

**RIGLYNE VIR DIE OPLEIDING VAN DIE  
OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE  
AS KONSULTANT**

deur

**CATHARINA WILHELMINA GREYLING**

**SKRIPSIE**

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereiste vir die graad

**MAGISTER EDUCATIONIS**



**OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE**

in die

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE EN VERPLEEGKUNDE**

aan die

**RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT**

**STUDIELEIER: DR. R.E. SWART**

**FEBRUARIE 1998**

**Hierdie skripsie word opgedra aan my man, Amc Greyling.  
Sy liefde, bystand en begrip deur my studiejare sal my altyd bybly.**



Graag wil ek aan die volgende persone dankie sê:

- My studieleier, Dr. Estelle Swart, vir haar hulp en leiding;
- My man, vir die besondere wyse waarop hy my bygestaan het;
- My ouers, vir al hulle gebede en volgehoue geloof in my;
- Vriende en familie vir ondersteuning en aanmoediging;
- Louise, vir al die koppies tee en bystand;
- Louise Goodyer, vir tyd wat sy aan my afgestaan het om te luister na my idees en vir waardevolle voorstelle aangaande die studie;
- Ansie, vir perspektief;
- Melanie Vermeulen, vir die tik en bladuitleg van die skripsie;
- Pieter Swart, vir jou professionele taal- en tegniese versorging;
- En bo alles - aan my Skepper, die drie-enige God, vir hierdie groei geleentheid en dat Hy my daardeur gedra het.

JOHANNESBURG  
FEBRUARIE 1998

Wilna Greyling

## ABSTRACT

Drastic changes in the social and education structure in South Africa result in the educational psychologist's training being inadequate for the role which he should fulfill as a consultant. His role is increasingly becoming one of social reconstruction and prevention rather than dealing with, and solving problems. It is a part of the educational psychologist consultant's role to continually come up against unfamiliar and unique situations and he must possess the necessary skills to undertake research independently to be able to make knowledgeable inputs. It is therefore required that the training of the educational psychologist as consultant focuses on the empowering role of the educational psychologist as a consultant and as an independent practitioner who will control his own practice and practice development.

The objectives of this study were to establish what knowledge and skills the educational psychologist needs as a consultant to meet the urgent mental health and special educational requirements of our country. It was further investigated how the educational psychologist should be trained as a consultant to meet South Africa's extensive, diverse and rapidly changing needs. The study was concluded with a number of guidelines for training, derived from the investigation, which were formulated in an outcomes-based format.

The research has definite implications for the training and further education of the educational psychologist. Training programmes at universities where educational psychologists are trained should be adapted so that they also include training of the educational psychologist as a consultant. Further training of educational psychologists should also be reflected upon in order to ensure their effectiveness in the South African context.

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK EEN: ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE

1.1	INLEIDING .....	1
1.2	KONTEKSTUALISERING .....	1
1.3	PROBLEEMSTELLING .....	4
1.4	DOEL VAN DIE STUDIE .....	4
1.5	DIE METODE VAN ONDERSOEK .....	5
1.6	VERKLARING VAN ENKELE KERNBEGRIPPE .....	5
1.6.1	Opvoedkundige sielkundige .....	5
1.6.2	Konsult .....	6
1.6.3	Konsultant en Gekonsulterde .....	6
1.6.4	Kliënt .....	7
1.7	VERDERE VERLOOP VAN STUDIE .....	8

## HOOFSTUK TWEE: KONSULTASIE

2.1	INLEIDING .....	9
2.2	KONSULTASIE – 'N WERKSDEFINISIE .....	10
2.2.1	'n Triargiese of 'n samewerkingsverhouding .....	11
2.2.2	'n Gesamentlike en vrywillige proses .....	13
2.2.3	Die tweeledige doel van konsultasie .....	14
2.2.4	Die probleemoplossingsaard van konsultasie .....	15
2.3	DIMENSIES VAN KONSULTASIE .....	16
2.3.1	Inleiding .....	16
2.3.2	Aard van konsultasie (Dimensie 1) .....	17
2.3.2.1	Probleemoplossende konsultasie .....	17
2.3.2.2	Voorkomende konsultasie .....	18
2.3.3	Probleemstelling en definiëring van doelwitte (Dimensie 2) .....	19
2.3.4	Teoretiese raamwerk en vooronderstellings (Dimensie 3) .....	20
2.3.4.1	Kennis van organisasieteorieë .....	20
	Die sisteemteoretiese organisasie-model .....	21
2.3.4.2	Kennis van konsultasie-modelle .....	22

2.3.5	Vaardighede waaroor die konsultant moet beskik (Dimensie 4) .....	23
2.3.6	Rol van die konsultant (Dimensie 5) .....	24
2.3.7	'n Multi-dimensionele, geïntegreerde konsultasiemodel .....	28
2.3.7.1	Parsons se multi-dimensionele, geïntegreerde konsultasiemodel .....	30
2.3.7.2	Davis en Sandoval se pragmatiese raamwerk vir sisteemgeoriënteerde konsultasie .....	32
3.4	SAMEVATTING .....	33

### **HOOFSTUK DRIE: PROFESSIONELE OPLEIDING**

3.1	INLEIDING .....	35
3.2	PROFESSIONELE OPLEIDING .....	37
3.3	AARD VAN ONDERRIG EN OPLEIDING AAN 'N UNIVERSITEIT .....	39
3.4	BESTAANDE PROFESSIONELE OPLEIDINGSORIËNTASIES .....	41
3.4.1	Die dualistiese professionele kurrikulum .....	41
3.4.2	Die dialektiese professionele kurrikulum .....	42
3.4.2.1	Reflektiewe handeling .....	44
3.4.2.2	Persoonlike teorie .....	46
3.4.2.3	Ervaringsleer .....	48
3.5	OPLEIDING VAN DIE KONSULTANT .....	51
3.5.1	Opleiding in konsultasievaardighede .....	52
3.5.2	Informele opleiding .....	55
3.5.3	Formele opleiding .....	56
3.5.4	Praktikum/Veldwerk .....	57
3.5.5	Supervisie .....	58
3.5.6	Samevattende opmerkings oor bestaande opleidingsoriëntasies ....	59
3.6	SAMEVATTING .....	60

### **HOOFSTUK VIER: RIGLYNE, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS**

4.1	INLEIDING .....	61
4.2	RIGLYNE .....	61
4.2.1	Onderrig en opleiding .....	61

4.2.2	Opleiding ten opsigte van kulturele sensitiviteit .....	63
4.2.3	Riglyne ten opsigte van 'n algemene profiel van vaardighede en bekwaamhede waaroor die opvoedkundige sielkundige konsultant behoort te beskik .....	63
4.3	UITKOMSTE VAN DIE OPLEIDING VAN DIE OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE AS KONSULTANT .....	64
4.4	SAMEVATTING .....	66
4.5	IMPLIKASIES VAN HIERDIE NAVORSING .....	67
4.6	AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN VERDERE NAVORSING .....	67
4.7	SLOTSOM .....	68
<b>BRONNELYS .....</b>		<b>69</b>

## LYS VAN FIGURE

2.1	Triargiese konsultasieverhouding versus 'n linieêre hulpverlenings- verhouding .....	12
2.2	'n Geïntegreerde siening van die verskillende fases van die konsultasie- proses .....	31
2.3	'n Grafiese voorstelling van Davis en Sandoval (1991: 204) se pragmatiese raamwerk vir sisteemgeoriënteerde konsultasie .....	32
3.1	Hiërargie van professionele kennis .....	41
3.2	Kolb se ervaringsleermodel (1984) .....	49
3.3	Opwaartse hiërargie van leervorme .....	49

## LYS VAN TABELLE

2.1	Vaardighede waaroor die konsultante moet beskik .....	25
3.1	Opleidingsmodaliteite en vaardighede deur konsultante benodig .....	54

# HOOFSTUK EEN: ORIËNTASIE VAN STUDIE

## 1.1 INLEIDING

Om hierdie navorsing in te lei, word 'n oriëntasie-hoofstuk gegee waarin die agtergrond van die studie bespreek sal word. Die motivering (kontekstualisering) van die studie word eerstens bespreek. Daarna word die navorsingsvraag en die doel van die studie gestel, gevolg deur 'n kort bespreking van die metodologiese oriëntasie van die studie en 'n lys van hoofdefinisies en terminologie wat in die studie gebruik is. Ten slotte word die verdere verloop van die studie kortliks uiteengesit.

## 1.2 KONTEKSTUALISERING

Sielkunde in Suid-Afrika gaan tans gebuk onder kritiek wat betref opleiding, praktyk en funksionering omdat dit nie tred gehou het met die aard en behoeftes van die grootste gedeelte van die agtergeblewene bevolking (Kriegler, 1993; Mauer, 1987; Freeman, 1991; Engelbrecht, Gouws & Lazarus; 1994; Kriegler, 1996:42). Verskeie sielkundiges vra vir 'n teorie en praktyk wat relevant en gekontekstualiseerd is (Dawes, 1985; Anonymous, 1986; Donald, 1989; Hickson & Kriegler, 1991a; Swartz, 1991). Die dwingende onderwys en geestesgesondheidsbehoefte in Suid-Afrika noop verder die opvoedkundige sielkundige om ook sy relevansie en rol te herevalueer.

Die opvoedkundige sielkundige se behoefte aan die herdefiniëring van sy rol vind plaas in die konteks van die nuwe Suid Afrika, waar een van die onmiddellike take van die nuwe regering, die herkonseptualisering en implementering van 'n effektiewe en toepaslike onderwysstelsel is. (Vergelyk Sharrat, 1995:211 en Donald, Lazarus & Lolwana, 1997:15)

Die tradisionele teorie en praktyk van opvoedkundig sielkundige dienste is in die nuwe Suid-Afrika uit plek en uit pas. Engelbrecht, Gouws en Lazarus (1994) het die tradisionele teorie en praktyk van die opvoedkundige sielkundige soos volg opgesom:



- Opvoedkundige sielkunde se teorieë is ontwikkel binne 'n Westerse kapitalistiese verwysingsraamwerk en het dus ook sodanige waardes inherent deel van teorieë.
- In plaas daarvan om na probleme binne die sosio-politieke gemeenskapskonteks te kyk, is probleme in die verlede eerder individueel beskou. Dit lei tot irrelevante remediëringspraktyke. Donald (1984) verwys in die verband na die intervensiemodel wat in die verlede gebruik is.
- Opvoedkundig sielkundige dienste het die ongelykhede ten opsigte van klas, ras en geslag in ons samelewing weerspieël.
- Ontoepaslike gebruik van gestandaardiseerde toetse.

Voeg hierby ongelykheid en ondervoorsiening van spesiale onderwysdienste aan benadeelde samelewings in Suid-Afrika en die prentjie lyk nogal duister en oorweldigend. Dit is te verstane dat dit een van die eerste take van die nuwe regering sou wees om aan die ongelykhede in die onderwys aandag te gee.

Die nuwe Suid-Afrikaanse regering het in sy strewende en vordering na 'n demokratiese samelewing, die afgelope paar jaar meer groot beleidsdokumente oor onderwys die lig laat sien as ooit tevore in die geskiedenis. Donald, et al. (1997:16) voer aan dat die hoeveelheid beleidsdokumente, sowel as hulle inhoud, die besorgdheid en dringendheid weerspieël wat oor die rekonstruksie van Suid-Afrika se onderwys bestaan. Voorbeelde van beleidsdokumente sluit in die vorige regering se onderwysvernuwingstrategie (Departement van Nasionale Onderwys, 1991), die National Education Policy Investigation (NEPI, 1993), die African National Congress se Policy Framework for Education and Training (ANC, 1994), die nuwe regering se Witskrif no. 1 oor onderwys en opleiding in 'n demokratiese Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 1995) en Witskrif no. 2 oor die organisering, regering en befondsing van skole (Departement van Onderwys, 1996a).

Groot klem is in die beleidsveranderinge geplaas op die behoefte aan strukturele verandering wat in die onderwysstelsel nodig is. Die ontwikkeling van effektiewe ondersteuningsdienste aan onderwys in Suid-Afrika, is 'n kritiese strukturele verandering wat nodig is (Donald, et al. 1997:18).

Onderwysondersteuningsdienste sluit gesondheidsdienste, welsynwerk, sielkundige dienste, gespesialiseerde onderwys-, voorligting-, spraak- en gehoor-, asook fisio- en arbeidsterapeutiese dienste in. Donald, et al. (1997:25) is van mening dat die ontwikkeling van effektiewe en toepaslike onderwysondersteuningsdienste onmisbaar is in die onderwys se veranderingsproses. Hierdie dienste moet volgens hulle, ook die onderwysers ondersteun ten opsigte van die eise wat sosiale probleme en spesiale behoeftes aan hulle stel.

Lazarus en Donald het 'n model van ondersteuning en diens voorgestel wat die ongelykheid en oneffektiwiteit van die vorige onderwysbestel uitskakel. Baie van die kenmerke van die model word in Witskrif No. 1 (1995) vervat en daarom is dit relevant om enkele toepaslike beginsels en strukture van die model uit te lig, soos bespreek in Donald et al. (1997: 26 - 27):

- Die beginsel van holistiese doelwitte en praktyke moet prominensie in die onderwysproses kry. (Holisme verwys hier na 'n breë, omvattende siening van die samelewing en organisasies.)
- Die beginsel van die integrasie van dienste sal verseker dat aangeleenthede van fisiese, sosiale, sielkundige, skolastiese en beroepsontwikkeling nie verdeel sal word en deur verskillende departemente en afdelings hanteer sal word nie.
- 'n Konsultasiemodel waardeur vaardighede van een vlak kundiges na die volgende kundiges versprei sal word, word aanbeveel. Die opvoedkundige sielkundige behoort so voldoende ondersteuning, verwysing en bemagtiging op verskillende vlakke van die sisteem te bewerkstellig.

Die probleem is egter dat die opvoedkundige sielkundige van die ou bedeling nie toegerus is om aan die eise te voldoen wat die nuwe bedeling aan hulle stel nie. Opvoedkundige sielkundiges word opgelei om op 'n kleiner, een-tot-een skaal te werk - 'n werkswyse wat soos hierbo bespreek, heeltemal uit pas is met die eise van die Suid Afrikaanse samelewing. Die implikasie is dat daar 'n verskuiwing is van die individueel-georiënteerde, reaktiewe model na 'n sosiaal-georiënteerde, pro-aktiewe model van opvoedkundig-sielkundige dienslewering is.

Die konsultantrol wat die opvoedkundige sielkundige in so 'n model moet vertolk, is reeds vroeër deur Donald (1984) en Kriegler (1988) voorgestel, waar die konsultant in 'n onderhandelingshoedanigheid staan teenoor die onderwysers, ouers en andere wat direkte kontak met die kliënt het. Die opleiding van die opvoedkundige sielkundige om die konsultantrol te vervul is dan ook die fokus van hierdie studie.

### **1.3 PROBLEEMSTELLING**

Die navorsingsvrae wat hierdie studie rig, is:

1. Watter kennis en vaardighede het die opvoedkundige sielkundige nodig om as konsultant in die dringende geestesgesondheids- en spesiale onderwysbehoefte van ons land te vervul?
2. Hoe moet die opvoedkundige sielkundige opgelei word om as konsultant aan Suid-Afrika se groot, diverse en vinnig veranderende behoeftes te voldoen?
3. Watter riglyne kan gegee word om die effektiwiteit van opleiding aan die opvoedkundige sielkundige as konsultant te verbeter?

### **1.4 DOEL VAN DIE STUDIE**

Met inagneming van bogenoemde probleemstelling, is die doel van hierdie studie drieledig van aard, naamlik:

1. om die kennis en vaardighede te beskryf wat die opvoedkundige sielkundige nodig het om as konsultant die dringende geestesgesondheids- en gespesialiseerde onderwysbehoefte van Suid-Afrika aan te spreek;
2. om ondersoek in te stel na hoe die opvoedkundige sielkundige as professioneel-kundige opgelei kan word om in Suid-Afrika se diverse en snel veranderende behoeftes te voorsien; en
3. om riglyne te formuleer vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant.

Om hierdie doel te bereik, sal 'n teoretiese raamwerk gekonstrueer word deur die gebruik van teorieë oor konsultasie asook oor teorieë oor die onderrig van die professionele persoon. Dit sal dan geïntegreer word in die formulering van riglyne vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant.

## **1.5 DIE METODE VAN ONDERSOEK**

Om hierdie doel te bereik, sal 'n literatuurstudie oor die rol van die konsultant in die skool, en die professionele persoon se opleiding en voortgesette opleiding, ondemeem word.

Met 'n literatuurstudie staan die navorser voor die taak om binne die raamwerk van die bestaande geboekstaafde kennis sy eie navorsing te lokaliseer en te rig. Ten opsigte van die bestaande literatuur word kennis ingesamel, geïdentifiseer en geselekteer en op 'n sistematiese wyse vergelyk en geëvalueer.

Die doel van die literatuurstudie is om as teoretiese grondslag te dien vir die areas waarin die voornemende konsultant opgelei sal moet word. Verder word daar deur die literatuurstudie gepoog om die jongste navorsing oor professionele opleiding saam te vat en dan riglyne aan die hand te doen waarvolgens die opvoedkundige sielkundige as konsultant opgelei kan word.

Die volgende navorsingsbronne word onderskei: boeke, proefskrifte en verhandelinge, navorsingsartikels in vakwetenskaplike tydskrifte, bibliografieë, woordeboeke en ensiklopedieë.

## **1.6 VERKLARING VAN ENKELE KERNBEGRIPPE**

Vervolgens word sekere relevante begrippe bespreek:

### **1.6.1 Opvoedkundige sielkundige**

Die term opvoedkundige sielkundige is kortliks onder 3.2, p. 38 verklaar.

### 1.6.2 Konsult

Die Reader's Digest English-Afrikaans Dictionary (1984:767) vertaal "consult" as raadpleging, beraadslaging, konsult (die selfstandige naamwoord betekenis) of as die werkwoord "raadpleeg, beraadslaag; konfereer; ruggespraak hou met; konsulteer; spreek (*dokter, regsgeleerde*); in aanmerking neem."

Dit stem ooreen met die Nasionale Woordeboek (1977:262) wat dieselfde twee betekenis aan die woord heg. Die definisie lui soos volg: "**Konsult; -e**

1. Raadpleging van 'n regsgeleerde of geneesheer. 2. Beraadslaging van twee of meer dokters oor 'n siekte." Die Handwoordeboek vir die Afrikaanse Taal (1984:600) voeg by laasgenoemde verklaring "*n ander dokter vir 'n konsult inroep*". Die Tweektalige Woordeboek (1984:780) vertaal "(to) consult a person" met "iem. raadpleeg, by iem. te rade gaan, iem. se raad vra."

In die Oxford English Dictionary (1989:617) word "konsult" egter beskryf as "a skilled practitioner".

Hoewel ons dus in Afrikaans die woord "**konsult**" gebruik as of 'n selfstandige naamwoord om na die gebeurtenis te verwys - raadpleging/beraadslaging ensovoorts, of om na die handeling (om te konsult) te verwys, is daar ook sprake van die gebruik van "konsult" in Engels om te verwys na 'n spesialis op 'n gebied.

### 1.6.3 Konsultant en Gekonsulteerde

Die Oxford English Dictionary (1989:617) gee die volgende verklaring vir 'konsultant':  
- "One who consults. A person qualified to give professional advice or services, e.g. in problems of management or design; an advisor."

In Afrikaans word konsultant beskryf as 'n raadgewer of raadvraer (Nasionale Woordeboek, 1977:262). Die Reader's Digest English - Afrikaans Dictionary (1984:767) vertaal ook "consultant" met "raadpleger; raadgewer; raadsman; adviseur".

Dit blyk dus of die woord “**konsultant**” in Afrikaans toegeken word aan die persoon wat raad gee én aan die persoon wat raad vra. (In Engels word die persoon wat raad vra die “**consultee**” genoem wat nie direk in Afrikaans vertaal kan word nie.) “Consultee” beteken in Afrikaans raadsman of raadgewer (Reader’s Digest English – Afrikaans Dictionary (1984:767).

Uit voorafgaande bespreking blyk dit dat “consultee” nie direk uit Engels na Afrikaans vertaal kan word om te wys op die posisie van 'n persoon met 'n mindere kennis op 'n spesifieke gebied wat raad/hulp vra van 'n persoon met meerdere kennis. (“Consultee” beteken volgens die Engelse Verklarende Woordeboek “a person consulted” (vergeelyk Oxford English Dictionary, 1989:617).

Vir die doel van hierdie studie sal die woord “**konsultant**” gebruik word om te verwys na die die persoon wat raad géé (die kundige wat 'n ander persoon konsulteer – 'n raadgewer of adviseur), en die woord “**gekonsulteerde**” om na die persoon te verwys wat die konsultant se kundigheid inroep.

#### 1.6.4 Kliënt

Kliënt word in The Living Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language, (1981:188) beskryf as – “one who resorts to another for professional or business services; a customer”.

Uit dié definisie kan afgelei word dat die konsultant se kliënt die persoon(e) is wat hulle verlaat op sy professionele of besigheidsdienste. Dit kan egter ook dui op iemand wat onder die beskerming van 'n ander staan, wat afhanklik is van 'n ander. In hierdie studie word die woord ‘kliënt’ in enkele gevalle gebruik om na die kopers van die konsultant se diens te verwys (byvoorbeeld die beheerliggaam van 'n skool), maar meer gereeld om na die persoon(e), kind of groep te verwys wat afhanklik is van die gekonsulteerde se hulp en raad. Die triargiese verhouding van die konsultant, gekonsulteerde en kliënt word breedvoerig in 2.2.1 beskryf.

Om dus saam te vat:

'n Skool se bestuursliggaam, 'n skoolhoof, 'n onderwyser of ouers het 'n spesifieke behoefte of 'n probleem. Hulle beroep hulle op die dienste van 'n konsultant en kan dus die konsultant se kliënte genoem word. Die persoon wat 'n kundige konsulteer (raad vra) oor 'n bepaalde aangeleentheid, word 'n gekonsulteerde genoem. Die gekonsulteerde gebruik die raad of insette van die konsultant om met sy kliënte te werk (wat byvoorbeeld personeel(e) en/of kinders kan wees).

## **1.7 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE**

Hoofstuk 2: In hierdie hoofstuk sal al die dimensies van die konsep "konsultasie" bestudeer word, asook die spesifieke vaardighede waarvoor 'n konsultant behoort te beskik.

Hoofstuk 3: Die opleiding van die professionele persoon word bespreek, met spesifieke verwysing na die dialektiese opleidingsoriëntasie waarin refleksie, ervaringsleer en die ontwikkeling van 'n persoonlike teorie ter sprake is. Daar word ook kortliks gewys op bestaande opleidingspraktyk vir konsultante.

Hoofstuk 4: In hierdie hoofstuk word riglyne vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant gegee, die implikasies van die navorsing word bespreek, waarna 'n samevatting en aanbevelings vir verdere navorsing volg.

## HOOFSTUK TWEE: KONSULTASIE

### 2.1 INLEIDING

Die dringende behoefte in die onderwyssektor in Suid-Afrika aan kundigheid vanuit die opvoedkundige sielkunde, is reeds in die vorige hoofstuk bespreek. Uit navorsing (Donald, 1991:3; Kriegler, 1993:64; Sharrat, 1995: 211) blyk dit dat die opvoedkundig-sielkundige probleemoplossingsmodel tekort skiet wat betref die vermoë om aan die behoeftes van die Suid-Afrikaanse gemeenskap te voldoen. Nie alleen is daar 'n ernstige tekort aan opvoedkundige sielkundiges nie (Donald, 1991:38; Freeman, 1991:143; Kriegler, 1993:64) maar hulle is oënskynlik ook nie toegerus vir die eise wat in die nuwe Suid Afrika aan hulle gestel word nie - meer spesifiek die eise wat kinders met spesiale onderwysbehoefte aan hulle stel (Donald, 1991:40).

Die mening word uitgespreek dat die opvoedkundige sielkundige 'n belangrike rol te speel het in die veranderende samelewing, mits die huidige rol herdefinieer word (Sharrat, 1995:211). Kriegler (1988:85) beskou dit as een van die belangrikste en mees opwindende uitdagings in die geskiedenis. Van die opvoedkundige sielkundige sê sy: "Uniek onder die sielkunde dissiplines, staan hy met die een been in die opvoedkunde en met die ander been in die sielkunde. Dit kwalifiseer hom om 'n sleutelrol te speel in die transformasie van die sielkunde-professie tot 'n sosiaal relevante en dinamiese faktor in die samelewing. Wie lewenskwaliteit, geestesgesondheid, of primêre voorkoming sê, sê opvoeding en onderwys. Dit is die taak van die opvoedkundige sielkundige om opvoedings- en onderwysstrukture te potensieer tot geestesgesondheidsbevordering" (Kriegler, 1988: 85). Die wyse waarop die opvoedkundige sielkundige dit sal kan doen, is om as konsultant op te tree (Kriegler, 1993: 68). Vergelyk ook Sharrat (1995:216), Donald (1984, 1991).

Kriegler (1988:86) wys reeds 'n geruime tyd daarop dat dit noodsaaklik is dat daar gekyk word na maniere waarop opvoedkundige sielkundiges meer effektief opgelei kan word as konsultante omdat hulle nie op die oomblik toegerus is vir die rol nie.



Die doel van hierdie hoofstuk is om die rol van 'n konsultant te beskryf. Die konsep "konsultasie" word omskryf deur die sleutelbegrippe wat in die werksdefinisie (vergelyk 2.2) voorkom breedvoeriger te beskryf. Die term "konsultasie" wys egter ook op 'n groot verskeidenheid aktiwiteite en praktyke, wat baie van mekaar verskil. Om 'n volledige, dog oorsigtelike beskrywing van die literatuur oor konsultasie te gee, word die unieke vorme van konsultasie en konsultantfunksies bespreek aan die hand van vyf dimensies, soos deur Parsons (1996) geïdentifiseer. Hierdie dimensies is kortliks: die aard van konsultasie, die wyse waarop probleme tydens konsultasie gestel en gedefinieer kan word, die teorieë en vooronderstellings wat die konsultant gebruik, vaardighede wat die konsultant nodig het en verskillende rolle wat die konsultant kan vervul. Nadat die verskillende dimensies bespreek is, word die belangrikheid van 'n multi-dimensionele, geïntegreerde model bespreek. Twee voorbeelde van geïntegreerde modelle, naamlik Parsons se multi-dimensionele, geïntegreerde model (1996) en Davis en Sandoval se pragmatiese raamwerk vir sisteemgeoriënteerde konsultasie (1991), word dan ook kortliks bespreek. Laasgenoemde model beklemtoon veral die belangrikheid van 'n sistemiese beskouing van konsultasie.

Vervolgens sal daar gekyk word na 'n werksdefinisie van konsultasie, waarna sekere sleutelbegrippe in die definisie kortliks gedefinieer gaan word.

## **2.2 KONSULTASIE - 'N WERKSDEFINISIE**

Definisies en rationale vir konsultasie is volop in die literatuur. 'n Eenvoudige definisie sal misleidend wees as 'n mens die wye professionele funksie van die konsultant in ag neem (Conoley & Conoley, 1982:1 ; Parsons, 1996: 11; Kurpius & Fuqua, 1993:598).

Die definisie van konsultasie en die rol van die konsultant het sedert die beginjare groot veranderinge ondergaan. Vroeëre definisies het die konsultant hoofsaaklik voorgestel in 'n een tot een verhouding, en wel as kundige. In die laat sestigerjare en vroeë sewentigerjare het Edgar Schein (1969) en Caplan (1970) onderskeidelik voorgestel dat die konsultant 'n proses hulpverlener behoort te wees. Hieruit het die kontemporêre definisies van proseskonsultasie en samewerkende (Engels "collaborative") konsultasie ontwikkel (Kurpius & Fuqua, 1993:598).

Definisies van konsultasie word veral gebaseer op:

- die **fokuspunt** van konsultasie (byvoorbeeld òf op 'n produk òf op die proses),
- die **aard** van interaksie (byvoorbeeld krisis- of ontwikkelingskonsultasie),
- die **rol** wat die konsultant speel (byvoorbeeld voorskrywend, samewerkend, en/of mediërend), en
- die **teoretiese model** wat die konsultant as vertrekpunt gebruik (byvoorbeeld gedrags-, geestesgesondheids-, sisteemkonsultasie, ensovoorts).

Selfs met al die variasies van fokusse waaruit konsultasie gedefinieer word, is daar 'n aantal kernkenmerke by al die definisies teenwoordig (Parsons, 1996: 11). Uit hierdie kernkenmerke het Parsons 'n definisie saamgestel, wat die navorser as die werksdefinisie van konsultasie vir hierdie studie wil voorhou:

"Consultation can be characterised as a helping, problemsolving process involving a helper (the consultant), a helpseeker (the consultee), and another (the client). This **voluntary, triadic relationship** involves **mutual** involvement on the part of both the consultant and consultee in an attempt to solve **the current work-related problem** in a way that it not only stays solved, but that future problems may be avoided and or more efficiently handled (**prevention**)." (Parsons, 1996: 13).

Die volgende aspekte van konsultasie (soos wat dit in die werksdefinisie voorkom), sal vervolgens beskryf word ten einde die konsep "konsultasie" beter te verstaan: die triargiese of samewerkingsverhouding van konsultasie; konsultasie as 'n vrywillige, samewerkende proses; die tweeledige doel van konsultasie en die probleemoplossingsaard van konsultasie.

### 2.2.1 'n Triargiese of 'n samewerkingsverhouding

Die meeste konsultasiemodelle is gebaseer op 'n triargiese verhouding - wat bestaan uit die konsultant (hulpverlener), die gekonsulteerde (die persoon wat hulp soek) en die kliënt (die persoon vir wie die gekonsulteerde direk verantwoordelik is) (vergelyk

Kurpius & Fuqua, 1993: 598 ; Tindal, Shinn & Rodden-Nord, 1990: 324 ; Parsons, 1996: 13; Phillip & McCullough, 1990: 293; Manino & Shore, 1985: 364; Mathias, 1992: 190). In opvoedkundige sisteme word die rol van die konsultant gewoonlik deur die opvoedkundige sielkundige vervul. Die konsultant werk direk met die onderwyser, die skoolhoof of die beheerliggaam (die gekonsulteerde), wat weer direkte toegang het tot die leerling, die ouers of die onderwyser (die kliënt). Die konsultant is volgens Block (1981:1), 'n persoon wat in 'n posisie is om invloed oor 'n individu, 'n groep of 'n organisasie te hê, maar wat geen direkte mag het om veranderinge te bewerkstellig of programme te implementeer nie.

Die triargiese aard van die hulpverleningsverhouding onderskei dit van direkte diens of berading (Manino & Shore,1985: 365; Kurpius & Fuqua,1993:598; Phillips & McCullough, 1990: 292; Parsons,1994: 13) wat linieêr is soos in die geval van opleiding of berading (kyk figuur 2.1 in die verband).



**Figuur 2.1: Triargiese konsultasieverhouding versus 'n linieêre hulpverleningsverhouding**

Sodra die diens wat gelewer word nie meer didakties is nie, maar triargies, is die tipes en aantal fokuspunte van die hulpverleningsverhouding veelvuldig (Parsons 1996:15). Dit vereis ook 'n verskuiwing in die konsultant se fokus en impliseer 'n nuwe stel vaardighede wat nie noodwendig in 'n direkte (linieêre) diensleweringmodel gebruik word nie (Parsons,1996: 15; Kurpius & Fuqua, 1993: 598) en waarvoor die direkte diensleweraar (byvoorbeeld die opvoedkundige sielkundige) wat as konsultant genader word, nie noodwendig opgelei is nie. 'n Vollediger beskrywing van die vaardighede wat in 'n triargiese diensleweringmodel ter sprake is, sal onder 2.3.5 van die hoofstuk gegee word.

Phillips en McCullough (1990:292) wys daarop dat die triargiese verhouding vandag baie uitgebreid behoort te wees, omdat dit nie meer die ideaal is dat daar een konsultant moet wees nie, maar wel konsultante vanuit verskillende dissiplines om die onderwyser by te staan in die hantering van probleemgevalle. So 'n konsultasieproses is dus samewerkend van aard en mag veranderinge impliseer in die gekonsulteerde en die kliënt se posisie in die model (vergelyk Tindal, Shinn & Rodden – Nord, 1990: 324; Idol & Baran, 1992: 207). In so 'n kollegiale verhouding (vergelyk Phillips & McCullough, 1990: 292) werk kollegas en die konsultant saam om vanuit hulle gesamentlike kennisbasis met die mees gepaste oplossing vir die probleem vorendag te kom. Daar word ook na so 'n samewerkingsverhouding verwys as 'n veelvuldige verhouding (West & Idol, 1990; Phillips & McCullough, 1990: 292).

Uit die voorafgaande bespreking kom die waarde van samewerking tussen die onderwyser en konsultant duidelik na vore, en selfs ook die samewerking tussen die onderwyser, konsultant en konsultante uit ander relevante dissiplines. Dit bring ons dus by die volgende belangrike aspek van konsultasie, naamlik dat dit 'n **gesamentlike, vrywillige proses** is.



### **2.2.2 'n Gesamentlike en vrywillige proses**

Die meeste definisies van konsultasie erken die behoefte van die verskillende rolspelers om gelykes in die konsultasieproses te wees en om mede-verantwoordelikheid vir die uitkomst van die konsultasieproses te aanvaar (Parsons, 1996: 16; West & Cannon, 1988: 56; Gallessich, 1985: 346; Brown, 1987: 115). Die waarde van die samewerkingsmodel, word deur baie navorsers beklemtoon (vergelyk Block, 1981: 16; Caplan & Caplan, 1993: 10; Parsons, 1996: 33; Jordan, 1994: 2; West & Idol, 1993: 678; Dougherty, 1995: 9; Conoley & Conoley, 1988; Phillips & McCullough, 1990: 292; Erchul, 1992: 365).

Selfs wanneer 'n spesifieke benadering tot konsultasie minder konsentreer op die samewerkingsverhouding, word die waarde van die gekonsulteerde se betrokkenheid en mede-eienaarskap vir die konsultasieproses beklemtoon (Dessent, 1992: 47; Sigston, 1992: 20; Wolfendale, 1992: 6; Labram, 1992: 72).

Om die verhouding tussen die konsultant en die gekonsulteertes te beskou as 'n verhouding van gedeelde verantwoordelikheid vir en mede-eienaarskap van die proses en uitkoms van die konsultasie (terwyl die individuele verskille in perspektief en kundigheid steeds gerespekteer moet word), is dit nodig dat die konsultant spesifieke interpersoonlike vaardighede moet aanleer. Die vaardighede behoort gemik te wees op die vermindering van die gekonsulteerde se weerstand en die balansering van psigo-sosiale magsverskille (Parsons, 1996: 16). Later in die hoofstuk word daar verder uitgebrei op die konsultasievaardighede (kyk 2.3.5).

Naas die triargiese en samewerkingsverhouding van konsultasie, is dit ook nodig om daarop te wys dat konsultasie sowel 'n probleemoplossende as 'n voorkomende doel dien.

### **2.2.3 Die tweeledige doel van konsultasie**

Konsultasie behels veel meer as die tradisionele produkgesentreerde benadering waarin daar 'n oplossing vir of die remediëring aangaande 'n spesifieke probleem aan die hand gedoen word (Parsons, 1996: 16). Konsultasie het ook 'n voorkomende doel, aangesien die konsultant ook poog om die presenterende probleem op so 'n wyse te hanteer dat dit nie slegs gehanteer is nie, maar dat die gekonsulteerde na afloop van die konsultasieproses beter toegerus is om soortgelyke probleme in die toekoms self te hanteer (Parsons, 1996: 16; Block, 1981: 16; Caplan & Caplan, 1993: 16). Die konsultant modelleer dus die proses en die vaardighede op so 'n wyse dat dit as bloudruk vir toekomstige verwysing kan dien. Die gekonsulteerde se effektiwiteit en vaardighede behoort dus te verbeter.

Kurpius en Fuqua (1993:599) is van mening dat, wanneer 'n praktisyn vanuit 'n konsultasieraamwerk opereer, die konsultant nie net op die oplossing van die probleem kan konsentreer nie, **maar ook op die fasilitering om groei en ontwikkeling by die gekonsulteerde te laat plaasvind.** Die voorkomingsklem van konsultasie noodsaak ook dat die konsultant oor vaardighede beskik om die oordrag van strategieë vir en veralgemenings na ander situasies, te verseker. Weer eens word daar beklemtoon dat die konsultant spesifieke vaardighede benodig om hierdie werk effektief te doen.

Selfs vir geestesgesondheidswerkers wat opgelei is om probleme te hanteer (en wat dus oor sekere van die spesifieke vaardighede beskik) mag 'n uitnodiging om voorkomend te werk te gaan in sy/haar dienslewering, beide 'n groot uitdaging en 'n probleem wees. Om die fokus te verskuif vanaf 'n remediërende uitgangspunt tot een van voorkoming, vereis dat die konsultant sy fokus sal moet uitbrei om nie alleen die kliënt nie, maar ook die ekologie, omgewing en buite-persoonlike faktore in ag te neem as faktore wat die kliënt beïnvloed (Parsons,1996:17). Die konsultant sal dus sy fokus moet skuif van 'n reaktiewe remediërende benadering tot 'n pro-aktiewe en voorkomende benadering (vergelyk 1.1).

Hoewel dit teenstrydig mag klink na die afgelope bespreking, is dit tog belangrik om daarop te wys dat konsultasie in sy wese probleemoplossend van aard is.

#### **2.2.4 Die probleemoplossingsaard van konsultasie**

Konsultasie beklemtoon gewoonlik die oplossing van probleme rondom sake rakende die kliënt se optrede. Dit staan in direkte teenstelling met die terapeutiese, persoonlike verhouding wat die opvoedkundige sielkundige gewoonlik as terapeut met sy kliënt het (vergelyk Labram, 1992:72). Hierdie probleemoplossingselement van die definisies van konsultasie vereis dat die konsultant enersyds in 'n hulpverleningsverhouding staan, maar dat hy terselfdertyd moet vermy om 'n terapeutiese verhouding met die gekonsulteerde te ontwikkel.

Die konsultant, soos die terapeut, fasiliteer in der waarheid die veranderingsproses. Waar die terapeut egter die kliënt lei om deur selfinsig en eie verantwoordelikheid sy probleme te hanteer, is die konsultant se rol meer ingestel op die begeleiding/fasilitering van die gekonsulteerde na 'n oplossing vir sy probleem, of om as 'n bron van kundigheid vir sy kliënt op te tree (Aubrey, 1990b:12-13). Beide die konsultant en die terapeut het dus soortgelyke, maar unieke vaardighede wat gebruik word om elk van die prosesse te fasiliteer. Parsons (1996:6) waarsku dat, hoewel dit dalk relatief simplisties en duidelik klink, dit nie altyd moontlik is om 'n balans te handhaaf tussen die rol van 'n konsultant en 'n persoonlike terapeut nie, en dat deeglike opleiding nodig is om buigsaamheid tussen die twee rolle te verseker.

Noudat die konsep konsultasie meer breedvoerig beskryf is, is dit duidelik dat die term “konsultasie” gebruik word om 'n wye verskeidenheid aktiwiteite en praktyke mee te beskryf. In die volgende gedeelte van die hoofstuk sal konsultasie bespreek word aan die hand van 'n model wat Parsons (1996) voorgestel het om die diverse rolle, funksies en fokuspunte van konsultasie te integreer. Parsons verwys in die model na die verskillende dimensies van konsultasie wat volgens hom in 'n multi-dimensionele model geïntegreer behoort te word. Die navorser gaan die verskillende fasette van konsultasie, aan die hand van Parsons se dimensies van konsultasie bespreek.

## **2.3 DIMENSIES VAN KONSULTASIE**

### **2.3.1 Inleiding**

Die groot verskeidenheid aktiwiteite en praktyke in die konsultasieveld kan vir die voornemende konsultant verwarrend wees (vergelyk Parsons, 1996: 21). Groot frustrasie kan ontstaan as die konsultant nie weet watter rol om te vervul, watter doel om op te konsentreer, ensovoorts nie. Die voornemende konsultant sal die diverse rolle, funksies en fokuspunte moet integreer alvorens hy hom as 'n konsultant kan voordoer (Parsons, 1996: 20; Gallesich, 1985: 336; Kurpius & Fuqua, 1993: 600).

Parsons (1996: 21) stel dit dat daar 'n groot aantal taksonomieë is wat aan die hand van konsultasie-aktiwiteite geklassifiseer kan word. Hy gebruik die volgende vyf dimensies waarmee hy die unieke vorme van konsultasie en konsultantfunksies bespreek:

Dimensie 1: Aard van konsultasie (probleemoplossende óf ontwikkelingskonsultasie)

Dimensie 2: Probleemstelling en definiëring van doelwitte (omvang en diepte)

Dimensie 3: Teorieë en vooronderstellings (modelle)

Dimensie 4: Vaardighede (produk- óf proseskundige)

Dimensie 5: Rolle van die konsultant (voorskriftelik, samewerkend, remediërend)

Konsultasie sal vervolgens aan die hand van Parsons se dimensies bespreek word. Daar moet egter beklemtoon word dat die konsultant die verskillende dimensies in 'n

multi-dimensionele model behoort te integreer om die waarde daarvan optimaal te kan benut (Gallessich, 1985:336) en daarom sal die integrering van die dimensies in 'n meta-model in 2.3.7 van die hoofstuk bespreek word.

### **2.3.2 Aard van konsultasie (Dimensie 1)**

Die oorwegende klem van konsultasie kan óf probleemoplossend (remediërend) óf voorkomend van aard wees. Baie konsultasiemodelle bevat egter elemente van beide benaderings. Vervolgens sal beide die probleemoplossings- en voorkomende aard van konsultasie bespreek word.

#### **2.3.2.1 Probleemoplossende konsultasie**

Aubrey (1990a: 6) maak die stelling dat alle konsultasiemodelle poog om die beste moontlike oplossing vir 'n probleem te genereer en daarom kan 'n mens van alle konsultasiemodelle as probleemoplossingsmodelle praat.

Die probleemoplossingsparadigma word gewoonlik vanuit elke voorstaander se eie raamwerk geartikuleer, dikwels met 'n idiosinkratiese woordeskat (vergelyk Sigston, 1992: 23). So verwys Jordan (1994: 8) byvoorbeeld na 'n herstellende in plaas van 'n probleemoplossingsmodel en Parsons (1996: 21) na die remediërende of krisis-konsultasiemodel. Die konsultant word dus as kundige genader en moet 'n oplossing vir die probleem of krisis aan die hand doen (Phillips & McCullough, 1990: 292).

Sigston (1992: 23) vestig die aandag daarop dat die onderskeie probleem-oplossingsbenaderings die volgende gemeen het:

- 'n Raamwerk wat bestaan uit 'n reeks stappe of fases wat konsultante en die gekonsulteerde deurwerk.
- Die aantal stappe of benaming van die stappe mag verskil, maar kan konseptueel soos volg verdeel word (vergelyk ook Kurpius, Fuqua & Rozecki, 1993: 601; Labram, 1992: 74; Tindal, Parker & Hasbrouck, 1992: 100; Brown, Pryzwansky & Schulte, 1991: 136; Dougherty, 1995: 41 e.v.; Heron & Harris, 1993: 6-7):



- **Identifisering** van die probleem
  - **Probleemanalise/verheldering** van die probleem
  - **Intervensie/implementering van 'n plan** - bestaan uit die formulering en die toepassing van 'n stel stappe/handeling wat gedoen of uitgevoer moet word om die probleem te hanteer, en
  - **Evaluering** - waardeur die sukses van die intervensie geëvalueer word.
- Daar is stappe waarin daar terugvoering gegee word. Inligting wat tydens terugvoer ingewin word mag selfs lei tot die terugkeer na vroeëre stappe in die konsultasieproses.
  - Die probleemoplossingsbenaderings is daarop gemik om 'n gedetailleerde analise van 'n gedragsprobleem te maak ten einde verandering in beide gedrags- en leerprobleme te bewerkstellig (vergelyk ook Polsgrove & Mc Neil, 1993: 7; Labram, 1992: 19).

### 2.3.2.2 Voorkomende konsultasie

Die literatuur definieer konsultasie as die verskaffing van voorkomende diens.

Enige konsultasiediens wat menslike potensiaal wil verhoog deur klem te lê op selfbevordering, selfkennis, en selfaktualisering, is duidelik ook ontwikkelingsgesentreerd (Parsons, 1996: 23). Die konsultant wat ontwikkelingsmatig te werk gaan, kan/mag dikwels self die konsultasie inisieer, op tye wat dit mag lyk asof die gekonsulteerde en sy sisteem nie probleme ervaar nie en goed funksioneer. Die konsultant fokus dus eerder op ontwikkeling as op die hantering van pyn en remediëring (Parsons, 1996: 23). Hierdie afwesigheid van 'n krisis behoort voldoende tyd aan die konsultant en die gekonsulteerde te gee om groei en ontwikkelingsgeleenthede te beplan en te implementeer.

Parsons (1996:23) wys egter daarop dat die afwesigheid van pyn of ongemak dikwels die behoefte aan die konsultant se diens verminder. Hy is van mening dat die konsultant vaardig sal moet raak en oor spesifieke vaardighede sal moet beskik om hierdie "*if it ain't broke, don't fix it*" mentaliteit te oorkom en die gekonsulteerde aktief te betrek in die ontwikkelingsproses.

Die konsultant behoort aan die presenterende probleem te oordeel of 'n probleemoplossende benadering tot konsultasie nodig is. In skole waar daar 'n tekort aan kundigheid is sal daar dalk aanvanklik meer probleemoplossend te werk gegaan moet word voordat die konsultant 'n voorkomende benadering kan volg (vergelyk Brownell, de Jager & Madlala, 1987: 42).

'n Tweede wyse waarop daar tussen die tipes konsultasies onderskei word, is gebaseer op die manier waarop die probleemstelling, dus ook die definisie van die doelwit, gedefinieer word (Parsons, 1996:23).

### **2.3.3 Probleemstelling en definiëring van doelwitte (Dimensie 2)**

Probleme waarmee die konsultant te doen kry, kan in omvang en in diepte wissel (Parsons, 1996: 24). Die **omvang** van 'n probleem kan beperk wees tot 'n enkele individu, of dit kan meer omvattend wees wanneer dit 'n hele groep, departement of selfs 'n hele organisasie insluit. 'n Probleem kan ook in **diepte** verskil - van 'n enkele saak tot by 'n verskeidenheid van probleme; van 'n probleem wat redelik voor die hand liggend/eksplisiet is, tot 'n probleem wat meer implisiet mag wees. Die probleem kan ook gedefinieer word as tegnies van aard, of een wat sistemies van aard is, met ander woorde een wat 'n geheel insluit.

Net soos wat die definisie van die probleem in omvang en in diepte kan verskil, so kan die doelwitte en fokus van hulpverlening ook verskil. 'n Doelwit kan operasioneel gedefinieer word om veranderinge in 'n **persoon** (die gekonsulteerde of die kliënt), in **die beleid** van die organisasie of in die **struktuur van die sisteem** teweeg te bring (Parsons, 1996:24). Gallessich (1985:346) voer aan dat die doelwit se omvang van 'n mikro tot 'n makro grootte kan verskil. Die spesifieke doelwit sal bepaal word deur die behoeftes van die kliënt.

Parsons (1996: 24) stel dit dat al die bogenoemde fasette in ag genome, 'n mens kan aanvaar dat 'n generiese doelwit vir alle konsultasie **die verbetering van die kliënt, die gekonsulteerde en die sisteem se funksionering sal wees.**

### **2.3.4 Teoretiese raamwerk en vooronderstellings (Dimensie 3)**

'n Derde dimensie wat die vorm en fokus van konsultasie definieer, is die teoretiese raamwerk waarbinne en vooronderstellings waarmee die konsultant werk (Parsons, 1996: 26).

Soos ander hulpverleningsvorme, sal die konsultasieproses en -fokus gerig en gevorm word deur die konsultant se operasionele stel aannames, vooronderstellings en sy konsultasieteorie (Parsons, 1996: 23; Gallessich, 1985: 344 - 345; Fuqua & Kurpius, 1993: 607). Die rol wat die konsultant gaan speel, die uitkomste wat verwag word en die strategieë wat gekies word, spruit gewoonlik uit die konsultant se aannames oor hoe verandering die maklikste en die beste in 'n organisasie teweeg gebring kan word (1969; Chin & Benne; in Parsons, 1996: 26). Konsultante behoort dus kennis van organisasieteorieë te hê.

#### **2.3.4.1 Kennis van organisasieteorieë**

Konsultante behoort volgens Dougherty (1995:176) te weet wat 'n organisasie is, hoe 'n organisasie verander, ontwikkel of stagneer en wat die verband is tussen die individue van 'n organisasie en die organisasie se vermoë om sy doelwitte te bereik. Met ander woorde die konsultant moet 'n deeglike kennis dra van die verskillende konsultasiemodelle, asook organisasieteorieë. Deck (1992: 221) steun hierdie idee en stel dat kennis van organisasieteorieë die konsultant sal help om werklik effektief te funksioneer. Dougherty (1995:176) stel dit voorts dat hierdie kennis die konsultant behoort te help om die gekonsulteerde en kliënt se posisie binne die konteks van 'n organisasie te verstaan.

Hoewel die navorser nie 'n bespreking van die verskillende organisasieteorieë gaan insluit nie, is dit tog belangrik om te beklemtoon dat die konsultant se siening van die organisasie, van die organisasie se mense en die proses van verandering groot implikasies vir die konsultant sal inhou (Katz & Kahn,1978; Khandwalla,1977; Dougherty,1995; Gallessich,1985; Schein ,1987). Aangesien daar gereeld in die literatuur verwys word na die sisteemteoretiese model, sal dit eksemplaries bespreek word.

## **Die sisteemteoretiese organisasie-model**

Die sisteemteoretiese model verskaf 'n breë perspektief van die organisasie in interaksie met sy omgewing. Organisasies word, volgens aanhangers van die teorie, gedefinieer as dinamiese entiteite wat voortdurend in interaksie met hulle omgewing is, en wat verander en aanpas om kongruensie tussen mense, prosesse, strukture en die eksterne omgewing te verkry (Beer, 1980: 15; in Dougherty, 1995: 185).

Die waarde van kennis van sosiale sisteme vir die konsultant in skoolverband is wyd beredeneer (Heron & Harris, 1993: 25; Maher, 1981: 499; Plas, 1986; Gallessich, 1985; Burden & Hornby, 1989: 17; Kurpius, 1985: 368; Dougherty, 1995: 185-189; Thomas, 1992; Frederickson, 1990; Brown, 1987: 114; Fuqua & Kurpius, 1993; Labram, 1992: 75; Faupel, 1990: 173). Die opvoedkundige sielkundige wat skole wil ondersteun in die evaluering van hulle effektiwiteit, behoort sisteemgeoriënteerd te werk te gaan (Burden & Hornby, 1989: 17). Die konsultant wat faal om sistemies na die presenterende probleem te kyk, loop die gevaar om al sy aandag aan die probleem te wy terwyl die probleem dalk net die simptome van 'n groter/ander probleem is. Die sisteemkonsultant is ook bedag op die effek wat enige verandering in een deel van die sisteem op die totale sisteem se werking sal hê.

Dougherty (1995:188), noem die volgende in verband met die implikasies wat die sisteemteorie vir konsultante inhou:

- Konsultasie is 'n aktiwiteit wat geskik is om tot 'n sosiale konteks toe te tree.
- Grondige kennis van die sosiale konteks is dus van groot belang vir die konsultant, asook kennis van wat die proses van verandering binne sosiale konteks behels.
- Kulturele en institusionele diversiteit is 'n gegewene en konsultante moet daarmee rekening hou.
- Konsultasie-intervensies moet by die organisasie waar konsultasie plaasvind, pas.
- Die konsultant moet prioriteit gee aan moontlike gevolge van die konsultasie en ook aan verandering wat as gevolg van die konsultasieproses in ander subsysteme van die organisasie mag plaasvind.

- Intervensies moet so beplan word dat die organisasie se bronne steeds bestuur en gepreserveer kan word.

Die konsultant se organisasieteorieë sal bepaal hoe hy glo die organisasieverandering moet plaasvind en wat in die proses in ag geneem moet word. Die proses van verandering binne organisasies is 'n komplekse proses. Konsultante kan van 'n verskeidenheid benaderings en metodes gebruik maak om 'n organisasie in die proses by te staan. (Konsultante word heel gepas agente van verandering genoem - vergelyk Jordan, 1994: 5). Daar is verskeie modelle waarop konsultasie gebaseer kan word. Die konsultasiemodel wat die konsultant volg, bepaal in 'n groot mate wat die aard van sy betrokkenheid in die proses gaan wees.

Ten spyte daarvan dat die sistemiese benadering tot konsultasie baie aanhang geniet, word daar egter ook gemeen dat daar wel gevalle is wanneer sistemiese konsultasie nie die aangewese weg is om te volg nie (Fuqua & Newman, 1985: 391), byvoorbeeld wanneer 'n sisteem baie weerstand teen verandering bied of wanneer persepsies of probleme beperk is tot 'n individu. Daarom moet voornemende konsultante ook 'n grondige kennis van ander konsultasiemodelle hê.

#### **2.3.4.2 Kennis van konsultasiemodelle**

Drie groot teoretiese modelle - geestesgesondheidskonsultasie, gedragskonsultasie en organisasiekonsultasie - is wyd gedokumenteer in die literatuur (Idol & West, 1987; Gallessich, 1985; Parsons, 1996; Conoley & Conoley, 1988; Labram, 1992; Conoley & Conoley, 1982; Maher & Ilback, 1982; Rockwood, 1993; Mendoza, 1993; Dougherty, 1995; Schein, 1987; Heron & Harris, 1993; Saigh & Oakland, 1989). Behalwe die drie hoofmodelle word verskeie ander modelle ook genoem. Conoley en Conoley (1988: 14) maak die stelling dat ander konsultasie-modelle waarskynlik nie nuwe modelle is nie, maar verfyning van die drie hoofmodelle. Heron en Harris (1993) noem die volgende modelle: Die "Advocacy"-model, die Samewerkingsmodel, en die Opleidingskonsultasiemodel. Brown, Wyne, Blackburn en Powell (1979: 139) voeg hierby ook kurrikulumkonsultasie en konsultasie met ouers. Konsultasie kan ook suiwer vanuit 'n sistemiese benadering geskied, soos onder meer deur Plas (1986) bespreek.

Conoley en Conoley (1988: 19) stel dit dat skoolkonsultasie die beste gekonseptualiseer kan word as 'n ekologiese model waarin elk van die drie groot konsultasiemodelle vervat is (vergelyk ook Thomas, 1992: 49). Daarvolgens sal die beste skoolkonsultant die een wees wat 'n kundige is van aspekte rakende elk van die modelle - veral omdat die skoolkonsultant soveel diverse rolle het om te vertolk. Hulle behoort byvoorbeeld direkte onderrig en terapeutiese dienste aan die kinders van die skool te kan gee, indirekte dienste aan die onderwysers deur indiensopleiding en konsultasie te kan lewer, indirekte diens aan kinders deur gevalle te bestuur en ouers te konsulteer, ensovoorts. Conoley en Conoley (1988:19) stel die saak soos volg: "The consultant must be sophisticated about what helps people change their skills, attitudes, behaviour and expectations" (vergelyk ook Idol & West, 1987: 479 ).

### **2.3.5 Vaardighede waaroor die konsultant moet beskik (Dimensie 4)**

Block (1981: 4) onderskei drie tipes vaardighede waaroor die konsultant moet beskik, naamlik tegniese, interpersoonlike en konsultasievaardighede.

- **Tegniese vaardighede** verwys na vaardighede en kundigheid op 'n spesifieke terrein of in 'n spesifieke dissipline. Block (1981:4) verduidelik dit so: "If we didn't have ... expertise, then people wouldn't ask for our advice. The foundation for consulting skills is some expertise...". In die geval van die opvoedkundige sielkundige beteken dit dat hy genader sal word vir kundigheid op die terrein van die opvoedkundige sielkunde.
- **Interpersoonlike vaardighede**  
Om met mense te kan werk, is spesifieke interpersoonlike vaardighede nodig, byvoorbeeld die vermoë om gedagtes te verwoord, luistervaardighede en ondersteuningsvaardighede (Aubrey, 1988: 17; Shillito-Clarke, 1988: 92-93; Heron & Harris, 1993: 49). Sommige skrywers (West & Cannon, 1988: 59; Idol & Baron, 1992: 210; Brown, 1985: 413) verwys ook na sekere vaardighede as persoonlike eienskappe waaroor die konsultant moet beskik, byvoorbeeld 'n positiewe selfkonsep en 'n ontvanklikheid vir ander se idees.

- **Konsultasievaardighede**

Die derde soort vaardighede waaroor die konsultant volgens Block (1981: 5) behoort te beskik, is die spesifieke **konsultasievaardighede** wat die konsultant in elk van die vyf fases van die konsultasieproses gebruik (vergelyk 2.3.2.1 in die hoofstuk). Die fases is teenwoordig in alle konsultasiegeleenthede, en die konsultant moet vaardig wees in die uitvoering van elk van die fases.

Behalwe die drie genoemde tipes vaardighede, onderskei West en Cannon (1988: 60), ook **vaardighede in sistemiese konsultasie** asook **vaardighede om die gekonsulteerde se waardes en oortuigings te benader en in ag te neem**. Verskeie ander (vergelyk Idol & Baran, 1992: 202; West & Cannon, 1988: 60; Tindall, *et al.* 1990; Wolfendale, 1988: 162; Heron & Harris, 1993: 52) noem ook **spesifieke probleemoplossingsvaardighede** waaroor die konsultant moet beskik.

Soos duidelik wys uit tabel 2.1, blyk dit dat die tipes vaardighede waaroor die konsultant behoort te beskik, baie oorvleuel. Die tabel dien as 'n opsomming van konsultantvaardighede, soos wat dit in die literatuur voorkom (Jordan, 1994; Idol & Baran, 1992; Brown, 1985; West & Cannon, 1988; Block, 1981; Tindal, Shinn & Rodden-Nord, 1990; Tindal, Parker & Hasbrouck, 1992; Deck, 1992; Sigston, 1992; Aubrey, 1990(a); Gray, 1990).

### **2.3.6 Rol van die konsultant (Dimensie 5)**

Parsons (1996: 32) stel dit dat daar 'n vyfde wyse is om tussen die verskillende tipes konsultasies te onderskei, naamlik deur te kyk na die verskillende rolle wat die konsultant kan vervul (vergelyk ook Kurpius *et al.*, 1992: 177).

Tabel 2.1: Vaardighede waaroor die konsultante moet beskik

SISTEMIESE VAARDIGHEDE	TEGNIESE VAARDIGHEDE	PERSOONLIKE EN INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE	SPESIFIEKE KONSULTASIE- VAARDIGHEDE	VAARDIGHEDE RAKENDE DIE HANTERING VAN WAARDES EN GELOOF- OORTUIGINGS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vaardighede om as agent vir ander op te tree</li> <li>• Bepaal wat die voordele en nadele sal wees wat uit veranderings kan voortspruit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spesifieke vaardighede wat deel vorm van die konsultant se dissipline</li> <li>• Terapeutiese vaardighede</li> <li>• Integreering van teorieë in 'n eie werkswyse</li> <li>• Bepaal watter konsultasiebenadering by die spesifieke situasie en die kliënt se behoeftes pas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selfgodingsvaardighede</li> <li>• Ondersteuningsvaardighede</li> <li>• Vaardighede om entoesiasme te genereer</li> <li>• Empatie, respek en kongruensie</li> <li>• Konfronteringsvaardighede</li> <li>• Luistervaardighede</li> <li>• Bestuursvaardighede</li> <li>• Verhoudingsstigtingsvaardighede</li> <li>• Fasiliteringsvaardighede</li> </ul>	<p>(Soos in eike fase van die konsultasieproses benodig)</p> <p><u>Kontraksluiting</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderhandel behoeftes</li> <li>• Hanteer verskillende vlakke van motivering</li> <li>• Hanteer vrese oor blootstelling en verlies van beheer</li> <li>• Kommunikeer 'n begrip vir die probleem</li> <li>• Bepaal rolle en verantwoordelikhede</li> </ul> <p><u>Diagnose/plan van aksie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiseer die verskillende fasette van die probleem</li> <li>• Hanteer klimaat</li> <li>• Erken sabotering</li> <li>• Weerstaan die behoefte om "volledige" data in te samel</li> <li>• Eerste onderhoud is ook 'n intervensie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toon respek vir individuele verskille</li> <li>• Vaardighede om te beding vir toepaslike diens om alle betrokkenes se behoeftes te akkommodeer</li> <li>• Erken en toon respek vir persoonlike waardes en geloofsoortuigings van betrokkenes</li> <li>• Hanteer mites, oortuigings en verhoudings wat mag voorkom en 'n rol in die probleem mag speel</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selfevaluerings-vaardighede</li> </ul>	<p><u>Terugvoer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Werk met data</li> <li>• Identifiseer en hanteer weerstand</li> <li>• Beveel alternatiewe oplossings aan</li> <li>• Modelling</li> </ul> <p><u>Besluitneming</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hou groepsvergaderings</li> <li>• Voortgesette evaluerings</li> <li>• Fokus op hier-en-nou-besluite</li> <li>• Moet dit nie persoonlik opneem nie</li> <li>• Besluit om die proses te verleng, dit te herhaal of te termineer</li> </ul>	
--	--	---	---	--



Kurpius en Fuqua (1993: 599), onderskei vier verskillende rolle wat die konsultant kan vervul:

- Dienslewerende rol:** Die gekonsulteerde identifiseer 'n behoefte en sluit dan 'n kontrak met 'n konsultant om 'n direkte diens of produk te lewer.
- Voorskriftelike rol:** Die wyse van konsultasie is soortgelyk aan die dokter - pasiënt verhouding. Die konsultant verkry inligting van die gekonsulteerde, maak 'n diagnose en gee dan voorskrifte vir die gekonsulteerde om die situasie te hanteer.
- Samewerkende rol:** Die konsultant werk as vennoot saam met die gekonsulteerde om die probleem te definieer en om die ontwerp en implementering van 'n proses om verandering te bewerkstellig. (Kyk ook Jordan, 1994; Phillips & McCullough, 1990: 295; Idol & West, 1993: 678).
- Mediërende rol:** Hierdie werkswyse is baie meer pro-aktief as enige van die vorige wyses. Die konsultant inisieer kontak met die kliënt aangesien hy 'n probleem of 'n behoefte geïdentifiseer het nog voordat die kliënt daarvan bewus geword het. Die konsultant moet dus die kliënt oortuig van die behoefte aan sy intervensie.

Hoewel elk van die dimensies wat bespreek is 'n spesifieke aspek rakende konsultasie beskryf, mag dit misleidend wees as dit geïnterpreteer word as verteenwoordigend van ware onderskeidings. In die praktyk val konsultasie selde in slegs een kategorie. Dit kan eerder gesien word as 'n vermenging van die verskillende dimensies (vergelyk ook Parsons, 1996: 40; Kurpius, Fuqua & Rozecki, 1993: 601; Brown, Wyne, Blackburn & Powell, 1979: 12). Parsons (1996: 36) stel dit dat dit ook nie onmoontlik is dat die aard, fokus en doel van konsultasie verander terwyl die proses aan die gang is nie. Om hierdie rede stel Parsons (1996: 36) dit dat dit baie meer funksioneel en korrek sal wees om die aard en vorm van konsultasie te sien as 'n multi-dimensionele, geïntegreerde aktiwiteit.

### 2.3.7 'n Multi-dimensionele, geïntegreerde konsultasiemodel

Vele navorsers (Brack, Jones, Smith, White & Brack, 1993: 619; Parsons, 1996: 1-2; Gallessich, 1985: 336; Polsgrove & McNeil, 1989: 6; Brown, Pryzwansky & Schulte, 1991: 14; Davis & Sandoval, 1991: 201; Fuqua & Kurpius, 1993: 617; Dustin & Ehly 1992:173), is van mening dat die realiteite van die samelewing en die organisasie nie die konsultant toelaat om slegs vanuit een konseptuele raamwerk te werk nie. Fuqua en Kurpius (1993: 616) stel dit soos volg: "Given the potential complexity of organisations, their sub-systems, and their environments, uni-dimensional approaches to change are not often very successful". Hulle gaan voort deur te stel dat die konsultant wat deeglik blootgestel is aan verskeie modelle, waarskynlik meer in staat sal wees om sy kliënt te kan help.

In die woorde van Dougherty (1995:42) is dit 'n kuns meer as 'n wetenskap om al die teorieë te integreer in 'n model wat suksesvol deur die individuele konsultant gebruik kan word. In hoofstuk drie van hierdie studie sal daar kortliks gekyk word na hoe die voornemende konsultant begelei kan word om so 'n meta-model te formuleer.

Volgens Brack, *et al.* (1993: 626) behels die ontwikkeling van 'n buigsame konsultasiebenadering die volgende: "Developing a flexible consultation perspective means taking the time and effort to map one idea onto another and then to experience the figure that emerges. We fundamentally believe that consultants must do this for themselves." Wat hulle dus voorstaan is die ontwikkeling van 'n persoonlike teorie waarvolgens die konsultant sal kan werk. In hoofstuk drie van die studie word daar meer breedvoerig gekyk na die betekenis en ontwikkeling van so 'n persoonlike teorie (vergelyk 3.4.2.2).

Daar is egter ook gevare daaraan verbonde om verskillende teorieë en modelle te integreer, naamlik dat die konsultant lukraak te werk mag gaan sonder 'n spesifieke model of benadering wat hom rig (Brack, *et al.* 1993: 626). Om hierdie rede steun die navorser die menings van die navorsers wat stel dat 'n konsultant sy eie verwysingsraamwerk moet ontwikkel wat hom dan sal rig in die uitvoering van sy taak. Dit sal dus beteken dat die konsultant 'n grondige kennis moet hê van die konsepte en

beginsels wat verskillende modelle onderlê. Fuqua en Kurpius (1993: 617) is van mening dat 'n konsultant al die konsepte moet kan gebruik, terwyl Gallessich (1985: 336) redeneer dat die konsepte verenig moet word in 'n bruikbare model.

Volgens Gallessich (1985: 342) is die grootste struikelblok in die ontwikkeling van 'n eie konsultasieteorie, die nie-teoretiese houding wat jeens konsultasie bestaan. Daar word naamlik aanvaar dat unieke begrippe en beginsels nie deur 'n konsultant benodig word nie (vergelyk Bardon, 1985: 355) en dat die vaardighede van byvoorbeeld 'n sielkundige en konsultant in wese dieselfde is en dat verdere opleiding in konsultasiewerk dus nie nodig is nie. Gallessich spreek haar sterk uit teen die nie-teoretiese houding wat professionele persone het vir wie konsultasie nie die primêre aktiwiteit is nie, maar waarvoor hulle vanweë hulle kundigheid soms genader word. Sy stel dit baie sterk dat die konsultant wat van tyd tot tyd in 'n eenvoudige, liniêre situasie moet konsulteer, dalk daarmee sal wegom sonder 'n konseptuele, empiriese grondslag waarop hy sy konsultasie kan baseer. Probleme ontstaan egter wanneer die konsultasie 'n meer komplekse ondersoek en intervensie vereis. Sy waarsku veral teen die gekonsulteerde wat dan in situasies beland waarin hulle die konsultant vertrou, maar nie oor die nodige kennis beskik om die konsultant se vaardighede en metodes te beoordeel nie. Hulle is dan uitgelewer aan 'n konsultant wat nie noodwendig die konseptuele (en teoretiese) kennis het om die negatiewe uitwerking van 'n intervensie te kan antisipeer en minimaliseer nie. Sy volstaan deur te sê dat "consultation practices that are not based on and controlled by clear conceptualizations are likely to be harmful" (Gallessich, 1985: 344) en bepleit dus dat diegene wat hulleself as konsultante voordoën verantwoordelikheid aanvaar vir die ontwikkeling van 'n **meta-model** van konsultasie.

Gallessich (1985: 344) beskryf die meta model as "a higher order conceptualization (that) would serve to unify currently scattered and heterogeneous concepts, identify their fundamental similarities and differences, and guide consultation practice, .....".

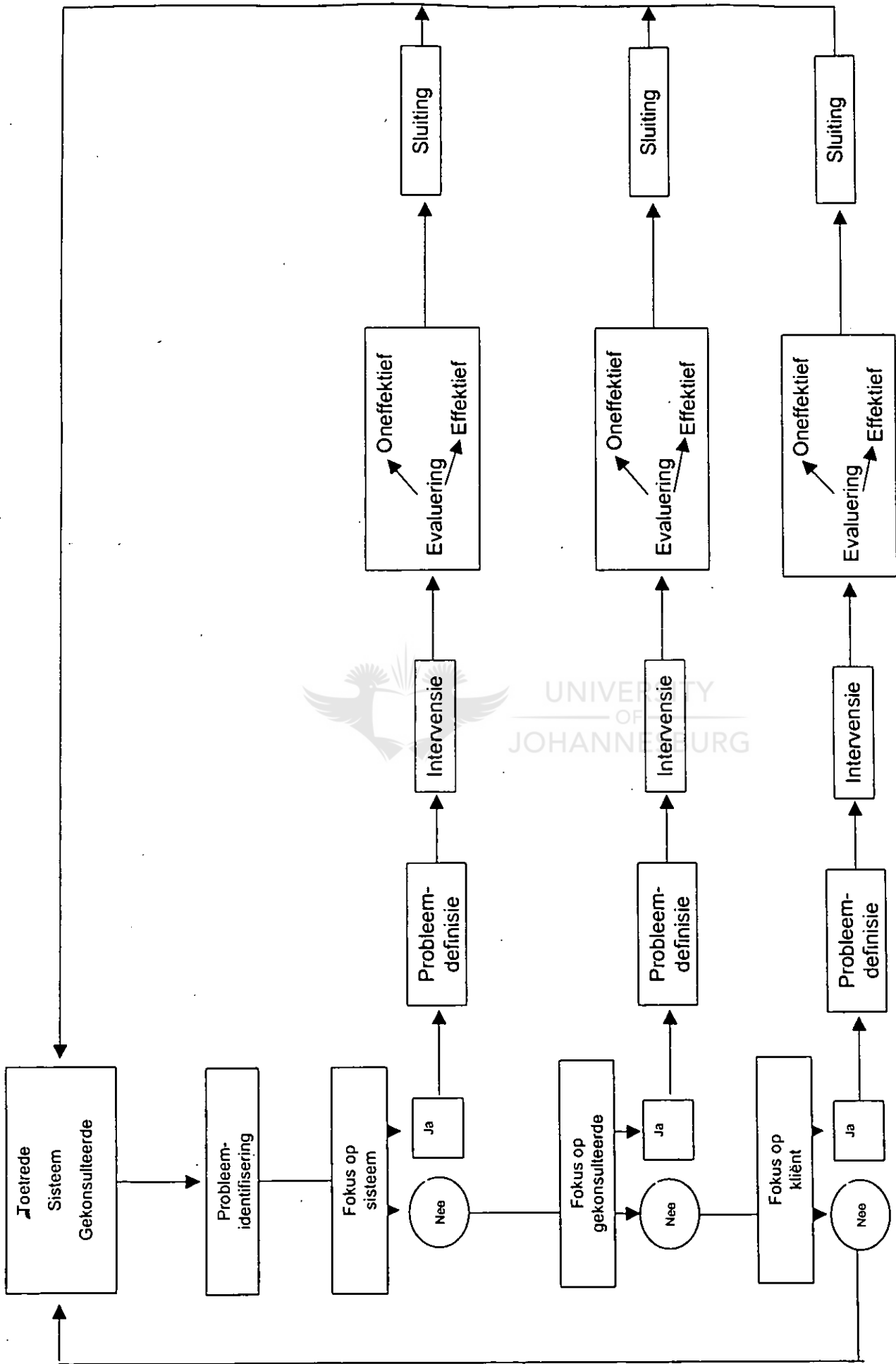
Brack, et al.(1993: 626) het ook gevind dat konsultante dikwels nie toegerus of bekwaam **voel** om te konsulteer nie. Hulle stel dit dat baie konsultasies op 'n "probeer -en -tref" basis uitgevoer word. Konsultante wat slegs 'n oorsigtelike kennis van

konsultasieteorieë het, voel oorweldig en onseker oor hoe om die konsultasie te benader omdat hulle nie weet wat die geskikste model is of hoe om dit te selekteer nie.

### **2.3.7.1 Parsons se multi-dimensionele, geïntegreerde konsultasiemodel**

Parsons (1996) het Caplan se vroeëre model van hulpverlening (1970) aangepas tot 'n model, wat in figuur 2.2 grafies voorgestel word. Die model word voorgedhou as 'n voorbeeld van hoe 'n geïntegreerde model kan lyk. Soos uit die voorstelling blyk, gee Parsons in die model voorkeur aan die diagnose en moontlike intervensie op 'n ekstra persoonlike (extra personal) vlak, naamlik deur sistemiese intervensie. Hy voer in sy bespreking van die model aan dat die sistemiese metode van intervensie die grootste potensiaal inhou vir voorkomende konsultasie en daarom gee hy voorkeur aan die benadering (Parsons, 1996: 249). Hy stel dit egter baie duidelik dat die tipe konsultasie wat deur die konsultant gekies word, bepaal word deur 'n hele paar faktore, byvoorbeeld die behoeftes van die kliënt, die kontrak wat met die gekonsulteerde gesluit word, die krag van die samewerkingsverhouding, om maar net 'n paar te noem.

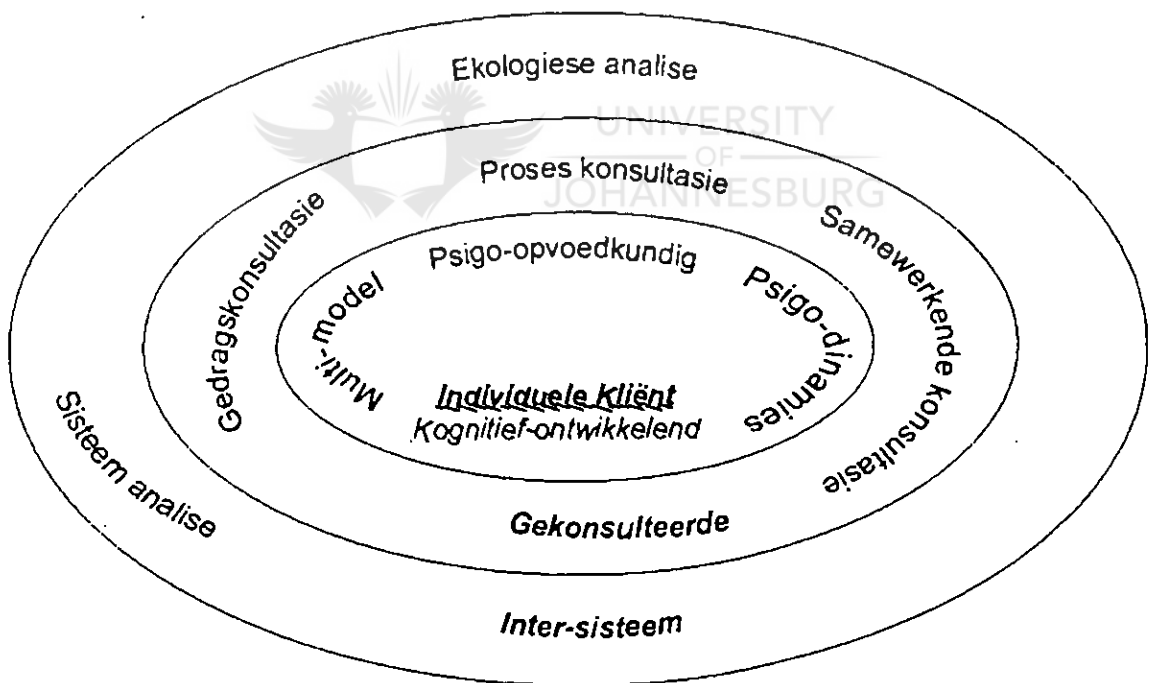
Vervolgens sal Davis en Sandoval (1991) se pragmatiese raamwerk vir sisteem-georiënteerde konsultasie kortliks as nog 'n voorbeeld voorgedhou word van 'n geïntegreerde model wat vanuit 'n sistemiese benadering geskied.



Figuur 2.2: 'n Geïntegreerde siening van die verskillende fases van die konsultasieproses (soos aangepas uit Parsons, 1996: 250)

### 2.3.7.2 Davis en Sandoval se pragmatiese raamwerk vir sisteemgeoriënteerde konsultasie

Davis en Sandoval (1991:201) sluit by Parsons se siening aan dat dit vir die konsultant voordelig is om vanuit 'n sistemiese perspektief besluite te neem rakende die intervensies en verdere verloop van die konsultasieproses. Die raamwerk wat Davis en Sandoval (1991) voorstel, het ten doel om die konsultant se benadering tot konsultasie te integreer, en nie soseer om 'n spesifieke model vir 'n spesifieke probleem voor te hou nie. In die woorde van Davis en Sandoval (1991:201) is die doel van 'n raamwerk die volgende: "... (it) helps the practitioners think about and ensure that his or her choice of intervention is based on the subsystem(s) desired and does not adversely affect other subsystems". Grafies sou 'n mens Davis en Sandoval (1991) se raamwerk soos volg kon voorstel:



**Figuur 2.3:** 'n Grafiese voorstelling van Davis en Sandoval se pragmatiese raamwerk vir sisteem-georiënteerde konsultasie (1991 - eie aanpassing en vertaling).

In die model stel die middelste sirkel die fokus op die **individuele kliënt** voor. Die tweede sirkel fokus wyer op die **gekonsulteerde en kliënte verhouding** en die interaksie en die probleme wat daaruit mag voortspruit, terwyl die derde sirkel fokus op die verskillende **sisteme** wat in interaksie met die gekonsulteerde en kliënt is.

Die konsultasiemodel van Davis en Sandoval val binne die sistemiese benaderingswyse en wel om die volgende redes: Sisteemkonsultasie is 'n wyse waarop gedrag verstaan kan word wat vir die konsultant die geleentheid bied om op verskillende vlakke verskillende tipes intervensies te maak (Brown, 1987: 123). Teoretici vanuit hierdie benadering argumenteer dat verandering makliker en blywender vanuit die groter sisteem waarbinne die kliënt hom bevind, gefasiliteer kan word (Brown, 1987: 114; Faupel, 1990: 172; Maher, 1981: 499; Plas, 1981: 80). Die model maak voorsiening dat die konsultant wel die groter sisteem van die kliënt kan betree.

Die nodigheid van 'n sistemiese perspektief in die konsultant se benadering is wyd gedokumenteerd (Brown, Pryzwansky & Schulte, 1991; Fuqua & Kurpius, 1993; Burden, 1981; Plas, 1986; Fox & Sigston, 1992; Frederickson, 1990; Brown, 1987; Kurpius, 1985). Opleiding van die konsultant behoort dus voorsiening te maak vir deeglike opleiding in sistemiese konsultasie asook opleiding van die konsultant om hom te help in die ontwikkeling van sy eie geïntegreerde konsultasiemodel.

Uit die bespreking wat tot dusver in die hoofstuk oor die aard van konsultasie gevoer is, behoort dit duidelik te blyk waarom soveel rolspelers (vergelyk 1.2) van mening is dat die opvoedkundige sielkundige 'n rol as konsultant in die skool te speel het. Die tradisionele opleiding van die opvoedkundige sielkundige laat hom egter onbevoeg om as konsultant op te tree.

## **2.4 SAMEVATTING**

Ter inleiding van die hoofstuk is daar verwys na die behoefte wat rolspelers uitspreek dat opvoedkundige sielkundiges as konsultante opgelei behoort te word. Daarna is daar ondersoek ingestel na die aard van konsultasie. Die verskillende hoeke waaruit



konsultasie en die verskillende vorme waarin konsultasie verduidelik kan word, is ook beskryf. Dit is gedoen aan die hand van vyf dimensies (soos deur Parsons, 1996 bespreek) naamlik die aard van konsultasie, die wyse waarop probleme gestel en gedefinieer kan word, die teorie en vooronderstellings wat die konsultant gebruik, vaardighede wat die konsultant nodig het en verskillende rolle wat deur die konsultant vervul word. Daar is ook gewys op die belangrikheid daarvan dat die dimensies deur die voornemende konsultant geïntegreer behoort te word in 'n eie multi-dimensionele, geïntegreerde model. Uit die hoofstuk behoort dit duidelik te blyk waarin die konsultant opgelei behoort te word. In hoofstuk drie sal daar ondersoek ingestel word na die wyse waarop die professionele persoon se leer en verdere ontwikkeling behoort te geskied. Op grond daarvan sal die navorser dan poog om riglyne te formuleer vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant.



## HOOFSTUK DRIE: OPLEIDING VAN KONSULTANTE

### 3.1 INLEIDING

In die eerste twee hoofstukke van die studie (vergeelyk 1.2, 2.1) is daar genoem dat ingrypende veranderinge in die sosiale en die onderwysstruktuur in Suid-Afrika veroorsaak dat die opvoedkundige sielkundige se opleiding soos dit tans geskied, minder relevant is. Dit laat die opvoedkundige sielkundige onbevoeg vir die rol wat hy nou behoort te vervul, naamlik as opleier en konsultant (Kriegler, 1993: 67 - 69; Donald, 1991: 40 - 42). Swart (1994: 7) voer ook aan dat die veranderende omstandighede en nuwe sosiale struktuur, spesifieke eise aan die hulpverlener stel in terme van diagnostisering en hulpverlening. "Die opvoedkundige sielkundige behoort ook 'n konsulerende rol te vervul om ouers, onderwysers en die gemeenskap van kundigheid te bedien - wat kruiskulturele opleiding noodsaak."

In hoofstuk twee van hierdie studie is daar in besonderhede ondersoek ingestel na die aard en wese van die konsultant en sy werk, asook na die unieke vaardighede en kennis wat hy benodig. Wat blyk uit die bespreking onder 2.3.7 in hoofstuk twee, is dat die konsultant in staat moet wees om selfstandig te kan besluit oor watter kennis en vaardighede die toepaslikste in 'n bepaalde situasie is. Klem is ook in hoofstuk twee (vergeelyk 2.3.7) gelê op die beoordelende vaardighede van die konsultant wat hom in staat sal stel om gepaste besluite te neem.

Dit is egter nie 'n eenvoudige taak vir die konsultant om te beoordeel wat die relevante vaardighede en kennis is wat hy in die praktyk moet gebruik nie. Dit is 'n kuns wat nie oornag aangeleer word nie en die opvoedkundige sielkundige sal gedurig in die praktyk moet besin en herbesin oor watter inligting/vaardighede/opleiding, gepas is vir 'n spesifieke leerder uit 'n spesifieke kultuur in 'n spesifieke samelewing. Wat vir die een geval gaan werk, gaan nie noodwendig doeltreffend vir die ander geval wees nie (Donald, 1991:42; Kriegler, 1993:67). Swart (1994: 7) verduidelik die probleem soos volg wanneer sy besin oor die opleiding van die opvoedkundige sielkundige: "Wat opleiding mag bemoeilik is die kwessie dat daar nog nie 'n soliede korpus van

wetenskaplike verloopkennis bestaan om die veranderde praktiese probleme aan te spreek nie. Dit wil dus voorkom of hierdie kennis in die praktyk ontwikkel sal moet word." Daarmee verwys sy na die werkskennis wat die opvoedkundige sielkundige in die praktyk nodig sal hê en wat voortdurend aangepas sal moet word om by die eise van verskillende kontekste te pas.

Omdat die eise so groot is, sal die opvoedkundige sielkundige (om werklik effektief te wees), ook vir die onderwyser moet toerus en oplei om self ook die vaardighede en vermoë te hê om in die toekoms meer selfstandig na sy eie oplossings toe te werk (Kriegler, 1993: 67/68). Onderwysers sal dus self as konsultante opgelei moet word, wat die opvoedkundige sielkundige slegs vir raad in ernstiger gevalle sal konsulteer. Die opvoedkundig-sielkundige konsultant se rol as opleier van ander konsultante word dus ook beklemtoon (Kriegler, 1993: 69). Engelbrecht, *et al.* (1994: 123), verwys in dié verband na die "**bemagtigingsrol**" wat die geestesgesondheidswerker behoort te speel. Die konsultant sal dus, afhangende van die aanmeldingsprobleem, van tyd tot tyd opleiding aan die gekonsulteerde moet verskaf om dan verder self sy probleem te kan hanteer - of selfs ook opleiding aan sy kollegas met soortgelyke probleme te kan gee. Onderwysers word sodoende opgelei om konsultante in die klein te wees.

Daar word as't ware van die opvoedkundige sielkundige verwag om as't ware hulle kennis en vaardighede "weg te gee" aan die onderwysers en ander betrokkenes wat dit nodig mag hê (Donald, 1991: 40) om aan die bestaande en groeiende eise van die Suid-Afrikaanse samelewing te voldoen, en om die agtergeblewenes van noodsaaklike dienste te voorsien. "In a consultant role, the psychologist would serve as a resource person to mental health professionals and communities in developing programmes ..." (Kriegler, 1993: 69).

Die opvoedkundige sielkundige word egter onvoldoende toegerus vir die nuwe rol wat van hom vereis om probleme aan te spreek met die oog op sosiale rekonstruksie en voorkoming en nie meer om net 'n aanmeldingsprobleem te hanteer nie (vergelyk Sharrat, 1995: 211). Deel van die konsultant se rol in die nuwe Suid-Afrika is dat hy voortdurend met nuwe, vreemde en unieke situasies te doen gaan kry en dat hy dan

oor die vaardighede moet beskik om selfstandige navorsing te ondemeem om kundige insette te kan maak.

Swart (1994:4) vat dit soos volg saam: "In die oorgangsproses waar basiese en toegepaste wetenskap nog nie al die antwoorde kan voorsien nie en in 'n groot mate in die praktyk ontwikkel moet word, sal die opvoedkundige sielkundige meer as ooit te vore toegerus moet word om eie praktykvoering en praktykontwikkeling selfstandig te beheer. Die beginnerpraktisyn behoort te leer om doelbewus oor praktykhandeling te reflekteer en doelgerigte stappe te neem om praktykvoering te verbeter."

In hierdie hoofstuk word daar ondersoek ingestel na bestaande opleidingspraktyke aan professionele persone. Voordat die aard van professionele opleiding bespreek kan word, is dit nodig om kortliks die konsep "professioneel" (Engels "professional") te analiseer. Daar word gekyk na wat die aard en doel van opleiding aan die professionele persoon is en wat die bestaande professionele opleidingsoriëntasies is. Twee opleidingsoriëntasies - die dualistiese en dialektiese opleidingsoriëntasie word kortliks bespreek. Die reflektiewe praktisynsmodel het vanuit die dialektiese opleidingsoriëntasie ontwikkel en die volgende is in die model ter sprake: i) reflektiewe handeling; ii) die ontwikkeling van 'n persoonlike teorie; en iii) ervaringsleer. Die begrippe word elk kortliks bespreek as die vernaamste wyses waarop professionele opleiding plaasvind. Ten slotte word bestaande literatuur oor die opleiding van spesifiek die konsultant, kortliks bespreek.

### 3.2 PROFESSIONELE OPLEIDING

Alvorens daar gekyk word wat die opleiding van die professionele persoon behels, is dit nodig om 'n begripsomskrywing van die term "professionele beroep/of -persoon" (Engels "professional") te gee.

**Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal** (1981: 860) omskryf die konsep **professie** as "veral gebruik vir werk van intellektuele aard: die mediese professie" en **professioneel** as "dit wat eie is aan, tipies vir, met betrekking tot 'n

beroep.”

Die **Webster Dictionary of the English Language** (1970: 663) beskryf die professionele persoon as “a member of any profession, but more often applied, in opposition to amateur”. “**Profession**” word in die **Webster** beskryf as – “a calling superior to a mere trade or handicraft, as that of medicine, law, architecture, etc.; the collective body of persons engaged in such a calling”.

Professionele beroepe word dus van nie-professionele beroepe onderskei daarin dat die professionele persoon oor groter kennis en vaardighede beskik as die nie-professionele persoon (vergelyk Jarvis, 1983: 20). Jarvis (1983: 27) definieer die professionele persoon as “..... one who continually seeks mastery of the branch of learning upon which his occupation is based, so that he may offer a service to his client.”

Schön (1987: 32; in Swart, 1994: 30) omskryf die professionele persoon as “.... one who makes a claim to extraordinary knowledge in matters of great human importance.” Swart (1994: 30) (vergelyk ook Kolb, 1984: 182) gaan verder en stel dat praktisyns in 'n professie 'n eiesoortige struktuur van professionele kennis en 'n gemeenskaplike waardesisteem met 'n spesiale stel waardes, voorkeure en norme het in terme waarvan hulle betekenis aan praktyksituasies gee, doelwitte formuleer, handeling rig, en bepaal wat aanvaarbare professionele gedrag is. “Hierdie professionele rol dien as verwysingsraamwerk vir die professie en gee praktisyns selfvertroue.”

Swart (1994: 12) verwys na die **opvoedkundige sielkundige** as “'n professioneel-kundige en vaardige persoon” wat toegerus is om (in die woorde van Botha, 1984) voorkomende begeleiding ten opsigte van die ontwikkelende persoon in opvoedings- en onderwyskontekste te behartig; verryking van ontwikkeling by wyse van opvoedkundige sielkundige ondersteuningsprogramme te bewerkstellig; intervensie waar te neem veral ten opsigte van die kind en jeugdige wat met aspekte van persoonlike ontwikkeling probleme ervaar of openbaar met die oog op die neutralisering van sodanige probleme.”

Vervolgens word die aard van professionele opleiding bespreek. Dit word gedoen deur kortliks te wys op die aard van opleiding aan 'n universiteit en die bestaande opleidingsoriëntasies wat gevolg word, naamlik 'n dualistiese- of dialektiese opleidingsoriëntasie.

### **3.3 AARD VAN ONDERRIG EN OPLEIDING AAN 'N UNIVERSITEIT**

Gravett (1993: 31) stel dat die ideaal van universiteitsonderrig is om die student toe te rus met 'n teoretiese raamwerk asook met intellektuele en wetenskaplike vaardighede sodat die student in staat kan wees om sy eie wetenskaplike denk- en werkswyse toenemend te ontwikkel, en dat hy op weg geplaas word na lewenslange leer. Candy en Crebert (1991: 571) verduidelik dat die meeste mense se formele opleiding slegs 'n klein gedeelte van die leerkontinuum in beslag neem. Klem word dus op lewenslange leer geplaas.

Gravett (1993: 39) vat dit soos volg saam, dat een van die belangrike oogmerke van onderrig "die vorming (is) van 'n aanpasbare, intellektueel onafhanklike persoon wat 'n produktiewe bydrae as hoëvlak mensekrag in die samelewing kan lewer."

Gravett (1993: 34) verwys ook na die student se vermoë tot intellektuele selfstandigheid. Dit is die taak van die universiteit om die student toe te rus om intellektueel selfstandig te kan optree. Dié vermoë sal, volgens Gravett, dit vir die student moontlik maak om by verandering aan te pas en om dit te kan hanteer. Sy redeneer verder dat die universiteitstudent - met die oog op intellektuele selfstandigheid - begelei sal word tot meta-kognitiewe kontrole oor eie leer. Hierdeur behoort die studente in staat te wees om gapings en tekortkominge in hulle kennis en vaardighede te identifiseer en hulle behoort oor strategieë te beskik wat hulle in staat stel om die gapings te oorbrug (kyk ook Hounsel, 1990: 216; Baird, 1988: 145). Swart (1994) ondersteun ook die mening dat die praktisyn toegerus moet word met strategieë om self verantwoordelikheid te aanvaar vir sy praktykontwikkeling.

Die behoefte aan selfstandige praktykontwikkeling raak toenemend nodig. Swart (1994: 18) lê klem op die vinnig veranderde behoeftes van die praktyk, die vinnige toename in kennis en professionele opleiding wat tekort skiet omdat dit te teoreties is en nie tred hou met die behoeftes en eise van die praktyk nie. Professionele opleiding blyk nie aan die doel wat in bogenoemde paragraaf bespreek is, te beantwoord nie (vergeelyk Griffiths & Tann, 1992: 69; Schön, 1987: 3; Kolb, 1984: 6; Ferguson, 1989: 37). Swart (1994: 18) verwys hierna as die "dilemma van die professionele praktyk" (Kyk ook Schön, 1987: 3; en andere).

Dit is vir die praktisyn moeilik om tred te hou met die veranderinge in die praktyk en om nuwe kennis by bestaande kennis te integreer (Schön, 1987: 11; Swart, 1994: 19). Swart (1994: 19) argumenteer hieroor dat die kurrikulum nie onbeperk aangevul kan word deur die bestaande kurrikulum uit te brei nie (kyk ook Schön, 1987: 12) en daarom stel sy dit duidelik dat dit die primêre taak van die universiteit is om studente vir 'n professie te bekwaam deur hulle toe te rus met toepaslike kennis, vaardighede en houdings wat van hom 'n "lewenslange praktisyn" sal maak (vergeelyk ook Schön, 1987: 12).

Die implikasie is dat die professionele persoon, ten einde 'n "lewenslange praktisyn" te wees, toegerus behoort te word met metakognitiewe kontrole oor sy eie leer en dus in staat sal moet wees om op 'n doelgerigte wyse besluite te kan neem aangaande die beplanning, bestuur en evaluering van sy eie leer. Hounsell (1990: 216; in Gravett, 1993: 53) is van mening dat studente wat geleer het hoe om te leer, in staat sal wees om tekortkominge in hulle kennis en vaardighede te identifiseer en oor strategieë sal beskik wat hulle in staat sal stel om op 'n selfstandige wyse gapings en tekortkominge te oorbrug.

Konsultasie is 'n komplekse wyse van dienslewering (vergeelyk Parsons, 1996: ix) en behoort plaas te vind vanuit 'n sterk kennis en konseptuele basis (vergeelyk Parsons, 1996: ix; Gallessich, 1985: 345; Brown, *et al.* (1991: 384). Vanweë die veelheid konsultasieteorieë en modelle, die verskeidenheid van situasies waarin diens gelewer word en die snelheid waarmee nuwe teorieë verander, sal die konsultant die

intellektuele vaardighede moet hê om voortgesette leer, selfstandig te bestuur.

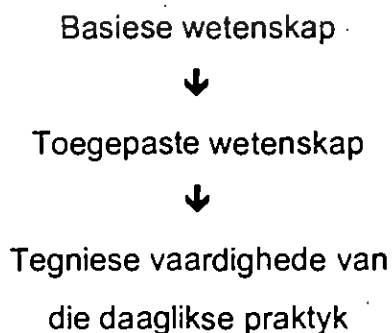
Vervolgens word bestaande professionele opleidingsoriëntasies oorsigtelik bespreek.

### 3.4 BESTAANDE PROFESSIONELE OPLEIDINGSORIËNTASIES

Swart (1994: 20) onderskei tussen die dualistiese professionele kurrikulum en die dialektiese professionele kurrikulum.

#### 3.4.1 Die dualistiese professionele kurrikulum

Vanuit die dualistiese benadering word professionele opleiding (**Engels:** "training") gesien as 'n proses waardeur vaardighede eers aangeleer word nadat 'n sekere voorafbepaalde vlak van kundigheid ontwikkel is (Gilbert, 1994: 513). "Hierdie kurrikulum onderlê die student eers in relevante, basiese wetenskap, dan in die toegepaste wetenskap en daarna volg 'n praktikum waar veronderstel word dat studente leer om navorsingsgebaseerde kennis toe te pas op praktykprobleme" (Swart, 1994: 20). Swart stel die opleidingspraktyk soos volg voor:



**Figuur 3.1: Hiërargie van professionele kennis (Swart, 1994:21)**

Daar word dus volgens dié benadering aanvaar dat probleme in die praktyk roetine is, geantisipeer kan word en onderwerp kan word aan reëls en veralgemenings (Clarke, 1994: 498). As sodanig word professionele praktyk dus gekenmerk as die toepassing van 'n standaard stel teorieë en tegnieke, met ander woorde, probleme word tegnies opgelos. Praktisyns word dus gekonseptualiseer as tegnisi wat voorafbepaalde



oplossings dupliseer (vergelyk Clarke, 1994: 489). Die benadering staan dan ook tereg bekend as die tegnokratiese benadering (Swart, 1994: 20).

Vir die opvoedkundige sielkundige konsultant sal 'n dualistiese opleiding beteken dat hy eers onderrig sal word "in die relevante basiese wetenskap" en daarna sal 'n praktikum volg waar veronderstel word dat studente sal leer hoe om navorsings-gebaseerde kennis toe te pas op praktykprobleme. As die groot hoeveelheid situasies en probleme in ag geneem word waarmee die konsultant gekonfronteer sal word, word die onbevredigende, onvoldoende aard van die praktyk duidelik. Soos wat Schön (1983: 13) dit tereg stel, kom praktisyns selde voor 'n probleem te staan waarvoor daar voorafbepaalde oplossings is.

Kritiek teenoor die sogenaamde dualistiese benaderings is baie en wyd bespreek. (Handel & Lauvås, 1987: 18; Hyland, 1993). Swart (1994: 22) meen dat "die bemeestering van metodes en tegnieke, sonder genoegsame aandag aan die praktisyn se onderliggende teorie of praktykteorie ... tot korttermyn effektiwiteit mag lei maar nie tot langtermyn bekwaamheid in professionele praktyk nie". Schön (1983: 14) stel dit verder dat professionele kennis nie in isolasie van die konteks waarin dit toegepas gaan word, ontwikkel kan word nie.

Teenoor die dualistiese opleiding staan die dialektiese professionele kurrikulum of die reflektiewe beweging soos dit deur Smyth (1992: 268-278) genoem word.

### **3.4.2 Die dialektiese professionele kurrikulum**

Volgens die dialektiese opleidingsoriëntasie word professionele ontwikkeling gesien as 'n bemagtiging van die individuele persoon, deur by hom 'n kritiese en vraende ingesteldheid aan te moedig teenoor alle vorme van onderrig, leer en kennis (Gilbert, 1994: 514).

Swart (1994: 41) verduidelik die dialektiese opleiding as een van 'n dialektiese verhouding tussen teorie en praktyk, handeling en refleksie. Sy stel dit dat die aktiewe rol van die leerder om betekenis aan sy leefwêreld te gee, deur die dualistiese

kurrikulumperspektief genegeer is. Die reflektiewe benadering fokus egter weer van nuuts af op die leerder se vermoë om op sy eie denke te reflekteer, op selfbestuur van aktiwiteite, metakognitiewe kennis en vaardighede (vergelyk Swart, 1994: 442). Hierdie vermoë tot bestuur van aktiwiteite en self-refleksie is 'n belangrike vaardigheid vir die konsultant wat gedurig sy aksies moet evalueer en herevalueer ten einde die gewenste uitkoms te verseker. Campbell (1992:240) beskou dit as 'n belangrike voorwaarde vir die konsultant ten einde ingestel te wees op die veranderingsproses waarmee sy kliënt besig is. Swart (1994: 19) beklemtoon weer die waarde van refleksie vir die professioneel-kundige wat nie altyd handboekoplossings in die gekompliseerde werklike situasie kan voorstel nie. Sy vra van die opvoedkundige sielkundige 'n soepelheid moet hê om eie aksie te beoordeel en aan te pas deur van reflektiewe tegnieke gebruik te maak. Om die rede is dit nodig dat daar in hierdie studie pertinent gewys moet word op die waarde van en opleiding in reflektiewe handeling.

Een van die baanbrekers van die reflektiewe benadering is Donald Schön, wat hom toegespits het op die opleiding van reflektiewe praktisyns. Schön se werk verskil in die volgende opsigte van die tegnokratiese benadering tot professionele ontwikkeling (vergelyk ook Gilbert, 1994: 516):

- Die aanname wat gemaak word dat professionele kennis in isolasie van die konteks waarin dit toegepas gaan word, ontwikkel kan word. Schön bepleit dat die sosiale konteks waarbinne die kennis ingebed lê (en wat deur praktisyns gedeel en beoefen word), in ag geneem moet word (vergelyk Schön, 1987).
- Tegnokrate maak die aanname dat praktisyns eenvoudig wetenskaplik afgeleide teorieë toepas op die praktyk. "Professional knowledge is not a systematically organized body of theoretical knowledge, but is more accurately described (by Schön) as a shared body of inherited practical knowledge" (Gilbert, 1994: 516). Wat hier ter sprake is, is waarna Schön verwys as "tacit knowledge".
- Derdens verskil Schön van die dualistiese benadering daarin dat hy meen dat professionele bekwaamheid en tegniese probleemoplossingsvaardighede nie

dieselfde ding is nie. Volgens hom kan probleme in die regte lewe baie: "messy" en ondefinieerbaar raak en dat dit hanteer kan word, deur wat hy noem "artfull competence - a non-technical, non-rational process which he conceptualizes through the use of the terms knowing in action and reflection in action". (aangehaal uit Gilbert 1994:516)

Die onderrig van **reflektiewe handeling**, die ontwikkeling van 'n **persoonlike teorie** en **ervaringsleer**, is ter sprake in die reflektiewe beweging en word kortliks bespreek om die konsepte se rol in professionele opleiding aan te dui.

### 3.4.2.1 Reflektiewe handeling

Refleksie is volgens Swart (1994: 43) 'n "glibberige konsep met 'n dubbele funksie in onderrig: enersyds dien dit as doelwit op sigself (die reflektiewe praktisyn - iemand wat blootgestel is aan en in staat is tot refleksie) en andersyds as 'n middel tot 'n doel (refleksie in praktykvoering en in praktykleiding)."

Lombard (1996: 186) haal 'n definisie van Schulman (1987) aan wat refleksie beskryf as "... (looking) back at the teaching and learning that has occurred, and reconstructing, re-enacting, and/or recapturing the events, the emotions, and the accomplishments of teaching". Lombard verwys ook na 'n definisie wat deur navorsers aan die Universiteit van Florida se PROTEACH-program gegenereer is, en wat reflektiwiteit soos volg beskryf: "... a way of thinking about educational matters that involves the ability to recognise dilemmas, make rational choices; assess the intended and unintended consequences of those using practical, pedagogical and ethical criteria, and accept responsibility for those consequences."

Swart (1994:45) verduidelik dat die reflektiewe praktisyn sy eie doelwitte en handeling deurlopend bevraagteken, sy praktyk en resultate moniteer en lang- en korttermyn gevolge met betrekking tot elke kliënt oorweeg. "Roetine handeling word dan verplaas met berekende handeling, refleksie in aksie en refleksie oor aksie". Vervolgens sal twee terme "kennis in aksie" en "refleksie in aksie" kortliks omskryf word om te wys op die wyse waarop refleksie in die professionele persoon se handeling gebruik word.

**“Kennis in aksie”** is professionele kennis wat praktisyns gebruik en dit verskil van die teoretiese, wetenskaplik afgeleide kennis van die tegnokratiese benadering (vergelyk Gilbert, 1994: 516). Die kennis is implisiet in die aksie en is moeilik om aan nie-praktisyns te beskryf.

**“Refleksie in aksie”** vind plaas as ‘n nuwe situasie ontstaan waarin die praktisyn se bestaande kennisbasis - kennis in aksie - nie toepaslik vir die nuwe situasie is nie. Die praktisyn sal dus moet reflekteer op sy kennis in aksie. Tydens refleksie in aksie word die tot dusver vanselfsprekende aanvaarde “kennis in aksie” krities ontleed, herformuleer en deur verdere aksie getoets (vergelyk Gilbert, 1994: 516).

Die reflektiewe handeling is so alledaags (Swart, 1994: 28) dat opleiers dit oorsien in formele leersituasies (kyk ook Boud, Keogh & Walker, 1985a: 8 soos aangehaal in Swart, 1994: 28). Verskeie navorsers bepleit dat ‘n reflektiewe praktikum doelbewus in opleiding geïmplementeer moet word. (Swart, 1994: 28; Schön 1987: xii).

### **Opleiding van reflektiewe handeling**

Die reflektiwiteitsidee het tot ‘n beduidende en aktuele kennisterrein binne opleiding ontwikkel (Lombard, 1996: 188). In die Beleidsdokument van die Komitee oor Onderwyseropleiding (COTEP-dokument) wat in Februarie 1996 gepubliseer is, is reflektiwiteit in so ‘n mate beklemtoon, dat dit as voorwaarde gestel word dat elke onderwyser ‘n reflekterende onderwyser moet wees. Die waarde van reflektiewe handeling vir die professionele persoon (en die opvoedkundige sielkundige) wat voor ‘n veelheid van situasies te staan kom, is ook kortliks bespreek. Verskeie praktiese strategieë word in die literatuur gevind oor die wyse waarop reflektiewe handeling onderrig kan word.

Lombard (1996: 188) het die strategieë wat in opleiding gebruik kan word om reflektiwiteit te ontwikkel soos volg opgesom: reflektiewe onderrig; aksienavorsing (ondersoekende aktiwiteite); reflektiewe skryfery – hierdeur word dilemmas in die praktyk skriftelik geanaliseer en beredeneer (byvoorbeeld deur die byhou van ‘n joernaal); vraagstelling en dialoog; supervisie of begeleiding – dilemmas kan

beredeneer word terwyl 'n gespreksleier (dosent) as denkfasiliteerder optree; en modellering – waar die dosent self ondersoek inisieer en modelleer.

Swart (1994) noem ook die volgende skriftelike aktiwiteite waardeur refleksie in opleiding aangemoedig kan word: intensiewe skryf, biografieë en betekenisvolle gebeurtenisse. Metodes met besprekings as uitgangspunt om refleksie te bevorder is: seminare; simulاسies en rollespel; gevalstudies; gevalbeskrywings; metafore, analogieë en vergelykings; onderhoude; en begeleide verbeelding en visuele inoefening. Metodes wat visuele en ander hulpmiddels benut is modellering of demonstrasie, konsepkaarte en videoterugvoer.

In die refleksie-proses speel die student se persoonlike teorie en ervaringsleer 'n sentrale rol. (Swart, 1994: 28; Schön, 1987: 17). Vervolgens word die vorming van die leerder se persoonlike teorie kortliks bespreek, as ook die wyse waarop dit in opleiding gefasiliteer kan word.

#### **3.4.2.2 Persoonlike teorie**

“Persoonlike teorie dui op 'n private, geïntegreerde, deurlopend veranderende sisteem van kennis, ervaring en waardes van toepassing op die professionele praktyk” (aldus Swart 1994: 37 - haar vertaling van Handel en Lauvås (1987) se definisie). Die persoonlike teorie is dus 'n persoonlike konstruk wat deurlopend in die individu gevestig word deur 'n reeks diverse gebeure (soos praktiese ervaring, lees, luister en die waarneem van ander mense se praktyk). Dit word dan geïntegreer met die individu se waardes en ideale (vergelyk Handel & Lauvås, 1987: 9). Handel en Lauvås (1987: 9) beklemtoon dat dit 'n praktiese teorie is wat hoofsaaklik dien as agtergrond waarteen aksie gesien kan word. Dit is nie 'n teoretiese of logiese “konstruk” soos vir 'n wetenskaplike doel nie.

Die volgende drie komponente is ingesluit in hierdie praktiese teorie (Handel & Lauvås, 1987: 10):

- persoonlike ervaring;
- kennis wat oorgedra is; kennis, ervarings en strukture wat gemedieer is; en

- waardes (filosofiese, politiese en etiese waardes).

Die verskillende dele van die teorie is nou met mekaar verweef, in so 'n mate dat dit nie moontlik is om dit as geïsoleerde kategorieë in die praktiese teorie te onderskei nie (Handel & Lauvås, 1987: 12). Die dele word beïnvloed deur, en beïnvloed mekaar in 'n voortdurende proses waarin die teorie gemoduleer en hermoduleer word.

Handal en Lauvås (1987:16) stel dit dat alle persone wat in die opleidingsveld betrokke is, 'n persoonlike/praktiese teorie het. (Byvoorbeeld: die konsultant het 'n persoonlike teorie oor konsultasie en hy sal ook bewus moet wees van die onderwyser (raadgewer) se persoonlike teorie.)

Handal en Lauvås (1987:17) gaan verder en verduidelik dat mense gewoonlik probleme het om hulle praktiese teorie te formuleer. Hulle is van mening dat die professionele persoon eers bewus gemaak moet word van sy eie praktiese teorie. Dit beteken -

- dat hy gehelp moet word om te beseef watter kennis en waardes sy praktyk onderlê;
- dat die redes en regverdigings vir sy teorie verhelder moet word;
- dat sy kennis/waardes met ander alternatiewe gekonfronteer word - of dalk is dit reeds ingebed in sy teorie en moet hy net daarvan bewus gemaak word; en
- dat hy gehelp moet word om interne kontradiksies en konflikte in sy eie teorie te identifiseer.

Handel en Lauvås (1987) meen dat die proses waardeur 'n mens se persoonlike teorie uitgebrei en verfyn word, van groot waarde is omdat dit die praktisyn se teorie "visible and accessible in its existing form" maak.

Griffiths en Tann (1992: 70) is van mening dat die gaping tussen teorie en praktyk, wat soveel aandag van navorsers kry, eerder gesien moet word as die verskil tussen die openbare (public) en persoonlike (personal) teorie van die praktisyn: "Personal theories need to be revealed (at different levels) so that they can be scrutinized, challenged, compared to public theories, and then confirmed or reconstructed" (Griffiths & Tann,

1992: 71). Dit word gedoen deur te reflekteer op 'n mens se eie en persoonlike professionele handeling.

Hoewel bogenoemde navorsers dit duidelik maak dat hulle die teorie onderliggend aan die reflektiewe praktyk heelhartig ondersteun (Griffiths & Tann, 1992:71), is hulle tog van mening dat die woord refleksie misbruik word in opleiding en soms slegs “dink” beteken “... reflection relies on an ability to uncover one's own personal theories and make them explicit. Yet there are serious doubts about the extent to which this is happening in the courses as they are presently taught.”

Hulle is van mening dat daar meer doelbewus van studente verwag moet word om hulle persoonlike teorieë te formuleer en te verfyn - anders raak baie oefeninge wat sogenaamde “refleksie” behoort te wees, 'n blote retoriek om dosente tevrede te stel (Griffiths & Tann, 1992: 72). Hulle bevindinge is primêr afgelei uit werk met studente en nie met gekwalifiseerde professionele praktisyns nie. Hulle bevindinge kom ooreen met dié van ander navorsers, soos Fuller en Brown (in Zeichner & Teitelbaum, 1982:95).

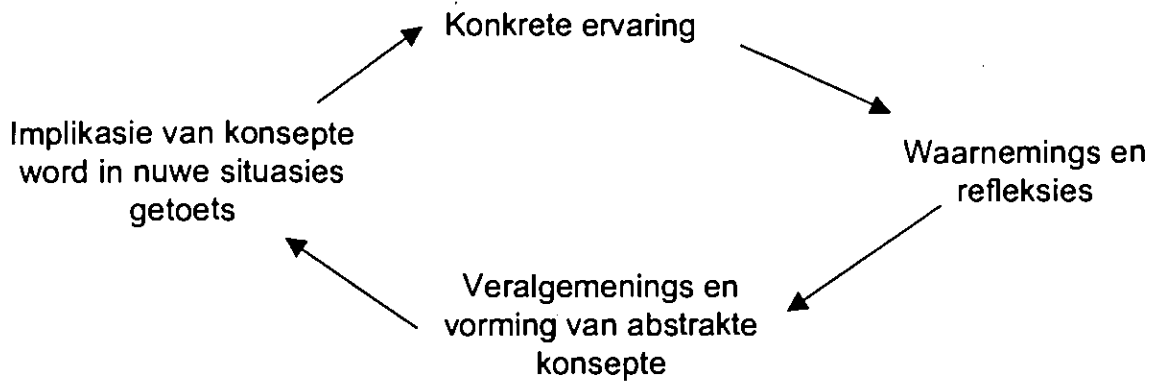
Die reflektiewe handeling, waartydens die praktisyn van sy persoonlike teorie bewus gemaak word, moet dus 'n doelbewuste en gerigte proses in die opleiding van praktisyns wees.

Sonder die nodige praktiese ervaring sal die student egter slegs teoretiese kennis hê om op te reflekteer. Ten einde die teorie werkbaar in die praktyk te maak, moet die student ook aan die werklike situasie blootgestel word. Groot waarde word aan leer gekoppel wat tesame met die ervaring plaasvind.

#### **3.4.2.3 Ervaringsleer**

Swart (1994: 68) stel dit duidelik dat ervaringsleer 'n wye en 'n breë begrip is en dat pogings om dit in 'n enkele definisie saam te vat mag lei tot vae en vlak veralgemenings. Sy stel dit dat ervaringsleer in profesionele opleiding 'n doelbewuste poging is om persoonlike ontwikkeling, ondernig en professionele praktyk bemekaar uit te bring.

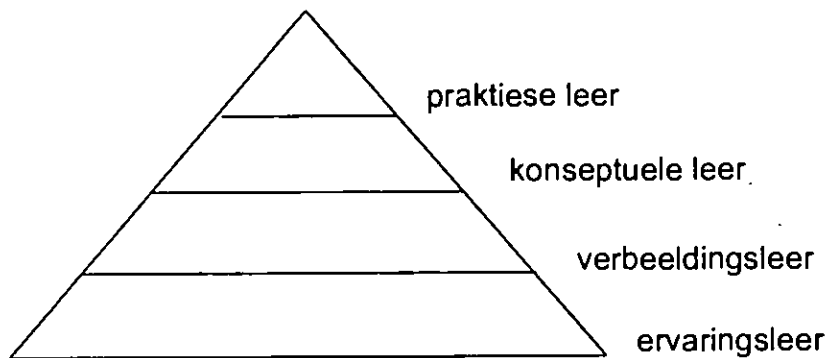
'n Vereenvoudigde voorstelling van Kolb se ervaringsleermodel (1984) sien soos volg daaruit (aangepas uit Dennison en Kirk, 1990: 18).



**Figuur 3.2: Kolb se ervaringsleermodel (1984)**

Die model veronderstel dat effektiewe leer op vier onderskeibare leerwyses (Long, 1990: 87; Swart, 1994: 85) berus, naamlik konkrete ervaring, reflektiewe waarneming, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering wat in balans met mekaar is.

Heron (1989: 12-13), verduidelik dat ervaringsleer 'n opwaartse hiërargie van verskillende leervorme wat mekaar ondersteun en versterk, met die leervorme wat hoër in die hiërargie is, gegrond op dié wat laer is.



**Figuur 3.3: Opwaartse hiërargie van leervorme (aangepas uit Heron, 1989:130)**



Hy verduidelik dit soos volg: "We encounter the world (experiential learning); identify patterns of form and process in it (imaginal learning); these become the basis for the development of language and knowledge (conceptual learning) which is applied in a wide range of skills (practical learning)." Hy verwys losweg na die hele hiërargie as ervaringsleer.

Heron (1989:64) verduidelik die ervaringsleersiklus soos volg (Verkorte weergawe, opsomming 'n eie vertaling):

Gestel 'n groep studente leer 'n sekere interpersoonlike vaardigheid aan. Daar word eers begin met 'n konseptuele begrip waar die studente na die opleier luister wat beskrywende stellings maak oor dit wat betrokke is in die uitvoer van die vaardigheid. Dan word daar na die vlak van verbeeldingsleer beweeg, waar 'n rowwe beeld gevorm word van die vorm en volgorde van gedrag wat in die vaardigheid gemanifesteer word. Dit lei die studente dan na die uitvoering van die vaardigheid, waar hulle 'n praktiese begrip begin kry oor hoe om dit te doen. Praktiese oefening bring die vaardigheid in verband met 'n ander persoon se ervaring en ontwikkel 'n ervaringsbegrip.

Die implikasies van ervaringsleer vir onderrig dus is dat die onderrig nie meer gesien word as die oordra van kennis aan die student nie, maar eerder die fasilitering van selfgerigte leer is (Heron, 1989: 12).

Die bespreking oor die belangrikheid van ervaringsleer word afgesluit met 'n aanhaling van Heron (1989:13). Hy stel dit dat die implikasie van die ervaringsleerteorie op die ontwerp van 'n kursus een van holisme is. "The learner is a whole person, and the whole person needs to be involved in learning. Learning is extended from its traditional restriction to the theoretical and applied intellect, into the domains of body awareness, feelings and attitudes, interpersonal relations, social and political processes, psychic and spiritual awareness."

### **Samevattende opmerkings oor die dialektiese benadering.**

Die dialektiese opleidingsoriëntasie heg groot waarde aan die idee van reflektiewe denke en self-refleksie as doel en middel in onderrig (vergelyk Swart, 1994: 41).

Swart (1994:19) stel dit duidelik dat die primêre taak van die universiteit is om 'n student te bekwaam vir die professie. "Die veronderstelling by afstudering is dat die student toegerus is met geskikte kennis, vaardighede en houdings wat van hom 'n lewenslange bekwame praktisyn sal maak."

Die doel van volwasse onderrig vanuit 'n reflektiewe opleidingsbenadering is " die fasilitering van kritiese refleksie, deelname aan rasonale diskoers en handeling, en die vorming van betekenisperspektiewe wat meer omvattend is, wat met ervaring geïntegreer kan word en wat handeling volgens nuwe perspektiewe tot gevolg het" (aangehaal uit Swart, 1994: 20).

Uit voorafgaande bespreking is die rol van refleksie, persoonlike teorie en ervaring om die doel te bereik, duidelik.



Om effektiewe riglyne daar te stel vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant, het die navorser voorts 'n literatuurstudie onderneem na die opleiding van konsultante.

### **3.5 OPLEIDING VAN DIE KONSULTANT**

Baie van die aanbevelings oor die opleiding van konsultante is gerig op òf die indiensopleidingsbehoefte van konsultante, aldus Brown, *et al.* 1991: 379 (waar informele metodes van opleiding ter sprake is) òf op die opleiding van studente wat nog nooit in die praktyk gestaan het nie, maar wat formele opleiding ontvang. Aanbevelings bestaan in die literatuur oor die toelatingsvereistes tot opleiding as 'n konsultant en oor die inhoud van die kursusse asook oor die mees geskikte metode vir opleiding. Baie is ook gesê oor die basiese vaardighede en eienskappe waarvoor die persoon wat konsultasie wil doen, behoort te beskik. Dié eienskappe en vaardighede van die konsultant word

as vertrekpunt geneem word in die bespreking oor die opleiding van die konsultant. Daarna word wyses van indiensopleiding en basiese opleiding bespreek (informele opleiding, formele opleiding, veldwerk en supervisie), met aanbevelings uit die literatuur oor die mees geskikte wyses waarop vaardighede aangeleer kan word.

### 3.5.1 Opleiding in konsultasievaardighede

Brown (1985:411) beskryf die vaardighede waarin die konsultant opgelei moet word, as kennis-, konsultasie- en beoordelende vaardighede (vergelyk ook 2.3.5). Anne Campbell (1992: 240) voeg hierby: “.... an effective consultant needs a professional growth orientation.” Sy is van mening dat die konsultant, deur sy eie groei te bestudeer en voortdurend daarop ingestel te wees en dit te evalueer, makliker in kontak is met wat die veranderingsproses vir 'n kliënt behels. Dougherty (1992: 20) praat ook van die nodigheid vir so 'n groeiorientasie, wat hy definieer as 'n lewenshouding wat konsultante help om effektiewer hulpverleners te wees “by periodically stretching themselves in some way”.

Die vraag wat gevra word oor die opleiding van die konsultant, is hoe die konsultant die bogenoemde vaardighede kan verwerf. Literatuur oor die opleiding van die konsultant onderskei die volgende wyses van opleiding, naamlik informele opleiding, formele opleiding, veldwerk en supervisie (vergelyk Brown *et al.* 1991; Frederickson, 1988; Gallessich, 1974; Abbey, Hunt & Weiser, 1985; Pryzwansky, 1985; Crego, 1985; Gibbs, 1985; Dustin, 1985; Deck, 1992; Braucht & Weime, 1992).

Gallessich (1974, 1985) het 'n opleidingsmodel ontwerp wat al die genoemde opleidingswyses insluit (didaktiese opleiding, laboratorium, veldwerk en supervisie). Conoley (1981) het op Gallessich se opleidingswyses voortgebou en 'n opleidingsprogram ontwerp en getoets, wat op die **vaardighede** konsentreer (“competency-based approach”). Froehle (1978) het ook 'n vaardigheidgebaseerde program ontwerp en wat sy model volgens Brown (1985: 411) besonder bruikbaar maak, is die sistemiese benadering wat gevolg word (kyk in hoofstuk twee, 2.3.4.1 en 2.3.7.2 na die bespreking van die belangrikheid van 'n sistemiese blik wanneer konsultasiewerk gedoen word). Froehle het ook in sy model die vaardighede waarvoor die konsultant

behoort te beskik geklassifiseer volgens die domeine van kennis, gedragsvaardighede en beoordelende vaardighede.

Brown het in 1985 gepoog om 'n meer omvattende opleidingsplan saam te stel deur die opleidingswyses, soos deur Gallessich geïdentifiseer, met Froehle se vaardighede te kombineer. Figuur 3.4 is 'n voorbeeld van die model van Brown (1985: 412). Brown beklemtoon die volgende aspekte rakende die model:

- Tot 'n mate is daar 'n hiërargie in die model, waar sekere kennisbassisse vroeër in die proses ontwikkel en van die beoordelende vaardighede later.
- Baie van die vaardighede kan en moet egter gelyk ontwikkel word, byvoorbeeld die didaktiese en laboratoriumervarings kan goed gekombineer word.
- Opleiding van konsultante behels 'n komplekse stel vaardighede en insigte wat buite die tradisionele sielkundige opleidingsprogram val.
- Meer komplekse vaardighede (beoordelingsvaardighede) word gedurende veldwerk, onder supervisie geleer.



Tabel 3.1: Opleidingsmodaliteite en vaardighede deur konsultante benodig (Tabel aangepas uit Brown, 1985: 412)

Didaktiese Opleidingsmodaliteit	Laboratorium Opleidingsmodaliteit	Veldwerk/praktiese modaliteit
Kennisbasisse wat ontwikkel moet word:	Gedragsvaardighede wat ontwikkel moet word	Beoordelingsvaardighede wat ontwikkel moet word
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) konsultasie-modelle (triargies-, organisasie-, gemeenskapsontwikkelings-model, ens.)</li> <li>2) strategieë om verandering te fasiliteer</li> <li>3) organisasie-teorieë</li> <li>4) assesseringsstrategieë</li> <li>5) evalueringstegnieke</li> <li>6) groepsdinamika</li> <li>7) etiese standaarde</li> <li>8) inligting oor minderheids- en agtergeblewe gemeenskappe</li> <li>9) wetlike beperkinge</li> <li>10) besluitneminingsmodelle</li> <li>11) loopbaanontwikkelingsteorieë</li> <li>12) verwysingstrategieë</li> <li>13) menslike hulpbronne-model</li> <li>14) toetse en meetinstrumente</li> <li>15) konflikthanteringsmodelle</li> <li>16) leierskapsmodelle</li> <li>17) primêre-, sekondêre- en tersiêre voorkomingsmodelle</li> <li>18) navorsingsmetodologie</li> <li>19) teorieë oor individuele verandering</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) verhoudingsstigtingsvaardighede</li> <li>2) kontraktering (formeel en informeel)</li> <li>3) assesseringsvaardighede</li> <li>4) motiveringsvaardighede</li> <li>5) groepsleierskapsvaardighede</li> <li>6) ontwerp van intervensiesstrategieë</li> <li>7) onderrigvaardighede</li> <li>8) gee en ontvang van terugvoer</li> <li>9) konflikthantering</li> <li>10) ontwerp van verwysingsprosedures</li> <li>11) die hantering van personeel- en gevalle konferensies</li> <li>12) interpretering van navorsingsdata</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) vermoë om etiese dilemmas te identifiseer en etiese beginsels te kan toepas</li> <li>2) vermoë om die gepaste konsultasie-model te selekteer, gegewe die situasie en konteks</li> <li>3) vermoë om probleem te assesser, die probleem te stel in verstaanbare terme en om 'n toepaslike doelwit te selekteer uit die moontlike alternatiewe</li> <li>4) vermoë om die data wat uit verskillende bronne versamel is, te assesser en tot geldige gevolgtrekkings te kom</li> <li>5) vermoë om intervensies te herken en te ontwerp wat weerstand in of die gekonsulteerde of die omgewing sal voorkom</li> <li>6) bewus wees van persoonlike styl en vermoë om styl te verander wanneer dit die konsultasieproses verhinder</li> <li>7) vermoë om konsultasie te terminer wanneer onhanteerbare verskille tussen konsultant en gekonsulteerde bestaan of wanneer die proses voltooi is</li> <li>8) vermoë om die behoefte te identifiseer tot skakeling tussen sisteme, sub-sisteme of individue</li> <li>9) vermoë om die uitkomst van die konsultasieproses te evalueer</li> </ol>

Gibbs (1985:426,427) het Brown se model gekritiseer, in die opsig dat Brown die impak van sosiokulturele verskille ignoreer. Hy het drie hoofdimensies geïdentifiseer as belangrik in 'n kruiskulturele opleidingsprogram: om kennis van verskillende kultuurgroepe op te doen, om praktiese ervaring met diverse groepe op te doen en om kultureel toepaslike intervensiestrategieë te gebruik. Gibbs het Brown se model gebruik, maar die genoemde aspekte daarin geïnkorporeer om dit meer toepasbaar en kultureel universeel te maak.

Wat die wyse waarop die konsultant leer betref, meen Gray (1990: 155) dat die voornemende konsultant deur die proses van ervaringsleer leer konsulteer. Die teorie oor volwasse leer stel leer as 'n eenvoudige leersiklus voor, met die ervaring as die beginpunt, gevolg deur refleksie en teorievorming. Die konsultant behoort ook, volgens Gray, die gekonsulteerde te help om oor sy ervaring te reflekteer, hy moet begrip hê vir die proses waarin die gekonsulteerde is en hy moet die gekonsulteerde dan te help om strategieë te ontwerp om toekomstige ervarings te struktureer.

Vervolgens sal elk van opleidingswyses (informele opleiding, formele opleiding, veldwerk en supervisie) kortliks bespreek word.

### **3.5.2 Informele opleiding**

Volgens Brown, et al. (1991: 383), ontwikkel baie konsultante hulle vaardighede informeel. Dit sluit gewoonlik probeer-en-fouteer ervarings in, sowel as die bestudering van boeke en artikels en die waarneming en nabootsing van ervare konsultante. Die twee vernaamste nadele van informele opleiding is, (volgens die outeurs), dat die konsultant met informele opleiding nie soveel geloofwaardigheid het as die konsultant wat formele opleiding ontvang het nie, en dat hulle onvoldoende supervisie kry. Hulle gee toe dat mentors dalk goeie konsultante is, maar nie noodwendig oor die vaardighede beskik om goeie konsultante op te lei nie. Die ander groot probleem volgens Brown (1985: 414) is dat daar ook nie voldoende tyd aan supervisie bestee kan word nie. Hy is van mening dat die voornemende konsultant net soveel tyd behoort te bestee aan die inoefening van konsultasievaardighede as wat dit vir die terapeut neem om terapeutiese vaardighede in te oefen.

### 3.5.3 Formele opleiding

Menings oor die aard en vereistes van formele opleiding verskil heelwat. Dinkmeyer en Carlson (in Brown et al. 1991: 384) het in 1973 voorgestel dat 'n minimum van twee jaar opleiding nodig is om konsultasievaardighede te ontwikkel. Gallessich (Brown et al.: 384) het weer in 1974 die mening uitgespreek dat 'n doktorsgraad die minimum vereiste behoort te wees, omdat konsultasie kundigheid impliseer. Later het sy die riglyn verander en gestel dat 'n doktorsgraad slegs nodig is vir professionele persone wat slegs as konsultant wil werk. Vir diegene wat konsultasie as 'n sub-spesialiteit bedryf, het sy in 1982 'n jaarkursus voorgestel wat veldwerk insluit. Brown (1985: 411) vermy enige vereistes van akademiese krediete of die duur van die studie deur te stel dat sekere vaardighede as voorwaarde behoort te dien alvorens die student vir 'n kursus gekeur sal word.

Formele konsultantopleiding word, soos reeds genoem, op vier maniere gedoen: 'n **didaktiese wyse** (lesings, leeswerk, skriftelike opdragte, voordragte, ens); **laboratoriumwerk** (dit behels die onderrig en inoefening van tipiese konsultasievaardighede deur middel van rolspel, simulering, vertoning van video's en ander gestruktureerde ervarings) en **veldwerk of 'n praktikum** (dit sou behels die ervaring van die vaardighede wat geleer is, en vind gewoonlik onder supervisie plaas.)

Die drie modaliteite is gewoonlik opeenvolgend in opleidingsprogramme (didakties → laboratoriumwerk → veldwerk) (vergelyk Brown, et al.: 1991: 384). Vergelyk hier 3.4.1 asook figuur 3.1 vir 'n bespreking van die dualistiese opleidingspraktyk, waar die student eers onderrig word in die basiese wetenskap, waarna 'n praktikum volg waarin die student leer om kennis in die praktyk toe te pas. Sommige programme varieer die volgorde deur die veldwerk gelyk met didaktiese opleiding te doen. Hierna word verwys as 'n dialektiese opleidingspraktyk waar die leerder aktief betrokke is om betekenis aan sy leefwêreld te gee deur refleksie en selfbestuur (Vergelyk 3.4.2.1). Daar blyk dus nie 'n enkele manier te wees om die opleidingsverloop van die verskillende modaliteite te hanteer nie.

Brown, et al. 1991: 384, sê dat dit tog lyk asof sekere opleidingsmodaliteite hulleself beter verleen tot die ontwikkeling van sekere tipes konsultasievaardighede. Die didaktiese modaliteit kan waarskynlik die beste gebruik word om die konsultant toe te rus met die konseptuele raamwerk wat vir konsultasie nodig is, die laboratorium modaliteit om gedragsvaardighede te ontwikkel, en veldwerk, saam met supervisie, leen hom die beste vir die ontwikkeling van die beoordelende vaardighede. Hierdie opmerkings van Brown, et al.(1991) betreffende die opleidingsmodaliteite, strook met die aanbevelings van Conoley (1981) en Gallessich (1982).

In die meeste programme waarin studente opgelei word in een of ander vaardigheid, word die praktikum beskou as die belangrikste komponent van die opleidingservaring en dit blyk uit literatuur dat dieselfde geld vir konsultasieopleidingsprogramme. (Brown, 1985: 412; Conoley, 1981; Splete & Bernstein, 1981: 471; Idol & West, 1987: 482; Aubrey, 1990c: 4). Dit is slegs deur die praktikum wat studente toegang sal hê tot die komplekse situasie wat van hulle sal vereis om hulle beoordelende vaardighede te gebruik. Dit is ook slegs deur 'n praktikum wat terugvoer vanaf die gekonsulteerdes en die kliënt aan die student gegee sal word. Die praktikum lyk dus 'n belangrike rol te speel wanneer die student sy vaardighede of die tekort daaraan beoordeel. Daarom is dit dan ook nodig om die veldwerk of praktikum as opleidingsmodaliteit in die opleidingsprogram in te sluit.

#### **3.5.4 Praktikum/Veldwerk**

Die praktikum gee aan die student die geleentheid om sy kennis in aksie (vergelyk 3.4.2.1) te gebruik en om in die aksie te reflekteer op sy kennis en vaardighede. Die praktikum gee ook geleentheid tot die ontwikkeling en verfyning van die student se persoonlike teorie (vergelyk 3.4.2.2). Uit die literatuur kom die volgende aanbevelings betreffende die ontwerp van 'n veldwerkkomponent in die opleidingsprogram, na vore:

- Die student behoort eers as 'n algemene hulpbron in 'n skool aangestel te word voordat hy die rol van 'n konsultant inneem (Brown, et al. 1991: 385). Die aanbeveling stem ooreen met Conoley (1981) se bevinding dat studente dikwels ambivalente gevoelens oor hulle rol as konsultant het en dus eers verby hulle rol as student moet groei voordat hulle die rol van 'n konsultant kan aanneem.



- Die keuse van die spesifieke "veld" en van die supervisor is ook baie belangrik (Brown, et al. 1991: 385). Supervisors wat self konsultante is, behoort geselekteer te word sodat hulle ook self die vaardighede aan die studente kan modelleer (vergelyk Brown, 1985: 415).
- Idol en West (1987: 482), noem dat rekenaarsimulasies ook 'n element van die praktiese opleiding kan behels.

Die vierde wyse van opleiding, naamlik opleiding deur supervisie, word deur baie navorsers as die belangrikste opleidingsmodaliteit beskou (Brown, et al. 1991: 386).

### 3.5.5 Supervisie

Brown, et al. (1991:386) stel dat daar heelwat literatuur bestaan oor supervisie, maar dat daar min geskryf is oor die supervisie van konsultante in opleiding (vergelyk ook Abbey, et al. 1985: 477).

Die doelwit van supervisie aan die voornemende konsultant is om te verseker dat die nodige konseptuele raamwerk deur die konsultant gekonstrueer word en dat die vaardighede wat nodig is om die kennis te implementeer, aangeleer word. Dit is ook die supervisor se taak om seker te maak dat die student binne 'n dinamiese konsultasie kan funksioneer deur sy kennis en vaardighede te kan gebruik en oordele te maak wat tot suksesvolle uitkomst sal lei (Brown, 1985: 414). Gray (1990: 154) definieer die supervisor as iemand wat die konsultant help om op sy eie praktykvoering te reflekteer en om sy begrip te verhoog van hoe hy konsulteer. Hy meen "supervision is not a way of just checking on a consultant but a means of supporting him."

Daar is baie verskillende modelle van supervisie met verskillende teoretiese onderbou. Die skrywer volstaan egter met die volgende opmerkings, soos uit die literatuur verkry:

- Conoley (1981) stel voor dat die supervisie van konsultant gemodelleer word op die konsultasieproses self.
- Groepsupervisie kan 'n ideale geleentheid vir studente bied om interne standaarde vir eie optrede te ontwikkel omdat die student voldoende geleentheid kry om ander

studente waar te neem en te beoordeel (Brown, et al. 1991: 391, vergelyk ook Deck, 1992:225).

- Direkte modellering deur die supervisor is 'n belangrike geleentheid vir die student om hom self te evalueer.
- Studente moet aangemoedig word om hulle eie werk te beoordeel (Brown et al. 1991: 391).
- Video-opnames van konsultasiesessies kan tydens supervisie gebruik word vir selfevaluering.
- Groepe wat rollespel inoefen bied aan studente die geleentheid om aan mekaar terugvoer te gee. Dit verhoog die student se eie en ander se leerervaring.
- Supervisie gee geleentheid om positiewe houdings betreffende die belangrikheid van konsultasie as intervensiestrategie te kweek, aangesien bewyse bestaan dat studente terapie bo konsultasie intervensies verkies. Om die tendens te verminder stel Conoley (1981) voor dat daar in die laboratoriumfase van opleiding baie aandag gegee word aan beide die waarde van konsultasie en terapie. Sy glo dat dit die voorkeur aan psigoterapie sal verminder. Conoley (in Brown, et al. 1991: 391) noem 'n ander manier om die dilemma te hanteer: "Another way to address this concern in the field experience is to discuss the relative efficacy of the two procedures."
- Brown, et al. (1991: 391), meen ook dat studente bewus gemaak moet word van die feit dat konsultasie soms die primêre intervensiekeuse behoort te wees - byvoorbeeld in die geval van beoogde organisasieverandering, en dat, tensy hulle die gepaste konsultasietegnieke bemeester het, hulle waarskynlik oneffektief in die situasie sal wees.

### **3.5.6 Samevattende opmerkings oor bestaande opleidingsoriëntasies**

Bestaande modelle fokus almal in 'n mindere of meerdere mate op die volgende opleidingswyses – formele opleiding, wat op 'n didaktiese wyse plaasvind, laboratoriumwerk, waartydens die student die geleentheid kry om gedragsvaardighede te ontwikkel en 'n praktiese komponent veldwerk waartydens die student vaardighede kan verfyn en beoordelende vaardighede kan inskerp. Die rol van supervisie in die proses word deurgaans beklemtoon (vergelyk 3.5.5).

### 3.6 SAMEVATTING

Ter inleiding van die hoofstuk is daar gewys op die vinnig veranderende behoeftes en probleme wat veroorsaak dat die opvoedkundige sielkundige se vakwetenskaplike kennis gou verouderd raak en van hom verg om selfstandig na nuwe oplossings toe te werk sou hy voor 'n probleem te staan kom. Die probleem is egter dat die professionele persoon nie noodwendig in sy opleiding met die vaardighede toegerus word om selfstandig te werk te gaan nie. Ten einde vas te stel wat van 'n professionele persoon verwag word, het die navorser eers die konsep "professioneel" analiseer. Daarna is daar gekyk na die doel en aard van opleiding aan die professionele persoon, asook na bestaande professionele opleidingsoriëntasies. Die dualistiese opleidingsoriëntasie is kortliks bespreek. Die reflektiewe praktisynsmodel het vanuit laasgenoemde opleidingsoriëntasie ontwikkel. Refleksie, die ontwikkeling van 'n persoonlike teorie en ervaringsleer is as komponente van die reflektiewe praktisynsmodel bespreek. Die hoofstuk is afgesluit met bestaande literatuur oor die opleiding van die konsultant. In hoofstuk vier sal die navorser poog om riglyne daar te stel vir opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant.

## **HOOFSTUK VIER: RIGLYNE, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS**

### **4.1 INLEIDING**

Uit 'n literatuurstudie oor die definiëring en beskrywing van konsultasie en oor bestaande konsultasieteorieë (hoofstuk twee) en van bestaande opleidingspraktyke aan die professionele persoon en konsultante (hoofstuk drie) is 'n aantal hooftemas afgelei oor die wyse waarop 'n konsultant as professioneel-kundige, opgelei behoort te word. In die bestek van hierdie hoofstuk sal daar gepoog word om algemene riglyne te verskaf vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant. 'n Kort uiteensetting van die inhoud van die hoofstuk volg.

Riglyne vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant kan breedweg verdeel word in riglyne ten opsigte van onderrig en opleiding en opleiding in kulturele sensitiviteit. Daarna word riglyne gestel ten opsigte van 'n algemene profiel van die opvoedkundige sielkundige konsultant deur na die kennis, vaardighede en houdings te verwys waarvoor sodanige konsultante behoort te beskik. Laastens word riglyne gestel ten opsigte van spesifieke uitkomst van die opleiding aan die opvoedkundige sielkundige konsultant. Nadat die riglyne bespreek is, verwys die navorser terug na die navorsingvrae wat in die eerste hoofstuk van hierdie studie gestel is om vas te stel of die vrae beantwoord is en neerslag vind in die riglyne soos uiteengesit. Daar word dan 'n kort samevatting van die literatuurstudie gegee soos dit spruit uit die onderskeie hoofstukke. Ten slotte word die implikasies van die navorsing bespreek en word daar aanbevelings gemaak vir verdere navorsing.

### **4.2 RIGLYNE**

#### **4.2.1 Onderrig en opleiding**

Die navorser steun die dialektiese opleidingsoriëntasie, vanweë sy bemagtigingsrol in die opleiding van die professionele persoon (vergelyk 3.4.2). Die nut van reflektiewe handeling, die ontwikkeling van 'n persoonlike teorie en ervaringsleer wat in die beweging ter sprake is, word in die studie beklemtoon.

- **Refleksie as deel van opleiding**

Die opvoedkundige sielkundige moet meer as ooit tevore toegerus word om onafhanklik en selfstandig eie praktykvoering te beheer. Swart (1994) stel 'n reflektiewe benadering tot die opleiding van die opvoedkundige sielkundige voor. Dit volg dan dat die konsultant, vanweë die aard van sy rol, by uitstek toegerus behoort te wees met vaardighede om besluite te neem, te oorweeg, dit te heroorweeg en aan te pas na gelang van eise wat gestel word. Om dit te kan doen, behoort die opvoedkundige sielkundige konsultant dus opgelei te word om deur middel van refleksie praktykvoering te beheer (vergelyk 3.4.2.1 oor voorstelle rakende die wyse waardeur refleksie aan die opvoedkundige sielkundige-student onderrig kan word).

- **Persoonlike teorie**

Die opvoedkundige sielkundige behoort in sy opleiding as konsultant bewus gemaak te word van sy persoonlike teorie oor konsultasie, aangesien dit sal dien as agtergrond waarteen aksies gesien en beoordeel sal word (vergelyk 3.4.2.2 in die verband). In die woorde van Griffiths en Tann (1992: 71) lê die waarde van die persoonlike teorie daarin dat die persoonlike teorie bestudeer en uitgedaag kan word, met ander teorieë vergelyk kan word in 'n proses waarin die eie persoonlike teorie bevestig en/of aangepas kan word ten einde die konsultant meer effektief in die praktyk te maak.

Die voornemende konsultant moet bewus wees dat mense wat hy konsulteer, asook hulle kliënte ook elk 'n persoonlike teorie het, wat hulle leer en toepassing sal beïnvloed. Die opvoedkundige sielkundige konsultant behoort dus toegerus te word met vaardighede om ander van hulle persoonlike teorieë bewus te maak.

- **Ervaringsleer**

Ervaringsleer wys op 'n doelbewuste poging om persoonlike ontwikkeling, onderrig en professionele praktyk by mekaar uit te bring (Swart, 1994: 68) en moet derhalwe beklemtoon word in die opleiding van die opvoedkundige sielkundige konsultant.

Sonder die nodige ervaringe het die voornemende opvoedkundige sielkundige konsultant nie die geleentheid om sy persoonlike ontwikkeling en teoretiese kennisbasis

met die praktyk te integreer nie (vergelyk 3.4.2.3).

#### **4.2.2 Opleiding ten opsigte van kulturele sensitiviteit**

Die opvoedkundige sielkundige konsultant moet opgelei word om sensitief te wees vir die kulturele verskille en eise van die Suid-Afrikaanse samelewing waarin hy konsulteer (vergelyk 1.2, 2.1). Vergelyk ook met 3.5.1 waarin voorstelle van Gibbs (1985) bespreek word om opleidingsprogramme aan konsultante meer universeel toepasbaar te maak. Hy noem die belangrikheid van kennis van die verskillende kultuurgroepe waarmee die konsultant mag werk, praktiese werk onder alle kultuurgroepe en dat kultureel-toepaslike intervensie strategieë gebruik behoort te word. Die navorser is van mening dat die aspek binne die Suid-Afrikaanse konteks verdere besinning nodig het, maar dat die opvoedkundige sielkundige konsultant sonder kruis-kulturele opleiding van een of ander aard, die gevaar staan om irrelevante konsultasie te doen.

#### **4.2.3 Riglyne ten opsigte van 'n algemene profiel van vaardighede en bekwaamhede waarvoor die opvoedkundige sielkundige konsultant behoort te beskik**

Die opvoedkundige sielkundige konsultant het unieke kennis, vaardighede en houdings waarvoor hy behoort te beskik (vergelyk hoofstuk twee).

- **Kennis**

Vanweë die groot verskeidenheid aktiwiteite en praktyke in die konsultasieveld, is dit vir die voornemende konsultant nodig om die diverse rolle, funksies en fokuspunte op 'n teoretiese vlak te bemeester en dit te integreer (Parsons, 1996; Gallesich, 1985; Kurpius & Fuqua, 1993).

In die studie is konsultasie bespreek aan die hand van vyf dimensies, soos deur Parsons (1996)-beskryf. Dit is belangrik dat die voornemende konsultant se kennis die volle spektrum van teorie rakende konsultasiewerk behoort te beslaan (vergelyk 2.3 in die verband).

Ten einde die konsultant se effektiwiteit in skoolverband te verseker, behoort hy ook 'n grondige kennis van die sistemiese konsultasiemodel asook verskillende organisasie teorieë te hê (vergelyk 2.3.4.1)

Die opvoedkundige sielkundige konsultant moet die verskillende teoretiese dimensies in 'n multidimensionele model kan integreer (vergelyk 2.3.7).

- **Vaardighede**

Die opvoedkundige sielkundige konsultant moet opgelei word in eiesoortige konsultasievaardighede (vergelyk tabel 2.1). Die vaardighede kan kortliks opgesom word as sistemiese vaardighede; tegniese vaardighede; persoonlike en interpersoonlike vaardighede; spesifieke konsultasievaardighede en vaardighede rakende die hantering van die waardes en oortuigings van die gekonsulterde en die kliënt. Hoewel baie van hierdie vaardighede ooreenkom met vaardighede waarin die opvoedkundige sielkundige opgelei word, is daar tog vaardighede eiesoortig aan konsultasie.

- **Houdings**

In hoofstuk drie (3.1) is die eise wat die vinnig veranderende samelewing aan die kundige stel, kortliks bespreek. Die opvoedkundige sielkundige konsultant moet opgelei word om selfstandig te kan besluit oor watter kennis en vaardighede die toepaslikste in 'n bepaalde situasie is en hy moet in staat wees om sy eie leer te reguleer, om selfstandig navorsing te onderneem om kundige insette tydens die konsultasieproses te kan maak. Die opvoedkundige sielkundige konsultant moet dus opgelei word om 'n reflektiewe praktisyn te wees (vergelyk 3.10). Swart (1994) verwys in die verband na eie praktykontwikkeling en praktykvoering van die reflektiewe praktisyn.

#### **4.3 UITKOMSTE VAN DIE OPLEIDING VAN DIE OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE AS KONSULTANT**

Hoewel nie oorspronklik die doel van die studie nie, het dit deur die loop van die studie duidelik geword dat die navorser sekere uitkomst kan stel vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant. Hierdie bydrae is in lyn met die vereistes vir

uitkomsgebaseerde onderrig.

Vervolgens is spesifieke uitkomste gestel vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant:

Na afloop van die opleiding aan die opvoedkundige sielkundige konsultant, behoort hy

- verskillende **konsultasiedefinisies en terme** korrek te kan gebruik;
- in staat te wees om 'n **toepaslike konsultasiemodel** vir 'n gegewe situasie en konteks te selekteer;
- in staat te wees om 'n gegewe **probleem te assessee**, die probleem in verstaanbare terme te stel en 'n gepaste doelwit uit moontlike alternatiewe te selekteer;
- in staat te wees om 'n gegewe situasie/**sisteem te observeer** en tot geldige gevolgtrekkings te kom wat in 'n hulpverleningsprogram kan neerslag vind;
- in staat te wees om **intervensies** te erken en/of te **ontwerp** wat weerstand in die konsultasieproses kan teëwerk;
- in staat te wees om **data** tydens die konsultasieproses te **versamel** deur van verskillende bronne en metodes gebruik te maak en dan tot geldige gevolgtrekkings te kom oor die probleem;
- bewus te wees van sy **persoonlike styl** en dit te kan aanpas soos deur die situasie vereis;
- die verskillende **stappe van die konsultasieproses** suksesvol te deurloop of dit aan te pas indien dit nodig blyk te wees,
- in staat te wees om die **uitkomste** van die konsultasieproses te **evalueer** en te interpreteer in terme van die groter konteks waarbinne die konsultasie plaasgevind het;
- in staat te wees om die verband en wisselwerking tussen individue, sub sisteme en sisteme te interpreteer en om gepaste **intervensies binne sisteme** te maak, in ag genome die uitwerking daarvan binne die sisteem.



#### 4.4 SAMEVATTING

In hierdie studie is daar gepoog om antwoorde te soek op die navorsingsvrae soos gestel in hoofstuk een en om aan die hand daarvan riglyne te verskaf vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as konsultant. Die leidende vrae in die studie was:

1. Watter kennis en vaardighede het die opvoedkundige sielkundige nodig om as konsultant in die dringende geestesgesondheids- en spesiale onderwysbehoefte van ons land te vervul?
2. Hoe moet die opvoedkundige sielkundige opgelei word om as konsultant in Suid-Afrika se groot, diverse en vinnig veranderende behoeftes te voldoen?
3. Watter riglyne kan gegee word om die effektiwiteit van opleiding aan die opvoedkundige sielkundige as konsultante te verbeter?

Die doelstelling van hierdie studie was om te poog om teoretiese antwoorde te verskaf op bogenoemde navorsingsvrae. Aan die hand van 'n literatuurstudie is die konsep "konsultasie" in die bestek van hoofstuk twee bestudeer in al sy dimensies. Hierdie dimensies is kortliks: die aard van konsultasie, die wyse waarop probleme tydens konsultasie gestel en gedefinieer kan word, die teorieë en vooronderstellings wat die konsultant gebruik, vaardighede wat die konsultant nodig het en die verskillende rolle wat die konsultant vervul. Klem is in die hoofstuk gelê op die integrering van al die dimensies in 'n meta-model vir konsultasie, asook op die belangrikheid van 'n sistemiese blik op konsultasie.

Hoofstuk drie is ingelei met 'n bespreking van die opvoedkundige sielkunde praktyk wat voortdurend aangepas en ontwikkel moet word om by die eise van die vinnig veranderende samelewing aan te pas. Binne die Suid-Afrikaanse konteks moet dit boonop ook aangepas word om by die eise van verskillende kontekste en kulture te pas. 'n Begripsomskrywing van die term "professionele beroep of -persoon" is toe gegee. Daarna is daar gekyk na wat die aard en doel van opleiding aan die professionele persoon is en wat die bestaande opleidingsoriëntasies is. Twee opleidingsoriëntasies – die dualistiese en dialektiese opleidingsoriëntasie is kortliks

hanteer. In die bespreking van die dialektiese opleidingsoriëntasie is refleksie, ervaringsleer en die ontwikkeling van 'n persoonlike teorie in meer besonderhede bespreek. Die gebruik van reflektering op dit wat hy in die praktyk ervaar het en die inkorporering daarvan in sy persoonlike teorie, kan die opvoedkundige sielkundige konsultant die nodige vaardighede gee om hom effektief en selfstandig te laat funksioneer in 'n samelewing met groterwordende eise. Bestaande opleidingspraktyk aan konsultante is ten slotte oorsigtelik in hoofstuk drie van die studie beskou.

In hoofstuk vier is daar riglyne gestel vir die opleiding van die opvoedkundige sielkundige konsultant, asook uitkomst van sodanige opleiding geformuleer.

#### **4.5 IMPLIKASIES VAN HIERDIE NAVORSING**

Die navorsing hou besliste implikasies in vir die opleiding en verdere opleiding van die opvoedkundige sielkundige.

Opleidingsprogramme aan universiteite waar opvoedkundige sielkundiges opgelei word, behoort sodanig aangepas te word om ook die opleiding van die opvoedkundige as konsultant in te sluit.

Die reeds opgeleide korps opvoedkundige sielkundiges behoort verdere opleiding as konsultante te deurloop om die Suid-Afrikaanse gemeenskap werklik effektief te kan bedien.

#### **4.6 AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN VERDERE NAVORSING**

Ten spyte van die groot hoeveelheid navorsing wat daar oor konsultasiewerk in skole beskikbaar is, het literatuur meestal betrekking op die buiteland en behoort konsultasie soos dit in die Suid-Afrikaanse opvoedkundige konteks behoort te geskied, aandag te geniet. Die volgende aanbevelings spruit uit hierdie studie:

- Die riglyne soos uiteengesit in die bestek van die studie, moet geïmplementeer word

in 'n opleidingsprogram vir opvoedkundige sielkundige konsultante ten einde die waarde daarvan te bepaal.

- Die ontwikkeling van 'n verdere opleidingsmodel waarvolgens die groot korps opvoedkundige sielkundiges in die veld toegerus kan word om as konsultante opgelei te word, word aanbeveel.
- Die ontwerp en toepassing van opleidingsprogramme vir onderwysers om "konsultante in die klein te wees" (verwys na die "bemagtigingsrol" waarvan Engelbrecht, et al. (1994) praat).
- Navorsing oor die toepaslikheid van verskillende konsultasiemodelle in die Suid-Afrikaanse konteks.
- 'n Studie na die wyse waarop die paradigma-verskuiwing by die opvoedkundige sielkundige gefasiliteer kan word om te beweeg van 'n reaktiewe, probleemoplossende benadering na 'n pro-aktiewe, voorkomende benadering – wat deur die konsultant in die veld uitgevoer kan word.

#### 4.7 SLOTSOM

Die moontlikhede en antwoorde wat 'n konsultasiebenadering aan die Suid-Afrikaanse onderwysituasie bied, is veelvuldig. Die bydrae van die opvoedkundige sielkundige as konsultant is onmisbaar. Om aan die veelvuldige eise in die veld te beantwoord sal daar van die opvoedkundige sielkundige gevra word om vaardig na oplossings te kan werk of die nodige verandering te fasiliteer. Hiervoor sal die opvoedkundige sielkundige konsultant opleiding moet kry om as professioneel kundige aan die behoeftes te kan beantwoord. Dit spreek uit hierdie studie dat daar nog leemtes bestaan in die bestudering van die konsultasieproses soos dit toegepas en gebruik kan word in die Suid-Afrikaanse situasie, asook in opleidingsbehoefte ten opsigte van konsultante.

## BRONNELYS

ABBEY, DS; HUNT, DE & WEISER, JC 1985: Variations on a theme by Kolb: A new perspective for understanding counselling and supervision. The Counselling Psychologist, 13(3), 477 - 501.

AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 1994. A policy framework for education and training. Braamfontein: African National Congress Education Department.

ALBERTS, AM 1994: 'n Mylpaal in buitengewone onderwys. Opvoeding en Kultuur, 17 (1), pp. 67 - 70.

ANONYMOUS, 1986: Some thoughts on a more relevant or indigenous counselling psychology in South Africa: discovering the socio-political context of the oppressed. Psychology in Society, vol 2, pp. 81-89.

AUBREY, C 1988: Organisational school psychology and school consultancy. (In: Jones, N & Sayer, J eds. 1988: Management and the psychology of schooling. London: The Falmer Press, pp. 167 – 183).

AUBREY, C ed. 1990a: An Overview of consultation. (In: Aubrey, C ed. (1990) Consultancy in the United Kingdom: Its role and contribution to educational change. London: The Falmer Press pp 3 - 11).

AUBREY, C 1990b: Consultation and change in educational setting. (In: Aubrey, C ed. 1990: Consultancy in the United Kingdom: Its role and contribution to educational change. London: The Falmer Press, pp 12 - 23).

AUBREY, C ed 1990: Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London: The Falmer Press.

BAIRD, JR 1988: Quality: What should make higher education "higher"? Higher Education Research and Development, 7 (2), 141 – 152.

BARDON, JI 1985: On the verge of a breakthrough. The Counselling Psychologist, 13(3), 355 - 362.

BLOCK, P 1981: Flawless Consulting. San Diego: Pfeiffer & Company.

BOTHA, TR 1984: Die Opvoedkundige Sielkunde. Ongepubliseerde memorandum vir die Instituut vir Opvoedkundige Sielkunde.

BRACK, G; JONES, ES; SMITH, RM; WHITE, J & BRACK, CJ 1993: A primer on consultation theory: Building a felxible worldview. Journal of Counselling & Development, 71, 619 - 628.

BRAUCHT, S & WEIME, B 1992: The school counselor as consultant on self-esteem: an example. Elementary School Guidance & Counselling, 26, 229 - 236.

BROWN, D 1985: The preservice training and supervision of consultants. The Counselling Psychologist. 13(3), 410 - 425.

BROWN, JE 1987: A systematic view of psychological consultation in schools. Canadian Journal of Counselling, 21(2), 114 - 124.

BROWN, D; WYNE, MD; BLACKBURN, JE & POWELL, WC 1979: Consultation. Strategy for improving education. Boston: Allyn and Bacon, inc.

BROWN, D; PRYZWANSKY, WB & SCHULTE, AC 1991: Psychological consultation. Introduction to theory and practice. Massachusetts: Allyn and Bacon.

BROWNELL, AJJ; DE JAGER, AC & MADLALA, CFM 1987: Applying first world psychology models and techniques in a third world context. School Psychology International, 8, 34 - 47.

BURDEN, R 1981: The educational psychologist as instigator and agent of change in schools: some guidelines for successful practice. (In: McPherson, I & Sutton, A eds. 1981: Reconstructing psychological practice. London: Croom Helm, pp. 42-51.)

BURDEN, R & HORNBY, TA 1989: Assessing classroom ethos: some recent promising developments for the systems oriented educational psychologist. Educational Psychology in Practice, 5(1), 17-22.

CAMPBELL, AC 1992: The school counselor as consultant: assessing your aptitude. Elementary School Guidance & Counselling, 26, 237 - 250.

CANDY, PC & CREBERT, RG 1991: Ivory tower to concrete jungle. The difficult transition from the academy to the workplace as learning environments. Journal of Higher Education, 62 (5): 570 – 592.

CAPLAN, G & CAPLAN, RB 1993: Mental health consultation and collaboration. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CLARKE, A 1994: Student-teacher reflection: developing and defining a practice that is uniquely one's own. International Journal on Science Education , 16 (5), 497 - 509.

COMMITTEE FOR TEACHER EDUCATION POLICY. 1996. Norms and standards for teacher education: Discussion document. Cape Town: COTEP.

CONOLEY, JC ed 1981: Consultation in schools. Theory, research, procedures. New York: Academic Press.

CONOLEY, JC 1981a: Advocacy consultation: promises and problems. (In: Conoley, J C ed\_1981: Consultation in schools. Theory, research, procedures. New York: Academic Press pp. 157 - 177.)

CONOLEY, JC 1981b: The process of change: The agent of change. (In: Conoley, J C ed\_1981: Consultation in Schools. Theory, research, procedures. New York: Academic Press, pp 1- 10.)

CONOLEY, JC & CONOLEY, CW 1982: School consultation. A guide to practice and training. New York: Pergamon Press.

CONOLEY, CA & CONOLEY, CW 1988: Useful theories in school based consultation. Remedial and Special Education, 9(6), 14 - 2.

CREGO, CA 1985: The need for improved consultation training. The Counselling Psychologist, 13(3), 473 - 476.

DAVIS, JM & SANDOVAL, J 1991: A pragmatic framework for systems orientated consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 2(3), 201 - 216.

DAWES, A 1985: Politics and mental health: the position of clinical psychology in South Africa. South African Journal of Psychology, 15(2), 55 - 61.

DAWES, ARL 1986: The Notion of relevant psychology with particular reference to Africanist pragmatic initiatives. Psychology in Society, 5, 28 - 48.

DECK, MD 1992: Training school counsellors to be consultants. Elementary School Guidance & Counselling, 26, 221 - 228.

DENNISON, B & KIRK, R 1990: Do. review. learn. apply: A simple guide to experiential learning. Oxford: Basil Blackwell.

DEPARTMENT OF EDUCATION 1995. White paper 1: Education and Training in a Democratic South Africa. Government Gazette Vol 357 No 16312. Pretoria: Government Printer.

DEPARTMENT OF EDUCATION 1996a. White paper 2: The Organisation, Governance and Funding of Schools. Government Gazette Vol 368 No 16987. Pretoria: Government Printer.

DEPARTMENT OF NATIONAL EDUCATION 1991. Education renewal strategy: Discussion document. Pretoria: Department of National Education.

DESSENT, T 1987: Making the Ordinary School Special. London. The Falmer Press.

DESSENT, T 1988: Educational Psychologist and the Resource Issue. (In: Jones, N & Sayer, J. eds 1988: Management and the psychology of schooling. The Falmer Press. London. pp. 73 - 88)

DESSENT, T 1992: Educational psychologists and 'The case for individual casework'. (In: Wolfendale, S; Bryan, T; Fox, M; Labram, A & Sigston, A eds. 1992: The profession and practice of educational psychology. Future directions. London: Cassell, pp. 34-48.)

DONALD, D 1984: Key issues in the development of applied educational psychology in the contemporary South African context. South African Journal of Psychology, 14(2), 29-33.

DONALD, DR 1989: School psychology related research in South Africa. Emergent issues and themes. School Psychology International, 10, 11-24.

DONALD, DR 1991: Training needs in educational psychology for South African social and educational conditions. South African Journal of Psychology, 21(1), 38-44.



DONALD, D; LAZARUS, S & LOLWANA, P 1997: Educational psychology in social context. Challenges of development, social issues and special need in Southern Africa. Cape Town: Oxford University Press.

DOUGHERTY, AM 1992: Ethical issues in consultation. Elementary School Guidance & Counselling, 26, 214 - 220.

DOUGHERTY, AM 1995: Consultation. Practice and perspectives in school and community settings. Second edition. California: Brooks/Cole Publishing Company.

DUSTIN, D & EHLI, S 1992: School consultation in the 1990's. Elementary School Guidance & Counselling, 26, 165 - 175.

DUSTIN, D 1985: On Brown's training and supervision of consultants. The Counselling Psychologist. 13(3) 436 - 440.

ENGELBRECHT, JL; GOUWS, A & LAZARUS, S 1994: Buitengewone onderwys in Suid-Afrika: 'n alternatiewe benadering. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 14(3), 121 - 124.

ENGELBRECHT, P; KRIEGLER, SM & BOOYSEN, MI eds. 1996: Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. J.L. van Schaik. Pretoria.

ERCHUL, WP 1992: On dominance, cooperation, teamwork and collaboration in school-based consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation. 3 (4), 363 - 366.

FAUPEL, AW 1990: A model response to emotional and behavioral development in schools. Educational Psychology in Practice, 5(4), 172 - 182.

FERGUSON, P 1989: A reflective approach to methods practicum. Journal of Teacher Education, 27 (1): 57 – 68.

FOX, M & SIGSTON, A 1992: Connecting organizational psychology, schools and educational psychologists. (In: Wolfendale, S; Bryan, T; Fox, M; Labram, A & Sigston, A eds, 1992: The profession and practice of educational psychology. Future directions. London: Cassell, pp 99 - 117.)

FREEMAN, F 1991: Mental Health for all - moving beyond rhetoric. South African Journal of Psychology, 21(3), 141 - 147.

FREDERICKSON, N 1990: Systems approaches in EP practice: A re-evaluation (In: Jones, N & Frederickson, N eds, 1990: Refocusing Educational Psychology. The Falmer Press, Bristol, pp. 130 - 164.)

FROEHLE, TC 1978: Systematic training for consultants through competency-based education. Personnel and Guidance Journal, 56, 436 – 441.

FUQUA, DR & KURPIUS, DJ 1993: Conceptual models in organizational consultation. Journal of Counselling and Development, 71, 607 - 618.

FUQUA, DR & NEWMAN, JL 1985: Individual Consultation. The Counselling Psychologist. 13(3) pp. 390 - 395.

GALLESSICH, J 1974: Training the school psychologist of consultation. Journal of School Psychology, 12(2), 138 - 149.

GALLESSICH, J 1985: Toward a meta-theory of consultation. The Counselling Psychologist. 13(3) 336 - 354.

GIBBS, JT 1985: Can we continue to be colour-blind and class-bound? The Counselling Psychologist, 13(3) 426 - 435.

GILBERT, J 1994: The construction and reconstruction of the concept of the reflective practitioner in the discourses of teacher professional development. International Journal on Science Education ,16(5), 511 - 522.

GRAVETT, SJ 1993: Onderrigontwikkeling op universiteitsvlak: 'n leerbegeleidingsperspektief. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed Proefskrif).

GRAY, H 1990: Training internal consultants in schools. (In: AUBREY, C ed 1990: Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London: The Falmer Press, pp. 145 – 158.)

GRIFFITHS, M & TANN, S 1992: Using reflective practice to link personal and public theories. Journal of Education for Teaching, 18 (1), 1992: 69 - 84.

HANDAL, G & LAUVAS, P 1987: Promoting reflective teaching. Supervision in practice. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education.

HERON, J 1989: The Facilitator's Handbook. New York: Kogen Page.

HERON, TE & HARRIS, KC 1993: The educational consultant. Helping professionals, parents and mainstreamed students. Third edition. Texas: Pro-ed.

HICKSON, J & KRIEGLER, S 1991(a): The mission and role of psychology in a traumatised and changing society: The case of South Africa. International platform for psychologists, 26(6), 783 – 793.

HOUNSELL, D 1990: Teaching and learning to learn. (In: Moses I ed. 1990 : Higher Education in the late twentieth century. Reflections on a changing system. Kensington: HERDSA : 215 – 226.

HYLAND, T 1993: Competence, knowledge and education. Journal of Philosophy of Education, 27 (1) : 57 – 68.

IDOL, L & BARAN, S 1992: Elementary school counsellors and special educators consulting together: perilous pitfalls or opportunities to collaborate. Elementary School Guidance & Counselling, 26, 202 - 213.

IDOL, L & WEST, JF 1987: Consultation in Special Education (Part 11): Training and practice. Journal of Learning Disabilities, 20(8), 474 - 494.

JARVIS, P 1983: Professional Education. London & Canberra: Croom Helm.

JORDAN, A 1994: Skills in collaborative classroom consultation. London: Routledge.

KATZ, O & KAHN, RL 1978: The social psychology of organisations (Second edition). New York: Wiley.

KHANDWALLA, PN 1977: The design of organisations. New York: Harcourt Brace Jovonovich.

KOLB, DA 1984: Experiential learning : Experience as the source of learning and development. Engelwood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.

KRIEGLER, SM 1988: Opleiding van opvoedkundige sielkundiges vir die bevordering van geestesgesondheid in Suid-Afrika. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde, 18(3), 84 - 90.

KRIEGLER, S 1993: Options and directions for psychology within a framework for mental health services in South Africa. South African Journal of Psychology, 23(2), 64 - 70.

KRIEGLER, SM 1996: Redistribution of special education resources in South Africa: Beyond mainstreaming towards effective schools for all. (In: Engelbrecht, P; Kriegler, S M & Booyesen, M I eds, 1996: Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. J.L. van Schaik. Pretoria, pp. 40 – 49).

KURPIUS, DJ 1985: Consultation interventions: successes, failures and proposals. The Counselling Psychologist. 13(3) 368 - 389.

KURPIUS, DJ & FUQUA, DR 1993: Fundamental issues in defining consultation. Journal of Counselling and Development, 71, 598 - 600.

KURPIUS, DJ; FUQUA, DR & ROZECKI, T 1992: Outreach, advocacy, and consultation: a framework for prevention and intervention. Elementary School Guidance and Counselling, 26, 99 176 - 189.

LABRAM, A 1992: The educational psychologist as consultant. (In: Wolfendale, S; Bryans, T; Fox, M; Labram, A & Sigston, A 1992: The profession and practice of educational psychology. Future directions. London: Cassell, pp 71 - 85.)

LOMBARD, BJJ 1996: Reflektiwiteit: 'n Konseptuele verkenning. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 16(4), 186 – 190.

LONG, DG 1990: Learner managed learning. The key to lifelong learning and development. London: Kogan Page.

MAHER, CA 1981: Intervention with schools social systems: A behavioral - systems approach. School Psychology Review, 10(4), 499 - 508.

MAHER, CA & ILLBACK, RJ 1982: Organizational school psychology: Issues and considerations. Journal of School Psychology, p. 244.

MANINO, FV & SHORE, MF 1985: Understanding consultation: some orienting dimensions. The Counselling Psychologist, 13 (3), 363 - 367.

MATHIAS, CE 1992: Touching the lives of children: consultative interventions that work. Elementary School Guidance and Counselling, 26, 190 - 201.

- MAUER, KF 1987: Leporello is on his knees: In search of relevance in South African psychology. South African Journal of Psychology, 17(3), 83 - 92.
- MENDOZA, DW 1993: A review of Gerald Gapan's theory and practice of mental health consultation. Journal of Counselling and Development, 71, 629 - 635.
- NASIONALE WOORDEBOEK 1977: Nasou (Bpk), Elsie'srivier.
- NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION (NEPI) 1993. The framework report and final report summaries. Cape Town: Oxford University Press.
- OXFORD ENGLISH DICTIONARY THE 1989: Second edition, Oxford: Clarendon Press.
- PARSONS, RD 1996: The Skilled consultant. A systematic approach to the theory and practice of consultation. Boston. Allyn & Bacon.
- PHILLIPS, V & McCULLOUGH, L 1990: Consultation based programming: Instituting the collaborative ethic in schools. Exceptional children, 56(4), 291 - 304.
- PLAS, JM 1986: Systems Psychology in the Schools. Pergamon Press.
- PLAS, JM 1981: The psychologist in the school community: a liaison role. School Psychology Review, 10(1), 72 - 81.
- POLSGROVE, L & McNEIL, M 1989: The consultation process: research and practice. Remedial and Special Education, 10(1), 6 - 13.
- PRYZWANSKY, WB 1985: Challenges in consultation training. The Counselling Psychologist, 13(3) 441 - 443.
- READER'S DIGEST ENGLISH – AFRIKAANS DICTIONARY, 1984, Cape Town, Reader's Digest Association South Africa (pty)Ltd.

ROCKWOOD, GF 1993: Edgar Schein's process versus content consultation models. Journal of Counselling and Development, 71, 636 - 638.

SAIGH, PA & OAKLAND, T eds. 1989: International perspectives on psychology in schools. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

SCHEIN, EH 1987: (Revised): Process Consulting, Volume II. Massachusetts, Aololison - Wesley Publishing Company.

SCHÖN, DA 1983: The Reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SCHON, DA 1987: Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SHARRAT, P 1995: Is educational psychology alive and well in the new South Africa? South African Journal of Psychology, 25(1), 1995: 211 - 216.

SHILLITO-CLARKE, C 1988: Psychological education: Interpersonal skills. (In: Jones, N & Sayer, J eds. 1988: Management and the psychology of schooling. London: The Palmer Press, pp. 89 - 95).

SIGSTON, A 1992: Making a difference for children: The educational psychologist as empowerer of problem solving alliances. (In: Wolfendale, S; Bryan, T; Fox, M; Labram, A & Sigston, A eds. 1992: The profession and practice of educational psychology. Future directions. London: Cassell, pp. 19-33.)

SMITH, DPJ 1993: Navorsingsontwerp en metodes van navorsing. Johannesburg. Randse Afrikaanse Universiteit. (Monografie).

SMYTH, J 1992: Teacher's word and the politics of reflection. American Educational Research Association, 29 (2) : 267 – 300.

SPLETE, H & BERNSTEIN, B 1981: A Survey of consultation training as a part of counsellor education programs. The Personnel and Guidance Journal, 59(7), 470 - 472.

SWART, RE 1994: Die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as reflektiewe praktisyn. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. ( D.Ed. Proefskrif).

SWARTZ, L 1991: The reproduction of racism in South African mental health care. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde, 21(4), 240 - 246.

TINDAL, G; SHINN, MR & RODDEN-NORD, K 1990: Contextually based school consultation: Influential variables. Exceptional Children, 56(4), 324 - 336.

TINDAL, G; PARKER, R & HASBROUCK, JE 1992: The construct validity of stages in consultation process. Journal of Educational and Psychological Consultation, 3 (2), 99 - 118.

THE LIVING WEBSTER ENCYCLOPEDIA DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE 1981: Delair Publishing Company, Inc. U.S.A.

THOMAS, G 1992: Ecological interventions. (In: Wofendale, S; Bryan, T; Fox, M; Labram, A & Sigston, A eds. 1992. The profession and practice of educational psychology. Future directions. London: Cassell, pp. 49 - 68 )

TWEETALIGE WOORDEBOEK 1984: Agste uitgawe. Kaapstad: Tafelberg.

VERKLARENDE HANDWOORDEBOEK VAN DIE AFRIKAANSE TAAL 1981: Tweede uitgawe; tweede druk. Johannesburg: Perskor.

WEBSTER DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE 1970: Chicago: Consolidated Book Publishers.



WEST, JF & CANNON, GS 1988: Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. Journal of Learning Disabilities, 21 (1), 56 - 63.

WEST, JG & IDOL, L 1993: The Counsellor as Consultant in the Collaborative school. Journal of Counselling and Development, 71, 678 - 683.

WOLFENDALE, S 1992: Applying educational psychology. Locations and orientations. (In: Wolfendale, S; Bryan, T; Fox, M; Labram, A & Sigston, A eds. 1992: The profession and practice of educational psychology. Future directions. London: Cassell, pp. 1 - 18).

WOLFENDALE, S 1988: Psychologists working with parents: Context and skills. (In: Jones, N & Sayer, J (eds.) 1988: Management and the psychology of schooling. London: The Falmer Press.

ZEICHNER, K M & TEITELBAUM, K 1982: Personalized and inquiry-orientated teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experience. Journal of Education for Teaching, 8 (2): 95 – 117.