

*Strydom H*

## KULTUURDIVERSITEIT EN ONTWIKKELINGSBEHOEFTE IN SUID-AFRIKA: IMPLIKASIES VIR MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING

*Prof H Strydom is 'n mede-professor in die Departement Maatskaplike Werk aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom*

### SUMMARY

This article focuses on cultural diversity of the South African population and the important role that the social worker plays as a practitioner and as a teacher of social work plays. Emphasis is placed on the demands of the current practice and the equipping of the social worker. Certain curriculum requirements that are of importance in the planning of social work training are also discussed.

The developmental research and utilisation model (DR&U) of Thomas (1981, 1984 and 1985) has been used as research method. Postal questionnaires were utilised as data gathering method for the research project. Questionnaires have been sent to the South African universities, the Hugenote College and practising social workers of the North West Province.

The developmental needs of the South African society and how universities can specifically meet these needs were also discussed in this article.

### OPSOMMING

Die artikel fokus op die kultuurdiversiteit van die Suid-Afrikaanse bevolking en die belangrike rol wat die maatskaplike werker in die praktyk en die universiteit in opleiding vervul. Aandag word geskenk aan die eise van die praktyk en die toerusting waarvoor die maatskaplike werker behoort te beskik. Enkele kurrikuleringsvereistes wat wesenlik belangrik is in die beplanning van opleiding, word ook in die artikel verdiskonteer.

Die ontwikkelingsnavorsingsmodel (DR&U) van Thomas (1981, 1984 en 1985) is as navorsingsmetode benut. Die posvraelys is in hierdie ondersoek as data-insamelingsmetode benut, deur die Suid-Afrikaanse Universiteite, Hugenote Kollege en praktiserende maatskaplike werkers in die Noordwes Provinsie te betrek.

Voorts word daar in die artikel gefokus op die ontwikkelingsbehoefte in Suid-Afrika en spesifiek die wyse waarop universiteite hierdie behoeftes kan aanspreek deur middel van insette van hul kant, asook geringe kurrikulumwysiging.

### INLEIDING

Die vinnig veranderende omstandighede in Suid-Afrika, die vinnig tegnologiese ontwikkeling enersyds en 'n armoedekultuur andersyds en die feit dat ons in 'n Eerste- en Derdewêreldland leef terwyl dienslewering nog vanuit 'n Westerse benadering plaasvind, maak ontwikkeling nodig. Ontwikkeling in dié verband hang saam met teoretiese benaderings wat toepaslik is binne die Suid-Afrikaanse samelewing en wat kurrikulumontwikkelingsuitsette as einddoelstelling het.

Die praktyk verg egter al meer van maatskaplike werkers om ontwikkelingsgerig en oor kleurgrense heen te werk. Die doel van die artikel is om op 'n bondige wyse die insigte waartoe gekom is en wat van belang vir alle opleidingsinstellings is, uiteen te sit.

### PROBLEEMSTELLING

Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat universiteite se departemente van maatskaplike werk tot en met die 1994-demokratiese verkiesing in 'n meerdere en mindere mate gebuk gegaan

het onder die monokulturele Suid-Afrikaanse bestel. Reeds vóór die tyd, soos gevind in dokumentasie (Concerned Social Workers 1988; Institute for Indigenous Theory and Practice Project 1990; McKendrick 1990; Oasssa 1987; Patel 1987 & Taback 1991), is daar aanduidings dat daar 'n soeke was na werkbare teorieë en modelle in maatskaplike werk wat geskik is vir die tipe kultureel diverse bestel van Suid-Afrika. Vir 'n universiteit is dit noodsaaklik dat studente markgerig en wetenskaplik gefundeerd opgelei moet word. Dit is noodsaaklik dat die opleiding van maatskaplike werkers geëvalueer en herkurrikuleer moet word. In die kurrikuleringsproses moet meer as een evaluering plaasvind om aan markverwante eise wat gestel word te voldoen. 'n Onderzoek is aan die hand van die DR&U-navorsingsmodel van Thomas (Grinnell 1981:590-595) onderneem om die kursus **Inheemse Maatskaplike Werk** soos tans aan die PU vir CHO gedoseer word, te evalueer. Belangrike insigte wat deur Suid-Afrikaanse universiteite oorweeg kan word, het hieruit voortgespruit.

Menige skrywers is dit eens dat daar in Suid-Afrika wegbeweeg behoort te word van die Amerikaanse en Britse benaderings (Desai 1987; Midgley 1981; Reisnick 1976; Small 1987). Hierdie skrywers beklemtoon dit dat teoretiese modelle wat vir die ontwikkelingsbehoefes van Suid-Afrika gepas is, tot stand moet kom. Dienslewering het tot op hede binne eie kultuurverband, primêr aan gesinne en individue, geskied.

## NAVORSINGSPROSEDURE

### Opname-prosedure

In die vooronderzoek is handafgelewerde vraelyste voorsien aan al die doserende personeel van die Departement Maatskaplike Werk verbonde aan die PU vir CHO. Hierdie ondersoek het ten doel gehad om insette van dié personeel te verkry en terselfdertyd die meetinstrument uit te toets. Posvraelyste is aan die departementshoofde van al een en twintig Suid-Afrikaanse universiteite (insluitend Hugenate Kollege) se departement maatskaplike werk versend. Van die 21 vraelyste wat aan die universiteite versend is, is elf terugontvang. Die tien vraelyste wat aan die dosente van die PU vir CHO uitgedeel is, is almal terugontvang. 'n Totaal van 21 respondente is dus by die ondersoek betrokke.

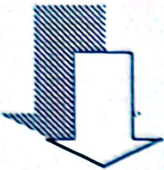
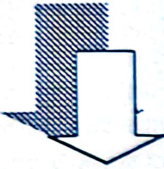
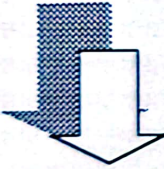
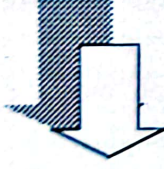
Posvraelyste is voorts aan 'n ewekansige steekproef van praktiserende maatskaplike werkers in die Noordwes Provinsie gestuur. 'n Totaal van 88 vraelyste is terugontvang, 'n responsreaksie van 69%. Na aanleiding van die werk van Grinnell en Williams (1990:167-170) is dié persentasie terugvoer op posvraelyste goed.

### Ontwikkelingsnavorsingsmodel

Alhoewel die DR&U-model uit die volgende fases bestaan, naamlik die analiserings-, die ontwikkelings-, die implementerings-, die evaluerings-, die diffusie- en die aanvaardingsfases, is daar in die navorsing wat onderneem is, slegs op die evalueringsfase van die DR&U-model gekonsentreer (Thomas 1981).

In die toepassing van die evalueringsfase van die DR&U-model van Thomas (1981) is dit nodig om die sesde tot twaalfde stappe in die ontwikkelings- en evalueringsfases van die model te volg. Die ontwikkelingsnavorsingsmodel word soos volg deur Thomas (1985:484) gedefinieer: *In social work, technology consists of all the technical means by which social work objectives are achieved. Without such technical wherewithal, social work could not achieve its goals.* Die tradisionele gedragswetenskaplike modelle is volgens Thomas (1985:485-486) nie geskik vir die ontwikkeling van sosiale tegnologie nie. Sommige komponente van die ontwikkelings- en benuttingsnavorsingsmodel word wel ontleen aan ander modelle soos byvoorbeeld die hipotetiese ontwikkelingsstudies (verkennde navorsing) in die vroeë stadia van die DR&U-model of die oorsaak-gevolg-studies (verkennde navorsing) in die latere stadiums van evaluering van die ontwikkelde tegnologie. Die DR&U-model van Thomas word in Figuur 1 aangedui.

**FIGUUR 1**  
**DIE ONTWIKKELINGSNAVORSINGSMODEL VAN THOMAS**

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

(Grinnell 1981:595)

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

## KURRIKULUMONTWIKKELING

Die kurrikulumontwikkelingsmodel van Diamond (1989) is gebruik omdat die model 'n sirkulêre, interaktiewe model is waarvolgens 'n kurrikulum beplan word na 'n situasieanalise, opvolgende prosesse waar evaluering die laaste stap is en weer aanleiding tot herevaluering kan gee. Die proses van kurrikulering en die vereistes waaraan dit moet voldoen, word deur verskillende skrywers beskryf. Daar bestaan oorvleueling tussen die skrywers se sienings (Diamond 1989; Krüger 1980; Pratt 1980). Diamond (1989:2) noem spesifiek in dié verband: *The process that we use must be effective, efficient and politically sensitive.*

Kurrikulering op makrovlak het te doen met insette van belanghebbendes, die fakulteit, die universiteit as geheel, die staat, die professionele en beroepsverenigings, beroepsbeoefenaars en almal wat op 'n wye front belang het by die opleiding van die inrigting se studente. Die eindproduk van die proses is 'n fakulteitkurrikulumdokument. Op mesovlak is die onderskeie departemente verantwoordelik vir die formulering van kursuseenheidsdoelstellings en die vasstelling van semesterkursuseenhede. Die eindproduk van die proses is 'n departementele syllabusdokument. Op mikrovlak is die individuele dosent daarvoor verantwoordelik om die onderskeie leereenheidsdoelstellings en -doelwitte te formuleer. Die eindproduk van die proses is die studiegids (Du Plessis 1993:63-66). Na gelang van die kursus of kursuseenheid word sekere verdere studiemateriaal soos diktate en selfdoenmodules saamgestel.

In kurrikulumbepanning en -samestelling staan korrek geformuleerde doelstellings sentraal. Doelstellings word deur Zenger en Zenger (1982:17) en Nicholls en Nicholls (1978:11) as breë, algemene stellings of voornemens beskryf. Dit is die resultaat wat beoog, bereik of begeer word. Doelstellings is bepalend en beskrywend van die beoogde leeruitkomst soos in die kurrikulum vervat. Niebuhr (1986:106) meld dat die identifisering van doelstellings altyd 'n kurrikulumaangeleentheid is en 'n belangrike deel van die kurrikulum vorm. Die beplande leeruitkomst moet alle areas van menslike handeling behels, naamlik die psigomotoriese, die affektiewe, die kognitiewe en die normatief singewende. Hierdie vlakke van handeling hoef nie noodwendig by elkeen van die onderrighandeling betrek te word nie; 'n balans van wat beklemtoon moet word, is wel nodig. By die formulering van doelwitte op mikrovlak ten opsigte van 'n bepaalde kursuseenheid met onderskeie leereenhede, moet daar aan spesifieke vereistes voldoen word.

Du Plessis (1993:82-90) dui die vereistes waaraan doelwitte moet voldoen, soos volg aan:

- Die leerdoelwit moet vir die leerder aandui watter leerresultaat binne 'n bepaalde tydperk bereik moet word.
- Dit moet op 'n ondubbelsinnige wyse vir die student duidelik wees wat met die leergeleentheid beoog word.
- Dit moet aandui waartoe die student na afloop van die leergeleentheid in staat moet wees.
- Die doelwit moet iets omtrent die leerder beskryf en nie dit wat die opleier wil doen nie.
- Presiesheid en meetbaarheid moet duidelik blyk.
- Die standaard van die prestasie moet duidelik deur die doelwit gestel word.
- Dit moet die toestande waaronder die verwagte prestasie gelewer moet word, duidelik stel.
- Die leerwins wat bereik moet word, moet geëvalueerbaar kan word.
- Die leerresultaat en die leerproses moet deur die werkwoord weerspieël word.
- Die doelwitte moet realisties en bereikbaar wees.

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

Doelwitte word deur Zenger en Zenger (1982:21) en Calitz *et al.* (1982:26) beskryf as stellings ten opsigte van spesifiek verwagte resultate, met ander woorde van wat die leerder moet kan of behoort te doen as die doelwit bereik is. Doelwitte bepaal dus die wyse waarop doelstellings bereik word.

## KULTUURDIVERSITEIT IN MAATSKAPLIKE WERK

Verskillende terminologieë word gebruik wanneer diens oor kleurgrense heen en aan andersoortige minderheidsgroepe gelewer word. Daar sal volstaan word met die term kultuurdiversiteit. Die konsep kultuurdiverse opleiding is gebaseer op die aanname dat generiese maatskaplikewerkteorie en vaardighede nie genoegsaam is vir effektiewe dienslewering aan persone van verskillende kulturele agtergronde nie (Hardy & Laszloffy 1992; Holmes & Mathews 1993). Literatuur oor kultuurdiverse en kruiskulturele dienslewering is skaars en onderontwikkeld in Suid-Afrika (Sikhitha 1996:61). Tot redelik onlangs, ongeveer vier jaar gelede, was maatskaplike werkers gemaklik met dienslewering aan hul eie kultuur en veral binne die taalgroep. Hulle was nie bekommerd of ongemaklik daaroor dat hulle eie menings ten opsigte van etniese groepe blootgestel en bevraagteken sal word nie. Die veranderende siening van maatskaplikewerkdienslewering word reeds geruime tyd onder die soeklig geplaas, en aanpassings na aanleiding daarvan gemaak. Ten einde kultuurdiverse dienste effektief te lewer, sê Tshabalala (1991:1) die volgende: *To practice relevant social work in a multicultural setting, professionals must learn to understand the customs, codes of behaviour and value systems of the people they work with.* Die erkenning van verskille negeer nie die individualiteit van mense nie, dit verbreed eerder onderlinge begrip (Sikhitha 1996:61). Dit is voorts ook nodig dat die maatskaplike werker die regte ingesteldheid moet openbaar (Sikhitha 1996:63). Studente behoort blootgestel te word aan die bestudering van elkander se kultuur-historiese agtergrond sodat nie slegs die eie groep uitgesonder word nie. Wanneer studente die geleentheid kry om eie kultuur-historiese agtergronde met mekaar te deel, ontwikkel hulle 'n groter sensitiwiteit vir mekaar (Holland & Kilpatrick 1993).

Die ontwikkeling van kultureel-diverse kursusse is 'n komplekse taak, orndat die veranderlikes wat bestudeer wil word, nie presies afgebaken en gedefinieer kan word nie. Jenkins (1981:144) is van mening dat: *Social work students should be familiar with the main trends in ethnic ideology, the main theorists of each school of thought, and the current issues.*

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

Volgens Ramphal (1994:340) moet maatskaplike werk verby individu-gesentreerde dienslewering beweeg en voorkeur verleen aan makro-georiënteerde ontwikkeling wat relevant en effektief is. Die kurrikulum moet kennis- en praktykinhoude insluit wat sensitief is vir die diverse etniese en kulturele groepe en die aard en effek van onderdrukking. Kursusinhoud wat handel oor maatskaplikewerkwaardes, moet die diversiteit van verskillende bevolkingsgroepe asook 'n nie-diskriminerende praktyk aanspreek (Bernstein & Gray 1991:256).

In Suid-Afrika het die gebrek aan kruisbestuiwing op etniese en kultuurvlakke bygedra tot onderwys op afsonderlike gebiede vir elke bevolkingsgroep (Sonn 1989; Van Wyk 1987). Louw

(1993:38) stel dit duidelik in die volgende woorde: *Opleiding moet diens aan die gemeenskap in alle fasette verseker en dit moet relevant vir gemeenskapsprobleme, -behoefte en -aspirasies wees.*

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

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

### ONTWIKKELINGSBEHOEFTE

Ten einde die insigte waartoe gekom is, logies en duidelik weer te gee, is dit nodig om die totale maatskaplikewerkkurrikulum aan te spreek. Die rasionaal vir die voorstel waartoe gekom word, is geleë in die volgende:

- Die huidige regering is ingestel op die ontwikkeling van veral die agtergeblewe lede van die bevolking wat in armoede lewe, werkloos is en nie oor basiese behuising en fasiliteite beskik nie.
- Verandering is reeds in werking gestel ten opsigte van subsidiëring van privaatwelsynsorganisasies. Subsidies word betaal in terme van welsynsprogramme en nie meer in terme van maatskaplikewerkposte, gevallelading, dienste en fasiliteite nie (Louw 1996:69).
- Die noodsaaklikheid en dringendheid van opheffingswerk in Suid-Afrika kan nie deur die maatskaplikewerkprofessie misgekyk word nie. Indien die maatskaplikewerkprofessie nie vinnig meer sigbaar gaan word in ontwikkelingswerk nie, kan die belangrike inset wat die professie lewer, verlore gaan en oorgeneem word deur gemeenskapsontwikkelaars en ander kundige mense. Hiermee word nie gesê dat ander kundiges nie ook betrokke kan en móét wees nie, maar maatskaplike werk moet homself nie uitskryf uit dié faset van maatskaplike werk, wat alreeds geruime tyd deel van die professie uitmaak nie.
- Die kurrikulum moet ontwikkelingsgerig wees, ingestel wees op die hantering van groot gevalleladings, mense wat werkloos is, in armoede lewe en nie geredelik toegang hê tot die hulpbronne in die gemeenskap nie. Goduka (1996:29) stem hiermee saam: *Curricula in the new South African educational system therefore, require a detailed scrutiny of the sociopolitical contingencies that have historically contributed to their construction, the educational philosophy underlying their choice, and the pedagogical practices attached to them.*
- Blootstelling aan kultureel-diverse situasies, gelyklopend met teoretiese opleiding, is aan te bevele. Dit word deur Goduka (1996:29) met die volgende woorde bevestig: *Since the policy of integration of African, Coloured and Asian students into historically white universities began in the 1970's, some universities witnessed a growth in the number of students of diverse backgrounds.* Voorts is dit dus noodsaaklik omdat die maatskaplike werker in die praktyk tans dienste lewer aan kultureeldiverse bevolkingsgroepe.

## IMPLIKASIES VIR MAATSKAPLIKEWERKOPLEIDING

Alhoewel daar in die navorsing op verskillende fasette gekonsentreer is, word daar vir die doel van die artikel slegs gefokus op 'n samevattende uiteensetting van die primêre metodes, wat die respondente in die twee responsgroepe aangedui het, ingesluit of uitgesluit moet word vanuit 'n kultureel-diverse benadering. Hierdie gegewens word in Figuur 3 aangedui.

**FIGUUR 3**  
**GEMIDDELDE RESPONSKOERS VIR INSLUITING**  
**EN UITSLUITING VAN ONDERSKEIE TEMAS**

TEMAS	UNIVERSITEIT		MAATSKAPLIKE WERKERS		PERSENTASIE RESPONSKOERS-VERSKILLE	
	IN	UIT	IN	UIT	IN	UIT
Gevallewerk (Teorie)	80,96%	9,52%	90,91%	1,13%	9,95%	8,39%
Gemeenskapswerk (Teorie)	71,43%	19,05%	92,05%	2,27%	20,62%	16,78%
Groepwerk (Teorie)	66,67%	23,81%	82,95%	7,96%	16,28%	15,85%
Gevallewerk (Prakties)	85,72%	4,76%	89,77%	1,14%	4,05%	3,62%
Gemeenskapswerk (Prakties)	80,96%	9,52%	93,18%	2,27%	12,22%	7,25%
Groepwerk (Prakties)	76,19%	14,29%	87,50%	5,68%	11,31%	8,61%

Hiervolgens is daar 'n duidelike verskil tussen die response van die dosente aan universiteite en dié van praktiserende maatskaplike werkers. Die grootste responskoersverskille kom voor ten opsigte van gemeenskapswerk (teorie) (20,62%) en groepwerk (teorie) (16,28%). Daarnaas is daar ook 'n noemenswaardige verskil in die responskoerse vir die insluiting van gemeenskapwerk (prakties) (12,22%) en groepwerk (prakties) (11,31%). Meer praktiserende maatskaplike werkers as doserende personeel van universiteite is dit eens dat bogenoemde metodes vanuit 'n kultuurdiverse benadering aangebied moet word. Hoë responskoerse is verkry by dosente vir die uitsluiting van groepwerk (teorie) (23,81%) en groepwerk (prakties) (14,29%). Hiermee saam is ook 'n hoë responskoers by dosente verkry vir die uitsluiting van gemeenskapswerk (teorie) (19,05%) vanuit 'n kultuurdiverse benadering. Skrywer is van mening dat die resultate en behoeftes van die praktiserende maatskaplike werkers nie geïgnoreer moet word nie.

Die standpunt word gedeel dat kultureel-diverse inhoudelikes in alle kursusse van maatskaplike werk verdiskonteer moet word. Die siening word deur Saunders (1980:13) ondersteun: *The mere provision of one or two special courses related to multiculturalism, or cultural pluralism amounts to tokenism and is hardly adequate.*

Die drie primêre metodes in maatskaplike werk, naamlik gevallewerk (werk met individue), groep- en gemeenskapswerk en -ontwikkeling, asook die sekondêre metodes, naamlik administrasie, supervisie en navorsing, is dié wyses waarop die ander inhoudelikes van die maatskaplikewerkkurrikulum gestalte kry. Hierdie aspekte vorm volgens skrywer die kern van die maatskaplikewerkopleiding en al die ander temas is ondersteunend hiervan. Dit is dus essensieel dat dié kursusse kultureel-diverse inhoudelikes moet bevat, en gerig moet wees op die Suid-Afrikaanse bevolking en unieke omstandighede. Hêr moet die studente leer hoe om oor kleurgrense heen, met minderheidsgroepe en mense vanuit agtergeblewe omstandighede te werk.

In die ander kursusse soos kinder- en gesinsorg, die huwelik, welsynsgeskiedenis en -beleid, sosio-ekonomiese vraagstukke, bedryfsmaatskaplike werk, skoolmaatskaplike werk, korrektiewe maatskaplike werk, geneeskundige maatskaplike werk, gestremdesorg en dies meer moet die inhoudelikes op die spesifieke saak en kultureel-diverse inhoudelikes in die hantering hiervan fokus. Hierdie aspekte moet primêr vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief benader word, met inagneming van sosio-ekonomiese, politieke en bevolkingsamestelling.

Voorts word aanbeveel dat universiteite dit positief moet oorweeg om gemeenskapswerk en -ontwikkeling as eerste invalshoek in die kurrikulum aan te bied en nie gevallewerk (werk met individue) soos tradisioneel die geval was nie. Die rasionaal hiervoor is dat, indien universiteite hul opleiding van maatskaplikewerkstudente met gemeenskapswerk en -ontwikkeling begin, besef sal word dat dit primêr bo die ander metodes staan. Hierdeur word geïmpliseer dat die ander metodes minderwaardig is nie, allermins só. Wanneer studente se opleiding begin word met gemeenskapswerk en -ontwikkeling as primêre metode en nie soos tradisioneel met gevallewerk nie, sal hulle ingesteldheid in 'n meerdere mate ten opsigte van gemeenskapswerk en -ontwikkeling wees.

Tans is die ontwikkeling van gemeenskappe Suid-Afrika se prioriteit. Hierdie standpunt word ondersteun deur Letsebe (1997:85): *There also needs to be a paradigm shift to a development-orientated approach to welfare. Coupled with this is the need for training and retraining of social welfare personnel in the areas of policy formulation, multiculturalism and multilingualism, and appropriate intervention methods.* Hierdie standpunt word versterk deur die missie van die Konsep Witskrif vir Welsyn (1995:14) as synde: ... [to] *serve and build a self-reliant nation in partnership with all stakeholders through an integrated social welfare system which maximises its existing potential, and which is equitable, sustainable, accessible, people-orientated and developmental.*

By die praktikumkomponent van opleiding moet van dieselfde beginsel uitgegaan word, naamlik om gemeenskapswerk en -ontwikkeling die eerste praktikumkomponent van opleiding te maak, tweedens groepwerk en daarna dienslewering aan individue (gevallewerk). Alhoewel dié voorstel slegs 'n verandering in aanbiedingsvolgorde impliseer, sal dit 'n konseptuele denkverandering by studente meebring. Tans is gevallewerk (dienslewering aan individue) die eerste metode wat aangebied word, en baie studente en praktiserende maatskaplike werkers sien dit steeds as die belangrikste metode. Indien gemeenskapswerk en -ontwikkeling gevestig is as eerste aanbiedingsmetode, sal die persepsie dat dit die primêre metode is, posvat.

## SAMEVATTING

In die artikel is 'n bondige uiteensetting gegee van die belangrikste insigte waartoe daar gekom is na navorsing insake die kursus **Inheemse Maatskaplike Werk**, soos tans gedoseer word aan die PU vir CHO. Spesifieke aanbevelings wat op die PU vir CHO se kursus van toepassing is, is vir die doel van die artikel nie bespreek nie. Die fokus was veel eerder om algemeen geldende bruikbare insigte waartoe gekom is, in die artikel deur te gee. Hiervan is die kernaspek dat kultureel-diverse maatskaplikewerkopleiding deel van die totale maatskaplikewerkkurrikulum moet vorm. Voorts is 'n uiteensetting gegee van die navorsingsbevindinge rakende die kursusse wat volgens die twee responsgroepe vanuit 'n kultureel-diverse benadering moet geskied. Laastens is aanbeveel dat universiteite dit sterk moet oorweeg, om gemeenskapswerk en -ontwikkeling as eerste metode in die maatskaplikewerkkurrikulum aan te bied, ten einde die persepsie te vestig dat dit 'n eerste invalshoekbenadering in die Suid-Afrikaanse maatskaplikewerkpraktyk vorm. Soos in die artikel aangedui word en algemeen bekend is aan elke Suid-Afrikaner, is ontwikkeling in Suid-Afrika van kardinale belang.

## BIBLIOGRAFIE

BERNSTEIN, A & GRAY, M 1991. Introducing the South African student to the social work profession. *International Social Work*, 251-264.

- CALITZ, LP; DU PLESSIS, SJP & STEYN, IN 1982. **Die kurrikulum: 'n Handleiding vir dosente en onderwysers**. Durban: Butterworths.
- CHAU, KL 1990. A model for teaching cross-cultural practice in social work. **Journal of Social Work Education**, 26(2):124-133, Spring.
- CONCERNED SOCIAL WORKERS 1988. Welfare in the South African context: The challenge to the social work profession, proceedings of the annual meeting of concerned social workers. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- DESAI, A 1987. Curriculum imperatives for social change. Eileen Younghusband memorial lecture, 24<sup>th</sup> International Congress of Schools of Social Work, Australia.
- DIAMOND, RM 1989. **Designing and improving courses and curricula in higher education**. San Francisco: Jossey-Bass.
- DU PLESSIS, SJP 1993. **Handboek vir dosente**. Potchefstroom: Departement Sentrale Publikasies.
- GODUKA, IN 1996. Challenges to traditionally white universities: Affirming diversity in the curriculum. **South African Journal for Higher Education**, 10(1):27-35.
- GRINNELL, RM & WILLIAMS, M 1990. **Research in social work: A primer**. Itasca, Illinois: FE Peacock.
- GRINNELL, RM 1981. **Social work research and evaluation**. Illinois: FE Peacock.
- HARDY, KV & LASZLOFFY, TA 1992. Training racially sensitive family therapists: Context, content and contact. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 73(6):364-370.
- HOLLAND, TP & KILPATRICK, AC 1993. Using narrative techniques to enhance multicultural practice. **Journal of Social Work Education**, 29(3):302-308.
- HOLMES, TR & MATHEWS, G 1993. Innovations in international cross-cultural social work education. **Arete**, 17(1):43-47.
- INSTITUTE FOR INDIGENOUS THEORY AND PRACTICE. 1990. Bulletin 661, Cape Town, February.
- JENKINS, S 1981. Ethnicity: Theory base and practice link. In: JACOBS, C & BOWLES, DD (eds) **Ethnicity and race: Critical concepts in social work**. Silver Spring: National Association of Social Work.
- KONSEPWITSKRIF VIR MAATSKAPLIKE WELSYN, SUID-AFRIKA, 1996. Staatskoerant, 16943:368.
- KRÜGER, RA 1980. **Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp**. Pretoria: Haum.
- LETSEBE, MA 1997. Social welfare in transition in South Africa: Structures and processes. **International Social Work**, 40(1):75-88.
- LOUW, LR 1996. Training in community development: A university perspective with specific reference to social workers. **The Social Work Practitioner-researcher**, 9(1):66-72.
- LOUW, WJ 1993. **Classroom practice: An orientation**. Pretoria: Academica.
- McKENDRICK, BW 1990. Beyond apartheid: An alphabet for challenges for social work education. **Maatskaplike Werk/Social Work**, 26(3):241-250.
- MIDGLEY, J 1981. **Professional imperialism: Social work in the Third World**. London: Heinemann.

NEL, ZJ & NEL, JBS 1993. **Ontwikkelingsnavorsing**. Johannesburg: Consulto.

NICHOLLS, A & NICHOLLS, SH 1978. **Developing a curriculum: A practical guide**. London: George Allen & Unwin.

NIEBUHR, GA 1986. 'n Kurrikulumontwikkelingsmodel vir onderwysvoorsiening aan die leerpligtige in die RSA wat skoolplig voltooi het. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (DPhil proefskrif)

ORGANISATION FOR APPROPRIATE SOCIAL SERVICES IN SOUTH AFRICA. (OASSSA), 1987. **Methal health in transition**. OASSSA. Second national conference proceedings, Sept.

PATEL, L 1987. Towards a critical theory and practice in social work with reference to South Africa. **International Social Work**, 30(3):221-236.

PRATT, D 1980. **Curriculum: Design and development**. New York: Harcourt Brace Javanovich, Inc.

RAMASAR, P 1996. Welfare current concerns. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 34(4):xi-xvii.

RAMPHAL, R 1994. Making social work curricula relevant for a post-apartheid South Africa. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 30(4):340-345.

REISNICK, RP 1976. Conscientization: an indigenous approach to international social work. **International Social Work**, 19(1):21.

SAUNDERS, DS 1980. Multiculturalism: Implications for social work. **International Social Work**, 23(2):9-16.

SIKHITHA, TM 1996. Social practice in cross-cultural situations; some guidelines for practice. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 32(1):61-66.

SMALL, L 1987. Thoughts of making social work education relevant to South African needs. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 23(1):5-12.

SONN, F 1989. Kan u vir so 'n stelsel stem? *VryeWeekblad*, 12 Junie.

TABACK, R 1991. The movement towards indigenization of social service delivery in South Africa. Joint University Committee Conference, Durban.

THOMAS, EJ 1981. Developmental research: A model for interventional innovation. In: GRINNELL, RM **Social work research and evaluation**. Illinois: FE Peacock.

THOMAS, EJ 1985. Developmental research. In: GRINNELL, RM **Social work research and evaluation**. Illinois: FE Peacock.

TSHABALALA, M 1991. A review of "multicultural social work practice": Alternative option for social work practice in South Africa. **Institute for indigenous theory and practice, Bulletin** 8:1.

VAN DYK, AC 1996. The profanity of holy cows. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 32(1):20-27.

VAN WYK, T 1987. Voëlvlug oor die opset en ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse universiteit. Venster op die universiteit. **Wetenskaplike bydraes**, nr. 32. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir CHO.

ZENGER, WF & ZENGER, SK 1982. **Curriculum planning: A ten step process**. California: R&E Research Associates, Inc.