet word. Doelstellings wat nie korreleer met die opdrag of taak nie, het geen motiveringswaarde nie.

↗
Dit moet van tyd tot tyd gewysig kan word. Goed geformuleerde doelstellings kan periodiek gewysig word om by veranderde behoeftes aan te pas.

↗
Dit moet meetbaar wees. As dit nie gemeet en waargeneem kan word nie, sal daar nie bepaal kan word of daar vordering is nie.

↗
Dit moet in prioriteitsvolgorde geformuleer word, anders sal die proses nie sinvol kan verloop nie en ook nie progressief in 'n bepaalde rigting kan beweeg nie.

↗
Die bewoording van die formulering moet positief wees, want dit bevorder entoesiasme (Hepworth en Larsen, 1982:259-264; Kadushin, 1984:472; Samson-Fisher en Stotter, 1977:241-242, Fox, 1983:40).

Wanneer bogenoemde riglyne met betrekking tot doelstellings gevolg word, sal dit beweging bewerkstellig wat positiewe resultate sal oplewer.

↗
In kontraksluiting sal dit soms nodig wees om tussen langtermyn-, tussentydse- en korttermyn doelstellings te onderskei. Eie ervaring van supersie het aangedui dat dit soms nodig is om hierdie onderskeid te maak ten einde die student 'n goeie begrip te laat kry van waarheen ons met die supervisie op pad is, hoe ons dit gaan bereik



en om te voorkom dat die student oorweldig voel. Die verskil tussen genoemde doelstellings is dat die langtermyndoelstellings fokuseer op die uiteindelijke resultaat wat bereik moet word, die korttermyndoelstellings is gerig op die onmiddellike prioriteite wat in spesifieke leemtes moet voorsien. Die tussentydse doelstellings is die "stepping stones", wat die langtermyndoelstellings moet ondersteun om die gaping tussen die bestaande kennis en vaardighede en dit wat uiteindelik bereik moet word, te help oorbrug.

Dit is nodig om die eindresultaat vir elke doelstelling te spesifiseer. Elke doelstelling moet in terme van kwaliteit en gedrag uitgespel word, of in 'n taak wat die werker uiteindelik moet uitvoer, omskryf word. Die omskrywing dui ook die progressiewe rigting aan vir die bereiking van die uiteindelijke doelstelling en dit beskryf ook die parameters vir finale doelbereiking.

Verhouding

Vir die kontraksluiting om te slaag, moet die supervisieverhouding gekenmerk word deur wedersydse begrip, openheid, vertrouwe, respek en 'n gewilligheid om saam te werk en hierdie atmosfeer moet doelbewus geskep en in stand gehou word. Om dit te bewerkstellig moet:

Die supervisor beskikbaar en bereid wees om die werk te bespreek.

Sensitiewe inligting openlik, maar met empatiese begrip en objektiwiteit gehanteer word.

Die supervisor eerlik wees en sê wanneer hy nie kan help nie.

Waarnemings geklarifiseer word en die supervisor begrip vir die werker se gevoelens, houdings en gedrag openbaar.

Die werker se ontmoediging, spanning en angs raakgesien en gehanteer word.



Onderhandeling

Kontraksluiting is gebaseer op onderhandeling. Goeie onderhandeling behels dat albei partye gelukkig en tevrede is met dit wat in die kontrak geformuleer en omskryf word. Met ander woorde, dit moet vir albei aanvaarbaar wees. Die supervisor mag nie die ondergeskikte posisie van die werker uitbuit nie en moet baie seker maak dat die werker werklik die onderskeie elemente van die kontrak aanvaar en onderskryf en nie maar net met die supervisor saamstem en instem omdat die supervisor sy meerdere is nie. Vir goeie onderhandeling moet die volgende gedoen word:

Groei kan bevorder word deur in gedagte te hou dat werkers die doeltreffendste funksioneer wanneer hulle 'n behoefte kan raaksien, weet hoe en wanneer hulle betrokke moet wees om die probleem op te los.

Deelname in besluitneming en ooreenkoms moet ook aangemoedig word.

Maak voorsiening vir die versterking van bande en kontrakte met ander persone en instansies wat mag help om antwoorde te voorsien en wat tot die werker se ontwikkeling kan bydra.

Die werker moet by die formulering van die doelstellings betrek word en sy voorkeure moet gehanteer word, terwyl sy denke ook gestimuleer word.

Geleenthede wat uitdaging en kreatiewe denke vereis, moet voorsien word.

Die voorsiening van inligting en terugvoering wat groei en verryking sal meebring, is belangrik.

Outonomie wat erken word, laat die werker toe en moedig hom aan om sy eie "ding" te doen, homself te toets en risiko's te neem, maar laat hom ook toe om van die supervisor afhanklik te wees wanneer hy dit nodig het.



Vordering en vooruitgang moet erken en versterk word. Sukses sowel as mislukkings moet gereflekteer word.

Voorsiening vir terugvoering oor die werker se pogings en resultate om die doelstellings te bereik, moet gemaak word.

Die werker moet met verantwoordelikheid vertrou word.

Leerassessering

andering

Voor die kontrak opgestel word, moet die supervisor kennis dra van die werker se huidige vlak van funksionering en 'n leerassessering saamstel.

Verwagtings

Verwagtings moet uitgespel word. Albei partye moet geleentheid hê om hulle fokus en verwagtings duidelik te maak. Verwagte waarneembare gedrag moet geïdentifiseer word en moet omskryf word. Daar moet ook ooreengekom word en duidelik aangetoon word watter gedrag van die werker geëvalueer gaan word.

Korrelasie tussen behoeftes en vermoëns

Dit is belangrik dat daar hoë korrelasie tussen die werker se behoeftes en die kennis, vaardighede en vermoëns van die supervisor sal bestaan. As dit nie gebeur nie, kan daar nie aan die vereistes voldoen word nie. Die volgende vrae is baie belangrik om die behoeftes van die werker en die toerusting van die supervisor te laat pas:

Wat verwag ons van mekaar?

Wat kan ons aan mekaar gee?

Is ons doelstellings dieselfde?

Kan ons dit bereik?

Hoe kan dit bereik word?

Watter beperkings is aanwesig?

te werk



Hoe sal ons weet wanneer die doelstellings bereik is?

Antwoorde op hierdie vrae help nie alleen die supervisor en die werker, om 'n opregte wederkerige en samewerkende verhouding te bewerkstellig nie, maar voorsien ook 'n duidelike en deeglike basis vir die bevordering van werksverrigting (Fox, 1983:39).

3.3 Redes waarom kontraksluiting nie slaag nie.

Die algemeenste redes waarom die supervisiekontrak nie slaag nie, is die volgende:

Die onderhandelingsproses geskied nie demokraties genoeg nie. Mags- en statusverskille in die supervisieverhouding word verkeerdlik aangewend en dit plaas ernstige beperkings op die vermoë van die werker om te onderhandel. 'n Positiewe en werkende supervisieverhouding word nie genoegsaam ontwikkel en uitgebou nie.

Individualisering van die werker word nagelaat. Die supervisor openbaar nie genoeg begrip vir die werker se besondere behoeftes en verwagtings nie.

Vae doelstellings wat tot onduidelikheid aanleiding gee.

Drastiese veranderings word verwag en dit word ook te gou verwag.

Genoeg geleentheid vir aktiewe deelname ontbreek. Die werker word nie genoeg tyd gegun om sy behoeftes te eksplloreer en maksimaal deel te neem aan die bepaling van die doelstellings, doelwitte, metodes en prosedures wat gevolg gaan word nie. Gesamentlike beplanning en gedeelde verantwoordelikheid realiseer nie.

Daar word nie genoeg geleentheid geskep om sukses te beleef nie. Positiewe versterking en aanmoediging ontbreek.

Terme wat in die kontrak gebruik word, is ontmoedigend en demotiverend van aard. Dit fokuseer nie genoeg op die ontwikkeling van die



werker se vermoëns nie en impliseer eerder "gehoorsaamheid" aan die supervisor en organisatoriese beleid en prosedures.

Munson (1983:108) wys op 'n addisionele faktor en dit is dat prosedures en voorwaardes van die kontrak nie nagekom word nie. Hy beweer dat daar ook in die kontrak uitgespel moet word watter prosedures gevolg gaan word, indien een van die twee partye nie die ooreenkoms en voorwaardes nakom nie.

Daar bestaan konflik oor verwagtings, rolle, behoeftes en doelwitte.

Daar bestaan 'n "verborge agenda". Dit veroorsaak onsekerheid en angs by die werker. Wanneer dit gebeur dui dit op manipulering en dit doen groot skade aan die professionele verhouding (Mendelsohn, 1980:157; Adams, 1979:240-243; Seabury, 1979:35; Samson-Fisher en Slotter, 1977:241-247).

'n Belangrike doelstelling van supervisie is om werkers aan te moedig om onafhanklik te funksioneer en selfaktualisering te bereik. Dit tree te voorskyn wanneer werkers aktief by doelformulering betrek word en ook standarde vir werksverrigting vir hulleself bepaal, wat objektief geëvalueer en gemeet kan word (Kadushin, 1985:472). Doelgeoriënteerde kontraksluiting stel die beginsel, "begin waar die werker is", in werking. Dit is ook 'n uitstekende wyse waarop psigodinamiese interaktiewe supervisie bevorder word. Sonder doelgeoriënteerde kontraksluiting, waarin die werker volle inspraak het en waaraan hy maksimaal deelneem, is daar nie sprake van psigodinamiese interaktiewe supervisie nie.

Kontraksluiting maak dit ook moontlik om supervisie so aan te wend, dat verskillende persone wat oor 'n verskeidenheid van akademiese kwalifikasies, kennis en deskundigheid beskik, betrek kan word. Dit is werkgeoriënteerd en dit strek verby "sê my wat om te doen". Dit voorsien geleentheid om die maatskaplike werker se vermoëns en kragte in selfbegeleidende aktiwiteite te mobiliseer, wat die komplekse proses van eksplorering en behoeftebepaling sinvoller bestuur. Dit verseker die werker se betekenisvolle samewerking in



die identifisering en bepaling van die rigting, waarin die supervisie moet beweeg en die vorm wat dit moet aanneem. Wat meer is, kontraksluiting in supervisie wat doelbereiking nastrewe, voorsien 'n konkrete en objektiewe wyse waarvolgens werkswerrigting gemeet en gedokumenteer kan word. Supervisie wat 'n doelbereikingskontraksluiting aanwend, is goeie supervisie, wat bevorder word deur 'n doeltreffende proses van doelgeoriënteerde vordering. (Vir die voorbeeld van 'n raamwerk waarvolgens kontraksluiting in supervisie gedoen kan word, kyk bylae 5.)

4 EVALUERING

Dit is in supervisie noodsaaklik om voortdurend deur retrospeksie seker te maak of die supervisieonderrig doeltreffend verloop en of die doelstellings en doelwitte bereik word. Evaluering is die wyse waarop inligting aangaande die verloop en die vordering van supervisie verkry kan word. Dit is 'n wyse om te bepaal watter inslag die supervisie by die werker vind en watter vordering en groei daar by die werker ingetree het. Evaluering moet egter deur sowel die supervisor as die werker in die regte perspektief gesien, korrek begryp en toegepas word, alvorens enigsins verwag kan word dat dit suksesvol sal verloop.

'n Raamwerk vir evaluering moet deur beide die supervisor en die werker opgestel word, sodat elkeen volkome op hoogte is van wat dit sal behels. Deurgaans moet daar in supervisie tydens die supervisie-onderhoude, op 'n gereelde basis terugvoering oor werkswerrigting gegee word. Die geskrewe evalueringsvorderingsverslag is dus net 'n bevestiging van dit wat alreeds deur middel van kommunikasie, tydens supervisie, oorgedra is. Supervisors wat versuim om in supervisie deurgaans te evalueer en wat nie volgens 'n onderrigprogram te werk gegaan het nie, sal nie aan die einde van die supervisietydperk sinvol en reg kan evalueer nie. Dit is die belangrike rede waarom daar dikwels soveel weerstand oor evaluering bestaan. Laasgenoemde kom by supervisors sowel as werkers voor.

Om betekenisvol te kan evalueer, moet daarop gelet word hoe evaluering benut word en hoe beskikbare inligting en hulpmiddels die



evalueringproses kan bevorder of verhinder.

Evaluering is nie 'n proses wat eksklusief tot maatskaplike werk beperk is nie. Dit is deel van die lewe van die mens omdat mense voortdurend besig is om mekaar te beoordeel en op te som. Met evaluering word in hierdie konteks egter 'n spesifieke proses bedoel. Evaluering as universele verskynsel, word in verskillende situasies verskillend gedefinieer en daar word daarna verwys as beoordeling, meting, toetsing en selfs eksaminering. Sommige verwys ook na prestasiebeoordeling of verdienstelikeheidsbepaling. Dit is daarom nodig om binne die maatskaplikewerk-hulpverlening en maatskaplikewerk-supervisie, duidelikheid te kry oor wat met die begrip bedoel word.

House (1980:18) fokuseer op die resultaat van evaluering en beweer dit is 'n beoordeling van dié mate waartoe 'n saak volgens bepaalde kriteria of standaard verrig en uitgevoer is, of word. Evaluering is dus hiervolgens, in werklikheid 'n vergelyking van wat bereik is, met wat beoog word en derhalwe moet daar bepaalde kriteria of standaard wees waaraan gemeet kan word.

Vir die doeleindes van hierdie studie, word met evaluering in supervisie verwys na die objektiewe beoordeling van die maatskaplike werker se totale funksionering ten opsigte van sy werk oor 'n bepaalde tydperk (Kadushin, 1985:329). Die fokuspunt in evaluering is dus die werker se werksfunksionering. Evaluering is 'n dinamiese proses, waardeur sistematiese prosedures op 'n geldige en betroubare wyse toegepas word, om te bepaal in watter mate die werker aan bepaalde werksvereistes voldoen. Kriteria vir evaluering behoort duidelik, spesifiek, realisties en bereikbaar te wees. Evaluering moet sowel die kwaliteit van werksfunksionering as die kwantiteit van doelwitbereiking, reflekteer. Dit is 'n prosedure wat tot professionele groei bydra. Evaluering hou ook verband met al die funksies van supervisie. Duidelike en defnitiese terugvoering help die werker om 'n gevoel van betekenisvolle doelwitbereiking te kry, spanning te verminder en om positief te voel oor werk wat goed gedoen is.



Daar moet op gewys word dat evaluering sowel 'n summatiewe as formatiewe proses is (Spence, 1987:1 en Malan, 1984:2-3). Eersgenoemde vind plaas na verloop van tyd en na die afhandeling van spesifieke onderrig. Die leerprestasie of -vordering, word na die afhandeling daarvan beoordeel. Laasgenoemde word deurlopend tydens die supervisie-onderrigproses gedoen en vind tydens elke fase plaas, van die stadium van behoeftebepaling af, tot en met die implementering van die onderrig. Dit het ten doel om deurlopend foute wat die werker in die leerproses maak, reg te stel en die leerprogram by veranderde behoeftes en omstandighede aan te pas.

Evaluering moet deurlopend plaasvind. Evaluering geskied reeds van die eerste ontmoeting af tussen supervisor en werker. Volgens Wilson (1981:164), is evaluering nie net die mening oor die werker se vordering nie, maar ook die identifisering en eliminerings van die probleme ten einde die doelstellings te kan bereik. Dit beskryf die vaardigheidsvlak waarop die werker op 'n spesifieke stadium verkeer. Dit identifiseer die terreine waarop daar reeds groei en ontwikkeling plaasgevind het, asook die terreine waarop daar verdere ontwikkeling moet plaasvind.

Evaluering word deurgaans met die werker in supervisie bespreek. Geskrewe evaluerings- of vorderingsverslae, mag nie 'n verrassing wees nie.

Die hoofdoelstelling van evaluering is groei en ontwikkeling. 'n Ander belangrike doelstelling is die identifisering van daardie individue wat nie vir die maatskaplikewerk-praktyk geskik is nie. Laasgenoemde is veral in studente-evaluering belangrik. Evaluering behels ook selfevaluering. Angs en onsekerheid oor evaluering kom algemeen voor en moet gehanteer word. 'n Belangrike beginsel om in evaluering toe te pas, is om te onthou dat daar by alle individue ruimte vir groei en ontwikkeling is.

Dit is noodsaaklik dat daar aan die begin van die supervisie, 'n eerlike en openhartige gesprek tussen die supervisor en die werker oor evaluering sal plaasvind. In hierdie gesprek moet daar aan die volgende aandag gegee word:



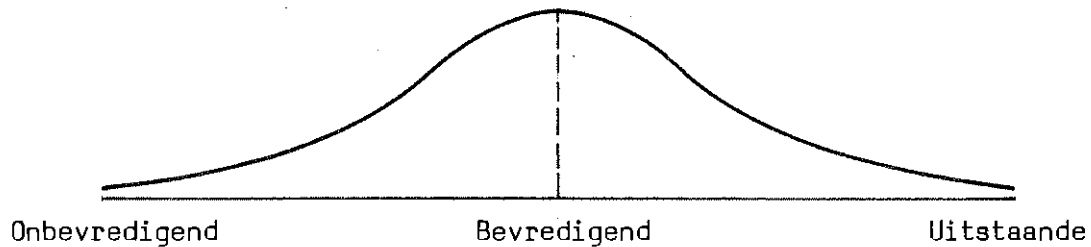
Benadering wat in evaluering gevolg gaan word.

Waarsku die werker of die student dat die vereistes hoog mag wees.

Wys daarop dat terugvoering soms pynlik mag wees, maar dat dit nodig is om groei te bewerkstellig.

Die supervisor moet daarvan bewus wees dat evaluering onsekerheid by die werker kan veroorsaak. Hierdie gevoelens is normaal. Die supervisor moet derhalwe empatie en onderskraging oordra en die werker voortdurend aanmoedig om sy gevoelens oor evaluering vrylik te deel. Die versekering moet ook deurgaans gegee word dat die terugvoering positief sowel as negatief gaan wees.

Navorsing (Wilson, 1981:166), het aangetoon dat die verspreiding van werkers en studente in evaluering soos volg daar uitsien:



Die grootste aantal word in die middelste gedeelte van die kurwe aangetref, met die uiterste gevalle in die minderheid. Verduideliking oor hoe die terme onbevredigend, bevredigend en uitstaande verstaan moet word, moet aan die begin gegee word. Met ander woorde, daar moet eksplisiet gesê word wat uitstaande behels. Tipiese kenmerke van wat as uitstaande, bevredigend en onbevredigend beskou word, moet geïdentifiseer word. Gedrag, houdings en probleme moet geklarifiseer word. 'n Openhartige bespreking hieroor aan die begin van die supervisie, is baie noodsaaklik. So leer die werker die "reëls van die spel" ken. Hy is dan ook aktief by die evaluering betrokke. Hy leer om homself te evalueer en weet waarop daar gefokuseer moet word.

Dit is belangrik om te onthou dat evaluering 'n vertroulike saak is. Studente moet veral reeds by die begin van die supervisie



gewaarsku word, om nie hulle evaluerings met mekaar te vergelyk nie. Elke persoon beskik oor 'n eie individualiteit en unieke vermoëns en elke kliënt waarmee die student werk, verskil van 'n ander kliënt. Om hierdie rede is evaluering ook uniek en skep dit 'n skewe beeld wanneer studente hulle evaluerings met mekaar vergelyk en daarvolgens oordeel dat die een se evaluering positiewer of negatiewer as die ander moes gewees het.

Die kernvraag met betrekking tot evaluering, is wat die verwagtings of standaarde is waaraan voldoen moet word en waarvolgens gemeet gaan word:

Moet dit volgens die individu se persoonlike vermoëns wees?

Of moet dit aan ander werkers of studente, dit wil sê portuurgroep, se vereistes voldoen?

Volgens die vereistes van 'n spesifieke instansie byvoorbeeld die opleidingsinrigting, organisasie, supervisor, algemeen aanvaarde standaard van maatskaplikewerk-praktyk, bepaalde spesialiseringsterrein of enige maatskaplikewerk-opset?

Daar bestaan geen maklike antwoord op bogenoemde nie. 'n Kombinasie van genoemde faktore is gewoonlik die aangewese standaarde, riglyne of kriteria. Nietemin kan die supervisor en die werker met die opstel van 'n kontrak, saam besluit en faktore identifiseer wat ten opsigte van hulle besondere situasie, as standaarde of kriteria kan geld en wat hulle by doelwitbereiking sal uitbring.

Die wyse waarop die resultate van die evaluering aan die universiteit of die organisasie oorgedra word, is van belang.

Faktore wat die skryf van 'n evaluerings- of vorderingsverslag beïnvloed en waarmee rekening gehou moet word, is die volgende:

Gemoedstoestand van die supervisor.



Neiging om slegs resente gebreure te onthou.

Gevoelens van die supervisor oor eie bevoegdheid.

Nie krities genoeg nie of oormatig krities.

Narcisme.

Die feit dat die supervisor onlangs self geëvalueer is, kan tot ooridentifikasie met die werker lei.

Onbewustelike gevoelens en frustrasies by die supervisor mag die evaluering beïnvloed.

Kriteria kan verkeerd wees, byvoorbeeld gemiddelde prestasie kan as uitstaande gesien word of anders om, die standaard van die supervisor kan te hoog wees.

Gewoonlik is die aanwesigheid van bogenoemde faktore slegs tydelik en die goeie supervisor sal bewus wees van die rol en invloed van hierdie faktore en moet nie toelaat dat dit die evaluering beïnvloed nie. Dit kan byvoorbeeld gebeur dat die supervisor doelbewus by geleentheid nie tot evaluering oorgaan nie, omdat hy daarvan bewus is dat sy gemoedstoestand nie positief is nie. Selfs al sou dit beteken dat die evaluering 'n paar dae uitgestel moet word, is dit verkiesliker om te wag totdat die gemoedstoestand van die supervisor verbeter het, sodat evaluering objektief en regverdiglik kan geskied. Nie alle supervisors is hiertoe in staat nie. Maatskaplike werkers en studente wat meen dat die evaluering nie 'n korrekte weergawe van hulle werkswaardigheid is nie en nie dit wat werklik gebeur het, reflekteer nie, moet die vrymoedigheid hê om die finale evaluering te bevraagteken.

4.1 Beginsels vir evaluering

Daar is belangrike beginsels wat in evaluering toegepas moet word, om te verseker dat die proses konstruktief en sinvol verloop. Hierdie beginsels kan ook as vereistes vir evaluering gesien word. Verskillende skrywers se menings hieroor word hieronder weergegee,



waarvan die belangrikste die volgende is naamlik Kadushin, 1985: 340-345; Spence, 1987:2; Austin, 1981:201; Departement Gesondheid en Welsyn, 1982:101; Bloom en Fischer, 1982:35-51; House, 1980: 139-169 en Wolmarans, 1983:50-51.

① Soos reeds aangedui is evaluering 'n deurlopende proses. Evaluering wat slegs na afhandeling, of aan die einde van 'n bepaalde gebeure gegee word, het min waarde. Evaluering wat deurlopend gegee word, het die waarde dat die werker en die supervisor met elke supervisieonderhoud vordering wat gemaak is, kan bepaal en voorkomend kan optree om leemtes uit te skakel.

② Dit moet op die werker se leervermoëns, werksfunksionering en loopbaanontwikkeling fokuseer. Dit moet nie op die werker as persoon gerig wees nie.

③ Dit moet betroubaar en geldig wees. Sowel die supervisor as die werker, moet volgens dieselfde standaarde en kriteria evalueer. Albei moet ook duidelikheid hê oor die aard en doel van die proses en die prosedures wat gevolg gaan word.

④ Dit moet eerlik en regverdig wees. Dit moet ook spesifiek wees en gebalanseerdheid weerspieël. Positiewe, sowel as negatiewe elemente, moet bespreek en geëvalueer word. Dit is 'n leergeleentheid en daarom moet alternatiewe geëksploreer word om die werker se potensiaal te verhoog en om die dienslewering te verbeter. Spence (1987:2) sê indien evaluering doeltreffend moet wees, moet dit nou verweef wees met die onderrigdoelstellings.

⑤ Objektiviteit is absoluut noodsaaklik. Daar moet genoeg geleenthede vir waarneming en beoordeling wees, sodat die evaluering gemotiveer kan word. By gebrek aan genoeg inligting, kan 'n objektiewe beoordeling nie gemaak word nie. Spence (1987:1) waarsku tereg dat die objektiviteit van die beoordelaar (supervisor), baie belangriker is as die metingskaal wat gebruik word. Sy wys ook op die verband wat daar tussen evaluering en die behoeftebepaling moet bestaan en sê dat 'n goeie behoeftebepaling en onderrigprogram die grootste deel van die evalueringskriteria sal bepaal.



⑥ Dit moet met die realiteit verband hou en goeie begrip moet by die supervisor aanwesig wees vir die aard, omvang en omstandighede van die werker se werk.

⑦ Terugvoering is ook noodsaaklik. Die evalueringstelsel moet voorsiening maak vir deeglike en konstruktiewe terugvoering aan die werker, waarin die evalueringresultate met die werker bespreek en verwerk word, terwyl prestasieverbeteringsprogramme ook aandag ontvang.

⑧ Dit moet ook vir die supervisor 'n leergeleentheid wees waartydens leemtes in sy evalueringpraktyk aan die lig sal kom, sodat die nodige wysigings aangebring kan word.

4.2 Evalueringstelsel

'n Betekenisvolle evaluering moet 'n korrekte beskrywing van die werker se werksverrigting wees. Dit moet ook die werksopset waarin hy gewerk het beskryf, die aard van die verwagtings en die eise wat aan hom gestel is, die metodes en kriteria wat vir evaluering gebruik is, asook die aard van die supervisie wat voorsien is. Enige spesifieke probleme wat ervaar is, moet vermeld word tesame met die maatreëls wat aangewend is om dit op te los. Terreine van groei en ontwikkeling, of stagnasie, of vir verdere ontwikkeling, moet geïdentifiseer word. Dit moet ook op aanbevelings met betrekking tot toekomstige supervisieopleiding fokuseer.

'n Baie moeilike vraag wat in evaluering na vore kom, is wat spesifiek met betrekking tot die werker se werksfunksionering geëvalueer moet word. Dit wil sê, die kriterium vraagstuk. Wolmarans (1983:52) beskryf kriteria as evaluatiewe dimensies, of standaarde waarvolgens die werker se eienskappe, motivering, vermoëns, vaardighede, kennis, gedrag en houdings, gemeet kan word.

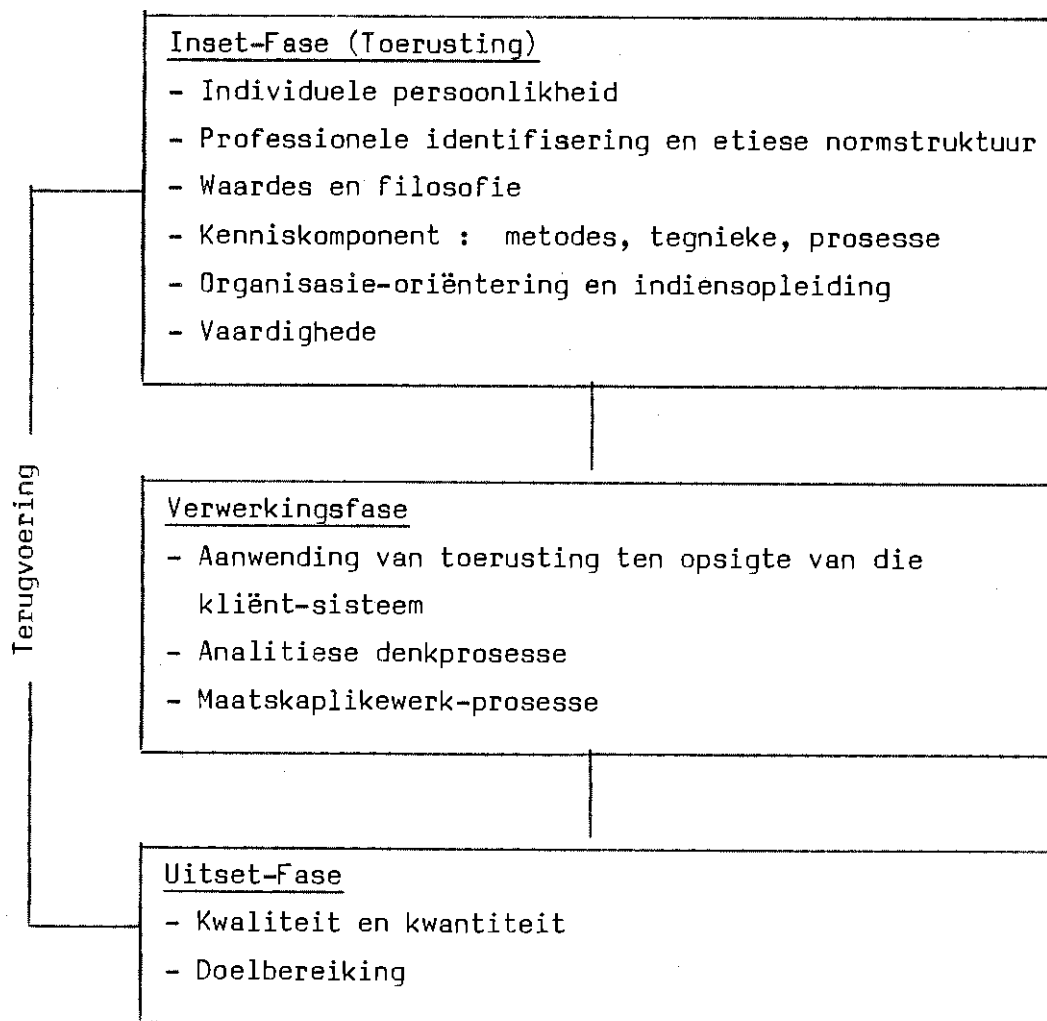
Westheimer (1977:142) wys tereg daarop dat welsynsorganisasies en supervisors nie 'n sistematiese uiteensetting van kriteria het nie, terwyl Wolmarans (1983:53) ook in haar ondersoek ernstige leemtes



in hierdie verband geïdentifiseer het. By die daarstelling van kriteria, moet die realiteit altyd in ag geneem word. Kirkpatrick se benadering ten opsigte van evaluering is die bekendste en in die mate waarin ander teoretici dit as 'n basis gebruik, moet afgelei word dat dit ook 'n hoogsaanvaarbare sisteem is (vgl. Levy en Chemel, 1987:7-9 en Spence, 1987:1-4). Wolmarans (1983:85) se klassifisering van maatskaplikewerk-kriteria binne 'n sisteemteoretiese raamwerk, toon baie ooreenkoms met dié van Kirkpatrick en ander modelle wat volgens die sisteemteoriemodel aangepas en ontwerp is.

Wolmarans (1983:85) se raamwerk lyk soos volg:

FIGUUR 24 : KLASSIFISERING VAN MAATSKAPLIKWERK-KRITERIA
BINNE 'N SISTEEMTEORETIESE RAAMWERK



Viljoen (1983:113) het in haar voorgestelde struktuur vir wat sy die maatskaplikewerkkunde noem, ook aan die kriteriumvraagstuk aandag gegee, deur die plek van "essensies" aan te dui. Sy onderskei vier hoofkomponente, naamlik (1) die hulpgewer wat die gemeenskap, organisasie, dienste en die maatskaplike werker insluit; (2) die hulpverlening wat verwys na verandering, verloop, verhouding en handeling (milieu en tegnieke); (3) die hulpbehoewende wat fokuseer op toerusting, volwassenheid en beperkings en (4), omstandigheidsgeheel wat die gemeenskap en die gesin behels. Die raamwerk van Viljoen herinner baie sterk aan die benadering van Perlman, wat ook die proses, plek, persoon, probleem en die personeel insluit. Viljoen se raamwerk bevredig egter nie, aangesien daar oorvleueling en verwarring by die indeling voorkom.

Die benadering van Kirkpatrick identifiseer vier vlakke vir evaluering:

Reaksie : Wat is die werker se reaksie op die supervisie?

Leer : Voorsien die leer- of onderrigprogram die konsepte wat vereis word?

Gedrag : Word die nuwe kennis en aangeleerde gedrag in die werksituasie toegepas?

Resultate: Wat is die uitwerking van die onderrig op sowel die werker as die organisasie? (Spence, 1987:2).

Hierdie benadering van Kirkpatrick (Spence, 1987:2) is deur verskeie persone benut, elkeen het net sy eie terminologie vir die onderskeie vlakke aangedui. Die volgende tabel dui die verhouding en verskille tussen die benaderings van Kirkpatrick, Laird, Warr, Bird, Rackham en Hamblin aan:

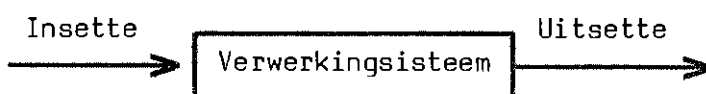
	KIRKPATRICK	LAIRD	WARR, BIRD EN RACKHAM	HAMBLIN
Vlak 1	Reaksie	Menings	Reaksie	Reaksie
Vlak 2	Leer	Leer	Onmiddellik	Leer
Vlak 3	Gedrag	Gebruik	Tussentyds	Gedrag
Vlak 4	Resultate	Impak	Uiteindelik	Individu/Organisasie
Vlak 5				Uiteindelike Waarde



Die benadering van Kirkpatrick en Laird stem grootliks ooreen, met die uitsondering dat die terminologie verskil. Warr, Bird en Rackham se keuse van terme kan misleidend wees, veral as in aanmerking geneem word dat leer nie onmiddellik plaasvind nie. Dit vind geleidelik plaas. 'n Verdere leemte in hierdie benadering, is dat veranderinge in die organisasie nie altyd noodwendig die uiteindelijke doelstellings beïnvloed nie. Dit is om hierdie rede dat Hamblin die basiese terminologie van Kirkpatrick se benadering gebruik, maar die finale vlak onderverdeel. Op hierdie wyse maak hy 'n onderskeid tussen verandering in die individu of die organisasie en die mate waarin die individu die uiteindelijke doelstellings bereik. Hamblin gaan van die veronderstelling uit dat oorsaak en gevolg die skakel is wat die vyf vlakke met mekaar verbind. Onderrig lei tot reaksie by die individu en dit gee aanleiding tot leer wat op sy beurt weer lei tot verandering in funksionering. Dit lei weer tot veranderinge by die individu en hierdie veranderinge het die bereiking van die uiteindelijke doelstellings tot gevolg. Hamblin sê hierdie proses kan in enige stadium versteur word en dit is die werk van die supervisor en die werker, om dit deur middel van evaluering te bepaal en reg te stel.

Tradisioneel het evaluering in die sluitingsfase van die supervisieproses plaasgevind. Dit het dan gewoonlik ook op die eerste twee vlakke gefokuseer en is deur middel van vraelyste, of geskrewe toetsing, of meting gedoen. Meer gesofistikeerde sisteme wat meting van kennis en vaardighede voor- en na-onderrig insluit, asook die aanwending van kontrolegroep is ook met verloop van tyd ontwikkel. 'n Voorbeeld hiervan is die model van Brethower en Rummler (Spence, 1987:2-3). Hulle het begin met 'n inset-uitset-verwerkingsstelsel:

'n Ballistiese stelsel (met insette en uitsette)

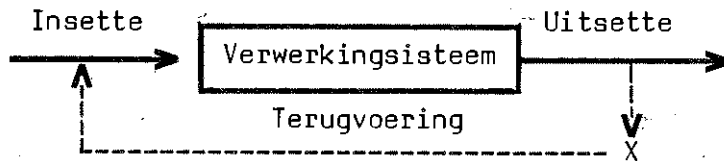


Hierdie stelsel is vir die moderne supervisie-onderrigstelsel te simplisties, aangesien dit geen terugvoeringsmeganisme bevat nie.

Dit verwys baie sterk na die tradisionele wyse van evaluering. Die insette waarna in hierdie sisteem verwys word, is die onderrig wat die werker ontvang, terwyl die uitsette verwys na die werker in die werksituasie, nadat die onderrig voltooi is.

'n Leidingsisteem

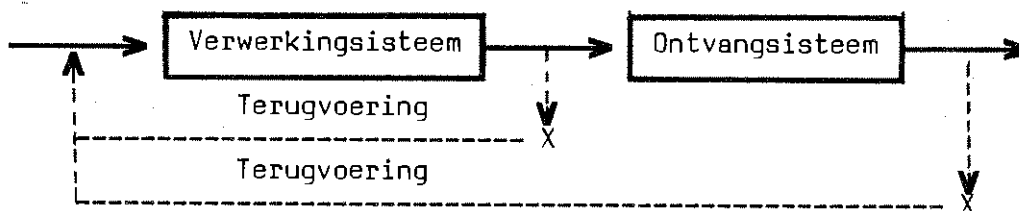
(met insette - uitsette terwyl die uitsette reggestel kan word)



Die leidingsisteem is meer gesofistikeerd, maar het ook leemtes. Die uitsette word wel volgens bepaalde funksioneringskriteria beoordeel, maar die doeltreffendheid daarvan word nie in die werkpraktik geassesseer nie. Dit is nietemin 'n verbetering op die ballistiese sisteem.

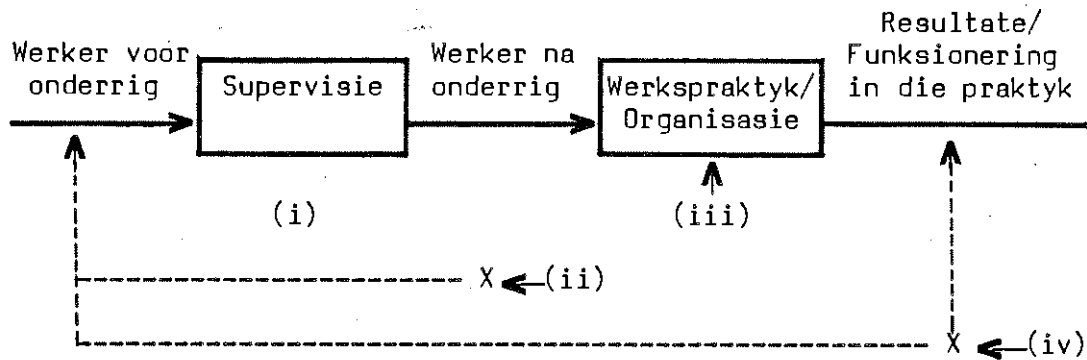
'n Aanpassingsisteem

(met insette - uitsette en die uitsette kan reggestel word terwyl die doelstelling ook kan verander)



Die aanpassingsisteem is die doeltreffendste, deurdad dit ook die ontvangsisteem in berekening bring. Die vraag tot welke mate die verandering vir die werker en die organisasie bepaalde voordele inhoud, word gehanteer. Hierdie sisteem maak vir terugvoering voorsiening, deur middel van terugvoeringsgeleenthede of meganismes (gemerk X), ten einde die sisteem te wysig.

Die sisteem wat vir supervisie die aanvaarbaarste is en wat in hierdie studie voorgestaan word, is 'n kombinasie van bogenoemde en die algemene sisteemteoretiese raamwerk wat deur Wolmarans (1983:85) voorgestel word en dit sien soos volg daaruit:



Vlakke van evaluering:

- (i) Wat is die werker se reaksie op die supervisie?
- (ii) Voldoen die supervisie aan die vereistes/behoefte?
- (iii) Word die inligting/kennis/vaardighede deur die werker in die praktyk aangewend?
- (iv) Lei die aanwending daarvan tot positiewe verandering by die kliënt?

Nommer (i), (ii), (iii) en (iv) verteenwoordig die vlakke van evaluering wat op elke stadium in berekening gebring word. Die supervisor en die werker, moet elkeen van hierdie vlakke evalueer, om te bepaal of die supervisie die gewenste uitwerking het of nie. Daar moet ook duidelikheid bestaan oor die evalueringstelsels wat gevolg gaan word.

4.3 Evalueringstelsels en -prosedures

In die literatuur word 'n verskeidenheid klassifiseringsisteme en beramings vir evalueringstegnieke aangetref.

Vergelykende prosedures

Dit verwys na die vergelyking van werkers met mekaar, ten opsigte van 'n bepaalde dimensie. Dit fokuseer op die werker se omvattende doeltreffendheid en die waarde daarvan, vir die organisasie en die hulpverlening. Die volgende vergelykende prosedures word onderskei (Wolmarans, 1983:125-126):



Eenvoudige rangordening

Dit word van die beoordelaar verwag om werkers op 'n globale basis, van uitstekend tot swak, in meriete volgorde te rangskik. Wanneer daar baie werkers is, is dit egter geen maklike taak nie.

Alternatiewe rangordening

Dit word van die beoordelaar verwag om die beste en swakste werker te kies. Dan die tweede beste en tweede swakste werker, uit die oorblywende werkers, ensovoorts, totdat die hele groep geëvalueer is.

Afgepaarde vergelyking

Die beoordelaar moet elke werker met al die ander werkers vergelyk en sy voorkeure van die werker aanteken. Hierna word bereken hoe dikwels elke werker bo die ander persoon verkies is en hierdie tellings word benut om die rangordes te bereken.

Gedwonge verspreiding

De Beer maak melding van die geforseerde keuseskaal (De Beer, 1985:8). Ten einde te verhoed dat beoordelaars hoë evaluering vir elke werker gee, word hulle versoek om werkers so te evalueer, dat 'n normale verspreidingskurwe weerspieël word.

Die vordering moet dan soos volg gemaak word:

Swak	10%
Onder gemiddeld	20%
Gemiddeld	40%
Bo gemiddeld	20%
Superieur	10% (De Beer, 1985:8)



Die leemte van die vergelykende prosedures, is die feit dat dit nie spesifiek genoeg is met betrekking tot 'n spektrum van kriteria nie. Duidelike gedefinieerde standaarde ontbreek en dit verhinder sinvolle terugvoering, terwyl dit ook die identifisering van ontwikkelingsbehoefte moeilik maak.

Absolute standaarde

Die werker se prestasie word volgens 'n definisie op 'n beoordelingskaal geëvalueer. Vergelykings word volgens geskrewe standaarde gemaak en die werker se gedrag kan ten opsigte van 'n verskeidenheid van terreine geëvalueer word. Die volgende kwalitatiewe tegnieke kan gebruik word (Wolmarans, 1983:129-134):

Kritiese insidente

Dit word van die beoordelaar verwag om deurlopend voorbeelde van uitstaande of swak werksprestasie aan te teken, wat hom later in staat sal stel om sy evaluering van werkers te motiveer (Wolmarans, 1983:129).

Die geweegde kontrolelyns

Hier rapporteer die beoordelaar bloot dat hy bepaalde tipes werksgedrag by die werker waargeneem het. Hierdie gedrag word dan afgemerk op 'n kontrolelyns en later deur deskundiges ontleed. Die beoordelaar kan dus nie doelbewus die werker wat beoordeel word, bevoordeel of benadeel nie (Wolmarans, 1983:129-130).

Die gedwonge keusetegniek

Die beoordelaar moet 'n keuse maak uit vier soortgelyke beskrywings van werksgedrag, ten einde aan te dui watter beskrywing die paslikste is ten opsigte van die werker wat beoordeel word (Wolmarans, 1983:130).



Konvensionele beoordelingskale

Die beoordelaar ontvang 'n gedrukte vorm vir elke werker wat beoordeel moet word. "Hierdie vorm bevat 'n aantal stellings met betrekking tot eienskappe en kwaliteite waarop werkers beoordeel moet word" (Wolmarans, 1983:131).

Gedragsgeankerde beoordelingskale

Dit fokus hoofsaaklik op die evaluering van werksgedrag waaroor die werker beheer het. Dit wil sê, dimensies van gedragsvoorbeelde wat waarneembaar en spesifiek is. Die doel hiervan is om persone wat met die beoordeling gemoeid is, aan te moedig om werkers noukeurig waar te neem, die gedrag wat geopenbaar word te interpreteer en voorbeelde van die gedrag op 'n kontinuum van doeltreffendheid aan te teken. Daar word gelet op spesifieke dimensies en duidelik gedefinieerde voorbeelde van doelmatigheid en ondoelmatigheid word tydens terugvoering bespreek. 'n Paneel van beoordelaars (werkers en supervisors) word saamgestel en benut. Gedragsankers het betrekking op 'n bepaalde dimensie wat 'n spesifieke prestasievlak verteenwoordig. Dit word as 'n beoordelaars- of evalueringshandleiding tydens evalueringssessies gebruik. Die waarde van hierdie skale, is dat dit posdimensies en -beskrywings en die identifisering van standarde beklemtoon. Dit bevorder ook die bereiking van ontwikkelingsdoelstellings en vergemaklik die terugvoeringsproses.

Die volgende metingskaal van Wilson (1981:144-149) is baie nuttig vir die evaluering van vaardighede in onderhoudvoering en is persoonlik baie sinvol in studentesupervisie benut:

METINGSKAAL VIR DIE EVALUERING VAN VAARDIGHEDE IN ONDERHOUDVOERING

(Verslag, bandopname en video.)

'n Vyfpuntskaal word gebruik waar "1" op 'n lae vlak (beginner vlak) van vaardigheid is; en "5" dui op 'n gevorderde vlak van



vaardigheid. Aangesien al die items nie op elke onderhoud van toepassing is nie, word "n.v.t." aangedui indien 'n punt nie toegeken kan word nie. Die beoordeling moet verband hou met die vlak van opleiding van die student, (d.w.s. 1^e, 2^e, 3^e of 4^e jaar). Die punttoekenning 1 tot 5 word dus in verhouding tot bogenoemde gegee. Die finale punt word bereken deur die routellings bymekaar te tel en te deel deur die aantal items wat gemeet is.

Byvoorbeeld: $\frac{\text{routellings}}{(\text{n}) \text{ items}} = \frac{85}{31} = 2,65$.

Om bogenoemde in persentasie uit te druk: $\frac{2,65}{5} \times \frac{100}{1} = 53\%$

Alleenlik die beginnervlak, of lae vlak (1) en die gevorderde vlak (5), word aangedui. Die supervisor moet eie oordeel gebruik om te bepaal waar op die skaal van 1 tot 5 die student tans is. Hierdie metode beklemtoon die beginsel van 'n individuele onderrigprogram vir elke student.

"St" = Student

"Kl" = Kliënt

"Sup" = Supervisor

(1) BEGINNERVLAK	(5) GEVORDERDE VLAK	PUNT TOEGEKEN
1. St. sien Kl. of lede van die gesin individueel eerder as gesamentlik. Geen of baie min groepsinteraksie vind plaas.	1. St. sien gesin of lede van gesin saam in 'n groep en maak gebruik van groepsinteraksie.	
2. St. fokuseer op die konkrete behoeftes van die Kl. eerder as die emosionele behoeftes.	2. St. hanteer konkrete behoeftes, maar maak ook gebruik van tegnieke om emosionele behoeftes te eksploreer.	



(1) BEGINNERVLAK		(5) GEVORDERDE VLAK		PUNT TOEGEKEN
3.	St. versuim om homself voor te stel en sy doel te verduidelik tydens elke onderhoud.	3.	St. stel homself altyd voor en verduidelik volledig sy doel alvorens die onderhoud begin.	
4.	St. het 'n rigiede wyse van aanvang van 'n onderhoud en begin elke onderhoud op dieselfde wyse.	4.	St. pas aan by die verskillende kliënte en hul omstandighede.	
5.	St. is nie ten volle op sy gemak tydens die onderhoud nie en Sup. neem waar dat daar tye is wat St. sukkel om onderhoud "aan die gang te hou".	5.	St. is op sy gemak met homself, sy rol as werker en het die onderhoud onder beheer.	
6.	St. voel onseker oor die doel van die onderhoud en huiwer om te eksploreer.	6.	Toepaslike vrae word gevra sonder huiwering of ongemak.	
7.	St. hou rigied by voorafbeplande verloop van die onderhoud en ignoreer Kl. se onmiddellike behoeftes.	7.	St. beplan vir onderhoud, maar is buigsaam om by behoeftes van kliënt aan te pas.	



(1) BEGINNERVLAK		(5) GEVORDERDE VLAK		PUNT TOEGEKEN
8.	St. gebruik vraagstelling as primêre tegniek van onderhoudvoering.	8.	St. gebruik vraagstelling in kombinasie met ander tegnieke van onderhoudvoering.	
9.	St. maak hoofsaaklik van oop/sirkulêre geslote vrae en direkte vraagstelling gebruik.	9.	St. gebruik hoofsaaklik oop vrae wat aanleiding gee tot 'n groter mate van eksplorering.	
10.	St. verander die onderwerp sodra emosies na vore kom en/of ignoreer emosionele behoeftes.	10.	St. maak gebruik van spesifieke tegnieke om emosionele gevoelens te identifiseer en te hanteer.	
11.	St. verander gedurig die onderwerp van bespreking sonder om op 'n bepaalde probleem te fokusseer en by 'n spesifieke doelwit uit te kom.	11.	St. maak gebruik van fokussering om by 'n spesifieke doelwit in die onderhoud uit te kom.	
12.	Tegnieke soos interpretering, reflektoring en konfrontoring kom toevallig na vore sonder dat St. bewus is.	12.	Tegnieke word doelbewus gebruik en St. kan dit identifiseer en die doel daarvan uitspel.	



(1) BEGINNERVLAK		(5) GEVORDERDE VLAK		PUNT TOEGEKEN
13.	St. gee aan Kl. valse hoop of maak beloftes sonder om sekerheid te hê dat dit nagekom kan word.	13.	St. gee nie valse hoop of beloftes nie maar sal eerder van spesifieke tegnieke gebruik maak om dit wat kliënt vra verder te eksploreer.	
14.	St. gee voortdurende direkte leiding of raad, verduideliking en beantwoord die Kl. se vrae direk.	14.	St. help die Kl. om eie besluite te neem of tot eie insigte te kom.	
15.	St. vind dit moeilik om opregte warmte en empatie verbaal en nie-verbaal oor te dra.	15.	Opregte warmte en empatie is deurlopend waarneembaar in die St. se kontak met die Kl.	
16.	St. maak glad nie gebruik van konfrontering as tegniek nie en ignoreer konfronterende situasies.	16.	Gebruik konfrontering doelbewus om Kl. bewus te maak van sy gedrag en gevoelens waar van toepassing.	
17.	St. maak glad nie van stiltes gebruik nie en indien 'n periode van stilte hom voordoen sal St. onmiddellik weer 'n vraag vra.	17.	St. gebruik stiltes effektief en met 'n bepaalde doel.	



(1) BEGINNERVLAK		(5) GEVORDERDE VLAK		PUNT TOEGEKEN
18.	St. kan nie persoonlike gevoelens of ervarings met die Kl. deel nie, of indien wel sonder 'n spesifieke doel voor oë.	18.	St. kan eie gevoelens of ervarings wat verband hou met die situasie met die Kl. deel en het 'n spesifieke doel daarmee.	
19.	St. is veroordelend eerder as diagnoserend in opmerkings wat gemaak word t.o.v die Kl.	19.	St. is diagnoserend en professioneel in opmerkings wat gemaak word t.o.v. die Kl.	
20.	St. kan glad nie oordrag en teenoordrag identifiseer wanneer dit in die onderhoud plaasvind nie.	20.	St. kan oordrag en teenoordrag identifiseer, maar hoef nie noodwendig dit te kan hanteer nie.	
21.	St. is geneig om <u>vir</u> die Kl. konkrete take te doen en kan nie verantwoordelikhede aan die Kl. oorlaat nie.	21.	St. kan Kl. in staat stel om self verantwoordelikheid te neem vir konkrete take.	
22.	St. versuim om 'n kontrak met die Kl. te sluit en verwagtinge uit te spel.	22.	St. sluit ten alle tye 'n kontrak met die Kl. en kan verwagtinge uitspel.	



(1) BEGINNERVLAK		(5) GEVORDERDE VLAK		PUNT TOEGEKEN
23.	St. stel vir die Kl. doelwitte of maak namens hom planne.	23.	St. besluit saam met die Kl. oor bereikbare doelwitte en beplande aksie.	
24.	St. beskik glad nie oor die vermoë om 'n diagnose te maak en bepaalde wisselwerkende faktore uit te lig nie.	24.	St. kan 'n spesifieke diagnose maak n.a.v. wisselwerkende faktore wat uitgelig is.	
25.	St. kan nie sonder die hulp van die supervisor 'n spesifieke beplanning omskryf vir 'n volgende onderhoud nie.	25.	St. kan eie inisiatief neem om 'n voorlopige beplanning vir 'n volgende onderhoud te spesifiseer.	
26.	Spesifieke beplanning pas glad nie binne die raamwerk van die langtermyn doelstelling van die hulpverlening nie.	26.	Spesifieke beplanning vorm deel van die langtermyn hulpverleningsproses.	
27.	St. kan nie sy eie hulpverlening objektief evalueer om sterk punte sowel as leemtes uit te wys nie.	27.	St. beskik oor die vermoë om eie hulpverlening objektief te evalueer en sterk punte en leemtes word uitgewys.	



	(1) BEGINNERVLAK	(5) GEVORDERDE VLAK	PUNT TOEGEKEN
28.	St. maak selde of ooit 'n samevatting tydens of na afloop van die gesprek.	28. St. maak 'n samevatting tydens of na elke onderhoud met die kliënt.	
29.	St. sluit nie die onderhoud op 'n sinvolle en gestruktureerde wyse af nie en geen spesifieke beplanning vir die volgende onderhoud word saam met die Kl. gedoen nie.	29. St. sluit die onderhoud op 'n sinvolle en gestruktureerde wyse af en daar word saam met die Kl. beplan vir 'n volgende onderhoud.	
30.	Evaluering en diagnoseering word selde gewysig.	30. Evaluering en diagnoseering is spesifiek vir elke onderhoud.	
31.	Die wyse van verslag-skrywing is rigied.	31. St. openbaar kreatiwiteit t.o.v. verslag-skrywing.	

Doelwitbestuur

Doelwitbestuur is 'n omvattende bestuursbenadering wat prestasie-beoordeling insluit. Die sentrale tema van hierdie benadering is doelformulering. Om hierdie stelsel te implementeer moet daar duidelikheid bestaan oor die missie, organisatoriese doelstellings, doelwitte en aksieprogramme. Dit moet aan bepaalde vereistes voldoen. Dit wil sê dit moet duidelik, spesifiek en ondubbelsinnig geformuleer word. Die waarde van die stelsel word in die volgende stappe weerspieël:

Formulering van langtermyndoelstellings en strategiese beplanning.



Identifisering en formulering van spesifieke organisatoriese doelwitte.

Die vasstelling van doelwitte vir spesifieke afdelings.

Bepaling van posdoelwitte.

Ontwerp en formulering van aksieprogramme.

Implementerings van veranderings wat tot verbetering sal aanleiding gee.

Evaluering van die vordering wat ten opsigte van doelwitbereiking gemaak is.

Prestasiebeoordeling: Versterk gewenste gedrag en verhoog motiveering deur opleiding, die werkers tot selfontwikkeling aan te moedig, vergoeding, loopbaan- en mensekragbeplanning.

Kombinerings van gedragbeoordelingskale en doelwitbestuur in dieselfde evalueringsmodel

Na 'n deeglike en intensiewe bestudering van die verskillende evalueringstelsels, het Wolmarans (1983:177) tot die gevolgtrekking gekom dat 'n kombinerings van bogenoemde twee stelsels die voordeligste is. Hulle vul mekaar in terme van sterk en swakpunte aan. Doelwitbestuur is doeltreffend om resultate te beoordeel en die gedragsankerbeoordelingskaal plaas weer klem op die gewenste en kontroleerbare werksgedrag, wat vereis word om die resultate te behaal. Dit fokuseer derhalwe weer op doelmatigheid.

4.4 Selfevaluering

'n Werker kan gevra word om homself te evalueer ter voorbereiding vir evaluering. Hoe dink hy behoort hy geëvalueer te word? Hoe sal hy sy werksverrigting beoordeel? Hierdie proses stel die werker in staat om oor evaluering te dink en is terselfdertyd ook



'n toets vir die supervisor se vermoë om evaluatiewe terugvoering op 'n deurlopende basis te voorsien. Is die werker se waarnemings oor die algemeen dieselfde as die van die supervisor? Is daar betekenisvolle verskille? Waarom?

Eldridge (1983:426-427) omskryf selfevaluering, as die begrip wat werkers ten opsigte van hulle eie groei en leer het en dit sluit die unieke en idiosinkratiese denke en gedrag wat hulle in besluitneming oor die doeltreffendheid van hulle werkswaardigheid openbaar, in. Meer spesifiek verwys dit na die hoogs geïndividualiseerde houding van die werker oor sy werk.

Die versigtige aanwending van hierdie tegniek, is baie belangrik. Sommige supervisors maak hiervan misbruik, deurdat hulle die werker sy eie evaluering laat opstel en dit dan as die finale evaluering laat geld of voorhou. Dit plaas die werker in 'n baie netelige situasie wat onregverdig en onbillik is en dit dui op 'n versuim aan die kant van die supervisor om sy eie mening op skrif te stel. Sommige supervisors probeer om hierdie optrede te regverdig deur daarna te verwys as 'n "leerervaring".

Sommige werkers is baie angstig oor die feit dat hulle hulleself moet evalueer. Veral werkers wat verdedigend gereageer het wanneer hulle kritiese terugvoering ontvang het, moet oor die algemeen nie gevra word om hulleself te evalueer nie. Sulke persone beoordeel hulleself gewoonlik hoër as wat hulle werklik verdien. Persone wat normaalweg met betrekking tot evaluatiewe terugvoering passief gereageer het, sowel as diegene wat aktief by evaluering betrokke was, baat gewoonlik by selfevaluering. Dit moet egter altyd duidelik gestel word dat dit 'n leerervaring is en nie die finale evaluering nie. Die ideaal is dat die supervisor sy eie evaluering in konsep sal voorberei, voordat hy die werker se evaluering sien. Die twee kan dan vergelyk word en as die supervisor voel dat hy sy eie evaluering wil wysig, op grond van die werker se insette, kan dit met die werker bespreek word. Dit moet in gedagte gehou word dat sommige persone hulleself deurgaans te hoog aanslaan, terwyl ander hulleself weer onderskat.



Die waarde van selfevaluering is daarin geleë dat dit persoonlike betrokkenheid, kommunikasie, motivering en insig by die werker bevorder. Die werker se verhoogde betrokkenheid by die evalueringsproses dra daartoe by dat hy homself voortdurend ten opsigte van doelwitbereiking kan beoordeel. Dit voorsien ook aan die werker beter insig oor die kompleksiteit van evaluering, terwyl dit ook die kommunikasie tussen hom en die supervisor bevorder. Deurdat die werker in staat is om self sy sterkpunte en leemtes te identifiseer, lei dit tot verhoogde selfinsig en hierdie deelname bevorder weer motivering. Veral die waarde van selfevaluering wat in selfmotivering en -kontrole geleë is, is uiters noodsaaklik vir die aanspreeklikheid in maatskaplike werk en na my mening van baie groot waarde en betekenis.

Riglyne vir selfevaluering is deur Elridge (1983:426-427) geformuleer, nadat hy dit wetenskaplik ondersoek het. Hy het vyf en veertig maatskaplike werkers by die ondersoek betrek en die volgende riglyne aan die hand gedoen, nadat die ondersoek uitgewys het dat maatskaplike werkers nie hulle werksgedrag op 'n sistematiese wyse evalueer nie. Daar moet in maatskaplikewerk-supervisie en -opleiding voortdurend aandag aan selfevaluering gegee word.

Werkers moet leer om hulleself en hulle optredes op 'n sistematiese wyse te evalueer, ten einde die doeltreffendheid en doelmatigheid van hulle funksionering self te kan bepaal.

Die supervisor moet selfevaluering van die werker vereis en dit aanmoedig.

Organisasies se beleidsformulering moet ook daarvoor voorsiening maak dat selfevaluering deur werkers as algemeen geldende praktyk aanvaar word. Prosedures en geleenthede om selfevaluering te laat realiseer, moet ook in die organisasies aanwesig wees en werkers wat dit doen en bemeester, moet erkenning daarvoor ontvang.

Samevattend kan dit gestel word dat bogenoemde riglyne onderskryf word. Verder moet ook gemeld word dat die oogmerke wat met evalue-



ring nagestreef word, onlosmaaklik deel van die doelstellings van supervisie is. Net so belangrik as wat dit vir enige instansie is om te bepaal, hoe hy vaar en hoe suksesvol hy is, so belangrik is dit vir supervisors om kennis te neem van hoe die werkers wat hulle in supervisie onderrig en opgelei het, vaar. Hulle moet ook steeds die nodige aanpassings maak en regstellings doen. Dit is gevolglik een van die supervisieverantwoordelikhede van elke supervisor, om voortdurend deur retrospeksie seker te maak dat die supervisie-onderrig doeltreffend verloop en dat werkers die doelstellings bereik wat met die supervisie nagestreef word. Dit is egter nie net maatskaplike werkers wat geëvalueer moet word nie, maar die supervisor self ook. Die vraelyste soos vervat in bylae 6, 7 en 8 is in eie ervaring van supervisie, baie doeltreffend benut om maatskaplike werkers of maatskaplikewerk-studente, die supervisor te laat beoordeel en om te bepaal in watter mate die supervisor sy of haar verantwoordelikhede doeltreffend nagekom het en of die supervisie werklik in relevante behoeftes voorsien het. Die vraelyste is persoonlik ontwerp en saamgestel, met behulp van inligting wat uit die literatuur verkry is. (Kyk bylae 6, 7 en 8.)



HOOFSTUK 8 : ONDERRIGHULPMIDDELS IN SUPERVISIE

Supervisieonderrig word bevorder deur die aanwending van hulpmiddels. Verskillende hulpmiddels kan aangewend word afhangende van die leerinhoud, die maatskaplike werker, persoonlike vermoëns en ervaring asook die beskikbaarheid van hulpmiddels. Vervolgens sal video-opnames, prosesverslae en bandopnames bespreek word.

1 VIDEO-OPNAME

Die benutting en aanwending van video-opnames vir onderrig en opleiding het geweldig toegeneem. Trouens, daar kan met reg beweer word dat video-bande integraal deel van onderrig en opleiding is (Rhim, 1976:644; Thomas, 1972:109; Munson, 1983:222 en Kadushin, 1985:443; Marshall, Charping en Hogwood, 1982:431). Die waarde van hierdie medium vir supervisieonderrig, word ook deur verskillende skrywers beklemtoon (Kadushin, 1985:443; Munson, 1983:222; Zastrow en Navarre, 1979:203-204).

Verskillende voordele vir die benutting van die video word deur 'n aantal van die genoemde skrywers in die literatuur weergegee. Die vernaamste hiervan is die volgende:

Terugvoering kan aan die werker gegee word wat hom in staat stel om sy sterkpunte en leemtes te identifiseer, wat 'n bydrae lewer om sy funksionering te verbeter.

Dit stel ook die werker in staat om groei en ontwikkeling na verloop van 'n tydperk te bepaal.

Video-onderrig verhoog selfvertroue.

Dit bied aan werkers die geleentheid om hulle interpersoonlike kennis en vaardighede binne 'n relatiewe veilige omgewing, op die proef te stel.

Dit maak die integrering van die teorie met die praktyk moontlik.



Die geredelike beskikbaarheid van die leer materiaal, maak die leerproses sinvol, dit verseker die heraanbieding van die regte inligting en versterk die leerproses deur herhaling.

Dit maak voorsiening vir buigsaamheid ten opsigte van spesifieke opleidingsbehoefte en dit kan ook deur die werker vir selfopleiding aangewend word. Selfwaarneming vir die werker wat sukkel om 'n bepaalde vaardigheid te bemeester, is baie waardevol, deurdat die werker self die probleme en leemtes kan identifiseer en sien hoe dit gewysig en reggestel moet word.

Dit help met die identifisering van die werker se leerbehoefte.

Dit is 'n baie belangrike hulpmiddel vir doeltreffende evaluering. Video-opnames bevorder konkrete en objektiewe beoordeling van die werker se funksionering. Dit bied ook aan die werker geleentheid om self aan die evaluering deel te neem.

Dit identifiseer oordrag en teenoordrag.

Dit voorsien veelvuldige stimulering vir verskillende soort leerervarings. So kan dieselfde video-opname gebruik word om spesifieke onderhoudsvaardighede te modelleer, of om die werker in die proses van onderhoudsvoering te onderrig.

Baie skrywers is dit eens dat die grootste voordeel van die benutting van videos in onderrig, geleë is in die selfbeeld-konfrontering. Wanneer 'n maatskaplike werker na 'n video-opname van homself kyk, kan hy hom met homself konfronteer oor sy optrede tydens 'n onderhoud (Rhim, 1976:644; Wilson, 1981:163; Munson, 1983:431; Kadushin, 1985:443; Zastrow en Navarre, 1979:195; Marshall, Charping en Hogwood, 1982:433; Casper en McKibbin, 1979:389 en Thomas, 1972:109).

Die waarde van die selfbeeldkonfrontering is daarin geleë dat die werker antwoorde op die volgende vrae moet verskaf:

Wie is die persoon in die beeld?



Dit wat jy daar sien - waarvan hou jy?
Waarvan hou jy nie?
Wat wil jy graag verander?
Dink jy dit sal in die toekoms anders wees?
Herinner die beeld jou aan iemand anders?

Of 'n ander alternatief is om die betrokkenes 'n vraelys te laat voltooi wat die volgende sal insluit:

Terwyl die video-opname teruggespeel is, het ek gevoel
My voorkoms
Ek was verbaas deur
Dit herinner my aan
Die ervaring deur na myself te kyk
Verdere kommentaar
(Thomas, 1972:109)

Dit is noodsaaklik dat die kliënt skriftelik toestemming sal gee vir die maak van so 'n opname en dat dit vir onderrigdoeleindes benut mag word. Die etiese komponent van maatskaplike werk is hier ter sprake en die kliënt moet te alle tye van die vertroulike hantering van die inligting verseker wees.

Rhim (1976:645-647) sê nadat die besef van die waarde van hierdie medium in onderrig toegeneem het, het dit ook die hoofelement in supervisieonderrig geword. 'n Direkte assessering van die werklike terapeutiese onderhoud is moontlik en beide die supervisor en die werker kry 'n volledige en werklike beeld van die terapeutiese interaksie.

f

Taffinder en Viege (1987:31), is egter die twee wetenskaplikes wat waarsku dat die toename van hierdie baie handige tegnologiese hulpmiddel dikwels juis in onderrig verkeerd benut en aangewend word. Hulle sê 'n deeglike analise van die werklike rol van die video in opleiding ontbreek dikwels. Daar bestaan geen twyfel oor die feit dat die video 'n kragtige medium vir opleiding is nie, maar vir watter doel? Hulle waarsku dat dit juis die televisie se onbetwiste invloed om te vermaak is, wat die aandag van die doelstel-

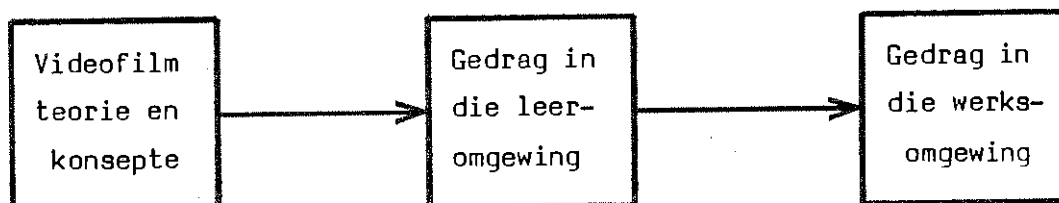


ling van onderrig en opleiding kan aftrek. Hulle skryf dit toe aan die feit dat die beskikbaarheid van videos baie maklik aangewend kan word om die onderrigproses af te wissel, sodat dit darem nie te vervelig is nie. Wanneer dit die geval is, is die moontlikheid om die verkeerde keuse in die selektering van 'n video te maak groot, aangesien die video wat die beste akteurs en aksie bevat, gewoonlik gekies word. Indien video-onderrig doeltreffend moet wees, moet hierdie versoeking vermy word. Die eerste prioriteit in die keuse van 'n video vir onderrig, moet noodwendig die beoogde opleidingskonsepte wees.

Nadat 'n geskikte video geselekteer is, moet bemeestering van die beginsels en vaardighede wat uitgebeeld is in die opleiding- en onderrigssessie, bemeester word. As hierdie stap nagelaat of oorgeslaan word, sal daar geen oordrag van die leersituasie na die praktyk wees nie.

Om slegs na 'n video te kyk en dan 'n bespreking oor die beginsels en konsepte wat in die video gedek is, deur middel van 'n besprekingseminaar te hanteer, is volgens Taffinder en Viedge (1987:32) onproduktief en nutteloos. Hulle beweer wat vereis word, is 'n werklike belewenis of ervaring deur die werker(s), dat die konsepte bepaalde waarde en betekenis het. Die werker moet beleef dat die aanwending van hierdie konsepte en beginsels, besliste positiewe resultate tot gevolg het. Dit is moeilik om dit te bewerkstellig en dit vereis van die supervisor baie vindingrykheid.

Hulle wys verder daarop dat die supervisor nie die verwerwing van kennis met opleiding moet verwar nie. Daar is reeds bewys dat verbeterde kennis, nie noodwendig verbeterde funksionering waarborg nie. Hulle beklemtoon by herhaling, dat die werker 'n positiewe resultaat van die nuutverworwe kennis tydens die onderrig moet ervaar, as hierdie kennis suksesvol in die praktyk oorgedra moet word. Dit kan diagrammaties soos volg voorgestel word:





Taffinder en Viedge het onlangs, deur middel van navorsing, bewys dat die terugroep van opleidings- en onderriginsette nie genoeg is om gedrag te verander nie. Hulle het die eksperiment uitgevoer by twee afsonderlike geleenthede, waar van bestuursimuleringsoefeninge gebruik gemaak is. Die wys van die video het baie min invloed gehad op die werkers se gedrag tydens die eksperimentele sessie. Die video het oor besluitnemingsvaardighede gehandel.

Aanvanklik is gedink dat die mislukking daarvan toegeskryf moet word aan die feit dat die werkers nie die riglyne soos wat dit in die video weergegee is, kan onthou nie, en daarom was hulle nie in staat om die beginsels aan te wend nie. Om die hipotese te toets is 'n eksperiment gedoen. Besluitneming was geassesseer deur die aanwending van 'n objektiewe gedragsankerskaal, tesame met 'n kwalitatiewe ontleding.

Die eksperiment het 'n spesiaal ontwerpte blaaibord ingesluit wat die beginsels vir doeltreffende besluitneming soos dit in die video weergegee is, gereflekteer het. Die blaaibord is alternatiewelik tydens opleidingsessies benut of weggeneem.

Die resultate van die ondersoek het duidelik aangetoon, dat die onderskragende inligting as 'n hulp vir die werkers se geheue nie die bepalende faktor was in die feit dat die werkers nie die beginsels aangewend het nie. Die oorsake van hierdie verskynsel moes toe op 'n ander plek gesoek word.

Vanuit die leerteorie, moet hierdie leemte toegeskryf word aan die afwesigheid van 'n positiewe resultaat vir die aanwending van die opleidingsinset.

Soos vir enige onderrig en opleiding, moet die doelstelling vir die benutting van 'n video wees om verbeterde funksionering in die werksituasie tot gevolg te hê. Baie dikwels gebeur dit nie en die oorsaak daarvan word toegeskryf aan nie-onderskragende toestande in die werksituasie.



As die bemeestering van die beginsels nie in die opleidingsituasie plaasvind nie, sal dit nie in die werksituasie oorgedra word nie. Wanneer video vir onderrig en opleidingsdoeleindes aangewend word, is dit noodsaaklik om seker te maak dat hierdie stap wel plaasgevind het.

Ten einde die waarde en die doeltreffendheid van video-onderrig in supervisie te verhoog, moet die volgende riglyne gevolg word:

Daar moet vasgestel word of die video se teoretiese insette by die opleidingsbehoefte aanpas.

Die werker se huidige vlak van kennis of funksionering met betrekking tot die kennis of vaardigheid wat onderrig word, moet vasgestel word (gebruik verkieslik 'n objektiewe metingskaal).

Voorsiening van 'n geheue-hulpmiddel vir die teoretiese insette van die video, is baie belangrik.

'n Oefening wat die teoretiese insette en resultate in suksesvolle gevolge vir die werker sal laat realiseer, kan saamgestel word.

Die voorsiening van duidelike riglyne en versterking om die nuwe gedrag te vestig, is noodsaaklik.

Voorsiening van onmiddellike beloning en erkenning vir pogings tot suksesvolle aanwending van die teoretiese insette het groot waarde.

Die werkers se toewyding vir die aanwending van die nuwe gedrag en vaardighede in die werksituasie moet bevorder word.

Videos wat reg aangewend en benut word, is hulle gewig in goud werd, maar wanneer dit verkeerdelik aangewend word, is dit niks meer as duur vermaak nie.

Die volgende kriteria vir beoordeling, kan help om die werker se funksionering ten opsigte van spesifieke komponente te bepaal.



Sowel die werker as die supervisor kan, terwyl die video teruggespeel word, die metingsvorm voltooi. Die werker word op 'n driepuntskaal ten opsigte van die volgende areas beoordeel.

- (1) Moet verbeter en verdien aandag.
 - (2) Funksioneel bevredigend.
 - (3) Goeie bemeestering.
- (Aangepas uit Zastrow en Navarre, 1979:198-199.)

- Aanvang van die onderhoudopmerkings.
- Verduideliking van terapeutiese rol.
- Stem kwaliteit en volume.
- Liggaamshouding.
- Dogkontak.
- Ooreenstemming van verbale en nie-verbale gedrag/gesigsuitdrukkings, (die werker se woorde stem ooreen met sy uiterlike voorkoms).
- Frekwensie van oopvrae (nie geslote of veelvuldige keusevrae nie).
- Hoeveelheid van die werker se verbale aktiwiteit.
- Duidelikheid van vrae.
- Vermoë om die kliënt te konfronteer.
- Vermoë om die kliënt te onderskraag, hom op sy gemak te stel, warmte oor te dra.
- Benutting van humor.
- Benutting van stiltes.
- Die vermoë om die kliënt te help om probleme te definieer.
- Die vermoë om saam met die kliënt spesifieke doelstellings te formuleer.
- Vermoë tot reflektering (parafrasering).
- Samevatting van die kliënt se mededelings.
- Vermoë om die kliënt se vrae te beantwoord - voorsiening van bruikbare inligting.



- Vermoë om die kliënt se gevoelens te hanteer.
- Vermoë van die werker om homself as 'n professionele persoon aan te bied en te handhaaf.
- In watter mate is die nodige inligting ten opsigte van die saak waarom dit gaan, verkry.
- Beëindiging van die onderhoud; lengte. *duur*
- Volledigheid van die onderhoud.
- In watter mate is 'n positiewe verhouding bewerkstellig.
- In watter mate is alternatiewe strategieë geëksploreer.

Hierdie inligting wat deur die werker en die supervisor gedeel word, stel die werker in staat om spesifieke areas wat verbetering vereis, te identifiseer. (Kyk ook bylae 9 vir die evaluering van video-opnames.) Hierdie vraelys is by herhaling in die praktyk vir evaluering benut. Dit is nie alleen geskik om die onderhoud tussen die werker en die kliënt te beoordeel nie, maar die stellings is so geformuleer, dat dit ook gebruik kan word om 'n supervisieonderhoud tussen die werker en die supervisor te evalueer. Dit kan ook deur 'n individu vir selfevaluering benut word.

Dit is duidelik dat die benutting van video-opnames vir supervisie verskeie voordele inhou. Die waarde daarvan vir sinvolle supervisie, kan seker nooit oorskakel word nie. Deur middel van video-terugvoering, kan die werker onder minder druk as in die werklike onderhoud met die kliënt en met meer rustige denke, die supervisie-insette wat hy ontvang, integreer. Hy kan sodoende uitvind en verstaan waarom bepaalde voorskrifte gegee word. Videosupervisie-onderrig maak die gesofistikeerde integrasie van teoretiese begrippe en terapeutiese vaardighede moontlik.

2

PROSESVERSLAG

Prosesverslae is 'n belangrike hulpmiddel om die werk van die werker te monitor en dit is terselfdertyd 'n baie dinamiese onderrighulpmiddel. Die benutting van prosesverslae verplig die maatenskaplike werker om aandagtig en aktief tydens die onderhoud op te



tree. Dit verhoog die werker se bewustheid van wat presies besig is om in die onderhoud te gebeur, deurdat dit van hom vereis om aktief te luister en te onthou wat gesê word en wat gebeur sodat hy dit later in die verslag kan weergee.

Wilson (1981:118), Knappe (1975:75) en Goldberg (1985:7), wys almal op die doeltreffendheid daarvan om die verslag vir supervisie-onderrig te benut. Ongelukkig word die verslag ook baie keer misbruik, maar genoemde skrywers wys daarop dat hierdie probleme oorkom kan word, deur die kreatiewe aanwending van die verslag vir onderrigdoeleindes.

Wilson (1981:118-119) wys daarop dat indien prosesverslae vir onderrig in supervisie aangewend word, dit moet verskil van die prosesverslae wat vir rekorddoeleindes op die lêer geplaas word. Sy sê prosesverslae vir supervisieonderrig vereis van die werker om alles wat in die onderhoud gebeur het, so goed moontlik neer te skryf, dit wil sê alles wat hy wel kan onthou. Nie-verbale reaksies en gevoelens moet ook neergeskryf word. Larsen (1980:94) deel hierdie siening, deurdat sy aanvanklik vir die eerste termyn van die onderrig, studente in maatskaplike werk feitlik woordeliks laat verslag doen. Studente moet die vaardighede wat hulle gebruik identifiseer en dit aan die regerkant van die verslag neerskryf. Hulle evalueer ook hulle dinamiek, vaardighede en optrede. Supervisor en studente evalueer dan saam hulle reaksie en optredes in terme van doeltreffendheid, doelmatigheid en sensitiwiteit ten opsigte van die kliënt se behoeftes. Wilson (1981:119) maak van 'n soortgelyke wyse van prosesverslaggewing gebruik, deurdat sy in die wyse van verslaggewing 'n kolom vir die dialoog voorsien, 'n kolom vir die supervisor se opmerkings en 'n kolom waarin die student sy diepste gevoelens wat hy beleef (gut feelings) ten opsigte van die kliënt se verbale mededelings of nie-verbale reaksies moet neerskryf. Sy beweer die student moet bewus wees van die gevoelens wat hy of sy ervaar en beleef, tydens die interaksie met die kliënt. Op hierdie wyse word selfbewussyn by die student bevorder, deurdat dit hom help om veroordelende houdings, teenoordrag, ooridentifisering, verlies aan objektiwiteit en normale menslike gevoelens en reaksies in 'n bepaalde situasie te identifiseer.



Wilson beweer dit is soms moeilik om jou eie gevoelens te beskryf en studente is geneig om die kolom waarin eie gevoelens neergeskryf moet word, te gebruik om die kliënt se reaksies te ontleed. As dit gebeur kan 'n vierde kolom vir "analise" bygevoeg word. Dit sal die student help om diagnostiese vaardighede te ontwikkel deurdat hy sy eie interpreterings moet voorsien en dit sal hom ook verplig om te onderskei tussen sy gevoelens en sy professionele assessering. Die waarde van hierdie prosesverslag is, dat die supervisor dié insidente kan identifiseer waar die student wel bepaalde gevoelens en reaksies moes ervaar het, maar dit nie in die kolom vir gevoelens aangeteken het nie. Die supervisorskolom word gebruik om kritiese opmerkings, vrae, positiewe erkenning wat as versterking kan dien en bepaalde vaardighede neer te skryf. Dit is egter ook belangrik om daarop te let dat die supervisor se opmerking nie aan die student al die antwoorde moet voorsien nie, maar van so 'n aard moet wees dat dit die student sal stimuleer om te dink en kreatief te wees. Dit is hierdie kreatiewe aanwending van die verslag wat onderrig betekenisvol maak.

Die tradisionele en huidige swaar benutting van die verslag vir supervisieonderrig, maak dit noodsaaklik dat daar deeglike aandag aan hierdie medium vir onderrig gegee sal word. In die literatuur word daar egter ook baie kritiek teen die gebruik van prosesverslae aangetref (Barth en Gambrill, 1984:11; Goldberg, 1985:7; Kadushin, 1985:435). Van die belangrikste kritiek wat teen prosesverslae uitgespreek word, is die volgende: Dit is tydrowend, onakkuraat omdat dit vir die werker moeilik is om tegelyk te luister, te respondeer en te onthou. Sekere inligting word ook nie in die verslag weergegee nie, omdat dit doeltreffend van die supervisor weerhou word en wanindrukke word ook geskep wat dit moeilik maak om deur middel van 'n prosesverslag die situasie te analiseer. Sowel Kadushin (1985:435) as Wilson (1981:123) sê dat hierdie verdraaiings in prosesverslae selfbeskermende maatreëls is. Dit is maatreëls om die supervisor se goedkeuring te kry, of om kritiek vry te spring. Kadushin sê hierdie uitlating van gegewens is nie noodwendig "opsetlike vervalsing" van die verslag nie. Dit is eerder die gevolg van selektiewe waarneming, wat daarop ingestel is om die ego in sy poging tot selfhandhawing te ondersteun. Ver-



draaide of verkeerde verslaggewing is egter ook 'n wyse van kommunikasie. Dit is juis ten opsigte van hierdie saak dat die waarde van die prosesverslag deur Kadushin, Wilson en Goldberg beklemtoon word (Goldberg, 1985:4; Kadushin, 1985:435 en Wilson, 1981:118).

Daar kan tot op sekere hoogte saamgestem word met diegene wat die benutting van die prosesverslag vir supervisieonderrig as beperkend beskou en van mening is dat dit bepaalde leemtes het. Dit gaan nietemin nie hier oor die vraag oor watter die beste vir onderrig benut kan word nie, maar wel watter onderrighulpmiddel (video, bandopname of verslag), vir 'n bepaalde onderrigdoelstelling die bruikbaarste is. Dit sal ook van die student of die werker se bepaalde voorkeurleermetode afhang watter hulpmiddel aangewend sal word. Die gevolgtrekking is dat dit die beste is om al drie te benut, afhangende van die voorkeurleermetode, leerinhoud en onderrigdoelstelling. Dit is interessant dat die literatuur daarop dui dat die prosesverslag die beste medium is om onbewuste temas, wat tydens die onderhoud na vore gekom het, te identifiseer (Goldberg, 1985:4).

3

BANDOPNAME

Bandopnames kan eweneens vir onderrig produktief benut word. Bandopnames maak dit moontlik om na die detail van wat gesê is te luister. Die gebruik van taal en verbale mededeling, kan deeglik geëvalueer word. Die inhoud van wat die werker gesê het en sy stemtoon, kan intens bestudeer word. Die supervisor kan ook bepaal of spesifieke vaardighede doelbewus, doelgerig en korrek aangewend is. Die tyd, diepte, inhoud en styl van die werker se interpretering, kan ook bestudeer word. Goldberg (1985:9) meen die supervisor kan ook deur middel van die bandopname vasstel hoe die kliënt op die werker se mededelings reageer, of nie reageer nie.

Wilson (1981:162) wys daarop dat maatskaplike werkers en studente daarvan bewus is dat bandopnames openbarend is en dat niks weggesteek kan word nie. Die werker wat onseker is, kan dus weerstand teenoor die maak van 'n bandopname openbaar. Hierdie angstigtheid en onsekerheid, kan gehanteer word deurdat die supervisor hiervoor



f
begip sal hê en aan die werker genoeg tyd sal gee waarin hy 'n aantal onderhoude op band kan opneem en dan self besluit watter hy aan die supervisor wil gee.

Bandopnames is vir selfevaluering en selfontwikkeling baie belangrik, deurdat dit selfleer by maatskaplike werkers bevorder. Dit moedig ook selfsupervisie en selfstandigheid aan (Kadushin, 1985:445). Die werker kan na homself op die band luister en homself beoordeel. Wilson (1981:163) meen die werker kan self sy vordering aan die hand van standarde, verwagtings en leerdoelstellings bepaal. Dit is ook vir leer bevorderlik in die sin dat dit aan die werker die geleentheid bied om die bandopname terug te speel, en daarna te luister wanneer hy ontspanne is, en daar kan dan derhalwe beter integrasie van kognitiewe konsepte plaasvind, omdat die werker minder emosionele spanning ervaar. Ook onder hierdie minder emosionele druk kan hy dan sy gedrag objektief beoordeel. Tulleken (1986:64) het in haar ondersoek bewys dat bandopnames 'n baie doeltreffende hulpmiddel is, waarmee vaardighede aan die maatskaplike werker in supervisie geleer kan word.

Die maak van bandopnames is relatief goedkoop, dit is ook maklik om te gebruik, maklik om te vervoer en die infrastruktuur vir die maak van bandopnames is feitlik by alle organisasies beskikbaar. Die enigste nadeel daaraan verbonde, is dat dit baie tyd van die supervisor neem om daarna te luister.

Dit spreek vanself dat die kliënt se toestemming vir die maak van 'n band skriftelik verkry moet word en dat die inligting baie vertroulik gehanteer moet word. Bandopnames is vir sekere situasies kontraproduktief en moet dan nie eers oorweeg word nie:

Wanneer die kliënt paranoïes is.

Wanneer 'n persoon die geringste weerstand teen die maak van 'n bandopname toon, moet hy nie gedwing word om dit wel toe te laat nie.



As die teenwoordigheid van die bandopnemer die kwaliteit en aard van die terapeutiese onderhoud beïnvloed.

Sekere onderhoude of sessies is moeilik om op band te neem, soos byvoorbeeld speltherapie met 'n klein kindjie.

Die volgende riglyne kan aangewend word om 'n video-, bandopname en verslag te evalueer. Daar is persoonlik met groot vrug in die praktyk daarvan gebruik gemaak (Wilson, 1981, p. 143):

Is die student se reaksie of opmerking geskik en relevant met betrekking tot die gedrag en opmerkings van die kliënt(e)?

Was die student in staat om sekere leidrade, bedekte boodskappe en behoeftes te identifiseer?

Is daar skielike veranderings met betrekking tot die onderwerp wat bespreek word wanneer die kliënt(e) se gevoelens na vore kom?

Is daar aandag gegee aan die onmiddellike (dikwels konkrete) behoeftes van die kliënt(e)?

Is daar aanduidings dat die student ten opsigte van sekere aspekte bepaalde gevoelens en ervarings moes gehad het en tog is dit nie in die kolom oor gevoelens aangedui nie?

Blyk dit dat die student weet watter vaardighede, tegnieke of vorme van hulpverlening benut word en waarom?

As die student doeltreffend en doelmatig is, weet hy waarom dit so is?

Kon die student 'n spesifieke beplanning vir die volgende onderhoud maak en hou dit verband met die totale hulpverlening.

Is daar aspekte wat tydens supervisie bespreek of inge oefen moet word ter voorbereiding vir die volgende onderhoud.



Sal die student daarby baat deur voor die volgende onderhoud literatuur te bestudeer oor spesifieke tegnieke, verdedigingsmeganismes, verskynsels ens.

Het die student op eie inisiatief spesifieke opleeswerk gedoen ter voorbereiding van die onderhoud.

Is daar 'n kenmerkende patroon in die kliënt se reaksies, gedrag en optrede wat die student nie waarneem nie.

Afsluitend kan ten opsigte van die benutting van video-, bandopnames en verslae vir onderrigdoeleindes met Goldberg (1985:1-13) saamgestem word, dat 'n benutting van 'n kombinasie van die drie die beste vir supervisieonderrig is. Wanneer al drie sinvol benut word, vind die beste onderrig plaas en kan alle aspekte van die terapeutiese proses in die opleiding gedek word. Die keuse oor watter hulpmiddel in die onderrig gebruik sal word, moet 'n gesamentlike besluit van die supervisor en die werker wees. Verder is dit belangrik om in gedagte te hou, dat die spesifieke supervisie-doelstelling op 'n gegewe stadium ook 'n bepalende faktor is. Met ander woorde, benut die hulpmiddel wat die beste in die werker se leerbehoefte sal voorsien, wat die bruikbaarste is vir die leerinhoud en inligting wat gehanteer gaan word en wat die meeste kreatiewe leergeleenthede sal voorsien.



HOOFSTUK 9 : STANDPUNTE OOR SUPERVISIE

1 SUPERVISIE EN DIE ORGANISASIE

In 'n komplekse organisasie moet daar sistematiese koördinerings wees van die personeel en die werk wat hulle doen, as die doelstellings doeltreffend bereik wil word. Die sistematiese, koördinerende en samewerkende pogings van personeel in die organisasie vereis onvermydelik dat die een of ander vorm van organisering aanwesig moet wees.

Die administratiewe funksie van supervisie het ten doel, dat die werk so georden word dat dit deeglik gedoen kan word. Dit moet lei tot die beste moontlike diens wat aan die kliënt gelewer moet word, met ander woorde, doeltreffende en doelmatige dienslewering wat uiteindelik lei tot die verhoging van die kwaliteit van lewe.

Kadushin (1976:41) beweer dat die organisasie bewustelik beplan en gestruktureer moet word om doelwitbereiking te verseker. Die supervisor as middelvlakbestuurder, moet die maatskaplike werker deur middel van die administratiewe funksie van supervisie in staat stel om binne die organisasie se raamwerk, beleid, prosedures en doelstellings te funksioneer.

Dublin (1982:233) stel dit soos volg: "Administration should be a directing and enabling force, continually edeavouring to create conditions that will improve the quality of the agency's services and increase the importance of its contribution to the community and its field".

Daar bestaan verhoogde belangstelling in die wyse waarop organisasies se funksionering verbeter kan word. Dit word gereflekteer in die wyse waarop daar in toenemende mate op organisatoriese bestuur gefokuseer word (Cronje, 1986:101-108; Botha, 1985:8-11; Weiner, 1982:7-10; Mehr, 1986:1-19). Dit plaas verhoogde druk op organisasies om nuwe konseptuele en metodologiese kennis en vaardighede te ontwikkel, wat verbeterde bestuur en organisering sal bewerkstellig en die supervisor as middelvlakbestuurder, het 'n baie duidelike



plek en rol om hierin te vervul en 'n positiewe bydrae om te lewer.

Die veranderde denke en waarnemings van die moderne mens, die drastiese groei van die samelewing in sowel grote as kompleksiteit en die ingrypende veranderings in die lewe van mense, het 'n baie duidelike en onafwendbare invloed op organisasies se funksionering en alle fasette van die bestuur van die organisasie.

'n Welsynsorganisasie is 'n multi-funksionerende organisasie wat toenemende komplekse probleme van die mens vanuit 'n uitgebreide beskouing benader en hanteer. Daar word druk ugeoefen om elke kliënt en gemeenskap op 'n unieke geïndividualiseerde wyse te hanteer. Die natuurlike omgewing van 'n welsynsorganisasie is interorganisasories van aard. Om in staat te wees om die welsynsorganisasie reg te bestuur, moet interorganisasoriese, interprofessionele, interfunksionele en interdisiplinêre prosesse, meganismes en strategieë aangewend word. Die omgewing waarin 'n organisasie funksioneer, is dinamies en verandering daarin vind so vinnig en so drasties plaas, dat dit feitlik onmoontlik geword het om daarmee tred te hou. Bogenoemde beklemtoon die buitengewone aard van welsynsorganisasies en dit vereis 'n dinamiese benadering met betrekking tot organisasie en bestuur.

Schein (1970:9) definieer 'n organisasie as "the rational coordination of the activities of a number of people for the achievement of some common explicit purpose or goal through division of labour and function and through a hierarchy of authority and responsibility". Blau en Scott (1962:1) meen 'n organisasie is 'n maatskaplike sisteem wat daargestel is vir die uitdruklike doel om bepaalde doelstellings te bereik.

Die voortdurende interaktiewe omgewing van die welsynsorganisasie maak dit noodsaaklik dat die organisasie 'n kreatiewe benadering tot bestuur sal openbaar. Dit beteken 'n voortdurende proses van skeppende aktiwiteite en produktiwiteit wat orde, reëlmaat en betekenis in 'n veranderde en veranderende omgewing daarstel. Die dinamiese kreatiewe benadering met betrekking tot bestuur, behoort



die spesifieke onderskeidende kenmerk van 'n welsynsorganisasie te wees (Weiner, 1982:4). Nie alleen is die omgewing van welsynsorganisasies dinamies nie, maar belangriker nog, welsynsorganisasies moet in hulle omgewing goed en sinvol funksioneer.

Volgens Weiner (1982:5) het daar met betrekking tot bestuur die afgelope twee dekades, 'n verhoogde bewustheid ten opsigte van die behoefte aan dinamiese, kreatiewe bestuur na vore getree. Daar is 'n groeiende bewustheid dat bestuur van 'n welsynsorganisasie van die statiese af na die meer dinamiese modelle vir administrasie en bestuur moet beweeg. Welsynsorganisasies moet hierdie verskynsel verstaan - dit is die werklike aard van die omgewing waarin hulle funksioneer. Welsynsorganisasies is genoodsaak om 'n basis van kennis en vaardighede te ontwikkel wat hulle in staat sal stel om hulle eie besondere organisatoriese ekologie te hanteer en daarbinne te funksioneer. Hiermee word nie beweer dat die blote feit dat 'n organisasie 'n welsynsorganisasie is, dinamiese kreatiewe bestuur 'n vanselfsprekendheid is nie, of dat so 'n bestuursbenadering eksklusief by welsynsorganisasies voorkom en realiseer nie. Dit is nietemin 'n noodsaaklike element vir die doeltreffende bestuur van enige welsynsorganisasie.

Weiner (1982:9) wys daarop dat die "gebeurlikheidsteorie" 'n groot invloed op bestuurswyses en -benaderings uitgeoefen het. Dit is duidelik dat welsynsorganisasies in die toekoms 'n buigsame bestuursstelsel sal moet ontwikkel. 'n Verskeidenheid van persone en komponente in die bestuursstelsel sal elkeen 'n aandeel hê in die uitvoering van aktiwiteite in 'n wye verskeidenheid van dienslewingsprogramme. Rolle en funksies sal nie altyd noodwendig duidelik omskryf en afgebaken wees nie. Aktiwiteite sal bepaal en gereguleer word deur voortdurende drastiese veranderings en die behoefte aan spesifieke programme. (vgl. Botha, 1985:1; Kast en Rosenzweig, 1974:623 en Hoffmann, 1987:31.)



Persone in bestuursposisies sal groot buigsaamheid met betrekking tot verandering moet openbaar. Koördinerings- en strategieë moet aanpasbaar wees as gevolg van die probleme ten opsigte van die integrasie van aktiwiteite en die dinamiek van die omgewing. Op drie vlakke van die welsynsorganisasie, naamlik die funksioneringsvlak, koördineringsvlak en strategiese vlak, sal organisasies in die toekoms moet fokuseer op vernuwing en kreatiwiteit.

Om 'n generiese kern ten opsigte van kennis en vaardighede vir die kreatiewe bestuur van 'n welsynsorganisasie aan te dui, is geen maklike taak nie. Dit is baie kompleks aangesien die kennissistiem voortdurend uitbrei en veral ook omdat daar menigvuldige beskouings van teorieë en tegnieke en oor hulle interafhanklikheid met welsynsorganisasies bestaan. (vgl. Dublin, 1982:233; Weiner, 1982:10-13; Pelser, 1985:8-13 en Cronje, 1986:105-107.)

Daar kan egter vyf algemene komponente uitgesonder word wat as 'n teoretiese raamwerk vir die dinamiese kreatiewe bestuur van 'n welsynsorganisasie beskou kan word:

Teorieë oor organisasie en bestuur.

Die dinamiek van 'n welsynsorganisasie.

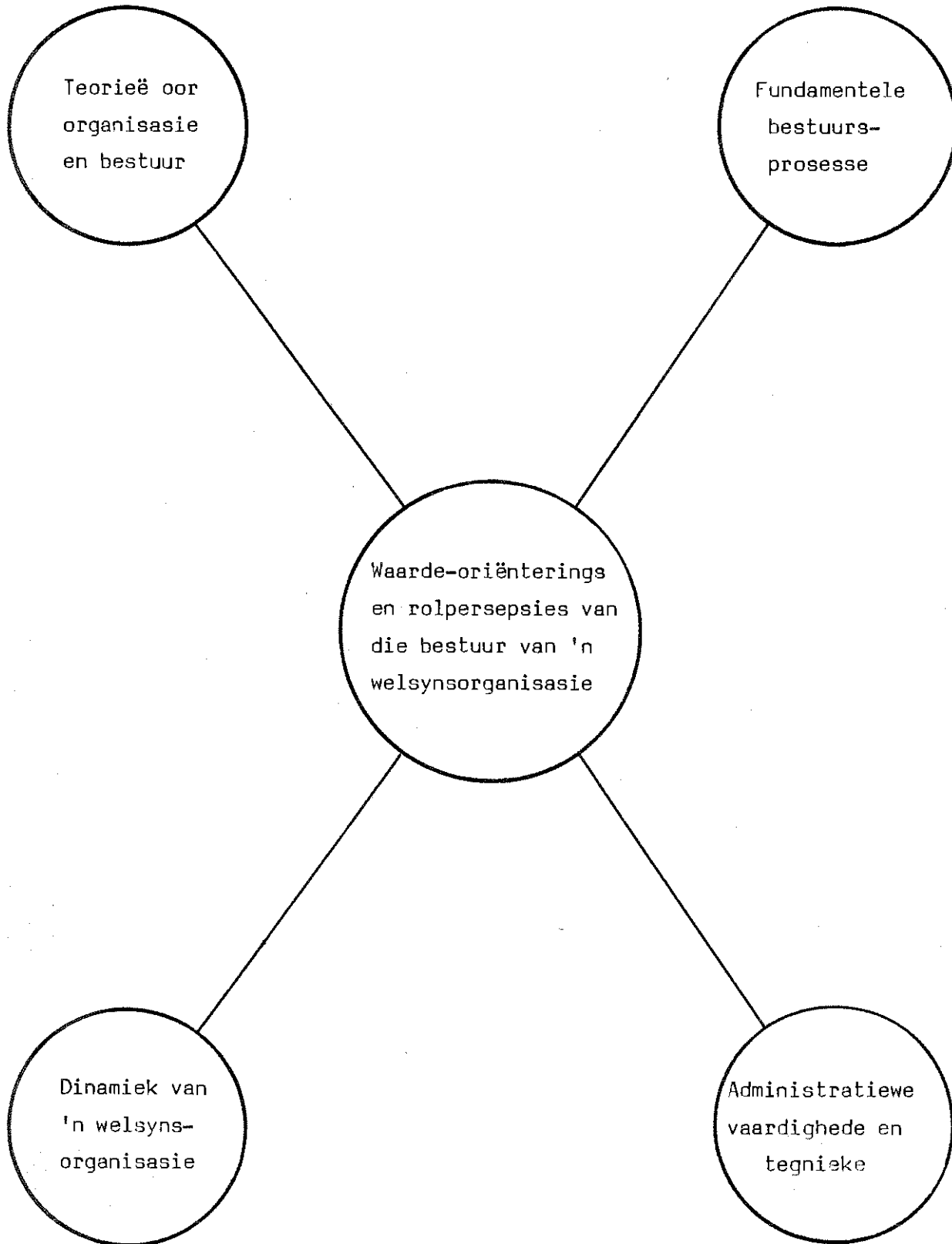
Administratiewe metodes, vaardighede en tegnieke.

'n Fundamentele bestuursproses.

Waarde-oriënterings en rolpersepsies van die bestuur van 'n welsynsorganisasie.



FIGUUR 25 : KOMPONENTE VAN DIE ORGANISASIE

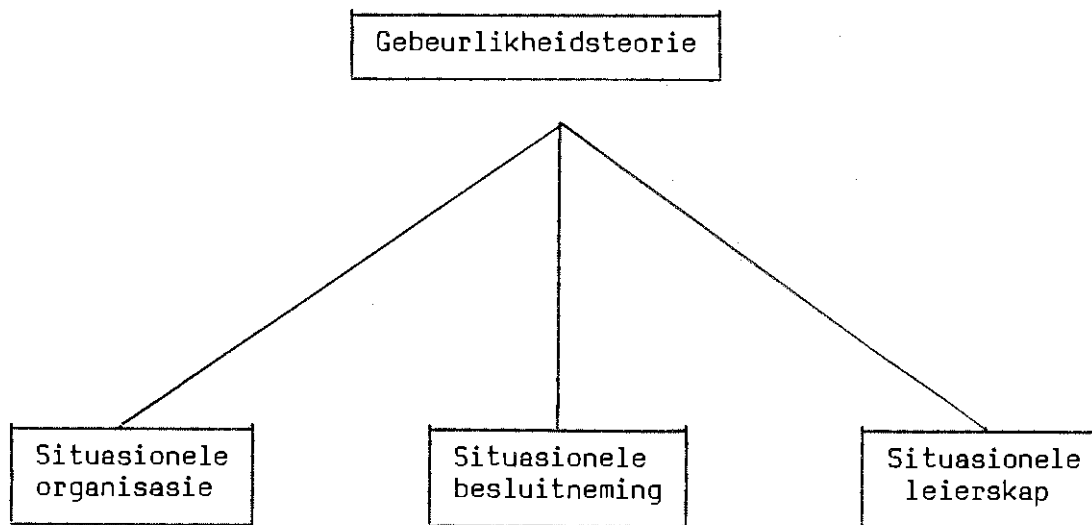




Daar moet onderskei word tussen die tradisionele organisasieteorieë en die nuwe hedendaagse teorieë oor die bestuur van welsynsorganisasies. Laasgenoemde se bydraes is baie waardevol, maar dit is belangrik om daarop te let dat hierdie teorieë hulle oorsprong by tradisionele teorieë het. Met tradisionele teorieë word verwys na die algemene sisteemteorie, strukturele funksionalisme, sosio-etniese sisteme, burokrasie, wetenskaplike bestuur, administratiewe bestuur, eksterne betrekkinge ensomeer. Aangesien dit nie moontlik is om alles hier volledig te bespreek nie, sal daar hoofsaaklik op die nuwe teorieë gefokuseer word.

Daar is voortdurend ontwikkeling op dié terrein wat aanhoudend die stand van organisasieteorieë en bestuursteorieë verander (Weiner, 1982:68). Sommige is moeilik om af te baken, aangesien hulle elemente van 'n breër teorie of 'n samesmelting van verskillende teorieë is. Daar bestaan onder skrywers verskil van mening of hierdie nuwe ontwikkelings as teorieë kan kwalifiseer. Terme soos benaderings, perspektiewe of analyses is miskien bevredigender. Die waarde van hierdie ontwikkeling is egter nie geleë in hulle klassifisering nie, maar wel in hulle vermoë om die organisasie as verskynsel te beskryf en te verklaar. Die dominantste teorie wat tans in die bestuursliteratuur en -benaderings figureer, is die gebeurlikheidsteorie of -benadering. Skrywers soos Weiner (1982:70), wys daarop dat hoewel die teorie vir die kreatiewe bestuur van 'n organisasie ook maar sy leemtes het, is dit in elk geval vir die huidige die populêrste teorie in die moderne organisatoriese bestuursbenaderings. Dit is ook die teorie wat hom die beste daartoe leen dat dinamiese bestuur in 'n organisasie kan realiseer. Dit is in elk geval een van die min teorieë op hierdie stadium wat poog om 'n brug te slaan tussen die bestuurswetenskappe en die gedragswetenskappe. Wat meer is, die gebeurlikheidsteorie is die samevloeiing van drie strome van intellektuele denkrigtings en navorsing met 'n breë teoretiese basis. Die volgende uiteensetting demonstreer dit duidelik:

FIGUUR 26 : GEBEURLIKHEIDSTEORIE



Situasionele organisasie verwys na die benadering dat daar wegbeweeg moet word van die beskouing dat een wyse van doen die beste is en dat daar derhalwe beweeg moet word in die rigting van 'n delikate onderlinge verbandhoudende ontwerp van maatskaplike en tegniese aspekte van 'n organisasie, wat in bepaalde behoeftes van 'n spesifieke situasie sal voorsien. Dit fokuseer op die aard van die werk wat gedoen moet word en gaan van die veronderstelling uit dat daar nie net een benadering is waarvolgens 'n welsynsorganisasie bestuur moet word nie. Dit is belangrik dat die organisasie na 'n uitgebreider probleemoplossende benadering sal strewe, groter klem op selfbeheer sal plaas en beter deelname in besluitneming sal bewerkstellig, as wat normaalweg die geval in organisasies is met hoogs formele prosedures en 'n bestuurshiërargiese struktuur. Organisasies moet so saamgestel wees en ontwikkel word dat dit sal aanpas by die aard van die dienslewering waaraan daar in daardie spesifieke stadium behoefte is.

Situasionele leierskap erken die verskuiwing wat daar ten opsigte van leierskapspraktyk plaasgevind het. Daar word wegbeweeg van die benadering dat bepaalde leiereienskappe 'n persoon 'n suksesvolle leier maak en dat hierdie eienskappe aangeleer en verwerf kan



word. Situasionele leierskap verwys daarna dat elke persoon sy leierskapstyl so wysig, dat dit in die behoeftes van 'n spesifieke situasie of selfs van elke werknemer sal voorsien. Hierdie verskuiwing wat plaasgevind het, word die beste in Hersey en Blanchard (1972:68) se mening hieroor saamgevat: "A review of the research literature using this trait to leadership has revealed few significant or consistent findings ... Empirical studies suggest that leadership is a dynamic process, varying from situation to situation with changes in leaders, followers, and situation. Current literature seems to support this situational approach to the study of leadership".

Die gebeurlikheidsteorie fokuseer op die benadering wat die twee oriënterings insluit, naamlik taakgerigtheid en menseverhoudings.

Situasionele besluitneming fokuseer op deelname in besluitneming, maar die aard en graad daarvan hang van 'n spesifieke situasie af. Daar word lank reeds gefokuseer op groter betrokkenheid van werkers in die besluitnemingsproses. Situasionele besluitneming verwys na die verskillende grade van deelname en dat dit van 'n spesifieke situasie afhang. Victor Vroom (1973:66-67) is die persoon wat 'n meer gesofistikeerde benadering ten opsigte van besluitneming ontwikkel het wat daarop wys dat dit aan 'n bepaalde situasie gebonde is. Hy sê "regte besluitneming" hang af van die bestuurder se vermoë om die regte persoon of persone op die regte wyse te benut en aan te wend, om die probleem op te los. Dit hang af van hoe die probleem opgelos word en nie van die oplossing self nie.

Samevattend kan gestel word dat die gebeurlikheidsteorie of benadering, vir die moderne samelewing gewis die beste wyse is om 'n welsynsorganisasie te bestuur. Hierdie mening word gehuldig op grond van die feit dat die gebeurlikheidsteorie of benadering met betrekking tot bestuur, van die standpunt uitgaan dat daar nie slegs een manier is waarop mense gelei kan word of groepe georganiseer kan word om 'n organisasie te bestuur nie. Daar is ook nie slegs een wyse waarop 'n komplekse sisteem soos 'n welsynsorganisasie beplan, beheer, finansiëel bestuur, gekoördineer en die werksaamhede in die organisasie geïntegreer kan word nie. Die doel-



treffendheid van die bestuursistees van 'n organisasie en die strategieë wat vir die bestuur daarvan aangewend word, is totaal en al die funksies van 'n behoorlik geïntegreerde situasionele sisteem. Dit beteken dat die primêre faktore in 'n bepaalde situasie geassesseer en bepaal moet word en dat die strategieë en metodes wat vir die situasie die beste is, soos bepaal deur die spesifieke faktore, geselekteer en aangewend moet word.

Die supervisor moet van hierdie veranderde benadering kennis neem om die **supervisiesistees** in die organisasie so te help vestig, dat dit werklik relevant, dinamies, kreatief en situasiegebonde sal wees. Dit vereis dat supervisie in die komplekse moderne welsynsorganisasie voortdurend 'n ontleding sal doen van die behoeftes en die verskillende terreine vir dienslewering. Die supervisie moet van so 'n aard wees dat dit sal verseker dat die diens wat deur die organisasie gelewer word en die werk wat deur die maatskaplike werker gedoen word, werklik kwalitatief en kwantitatief van aard sal wees. Dit impliseer verder dat die supervisor die supervisiesistees in die organisasie so sal ontwikkel, dat dit werklik in die behoefte van elke situasie en ook elke individuele werker sal voorsien. Dit beteken dat supervisie as 'n sisteem in die organisasie verskeie opleidingsgeleenthede vir elke situasie en vir elke werker sal voorsien. Hierdie geleenthede moet vir werkers nie alleen beskikbaar en toeganklik wees nie, maar ook aantreklik, stimulerend, kreatief en motiverend. Dit moet vir alle personeel beskikbaar gestel word en moet op verskillende vlakke van behoeftes voorsien, terwyl dit ook die verskille met betrekking tot ervaring en bevoegdheid in berekening bring.

Die geleenthede wat vir die ontwikkeling van so 'n supervisiesistees geskep moet word, is die volgende:

Opleidingsgeleenthede moet beskikbaar wees en in elke maatskaplike werker se spesifieke leerbehoefte voorsien en dit moet ook aansluiting vind by sy of haar vlak van opleiding en ervaring.



Opleidingsgeleenthede moet voorsien word waartydens werkers hulle kennis kan uitbrei deurdat hulle aan kollegas met verskillende spesialiseringrigtings blootgestel word.

Die opleidingsgeleenthede moet spesifiek lei tot verhoogde bevoegdheid en doeltreffendheid van funksionering in bepaalde situasies.

Omdat daar normaalweg beperkte tyd vir opleiding beskikbaar is, moet dit so doelgerig moontlik wees en werkers moet vir minstens drie ure per maand hierop geregtig wees.

'n Verskeidenheid van opleidingsgeleenthede kan deur so 'n supervisiesisteem voorsien word, wat in die voortgaande professionele ontwikkeling van die werkers 'n belangrike rol kan vervul. Indiensopleiding is net so wesenlik deel van die supervisor se taak en verantwoordelikhede as die individuele- of groepsupervisie-onderrig. Dit wil nie sê dat die supervisor alleen vir al hierdie opleiding verantwoordelik is nie, maar dit maak 'n belangrike deel van sy werk uit. Indiensopleiding word in welsynsorganisasies baie keer verkeerdelik aangewend en ook onderbenut, juis omdat die supervisor versuim om die nodige kwalitatiewe en kwantitatiewe aandag daaraan te gee.

Indiensopleiding is deel van die organisasie se personeelontwikkelingsproses en verwys na al daardie metodes en strategieë wat in die organisasie aangewend word om kennis, vaardighede en houdings van die personeelkorps te ontwikkel. Kadushin (1985:140) omskryf indiensopleiding as 'n meer spesifieke vorm van personeelontwikkeling en sê dat dit beplan word volgens prioriteite in terme van die werkers se behoeftes. Volgens bogenoemde omskrywings is dit duidelik dat indiensopleiding en supervisie mekaar aanvul. Die doelstelling van indiensopleiding stem in elk geval met dié van supervisie ooreen, naamlik om die werkers in staat te stel om doeltreffend en doelmatig te funksioneer en daardeur 'n relevante professionele diens te lewer. Die werker se uiteindelijke beroepsgroei en -ontwikkeling is ook 'n verdere doelstelling.



Voorbeelde vir die daarstelling van verskeie opleidingsgeleenthede is groepseminare, portuurgroep-supervisie, korttermynseminare, konsultering, personeelontwikkelingsprogramme en opleiding buite die organisasie. Elke werker is by die opleidingsgeleenthede betrokke in ooreenstemming met sy eie leerbehoefte en onderrigprogram wat gesamentlik deur hom en die supervisor geïdentifiseer en uiteengesit word.

Vervolgens sal elkeen van die genoemde opleidingsgeleenthede bespreek word.

1.1 Groepseminare

Die hoofdoelstelling hiervan is om aan werkers die geleentheid te gee om kennis en vaardighede uit te brei, wat as noodsaaklik beskou word om hulle werk doeltreffend te kan doen. Dit moet realiseer in 'n atmosfeer waarin die werkers veilig en vry sal voel om hulle probleme te bespreek. Sowel die deel van probleme as die ontvang van inligting en kennis, dra baie daartoe by om moreel te verhoog en om werkers se onafhanklike funksionering te bevorder.

Groepseminaarbesprekings kan hoofsaaklik vir jonger werkers aangebied word en veral vir dié persone wat nie vir portuurgroep-supervisie kwalifiseer nie. Die supervisor moet, wanneer 'n werker vir hierdie aanvullende opleiding verwys word, die werker se leerbehoefte, onderrigdoelstellings en -program in berekening bring, asook sy persoonlike vermoëns en voorkeure.

Leiding by hierdie seminare kan deur die supervisor self gedoen word of by geleentheid aan ander senior personeel opgedra word. Die personeel kan mekaar afwissel. Die persoon wat die leiding by hierdie geleentheid neem, is nie veronderstel om al die antwoorde op vrae te voorsien nie, want die leerproses berus op gedeelde deelname en verantwoordelikheid. Die groep word volgens die vereistes en formaat van die kleingroep saamgestel.

Die leier en die lede van die groep formuleer gesamentlike doelstellings vir die groep en bring die verwagte funksioneringsvlak in



terme van die organisasie en die situasie se doelstellings in berekening, asook die individuele ontwikkelingsdoelstellings van elke lid. 'n Tydperk van ses maande waarin die doelstellings bereik moet word, kan byvoorbeeld geskeduleer word en twee weekliks aangebied word.

Die inhoud en wyse van onderrig word bepaal deur die leerbehoefte en -doelstellings. Films, video, bande, literatuur, rollespel en verslae kan vir die onderrig benut word.

Die wyse, formaat en tyd van evaluering word gesamentlik deur die groep bepaal. Defnitiewe groei en vordering moet geïdentifiseer kan word.

1.2 Portuurgroep-supervisie

Dit kan in 'n organisasie ingestel word om aan die senior en ervare werkers in die organisasie geleentheid vir professionele ontwikkeling te voorsien. Die doelstelling van so 'n geleentheid is om deur middel van die selektering van werkers, 'n groep saam te voeg om bepaalde doelstellings te verwesenlik en om hulle werksfunksionering te verhoog. Hierdie lede wat versigtig geselekteer word en in 'n groep saamgevoeg word, moet almal persone wees wat konstruktiewe kritiek kan aanvaar en verwerk. Goeie vooraf voorbereiding moet gedoen word en elke individuele lid moet hom- of haarself vooraf daartoe verbind om in belang van die groep, sy lede en die doelstellings saam te werk. Riglyne vir funksionering kan vir die groep vooraf saamgestel word, byvoorbeeld frekwensie van byeenkomste, standaard van funksionering en evalueringskriteria en meganisme. Vanselfsprekend moet die lede wat vir die groep geselekteer is, inspraak in bogenoemde hê. Daar kan selfs 'n byeenkoms gereël word waarop hierdie sake bespreek en gehanteer word en waartydens die groep saam besin oor die wyse waarop hulle professionele ontwikkelingsdoelstellings die beste verwesenlik kan word. Die tydsduur van hierdie opleiding, word ook vooraf bepaal, afhangende van leerinhoud en -wyse. Leiding van die groep word deur die lede self gedoen. Lede roteer en neem elkeen 'n beurt. Hierdie beheermaatreëls waaroor die groep ooreenkom, is belangrik om vordering te



bewerkstellig en te verseker. Die lede moet mekaar aan die einde van die periode evalueer. Hierdie leergeleentheid voorsien hoë kwaliteit leer en bevorder openhartigheid en eerlikheid tussen die werkers. Die beoordeling van mekaar en mekaar se werk kan streng wees solank dit billik is en elke deelnemer se motivering bo verdenking is.

1.3 Korttermynseminare

Dit verwys na die bespreking en onderrig van sake wat die gehalte van die dienslewering sal verhoog. Dit kan deur enige werker op enige vlak voorgestel word en kan na gelang van die behoefte(s) wat geïdentifiseer word, aangebied word. Die supervisor is verantwoordelik vir die gehalte en uiteindelijke doelbereiking van hierdie opleidingsgeleenthede. Enige spesifieke kennis wat tot die werkers se werksfunksionering en leerbehoefte sal bydra, word in berekening gebring. Die supervisor moet ook aan 'n werker die nodige geleentheid en tyd toestaan om hierdie seminare by te woon en die kriteria vir besluitneming is die relevantheid en bruikbaarheid van die inligting wat tydens die seminare aangebied word vir die werkers in ooreenstemming met sy leerdoelstellings en onderrigprogram. Tydens hierdie seminare kan enige onderwerp onderrig word deur enige deskundige binne of buite die organisasie of die profesie.

1.4 Konsultering

Professionele maatskaplike werkers moet aangemoedig word om deur middel van voortgesette onderrig en opleiding, deskundige kennis te bekom. Ten einde hierdie gesindheid by maatskaplike werkers te vestig, moet konsultering as 'n addisionele onderskragende opleidingsgeleentheid aangemoedig en bevorder word.

Dit is egter belangrik dat die persoon wat as konsultant benut word, bevoeg moet wees, 'n bepaalde lojaliteit openbaar, 'n verbondenheid met die profesie en die organisasie moet hê en 'n hoë moreel handhaaf. Die konsultant moet 'n model in baie opsigte wees en oor bepaalde persoonlike en professionele kwaliteite en vermoëns



beskik. Kaslow (1986:5) gaan nog verder deur te sê dat 'n werker meer as een supervisor mag hê. Die werker kan volgens haar soveel as vyf supervisors hê, wat hy periodiek kan raadpleeg ten einde deskundige kennis in te win. So byvoorbeeld kan die werker by een persoon supervisie ontvang oor speltherapie, by 'n ander oor gesins-terapie, by 'n derde oor gedragsverandering, by 'n vierde oor kog-nitiwe herstrukturering en by 'n vyfde oor gemeenskapswerk. Sy wys daarop dat in haar ervaring van hierdie multi-supervisie, sy weinig splitsing, afspeel van supervisors teen mekaar, onnodige duplisering en jaloesie teengekom. Sy beweer die werker kry die voordeel daarvan dat baie talentvolle persone gesamentlik poog om insette te lewer, om die werker se professionele ontwikkeling so goed moontlik te bevorder.

Hierdie beskouing word geondersteun en daar word sterk gevoel dat werkers soveel as moontlik aangemoedig moet word om van konsulte-ring gebruik te maak. Dit word voorgestel dat die supervisor in die organisasie 'n supervisiesiteem vestig wat dit moontlik sal maak. 'n Doeltreffende wyse waarop dit gedoen kan word, is om die name van persone wat werklik as deskundige op bepaalde terreine kwalifiseer en as sodanig beskou kan word, in die organisasie te sirkuleer. Wanneer 'n werker deskundige advies op 'n bepaalde terrein benodig, kan hy die betrokke persoon raadpleeg. Dit is die werker se verantwoordelikheid om die werksverwante probleem te identifiseer, 'n doelstelling vir die konsultering te formuleer en dan 'n onderhoud met die betrokke persoon aan te vra en te reël. Die werker is vry om die persoon te raadpleeg en die inligting te evalueer, maar terwille van sy eie opleiding en vordering, is dit belangrik dat hy die supervisor vooraf sal inlig oor wie hy wil konsulteer, die hoeveelheid tyd wat daaraan bestee sal word, die inligting en kennis wat verlang word en hoe hy beplan om die inlig-ting te benut. 'n Supervisiesisteem wat vir konsultering voor-siening maak, stel werkers in staat om openlik en op 'n produktiewe tydbesparende wyse kennis wat benodig word, te bekom.

1.5 Personeelontwikkelingsprogramme

Dit is ook goed wanneer die sisteem voorsiening maak vir 'n per-



soneelontwikkelingskomitee, wat as taak het om opleidingsprogramme in die organisasie te bewerkstellig, wat in die oorkoepelende behoeftes wat daar by die werkers aanwesig mag wees, sal voorsien. Die supervisor kan as voorsitter of leier van hierdie werkgroep optree. Hierdie programme word jaarliks vooruit geprojekteer en beplan en hou verband met die professionele behoeftes van die werkers om die organisasiedoelstellings te verwesenlik. Daar kan twee of drie sulke programme per jaar deur die komitee geïnisieer word en aangesien die programme nie vir almal ewe relevant sal wees nie, is die bywoning van almal nie verpligtend nie. Werkseminare en werkgroepe kan hieruit voortspruit.

1.6 Opleiding buite die organisasie

Dit is nodig dat die organisasie se beleid daarvoor voorsiening sal maak dat die werker opleiding buite die organisasie kan ontvang. Dit het bepaalde implikasies ten opsigte van tyd en geld. In 'n tydvak waarin die toenemende tekort aan geld 'n belangrike faktor is, kan die koste-effektiewe benutting van tyd en personeel nie genoeg beklemtoon word nie. Dit moet steeds 'n belangrike oorweging bly, maar ten spyte daarvan mag dit nie die werkers van die voorreg ontnem om leergeleenthede soos konferensies, seminare, simposia by te woon en selfs na-uurs te studeer nie. Wanneer sulke opleiding direk verband hou met die werker se professionele leerbehoefte, mag dit nie van die werker weerhou word nie.

Die voordeel van bogenoemde supervisiesisteme is dat dit die supervisor in staat stel om sy totale werkslading beter te bestuur terwyl daar ook in die leerbehoefte van elke werker in totaliteit voorsien word omdat dit wat nie deur die individuele supervisie-onderlig voorsien kan word nie, deur middel van ander opleidingsgeleenthede gedek kan word. So 'n sisteem bied ook, aan die ander kant aan die werkers, die voordeel om deel te neem aan die ontwikkeling van relevante opleidingsprogramme en om self verantwoordelikheid vir sy eie voortgesette ontwikkeling te aanvaar, wat 'n baie gesonde beginsel is. Die kompleksiteit van die moderne maatskaplikewerk-dienslewering maak dit gebiedend dat die supervisor alle moontlike hulpbronne en geleenthede binne die organisasie en



die professie sal benut, om aan die nuwe eise te kan voldoen en om produktiwiteit te verhoog. So 'n supervisie-sisteem soos wat hierbo aanbeveel word, kan slegs positiewe resultate vir enige organisasie tot gevolg hê, ongeag die grootte van die organisasie en die aard van die dienslewering. Supervisie word met behulp van so 'n sisteem op so 'n wyse beplan en geïmplementeer dat die kennis, vaardighede en ervaring van die hele organisasie in berekening bring en benut.

'n Saak wat ook met supervisie en die organisasie verband hou, is die kennis en vermoëns van die supervisor om 'n sinvolle **organisasatoriese opleidingsprogram** saam te stel en te ontwerp. Die supervisor moet nie alleen in staat wees om te onderrig nie, maar moet ook 'n relevante onderrigprogram vir die werkers in die organisasie help ontwerp.

Voordat 'n relevante opleidingsprogram saamgestel kan word, moet die wenslikheid en noodsaaklikheid vir opleiding eers bepaal word. Om dit te kan doen, behels dat die doelstellings van die opleiding moet korreleer met die behoefte vir opleiding. Bepaalde faktore in die organisasie moet in berekening gebring word. Faktore soos die organisasie se doelstellings, ideologiese benadering, struktuur van die opleidingseenhede, hiërargiese samestelling, asook die bestuursbenadering. Hierdie faktore in die organisasie moet deeglik geëksploreer word en daar moet bepaal word in watter mate dit tot die suksesvolle implementering van die opleidingsprogram sal bydra en in watter mate dit die program sal strem. (vgl. ook Hoffmann, 1987:32.)

Die supervisor moet in staat wees om die organisatoriese faktore wat die opleiding sal strem te identifiseer en dit te hanteer deur die bestuur in te lig oor dié faktore, sodat dit ontleed kan word en strategieë aangewend kan word om uit te skakel of blokkerings te verminder. Die identifisering en evaluering van hierdie faktore is nie 'n eenmalige gebeurtenis nie, maar 'n voortgaande proses wat alle situasies en veranderende behoeftes in berekening moet bring.



Ten einde te bepaal of opleiding wenslik is en watter soort opleiding vir die organisasie aangewese sal wees, moet die volgende twee vrae beantwoord word:

Wat is die doelstelling met die opleiding?

Moet dit 'n gespesialiseerde en geïndividualiseerde opleiding wees, of 'n algemeen gestandaardiseerde program?

'n Primêre faktor in die samestelling van 'n goeie opleidingsprogram, is die eksplorering van die doelstelling vir die besluit of versoek vir opleiding. Die supervisor moet bepaal wat die rasionaal vir die besluit was indien dit deur iemand anders as die supervisor self geneem is, byvoorbeeld die bestuur of 'n versoek van die werkers. Die volgende is hier ter sake:

Is die opleiding deel van die roetine personeeloriënteringsprogram om nuwe werkers vir hulle werk te oriënteer?

Moet dit die bestaande kennis en vaardighede van personeel uitbrei? Met ander woorde, verdieping van kennis?

Moet dit nuwe kennis en vaardighede behels waaroor die personeel nog nie beskik nie?

Moet dit help om bestaande probleme in die werksituasie op te los?

Moet dit beroepsmatheid voorkom of hanteer?

Moet dit help om produktiwiteit te verhoog of foute uit te skakel?

Moet dit daartoe bydrae om die werkers se selfgating te verhoog?

Moet dit die werksbevreëdiging en -moreel in die organisasie verhoog?

Is dit vir die werkers 'n voorvereiste vir bevordering?



Het die aanwesigheid van 'n krisis in die organisasie opleiding noodsaaklik gemaak?

Die versoek vir opleiding moet dus bewustelik deur die supervisor geëksploreer en geëvalueer word teen die agtergrond van duidelike en latente doelstellings. Eersgenoemde word gewoonlik verbaal meegedeel, terwyl laasgenoemde nie meegedeel word nie. Dit mag dalk op 'n indirekte wyse of heel toevallig aan die lig kom. Die latente doelstellings kan ook vasgestel word deur 'n paar direkte vrae by die behoeftebepaling in te sluit, waarin die werkers hulle menings oor die versoek vir opleiding moet gee.

'n Geïndividualiseerde opleidingsprogram wat die werkers en die organisasie se spesifieke behoeftes in berekening bring, het vanselfsprekend meer waarde as 'n algemeen gestandaardiseerde program. Soms word 'n versoek vir opleiding gerig, maar die ondersteuning wat in die organisasie vir die opleiding voorsien word, is nie baie positief nie. Dit kan ook gebeur dat daar 'n besluit om 'n opleidingsprogram aan te bied, geneem word omdat die organisasie probleme in sy funksionering en dienslewering ervaar. 'n Ander rede kan ook wees dat die bestuur of die werkers daarvan bewus geword het dat hulle nie van nuwe ontwikkelings en strategieë op hoogte is nie. Die doelstellings vir die opleiding is dus nie sorgvuldig en deeglik gedefinieer nie en daar is geen sistematiese benadering met betrekking tot voortgesette opleiding in die organisasie aanwesig nie.

X
Baie keer word daar dan ook in so 'n geval, 'n algemeen gestandaardiseerde opleidingsprogram oorhaastig as 'n korttermynoplossing aangebied. 'n Algemeen omvattende gestandaardiseerde program is nie noodwendig minder waardevol en ondoeltreffender as 'n geïndividualiseerde program nie. Dit kan net so doeltreffend wees, maar die belangrike element is dat daar eers 'n beperkte ondersoek gedoen moet word om te bepaal of die program in die behoeftes van die werkers en die organisasie sal voorsien. Daar moet by die organisasie en supervisor veral baie duidelikheid bestaan oor die rede(s) waarom 'n gestandaardiseerde of gespesialiseerde en geïndividualiseerde program verkies word. Die volgende moet by die



besluit oor watter soort program aangebied moet word, in berekening gebring word:

As dit vir 'n groep jong onervare werkers in die organisasie is, kan die behoeftebepaling dalk aandui dat 'n algemeen gestandaardiseerde program, soos byvoorbeeld opleiding in interpersoonlike vaardighede, in die behoeftes sal voorsien. As die groep ervare personeellede met verskillende vlakke van kennis, vaardigheid en ervaring is wat alreeds bepaalde voortgesette indiensopleiding ontvang het, sal 'n geïndividualiseerde program wat dit in berekening bring, klaarblyklik die verkieslikste wees.

X Baie keer is beperkte fondse vir opleiding die rede waarom daar nie 'n behoorlike behoeftebepaling vooraf gedoen word nie en waarom opleiding op die goedkoopste wyse voorsien word. Behoeftebepaling is 'n wyse waarop die versoek vir opleiding geëvalueer kan word. Hierdie inligting kan verkry word deur met die persone wat die opleiding reël of versoek, te konsulteer of deur die persone wat die opleiding moet ontvang self te ondervra of deur met albei groepe te kommunikeer. Opleidingsbehoefte kan bepaal word deur dit wat hulle reeds weet, met dit wat hulle moet weet, te vergelyk.

Wyses om opleidingsbehoefte te bepaal:

Praktykprobleme moet ontleed word.

Die take wat van die spesifieke werkers verwag word, moet geanaliseer word.

Deur werkers in die uitvoering van hulle werk waar te neem.

Deur kritieke gebeure te bestudeer.

Deur die bestudering van verslae, bande of videos.

Die evaluering van formele of vorige opleiding.

Die inwin van inligting deur middel van vraelyste.



Deur ondersoeke te doen.

Deur opnames te doen.

Die voer van onderhoude of groepsbesprekings wat op die werkers se ervaring fokuseer.

Die raadpleging van advieskomitees.

'n Belangrike en wesenlike vraag met die oog op die korrekte behoeftebepaling, is die volgende:

Watter probleme ervaar die werkers op 'n bepaalde stadium en in watter mate kan die opleidingsprogram daartoe bydra om die probleme op te los? Die antwoord op hierdie vraag sal die opleidingsinhoud bepaal.

Behoeftebepaling is ook 'n wyse waarop die personeel se gereedheid en gesindheid vir die opleiding vasgestel kan word. Dit is ook 'n wyse waarop inligting van die werkers en die organisasie verkry word, ten einde 'n opleidingsprogram saam te stel wat in die werkers sowel as die organisasie se behoeftes sal voorsien.

Werkers wat 'n hoë premie op deelnemende besluitneming plaas, sal nie gunstig op 'n gestandaardiseerde program reageer nie. Sulke werkers wil graag 'n substansiële bydrae tot die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram lewer.

Geografiese verspreiding van die werkers is dikwels 'n probleem en beperk die toegang tot werkers om 'n deeglike behoeftebepaling te doen.

Tydsbeperkings veroorsaak dikwels dat daar nie tyd is om 'n behoorlik geïndividualiseerde program saam te stel nie.

Die volgende faktore is ook van wesenlike belang in die samestelling van 'n opleidingsprogram.



Evaluering van die organisasie self.

'n Beoordeling van die organisasie begin met 'n eksplorering van die organisasie se formele, sowel as die informele doelstellings. Formele doelstellings kan in amptelike verslae en verklarings gekry word byvoorbeeld beleidsverklarings of omskrywings, prosedureomskrywings en beplanningsdokumente.

Informele doelstellings word gewoonlik nie neergeskryf nie en is nie amptelik nie en kan selfs die formele doelstellings ondermyn. Dit word egter in optredes, gesindhede en bedoelings van onderafdelings of informele leiers weerspieël. Dit is noodsaaklik om te bepaal in watter mate die formele, informele en die doelstellings met die opleidingsprogram ooreenstem. 'n Gebrek aan ooreenkoms tussen die doelstellings van die organisasie en dié van die opleidingsprogram kan daartoe lei dat werkers die nodigheid daarvan om die opleiding te ontvang, bevraagteken.

Dit mag ook nodig wees om ten spyte van die verskille tog die opleiding aan te bied, maar dan moet die verskille eerlik bespreek word. Dit mag ook vir die werkers en die opleidingsbeamptes nodig wees om te bepaal hoe die werkers wel die opleiding kan benut en aanpas tot voordeel van hulle werk, ten spyte van 'n organisatoriese sisteem wat die aanwending daarvan nie ondersteun nie.

Ideologiese konflik.

Die teoretiese en ideologiese oriëntering van die werkers moet bepaal word byvoorbeeld gevallewerk, groepwerk en gemeenskapswerk; of psigo-analistiese of behavioristiese beskouings, ensovoorts.

Die bepaling van die ideologiese oriëntering van die organisasie. Die kognitiewe sowel as die emosionele aspekte van hierdie verbondenheid moet in berekening gebring word.

Om te bepaal in watter mate die opleiding met sy besondere doelstellings en werkswyses by die organisasie se algemene funksionering, beleid en prosedures sal inskakel.



Struktuur van die opleidingseenhede.

Hier is individualisering van die werkers en die organisasie belangrik. Die grootte van die organisasie, geografiese lokali- teit, personeel, hulpbronne en die persoon wat die opleidings- program in die organisasie moet gaan implementeer, moet ontleed word.

Hiërargie.

Hiërargiese vermenging van werkers word nie aanbeveel nie, aange- sien dit nie sinvol is om opleidingsprogramme vir persone met ver- skillende vlakke van ontwikkeling saam te stel nie.

Metodes en beheerprosedures

Ontleed die metodes en beheerprosedures met betrekking tot oplei- ding:

Is die werkers wat opgelei word, geselekteer?

Is die opleiding verpligtend of vrywillig?

Wat is met betrekking tot die opleiding aan die werkers gekommuni- keer en hoe is dit oorgedra?

Watter resultate word verwag?

Is die werkers bewus van die resultate wat verwag word?

Wanneer sal die opleiding plaasvind?

Moet die evaluering van die werkers se deelname en prestasie met betrekking tot die opleiding oorgedra word en aan wie?

Inligting oor die metodes en beheerprosedures kan op die volgende wyses verkry word:



Beleid met betrekking tot personeel.

Opleidingsbrosjures en riglyne.

Korrespondensie oor die opleiding - afskrifte daarvan.

Onderhoude met hoofde, program-koördineerder, werkers wat die opleiding reeds voltooi het, ensovoorts.

Implementering van die opleiding in die werksituasie.

Organisatoriese klimaat is van deurslaggewende belang om die maksimale implementering van die opleiding te verseker.

Stel die struikelblokke wat die maksimale benutting van die opleiding verhinder vas en bepaal dan die produktiefste benadering om dit te oorkom.

Om die maksimale implementering te verseker, moet die aanbieder van die program sorg dat dit wat geleer word, wel vir die betrokke werksituasies toepaslik en oordraagbaar is.

2

DIE OPLEIDING VAN SUPERVISORS

Alhoewel daar steeds meer klem op supervisie in maatskaplike werk gelê word, word daar in die literatuur weinig inligting gegee oor die akademiese kennis en opleiding waarvoor die supervisor moet beskik. Indien supervisors die komplekse taak van supervisie reg en kreatief moet uitvoer, is dit absoluut noodsaaklik dat hulle vir hulle taak opgelei moet word. Supervisors moet kennis daarvan dra hoe om maatskaplike werkers doeltreffend te onderrig, hulle leerbehoefte korrek te assesser, 'n relevante onderrigprogram saam te stel, opleidingsmodelle te selekteer en produktief te implementeer en die werkers deeglik te evalueer. Om dit te kan doen, moet die supervisor die multi-dimensionele taak van supervisie reg kan uitvoer. Hy moet 'n eties hoogstaande persoon wees met integriteit, goed ingelig wees, 'n deskundige op sy of haar spesialiseringsterrein wees, oor 'n bepaalde teoretiese benadering



beskik, 'n eie styl en bepaalde terapeutiese vaardighede kan bemeester, geartikuleerd optree, empaties kan reageer, 'n goeie luisteraar wees, simpatiek gesind wees en begrip kan oordra terwyl hy ook oor die vermoë moet beskik om die werker te kan konfronteer en aanmoedig, 'n goeie sin vir humor openbaar, tyd goed kan bestuur, verandering kan bewerkstellig en daarby kan aanpas, soms reaktief wees terwyl hy ander kere weer minder op die voorgrond moet wees. Sy wyses van optrede en sy reaksies moet in ooreenstemming met die werker se fase van professionele ontwikkeling en vlak van volwassenheid wees. (vgl. Kaslow, 1986:6.)

Ongelukkig word daar te dikwels in maatskaplike werk aanvaar dat 'n werker na die voltooiing van die formele opleiding in maatskaplike-werk en 'n aantal jare ervaring in die praktyk in staat en gereed is om supervisie te kan gee. Dit is 'n mite. Die standpunt wat hieroor gehuldig word, is dat dit nie saak maak hoe talentvol, vaardig, intelligent en vindingryk 'n persoon is nie, of hoe suksesvol hy as maatskaplike werker in die praktyk funksioneer nie, hy moet 'n persoon wees wat oor bepaalde kwaliteite beskik, ten einde in staat te wees om die moeilike taak van supervisie reg uit te voer en die vermoeiende eise te kan hanteer. In die lig van wat reeds oor supervisie gesê is en Kaslow se beskouing hierbo verduidelik, moet die supervisor nie alleen 'n besondere persoon wees nie (vgl. ook Munson, 1983:25-35 en Kadushin, 1985:21-40; 306-311), maar beslis ook oor goeie, relevante en stimulerende opleiding beskik. Die feit dat 'n persoon maatskaplikewerk-opleiding ontvang het en self ook supervisie ontvang het, maak nie van hom ipso facto 'n gekwalifiseerde supervisor nie. 'n Ander saak wat ook hier vermeld moet word, is dat goeie en deeglike opleiding en besondere persoonlikheidseienskappe, nie noodwendig van 'n persoon 'n bekwame supervisor sal maak nie. Wat hier voorgestaan word, is die deeglike selektering van daardie maatskaplike werkers wat oor bepaalde kwaliteite beskik en wat nodig is om van hom of haar 'n goeie supervisor te maak. Sulke persone moet geïdentifiseer word en dan gespesialiseerde opleiding ontvang. Dit is die enigste wyse waarop verseker kan word dat maatskaplike werk 'n supervisiesisteem sal ontwikkel wat doeltreffende en doelmatige werkverrigting sal voorsien, wat in ooreenstemming met die professionele waardes en norme



van die professie is. Dit, tesame met die akkreditering van supervisors is die enigste konstruktiewe wyse waarop supervisie tot sy reg sal kom.

Soos reeds gemeld, bestaan daar min inligting in die literatuur oor die opleiding van supervisors. Trouens, Richardson en Bradley (1984:44) gaan sover om te sê dat die literatuur nie alleen min inligting nie, maar ook onbeduidende inligting daarvoor voorsien en daarom uiters nalatig is in hierdie verband. (vgl. ook Akin en Weil, 1981:478.) Verskillende benaderings oor opleiding, leer en die leerproses wat in supervisie benut kan word, word wel in die literatuur aangedui. Dit is egter nie duidelik in watter mate enige, of 'n kombinasie van hierdie benaderings, vir die opleiding van spesifiek supervisors in maatskaplike werk geskik is nie. Hierdie toedrag van sake is verbasend, aangesien die toename in supervisie en die aanstelling van maatskaplike werkers in supervisieposte baie duidelik die behoefte hieraan reflekteer. (vgl. Kadushin, 1985:XII en 30-44; Munson, 1983:9-10 en Stamm, 1969:43.) Hoewel verskeie wetenskaplikes (Kadushin, 1985:303; Munson, 1983:25; Hess, 1986:51-68; Styczynski, 1980:29-39 en Loganbill en Hardy, 1983:19), die roloorskakeling na supervisor en die spanning en konflik wat as gevolg daarvan ontstaan, in die literatuur bespreek en beskryf, gee hierdie persone onvoldoende aandag aan die opleiding wat vir hierdie roloorskakeling en -aanpassing nodig is. Daar bestaan baie min sistematiese inligting oor en evaluering van die wetenskaplike toerusting waaroor iemand moet beskik om supervisie te kan gee. Dit is ironies in die lig daarvan dat daar wel baie aandag gegee word aan die wyse waarop maatskaplike werkers deur middel van supervisie leer. Dit blyk verder ook uit 'n ondersoek wat Shulman (1982:77) gedoen het, dat baie min supervisors opleiding vir hulle werk as supervisor ontvang het. Shulman (1982:78) wys daarop dat 'n supervisor, benewens die opleiding wat hy moet ontvang en supervisievaardighede waaroor hy moet beskik, ook 'n emosionele onderskragende sisteem moet hê ten einde van hom 'n suksesvolle supervisor te maak. Hierdie emosionele onderskragende sisteem verwys na 'n ondersteuningsgroep waarin die supervisor ervarings, relevante inligting en emosies met ander kan deel.



Richardson en Bradley (1984:43-53) het 'n mikro-opleidingsmodel vir supervisie ontwikkel wat baie bruikbaar is. Die model fokuseer op spesifieke supervisievaardighede wat aangeleer kan word. Dit bestaan uit drie fases, naamlik assessering, modellering en oordraging. Hoewel die model baie bruikbaar is om die voornemende supervisor bepaalde vaardighede op 'n sistematiese wyse te laat aanleer, wat vir hom in die uitvoering van sy supervisieverpligtings waardevol is, maak dit nie voorsiening vir 'n volledige opleiding van 'n supervisor nie.

Opleiding behels meer as net die aanleer van spesifieke vaardighede. Die doelstelling met professionele opleiding is nie alleen om kennis, vaardighede en houdings aan te leer, wat die persoon in staat sal stel om vir sy werk bevoeg te wees nie, maar dit is ook 'n proses van professionele sosialisering. Dit wil sê, om die persoon in so 'n mate te onderrig en te sosialiseer dat hy met behulp van die opleiding 'n bepaalde graad van bevoegdheid en outonomie sal bereik, sodat hy op 'n doeltreffende en doelmatige wyse aan die eise van aanspreeklikheid vir die spesifieke taak sal kan voldoen.

Die rol van die supervisor in 'n psigodinamiese interaktiewe benadering, plaas groter klem op bestuursbevoegdhe en in die besonder op die onderrigbestuursbevoegdheid van die supervisor. Dit wil sê, die rol van die supervisor verander van die oordraer van kennis en die persoon wat toesig en kontrole oor die werk van die maatskaplike werker uitoefen, na 'n bestuurder van die supervisiegebeure in 'n opleiding- en beheersituasie. Die onderrigbestuursbevoegdhe verwys na die volgende:

Die beplanning en monitering van opleidings- en leergeleenthede. Dit het betrekking op duidelike en realistiese doelformulering, kommunikasie, selektering van relevante leerinhoud en -wyses.

Die korrekte evaluering en handhawing van hoë supervisie-opleidingsgeleenthede. Dit behels onder andere die daarstelling van objektiewe en meetbare standaarde en die toepassing daarvan om die kwaliteit van die supervisieresultate te beoordeel. Dit het te doen met kwaliteitsbeheer.



Die aanmoediging van inisiatief en die motivering van werkers wat as psigodinamiese interaksie gesien word.

Dié rolverandering van die supervisor waarna verwys word, is nie bloot 'n teoretiese en idealistiese situasie nie. Dit is wesenlike vereistes waaraan voldoen moet word en wat uitvoerbaar is, maar om dit te kan bereik moet die geskikte, geselekteerde persoon kwaliteit opleiding ontvang.

Kadushin (1985:496-497) verwys na die ondersoek wat gedoen is oor die leemtes in supervisie, deur persone soos Russell, Lankford en Grinell, Grinell en Hill, Olmstead en Christensen, Scott en Torre. Hierdie ondersoek het aangetoon dat baie van die leemtes in supervisie nie toegeskryf kan word aan wat supervisie as sodanig behels nie maar wel aan die ontoereikende toepassing daarvan deur supervisors. Indien hierdie probleme suksesvol opgelos moet word, moet daar duidelikheid kom oor die eksplisiete en formele opleiding van supervisors. Dit is die enigste wyse waarop verseker kan word dat supervisie goed en reg gedoen sal word. Die gevolgtrekking waartoe in al hierdie ondersoek gekom is, is dat hierdie opleiding gespesialiseerde opleiding op nagraadse vlak moet wees. Volgens die gegewens van hierdie ondersoek, is 'n supervisor wat minstens oor 'n M-graad beskik, beter in staat daartoe om maatskaplike werkers te help om hulle kennis en vaardighede te ontwikkel en korrek aan te wend. Torre se ondersoek het verder aangetoon dat die professionele agtergrond van die supervisor 'n bepalende faktor is in hoe goed werkers vaar. Werkers wat by 'n professionele gekwalifiseerde supervisor met 'n M-graad supervisie gekry het, het volgens die statistieke aansienlik beter gevaar as ander werkers met wie dit nie die geval was nie. Dit het ook geblyk dat sulke supervisors 'n beter navolgingswaardige model vir die werkers was en werkers het ook aangedui dat hulle die styl van die meer professioneel ontwikkelde en georiënteerde supervisor verkies. Hierdie supervisors is ook beter daartoe in staat om die werkers te motiveer.

Dit is nodig dat die volgende in berekening gebring moet word wanneer daar oor die aard en inhoud van die opleiding van supervisors besin word:



Ten einde 'n geïntegreerde metodologiese raamwerk vir die opleiding daar te stel, moet dit op die veronderstellings en leerbeginsels van supervisieonderrig gebaseer wees.

Daar moet duidelikheid en konsensus bestaan oor die doelstellings van supervisie en die plek daarvan in maatskaplike werk.

'n Goeie teoretiese kennisbasis vir maatskaplikewerk-supervisie moet ontwikkel word wat organisasie- en personeelbestuur sal insluit.

Riglyne vir doeltreffende supervisiepraktyk moet nagevors en bepaal word, asook die etiek van supervisie. Praktiese opleiding in supervisie moet derhalwe 'n geïntegreerde deel van die opleiding uitmaak.

Geskikte prosedures vir meting en evaluering moet verkry word.

As ons in staat wil wees om beter opleiding, onderrig of ontwikkeling aan maatskaplikewerk-supervisors te voorsien, moet ons meer spesifiek weet wat supervisors moet doen. Daar bestaan behoefte aan 'n deeglike leerplan vir maatskaplikewerk-bestuur en supervisie wat op 'n verantwoordelike, wetenskaplike en doeltreffende wyse in die praktyk toegepas kan word. John Poertner en Charles Rapp (1983:54) wys daarop dat daar op die terrein van personeelontwikkeling en indiensopleiding, min dinge is wat so frustrerend is as om met 'n teorie te sit wat ooglopend geen verband het met wat in die praktyk gebeur nie.

Dit is verder ook noodsaaklik dat die standaard en die aard van die opleiding by alle opleidingsinrigtings dieselfde moet wees. Die daarstelling van minimum standaarde vir opleiding en kriteria vir professionele registrasie is dringend nodig. Uit die ondersoek wat deur Van Rooyen (1986:208) onderneem is, blyk dit duidelik dat hoë standaarde vir hierdie opleiding gestel word.

Die oorwoë oortuiging bestaan dat opleiding vir supervisors gespesialiseerde opleiding moet wees en dat dit op nagraadse vlak aange-



bied moet word. Die standpunt word gehuldig dat supervisors oor minstens 'n MA-graad in supervisie en gespesialiseerde kennis moet beskik.

Daar is egter 'n belangrike faktor wat in berekening gebring moet word. Ervaring van konsultering met organisasies en supervisors het duidelik aangetoon dat dit nie vir alle supervisors in die praktyk moontlik is om of voltyds of deelyds 'n kursus in gespesialiseerde opleiding te volg nie. Aan die anderkant bestaan die dilemma dat persone wat oor geen supervisieopleiding hoegenaamd beskik nie, die supervisieposte in die praktyk bekleë. Hierdie persone moet aan werkers in die praktyk leiding gee met betrekking tot die kompleksiteit van maatskaplikewerk-probleme en strategieë, asook nuwe kennis en inligting wat op 'n drastiese wyse toeneem, terwyl hulleself nie hiervoor toegerus of bekwaam is nie. Die dilemma word verder vererger deurdat maatskaplike werkers wat wel die behoefte daaraan het en daarin belangstel om gespesialiseerde opleiding in supervisie te ontvang, dikwels ontmoedig word of selfs met weerstand te doen kry. Hierdie ontmoediging en weerstand kom gewoonlik of van die kant van die organisasie self wat nie bereid is om aan die werker vergunning vir studie te gee nie, of van die kant van die supervisor en ander senior werkers, wat hulle klaarblyklik bedreig voel deur 'n moontlike toekomstige akademies beter toegeruste ondergeskikte of medewerker. Hierdie situasie kan nie geïgnoreer of geduld word nie en 'n oplossing vir die dilemma wat die gehalte van supervisie ernstig benadeel, moet gevind word.

Dit is om praktiese redes vir die afsienbare toekoms, nie moontlik om van elke supervisor 'n kwalifikasie in gespesialiseerde akademiese supervisie-opleiding te verwag nie. Daarom word voorgestel dat daar vir die huidige, naas die gewone supervisorspos, 'n bykomende supervisorspos geskep moet word. Die bekleër van eersgenoemde moet dan bekend staan as eerstevlaksupervisor en laasgenoemde as tweedevlaksupervisor. Die eerstevlaksupervisor is dié persoon wat direk verantwoordelik is vir en in kontak is met die maatskaplike werker en wat aan laasgenoemde supervisie moet gee. Die tweedevlaksupervisor is dié persoon wat oor gespesialiseerde supervisie-opleiding op 'n M-vlak beskik. Dit word aanbeveel dat hierdie



tweedevlaksupervisors benut word om die supervisors, wat nie die gespesialiseerde opleiding kan bekom nie, toe te rus sodat die supervisie wat hulle aan maatskaplike werkers in die praktyk moet gee, ten minste aan 'n minimum van bepaalde standaarde sal voldoen.

Nie alle welsynsorganisasies in Suid-Afrika beskik egter oor die middele om 'n tweedevlaksupervisor te bekostig, of oor die hoeveelheid personeel om so 'n pos te regverdig nie. Organisasies soos hierdie behoort onderlinge samewerking te soek en te bewerkstellig om tussen hulle 'n tweedevlaksupervisorspos te skep, waarvan die bekleër dan nie soos in die geval van 'n groot organisasie intra-organisatories sal funksioneer nie, maar wel inter-organisatories. In dié gevalle waar daar in 'n organisasie die pos van hoofmaatskaplike werker of assistent-direkteur bestaan, kan hierdie pos goedskiks deur die tweedevlaksupervisor gevul word. Dit impliseer dat welsynsorganisasies die benadering wat in afdeling supervisie en die welsynsorganisasie aanbeveel word, behoort te aanvaar, naamlik dat die situasie bepalend sal wees en die deurslag sal gee ten opsigte van beleid, bestuursbenadering en die dienslewering. 'n Verdere implikasie van hierdie voorstel is dat hierdie gespesialiseerde opleiding van tweedevlaksupervisors van so 'n aard moet wees dat hierdie supervisors wel in staat sal kan wees om die opleiding te kan gee maar ook om dit interorganisatories te kan doen. Dit wil sê, die tweedevlaksupervisors moet in staat wees om 'n geïndividualiseerde, maar tog ook 'n gestandaardiseerde opleidingsprogram vir eerstevlaksupervisors te kan saamstel en te implementeer. Vir hierdie rede is daar in die afdeling, supervisie en die organisasie, aandag gegee aan organisatoriese opleiding en 'n program wat daarop fokuseer. Die voordeel van hierdie benadering spreek van self en dit behoort nie geïgnoreer te word nie, ten spyte van die toenemende tekort aan geld en die vermindering van mensekrag. Dit hou positiewe en konstruktiewe voordele vir die professie in.

Ten slotte kan dit, nieteenstaande moontlike praktiese probleme, tog gestel word dat dit as ideaal nagestreef behoort te word dat elke supervisor 'n kwalifikasie in gespesialiseerde akademiese opleiding van die een of ander aard, maar liefst op M-vlak, behoort te verwerf. Die feit dat dit in hierdie stadium vir baie na 'n



onbereikbare ideaal mag lyk, mag ons nie daarvan weerhou om dit nogtans na te streef nie. As ons werklik erns wil maak met die noodsaaklikheid van verantwoorde en relevante supervisie, moet ons eenvoudig in die professie die klimaat skep wat nie alleen gespesialiseerde opleiding as 'n sine qua non sal beskou nie, maar wat ook reeds by studente gedurende hulle akademiese opleiding die belangstelling in supervisie as akademiese studierigting kan wek. Indien daar reeds gedurende die basiese opleiding van maatskaplike werkers by hulle so 'n belangstelling in 'n gespesialiseerde akademiese opleiding in supervisie gewek word, sal daar onder die maatskaplikewerkerskorps van die toekoms vanselfsprekend meer persone gevind word wat uiters geskik en gekwalifiseerd is om nie net in supervisorsposte nie, maar ook ander strategiese bestuursposte te vul.

Gegewens is ingewin om die belangrikheid van gespesialiseerde opleiding van supervisie aan te dui. Hoewel hierdie gegewens beperk is, is die resultate daarvan tog betekenisvol. Hierdie gegewens is deur middel van vraelyste (kyk bylae 10 en 11) voor en na die opleiding ingewin en word op hierdie stadium hier weergegee.

Empiriese gegewens oor die belangrikheid van opleiding in supervisie.

Soos reeds vermeld, is die bevindings van hierdie ondersoek deurlopend in die proefskrif as geheel en veral in hoofstukke 2, 4, 8 en 9 wat handel oor die supervisiesisteem wat in hierdie studie voorgestaan word, geïntegreer. Hierdie gegewens is tegelykertyd die resultaat van indringende teoretiese navorsing en die empiriese toetsing van nuwe insigte in die praktyk van supervisie. Bestaande kennisleemtes is aangevul met toetsing en eksperimentering. Die supervisiesisteem in hierdie proefskrif bevat dus sowel getoetste bestaande as getoetste nuwe kennis.

Die empiriese resultate wat nou hier bespreek word, sal belangrike aspekte met betrekking tot die noodsaaklikheid van gespesialiseerde opleiding in supervisie en die toepassing van bepaalde kennis en inligting aandui. In die finale analise van die proefskrif sal die



doeltreffendheid van die supervisiesisteen in hoofstuk 9 beoordeel word, gevolg deur 'n aantal spesifieke gevolgtrekkings en aanbevelings.

Ten einde vas te stel of voornemende kandidate se verwagtings en behoeftes aan opleiding oor supervisie korreleer met die doelstellings en doelwitte van die MA (MW) supervisiekursus word elke kandidaat se aansoek om toelating tot die kursus vooraf geëvalueer. Dit word gedoen deur middel van die voltooiing van 'n vraelys om vas te stel wat die aard van die kandidate se kennis, houding en vaardighede oor supervisie is en of die kursus daarin sal kan voorsien. (Kyk bylae 10.) Daar word ook vooraf 'n gesprek met elke kandidaat gevoer om die persoon se belewenis en verwagtings ten opsigte van supervisie te eksploreer en te evalueer. Die doel hiervan is om saam met die gegewens van die vraelys die doeltreffendheid van die kandidaat vir suksesvolle voltooiing van die kursus te probeer bepaal. Addisionele inligting word selfs in gevalle waar dit nodig blyk te wees by organisasies waar die persone werksaam is of by universiteite waar hulle voorgraadse opleiding ontvang het, ingewin.

Na afhandeling van die kursus is geëvalueer in watter mate die kandidate se doelstellings en doelwitte verwesenlik is en of hulle kennis, houding en vaardighede met betrekking tot supervisie uitgebrei het. Die evaluering het deur middel van die voltooiing van 'n vraelys plaasgevind. (Kyk bylae 11.) Daarbenewens is sowel die groei en vordering van elke kandidaat as die uithreiding van hulle kennis deurlopend tydens die aanbieding van die kursus deur middel van vrae, terugvoering, waarneming, inoefening ensomeer ook bepaal. Evaluering het ook deur middel van formele eksaminering plaasgevind. 'n Evalueringsgesprek is ook met elke kandidaat na voltooiing van die kursus gevoer. Die gegewens wat deur middel van hierdie ondersoek verkry is, is by vyf en twintig kandidate wat reeds die formele gespesialiseerde MA (MW) supervisiekursus voltooi het, ingewin. Daarbenewens is daar kortkursusse in supervisie vir supervisors by welsynsorganisasies aangebied. Hoewel hierdie kursusse nie die volledige inhoud van die MA (MW) supervisiekursus dek nie, is hierdie persone se groei en vordering geëvalueer deur



hulle vooraf die vraelys te laat voltooi. (Kyk bylae 10.) Na afhandeling van die kursus moes hulle ook bylae 11 voltooi. Hoewel evaluering deur middel van vrae, terugvoering, waarneming en inoefening plaasgevind het, was dit nie so intensief soos in die geval van die kandidate wat formeel vir die MA (MW) supervisiekursus ingeskryf het nie. Hier het geen formele eksaminering plaasgevind nie. Gegewens is op hierdie wyse van vyf en dertig kandidate ingewin.

Ondersoekresultate.

Uit die aard van die saak verskil die gegewens van die kandidate wat die MA (MW) supervisiekursus gevolg het en die van die kandidate vir wie kortkursusse aangebied is. Die gegewens word dus afsonderlik aangebied.

Demografiese inligting (Identifiserende besonderhede).

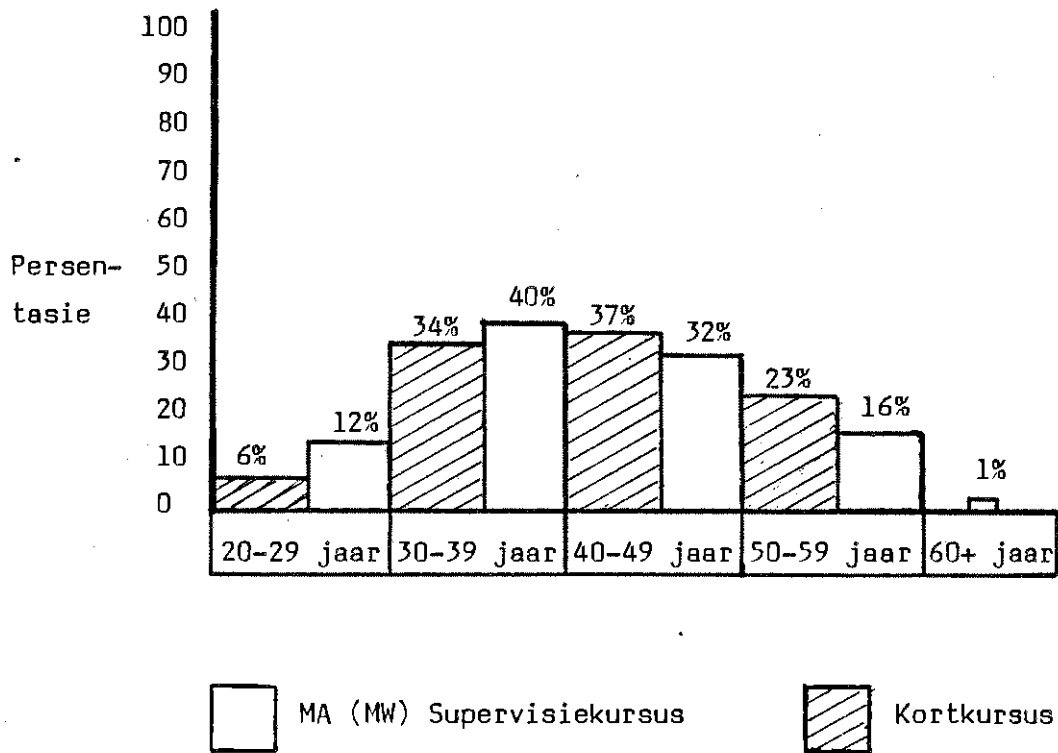
Geslag.

Van die vyf en twintig kandidate wat die MA (MW) supervisiekursus voltooi het, was 32% manlik en 68% vroulik. Die drie en dertig persone vir wie die kortkursusse aangebied is, was almal vroulik. Die feit dat die grootste getal kandidate vroulik is, kan toegeskryf word aan die feit dat meer vrouens as mans tot die maatskaplikewerkberoep toetree.



Ouderdom.

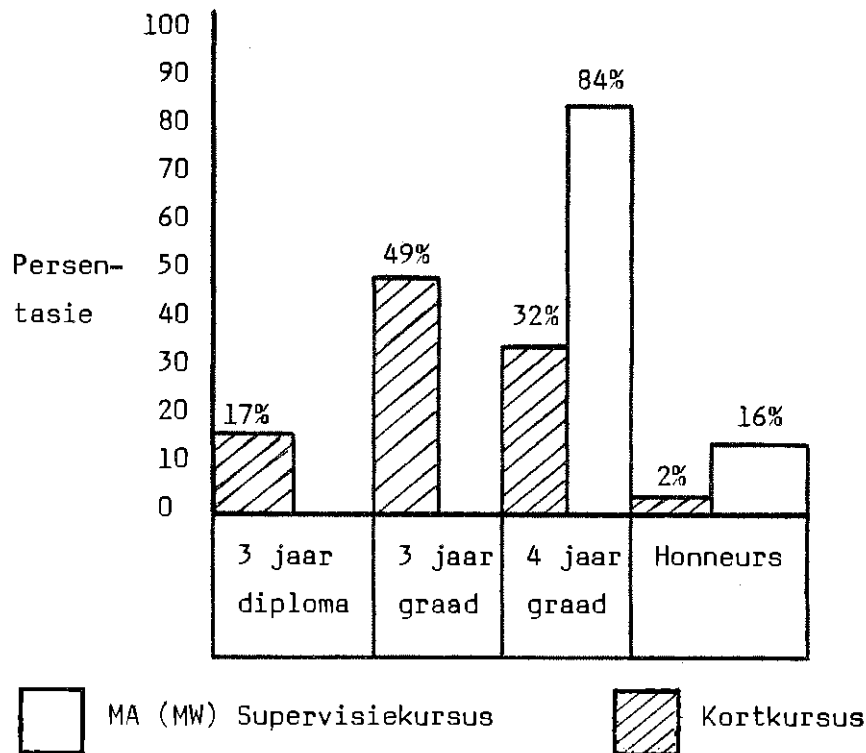
FIGUUR 27 : VERSPREIDING VAN DIE OUDERDOMME VAN DIE KANDIDATE
IN OPLEIDING



Die gemiddelde ouderdom van die kandidate in die ondersoek is 40 jaar. Figuur 28 toon aan dat by 72% en 71% van die twee groepe die ouderdomme van die persone wissel tussen dertig en nege en veertig jaar. Die afleiding kan hier gemaak word dat persone in hierdie ondersoek reeds oor 'n paar jaar praktykervaring beskik.

Kwalifikasies.

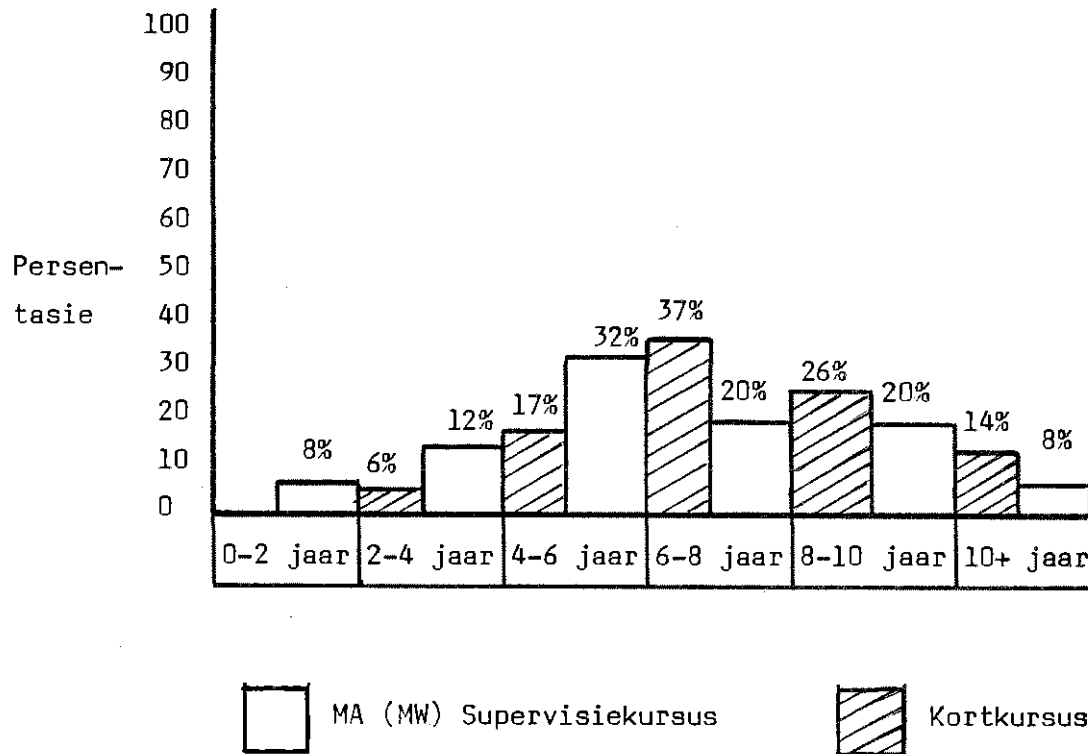
FIGUUR 28 : KWALIFIKASIES VAN DIE KANDIDATE IN OPLEIDING



Figuur 29 dui daarop dat die grootste persentasie (84%) van die kandidate vir die MA (MW) supervisiekursus oor die vierjarige opleiding in maatskaplike werk beskik, terwyl die res oor 'n honneursopleiding beskik. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die toelatingsvereistes vir die kursus is dat 'n persoon slegs kwalifiseer vir toelating indien hy of sy oor ten minste die vierjarige opleiding in maatskaplike werk beskik en ook oor minstens drie jaar praktykervaring. Van die kandidate wat die kortkursus in supervisie bygewoon het, beskik byna die helfte (49%) oor die driejarige opleiding in maatskaplike werk. Daar is dus slegs 34% van hierdie groep wat aan die vereistes voldoen om tot die MA (MW) supervisiekursus toegelaat te word.

Praktykervaring.

FIGUUR 29 : PRAKTYKERVARING VAN DIE KANDIDATE IN OPLEIDING



Aantal jare in die praktyk

Dit blyk uit die vergelykings in figuur 30 dat die meeste kandidate in albei groepe meer as vier jaar ervaring van die praktyk gehad het. In die geval van die kandidate wat die MA (MW) supervisie-kursus gevolg het, kan dit toegeskryf word aan die vereistes wat vir toelating tot die kursus gestel word. In die geval van die persone wat die kortkursus-opleiding in supervisie ontvang het, kan die afleiding gemaak word dat persone op grond van die aantal jare ervaring in die praktyk supervisorsposte beklee wat daartoe aanleiding gee dat hulle behoefte aan supervisie-kennis ervaar en dat hulle oor goeie praktykervaring beskik.

Supervisie.

Supervisorsposte.

In die geval van die vyf en dertig persone aan wie die kortkursusse oor supervisie aangebied is, het almal supervisorsposte bekleed. In die geval van die vyf en twintig kandidate wat die MA (MW) supervisie kursus deurloop het, het slegs drie persone nie supervisorsposte bekleed nie maar hulle het in die vraelys aangedui dat hulle met die oog op bevordering die kennis benodig. Een van die vyf en twintig kandidate het 'n pos as direkteur van 'n organisasie bekleed.

Opleiding in supervisie.

In die vraelys is die kandidate gevra om indien hulle 'n supervisorspos bekleed, aan te dui watter opleiding hulle met betrekking tot hulle rol as supervisor ontvang het. Die gegewens van sewe en vyftig persone word in die volgende tabel weergegee, aangesien drie persone in die stadium van die ondersoek nog nie 'n supervisorspos bekleed het nie.

TABEL 5 : OPLEIDING WAT SUPERVISORS ONTVANG HET
MET BETREKKING TOT HULLE ROL AS SUPERVISOR

	PERSONE	PERSENTASIE
Geen opleiding	13	23
Selfopleiding deur middel van selfstudie	10	17
Eie praktykervaring	8	14
Indiensopleiding	21	37
Bywoning van seminare/kursusse	2	4
Ander (kursus in bestuursvaardighede)	3	5

Dit blyk uit bogenoemde tabel dat indiensopleiding die wyse is wat die meeste aangewend word om supervisors vir hulle taak op te lei (37%). Hierdie gegewens stem ooreen met die ondersoek van De Bruyn

(1985:5) na die opleiding van supervisors in diens van welsynsorganisasies in Pretoria.

Verder blyk dit dat opleiding deur middel van ander wyses verkry is maar dat geen persoon formele nagraadse of gespesialiseerde opleiding in supervisie ontvang het nie.

Kennis oor supervisie.

Deur middel van die vraelyste is daar ook gepoog om die persone se kennis oor supervisie voor en na die opleiding te toets. Dit is gedoen deur hulle antwoorde op bepaalde vrae in die vraelyste (kyk bylae 10 en 11) wat hulle kennis oor supervisie weergee, voor en na die opleiding met mekaar te vergelyk. Die gegewens word in die volgende tabelle weerspieël.

TABEL 6 : MENINGS VAN DIE KANDIDATE OOR WAT SUPERVISIE IS

	GROEP 1		GROEP 2	
	MA (MW) SUPERVISIEKURSUS		KORTKURSUS	
	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING
	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE
A	13	18	11	29
B	21	25	9	31
C	9	23	7	21
D	4	25	2	30
E	8	22	10	31
F	11	25	13	32
G	8	24	14	30
H	17	25	29	34
I	11	23	9	30
J	22	25	31	34
K	23	24	33	34
L	19	24	27	32
M	18	13	31	12



- A - Hulpverleningsproses.
- B - Onderrigproses.
- C - Gestruktureerde leersituasie.
- D - Interaktiewe psigodinamiese proses.
- E - Uitbreiding van bestaande kennis, houding en vaardighede.
- F - Sistematiese eksplorering van nuwe kennis, houdings en vaardighede.
- G - Ontwikkeling van die maatskaplike werker se inter- en intrapersoonlike vermoëns.
- H - Onderskragingsproses.
- I - Verrykingsproses.
- J - Om die maatskaplike werker in staat te stel om die doeltreffendste diens moontlik aan die kliënt te lewer.
- K - Administratiewe proses.
- L - Bestuursproses.
- M - Kontrole en beheer.

Uit bogenoemde gegewens kan afgelei word dat albei groepe se persepsie van wat supervisie is, grootliks verander het nadat opleiding in supervisie ontvang is. Wat veral opval is dat albei groepe se beskouing ten opsigte van faktor D, wat veral in hierdie studie onderskryf word, naamlik dat supervisie 'n psigodinamiese interaktieweproses is (kyk hoofstuk 2, afdeling 6), na die opleiding drasties verander het. Ook ten opsigte van faktor G het daar by albei groepe 'n drastiese wysiging plaasgevind. Ten opsigte van faktore B en C het daar by diegene wat die kortkursus deurloop het, ook 'n radikale wysiging plaasgevind wat daarop dui dat supervisie deur hierdie persone nie aanvanklik as onderrig en 'n gestruktureerde leersituasie gesien is nie. Met betrekking tot faktor M is dit duidelik dat daar by groep 2 'n aansienlike wysiging plaasgevind het na opleiding deur middel van die kortkursus. Die afleiding kan dus hier gemaak word dat hierdie persone supervisie voor die opleiding hoofsaaklik gesien het as die uitoefening van kontrole en beheer oor die werk van die maatskaplike werker.

Doelstellings van supervisie.

Uit die omskrywings van die kandidate (respondente) voor die oplei-

ding oor die doelstellings van supervisie is dit duidelik dat albei groepe dit hoofsaaklik omskryf het as beter dienslewering aan die kliënt en die bevordering van die organisasie se beleid en doelstellings. Albei het ook aangedui dat dit die doel van supervisie is om die maatskaplike werker te lei tot beroepsgroei ten einde 'n beter diens aan die kliënt te kan lewer. Na die opleiding is bogenoemde in die omskrywings steeds aangedui as die doelstellings van supervisie met die verskil dat daar baie sterker op instaatstelling en die ontwikkeling van die maatskaplike werker se intra- en interpersoonlike vermoëns deur middel van persoonlikheidsverryking gefokuseer is as in die omskrywings voor die opleiding. Dit het veral uit die omskrywings in die afdelings 4.2 en 13 van die evalueringsvraelys duidelik geblyk. Hieruit kan dus afgelei word dat hierdie twee komponente vir die doelstellings van supervisie as gevolg van die opleiding sterker na vore getree het.

TABEL 7 : MENINGS VAN DIE KANDIDATE OOR DIE
NOODSAAKLIKHEID VAN SUPERVISIE

	GROEP 1		GROEP 2	
	MA (MW) SUPERVISIEKURSUS		KORTKURSUS	
	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING
	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE
A	2	24	3	17
B	23	1	21	16
C	-	-	11	2
D	-	-	-	-

- A - Uiters noodsaaklik.
- B - Noodsaaklik.
- C - Slegs nodig op aanvraag.
- D - Onnodig.

Die gegewens in kolom C dui daarop dat groep 1 se persepsies oor die noodsaaklikheid van supervisie drasties na die opleiding verander het. Voor die opleiding het 92% dit as noodsaaklik beskou, terwyl 8% dit as uiters noodsaaklik geag het. Na die opleiding het 96% dit as uiters noodsaaklik gesien en slegs 4% as noodsaaklik. Groep 2 se persepsies het ook verander maar nie so ingrypend soos in die geval van die persone wat die MA (MW) supervisie kursus deurloop het nie. Volgens die gegewens het 8,5% supervisie voor die opleiding as uiters noodsaaklik beskou en na die opleiding 48,5%. Voor die opleiding het 60% dit as noodsaaklik gesien, terwyl 45,7% dit na die opleiding as noodsaaklik beskou het. Ten opsigte van faktor C het 31,4% dit voor die opleiding gesien as slegs nodig op aanvraag, teenoor die 5,7% na die opleiding. Die verskil tussen die twee groepe kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat groep 1 meer kennis en inligting oor supervisie tydens die opleiding ontvang het.

TABEL 8 : MENINGS VAN DIE KANDIDATE OOR
WIE SUPERVISIE MOET ONTVANG

	GROEP 1		GROEP 2	
	MA (MW) SUPERVISIEKURSUS		KORTKURSUS	
	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING
	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE
A	19-76%	25-100%	27-77,1%	33-94,2%
B	17-68%	25-100%	23-65,7%	31-88,5%
C	8-32%	18-72%	5-14,2%	14-40%

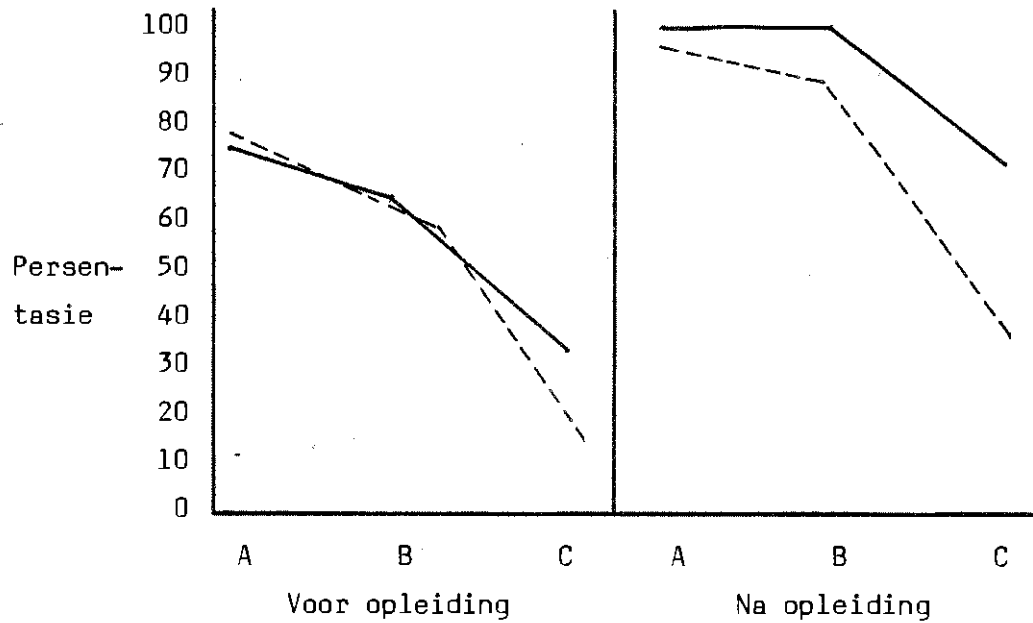
A - Maatskaplikewerk-studente.

B - Pasafgestudeerde maatskaplike werkers.

C - Alle werkers in die praktyk.



GRAFIEK 2 : VERGELYKING VAN DIE SIENING VAN DIE TWEE OPLEIDINGSGROEPE
OOR WIE SUPERVISIE MOET ONTVANG



Sleutel: ————— MA (MW) Supervisiekursus
 - - - - - Kortkursus

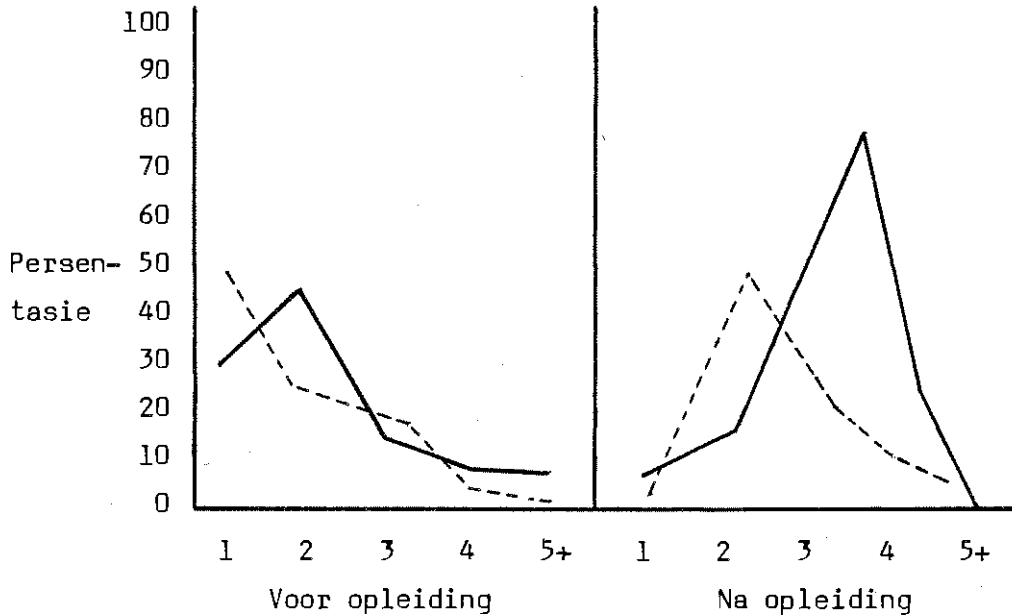
Uit hierdie gegewens kan afgelei word dat daar by albei groepe 'n styging was na die opleiding ten opsigte van faktore A, B en C.

TABEL 9 : MENINGS VAN DIE KANDIDATE OOR
HOE LANK SUPERVISIE MOET DUUR

	GROEP 1		GROEP 2	
	MA (MW) SUPERVISIEKURSUS		KORTKURSUS	
	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING
	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE
1 jaar	8	2	16	2
2 jaar	10	3	11	17
3 jaar	3	16	5	9
4 jaar	2	4	2	4
5 jaar	2	-	1	3



GRAFIEK 3 : VERGELYKING VAN DIE TWEË OPLEIDINGSGROEPE SE SIENING OOR WIE SUPERVISIE MOET ONTVANG - VOOR EN NA DIE OPLEIDING



Sleutel: — MA (MW) Supervisiekursus
 - - - Kortkursus

Uit bogenoemde grafiek kan afgelei word dat albei groepe van mening is dat supervisie ongeveer twee tot drie jaar moet duur. In die motivering in die vraelys is aangetoon dat die respondente van mening is dat die individuele behoeftes van die maatskaplike werker wat supervisie ontvang, 'n belangrike bepalende faktor is oor hoe lank supervisie moet duur. Verder het die respondente ook aangetoon dat namate die behoeftes van die werker verander, die frekwensie vir supervisie afneem. Dit stem ooreen met die beskouings van Friedman en Kaslow. (Kyk hoofstuk 3, afdeling 1.3.)

Etiese verantwoordelikheid.

Die respons op die vraelys met betrekking tot bogenoemde was die volgende: voor opleiding het albei groepe duidelik aangetoon dat die supervisor wel 'n etiese verantwoordelikheid in supervisie ten opsigte van die maatskaplike werker, kliënt, organisasie en profesie het. In hulle motivering oor wat dit spesifiek behels, was die respondente egter baie vaag. In die respons na die opleiding kon



86% van die respondente duidelik omskryf wat die etiese implikasies van supervisie in terme van die professie, voorsiening van inligting, kontraksluiting, vertroulikheid, die kliënt, standaardisering en evaluering is. Dit blyk dat die respondente meer duidelikheid hieroor deur middel van die opleiding bekom het. Hier moet egter bygevoeg word dat die kwaliteit van die respons van die persone wat die MA (MW) supervisiekursus gevolg het, baie beter was as die wat die kortkursus oor supervisie-opleiding ontvang het. Dit kan vanselfsprekend toegeskryf word aan die feit dat eersgenoemde groep persone baie meer en intensiewer opleiding ontvang het.

Verskil tussen supervisie en terapie.

Die respons op hierdie vraag was baie interessant. Albei groepe het voor die opleiding duidelik en eksplisiet aangetoon dat daar 'n verskil tussen supervisie en terapie is. Die motivering op hierdie vraag na opleiding was egter minder eksplisiet ten opsigte van die verskil. Dit kan waarskynlik daaraan toegeskryf word dat nadat die respondente die literatuur hieroor bestudeer het, hulle onder die indruk gekom het dat supervisie en terapie mekaar soms maklik kan oorvleuel en dat baie van die komponente van die terapeutiese proses ook soms in die supervisieproses aangetref word. Die respondente het dan ook in die motivering aangetoon dat dit nie maklik is om die onderskeid tussen supervisie en terapie aan te dui nie, maar albei het aangevoer dat ten spyte daarvan supervisie nie vir terapie misbruik mag word nie.

Verskynsels.

Volgens die gegewens van die vraelyste het 73% van die respondente kennis gedra van die verskynsels beroepsmatheid en "game-playing". Slegs 2% het van die narcistiese verskynsel geweet. Die ander 5% het nie op hierdie vraag gereageer nie. Ondersoeker skryf laasgenoemde toe aan die feit dat hulle of nie kennis gedra het van die verskynsel nie, of nie seker was of dit in supervisie gehanteer moes word nie. Die respons na die opleiding was insiggewend deurdat die kandidate beter in staat was om hierdie vraag te beantwoord en die verskynsels te beskryf.



Funksies van supervisie.





Respondente se kennis oor die funksies van supervisie en die rol wat die supervisor moet vertolk, is getoets deur middel van vrae, die funksies van supervisie, die rol wat die supervisor moet vertolk, supervisiemetodes wat aangewend word en bestuursvaardighede waaroor die supervisors moet beskik.

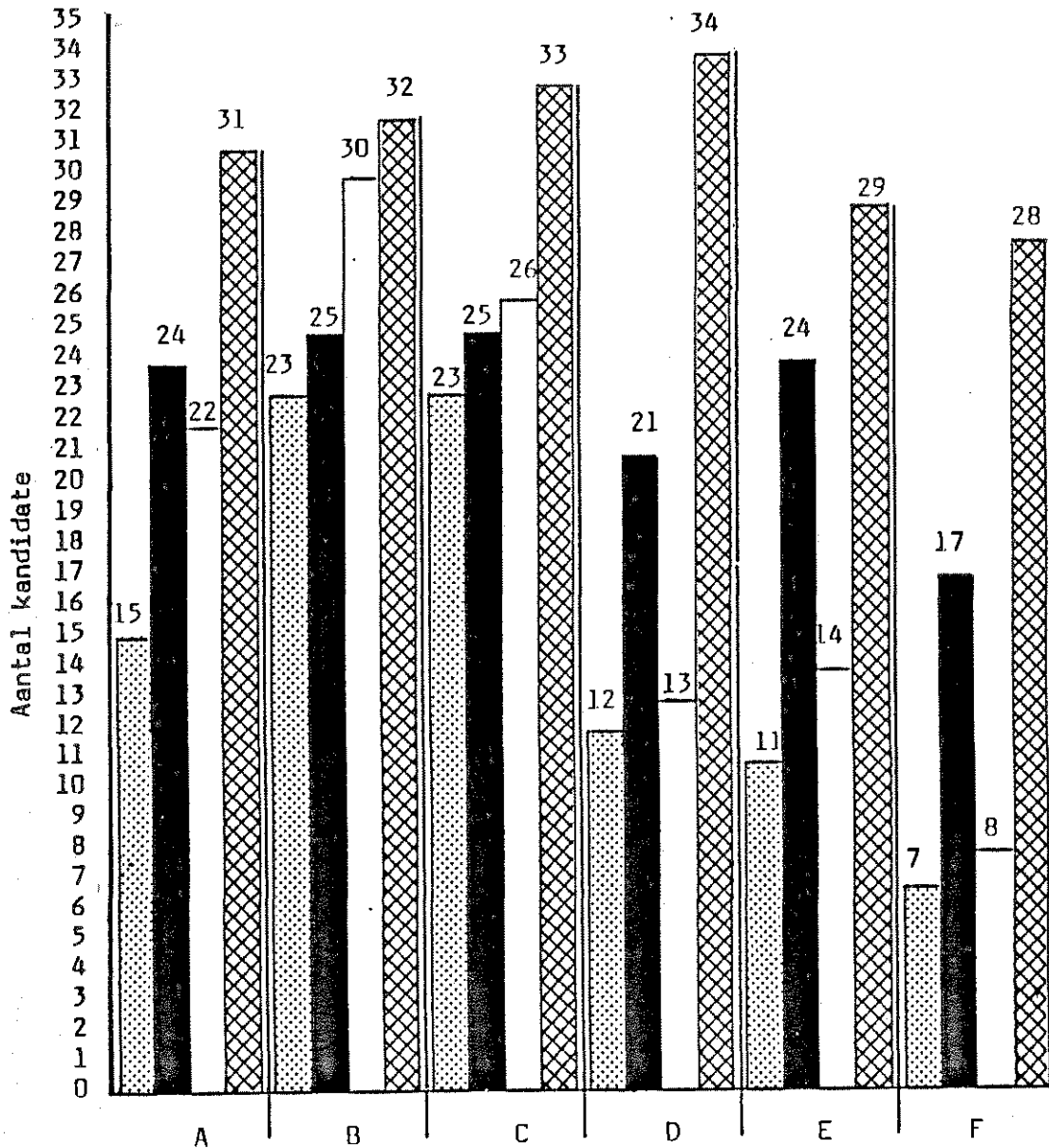


HISTOGRAM 1 :

GRAFIESE VOORSTELLING - KENNIS VAN DIE KANDIDATE OOR DIE FUNKSIE VAN SUPERVISIE

- A - Onderrigfunksie.
- B - Administratiewe en bestuursfunksie.
- C - Onderskragingsfunksie.
- D - Persoonlikheidsverrykingsfunksie.
- E - Motiveringsfunksie.
- F - Modelleringsfunksie.

-  MA (MW) Supervisiekursus voor opleiding (25)
-  MA (MW) Supervisiekursus na opleiding (25)
-  Kortkursus voor opleiding (35)
-  Kortkursus na opleiding (35)



Die histogram toon aan dat daar 'n toename in die ses funksies van supervisie wat in hierdie studie voorgestaan word, by al die respondente was. Ten opsigte van die drie tradisionele funksies was die toename nie so drasties nie, maar ten opsigte van die ander drie, naamlik persoonlikheidsverryking, motivering en modellering is die toename by sommige baie hoog. Dit kan toegeskryf word aan die vermeerdering van kennis na die opleiding oor hierdie funksies en dat die kandidate na opleiding die belangrikheid en noodsaaklikheid hiervan besef.

Modelle vir supervisie-opleiding.

Dit het duidelik uit die gegewens in die vraelyste geblyk dat die kandidate nie spesifiek kennis gedra het van bepaalde modelle vir opleiding nie. By albei groepe was dit die geval. In totaal was daar slegs 3% van die kandidate wat voor die opleiding aangedui het dat hulle kennis dra van opleidingsmodelle en dan het hulle na die P-program van Perlman wat ook deur Kadushin voorgestaan word, verwys. Na die opleiding het 95% van die kandidate wel kennis gedra van bepaalde modelle vir opleiding en kon hulle spesifieke modelle, soos byvoorbeeld die model vir mikro-opleiding, spiraal-ekologiese model, mensekrag - ontwikkelingsmodel en die groeimodel identifiseer. Die res (2%), wat dit nie na die opleiding kon gedoen het nie, het hoofsaaklik uit die groep gekom vir wie die kortkursus aangebied is. Dit kan waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat daar tydens die aanbieding van die kortkursus nie genoeg tyd was om indringende inligting oor opleidingsmodelle te voorsien nie.

TABEL 10 : STRATEGIEË OM DOELTREFFENDE SUPERVISIE TE BEVORDER

	MA SUPERVISIEKURSUS		KORTKURSUS	
Onderrigassessering	22	88%	27	82%
Doelwitformulering	23	92%	28	85%
Evaluering	21	84%	30	91%
Kontraksluiting	19	76%	24	73%
Groepseminare	15	60%	20	61%
Indiensopleiding	17	68%	16	49%







Die volgende afleidings kan uit bostaande tabel gemaak word:

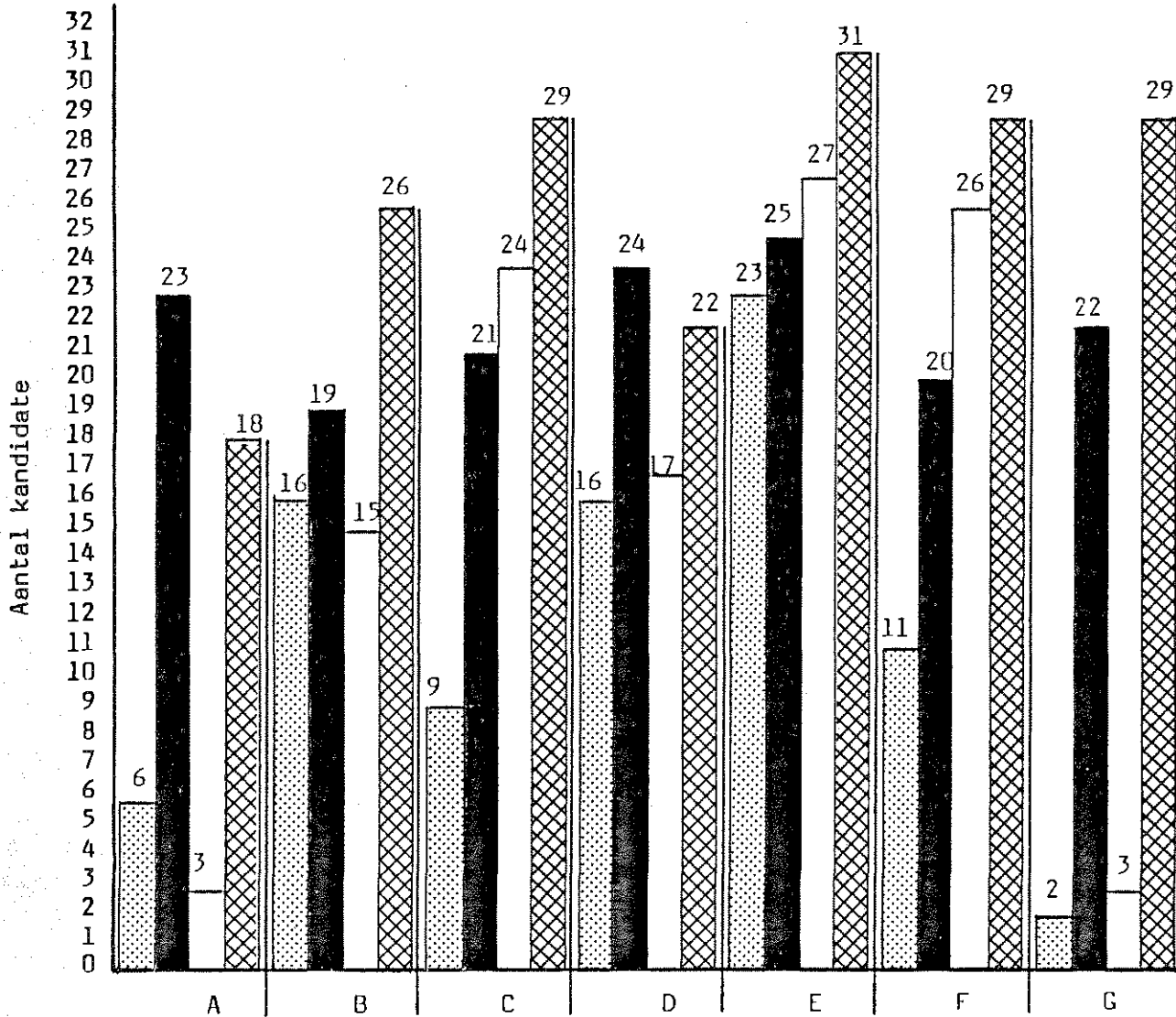
Albei groepe beskou onderrigassessering, doelwitformulering, evaluering en kontraksluiting as belangrike strategieë om doeltreffende supervisie te bevorder. Slegs by die kandidate wat die kortkursus deurloop het, word indiensopleiding deur minder as 50% aangedui.



HISTOGRAM 2 : ONDERRIGMETODES WAT IN SUPERVISIE AANGEWEND WORD

- A - Didaktiese onderrig.
- B - Bestudering van literatuur.
- C - Rollespel.
- D - Inoefening.
- E - Waarneming.
- F - Groepsbesprekings.
- G - Modelling.

-  MA (MW) Supervisiekursus voor opleiding
-  MA (MW) Supervisiekursus na opleiding
-  Kortkursus voor opleiding
-  Kortkursus na opleiding





In die histogram blyk dit dat veral ten opsigte van faktore A en G daar by albei groepe 'n drastiese verandering in siening na die opleiding plaasgevind het. Die afleiding kan dus hier gemaak word dat in albei groepe die kandidate se siening oor didaktiese onderrig en modellering as onderrigmetodes in supervisie drasties verander het nadat hulle opleiding in supervisie ontvang het.

TABEL 11 : MENINGS VAN DIE RESPONDENTE OOR DIE BENUTTING
VAN HULPMIDDELS IN SUPERVISIE

	GROEP 1		GROEP 2	
	MA (MW) SUPERVISIEKURSUS		KORTKURSUS	
	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING	VOOR OPLEIDING	NA OPLEIDING
	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE	AANTAL PERSONE
Prosesverslae	19	20	24	31
Bandopnames	14	19	19	17
Video-opnames	9	24	8	30
Eenrigting- spieëls	7	23	12	16

Uit bogenoemde blyk duidelik dat albei groepe se persepsie van die benutting van die onderskeie hulpmiddels aansienlik verander het tydens die opleiding. Veral die benutting van die video-opname het 'n drastiese styging getoon. By groep 1 was daar 'n styging van 60% en by groep 2 'n styging van 67%.

Samevattend kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

Albei groepe se siening van supervisie het ten opsigte van bepaalde aspekte van supervisieonderrig drastiese verandering tydens die opleiding ondergaan. Albei het na die opleiding supervisie as 'n psigodinamiese interaktiewe proses geïdentifiseer.



Opleiding vir supervisie word hoofsaaklik deur indiensopleiding verkry en die grootste persentasie persone in die praktyk word in supervisorsposte aangestel sonder formele of gespesialiseerde opleiding in supervisie.

Die instaatstellingskomponent van supervisie en die ontwikkeling van die maatskaplike werker se intra- en interpersoonlike vermoëns deur middel van persoonlikheidsverryking het na die opleiding groter prioriteit ontvang.

Albei groepe beskou supervisie as deel van die praktyk van maatskaplike werk as noodsaaklik en sien dit ook as noodsaaklik vir alle maatskaplike werkers.

Die individuele behoeftes van die maatskaplike werker is dié belangrikste bepalende faktor oor hoe lank supervisie moet duur.

Supervisie het bepaalde etiese implikasies.

Daar is 'n verskil tussen supervisie en terapie.

Die kandidate dra wel kennis van die verskynsels soos beroepsmatheid en "game-playing" maar nie van die narcistiese verskynsel nie.

Die kandidate se kennis oor die funksies van supervisie het uitgebrei veral in terme van persoonlikheidsverryking, motivering en modellering.

Die kandidate het nie kennis gedra van bepaalde opleidingsmodelle wat vir supervisie-onderrig benut kan word nie.

Bepaalde strategieë, onderrigmetodes en hulpmiddels kon aangewend word om supervisie doeltreffend te bevorder.



HOOFSTUK 10 : GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

In aansluiting by die standpunte oor supervisie en die organisasie sowel as die opleiding van supervisors waar bepaalde voorstelle gesuggereer word, word daar nou na aanleiding van hierdie studie en ondersoek die volgende gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

1 ALGEMENE GEVOLGTREKKINGS

Terwyl die sewentiger jare bekend gestaan het as die era van aanspreeklikheid, dit wil sê 'n periode waarin welsynsorganisasies bewys moet lewer van hulle bestaansreg en die doeltreffendheid en doelmatigheid van hulle dienslewering, sal die tagtigerjare bekend staan as die "era van organisasie-oorlewing". Die sosio-politieke, ekonomiese en maatskaplike veranderings in Suid-Afrika veroorsaak dat die eise van die sewentiger jare steeds geld en dat addisionele druk en eise bygekome het wat dit noodsaaklik maak dat welsynsorganisasies strategieë sal moet vind om dié aanslae te oorleef. Om aan die steeds toenemende eise vir aanspreeklikheid te kan voldoen, sal die maatskaplikewerk-professie sy werkerskorps se funksionering moet verhoog en verbeter. Hierdie verbeterde funksionering van personeel en die verhoging van standarde vir welsynsdienlewering, kan egter slegs plaasvind as die doeltreffendheid van supervisie toeneem. Supervisie is die medium waardeur personeel verder en beter toegerus kan en moet word. In die stryd om oorlewing het die aandag al meer verskuif na supervisie. Indien supervisie 'n bydrae moet lewer om die professie te midde van voortdurend veranderende omstandighede te laat oorleef, moet die praktyk van supervisie aansienlik ontwikkel word. Uitgebreide navorsing oor supervisie is noodsaaklik om lig te werp op nuwe ontwikkelings en strategieë, nuwe kennis, relevante opleiding en toerusting van supervisors en die implementering van 'n doeltreffende supervisiesisteam in die moderne welsynsorganisasie.

Na aanleiding van bogenoemde vereistes wat wesenlike realiteite is waarmee welsynsorganisasies, maatskaplike werk en vanselfsprekend daarby supervisie in maatskaplike werk gekonfronteer word, is dit noodsaaklik om indringend te besin en duidelikheid te kry oor die



wat en hoe van supervisie. Maatskaplikewerk-supervisie moet duidelik gekonseptualiseer word in terme van bepaalde teoretiese benaderings en die praktyk van supervisie soos dit in die Suid-Afrikaanse welsynsorganisasies van toepassing is. Die uitgangspunte wat as grondslag dien vir die gevolgtrekkings waartoe gekom is, is dat supervisie integraal deel is van die maatskaplikewerk-professie en dat dit binne die raamwerk en struktuur van 'n welsynsorganisasie uitgevoer word.

'n Veranderde perspektief van maatskaplikewerk-supervisie

Dit is duidelik uit die navorsing wat gedoen is dat supervisie sal moet aanpas en ontwikkel. Dit impliseer dat supervisie "anders" sal moet wees en "anders" gedoen sal moet word, as wat tot dusver die geval in die Suid-Afrikaanse welsynsorganisasies was. Hiermee word nie bedoel dat alles wat tot dusver in supervisie gedoen is, sonder waarde en betekenis is nie, maar wat wel bedoel word, is dat daar weg beweeg moet word van die tradisionele beskouing van supervisie, waar 'n senior en meer ervare persoon supervisie gee aan 'n junior en minder ervare werker en dat eersgenoemde bloot kontrole oor laasgenoemde se werk uitoefen. Die veranderde benadering wat voorgestaan word en wat deur die navorsing uitgewys is, is dat supervisie 'n psigodinamiese interaktiewe proses is en dat elke welsynsorganisasie in die lig van die geweldige toename in kennis, veranderde omstandighede en eise, nuwe benaderings en denkrigtings 'n gespesialiseerde supervisiesisteem in werking sal stel wat nuwe teorieë, werkswyses, vaardighede en modelle in die daaglikse diensleweringssisteem van die organisasie kan integreer. Hierdie gespesialiseerde supervisiesisteem moet alle personeel, besture, rade wat by die organisasie betrokke is in berekening bring en betrek.

Dit impliseer ook dat supervisie die maatskaplike werker in staat sal stel om die kliënt se reg(te) openlik, eerlik, professioneel en met integriteit te hanteer. Dit is alleen vanuit so 'n perspektief dat maatskaplike werk in staat sal wees om die diens te lewer wat in die moderne mens se behoeftes sal voorsien. Dit is ook slegs dan dat daar in die sosio-politieke, ekonomiese en maatskaplike behoeftes van die Suid-Afrikaanse samelewing voorsien kan word.



So 'n benadering sal dan ook daarvoor voorsiening maak dat supervisie in maatskaplike werk vanuit bepaalde etiese standaarde en riglyne beoefen sal word. Dit sal dan ook daarvoor sorg dat die waardes en etiek van die professie in die praktyk van supervisie toegepas word. Hierdie veranderde benadering lei daartoe dat die supervisor en werker op so 'n wyse met mekaar in interaksie tree, dat elkeen presies sal weet wat in die praktyk toelaatbaar en toepasbaar is en wat nie.

Die ontleding van die literatuur het duidelik aangetoon dat supervisie 'n ingewikkelde en moeilike proses is wat verskeie sisteme en persone met verskillende uitgangspunte moet akkommodeer en integreer. Ten einde dit te kan doen, is dit nodig dat 'n werkswyse in supervisie gevolg word waar sowel supervisors as maatskaplike werkers geleentheid sal kry om hulle vermoëns tot konstruktiewe selfanalise en -kritiek te ontwikkel. Hierdie veranderde perspektief in maatskaplike werk lewer bewys daarvan dat dit volgens hierdie benadering moontlik is.

'n Uitbreiding van die funksies en rol van supervisie

In die literatuur blyk dit dat saam met die teoretiese ontwikkeling van supervisie, 'n veranderde siening met betrekking tot die funksies van supervisie ingetree het. Ook het daar 'n verandering in rolvervulling plaasgevind. Vanuit hierdie perspektief word daar groot klem geplaas op die bemiddelingsfunksie van supervisie. Hiervolgens tree die supervisor as 'n bemiddelaar tussen die verskillende sisteme op. Waar daar vroeër slegs klem gelê is op drie funksies van supervisie, naamlik administrasie, onderrig en onderskraging, dui die navorsing daarop dat supervisie meer as net die vermelde drie funksies behels. Hierdie beskouing spruit uit 'n verskeidenheid van teoretiese perspektiewe en verbreed die spektrum van basiese komponente wat in die praktyk van supervisie aandag moet ontvang. Dit maak voorsiening vir sowel die professionele as persoonlike groei en ontwikkeling van die maatskaplike werker, terwyl dit ook die uitgebreide toepassing van die geïntegreerde benadering in die organisasie se dienslewering behels. Vanuit hierdie perspektief word die organisatoriese beleid en doelstel-



lings uitgevoer, die maatskaplike werker in staat gestel om sy werk in diepte te doen en werksbevrediging te ervaar, 'n bepaalde standaard waaraan die dienslewering moet voldoen verseker en die beste moontlike diens aan die kliënt gelewer. Die studie het ook aangetoon dat hierdie funksies die struktuur is waardeur die doelstellings van supervisie bereik word, dat hulle mekaar aanvul en dat elkeen vir die sinvolle verloop van die supervisieproses nodig is.

Uit eie praktykervaring het dit geblyk dat die probleme en sake wat in supervisie van tyd tot tyd na vore kom en gehanteer moet word, deur middel van die genoemde ses funksies wat in hierdie studie bespreek is, gehanteer moet word. Hulle verteenwoordig 'n kontinuum en sonder hierdie funksies kan goeie interaktiewe supervisiebegeleiding nie realiseer nie.

Die navorsing het aangetoon dat die uiteindelijke doelwit met alle vorme van supervisie en met alle supervisiefunksies, is om die maatskaplike werker die werk waarvoor hy opgelei is so doeltreffend en doelmatig as moontlik te laat doen. Hiervoor is nodig nie alleen die vorming en verryking van die werker as mens nie, maar ook alle nodige leiding, toerusting en in-staat-stelling op professionele vlak en die beskikbaarstelling en implementering van alle moontlike hulpmiddels wat die werk kan vergemaklik. Dit geld alle maatskaplike werkers vir wie supervisie gegee word, maar dit is ook baie duidelik in die navorsing dat die supervisieprogram geïndividualiseer moet word om by elke werker, supervisor en organisasie se eie unieke behoeftes en omstandighede aan te pas. Daarby het dit ook duidelik geword dat hoewel daar nie 'n algemeen geldende maatstaf is van hoe lank supervisie moet duur nie, dit wel baie duidelik is dat die aard, inhoud en intensiteit daarvan sal verskil afhangende van die werker se ervaring. Dit is daarom voor-die-hand-liggend dat die maatskaplikewerk-student en die jong werker wat pas tot die professie toegetree het, op 'n ander wyse in die supervisie benader en gehanteer sal moet word as die werker wat reeds 'n bepaalde vlak van ervaring bereik het. Soos dit duidelik uit die ondersoek van Kaslow geblyk het, (kyk hoofstuk 3, afdeling 1.3 in hierdie studie) verminder en verander die behoeftes van die



werker na verloop van tyd en daar moet in supervisie hiermee rekening gehou word.

'n Ander saak wat met die uitbreiding van die funksies van supervisie nou saamhang, is die bestuursfunksies van die supervisor, wat in die lig van groot uitdagings 'n nuwe betekenis kry. Dit is oor 'n wye spektrum van navorsingsprojekte duidelik dat groot klemverskuiwing ten opsigte van die bestuurstake en -funksies ingetree het. Omvangryke veranderinge op die terrein van personeelbestuur, bestuurstrategieë, -metodes, -teorieë en organisasiebestuur het ingetree en dit is nog steeds besig om teen 'n ongekende tempo te verander. Veral aspekte met betrekking tot personeelbestuur wat die verhouding tussen die supervisor en die werkers insluit, moet binne die konteks van verandering begryp en geakkommodeer word. Supervisie moet verander en aanpas by 'n nuwe werkerskorps wat anders dink en anders funksioneer in 'n drasties veranderende wêreld. Supervisie as 'n belangrike sisteem in die welsynsorganisasie, moet rekening hou met sosio-politieke, maatskaplike en ekonomiese faktore wat 'n deelnemende bestuurbenadering met betrekking tot besluitneming vereis.

Supervisie en die gebeurlikheidsbenadering se invloed op die organisasie

Hierdie gebeurlikheidsteorie of -benadering wat op sisteemteoretiese konsepte en uitgangspunte berus, oefen groot invloed uit op die dinamiese en kreatiewe bestuur van 'n welsynsorganisasie. Uit die studie het die noodsaaklikheid geblyk dat die supervisor van hierdie benadering kennis moet neem ten einde 'n supervisiesisteem in die welsynsorganisasie te vestig wat werklik relevant, dinamies, kreatief en situasiegeoriënteerd is. Dit verseker dat strategieë en metodes wat geselekteer en aangewend word, deur spesifieke faktore bepaal word en vir 'n bepaalde situasie die doeltreffendste is.

Noodsaaklikheid van opleiding vir supervisors

Dit het baie duidelik in die navorsing gereflekteer dat gespesia-



liseerde opleiding vir supervisors noodsaaklik is, ten einde in staat te wees om die komplekse taak van supervisie reg uit te voer en die moeilike eise te kan hanteer. Verder is dit ook duidelik dat opleiding met klem op bestuursbevoegdhe en in die besonder op onderrigbestuur 'n noodsaaklike vereiste vir dié soort gespesialiseerde opleiding is waaroor die supervisor moet beskik. Die aard en inhoud van die opleiding waaroor supervisors moet beskik, moet 'n geïntegreerde metodologiese raamwerk behels wat die doelstellings van supervisie, deeglike teoretiese kennis, riglyne vir die praktyk in supervisie en prosedures vir evaluering reflekteer. Standaardisering van die opleiding is baie noodsaaklik en is dringend nodig om die supervisiepraktyk te ontwikkel.

2

AANBEVELINGS

Dit word aanbeveel dat:

Welsynsorganisasies en opleidingsinrigtings verdere navorsing onderneem, om die veranderde benadering oor die inhoud en praktyk van supervisie en van spesifieke aktiwiteite en strategieë en die werklike aard van veranderde psigo-dinamiese interaktiewe supervisie op te helder. Dit is deur middel van kreatiewe, interaktiewe en pro-aktiewe supervisie dat alle sisteme (die maatskaplike werker, die supervisor, bestuur en organisasie in sy geheel) 'n bydrae kan lewer om die maatskaplikewerk-professie in 'n veranderende wêreld te bevorder. Elke welsynsorganisasie behoort ook daarop ingestel te wees om hierdie veranderde benadering in supervisie verder te ontwikkel en te verfyn, sodat dit by die spesifieke organisasie se beleid, doelstellings en praktyk sal aansluit.

Gespesialiseerde opleiding op nagraadse vlak moet aangebied en aangemoedig word, om supervisors in staat te stel om supervisorsposte en middelbestuursposte in welsynsorganisasies te beklee. Poste vir tweedevlak-supervisors moet geskep word, sodat organisasies gespesialiseerde kennis kan bekom om supervisors wat nie formele opleiding in supervisie kan bekom nie, vir hulle taak so goed moontlik toe te rus. Interorganisasoriese samewerking op hierdie terrein moet nagestreef word. Voortgesette opleidingsprogramme en opknap-



pingskursusse op 'n gereelde en georganiseerde grondslag moet aangebied word. Organisasoriese opleidingsprogramme moet ontwikkel word. Dit moet geïndividualiseerde sowel as gestandaardiseerde opleiding wees. Tweedevlak-supervisors moet in staat wees om hierdie organisatoriese opleiding te doen.

Die organisasie self kan en moet 'n groot bydrae lewer ten opsigte van gestruktureerde personeelontwikkelingsprogramme. Hierdie noodsaaklike opleiding en ontwikkeling kan voorsien word, onder andere deurdat die supervisors sorg vir verskeie opleidingsgeleenthede in die organisasie self. Hier word verwys na 'n supervisiesisteam in die welsynsorganisasie wat aan die personeel 'n netwerk van opleiding op verskillende terreine sal voorsien, terwyl dit ook die werk van die supervisor sal vergemaklik en vollediger supervisiebegeleidingsprogram vir elke werker sal verseker. Hierdie opleidingsgeleenthede moet voorsiening maak vir doelgerigte onderrig, ten einde die dienslewering te bevorder, deeglike evaluering en meting van werksverrigting te voorsien, daadwerklike pogings aan te wend om werksverbreding, -verryking, -diepte en -rotering te bewerkstellig en deelnemende besluitneming en probleemoplossing te bevorder.

Navorsing moet deur opleidingsinstansies en welsynsorganisasies onderneem word om 'n formele prosedure van selektering en passing van werkers en supervisors bymekaar, te ontwerp. Bepaalde kriteria moet ontwikkel word waarvolgens die passing van supervisor en maatskaplike werker op 'n wetenskaplike wyse gedoen kan word. In aansluiting hierby, word ook aanbeveel dat daar met betrekking tot die passing, 'n proef tydperk vasgestel moet word om te bepaal of die plasing suksesvol was of nie. Besonderhede oor die lengte en aard van die proef tydperk moet deur verdere navorsing bepaal word.

Supervisors moet vir supervisorsposte streng gekeur word. Dit wil sê, daardie persone wat oor bepaalde kwaliteite beskik wat nodig is om van hom of haar 'n goeie supervisor te maak, moet betyds geselekteer word en gespesialiseerde opleiding in supervisie ontvang. Verdere navorsing moet gedoen word ten einde te bepaal wat hierdie kwaliteite moet wees.



Minimum vereistes en standarde vir supervisors moet deur middel van navorsing geïdentifiseer word. Sowel kriteria vir toelating tot die gespesialiseerde opleiding in supervisie, as minimum vereistes vir die kwaliteit en omvang van die studie in die toerie en die praktyk, moet gevind word.

Strategieë vir doeltreffende supervisie wat in hierdie studie bespreek is en wat die onderrigdiagnose, -program en kontraksluiting insluit, moet as absolute vereistes vir alle supervisieopleiding gestel word. Hierdie strategieë moet ook verder ontwikkel word en na behoeftes moet nuwes ontwerp word.

Gereelde evaluering moet integraal deel van die supervisieproses wees. Kwantitatiewe en kwalitatiewe meting van werksverrigting moet op 'n georganiseerde grondslag onderneem word, in ooreenstemming met bruikbare riglyne wat deur resente maatskaplikewerk-navorsing aangedui word.

'n Forum moet vir supervisors gestig word waar hulle voortgaande geleentheid sal hê om supervisie-aangeleenthede en -dilemmas met mekaar te deel en wat benut kan word om hulle vermoëns tot konstruktiewe selfanalise en -kritiek, te versterk en te bevorder.

Die uitgebreide funksies van supervisie en die opleidingsmodelle moet verder ontwikkel word en op so 'n wyse uitgevoer word dat dit altyd die integriteit van die maatskaplike werker sal respekteer en aan die werker die vryheid van beweging, outonomie, groei en ontwikkeling sal voorsien, in 'n atmosfeer van vertroue en samewerking. Daar moet voldoende voorsiening gemaak word vir die reg van die werker om saam te besluit en te beplan aan die supervisieprogram, en sodoende in die deelnemende en interaktiewe bestuurs- en werksopset ook sy inspraak te lewer en insette te maak. Dit is belangrik dat supervisiebegeleiding deur middel van die uitvoering van die onderskeie funksies van supervisie, altyd die kliënt se belange en die werker se selfaktualisering sal bevorder.