DIE GEBRUIK VAN LIGGAAMSPORTRETTE DEUR OPVOEDERS IN DIE VERVULLING VAN HULLE PASTORALE ROL

deur
Malize Mc Callaghan

in gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS
(OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE)

in die
Departement Opvoedkundige Sielkunde
Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit van Pretoria

Studieleier:
Doktor Ronél Ferreira

Mede-studieleier:
Doktor Liesel Ebersöhn

PRETORIA
2007

Etiese klaringsertifikaat

Erkennings

Ek betuig graag aan die volgende persone en instansies my opregte dank en waardering vir hulle volgehoue ondersteuning, aanmoediging, bydraes en hulp:

Persoonlike verwantskappe:

John en Engela Mc Callaghan (my ouers)

Schalk Burger (my eggenoot)

Henry en John Mc Callaghan (my broers)

Pieter, Maryna en Marilize Burger (my skoonouers en -suster)

Vriende en familie

My God van liefde

Akademici en akademies-verwante persone en instansies:

Dr Ronél Ferreira (studieleier) en haar gesin

Dr Liesel Ebersöhn (mede-studieleier) en haar gesin

Me Maria Mnguni (mede-navorser)

Die deelnemende opvoeders aan my studie en die leerders/volwassenes wat deur hulle betrek is

Mnr Tony Moen (Taalversorger)

ABSA Foundation and M&SST Trust (vir befondsing van hierdie studie)

Dankie dat julle my die woorde van Joseph Campbell laat verstaan, ten einde my lewe te kan lewe met ryker gawes as wat ek ooit van sou kon droom…

"We must be willing to get rid of the life we've planned, so as to have the life that is waiting for us" (in Breathnach, 1999).

Opsomming

DIE GEBRUIK VAN LIGGAAMSPORTRETTE DEUR OPVOEDERS IN DIE VERVULLING VAN HULLE PASTORALE ROL

deur

Malize Mc Callaghan

Studieleier : Dr Ronél Ferreira

Mede-studieleier : Dr Liesel Ebersöhn

Tersiêre instansie : Universiteit van Pretoria, Departement Opvoedkundige Sielkunde

Graad : MEd (Opvoedkundige Sielkunde)

Die doel van hierdie kwalitatiewe studie was om te verken tot watter mate liggaamsportrette deur opvoeders geïmplementeer kon word (of nie), in terme van die vervulling van hulle pastorale rol. Ek het die studie vanuit 'n konstruktivisties-interpretivistiese benadering onderneem, onderlê deur aksienavorsingsbeginsels. Ek het 'n instrumentele gevallestudie as navorsingsontwerp geïmplementeer en 'n primêre skool in 'n informele nedersettingsgemeenskap in die Nelson Mandela Metropool-area geselekteer. Tien vroulike opvoeders aan die skool, ek asook drie ander lede van 'n navorsingspan het deelgeneem aan die proses van data-generering. Nadat basislyninligting tydens die eerste veldbesoek bekom is het ek en 'n mede-navorser 'n intervensie geïmplementeer, waartydens die tegnieke van liggaamsportrette en *memory box making* (my mede-navorser se fokus) aan die deelnemers bekendgestel is. Hierna het ons die deelnemers versoek om die twee tegnieke toe te pas (as deel van 'n navorsingsopdrag) voordat ons 'n tweede veldbesoek onderneem het. Tydens die tweede besoek het ons gepoog om die deelnemers se ervaringe in terme van die toepassing van die tegnieke te verken. Deur die verloop van die studie het ek op fokusgroepbesprekings, observasie, kritiese selfrefleksie, oudiotiewe metodes, visuele metodes, foto's, 'n reflektiewe navorsingsjoernaal en veldnotas as data-insamelings- en datavasleggings-metodes gesteun. Ek het rou data op tematiese wyse geanaliseer en interpreteer.

Basislyninligting het daarop gedui dat opvoeders klaarblyklik duidelikheid het oor die teoretiese aard van die pastorale rol, tog het dit geblyk dat die praktiese toepassing van dié rol uitdagend beleef is. Data wat na afloop van die intervensie gegenereer is dui eerstens op hoe opvoeders die liggaamsportrettegniek verstaan en gebruik het. Hierdie tema is verfyn in subtemas wat handel oor die implementeringswyses, toepassingskontekste en toepassingsuitkomstes van die liggaamsportrettegniek. Die tweede hooftema dui op die toepaslikheid van liggaamsportrette in klasverband binne pastorale rolvervulling. Dié tema behels subtemas wat verband hou met algemene kurrikula; praktiese oorwegings en uitdagings; alternatiewe

gebruike en toepassingswyses; en pastorale hoedanighede wat vergemaklik is (en nie) deur deelnemers se gebruik van die liggaamsportrettegniek. Navorsingsbevindinge blyk dus daarop te dui dat die liggaamsportrettegniek moontlik deur opvoeders benut kan word tydens pastorale rolvervulling.

Summery

THE USE OF BODY MAPS BY EDUCATORS IN FULFILLING THEIR PASTORAL ROLE

by

Malize Mc Callaghan

Supervisor : Dr Ronél Ferreira

Co-supervisor : Dr Liesel Ebersöhn

Tertiary institution : University of Pretoria, Department of Educational Psychology

Degree : MEd (Educational Psychology)

The objective of this qualitative study was to explore the extent to which body maps could be implemented by educators as part of the fulfilment of their pastoral role. I approached the study from a constructivist-interpretivist perspective underpinned by action research principles. I implemented an instrumental case study as research design and selected a primary school located in an informal settlement community in the Nelson Mandela Metropole. Ten female educators at this school, three other members of a research team and I took part in the process of data generation. Having acquired baseline information during the first field visit, a fellow researcher and I implemented an intervention during which the techniques of body mapping and making memory boxes (the study focus of my fellow researcher) were introduced to the participants. We then requested them to apply the two techniques (as part of a research assignment) before we undertook a second field visit. At the second visit, we attempted to explore the participants' experiences during the application of the techniques. Throughout the study I relied on focus group discussions, observation, critical self-reflection, auditive methods, visual methods, photos, a reflective research journal and field notes as data collection and capture methods. I analysed and interpreted raw data thematically.

Baseline information indicated that educators were quite clear about the theoretical nature of the pastoral role, yet the practical application of this role presented a challenge. Data generated after the intervention indicates how educators understood and used the body mapping technique. This theme was refined into subthemes dealing with implementation modes, application contexts and application outcomes of the body mapping technique. The second main theme indicated the applicability of body maps in the classroom context as part of the pastoral role. This theme comprises subthemes relating to general curricula, practical considerations, alternative uses and application modes, pastoral responsibilities that were facilitated (and not) by participants' use of the body mapping technique. Research findings therefore seem to indicate that the body mapping technique could be used by educators in fulfilling their pastoral role.

Sleutelterme / Key concepts

SLEUTELTERME	KEY CONCEPTS
• Informele nedersettingsgemeenskap	• *Informal settlement community*
• Konstruktivisties-interpretivistiese navorsingsbenadering	• *Constructivist interpretivist research approach*
• Kwesbare kinders	• *Vulnerable children*
• Liggaamsportret	• *Body map*
• Liggaamsportrettegniek	• *Body mapping technique*
• *Memory box*-tegniek	• *Memory box technique*
• *Memory work*	• *Memory work*
• Pastorale rol van opvoeders	• *Pastoral role of educators*
• Suid-Afrikaanse onderwysbeleide	• *South African education policies*

Inhoudsopgawe

Hoofstuk 1

Inleidende Oorsig

Inhoud **Bladsy**

1.1 INLEIDING EN RASIONAAL 1

1.2 KONTEKSTUALISERING VAN DIE STUDIE 3

1.3 NAVORSINGSDOEL EN -DOELWITTE 6

1.4 NAVORSINGSVRAE 6

1.5 AANNAMES WAARMEE EK DIE STUDIE BENADER HET 7

1.6 VERHELDERING VAN KERNKONSEPTE 7

1.6.1 Liggaamsportrette 7

1.6.2 Opvoeders 8

1.6.3 Pastorale rol van die opvoeder 8

1.7 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF 10

1.7.1 Metodologiese Paradigma 10

1.7.2 Metateoretiese Paradigma 11

1.8 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE 11

1.9 INTERVENSIEONTWIKKELING 12

1.10 ETIESE OORWEGINGS 13

1.10.1 Etiese aspekte van die sosiale navorsingskonteks 13

1.10.2 Etiese oorwegings wat verband hou met die mens as primêre deelnemer 13

1.11 WETENSKAPLIKHEID VAN DIE NAVORSING 14

1.12 HOOFSTUKINDELING 15

1.13 SAMEVATTING 16

Hoofstuk 2

Literatuuroorsig

Inhoud

Bladsy

2.1 INLEIDING 17

2.2 DIE PASTORALE ROL BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS 18

2.2.1 Die Suid-Afrikaanse navorsingskonteks van my studie 18

2.2.2 Die Suid-Afrikaanse onderwysbeleidkonteks 21

2.2.3 Die sosiale konteks van kinders 26

2.2.3.1 Die globale konteks 26

2.2.3.2 Die plaaslike konteks 27

2.2.4 Rolle van Suid-Afrikaanse opvoeders 28

2.3 DIE PASTORALE ROL VAN DIE OPVOEDER 29

2.3.1 Teoretiese aangeleenthede van die pastorale rol 30

2.3.1.1 Die kultuurgaping 31

2.3.1.2 Verandering in die opleiding van opvoeders 32

2.3.1.3 Opvoederswaardes 33

2.3.1.4 Opvoedersidentiteit 34

2.3.1.5 Die eie-maak van kennis 35

2.3.2 Praktiese fasette van die pastorale rol 36

2.3.2.1 Die hoofaksies van die pastorale rol 36

2.3.2.1.1 Die take van die opvoeder in die pastorale rol 37

2.3.2.2 Weerstandsfaktore teen die pastorale rol 40

2.4 LIGGAAMSPORTRETTE AS ‘N HOOFKONSEP VAN MY STUDIE 41

2.4.1 *Memory work* as teoretiese grondslag van liggaamsportrette 42

2.4.2 Liggaamsportrette 44

2.4.2.1 Die maak van ‘n liggaamsportret 44

2.4.2.2 Die moontlike gebruik van liggaamsportrette met kinders 46

2.4.3 Opsommende oorsig van die liggaamsportrettegniek 47

2.5 MY INTEGRASIE VAN LITERATUUR 48

2.6 SAMEVATTING 49

Hoofstuk 3

Navorsingsontwerp en –proses

Inhoud
Bladsy

3.1 INLEIDING 51

3.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF 51

3.2.1 Metodologiese Paradigma 52

3.2.2 Metateoretiese Paradigma 57

3.3 NAVORSINGSONTWERP 59

3.3.1 Keuse van die navorsingskonteks 60

3.3.2 Seleksie van deelnemers 60

3.3.3 Gevallestudie-ontwerp 61

3.4 MY ROL AS NAVORSER 62

3.4.1 My rol as lid van ‘n navorsingspan 64

3.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE 65

3.5.1 Intervensie 65

3.5.1.1 Beplanning van intervensie 66

3.5.1.2 Verloop van die intervensie 66

3.5.2 Data-insameling en datavaslegging 67

3.5.2.1 Fokusgroepbesprekings 68

3.5.2.2 Observasie-as-konteks-van-interaksie 70

3.5.2.3 Reflektiewe navorsingsjoernaal 71

3.6 DATA-ANALISE EN -INTERPRETASIE 72

3.7 ETIESE OORWEGINGS 73

3.7.1 Etiese aspekte wat verband hou met die sosiale navorsingskonteks 73

3.7.2 Aspekte wat verband hou met die mens as primêre deelnemer 74

3.7.2.1 Privaatheid 75

3.7.2.2 Anonimiteit en vertroulikheid 75

3.7.2.3 Volle bekendmaking van navorsingsgebeure 75

3.7.2.4 Veiligheid in terme van fisiese, psigologiese en emosionele welstand 76

3.8 WETENSKAPLIKHEID VAN DIE NAVORSING 77

3.8.1 Geloofwaardigheid 77

3.8.2 Oordraagbaarheid 77

3.8.3 Vertrouenswaardigheid 78
3.8.4 Bevestigbaarheid 78
3.8.5 Outentiekheid 78
3.9 SAMEVATTING 79

Hoofstuk 4

Navorsingsresultate en literatuurkontrole

Inhoud

Bladsy

4.1 INLEIDING 80

4.2 DIE NAVORSINGSGEBEURE VAN MY STUDIE IN BREë TREKKE 81

4.3 DIE NAVORSINGSKONTEKS 83

4.4 NAVORSINGSRESULTATE EN -BEVINDINGS 84

4.4.1 BASISLYNINLIGTING: DEELNEMERS SE VOORAF KENNIS VAN DIE PASTORALE ROL EN LIGGAAMSPORTRETTEGNIEK 88

4.4.1.1 Sublyn 1.1: Bestaande kennis van die pastorale rol 88

4.4.1.2 Sublyn 1.2: Bestaande kennis en vaardighede wat verband hou met die pastorale rol 91

4.4.1.3 Sublyn 1.3: Bestaande bereidwilligheid tot pastorale rolvervulling 94

4.4.1.4 Sublyn 1.4: Behoeftes van geselekteerde gemeenskap 96

4.4.1.4.1 Kategorie A: Behoeftes binne leerders se sosiale konteks 96

4.4.1.4.2 Kategorie B: Uitdagings binne die gesinskonteks 97

4.4.1.4.3 Kategorie C: Behoeftes wat by leerders ontstaan 98

4.4.1.5 Sublyn 1.5: Bestaande kennis van die liggaamsportrettegniek 98

4.4.2 HOOFTEMA 1: GEBRUIKE VAN LIGGAAMSPORTRETTE 99

4.4.2.1 Subtema 1.1: Wyses waarop, en persone waarmee, deelnemers die liggaamsportrettegniek toegepas het 100

4.4.2.1.1 Kategorie A: Toepassing by kinders 101

4.4.2.1.2 Kategorie B: Toepassing by volwassenes 103

4.4.2.2 Subtema 1.2: Toepassingskontekste waarin opvoeders die liggaamsportrettegniek gebruik het 105

4.4.2.2.1 Kategorie A: Teruggetrokke leerders 105

4.4.2.2.2 Kategorie B: Binne die MIV/VIGSkonteks 106

4.4.2.2.3 Kategorie C: Ander toepassingskontekste 106

4.4.2.3 Subtema 1.3: Toepassingsuitkomste van die liggaamsportrettegniek 107

4.4.2.3.1 Kategorie A: Toepassingsuitkomste met leerders 107

4.4.2.3.2 Kategorie B: Toepassingsuitkomste met volwassenes 109

4.4.3 HOOFTEMA 2: TOEPASLIKHEID VAN LIGGAAMSPORTRETTE IN KLASVERBAND 110

4.4.3.1 Subtema 2.1: Moontlike verbande met die algemene kurrikula 111
4.4.3.1.1 Kategorie A: Verbande met opvoeder-opleiding kurrikula 111
4.4.3.1.2 Kategorie B: Verbande met leerder kurrikula 111
4.4.3.2 Sublyn 2.2: Praktiese oorwegings en uitdagings tydens die gebruik van liggaams-portrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rolvervulling 112
4.4.3.2.1 Kategorie A: Oorwegings ten opsigte van klasdeelname 112
4.4.3.2.2 Kategorie B: Aspekte van en uitdagings vir gesinsbetrokkenheid 112
4.4.3.2.3 Kategorie C: Uitdagings gerig aan deelnemers ten opsigte van implementering van die liggaamsportrettegniek 114
4.4.3.2.4 Kategorie D: Oorwegings ten opsigte van leerders se persoonlikhede 115
4.4.3.2.5 Kategorie E: Uitdagings ten opsigte van implementering van Graad 1-leerders 116
4.4.3.2.6 Kategorie F: Uitdagings en oorwegings ten opsigte van vertroulikheid 116
4.4.3.2.7 Kategorie G: Oorwegings en uitdagings ten opsigte van navorsingsimplementering 118
4.4.3.3 Subtema 2.3: Alternatiewe gebruike en toepassings van die liggaamsportrettegniek in die vervulling van die pastorale rol 119
4.4.3.3.1 Kategorie A: Toepassing ten opsigte van die tydsduur van die tegniek 119
4.4.3.3.2 Kategorie B: Die gebruik van liggaamsportrette as ‘n dokumenteringstegniek binne klasverband 120
4.4.3.3.3 Kategorie C: Gebruike in terme van leerder-identiteit 120
4.4.3.3.4 Kategorie D: Gebruik as ‘n portuurondersteuningstegniek 121
4.4.3.4 Subtema 2.4: Pastorale hoedanighede wat nie vergemaklik is deur deelnemers se gebruik van die liggaamsportrettegniek nie 121
4.4.3.4.1 Kategorie A: Pastorale take wat nie noodwendig vergemaklik is nie 121
4.4.3.4.2 Kategorie B: Aspekte wat verband hou met deelnemers se persoonlikheidseien-skappe en teoretiese kennis 121
4.4.3.5 Subtema 2.5: Pastorale hoedanighede wat vergemaklik is deur deelnemers se ge-bruik van die liggaamsportrettegniek 122
4.5 SAMEVATTING 123

Hoofstuk 5

Samevatting en gevolgtrekkings

Inhoud

Bladsy

5.1 INLEIDING 125

5.2 SAMEVATTING VAN VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE 125

5.3 GEVOLGTREKKINGS 127

5.3.1 Primêre navorsingsvraag: Hoedanig kan liggaamsportrette deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol gebruik word (of nie)? 127

5.3.2 Sekendêre navorsingsvrae 1 en 2: Wat behels die pastorale rol van opvoeders soos dit binne die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing is? Hoe kan die verwerwing van die liggaamsportrettegniek gefasiliteer word? 128

5.3.3 Sekondêre navorsingsvraag 3: Watter bydrae, indien enige, kan liggaamsportrette tydens die vervulling van die pastorale rol deur opvoeders maak? 129

5.4 MOONTLIKE BYDRAE VAN MY STUDIE 130

5.4.1 Die pastorale onderrigrol van opvoeders 130

5.4.2 Hipoteses gegenereer 131

5.4.3 Die gebruik van die liggaamsportrettegniek deur opvoeders 132

5.4.4 Ondersteuning van leerders in informele nedersettingsgemeenskappe 132

5.5 BEPERKINGE VAN MY STUDIE 132

5.5.1 Omvang van die studie 132

5.5.2 Aard van data 133

5.5.3 Navorsersvooroordeel 134

5.5.4 Verloop en aard van die intervensie 134

5.5.5 Deelnemers aan my studie 135

5.6 AANBEVELINGS 135

5.6.1 Aanbevelings vir opleiding 135

5.6.2 Aanbevelings vir praktykvoering 136

5.6.3 Aanbevelings vir verdere navorsing 136

5.7 FINALE REFLEKSIE 138

Lys van Figure

		Bladsy
FIGUUR 2.1:	Sistemiese kaart van my studie se breë navorsingskonteks	20
FIGUUR 2.2:	Die Suid-Afrikaanse onderwysbeleidkonteks en die spesifieke navorsingstuin van my studie	23
FIGUUR 2.3:	Die opvoeder-leerderverhouding binne die pastorale rol	36
FIGUUR 2.4:	Opsomming van die liggaamsportrettegniek	47
FIGUUR 2.5:	My integrasie van literatuur	49
FIGUUR 3.1:	Aksienavorsing binne my studie	57
FIGUUR 3.2:	Data-insameling en -vaslegging	68
FIGUUR 4.1:	Die informele nedersettingsgemeenskap	84
FIGUUR 4.2:	Breë opsomming van tematiese analise resultate	86
FIGUUR 4.3:	Opsomming van die kategorieë binne subtemas	87
FIGUUR 4.4:	‘n Deelnemer en haar liggaamsportret	100
FIGUUR 4.5:	Liggaamsportrette van leerders	101
FIGUUR 4.6:	Deelnemer by die liggaamsportret wat van ‘n volwassene in die gemeenskap gemaak is	104
FIGUUR 4.7:	‘n Leerder se gevoelens rondom MIV/VIGS	106
FIGUUR 4.8:	Voorbeelde van hoe leerders persoonlike en emosionele inligting op hulle liggaams-portrette aangedui het	108
FIGUUR 4.9:	Inligting oorgedra deur ‘n volwassene se liggaamsportret	109

Lys van Tabelle

Bladsy

TABEL 1.1:	Tweeledige navorsingsproses	12
TABEL 2.1:	Kategorieë van aanvaarding, internalisering en implementering van beleidsdoelwitte deur opvoeders	33
TABEL 2.2:	Samevatting van die take van die pastorale rol en eienskappe van opvoeders aan die hand van ‘n tuinmetafoor	39
TABEL 2.3:	Redes vir onbetrokkenheid by emosionele leerderaangeleenthede	41
TABEL 2.4:	Klassieke en hedendaagse betekenisse van *memory work*	43
TABEL 3.1:	Opsomming van die gekose kwalitatiewe paradigma binne my studie	54
TABEL 3.2:	Die konstruktivisties-interpretivistiese benadering binne my studie	59
TABEL 3.3:	Rolomskrywing en balansering binne my studie	64
TABEL 3.4:	Tematiese data-analise	72
TABEL 3.5:	Etiese toepassing en partybetrokkenheid	74
TABEL 4.1:	Opsommende blik oor die navorsingsgebeure	82
TABEL 4.2:	Opsomming van vaardighede wat verband hou met die pastorale rol	93
TABEL 4.3:	Basislynresultate wat verband hou met moontlike kategorieë van opvoedersbereidwilligheid	95
TABEL 4.4:	Opsomming van geïdentifiseerde vaardighede wat verband hou met die pastorale rol	124

Lys van Bylae

Bylaag A: Toestemmingsbriewe om navorsing te doen:

- Departement van Onderwys
- Skoolhoof van geselekteerde skool

Bylaag B: Intervensiebeplanning

Bylaag C: Werkswinkelmateriaal

Bylaag D: Ingeligte toestemmingsvorm: deelnemers

Bylaag E: Liggaamsportret en *memory box making* handleiding (deel 1)

Bylaag F: Basiese beradingsvaardighede handleiding (deel 2)

Bylaag G: Voorbeeld: Deelnemers se sertifikaat van bywoning

Bylaag H: Uittreksel uit reflektiewe navorsingjoernaal

Bylaag I: Tematiese analise van transkripsies van fokusgroepbesprekings en veldnotas

Bylaag J: Visuele data

1.1 INLEIDING EN RASIONAAL

Winkler, Modise en Dawber (1998:19) skryf die volgende oor kinders:

" *to feel encouraged*	*to be listened to*
to not be alone	*to feel loved*
to be respected	*to have rules*
to be praised	*to be disciplined*
to know stories	*to be forgiven*
to feel secure	*to be liked*
to set limits	*to feel accepted*
to play	*[to live]"*

Tydens my meestersgraadstudies en internskap in die Opvoedkundige Sielkunde het ek saam met talle kinders en opvoeders gewerk. My primêre belangstelling lê in die emosionele belange van kinders en jongmense, en daarom hou my studie verband met hierdie onderwerp. Die doel van my studie is om die gebruik van liggaamsportrette deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol te verken. Ek is van mening dat kinders wat voel hulle is kosbaar, uniek en belangrik die selfvertroue sal hê om die lewe se uitdagings aan te durf en te leer en hierdie proses as positief en opbouend sal ervaar. Ten spyte van die moontlikheid dat kinders kan floreer, berig die media gereeld van kinders wat hulle lewens neem, byvoorbeeld in Beeld (Jordaan, 2006; Penh, 2006; Pretorius, 2006; Rademeier, 2006; Roos, 2006; Scheepers, 2006; De Lange, 2005; Kruger, 2005), Die Burger (Strydom, 2006; Preller, 2005; Van Vuuren, 2005; Preller, 2004), *The Star* (Ajam & Badat, 2006; Barnett, 2006; Mkhwanazi, 2006) asook Rapport (Steenkamp, 2006; Van Wyk, 2005; Du Toit, 2004; Engelbrecht, 2004; Van Eeden, 2004). Die waarde wat hulle aan hulle eie lewens en die wêreld heg kan bevraagteken word. My ervaring is dat wanneer kinders hulle lewens neem, dit nie net hulle gesinne, familie en vriende raak nie, maar ook die skool waarin daardie kinders leerders was.

Ek het my internskapjaar gedurende 2005 by 'n hoërskool voltooi waar daar gedurende die afgelope paar jaar heelwat gevalle van selfmoord was. Die mees onlangse geval het in die jaar voor my internskap plaasgevind, en daar was steeds opvoeders wat nog bewoë geraak het as hulle daaroor gepraat het. Party opvoeders het (verkeerdelik) gemeen dat hulle skuldig en in 'n mate verantwoordelik was vir die gebeure, aangesien 'n leerder wat selfmoord gepleeg het in hulle klasse was en hulle van mening was dat hulle hom/haar dalk kon gehelp het, maar nagelaat het om dit te doen. Wat verder duidelik geword het tydens

informele gesprekke wat opvoeders met mekaar, graadvoogde en soms met my gevoer het, is dat min opvoeders oor die nodige selfvertroue beskik om emosionele aangeleenthede van hulle leerders te hanteer.

Uit sulke gesprekke kon ek aflei dat baie van die opvoeders oorweldig voel deur die emosionele aspekte van hulle leerders en dat hulle dit eerder wil oorlaat aan, soos hulle dit stel: *mense wat daarvoor opgelei is en weet wat hulle doen*. Tog het my ervarings in die hantering van sommige leerders se belange daarvan getuig dat baie leerders hulle eerder tot opvoeders om hulp, raad en ondersteuning sal wend as na 'n ouer of sielkundige. Teen die middel van my internskapjaar het ek begin wonder of ander skole se opvoeders dieselfde voel. Dalk was dié betrokke hoërskool se personeel net té oorweldig deur die selfmoordgebeure by die skool en té sensitief oor die hantering van emosionele ondersteuning van hulle leerders. My gedagtes het veral gegaan na die skole waar daar nie beradings- of sielkundige dienste op 'n deurlopende weeklikse basis vir leerders beskikbaar is nie. Ek het begin wonder oor die volgende vraag: *Voel die opvoeders van skole waar sielkundige dienste nie beskikbaar is nie, ook dat hulle nie die emosionele aangeleenthede van leerders moet hanteer nie?*

Teen die agtergrond van my belangstelling in die wyse waarop opvoeders moontlik leerders emosioneel kan ondersteun, het 'n verbandhoudende behoefte ontstaan tydens 'n bestaande navorsingsprojek deur Ferreira (2006). In Ferreira (2006) se studie het opvoeders naamlik 'n behoefte aangedui om vaardighede en praktiese tegnieke aan te leer wat hulle in staat sou kon stel om hulle leerders emosioneel beter te kan ondersteun. Op grond van my belangstelling daarin of opvoeders in ander skole ook onbekwaam voel om leerders se emosionele behoeftes aan te spreek al dan nie, het ek die kans benut om by die spesifieke navorsingsprojek betrokke te raak. Aangesien die opvoeders in Ferreira (2006) se studie pertinent gemeld het dat hulle praktiese psigososiale ondersteuningstegnieke wou aanleer, moes ek een tegniek selekteer om die moontlike gebruik daarvan tydens my navorsing te verken.

Die tegniek waarop ek besluit het was die maak van liggaamsportrette [eie vertaling van *body maps* (Morgan, 2004)]. Ek het 'n voorliefde vir kuns, wat my toelaat om kreatief, skeppend en ekspressief te wees deur meervoudige mediums saam te voeg om konsepte en idees voor te stel. Die tegniek waartydens liggaamsportrette gemaak word omvat hierdie elemente. Ek het aan die moontlikheid gedink dat liggaamsportrette moontlik benut kan word binne ander sosiale kontekste as waarvoor dit aanvanklik gebruik is [naamlik as deel van *memory work* en in die konteks van MIV/VIGS (Morgan, 2004)] op grond van die ekspressiewe (beide nieverbaal en verbaal) waarde daarvan. Ek het begin wonder oor die moontlike gebruik van liggaamsportrette binne die klaskamer deur opvoeders in die aanspreek van leerders se emosionele behoeftes. Ek is van mening dat opvoeders die emosionele behoeftes van hulle leerders sal kan aanspreek wanneer leerders uitdrukking daaraan gee. Goleman (1996:117) som hierdie gedagte aangaande die uit-drukking van emosies op: "*Emotional entrainment is the heart of influence".* Ek wil 'n paralelle gedagte by

laasgenoemde voeg deur te noem dat ek as navorser binne my meta-teoretiese raamwerk (sien 1.7) bevestig dat ek as mens sowel as navorser ekspressie aan navorsingsgebeure gee en dit dan vervat in hierdie skripsie. As persoon dink ek gereeld metafories aan dinge om dit te kan verstaan en vir myself betekenisvol te maak, derhalwe word gedeeltes van my studie metafories vergelyk en beskryf in die hieropvolgende hoofstukke.

Gebaseer op die voorafgaande redes en ten einde die genoemde vraag (*Voel die opvoeders van skole waar sielkundige dienste nie beskikbaar is nie, ook dat hulle nie die emosionele aangeleenthede van leerders moet hanteer nie?*) te kan beantwoord, het ek bestaande artikels en navorsing begin raadpleeg. My soektog na sulke inligting het 'n beperkte aantal artikels opgelewer. Enkele voorbeelde wat ek wel kon vind was Robinson (2003), wat verandering in tersiêre opvoeder opleiding voorstel ten einde die uitdagings gestel aan Suid-Afrikaanse opvoeders te kan antwoord. Carrim (2002) beklemtoon hoe verskillende en veelvuldige opvoedersrolle die vorming van die opvoedersidentiteit bemoeilik. Jansen (2002) se navorsing handel oor die veranderende rol van opvoeders in Suid-Afrikaanse klaskamers. Robinson (1999) bestudeer ook die rol van opvoeders, maar fokus op opvoeders se belewings en gevoelens van onbekwaamheid om aan die eise wat aan hulle gestel word, te voldoen. Ek het dus gevind dat navorsing meestal handel oor die omstandighede van Suid-Afrikaanse skole en klaskamers, navorsingsbeleid en die veranderinge wat daar in ons onderwysstelsel plaasgevind het gedurende die afgelope tien jaar. Dié tendens in navorsing word beklemtoon deur McMillan en Schumacher (1997), wat sekere areas in die opvoedkundekonteks identifiseer waarin verdere navorsing van belang is. Die onderwerp waaroor daar veral min navorsing bestaan het betrekking op "*the wisdom of practice itself*" (McMillan & Schumacher, 1997:7), met ander woorde die praktykhandeling van bekwame opvoeders. Hierdie geïdentifiseerde behoefte aan navorsing sluit aan by die navorsingsarea waarin ek 'n belangstelling ontwikkel het, aangesien sekere van die opvoeders waarmee ek te doen gekry het klaarblyklik nie bekwaam gevoel het om te voldoen aan hulle leerders se behoeftes aan emosionele ondersteuning nie.

Die volgende vraag ontstaan uiteraard: *Wat word bedoel met bekwame opvoeders*? Die Suid-Afrikaanse beleidsdokument wat bekwame opvoeders beskryf is die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000), wat ek later in Hoofstuk 2 in meer detail bespreek. Vervolgens word die Suid-Afrikaanse skoolstelsel waarin opvoeders tans moet kan funksioneer in breë trekke beskryf.

1.2. KONTEKSTUALISERING VAN DIE STUDIE

Navorsing eie aan en relevant tot Suid-Afrika se onderwyssisteem meld telkens dat die uitdagings wat aan Suid-Afrikaanse opvoeders en skole gestel word meervoudig, kompleks en dringend is. Inligting vervat in Engelbrecht (2003) en Winkler *et al.* (1998), asook Mwamwenda (1996) noem dat breër sosiale stressors

tans 'n groot impak het op skole as sosiale sisteme. Dit impliseer dat die samelewing se uitdagings ook die skool se uitdagings word. Ander stressors wat deur dieselfde outeurs (asook deur Diphofa, Vinjevold & Taylor, 1999; Taylor, Diphofa, Waghmarae, Vinjevold & Sedibe, 1999) genoem word en wat baie Suid-Afrikaners daagliks moet trotseer, sluit armoede, werkloosheid, die effek van die MIV/VIGS-pandemie, misdaad, geweld en swak lewensomstandighede in, om net 'n paar te noem. Faktore wat direk in verband gebring kan word met die skool- en klaskamerkonteks is oorvol klaskamers, 'n tekort aan genoeg opvoeders en ander personeel by skole, leerders wat nie skoolfonds kan betaal nie (dus 'n gebrek aan finansiële bronne), onvoldoende leermateriaal, onvoldoende klaskamermeubels asook verweerde klaskamers, skole en sanitêre geriewe by skole. Ander outeurs (Belknap, Roberts & Nyewe, 2003; Swart & Pettipher, 2003; Prinsloo, Vorster & Sibaya, 1996) beklemtoon dat die eise wat aan opvoeders gestel word gespesialiseerd en uitdagend is. Ondersteuningsdienste aan opvoeders en hulp vanaf die informele sektor word deur Swart en Pettipher (2003) as 'n vereiste gestel vir opvoeders om die beleidverpligtinge, soos deur die regering gestipuleer, te implementeer. Die vraag wat ek myself vervolgens afvra (en wat verband hou met die vraag in die vorige paragraaf) is: *Watter eise word deur regeringsbeleide aan opvoeders gestel*?

Ek het reeds genoem dat die Suid-Afrikaanse regering skole hoofsaaklik as sosiale sisteme beskou wat verandering en transformasie na sekere ideale kan bevorder. Daar kan afgelei word dat die opvoeders van die skoolsisteem as agente van verandering beskou kan word. Volgens die beleidsdokument *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) wat deur die destydse minister van onderwys, Kadar Asmal, ingestel is moet opvoeders sewe rolle vervul, naamlik dié van:

- fasiliteerder van leer,
- ontwerper en interpreteerder van leerprogramme,
- leier, administrateur en bestuurder,
- akademikus, navorser en lewenslange leerder,
- assesseerder,
- vervuller van 'n burgerlike, gemeenskaps- en **pastorale rol**, en
- leerarea-, vak-/disiplinêre-/fase-spesialis.

Daar word dus van opvoeders verwag om komplekse en uiteenlopende rolle te vervul in hulle daaglikse beroepsbeoefening. Die fokus van my studie val op die **pastorale rol**, en spesifiek op die vraag of opvoeders die emosionele behoeftes van leerders deur die gebruik van liggaamsportrette kan aanspreek. Volgens regeringsbeleid moet opvoeders uit hoofde van hulle burgerlike, gemeenskaps- en pastorale rol betrokke raak by hulle leerders en gemeenskappe. Die konsep "pastorale rol" word verder onder 1.6.3 bespreek en sal ook in Hoofstuk 2 in groter detail verken en bespreek word. Dit volg logies dat daar aan opvoeders 'n beroep op emosionele ondersteuning van hulle leerders gerig word.

Relevante navorsing wat tans onderneem word handel dikwels oor onderwysbeleid en fokus in baie gevalle op die vraag of beleid en praktyk in Suid-Afrikaanse klaskamers ontmoet al dan nie. Robinson (2003), Lomofsky en Lazarus (2001) asook Harley, Barasa, Bertram, Mattson en Timm (2000) meen dat praktyk en beleid dikwels nie bymekaar aansluit nie omdat onderwyseropleiding, opleidingsinstansies en onderwyspraktyk nie noodwendig liniêr lei tot gehalte onderrig en derhalwe beleidsvoltrekking nie. Mattson en Harley (2002) gaan selfs verder deur te beklemtoon dat onderwysbeleid nie altyd die realiteite van die Suid-Afrikaanse klaskamers erken en besef nie en dus nie uitvoerbaar is nie. Dié outeurs is van mening dat Suid-Afrikaanse onderwysbeleid meestal ideologies van aard is. Verskeie redes bestaan vir die diskoers tussen onderwysbeleid en praktyk, wat ek in meer detail in Hoofstuk 2 van my skripsie sal bespreek.

Verder moet in ag geneem word dat die moderne wêrelddorp hoë eise aan die mensdom stel, wat daartoe lei dat mense hulself emosioneel weerbaar moet maak om te kan oorleef (Ross & Deverell, 2004; Winter, 2000; Goleman, 1996; Mwamwenda, 1996). Uit regeringsdokumente blyk dit dat die Suid-Afrikaanse regering ons land deel van die globale wêreld wil maak, wat selfs nog meer stressors op die burgers van die land plaas. Ross en Deverell (2004) asook Roos, Du Toit en Du Toit (2002) meld dat die stressors van die daaglikse lewe (en oorlewing, vir baie Suid-Afrikaners) emosionele spanning tot gevolg kan hê, wat tot tendense soos depressie, angs en ander neuroses en psigoses kan lei. Talle huisgesinne, en dus ook hulle kinders, ervaar emosionele spanning as gevolg van die lewenseise wat aan hulle gestel word. In gemeenskappe soos informele nedersettings dra ouers se werkloosheid, siekte, sterftes of afwesigheid en waar sibbe verantwoordelik is vir mekaar verder by tot emosionele angs (Smart, 2004, 2003, 2001; Van Dyk, 2001; Kelly, 2000; Winkler *et al*., 1999). Aangesien die kinders van sulke gesinne emosionele spanning en angs saam met hulle skool toe neem, kan verwag word dat opvoeders leerders in hulle klasse sal hê wat emosionele angs en spanning ervaar. Soos genoem word daar van opvoeders met pastorale rolverantwoordelikhede verwag dat hulle hul leerders emosioneel ook ondersteun. Al hierdie genoemde dinge kan 'n donker beeld skets waarin opvoeders moontlik verdwaal kan voel.

Ebersöhn en Eloff (2006) en Du Preez (2004) beklemtoon egter dat hulpprofessies (insluitend opvoeders) nie net hoef te fokus op leerders en hul eie oorlewing in hierdie sogenaamde donker prentjie nie. Hul doelwit kan dié wees van "*well-being and flourishing individuals and communities*" (Ebersöhn & Eloff, 2006:5). Die outeurs verduidelik verder dat deur te fokus op persone se lewensvaardighede (interne vlak) en bates (interne en eksterne vlak) verskuiwings in persone teweeg gebring kan word wat hulle in staat kan stel om stressors (soos dié in Suid-Afrika) aan te spreek en gelukkige lewens te lei. Indien opvoeders dus op hul leerders se lewensvaardighede en bates sou fokus, kan daar positiewe verandering in hulle lewens plaasvind. Opvoeders mag moontlik ook baat vind by proaktiewe en positiewe denke en lewensbenaderings ten einde aan die eise wat die moderne wêreld, die onderwyssisteem en regeringsbeleid aan hulle stel te kan

beantwoord – dit wil sê outentieke eienaarskap te aanvaar van hul rol as opvoeders, tesame met die vele fassette wat dié rol impliseer (Ebersöhn & Eloff, 2006; Lomofsky & Lazarus, 2001). Hierdie konsepte word verder in Hoofstuk 2 bespreek.

Navorsing deur Mattson en Harley (2002) beklemtoon egter dat opvoeders soms onseker is *hoe* om die rolle (insluitend die pastorale rol) wat deur regeringsbeleid gestipuleer is, in die praktyk te vervul. Intervensies wat daarop fokus om opvoeders praktiese tegnieke en vaardighede aan te leer ten einde hulle rolle te kan vervul in hulle onderskeie praktykbelewenis blyk dus noodsaaklik te wees. My studie het daarop gefokus om 'n moontlike intervensie by 'n skool te implementeer, naamlik om te verken of die gebruik van liggaamsportrette opvoeders kan help in die vervulling van hulle pastorale rol met leerders wat emosionele ondersteuning nodig het en om sodoende by te dra tot 'n klaarblyklike kennisleemte.

1.3 NAVORSINGSDOEL EN -DOELWITTE

Die doel van hierdie studie was om te verken in watter mate liggaamsportrette deur opvoeders geïmplementeer kan word (of nie) as deel van die vervulling van hulle pastorale rol. Dié oorhoofse doel kan verder omskryf word in terme van die volgende verfynde navorsingsdoelwitte:

- om die leefwêreld en spesifieke konteks van die deelnemers aan die studie deur verskeie metodes, byvoorbeeld observasie en aksienavorsing, te verken,
- om deur middel van bogenoemde 'n ryk beskrywing van die betekenisse en interpretasies van die deelnemers te kon bekom aangaande hulle vervulling van die pastorale rol,
- om nuwe vaardighede en kennis by deelnemers te fasiliteer deur die gebruik van liggaamsportrette met leerders, en
- om te verken in watter mate (of nie) hierdie tegniek deelnemers as opvoeders in hulle spesifieke konteks bemagtig het om hulle pastorale rol te vervul.

1.4 NAVORSINGSVRAE

Teen die agtergrond van die voorafgaande bespreking kan die **primêre navorsingsvraag** vir hierdie studie soos volg geformuleer word: *Hoe kan liggaamsportrette deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol gebruik word (of nie)?*

Om die primêre navorsingsvraag te kon beantwoord is die volgende **sekondêre navorsingsvrae** aangespreek:

1. Wat behels die pastorale rol van opvoeders soos dit van toepassing is binne die Suid-Afrikaanse konteks?
2. Hoe kan die verwerwing van liggaamsportrettegnieke gefasiliteer word?

3. Watter bydrae, indien enige, kan liggaamsportrette maak tydens die vervulling van die pastorale rol deur opvoeders?

1.5 AANNAMES WAARMEE EK DIE STUDIE BENADER HET

Een aanname van my studie was dat leerders hulle persoonlike fisieke, emosionele, liggaamlike asook spirituele kontekste, betekenisse en behoeftes deur middel van liggaamsportrette aan opvoeders sou kon kommunikeer. Die kommunikasie van hierdie inligting tussen opvoeder en leerder kon die opvoeder moontlik in staat stel om aandag, leiding en ondersteuning aan die leerder as 'n persoon as geheel te gee; sodoende kon die opvoeder sy pastorale rol vervul. Ek het my aanname op literatuur en opleiding wat ek as student en intern in Opvoedkundige Sielkunde bestudeer en ontvang het, gebaseer.

Ek het aangeneem dat deelnemers aan die aksienavorsingsproses sou deelneem omdat hulle verdere vaardighede in psigososiale ondersteuningstegnieke wou aanleer. Ek het veronderstel dat deelnemers se bestaande kennis, vaardighede en outentieke menswees voldoende sou wees om die nuwe vaardighede en kennis wat in die intervensie aan hulle oorgedra is, te kon insien, verstaan en dan te kon uitvoer. Ek het ook die aaname gemaak dat deelnemers bereidwillig en bekwaam genoeg sou wees om data in te samel tydens die uitvoer van die intervensie en dit dan akkuraat aan my te kon weergee.

As navorser was ek deurgaans in my studie bewus van hierdie aannames en het ek dit in ag geneem in die keuse van die navorsingsproses, -bevindings en gevolgtrekkings van my studie.

1.6 VERHELDERING VAN KERNKONSEPTE

Aangesien konsepverklaring bydra tot die presiese verstaan van wat met konsepte bedoel word, verhelder ek vervolgens die kernkonsepte van my studie in terme van die toepassing en gebruik daarvan binne die raamwerk van my studie. Die navorsingsvrae wat ek geformuleer het kan in die proses ook deur die afsonderlike bespreking van konsepte helderder omlyn en beklemtoon word.

1.6.1 Liggaamsportrette

Die konsep liggaamsportrette (eie vertaling van *body maps)* behels die maak van 'n lewensgrootte portret van 'n persoon. Die konsep *portret* verwys na die voorstelling van 'n beeld (soos 'n liggaam) op 'n spesifieke oomblik in tyd. Net soos in die visuele kunste beeld 'n *portret* nie net die visueel sigbare uit nie, maar ook die ikonografiese oftewel hoër, kontekstuele en (intra)subjektiewe belewenis of bedoeling van die kunstenaar (Janson & Janson, 1992). Die konsep *liggaam* is verteenwoordigend van die eie fisiese liggaam wat die persoon gebruik om die portret te maak. *Liggaam* verwys ook na die gesitueerdheid en interaksie van die liggaam met die wêreld of konteks waarbinne die persoon hom-/haarself bevind.

Liggaamsportrette kan kommunikasie tussen persone fasiliteer aan die hand van 'n lewensgrootte kunswerk (Morgan, 2004; Valentine, 2004; Oasis, 2003). Die betekenisse, waardes en emosies wat persone aan die realiteite van hulle lewens heg kan op dié wyse geaktiveer en gekommunikeer word deur liggaamsportrette (Hivan HEART-program[1], 2006). HEART bied werkswinkels oor liggaamsportrette in gemeenskappe aan. Die Hivan HEART-program word gebruik vir MIV/VIGS aksie-inisiatiewe en fokus op die gaping wat bestaan tussen die sosiale en biochemiese aspekte van MIV/VIGS-behandelings. Die liggaamsportrette word as kunswerke uitgestal en dien ook terselfdertyd as bewusmakingsveldtogte om gemeenskappe te bemagtig met basiese inligting oor MIV/VIGS.

Die integrasie van die liggaam en konseptuele, asook spirituele, aspekte kan deur middel van liggaamsportrette deur mense geopenbaar word. Selfrefleksie en introspeksie is sentrale aktiwiteite tydens die maak van liggaamsportrette (Hivan HEART-program, 2006; Morgan, 2004; Teyise, 2003) aangesien die proses die deelnemer begelei tot introspeksie. Narratiewe benaderings is gewoonlik sterk teenwoordig tydens die maak van liggaamsportrette. In Teyise (2003:2) word liggaamsportrette soos volg opgesom: "*It's a story about your body and your soul*".

1.6.2 Opvoeders

Vir die doel van hierdie studie word die konsep *opvoeder* as sinoniem gebruik vir die konsep *onderwyser*. Binne die konsep *opvoeder* word die opvoedingstaak, benewens die inhoudelike of akademiese konteks, van die opvoeder uitgelig. Binne my studie verwys opvoeders na primêre skool opvoeders in 'n informele nedersettingsgemeenskap in die Oos-Kaap (Nelson Mandela Metropool).

1.6.3 Pastorale rol van die opvoeder

Die pastorale rol van opvoeders is kompleks van aard en kan nie presies benoem of gespesifiseer word nie. Soos reeds in die inleiding en rasionaal genoem, is navorsing oor die pastorale rol van opvoeders beperk in omvang. Bronne wat wel bekom kon word om die term *pastorale rol* te verhelder sluit meestal beleidsdokumente in (voorbeelde is Gardner, 2005; Lomofsky & Lazarus, 2001; Harley *et al*., 2000; Barasa & Mattson, 1998). Ek fokus vervolgens op die beleidsomskrywing van die pastorale rol van opvoeders.

Navorsing wat deur die Universiteit van Natal, in opdrag van die *President's Education Initiative* (Harley *et al*., 2000) in 1998 gedoen is, het bepaalde spesifieke take van die pastorale rol geïdentifiseer. Hierdie take is geformuleer op grond van die navorsingspan se bestudering van beleidsdokumente rakende onderwysrolle, naamlik *COTEP: Norms and Standards for Teacher Education, Training and Development; SACE: Code of Conduct;* en die *Manual for Develomental Appraisal* en *Report of the Education Labour*

[1] Akroniem vir *Highly Effective Art*

Relations Council on the National Department of Education's Duties and Responsibilities for post level one (Harley *et al*., 2000).

Die spesifieke take behels naamlik dat opvoeders in staat behoort te wees om die pastorale rol met bekwaamheid te vervul indien hulle:

- aspekte aangaande leerders se welstand, gedrag en vordering aan ouers kan kommunikeer en bespreek,
- gesag met deernis en regverdigheid kan beoefen en handhaaf,
- geslagsgelykheid in die klaskamer kan bevorder,
- deelneem aan buite-kurrikulêre aktiwiteite by die skool,
- leerderberading en beroepsvoorligtingsaspekte kan aanspreek en daarmee behulpsaam kan wees,
- die sosiale en opvoedkundige probleme van die gemeenskap kan verstaan en daarop reageer,
- daarna strewe om leerders te begelei tot waardes wat gebaseer is op die *Beleid op Menseregte,*
- verantwoordelikheid neem om die veiligheid van leerders te verseker, en
- die waardigheid en konstitusionele regte van leerders respekteer en die uniekheid, individualiteit en spesifieke behoeftes van elke leerder erken.

Alhoewel bogenoemde take pertinent noem wat verwag word van opvoeders in terme van die pastorale rol, meld dit nie hoe 'n opvoeder byvoorbeeld spesifiek te werk moet gaan om behulpsaam te wees met die berading van leerders nie, wat van toepassing is op my studie. Vanuit die genoemde rolle kan verder afgelei word dat die opvoeder self oor sekere waardes en eienskappe moet beskik om hierdie rol te kan vervul.

Op grond van bogenoemde het ek sekere veronderstellings gemaak by die aanvang van my studie. Ten opsigte van die pastorale rol was my aanname dat opvoeders hulle leerders ken en vir hulle omgee. Tweedens, het ek aangeneem dat opvoeders na empatiese en professionele leerling-opvoeder-verhoudings (gekenmerk deur respek, vertroue en oop kommunikasie tussen opvoeders en leerders) streef. Ebersöhn en Eloff (2006:5) merk in dié verband dat 'n opvoeder se "*belief in an individual's capacity to cope*" deel kan uitmaak van die leerder-opvoeder-verhouding. Vanuit opvoeder-leerder-verhoudings (wat genoemde eienskappe onderlê) kan opvoederbetrokkenheid in die emosionele aangeleenthede en welstand van leerders moontlik vergemaklik word. Deur inligting verskaf deur die *Education Labour Relations Council* (2005) in ag te neem oor byvoorbeeld hoeveel leerders daar tans in klaskamers is, het ek die veronderstelling gemaak dat dit moontlik moeilik is vir opvoeders om leerders tegelykertyd emosioneel sowel as akademies te ondersteun. Hieruit volg dat die pastorale rol hoë eise mag stel aan opvoeders se kennis en vaardighede van beradingsaspekte, wat kompleks en spesifiek van aard is. Genoemde inligting was relevant en belangrik om in ag te neem tydens my navorsing, aangesien dit die konteks van my navorsing beskryf.

1.7 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

As nuweling tot nagraadse navorsing is een van die uitdagende aspekte in my vorming as navorser om sin te maak van die oorvleuelende, verweefde en komplekse aard van teoretiese konsepte en perspektiewe op die gebied van sosiale navorsing. Mouton (2003) noem dat die meeste nuwe navorsers dikwels verward raak met betrekking tot watter wêreld van denke (metawetenskaplike, wetenskaplike, alledaagse leefwêreld) hulle wanneer tydens die navorsingsproses betree.

1.7.1 Metodologiese Paradigma

Vir my is kwalitatiewe navorsing se kompleksiteit, maar terselfdertyd ook die grasie en eenvoud daarvan, daarin geleë dat die teoretiese, paradigmatiese raamwerke en metodologiese ontwerpe interverweefd en sirkulêr tot mekaar is. Ek som my gekose metodologiese paradigma vervolgens kortliks op en bespreek dit in Hoofstuk 3 in groter omvang.

Kwalitatiewe navorsing staan volgens verskeie outeurs (Silverman, 2005; Bernard, 2000; Houser, 1998; McMillan & Schumacher, 1997; Mwamwenda, 1996; Bless & Higson-Smith, 1995) bekend as navorsing waartydens die prosedures waarvolgens navorsing gedoen word gedurende die navorsingsproses ontstaan. Verskeie metodes kan gebruik word om data in te samel, en formele instrumentasie hoef nie gebruik te word nie. Volgens dieselfde outeurs is kwalitatiewe navorsing 'n interaktiewe veld van navorsing wat daarop gefokus is om naturalistiese sosiale kontekste en prosesse te beskryf. Gevolglik word die wêreld soos die deelnemers dit beleef as belangrik beskou. My navorsing is op kwalitatiewe wyse gedoen en is deur aksie-navorsingsbeginsels gerig. McMillan en Schumacher (1997:23) noem dat die fokus van aksienavorsing lê in: *"a local problem [or challenge] in a local site"*. Bless en Higson-Smith (1995) skryf dat aksienavorsing 'n gelyke en dinamiese vennootskap is wat tussen my as navorser en die deelnemers aan my studie ontstaan. Tydens hierdie vennootskap vind wedersydse leerervarings voortdurend tydens die navorsingsproses plaas. Die aksienavorsingsproses word tegelykertyd ook gekenmerk deur 'n dinamiese wisselwerking tussen navorsing en aksie (Bless & Higson-Smith, 1995).

Aangesien aksienavorsing gefokus is op 'n spesifieke konteks en deelnemers, en interpretivisme gefokus is op 'n gedetailleerde verstaan van deelnemers se ervaring van hul spesifieke konteks, was streng en absolute kontrole nie nodig in my studie nie. As navorser kon ek aanpas by die situasies en behoeftes van die deelnemers aan my studie soos dit ontstaan het tydens die navorsingsproses (Mouton, 2003; Houser, 1998; McMillan & Schumacher, 1997).

1.7.2 Metateoretiese Paradigma

Die metateorie waarmee ek na die alledaagse realiteit gekyk het vir die doeleindes van hierdie studie is gesetel in die konstruktivisties-interpretivistiese benadering (breedvoering bespreek in Hoofstuk 3). As navorser (binne hierdie benadering) handhaaf ek die opinie dat daar meer as een waarheid en perspektief is, dat dinge en mense in die wêreld kompleks is en dat hulle deelneem aan die vorming van sosiale realiteit (Bernard, 2000; McMillan & Schumacher 1997; Neuman, 1997). Gevolglik het ek navorsing op interaktiewe wyse met die deelnemers aan hierdie studie onderneem. Ek moes deurgaans in gedagte hou dat deelnemers hulle eie waardes heg aan sosiale realiteit en dat hulle sosiale realiteit uitgebrei, in stand gehou of verander kan word deur hulle interaksie met ander mense. In my rol as navorser kon ek nie 'n breë veralgemening maak nie; ek wou eerder 'n spesifieke sosiale sisteem en die mense wat daarin leef en handel in diepte verstaan, aangesien dit die enigste realiteit is wat ek as geloofwaardig kon beskou. In hierdie studie wou ek derhalwe nie breë veralgemenings maak nie, aangesien die realiteit té kompleks is (Silverman, 2005; Higgs & Smith, 2002; Bernard, 2000; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997). Ek sal die gekose metateoretiese paradigma van my navorsingstudie in Hoofstuk 3 verder bespreek. My gekose navorsingsveld (wat in Hoofstuk 2 in meer detail bespreek word) in die onderwys is dinamies, kompleks en meervoudig van aard. Dit is daarom my mening dat die aanpasbare en interaktiewe aard van die kwalitatiewe benadering komplementêr tot my navorsingsdoel en -vrae is, naamlik om die betekenis wat deelnemers aan die pastorale rol heg te kon verstaan en om die gebruik van liggaamsportrette deur deelnemers te verken ten einde 'n moontlike bydrae tot en die moontlike implikasies daarvan vir die praktyk van die deelnemers beter te kon verstaan.

1.8 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Op grond van my metateoretiese benadering (die konstruktivisties-interpretivistiese benadering), metodologiese benadering (kwalitatiewe navorsing gerig deur aksienavorsingsbeginsels) en die keuse van my onderwerp het ek 'n gevallestudie onderlê deur aksienavorsingsbeginsels as navorsingsontwerp gekies. Silverman (2005) beskryf die gevallestudie as navorsingsontwerp as 'n poging van die navorser om 'n gedetailleerde begrip van 'n spesifieke geval te bekom. McMillan en Schumacher (1997) beklemtoon die soepelheid van die gevallestudie-ontwerp. Aangesien die navorsingsveld waarin ek beweeg het 'n komplekse onbekende en onvoorspelbare konteks geïmpliseer het, moes die ontwerp wat ek gekies het ruimte laat vir buigsaamheid en aanpassings namate die navorsing verloop. Die deelnemers aan my gevallestudie is op 'n gerieflikheidsbasis gekies (Silverman, 2005; Bernard, 2000; Neuman, 1997), aangesien hulle reeds by die voorafgaande navorsingsprojek van Ferreira (2006) betrokke was ten tye van my toetrede tot die navorsingsveld. Die deelnemers is aanvanklik (in 2003 vir Ferreira se studie) doelgerig geselekteer (Silverman, 2005; Bernard, 2000; Neuman, 1997) vir Ferreira se studie.

Tydens my navorsing moes ek as navorser aan gelyklopende navorsingsprosesse aandag gee. Die eerste proses was gefokus om basislyninligting te bekom deur 'n fokusgroepbespreking. Die tweede proses was 'n intervensie wat ontwikkel en gefasiliteer is. Derdens het ek data ingesamel tydens 'n tweede fokusgroepbespreking. Elke proses word kortliks saamgevat in Tabel 1.1 en meer volledig in Hoofstuk 3 bespreek.

TABEL 1.1: TWEELEDIGE NAVORSINGSPROSES

INTERVENSIE-PROSES		**GELYKTYDIGE VERLOOP**	**DATA-INSAMELINGS-PROSES**	
Doel van die proses	**Navorsings-vraag**	**Intervensieproses & datainsamelings-tegniek**	**Dokumenterings-tegniek**	**Navorsings-vraag**
Om te verstaan hoe opvoeders hulle pastorale rol beskou, asook liggaamsportrette (en *memory boxes*) verstaan Die maak van liggaamsportrette en *memory boxes*	1,2	**1ste besoek: Fokusgroepbespreking en werkswinkel**		2,3
	1,2	Observasie	Veldnotas Reflektiewe joernaal	1,2,3
	1,2	Fokusgroep	Klankopnames Fasiliteringsnotas	1,2,3
	2	Visuele data	Ouditiewe en visuele opnames Foto's	2,3
Om te verstaan hoe opvoeders liggaamsportrette met hulle leerders gemaak het Om te bepaal of die maak van liggaamsportrette opvoeders ondersteun in die vervulling van hulle pastorale rol	1,2,3	**2de besoek: Fokusgroepbespreking**		1,2,3
	2,3	Observasie	Veldnotas Reflektiewe joernaal	2,3
	1,2,3	Fokusgroep	Klankopnames Fasiliteringsnotas	1,2,3
	1,2,3	Visuele data	Ouditiewe en visuele opnames Foto's	1,2,3

As 'n kwaltitatiewe navorser het ek tematiese data-analise en -interpretasie gebruik om rou data te analiseer en interpreteer. Fokusgroepbesprekings is getranskribeer en die transkripsies, tesame met ander rou data (visuele data [foto's], my veldnotas, gedokumenteerde observasies in die veld, fasiliteringsnotas gemaak tydens besprekings in die veld, asook data uit my reflektiewe joernaal) is geanaliseer deur die data te organiseer en te kodeer, patrone en temas opsommend voor te stel in diagramme of in tabelformaat, algemene bevindings tot meer spesifieke bevindings te organiseer en breë temas en verfynde kategorieë uit die analise te genereer (Silverman, 2005; Bernard, 2000; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997).

1.9 INTERVENSIEONTWIKKELING

Twee afsonderlike kontaksessies is met die deelnemers beplan. Die eerste kontaksessie het oor twee dae gestrek en die formaat van 'n werkswinkel aangeneem. Die werkswinkelsessies het na skoolure by die geselekteerde skool plaasgevind en het elk van die twee dae ongeveer vier ure geduur.

Die ontwikkeling van die intervensie het gefokus op die behoefte wat deur die opvoeders aan Ferreira (2006) genoem is, naamlik die aanleer van praktiese vaardighede en kennis om hulle leerders emosioneel te kan ondersteun. Aangesien twee tegnieke tydens die werkswinkels bespreek sou word en daar dus veelvuldige inligting weergegee moes word, het my medenavorser[2] en ek besluit om dit in 'n handleiding op te neem. Inligting omtrent die tegnieke, asook inligting aangaande die pastorale rol van opvoeders, is in die handleiding vervat (Bylaag E). Tydens die eerste veldbesoek is basiese inligting aangaande liggaamsportrette aan die deelnemers voorgehou en gefasiliteer (asook inligting oor *memory boxes* deur Mnguni). In Hoofstuk 3 sal ek die navorsingsintervensie in meer detail bespreek.

1.10 ETIESE OORWEGINGS

Etiese maatreëls in navorsing kan beskou word as parameters of grense wat deelnemers en navorsers beskerm teen ongeoorloofde gedrag en handelinge tydens die navorsingsproses (McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997). Uit my aanvanklike literatuuroorsig was dit duidelik dat die sosiale wetenskappe wat etiese aangeleenthede betref 'n komplekse navorsingsveld is. Die kompleksiteit lê in die studiekontekste (die wêreld/sosiale realiteit) sowel as die studiesubjek (die mens). Dit is belangrik vir my as navorser om die twee kompleksiteite verder te omskryf ten einde my navorsing ook vanuit 'n etiese oogpunt aan die leser te kan voorhou.

1.10.1 Etiese aspekte van die sosiale navorsingskonteks

McMillan en Schumacher (1997) beklemtoon dat kwalititatiewe navorsers dikwels etiese maatreëls onder komplekse en moeilike omstandighede moet gehoorsaam. Mouton (2003), Neuman (1997) asook Bless en Higson-Smith (1995) beaam verder dat die kompleksiteit van kwalitatiewe navorsing in die sosiale wetenskappe voortspruit uit die onvoorspelbare, veranderende aard van die alledaagse leefwêreld. Ek kon dus verwag om moontlik onbeplande en komplekse etiese besluite op die ingewing van die oomblik te moet maak. Die sosiale realiteit is verder daardeur gekompliseer dat daar verskeie partye by die navorsingsproses betrokke was wat ek moes ken en op eties korrekte wyse by die studie moes betrek.

1.10.2 Etiese aspekte wat verband hou met die mens as primêre deelnemer

Die opvoeders wat deelgeneem het aan die studie se belange was deurgaans van die uiterste belang vir my as navorser. Neuman (1997) is van mening dat die gevallestudie-navorser 'n besoeker of gas in die lewens en private wêrelde van die deelnemers is (vergelyk ook Silverman, 2005; Bernard, 2000; Fox, 1998). Ek het deelnemers daarom tydens elke moment van die navorsingsproses met respek en empatie behandel. Ek het deurgaans die privaatheid van die deelnemers gerespekteer en niemand gedwing om teen hulle wil aan die

[2] Maria Mnguni, wat gefokus het op *Memory Box making*

navorsing of enige proses tydens die navorsing deel te neem nie. Ek het vooraf ingeligte toestemming van alle deelnemers verkry. Wat anonimiteit en vertroulikheid betref het deelnemers die reg gehad om te verlang dat hulle identiteit en enige wyse waarop hulle geïdentifiseer kan word, nie bekendgemaak word nie. Met betrekking tot die volle bekendmaking van die navorsingsgebeure het deelnemers die reg gehad om te weet wie ek is en wat my doel is met die navorsing wat ek wou doen. Ek het deelnemers ook bewus gemaak van hulle reg om hulle enige oomblik van die navorsing te onttrek. Laastens het ek die veilige fisiese welstand van die deelnemers as van die uiterste belang beskou (Silverman, 2005; Mouton, 2003; Hoyle, Harris & Judd, 2002; Bernard, 2000; Hollway & Jefferson, 2000; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997; Bless & Higson-Smith, 1995). Die etiese aspekte waaraan ek tydens my studie aandag geskenk het word in meer detail in Hoofstuk 3 bespreek.

1.11 WETENSKAPLIKHEID VAN DIE NAVORSING

Wetenskaplikheid van kwalitatiewe navorsing het te make met die betroubaarheid van die studie wat onderneem is. Tydens hierdie studie het ek myself afgevra: *Hoe gaan ek verseker dat dit wat ek navors akkurate en relevante data oplewer en dat my meetinstrumente vertroubaar is?* Ek moes deurgaans daarna streef dat data so ver moontlik vry was van navorservooroordeel (Hoyle, *et al*., 2002; Babbie & Mouton, 2001; Fox, 1998).

Silverman (2005), Fox (1998) asook McMillan en Schumacher (1997) beklemtoon dat ek as kwalitatiewe navorser my studies moet bestuur, beplan en ontwerp met inagneming van bepaalde aspekte van navorsingbetroubaarheid, wat vervolgens kortliks bespreek word ('n meer gedetailleerde bespreking volg in Hoofstuk 3). Silverman (2005) beskryf geloofwaardigheid in navorsing as die mate waarin navorsingsbevindings werklik die konteks van dit wat nagevors is verteenwoordig. *Geloofwaardigheid* word aan my studie verleen deurdat rou data afkomstig is van meervoudige data-insamelingstegnieke, dus meervoudige perspektiewe van die realiteit, asook deur meervoudige analise en interpretasie van die data. Bernard (2000) meen dat *oordraagbaarheid* inligting verskaf van die spesifieke kontekstuele nuanse betrokke by 'n studie. Derhalwe verwys oordraagbaarheid na die mate waarin ek deur ryk en gedetailleerde konteksbeskrywing aan die leser die spesifieke navorsingskonteks bekendstel en omskryf. Die *betroubaarheid* van my interpretasies en observasies tydens die data-insamelingsproses is verhoog deur deelnemers die geleentheid te gegee het om dit te bevestig. Die vraag wat ek as navorser myself afgevra het met betrekking tot aspekte aangaande die *bevestigbaarheid* van my studie is: *Is die bevindings van die studie die produk van die studie of die produk van navorser-vooroordeel?* (Silverman, 2005; Mouton, 2003; McMillan & Schumacher, 1997). Ek moes verder tydens my navorsing aan kriteria aandag gee wat my navorsing *outentiek* sou maak. Outentieke navorsing lewer 'n betroubare rekonstruksie en weergawe van deelnemers

aan 'n studie se verskillende, oorvleuelende en veelvuldige perspektiewe aangaande hulle situasie en mekaar se opinies omtrent die situasie (Silverman, 2005; McMillan & Schumacher, 1997).

1.12 HOOFSTUKINDELING

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE OORSIG

Hoofstuk 1 bestaan uit 'n kort inleidende opsomming van die navorsing wat ek onderneem het. Ek beredeneer die gebeurtenisse, idees en redes wat my as navorser geïnspireer het om hierdie spesifieke navorsingsonderwerp te kies in terme van die rasionaal van die studie. Ek omskryf kernkonsepte en stel fundamentele aspekte van die navorsing kortliks aan die leser bekend, naamlik die paradigmatiese perspektief, navorsingsontwerp, metodologie, etiese oorwegings en wetenskaplikheid van die studie.

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

In Hoofstuk 2 bespreek ek relevante bestaande navorsing om as agtergrond vir my studie te dien en 'n dieper begrip aangaande my navorsingsonderwerp moontlik te maak. Liggaamsportrette, '*memory work'* asook die rolle van opvoeders word omskryf, verhelder en in verband gebring met die navorsingsvrae soos geformuleer in Hoofstuk 1.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -PROSES

In hierdie hoofstuk sit ek die navorsingsproses en –metodologie uiteen. Eerstens bespreek ek my gekose metateorie, om 'n raamwerk te verskaf waarbinne die leser kan begryp hoe navorsing deur my as navorser verstaan word. Vervolgens skets ek 'n gedetailleerde voorstelling aan die leser van my gekose navorsingsontwerp en metodologiese strategieë. Dit behels die seleksie van deelnemers, die metodes waarop toegang tot die konteks en deelnemers verkry is, my data-insamelingstegnieke, data-analisering en data-interpretasiemetodes.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSRESULTATE EN LITERATUURKONTROLE

In Hoofstuk 4 val die fokus op die resultate van die studie en die navorsingsbevindings. Daarna van ek bevindings en patrone saam in die lig van die navorsingsdoel en vanuit bestaande literatuur in antwoord op die navorsingsvrae wat in Hoofstuk 1 geformuleer is.

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS

In hierdie hoofstuk beantwoord ek die aanvanklik geformuleerde navorsingsvrae krities. Ek kom tot finale samevattings, bespreek die beperkings van die studie en maak aanbevelings vir moontlike verdere navorsing, teorie en praktyk.

1.13 SAMEVATTING

In Hoofstuk 1 het ek die basiese rasionaal en konteks van my studie bespreek. Ek het kernkonsepte omskryf en die navorsingsvrae wat my studie gerig het, geformuleer. Ek het ook my gekose paradigmatiese benadering, navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie bekendgemaak en bespreek. Etiese aangeleenthede met betrekking tot my studie is kortliks genoem.

Met hierdie agtergrond in gedagte gaan ek in die volgende hoofstuk belangrike kernkonsepte van my studie in meer detail aan die leser voorhou. Ek verken resente en relevante literatuur aangaande opvoeders se pastorale rol asook die skep en gebruik van liggaamsportrette.

2.1 INLEIDING

Ek beskou 'n tuin as 'n metaforiese voorstelling vir die literatuuroorsig van my studie. My navorsingsidee het begin met 'n vraag wat ontstaan het in die konteks van my internskapjaar by ‘n hoërskool waar ek werk-saam was, naamlik: *Wat is opvoeders (by skole waar sielkundige dienste nie beskikbaar is nie) se opinie oor hulle verantwoordelikheid ten opsigte van leerders se emosionele aangeleenthede?* Hierdie aanvanklike navorsingsidee kan metafories vergelyk word met saad wat na afloop van verskeie navorsingsgebeure uitloop op navorsingsbevindings, ofte wel 'n metaforiese plant in 'n tuin.

Soos alle tuiniers weet is daar verskillende soorte saad wat elk verskillende grondsoorte vereis. Ek het in Hoofstuk 1 genoem dat my navorsingsidee en -konsep binne die konstruktivisties-interpretivistiese benadering hoort en verder ook onderlê word deur aksienavorsingsbeginsels. Ek beskou dié benaderings en sienswyses as elemente wat die tipe saad waaruit my navorsingsidee bestaan, bepaal. In hierdie hoofstuk sien ek die literatuuroorsig van my studie as die grondsoort waarin my studie gewortel is en wat my bevindings dus onderlê of begrond. Die vrae wat uiteraard nou ontstaan is: *Watter aspekte van my studie word in die literatuur bespreek? Wat vind ek op en in die grond van my studie se navorsingstuin? Hoe lyk die res van hierdie tuin? In watter landskap kan die tuin gevind word?*

My navorsingsvraag (*Hoedanig kan liggaamsportrette gebruik word (of nie) deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol?)* dui my studie se hoofkonsepte aan, naamlik liggaamsportrette, opvoeders en die pastorale rol van opvoeders. Dié hoofkonsepte kan volgens die geselekteerde breë navorsingskontekste van my studie gefundeer word vanuit die Opvoedkundige Sielkunde sowel as die Opvoedkunde (Onderwys). Alhoewel alle tuine gemeenskaplike eienskappe het, het elke tuin ook unieke onderskeibare eienskappe wat die samestelling en groei van plante in die tuin beïnvloed. My spesifieke navorsingskonteks (-tuin) se unieke kosmos was gesetel in 'n primêre skool in 'n informele nedersettingsgemeenskap in die Nelson Mandela Metropool en het bestaan uit tien vroulike deelnemende opvoeders aan my studie. Die unieke en spesifieke kosmos van my navorsingskonteks en hoofkonsepte van my studie word vervolgens in hierdie hoofstuk bespreek.

Die nalees van relevante bestaande literatuur en inligting oor die konsepte wat verband hou met my navorsingvraag het my gehelp om my navorsingkonteks en die konsepte waarmee ek werk beter te begryp. Mercer (1991) meen dat teoretiese ondersoek die agendas in navorsing lei en verfyn. 'n Verdere rede waarom ek 'n literatuurstudie onderneem het was om my nuuskierigheid oor my studie se hoofkonsepte asook my teoretiese vrese as onervare navorser te probeer stil. Vrae wat ontstaan het, was byvoorbeeld die

volgende: *Ek is nie 'n onderwyser nie, sal ek verstaan waarvan die deelnemers praat? As ek iets tydens die navorsingsproses waarneem, sal ek dit kan verstaan, 'n raamwerk hê waarbinne ek dit kan plaas? Wat behels die pastorale rol van opvoeders binne die Suid-Afrikaanse onderwysklimaat*? Alhoewel die woorde van die digter Mogane W. Serote (1994:89) in 'n ander konteks bedoel was, het dit steeds tydens die literatuurstudie van my navorsingsproses in my gedagtes opgekom:

"I want to look at what happened, [t]hat done, [a]s silent as plants bloom
and the eye tells you: something has happened.
I look at what happened".

Vervolgens nooi ek die leser om saam met my te kyk na wat gebeur het in die navorsingstuin van my studie. Eerstens stap ek na die deel van die navorsingstuin wat handel oor opvoeders binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks. Daarna stap ek na die gedeelte in die navorsingstuin wat fokus op die pastorale rol van die opvoeder en laastens kyk ek in detail na die gedeelte van die navorsingstuin waar liggaamsportrette 'geplant' is.

2.2 DIE PASTORALE ROL BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS

Margaret Culkin Banning noem dat: *"[r]egrets are as personal as fingerprints"* (vervat in Breathnach, 1999:57). Hierdie stelling is gedurende my internskapjaar herhaaldelik beaam deur sommige opvoeders van die hoërskool waar ek gewerk het, met verwysing na hulle gevoelens oor hulle sogenaamde onvermoë om leerders wat in die verlede selfmoord gepleeg het te kon bystaan of help. Die opvoeders se stelling dat hulle eerder die hantering van die emosionele aangeleenthede van leerders aan iemand "wat opgelei is daarvoor" wou oorlaat, was my eerste aansporing om 'n literatuursoektog in die pastorale rol van opvoeders te onderneem. Ek het gewonder: *Waarin word opvoeders opgelei en wat moet hulle kan doen? Wie verwag wat van hulle? Wat dink opvoeders hiervan?* In 'n poging om vrae soos hierdie aan te spreek, bespreek ek vervolgens die verweefde, komplekse en soms teenstrydige resultate van my soektog na gepaste literatuur om beter insig te verkry en die navorsingskonteks van my studie metafories te begin omskryf.

2.2.1 Die Suid-Afrikaanse navorsingskonteks van my studie

Ek steun op die ekologiese sisteemteorie van Bronfenbrenner (Green, 2003; Berk, 1997) om die ekologiese kosmos waarin my navorsingstuin geleë is, te illustreer. Die ekologiese sisteemteorie bestaan uit hoofsisteme en subsisteme wat mekaar op verskeie vlakke dinamies, wisselwerkend, siklies en wederkerig beïnvloed. In Figuur 2.1 beeld ek hierdie sistemiese kaart van die navorsingstuin en omringende omgewing uit soos dit op hierdie studie van toepassing is. Daar bestaan 'n *mikrosisteem* wat ek vir die doeleindes van my studie as my navorsingskonteks (-tuin) beskou. Die deelnemende opvoeders aan my studie neem binne hulle spesifieke skoolkonteks (my studie se navorsingstuin en die mikrosisteem) deel aan verskeie aktiwiteite

en interaksies, soos verhoudings met mekaar onderling, met ander opvoeders, leerders, die skoolhoof, die skool se beheerliggaam en hul families of ander belangrike mense in hul lewens.

Vanuit Green (2003), Berk (1997), Tyler (1992) asook Cooper en Upton (1990) se beskrywings kan die *mesosisteem* (groot bome, ander landskappe en tuine naby die tuin) gesien word as ander deelnemers na aan die opvoeders, soos die res van die gemeenskap, die families en belangrike persone in die lewens van opvoeders sowel as leerders, kerke, en ander persone verbonde aan organisasies soos die plaaslike polisie, plaaslike maatskaplike werkers, plaaslike klinieke en besighede in die gemeenskap. Op die *eksosistemiese* vlak (McDaniël, Lusterman & Philpot, 2001; Berk, 1997; Tyler, 1992; Cooper & Upton, 1990) kan verskeie persone en/of organisasies (riviere en berge van die verdere breër omgewing rondom die tuin) wat nie direk heeltyds betrokke is by die skool of die opvoeders nie, maar wat 'n effek op hul funksionering kan hê, geïdentifiseer word. Dit kan persone wees soos navorsers aan universiteite, ander omringende gemeenskappe en die breër omgewing van die Nelson Mandela Metropool binne die konteks van hierdie studie.

Die rolspelers op die *makrovlak* van my studie kan vanuit McDaniël *et al*. (2001), Tyler (1994), Tyler (1992) asook Cooper en Upton (1990) bepaal en geïnterpreteer word as die verste heinings van die navorsingstuin– die provinsiale grense en heinings rondom ander tuine in die gemeenskap. Die deelnemende opvoeders aan my studie se funksionering binne die navorsingstuin word geraak deur die besluite van die Onderwysdepartement van die Nelson Mandela Metropool, die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement asook onderwysbeleide afkomstig vanaf hierdie liggame, alhoewel hulle nie noodwendig beheer het oor die genoemde liggame nie. Die breër nasionale sosio-ekonomiese en regeringsklimaat van ons land behoort ook tot die makrovlak en raak die opvoeders dus indirek (McDaniël *et al*., 2001; Cooper & Upton, 1990). Die waardes, geloof, kultuur en wette van elke deelnemende opvoeder, asook die leerders en ander gemeenskapslede, het 'n verdere invloed op die navorsingstuin (Green, 2003; Tyler, 1994; Tyler, 1992).

FIGUUR 2.1: SISTEMIESE KAART VAN MY STUDIE SE BREë NAVORSINGSKONTEKS

Vanuit die eksosistemiese teorie is dit vir my duidelik dat hierdie sisteme 'n invloed en impak het op die opvoeders wat aan my studie deelgeneem het. Aangesien die pastorale rol op leerders se emosionele, sosiale, fisieke en geestelike behoeftes asook op gemeenskapsaangeleenthede fokus (sien afdeling 2.2.3 & 2.3), is dit vanselfsprekend dat die breë ekosisteme ook 'n invloed op die uitoefening van hierdie rol en die gevolglike gebruik en implementering van die liggaamsportrettegniek kan hê.

Ek moes gedurende die hele navorsingsproses hierdie wedersydse en komplekse invloede van die sisteme betrokke by die deelnemers aan my studie in ag neem. Vooraf en tydens veldbesoeke en die insameling van studiedata het ek inligting van al die sisteme probeer bekom. Van die oomblik wat ons vliegtuig geland het en ons as navorsingspan ons in die Nelson Mandela Metropool-omgewing bevind het, het ek detail observasies probeer maak van die breë omgewing wat die deelnemende opvoeders, leerders, skool en gemeenskap omring. Ek het foto's geneem van die informele nedersettingsgemeenskap waarin die skool geleë is en ook gedetailleerde refleksies gemaak oor die omgewing, die mense in die gemeenskap en die omringende Nelson Mandela Metropool-area.

Tydens die fokusgroepbesprekings het ek vrae aan die deelnemers gestel oor hulle gemeenskap. Gedurende spontane besprekings het ek verder probeer sin maak van die spesifieke organisasies, persone en sisteme betrokke by die deelnemers, leerders, skool en gemeenskap. Ek het tydens die tematiese data-analise van my rou data en die besprekings van die hoof- en subtemas gepoog om die werking en invloed van hierdie sisteme in te sluit en in soveel detail as moontlik weer te gee. Vanuit 'n etiese oogpunt het ek en die ander navorsingspanlede tydens ons besoek aan die studie se navorsingstuin, in ons kontak met die deelnemers en gemeenskap en gedurende alle momente van ons navorsingsprosesse met die nodige respek en sensitiwiteit opgetree. Ons het gepoog om so min as moontlik inbreuk te maak op die deelnemers, leerders, skool en gemeenskap se privaatheid.

2.2.2 Die Suid-Afrikaanse onderwysbeleidkonteks

In die voorafgaande gedeelte het ek aan die hand van 'n tuinmetafoor 'n breë oorsig gegee oor die Suid-Afrikaanse Onderwyskonteks sowel as die breë navorsingskonteks waarbinne my studie geskied het. Vervolgens fokus ek op die spesifieke navorsingskonteks (-tuin) van my studie.

In Figuur 2.1 het ek onder andere die makrosisteem geïllustreer en bekendgestel as die provinsiale grense en ook die heinings van my en ander studies se tuine. Ek fokus vervolgens op dit waarvan die heining gemaak is, dit wil sê die aspekte van die breë nasionale, provinsiale, gemeenskaps- en kultuurspesifieke invloede, soos van toepassing binne my navorsingskonteks. In Hoofstuk 1 het ek reeds na sekere van hierdie aspekte verwys, naamlik opvoeders se blootstelling aan komplekse en meervoudige uitdagings van die kant van die nasionale regering [soos uiteengesit in onderwysbeleidsdokumente soos die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000)], die Suid-Afrikaanse samelewing (byvoorbeeld armoede, oorvol klaskamers, werkloosheid, tekort aan menslike en fisiese hulpbronne) asook wêreldtendense soos tegnologiese vooruitgang en -dominering, massakultuur en versnelde lewenstempo (Diphofa, *et al*., 1999; Taylor *et al*., 1999). Ek brei in die hieropvolgende paragrawe verder op hierdie konsepte en aspekte uit.

Die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) is een van verskeie beleidsdokumente wat beroepskriteria aan opvoeders stel. Dit is voorafgegaan deur die *Uitkomsgebaseerde Onderwys- (UGO-)* en *Kurrikulum 2005*-beleide, asook die *Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)*, die *Witskrifte vir spesiale onderrigbehoeftes*, die *Arbeidswet* en die *Wet op menseregte* (Lomofsky & Lazarus, 2001). Hierdie beleidsdokumente, wat van 1995 tot 2000 deur die Departement van Onderwys ingestel is, het grootskaalse veranderings aan die Suid-Afrikaanse post-apartheid onderwysstelsel tot gevolg gehad in die regering se poging om die onderwysstelsel radikaal te herstruktureer (Green, 2003; Lomofsky & Lazarus, 2001; Gilmour, Soudien & Donald, 2000; Jansen, 1999; Robinson, 1999).

In Figuur 2.2 illustreer ek opsommend die spesifieke navorsingstuin van my studie in die lig van die genoemde beleide en verwante aspekte wat teenwoordig is in die funksionering en lewe van die tuin. Ek bespreek dié aspekte vervolgens. Die deelnemende opvoeders (tuiniers) aan my studie, die skool, skoolhoof (tuinopsigter) en leerders (plante) is die sentrale figure in hierdie tuin (mikrosisteem). Hierdie persone se funksionering word in 'n groot mate bepaal deur die parameters van die genoemde beleidsheinings asook kulturele heinings (makrovlak). Beleidsheinings vorm dan byvoorbeeld die rolle en aktiwiteite wat die deelnemende opvoeders aan my studie moet vervul en verrig, soos opgesom in die *Norms and Standards for Educators (*Department of Education, 2000). Kulturele heinings is byvoorbeeld die kultuur van die gemeenskap asook elke opvoeder se geloofsoortuiging, die skooletos, skoolkultuur en leerkultuur binne die navorsingstuin. Die pienk pyle in Figuur 2.2 dui op die wedersydse en direkte invloed van bestaande beleide (heinings) en praktykvoerende opvoeders, die skool en skoolhoof asook leerders (praktyk) op mekaar. Alhoewel die hooffokus van my bespreking wat die makro-sisteem in die navorsingskonteks van my studie betref die pastorale rol van opvoeders behels, is dit tog noodsaaklik om kortliks die basiese beginsels soos vervat in die *UGO-, Kurrikulum 2005*-, *NKR*-, en *witskrif*-beleide (uitgebeeld as afsonderlike heinings) te bespreek, aangesien die beginsels hiervan die deelnemende opvoeders aan my studie raak.

FIGUUR 2.2: DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSBELEIDKONTEKS EN DIE SPESIFIEKE NAVORSINGSTUIN VAN MY STUDIE

Volgens verskeie outeurs (Green, 2003; Jansen, 2002; Lomofsky & Lazarus, 2001; Morrow, 2001; Jansen, 1999) behels die geformuleerde beleidsdoelwitte van *Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)* en *Kurrikulum*

2005 leerdergesentreerde benaderings tot kwaliteit onderrig en die aanmoediging van bemagtiging, progressie, bekwaamheid en veral aktiewe leerderbetrokkenheid in die konstruksie van kennis deur leerders se alledaagse kennis en ervarings. *UGO* en *Kurrikulum 2005* word verder beskryf as die wegbeweeg van leermetodes wat geïnisieer word deur opvoeders, wat gekenmerk word deur die indril en memorisering van leerinhoude deur leerders. Leer wat plaasvind in groepsverband en die meelewing van leerders met die leerinhoud word voorgestaan. Fundamentele pedagogiese perspektiewe van Piaget en Vygotsky kan as die fondasies van die uitkomste van *UGO* en *Kurrikulum 2005* beskou word (Green, 2003; Mokgalabone, 1998; Muller, 1998).

Volgens Morrow (2001) vereis die beginsels van *UGO* en *Kurrikulum 2005* dus dat opvoeders leeraktiwiteite beplan en fasiliteer waar leerders nuwe inhoud op grond van hulle ervarings en subjektiewe persoonlike prosesse leer. Hierdie outeur is verder van mening dat daar dan ook verwag kan word dat opvoeders die inhoude wat onderrig is, meet en evalueer deur eenvoudige en objektiewe metodes wat gefokus is op die blatante en visueel sigbare uitkomste wat die leerders in hulle klasse demonstreer. Tydens my studie moes ek in ag neem dat dié metodes van onderrig en evaluasie nie die metodes is waarin meeste van die deelnemende opvoeders aan my studie aanvanklik opgelei is nie, aangesien hulle ouderdomme wissel tussen 35 en 45 jaar. Soos Diphofa *et al*. (1999) en Taylor *et al*. (1999) meld, bemoeilik oorvol klaskamers en 'n gebrek aan voldoende geriewe en hulpbronne verder die uitvoering van die beginsels van *UGO* en *Kurrikulum 2005*.

Ek moes gedurende die veldbesoeke en tydens die navorsingsproses in ag neem dat die deelnemende opvoeders moontlik hierdie frustrasies kon ervaar en dat ek aanpasbaar en empaties moes wees teenoor sodanige gevoelens. Vanuit hierdie standpunt verstaan ek dat opvoeders nie noodwendig weet hoe om die subjektiewe en persoonlike kennis en gevoelens van leerders in die opvoeding van leerders binne die pastorale en ook ander opvoedersrolle te ontgin of benut nie. My studie het gepoog om te verken of die deelnemende opvoeders aan my studie die liggaamsportrettegniek in hulle pastorale hoedanigheid kon benut.

Die *NKR* onderskryf verder die uitkoms van vaardighede en kennis wat reeds op skoolvlak aan leerders in beroepsgerigte onderrig aangebied word, maar wat hulle ook tot lewenslange leeruitkomste op nasionale vlak kan begelei (Green, 2003; Lomofsky & Lazarus, 2001). Vir dié doel word markverwante verbande en uitkomste deur leergeleenthede aan leerders bekend gemaak ten einde hulle voor te berei vir die arbeidsmark (Shalem & Slonimsky, 1999; Muller, 1998; Department of National Education, 1996). Die beleidsbeginsels van die *NKR, UGO* en *Kurrikulum 2005* is sterk gewortel in die arbeidswet van ons land (Lomofsky & Lazarus, 2001), wat weer onderlê word deur ons land se konstitusionele wette van

niediskriminasie, vryheid en gelyke regte en geleenthede vir almal (RSA, 1996). Beide die *Arbeidswet* en die *Wet op menseregte* word in Figuur 2.2 voorgestel as die pale in die tuinheining.

Aansluitend by die vereistes wat bogenoemde beleide en wette aan opvoeders en skole stel, beklemtoon Engelbrecht (2003, vergelyk ook met Green, 2003; Donald, Lazarus & Lolwana, 1997) dat skole verder ook deur die beleidsbeginsels van die *Witskrif* aangemoedig word om heelskoolbenaderings na te streef, wat gelyke en inklusiewe onderriggeleenthede vir alle leerders in ons diverse Suid-Afrikaanse konteks daarstel. Volgens Engelbrecht (2003) en Swart en Pettipher (2003) impliseer inklusiewe onderwys nie net veranderinge in onderrig nie, maar ook veranderinge in die samelewing as geheel. Engelbrecht (2003) som die rol van die opvoeder op as dié van iemand wat die basiese waardes en beginsels van ons land se konstitusie verteenwoordig, koöperatiewe lid binne sy klas, skool en gemeenskap is, die rol van 'n konsultant beklee en 'n holis is wat binne 'n holistiese raamwerk streef na kontekstuele verbintenis. Dit behels dus dat skole, leerders, opvoeders, ouers en gemeenskappe saamwerk en vennootskappe vorm ten einde gedeelde ideale van gelyke onderriggeleenthede vir almal te bereik (Engelbrecht, 2003). Opvoeders moet dus leerders binne hulle klasse bereik wat nie noodwendig op dieselfde fisiese, akademiese, emosionele of sosiale vlakke funksioneer nie. Die opvoeder moet in 'n pastorale hoedanigheid ondersteuning aan leerders se emosionele, fisiese en sosiale behoeftes kan bied soos geïmpliseer deur hulle holistiese funksionering. Ek lei af dat opvoeders die leerders in hulle klasse ken en weet op watter vlak elke leerder in 'n klas funksioneer en watter spesifieke behoeftes elke leerder het. Die opvoeder moet dus van verskeie onderrigmetodes gebruik maak om voorsiening te maak vir leerderverskille wat betref funksionering, behoeftes en leer (Belknap *et al*., 2003; Dawson, Hollins, Mukongola & Witchalls, 2003; Lomofsky & Lazarus, 2001). Volgens dieselfde outeurs benodig die opvoeder 'n ingesteldheid tot kreatiewe en innoverende denke asook 'n predisposisie tot geduld en aanpasbaarheid wat houding en vaardighede betref. My aanname was dat die liggaamsportrettegniek (soos aan die deelnemende opvoeders aan my studie bekendgestel) moontlik 'n kreatiewe tegniek kon wees (soos ek in 2.4 beskryf) om sommige van die leerders se veelvuldige behoeftes te ondersteun en aan te spreek.

Uit die bogenoemde blyk dit dat ek tydens my studie in ag moes neem dat daar verskeie en meervoudige take, rolle, verwagtings en eise gestel word aan die deelnemende opvoeders. Ek moes gedurende die beplanning en uitvoering van my navorsingsproses empaties wees en bewus van die deelnemende opvoeders se sienings, betekenisgewing en houding teenoor genoemde rolle en verantwoordelikhede in die algemeen, maar meer spesifiek van die pastorale rol wat hulle moet vervul. Afgesien van die verantwoordelikhede wat vanuit 'n beleidskonteks aan opvoeders opgedra word, is daar vanuit ons land se sosiale konteks verdere uitdagings wat aan beide leerders en opvoeders gerig word. Hierdie uitdagings beïnvloed leerders en opvoeders se funksionering in klaskamerverband. Die vrae wat uiteraard nou ontstaan is: *Wat behels die*

huidige omstandighede en lewe van kinders en tieners in Suid-Afrika? Wat impliseer dit vir opvoeders se alledaagse klaskamerpraktyk? Wat is die implikasies hiervan vir my studie? Ek poog om hierdie vrae in die volgende paragrawe te beantwoord.

2.2.3 Die sosiale konteks van kinders

Die kinders en tieners van Suid-Afrika kom daagliks voor globale en plaaslike faktore te staan (Higgs & Smith, 2002; Diphofa *et al*., 1999). Hierdie faktore beïnvloed hulle gevoelens van waarde en betekenis (Nevid, Rathus & Greene, 2003; Higgs & Smith, 2002). Aangesien die pastorale rol handel oor opvoeders se ondersteuning van leerders se holistiese behoeftes (dus leerders se gevoelens van waarde en betekenis) en funksionering, was dit van belang vir my studie dat ek as navorser bewus moes wees van beide die globale en plaaslike kontekste waarbinne kinders in ons land grootword en funksioneer. Metafories sien ek die sosiale konteks as winde en weersomstandighede wat die lewe van plante (leerders) en tuiniers (tuiniers) beïnvloed.

2.2.3.1 Die globale konteks

Verstedeliking, tegnologiese vooruitgang, multimedia en verbruiksartikels hou talle voordele vir die mens in, soos wêreldwye kitskommunikasie en mediese vooruitgang. Dit vergemaklik ons lewens, dit stel ons in staat om dinge te doen wat mense sestig jaar gelede nooit voorsien het nie. Tog het outeurs soos Ross en Deverell (2004; vergelyk ook Winter, 2000) al meer as tien jaar gelede gemeld dat die tegnologies snel veranderende verbruikersbestaan van die mens die verskyning van die vyandige kinderkultuur tot gevolg gehad het. Die tegnologiegebaseerde, verstedelikte lewe stel hoë eise en groot uitdagings aan gesinne wat moet tred hou met die snel veranderende lewenspas, en moderne gesinne ervaar dikwels die trauma van disharmoniese huwelike, egskeiding, vereensaming, enkelouerskap, individualistiese bestaanswyses, materialisme, permissiewe opvoedingstyle, misdaad, seksuele losbandigheid, kindermishandeling en -verwaarlosing op emosionele en fisiese vlakke, beperkte intieme gesinstyd en -kontak, oppervlakkige bestaanswyses, geldgierigheid, alternatiewe kinderversorging, hoë lewenskoste en 'n gejaagde beroepslewe, om maar net 'n paar te noem (Ross & Deverell, 2004; Higgs & Smith, 2002; Roos, *et al*., 2002; Van Niekerk & Prins, 2002; Winter, 2000; Goleman, 1996). Dit is begryplik dat kinders en tieners wat in hierdie omstandighede grootword alleen, verward en identiteitloos kan voel. Hierdie gevoelens kan dan weer tot gevoelens van vereensaming, eetsteurnisse, selfmoord, selfskending, jeugmisdaad, substans- en alkoholmisbruik, seksuele losbandigheid, MIV/VIGSbesmetting, wangedrag, wegloopgedrag, versteurde aktualisering van leerpotensiaal, afknouery, selfsugtigheid en aggressiwiteit lei, om weer net 'n paar te noem (Ross & Deverell, 2004; Nevid *et al*., 2003; Higgs & Smith, 2002; Roos, *et al*., 2002; Sarason & Sarason, 2002; Van Niekerk & Prins, 2002; Taylor, 2001).

Tydens my internskap by 'n hoërskool het ek self te make gehad met depressie, selfmoordneigings, selfskending, substans- en alkoholmisbruik, trauma, eetsteurnisse, tienerswangerskappe, verkragting, vereensaming en gevoelens van aggressie, spanning, 'n soeke na waarheid, liefde en betekenis en 'n algemene vrees vir die lewe, wat tieners op 'n daaglikse wyse aan my geopenbaar het. Dit is dan ook te verstane dat sommige opvoeders van hierdie hoërskool hulle telkens na my gewend het om raad te kry oor hoe hulle leerders in hulle klasse wat sodanige emosionele behoeftes toon beter kon ondersteun. Opvoeders sien kinders dikwels meer gereeld as wat sommige ouers hulle kinders sien en word derhalwe daagliks gekonfronteer met die leerders se emosionele, fisiese, sosiale en geestelike behoeftes (Ross & Deverell, 2004; Nevid *et al*., 2003; Higgs & Smith, 2002; Taylor, 2001; Winter, 2000; Miller, 1996). Buiten hierdie wêreldwye tendense in die kinderkultuur is daar egter ook spesifiek Suid-Afrikaanse faktore (winde en weersomstandighede) wat 'n verdere impak op kinders, tieners, gesinne en opvoeders het en wat ek vervolgens bespreek.

2.2.3.2 Die plaaslike konteks

In die Suid-Afrikaanse konteks word daar bepaalde eise aan kinders, gesinne en opvoeders gestel as gevolg van ons land se hoë werkloosheidsyfer, hoë geweld- en misdaadsyfers, die MIV-/VIGS-pandemie, armoede, die hoë sterftesyfer onder ouers, hongersnood en groot kontraste tussen sosio-ekonomiese omstandighede en lewensomstandighede (Winkler, 2003; Higgs & Smith, 2002; Kelly, 2000; Diphofa *et al*., 1999; Taylor *et al*., 1999; Mwamwenda, 1996). In sekere gemeenskappe, soos informele nedersettingsgemeenskappe (die navorsingskonteks van hierdie studie) moet talle kinders hierdie omstandighede boonop sonder hulle primêre opvoeders hanteer (Richter, Mangold, & Pather, 2004; Smart, 2004; UNICEF, 2004; Kelly, 2000). Smart (2004) beskryf sodanige kwesbare kinders as kinders wat verwees, verwaarloos of agtergelaat is, wat 'n terminaal siek ouer het of 'n tienermoeder of enkelouer, saam met 'n ouer of volwassene bly wat tekortskiet aan inkomstegenererende geleenthede, mishandel word deur familielede of stieffamilie en kinders wat gestrem is. Hierdie kinders is dan ook 'n maklike teiken vir misdadigers en kan die slagoffers word van geweld, diskriminasie en ander wat hulle uitbuit (UNICEF, 2004; Kelly, 2001).

Ek lei af dat sommige faktore van die sogenaamde kindervyandige kultuur ook teenwoordig is in die lewens van kwesbare kinders, aangesien hulle ook in 'n moderne samelewing lewe waar televisie en ander leerders wat oënskynlik nie kwesbaar is nie, hulle bewus maak van al die waardes en aspekte van die moderne samelewing (verwys na afdeling 2.2.3.1). Betroubare volwasse persone wat verantwoordelikheid vir die ondersteuning en voldoening aan hulle behoeftes kan neem, ontbreek dikwels in hierdie kinders se lewens. As sulke kinders skool toe gaan, maak hulle dikwels daagliks op die opvoeders van die skool vir leiding, ondersteuning, opvoeding, fisieke bystand, hulp en liefde staat (Richter, *et al*., 2004; Nevid *et al*., 2003;

Higgs & Smith, 2002; Taylor, 2001; Miller, 1996). Tydens my studie het ek in gedagte gehou dat sulke behoeftes moontlik deur leerders van die deelnemende opvoeders aan hulle gestel is, aangesien die deelnemende opvoeders by 'n skool in 'n informele nedersettingsgemeenskap werksaam is wat gekenmerk word deur talle van die bogenoemde sosiale uitdagings. Ek moes deurgaans bewus wees van hierdie omstandighede van die leerders en van die noodappèl wat sommige leerders aan die opvoeders mag rig. Die hantering van sulke behoeftes hou ten nouste verband met die pastorale rol van opvoeders, wat een van die hoofkonsepte van my studie is, en wat die ondersteuning van kwesbare leerders impliseer. Tog is die pastorale rol nie die enigste rol wat opvoeders vervul nie. Soos ek deurgaans in my skripsie noem vervul opvoeders verskeie rolle wat tot 'n groot mate deur onderwysbeleid bepaal word. Vervolgens bespreek ek die beleid wat verband hou met opvoeders se rolle binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks.

2.2.4 Rolle van Suid-Afrikaanse opvoeders

Vir die doeleindes van my studie fokus ek my bespreking van die onderwysbeleide op die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000), aangesien die hooffokus van my studie (die pastorale rol van opvoeders) onder andere in hierdie dokument vervat is. Dit is om dié rede dat ek besluit het om een hele heining in die navorsingstuin van my studie as die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) voor te stel en 'n ander heining net te illustreer wat bestaan uit die pastorale rol. Die vrae wat ek poog om te beantwoord in hierdie afdeling is naamlik: *Wat word van opvoeders verwag? Aan watter eise of kriteria voldoen bekwame en bevoegde opvoeders volgens die staat as instelling in die makrosisteem?*

Kort gestel blyk die doelwitte van die beleide (raadpleeg afdeling 2.2.2) asook die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000), wat ek vervolgens meer volledig bespreek, te wees om duidelike beroepsdefinisies vir opvoeders te identifiseer en ook om enige onwenslike opvoedersgedrag te kan identifiseer (Lomofsky & Lazarus, 2001). Die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) meld wenslike eienskappe vir 'n goeie tuinier (opvoeder) en tuinopsigter (skoolhoof) ten einde 'n mooi en florerende tuin te verseker. Die sewe rolle waarin die verlangde eienskappe van opvoeders verdeel is, soos uiteengesit in Hoofstuk 1, kan beskou word as kriteria waaraan bekwame en bevoegde opvoeders voldoen (Lomofsky & Lazarus, 2001). Dié beleid word sterk onderlê deur die waardes en geloof dat opvoeders 'n passie en verbintenis teenoor hulle professie het wat gebaseer is op 'n vennootskap tussen die regering en die burgerlike gemeenskap (Department of Education, 2000). Ter wille van volledigheid herhaal ek die sewe geïdentifiseerde rolle, naamlik: fasiliteerder van leer, ontwerper en interpreteerder van leerprogramme, leier, administrateur en bestuurder, akademikus, navorser en lewenslange leerder, assesseerder, vervuller van 'n burgerlike, gemeenskaps- en **pastorale rol** en spesialis in die betrokke leerarea, vak, dissipline en/of fase.

Die spesifieke waardes wat bevoegde en bekwame opvoeders deur die sewe rolle aan hul leerders behoort oor te dra sentreer om die koestering van 'n kultuur van kommunikasie en deelname in skole; die modellering van leierskap en bevoegdheid deur 'n verbintenis asook bevoegdheid tussen opvoeders onderling; die versekering dat elke Suid-Afrikaner kan lees, skryf, tel en dink; om die klaskamer 'n plek te maak waar daar 'n kultuur van menseregte heers; om kuns en kultuur deel van die kurrikulum te maak; die herinsluiting van geskiedenis in die kurrikulum; die voortsetting van geloofsonderrig op skool; asook die verwerkliking van multitaalgeleerdheid (Department of Education, 2000). Die oordra van hierdie waardes deur middel van die onderwysstelsel is afgestem daarop om leerders, as jong Suid-Afrikaners, op te voed in die waardes van die grondwet van Suid-Afrika ten einde hierdie waardes te veranker en te laat floreer en volwassenes te 'kweek' wat volgens hierdie waardes lewe, by implikasie in die toekoms in 'n land wat volgens sodanige waardes funksioneer. In die voorafgaande gedeeltes is sommige relevante onderwysbeleide, sosiale kontekste en opvoedersrolle van my studie se navorsingstuin bespreek en in verband gebring met die pastorale rol asook ander aspekte van my studie. Vervolgens fokus ek op die pastorale rol as heining van my navorsingstuin, aangesien dit 'n hooftema van my studie is.

2.3 DIE PASTORALE ROL VAN DIE OPVOEDER

Vir my behels die pastorale rol van die opvoeder basiese praktykvoering en die bevordering van 'n kritieke verbintenis tot 'n etiese houding met betrekking tot die ontwikkeling van gepaste gevoelens en waardes tussen leerders en opvoeders, wat gefundeer is in wedersydse respek en verantwoordelikheid tot mekaar (Department of Education, 2000). Die pastorale rol verwys na spesifieke take wat opvoeders in staat behoort te wees om met bekwaamheid te vervul. Dié spesifieke take is naamlik: die hantering van die onderskeie aspekte van leerders se welstand; kommunikasie en bespreking van leerders se gedrag en vordering met ouers; die handhawing van klasse met gesag; deernis en regverdigheid; die bevordering van geslagsgelykheid in die klaskamer; deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite by die skool; die aanspreek van en behulpsaam wees met leerderberading en beroepsvoorligting; die begrip van en reaksie op sosiale en opvoedkundige probleme van die gemeenskap; die strewe om leerders te begelei tot waardes wat gebaseer is op die *Beleid op Menseregte;* die aanvaarding van verantwoordelikheid vir en versekering van leerders se veiligheid en respek vir leerders se waardigheid en konstitusionele regte deur die erkenning van hulle uniekheid, individualiteit en spesifieke behoeftes (Harley *et al*., 2000). In ag genome die aard van die liggaamsportrettegniek (soos bespreek in afdeling 2.4), het ek voorsien dat opvoeders moontlik tydens die implementering van die liggaamsportrettegniek in klasverband die volgende pastorale take sal kan vervul: die hantering van leerders se welstand; deernis en regverdigheid; die bevordering van geslagsgelykheid; die aanspreek van en behulpsaam wees met leerderberading; die verstaan van en moontlike reaksie op sosiale en

opvoedkundige probleme van die gemeenskap, asook die erkenning van leerders se konstitusionele regte van uniekheid, individualiteit en spesifieke behoeftes.

In die vervulling van die pastorale rol verrig die opvoeder 'n opvoedingstaak in die lewe van die leerders in sy klas en is die spesifieke rol terselfdertyd interverweefd en gelyklopend met die opvoeder se onderrigrolle en ander take (Gardner, 2005; Lomofsky & Lazarus, 2001; Harley *et al*., 2000; Barasa & Mattson, 1998). Van die deelnemende opvoeders (tuiniers) in die navorsingskonteks (-tuin) van my studie kon dus verwag word om onder andere die pastorale rol daagliks te vervul. Ter voorbereiding van my veldwerk was dit dan ook belangrik vir my om hierdie rol te ondersoek en daarvan sin te maak. Ek gee vervolgens 'n meer gedetail-leerde beskrywing van die pastorale rol deur eerstens op die onderliggende teoretiese aspekte van dié rol te fokus en tweedens na die praktiese aspekte daarvan te verwys.

2.3.1 Teoretiese aangeleenthede van die pastorale rol

Ek het in die voorafgaande gedeeltes van hierdie hoofstuk die uitkomste en doelwitte van sekere relevante onderwysbeleide bespreek. Die beleide laat 'n onervare nuweling soos ek op die oog af met die idee dat daar metafories 'n stewige heining om die navorsingstuin van my studie is. Verskeie outeurs (Green, 2003; Robinson, 2003; Lomofsky & Lazarus, 2001; Morrow, 2001; Shalem & Slonimsky, 1999; Mokgalabone, 1998) dui egter daarop dat onderwysbeleide (met spesifieke klem op die beleide in die voorafgaande afdelings genoem en bespreek) gekenmerk kan word deur onsigbare, ondefinieerbare en onspesifieke uitkomste wat meting en oordrag van beleidsuitkomste vir beide opvoeders en leerders in die praktyk vaag en moeilik kan maak. Opvoeders is dus nie altyd noodwendig seker wat die sigbare, spesifieke en definieerbare uitkomste van die pastorale (of enige ander) opvoedersrol is nie. Derhalwe kon hierdie gevoelens van onsekerheid ook teenwoordig wees by die opvoeders aan my studie. Sou die deelnemende opvoeders aan my studie onseker voel oor hulle pastorale verantwoordelikhede, kon hulle dus ook onseker voel oor wanneer, hoe en óf hulle die liggaamsportrettegniek kon benut, wat die inligting van hierdie gedeelte van belang maak vir my studie.

Ek het hierdie aspekte wat verband hou met die vaagheid van onderwysbeleide aangaande opvoedersrolle metafories in Figuur 2.2 voorgestel deur middel van oneweredige gapings in die beleidsheinings. Met dié gapings en oneweredige aard stel ek die dinamiese wisselwerking en voortdurende debat tussen beleid (of vaagheid) en praktyk in die onderwyskonteks voor, met spesifieke verwysing na die pastorale rol van opvoeders.

2.3.1.1 Die kultuurgaping

Volgens verskeie outeurs (Green, 2003; Robinson, 2003; Lomofsky & Lazarus, 2001; Morrow, 2001; Shalem & Slonimsky, 1999; Mokgalabone, 1998) bestaan 'n gaping (metaforiese opening in die heinings) tussen beleid en praktyk. Lomofsky en Lazarus (2001), Morrow (2001), Mokgalabone (1998), asook Muller (1998) omskryf beleid en beleidskriteria as skynbaar breë ideologieë wat vir sekere opvoeders kultuurvreemd is en dus in die praktyk moeilik haalbaar kan wees. In aansluiting hierby meld Mwamwenda (1996) dat dit in sommige Afrikakulture vreemd is vir volwassenes en kinders om openlik oor sekere emosionele en ander aangeleenthede te praat, soos wat soms verwag kan word van 'n opvoeder tydens die vervulling van sy/haar pastorale rol. Verder mag ander beleidsimplikasies, soos dié van leerdergesentreerdheid in *UGO* en *Kurrikulum 2005*, ook moontlik kultuurvreemde konsepte wees binne die meer outoritêre en volwassenegesentreerde swart kulture (Mwamwenda, 1996). Mokgalabone (1998, vergelyk ook Gultig, 1999) beklemtoon ook dat outentieke en inheemse opvoedersrolle en -beleide deel van die Suid-Afrikaanse onderwyssisteem moet wees ten einde by Suid-Afrikaanse kontekste en kulture aan te pas.

Ek interpreteer hierdie aanbeveling so dat ons in ons tuine inheemse heinings gebaseer op konstruktivistiese pedagogiese benaderings kan maak en bou, in teenstelling met heinings wat volgens Mokgalabone (1998) van internasionale navorsing, tendense en sienings afkomstig is, soos die fundamentele pedagogieë van Piaget en Vygotsky, wat *UGO*, *Kurrikulum 2005* asook die *Norms and Standards for Educators* onderlê. Verder is Mokgalabone (1998) van mening dat indien opvoeders hulle eie kritiese pedagogie skep vanaf en deur hulle eie kritiese praktykervarings en -refleksies in hulle spesifieke omgewingskontekste, beleid en praktyk mekaar moontlik sal kan ontmoet. Hieruit lei ek af dat die opvoeders in my studie deur kritiese selfrefleksie hulle eie maniere kan skep om die verskeie uitdagings wat hulle skool, leerders en gemeenskap aan hulle stel, te kan oorkom. So kan hulle moontlik deur die gebruik van kultuur- en omgewingspesifieke maniere weet hoe om hulle gemeenskaps- en pastorale rol te vervul, aangesien hulle dan vanuit hulle kultuur standpunt inneem en weet hoe en wanneer hulle korrek optree. Ek kon dus verwag dat die betrokke opvoeders moontlik ook die gebruik van die liggaamsportrettegniek in die uitvoering van hulle pastorale rol by hulle kulturele lewensuitkyk sou kon aanpas (of dit sou kon verwerp).

In 'n poging om die verwydering tussen opvoederspraktyk en pedagogie (beleid) te oorkom, brei Gultig (1999) op Mokgalabone se siening van beleidsformulering vanuit konstruktivistiese pedagogie uit deur te beklemtoon dat veranderings in die teoretiese opleiding van opvoeders 'n dringende noodsaaklikheid is. Morrow (2001) beaam hierdie siening vanuit die standpunt dat daar in onderrig en opvoeding verskeie rolle en take is wat beide ekstern-praktiese sowel as intern-onsigbare elemente binne die leermomente tussen opvoeder en leerder bevat (teenoor onderwysbeleide wat tans meer neig na ekstern-praktiese onderrigaksies). Hieruit lei ek af dat die opvoeders wat aan my studie deelgeneem nie het net die pastorale rol passief kon weergee as 'n persoonlike subjektiewe proses nie (byvoorbeeld dat hulle omgee vir leerders se

emosionele belange), maar dat hulle tydens opvoedende onderrigmomente intensioneel interne en eksterne aksies sou uitvoer (om leerders openlik op emosionele vlak te bereik, te ondersteun en te lei). Ten einde opvoeders in staat te stel om 'n inheemse pedagogie te kan formuleer dring Gultig (1999:74) daarop aan dat opvoeders in hulle opleiding meer intense begronding in teorie moet deurgaan om 'n vaste fondasie, ofte wel 'n *"disciplined understanding"*, in dominante onderrigparadigmas, konstitusionele beginsels en reflektiewe vaardighede te kon hê. Die deelnemende opvoeders sou dus moontlik hul pastorale rol intern-insigbaar en ekstern-prakties kan vervul indien hulle oor deeglike teoretiese kennis van die basiese aspekte en teorieë wat die pastorale rol onderlê, beskik het. Tydens my studie moes ek gevolglik poog om in my navorsingsintervensiebeplanning en -fasilitering Gultig (1999:74) se "*disciplined understanding*" van die liggaamsportrettegniek te bewerkstellig. Ek het dit probeer doen deur die agtergrond, gebruike en relevansie van die liggaamsportrettegniek tot die pastorale rol vir die deelnemende opvoeders aan my studie te fasiliteer. Verder moes ek poog om vas te stel watter verdere kennis of inligting die deelnemende opvoeders moontlik kon benodig om die liggaamsportrettegniek beter te kan benut.

2.3.1.2 Verandering in die opleiding van opvoeders

Bogenoemde outeurs is van mening dat die gaping tussen beleid en praktyk verklein kan word deur veranderings aan te bring in die opleiding van opvoedkundestudente (óf onderwysstudente). Ander navorsers (Green, 2003; Robinson, 2003; Lomofsky & Lazarus, 2001; Shalem & Slonimsky, 1999) huldig dieselfde siening en is van mening dat, alhoewel opvoedersopleiding deur onderwysbeleid gerig word, die meeste studentopvoeders (studente in die opvoedkunde [onderwys]) van mening is dat hulle opleiding (gerig deur onderwysbeleid) hulle nie voldoende vir die praktiese eise voorberei wat van hulle verwag word om te vervul nie. Hill (2003), Morrow (2001) asook Robinson (1999) verduidelik byvoorbeeld verder dat die beleid vir *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) daarop staatmaak dat opvoeders oor kritieke selfrefleksievaardighede, goeie besluitnemingsvaardighede, 'n goeie selfbeeld, selfvertroue, motivering, eienaarskap, kreatiewe en innoverende denke in leergeleentheidbeplanning en algemene positiewe ingesteldhede beskik. Hierdie beleid aanvaar dus dat bogenoemde eienskappe nie noodwendig deur opvoedersopleiding of beleide oor leerder- of opvoeder-kurrikula gestimuleer hoef te word nie en derhalwe nie so geredelik deur verbintenis en begeerte deur opvoeders aanvaar of geïmplementeer word nie. Konsepte soos verbintenis, begeerte en aanvaarding is na my mening breë en algemene konstrukte en was veral vanuit die onderrigkonteks van my studie vir my moeilik om te verstaan, aangesien ek nie 'n opvoeder is nie. Om dié rede het ek die werk van Robinson (2003) benut om vir myself 'n model daar te stel waarvolgens ek die verbintenis, begeerte en aanvaarding van die deelnemende opvoeders, in terme van die beleid vir die vervulling van opvoeders se pastorale rolverantwoordelikhede, kon insien en verstaan. Beleidsdoelwitte vir die take en rolle wat opvoeders moet vervul word volgens Robinson (2003) moontlik in

vier kategorieë beleef, dit wil sê aanvaar, geïnternaliseer en geïmplementeer. Ek som hierdie vier vlakke asook die gebruik daarvan in my studie in Tabel 2.1 op.

TABEL 2.1: KATEGORIEË VAN AANVAARDING, INTERNALISERING EN IMPLEMENTERING VAN BELEIDSDOELWITTE DEUR OPVOEDERS

KATEGORIE	KATEGORIEBESKRYWING	GEBRUIK IN MY STUDIE
Persoonlike motivering	Die mate waarin opvoeders die take en rolle soos uiteengesit in onderwysbeleide as hulle eie aanneem, 'n positiewe houding teenoor die beleidsdoelwitte vir die take en rolle aanneem en die rolle en take reeds deel van hulle klaskamerpraktyk maak. Opvoeders se waardes, geloof en geneigdheid tot innoverende ideegenerering en implementering speel 'n groot rol in hulle persoonlike motivering om beleidsdoelwitte deur te voer tot onderrigpraktykvoering.	Ek het tydens die fokusgroepbesprekings en observasies daarop gefokus om te verstaan in watter mate die deelnemende opvoeders aspekte soos 'n positiewe ingesteldheid aanneem en deel maak van die wyse waarop hulle hul pastorale rol en take in hul bestaande klaskamerpraktyke uitleef. Verder het ek gepoog om die onderliggende waardes, gelowe en betekenisse wat die deelnemende opvoeders se aksies beïnvloed te identifiseer.
Ervarings van professionele interaksie	Die mate waarin beleidsdoelwitte deur professionele persone binne die opvoeder se skool, ander skole en die wyer professionele gemeenskap aanvaar, geïnternaliseer en geïmplementeer word. Dié professionele persone se houdings kan die opvoeder se houding tot beleidsimplementering aanhelp of verhinder.	Ek het inligting aangaande die navorsingskonteks van my studie ingesamel. Ek het veldnotas en refleksies oor die skoolkultuur en beleidsverandering, die pastorale rol en die mate waarin opvoeders en ander professionele persone mekaar ondersteun aangeteken.
Sistemiese ondersteuning	Die infrastrukture wat in die opvoeder se skoolomgewing teenwoordig is en die omsetting in beleidsdoelwitimplementering ondersteun of verhinder. Infrastrukture wat opvoeders sistematies, stap vir stap, ondersteun en genoeg bronne mobiliseer maak dit vir opvoeders makliker om beleidsdoelwitte te implementeer.	Ek het die skool en gemeenskap se infrastruktuur asook die bronne wat benut en gemobiliseer is ten einde die pastorale rol te vervul deur middel van intervensies tydens die veldbesoeke vasgestel.
Ondersteuning op globale, nasionale, sosiale, politiese en ekonomiese vlakke	Globale, nasionale, sosiale, politieke en ekonomiese vlakke het 'n direkte invloed op opvoeders se persoonlike motivering en verbintenis tot beleidsdoelwitimplementering. Dié vlakke kan die proses vergemaklik of verhinder.	Ek het invloede en veranderings binne dié vlakke in ag geneem vooraf, tydens en na afloop van die navorsingsproses.

2.3.1.3 Opvoederswaardes

Volgens die voorafgaande bespreking wil dit voorkom asof opvoeders se persoonlike waardes en oortuigings 'n kernrol speel in die uitvoering van beleid in praktyk. Hill (2003), Ensor (2001), Harley *et al*. (2000) asook Shalem en Slominsky (1999) meen dat opvoeders (en ook studentopvoeders) se persoonlike waardes, geloofsoortuigings, kulturele en politiese oortuigings nie noodwendig altyd ooreenstem met dié van heersende onderwysbeleide nie en dus nie noodwendig 'stimuleerbaar' is nie. Tydens my studie het ek kennis geneem dat, alhoewel bepaalde kriteria aangaande die pastorale rol van opvoeders vervat is in die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000), die teenwoordigheid van dié kriteria nie noodwendig verwelkom is in die persoonlike lewensuitkyk van die deelnemende opvoeders nie (soos ook in die voorafgaande verwysing na Mokgalabone (1998) en Mwamwenda (1996) genoem). Hieruit kon ek verder aflei dat opvoeders wat byvoorbeeld nie sekere konstitusionele beginsels soos niediskriminasie op grond van geslag onderskryf nie, nie daardie beginsel intern-onsigbaar en ekstern-prakties aan leerders sou kon oordra tydens vervulling van hulle pastorale rol nie. Opvoeders en studentopvoeders boots dus moontlik soms net dit na wat aan hulle geleer is (Ensor, 2001), wat 'n skynvennootskap tussen die Suid-Afrikaanse regering, beleidsontwikkelaars, opvoeders en die samelewing kan impliseer (Harley *et al*., 2000). Die identiteite van hierdie lede van die vennootskap is dikwels nie aan mekaar bekend nie. Vervolgens het die

volgende vraag by my ontstaan: *Aangesien opvoedersidentiteit nie as niegeneries en algemeen van aard bestempel kan word nie, hoe kan opvoedersidentiteit dan beskou word in terme van beleidsontwikkeling?*

2.3.1.4 Opvoedersidentiteit

Opvoedersidentiteit kan leer in die klaskamer direk beïnvloed weens die feit dat dit 'n integrale deel vorm van die opvoeder wat onderrig (Barasa & Mattson, 1998). Samuel (2002) is van mening dat die dissiplinering van leerders en die eienaarskap van die onderskeie opvoedingstake, dus ook die pastorale taak, impliseer dat opvoeders hulleself, hul oortuigings en rolle binne die klaskamer, skool en gemeenskap baie goed moet ken. Sou opvoeders die algemene aspekte van regverdige, deernisvolle dissiplinering, geslagsgelykheid en menseregte ondersteun soos deur die pastorale rol verlang word, behoort dié eienskappe deel te wees van die formulering en artikulasie van die opvoeder se eie werksteorie, dit wil sê teorie waar praktyk en outentieke eienaarskap mekaar ontmoet. Tydens die veldbesoeke van my studie het ek in die fokusgroepbesprekings en deur middel van observasie onder andere opgelet na die opinies en betekenisgewing van opvoeders aan tersaaklike fasette van die pastorale rol, ten einde te kon probeer interpreteer of die aspekte van die pastorale rol ook deel uitmaak van hulle opvoedersidentiteite.

Volgens Moletsane (2002), Harley *et al*. (2000) asook Barasa en Mattson (1998) blyk daar soms konflik te bestaan tussen die onderliggende waardes wat aan rolle en take binne beleidsdokumente vervat word. Barasa en Mattson (1998:69) noem dat konflik dikwels op die volgende terreine ontstaan: "*the symbolic and the developmental, and the regulatory and the procedural, functions of the documents, and they lack sensitivity to contextual diversity*". Dié outeurs beklemtoon weereens dat waardes as universeel en as deel van alle opvoeders aanvaar word. Mattson en Harley (2002) asook Moletsane (2002) brei verder hierop uit deur te noem dat waardes intrinsieke entiteite is wat ten nouste beïnvloed word deur opvoeders se kontekste en dus as organies beskou kan word.

Volgens Mattson en Harley (2002:296; vergelyk ook Mwamwenda, 1996) moes ek as navorser binne 'n informele nedersettingsgemeenskap daarvan bewus wees dat dit vir opvoeders (soos die deelnemers aan my studie) van dié gemeenskappe moeilik mag wees *"to 'switch' their regulative discourse from mechanical to an organic solidarity, from positional order to personal order*". Ek kon dus verwag dat dit vir die deelnemende opvoeders moeilik sou kon wees om in die klaskamer van 'n ander rol na die pastorale rol oor te slaan.

Mattson en Harley (2002), Moletsane (2002) en Mwamwenda (1996) stel voor dat beleidsontwikkelaars op opvoeders se outentieke, unieke lewensverhale en -gebeure in hulle gemeenskappe en spesifieke onderrigkontekste fokus ten einde die gaping tussen beleid en praktyk te verklein. Dié outeurs is van mening dat die stemme van ons land se opvoeders op hierdie wyse deur die regering gehoor sal kan word en dat

toekomstige beleide gevolglik uit werklike vennootskappe tussen die regering en die opvoeders gegenereer sal kan word. Moletsane (2002) noem verder dat opvoeders dan moontlik in staat sal kan wees om die uitdagings wat deur die hedendaagse samelewing aan hulle gestel word op unieke, outentieke wyse te hanteer met hulpbronne wat reeds in plek en gemobiliseer is, aangesien beleid en praktyk dan geïntegreer sal wees met die opvoeders se onderrigkonteks. Hierdie standpunte van die genoemde outeurs het my gerusgestel dat my keuse van 'n konstruktivisties-interpretivistiese filosofie 'n gepaste uitgangspunt was om my studie te rig, aangesien dit my in staat kon stel om deur teoretiese benaderings tot 'n diepe insig van die realiteite van die deelnemende opvoeders aan my studie se navorsingskonteks te kom, met die fokus op hulle vervulling van die pastorale rol deur die gebruik van liggaamsportrette.

2.3.1.5 Die eie-maak van kennis

In die voorafgaande gedeeltes het ek gepoog om die komplekse en kontrasterende samestelling van die navorsingstuin van my studie te bepreek aan die hand van die voortdurende debat aangaande onderwysbeleids- en praktykvoering. Te midde van die debat oor beleid en praktyk moet opvoeders egter steeds leerders onderrig en kan hulle nie hul taak as opvoeders staak tot beleid en praktyk mekaar ontmoet nie. Erica Jong se stelling: *"Surviving mean[s] being born over and over*" (soos vervat in Breathnach, 1999:65), beklemtoon die werk van verskeie outeurs (Du Preez, 2005; Ferreira, 2005; Winkler, 2003; Winkler, *et al*.,1998; Miller, 1996) en organisasies (Johannesburg *Hospice*, *The National Research Foundation of South Africa* [NRF]) asook verskeie universiteite (soos UNISA, Pretoria, Kaapstad en Durban) wat poog om opvoeders te fasiliteer en begelei tot selfbemagtiging en positiewe funksionering. Genoemde outeurs en universiteite se sienings blyk, soos kortliks bespreek in Hoofstuk 1, te fokus op die identifikasie en mobilisering van beskikbare opvoeders- en omgewingsbates (intern en ekstern) en hulpbronne, ten einde vir hulleself die tipe omgewing (tuin) te skep waaruit die opvoeders, leerders en die gemeenskap voordeel kan trek.

Outentieke kennis, vaardighede en eienaarskap word deur Du Preez (2005), Eloff en Ebersöhn (2005), Ferreira (2005), Maree (2005), Mattson en Harley (2002), Moletsane (2002) en Mokgalabone (1998) uitgewys as 'n moontlike sleutel tot die versoening tussen Westerse teorie en inheemse Suid-Afrikaanse praktykvoering in die hantering van lewensuitdagings (Ebersöhn & Eloff, 2006; Ferreira, 2005). Die eie-maak van kennis vanuit diverse bronne beaam weer 'n appèl tot eie kritiese pedagogiek, soos deur Mokgalabone (1998) gepropageer is. Aangesien dit duidelik is dat daar van opvoeders verwag word om pastorale rolverantwoordelikhede teenoor hulle leerders na te kom, bespreek ek vervolgens enkele praktiese aangeleenthede van die pastorale rol. Op dié wyse poog ek om 'n meer volledige idee weer te gee van die spesifieke aard van my studie se navorsingstuin.

2.3.2 Praktiese fasette van die pastorale rol

Carolyn Kenmore (soos vervat in Breathnach, 1999:19) *sê: "If you can learn from hard knocks, you can also learn from soft touches*". Die warm en empatiese aard van die pastorale rol word na my mening fundamenteel akkuraat deur hierdie aanhaling opgesom. 'n Opvoeder wat sy pastorale rol uitleef raak die lewens van die leerders in sy klas vanuit 'n subjektiewe, maar steeds professionele hoedanigheid aan (Mattson & Harley, 2002). Hierdie betrokkenheid kan weereens deur 'n tuinmetafoor verduidelik word, waar die opvoeder as tuinier en die leerder as 'n plant in die navorsingstuin beskou word. Ek beeld hierdie vergelyking in Figuur 2.3 uit, waarna ek dit verder bespreek.

FIGUUR 2.3: DIE OPVOEDER-LEERDERVERHOUDING BINNE DIE PASTORALE ROL

2.3.2.1 Die hoofaksies van die pastorale rol

Tydens my soektog na literatuur oor die pastorale rol van opvoeders het ek gevind dat daar telkens ook verwys word na dié rol as die tutorale of mentorrol van opvoeders. Dit is veral die sinonieme gebruik van die

woord mentor wat vir my waarde inhou ten einde die pastorale rol te verstaan, gegewe die vae teoretiese omskrywing van die rol soos in die voorafgaande afdelings bespreek. Volgens Greenwood (2003) is die woord mentor uit die Griekse mitologie afkomstig, waar dit verwys na 'n persoon genaamd Mentor wat tydens Odysseus se reise sy huishouding bestuur en versorg het. Hierdie beskrywing het my dadelik laat dink aan opvoeders wat (soos vooraf beskryf) dikwels instaan vir ouerlike take soos opvoeding, koestering en omgee, vandaar die gepaste benoeming van opvoeders as sekondêre opvoeders (Ross & Deverell, 2004; Nevid *et al*., 2003; Higgs & Smith, 2002; Taylor, 2001; Winter, 2000; Miller, 1996). Die opvoeder kan dus in die pastorale rol beskou word as iemand wat omgee en sorg vir ouers se kinders wanneer die kinders as leerders in die opvoeders se klas en by die skool is. Alhoewel dit is hoe ek hierdie rol verstaan, is die vraag nou: *Hoe verstaan opvoeders die pastorale rol prakties, aangesien hulle klaarblyklik nie die teoretiese aard van die rol altyd begryp nie?*

2.3.2.1.1 Die take van die opvoeder in die pastorale rol

Benewens die gespesifiseerde take soos in Hoofstuk 1 vermeld, fokus die literatuur soms op die algemene begrip van opvoeders en skole met betrekking tot die pastorale rol. Volgens Gardner (2005) beskou die personeel van *Wymondham High School* pastorale sorg as die sleutelkonsep wat verband hou met enige aktiwiteit waar 'n opvoeder 'n leerder met persoonlike, emosionele en sosiale ontwikkeling help. Sommige outeurs beskou pastorale aktiwiteite as morele ontwikkeling (Goodman & Balamore, 2003; Mwamwenda, 1996), aangesien sodanige hoedanighede te make het met leerders se lewenswaardes, leefstyle en lewensuitkyk. In my studie verwys persoonlike en emosionele behoeftes en/of aspekte na beide die morele lewenswaardes, leefstyl en lewensuitkyk en die sosiale ontwikkeling van leerders. Die omskrywing van die pastorale rol as die ondersteuning van leerders se persoonlike emosionele en sosiale ontwikkeling stem ooreen met die breër konsepte van pastorale sorg soos uiteengesit in die beleidsdokumente waarna ek reeds verwys het (afdeling 2.3). Verder beklemtoon Gardner (2005) dat daar binne die pastorale rolvervulling sterk gesteun word op die kwaliteit van die interpersoonlike verhouding wat tussen opvoeder en leerder bestaan. Die hoofaksies van die pastorale rol van opvoeders blyk bepland te wees en vind nie toevallig plaas nie (Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Department of Education, 2000; McGuiness, 1998; Miller, 1996; Duncan, 1988). Uit die literatuur blyk dit dat pastorale take veral fokus op die totale wyse waarop opvoeders leerders beskou, behandel en opvoed en dus nie net op die hantering van leerders met sogenaamde probleme nie (Gardner, 2005; Goodman & Balamore, 2003). Die pastorale take van die opvoeder kan vergelyk word met die doelbewuste daaglikse pogings van tuiniers (opvoeders) om plante (leerders) te versorg. Tuiniers kan nie verwag dat plante in hulle tuine floreer en groei as hulle bloot water, aandag en sorg aan plante gee wanneer die plante se voortbestaan deur droogte, insekte en ryp bedreig word nie. Tydens die analise van my rou data het ek gepoog om vas te stel of die toepassing van die

liggaamsportrettegniek opvoeders in staat gestel het om hulle pastorale rol meer bepland en deurlopend te vervul, asook wat die moontlike impak van die toepassing van die liggaamsportrettegniek op opvoeder-leerderverhoudings was.

Die pastorale take van opvoeders (soos uitgebeeld in Figuur 2.3) kan verder verstaan word deur die inligting vervat in Tabel 2.2. Die tabel kan beskou word as 'n samevatting van opvoeders-(tuiniers-)take en spesifieke ingesteldhede wat opvoeders mag benodig om hulle pastorale hoedanighede te verrig. Volgens Crowly en Stewens (1994) kan praktiese take van die pastorale rol in drie kategorieë ingedeel word, naamlik die versorging en beskerming van en toesighouding oor leerders. Dié outeurs stel drie van die vier kategorieë soos saamgevat in Tabel 2.2 voor. Die vierde kategorie is deur my bygevoeg op grond van verskeie ander outeurs se opinie dat die take van die pastorale rol ook 'n verbintenis met die gemeenskap inhou (Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Mwamwenda, 1996; Freeman, 1992; Kindred, Bagin en Gallaghar, 1984). In Tabel 2.2 beskryf ek die genoemde take van die pastorale rol telkens metafories in terme van die take van die versorging van 'n plant deur 'n tuinier.

TABEL 2.2: SAMEVATTING VAN DIE TAKE VAN DIE PASTORALE ROL EN EIENSKAPPE VAN OPVOEDERS AAN DIE HAND VAN 'N TUINMETAFOOR

(Saamgestel uit: Gardner, 2005; Salovey, 2004; Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Craft, 2000; Miller, 1996; Mwamwenda, 1996; Crowly & Stewens, 1994; Freeman, 1992; Lawrence, 1988; Kindred, *et al*., 1984)

KATE-GORIE	Versorging	Beskerming	Toesighouding	Gemeenskapsverbintenis
Beskry-wing van kategorie	- Behels momente van sorg, nie kontrole (*checking up*) nie. - Ken leerders en weet wat vir hulle belangrik is deur regtig in hulle as mense en nie net as leerders nie belang te stel. - Opvoeders reageer op leer-ders se persoonlike en emosio-nele behoeftes en help hulle om interpersoonlike konflik op te los. - Kommunikeer die bereidwillig-heid om na leerders se presta-sies, versoeke, probleme en be-langrike lewensgebeurtenisse te luister deur verskeie kommuni-kasiemetodes, byvoorbeeld ge-sprekke, gedigte en briewe.	- Identifiseer en verwys moontlike verwaarlosing, emosionele probleme of ge-weld na die geskikte kanale op die gepaste wyse. - Opvoeders sal funksioneer as die oplosser van leerders se probleme in die geval van krisisse en nood. - Beskerm leerders se self-beeld en selfwaarde deur leerders die geleentheid te gee om hulle gevoelens te openbaar, positiewe terug-voer te gee, leerders aan te moedig om te waag, vertroue te verdien, te skep en te be-hou.	- Fokus op die observasie en kommunikasie van bates aan leerders. - Lei leerders tot selfinsig en positiewe ontwikkeling. - Kommunikeer positiewe lewensingesteldheid aan leerders. - Staan selfrefleksie deur leerders voor. - Pas regverdige dissipline toe met die fokus op die op-bou van leerders. - Observeer, propageer en implementeer geleenthede vir leerders se aktualisering op alle vlakke van funksionering. - Monitor en let op na leer-ders se fisieke, emosionele, sosiale, geestelike en alge-mene welstand en gesond-heid.	- Behou kontak met ouers en ander persone en organisasies in die wyer gemeenskap. - Raak betrokke by ge-meenskapsprojekte en voer dit deur na die skool en klaskamer, byvoorbeeld deur die polisie toe te laat om met leerders oor die beveiliging van hulself teen geweld of mishandeling te kom praat.
Metafo-riese ver-gelyking en be-skrywing	- Tuinier gee die plant water, ken die plant en praat met die plant. - Hou van die plant, gee om vir die welstand van alle plante. - Kry soveel inligting oor die plant as moontlik ten einde dit reg te versorg.	- As daar miere, insekte of plae is wat plante se lewe be-dreig sal die tuinier dit op gepaste wyse hanteer. - Tuiniers gee die regte kos vir die plant tydens die wintermaande.	- Glo dat as plante in die regte hoeveelheid son staan, hulle wortels sterk is en daar genoeg water gegee word, hulle self kan groei. - Weet wat gesonde groei en ontwikkeling is.	- Ken ander tuine, die omge-wing en unieke landskapseien-skappe van die omgewing, by-voorbeeld die volheid van water, grondtipes, watter insekte of gevare daar in die omgewing is. - Werk saam met ander tuiniers en mense van die omgewing om gevare en uitdagings te be-kamp.
Eien-skappe van die opvoeder	Luister na leerders. Beplan alle leertake realisties sodat leerders sukses kan ervaar. Toon respek vir hom/haarself en die leerders en tree dienooreenkomstig op. Kommunikeer verbaal en skriftelik met leerders. Ken hom/haarself. Wees toeganklik, geduldig en beskikbaar. Ken die leerder óf leer die leerder ken. Pas aan deur verskeie metodes en tegnieke in lestye te gebruik. Wees aanpasbaar en identifiseer tussen ander opvoederstake en kurrikulumtake geleenthede vir leerders om persoonlike en emosionele groei te ervaar. Doen moeite om aan leerders te kommunikeer dat hy/sy hulle wil bereik. Handhaaf 'n gesonde selfbeeld, selfvertroue en waaghouding. Skep 'n klasatmosfeer van empatie, warmte en vertroue met alle leerders. Wees geduldig en eg. Deel lewens-ervarings met leerders met die oog op positiewe groei en verhoudingstigting. Erken probleme met leerders, in die gemeenskap en skool. Ken die skool se beleide aangaande leerderondersteuning. Wees te alle tye 'n rolmodel vir leerders en leef die pastorale ingesteldheid in alle handelinge uit.			
Wyses waarop eien-skappe bekom kan word	Lees boeke. Verbeter selfkennis aangaande jou sienings oor lewens- en samelewingsvrae. Erken dat opvoeders nie perfek hoef te wees nie. As hy/sy nie weet hoe om iets te hanteer nie, erken dit en vind uit hoe om dit te hanteer. Moenie alle take en ontwikkeling alleen aanpak nie, vorm 'n ondersteuningsnetwerk en -groepe. Ken en benut sosiale dienste. Bekom hulp vir eie probleme en uitdagings. Beplannings-, besluitnemings- en organisasievaardighede kan aangeleer en geoefen word; doen dit en werk daaraan. Formuleer aksieplanne en strategieë om leerders tydens krisissituasies te kan ondersteun. Uithouvermoë (selfs te midde van terugslae) is die sleutel tot sukses. Moenie alles wat gebeur persoonlik opneem nie.			

Uit Tabel 2.2 blyk dat opvoeders se pastorale rol dus op alle leerders fokus en dat opvoeders in die onderstaande geval buite alledaagse klaskamerpraktyk op pastorale wyse optree:

> "*… you feel the child's physical or emotional development is in jeopardy, you have a responsibility to take further action. Generally speaking, if it concerns the child, it is your business. Children can't learn and benefit if [they are] distracted by traumatic events in their lives*" (Miller, 1996:17)

Binne die konteks van my studie kon ek dus verwag dat die deelnemende opvoeders sodanige take, eienskappe, metodes en houdings om gewenste eienskappe te bekom tydens die vervulling van hulle

pastorale rol sou openbaar. Ek moes derhalwe tydens my navorsingsproses daarop fokus om hierdie take, metodes en houdings binne die spesifieke konteks van die deelnemende opvoeders te identifiseer. Voorgestelde wyses van pastorale taakvervulling en -ingesteldheid (soos dat opvoeders nie alleen hoef te funksioneer in hulle pastorale rol nie) het 'n invloed gehad in die formulering van die navorsingsintervensie en navorsingsproses wat in afdeling 3.5 in Hoofstuk 3 bespreek word. Die vraag wat vervolgens uiteraard ontstaan is: *Wat verhoed opvoeders soms om hulle pastorale rol in terme van bogenoemde take te vervul?*

2.3.2.2 Weerstandsfaktore teen die pastorale rol

Harde reën kan 'n tuin skade aandoen en die tuinier se lewe en werk bemoeilik. Net so kan die weerstand wat sommige opvoeders teen die vervulling van hulle pastorale verantwoordelikhede bied leerders benadeel. In antwoord op die genoemde vraag is verskeie outeurs (Gardner, 2005; Goodman & Balamore, 2003; Craft, 2000; Miller, 1996; Nelson-Jones, 1994; Freeman, 1992; Lawrence, 1988; Woolfolk & McCune-Nicolich, 1984), soos beklemtoon in Tabel 2.2, van mening dat opvoeders dit dikwels as hulle eerste prioriteit beskou om leer by leerders te fasiliteer. Dieselfde outeurs meld dat opvoeders egter verskeie rolle gelyktydig beklee ten einde op die appèl deur staat, skool, leerder en gemeenskap te antwoord. Die pastorale rol kan as 'n deurlopende ingesteldheid beskou word wat opvoeders daagliks en in hulle onderskeie aksies teenoor die leerders en gemeenskap waarbinne hulle werksaam is huldig (Gardner, 2005; Goodman & Balamore, 2003; Gerrif & Sherman, 1991).

Tog kan dit moontlik juis die komplekse dinamiek tussen opvoeder, leerder, gesin en gemeenskap wees wat dit vir opvoeders (soos die opvoeders wat aan my studie deelgeneem het) moeilik maak om hulle pastorale rol heeltyds en deurlopend uit te leef terwyl hulle steeds leer by leerders fasiliteer (Higgs & Smith, 2002; Calvert & Henderson, 1995**;** Freeman, 1992). In afdeling 2.2.3 het ek die huidige kultuur waarbinne Suid-Afrikaanse kinders funksioneer beskryf as moontlik vyandig en van so 'n aard dat sommige kinders bloot-gestel is aan talle gevare, deprivasie en verwaarlosing wat baie en komplekse emosionele behoeftes by kinders laat ontstaan wat in appèl aan opvoeders (ter ondersteuning van hierdie emosionele behoeftes) gerig word. Dit is in hierdie tye wanneer die emosionele ingesteldheid van leerders hulle soms verhoed om te leer en tot hulle volle potensiaal te ontwikkel. Tydens sulke situasies kan die opvoeder dan as 'n bron van berading en aanmoediging vir die leerder dien (Goodman & Balamore, 2003; Calvert & Henderson, 1995; Freeman, 1992), mits die opvoeder weet hoe om dié taak te vervul. Soos die voorafgaande teoretiese onderbou van die pastorale rol beklemtoon, weet opvoeders nie altyd hoe om hulle pastorale verantwoordelikhede daagliks in hulle klaspraktyk te na te kom nie. Opvoeders mag dalk verder nie weet hoe om hulle veronderstelde interne instelling van omgee vir hulle leerders (binne die sosiale konteks waarin leerders leef) ekstern en prakties uit te leef nie (Hill, 2003; Robinson, 2003; Moletsane, 2002; Ensor, 2001; Harley *et al*., 2000). In Tabel 2.3 verskaf ek 'n sintese van enkele redes vir die geïnhibeerde reaksie van

opvoeders op die appèl om leerders emosioneel te ondersteun. Ek bespreek verder enkele moontlike oplossings vir sulke geïnhibeerde reaksies.

TABEL 2.3: REDES VIR ONBETROKKENHEID BY EMOSIONELE LEERDERAANGELEENTHEDE
(Saamgestel uit: Ebersöhn & Eloff, 2006; Mail & Gardian, 2006; Du Preez, 2005; Fereirra, 2005; Gardner, 2005; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Robinson, 2003; Moletsane, 2002; Miller, 1996; Woolfolk, 1998; Calvert & Henderson, 1995; Crowley & Stewens, 1994; Nelson-Jones, 1994; Freeman, 1992)

KATEGORIE	BESKRYWING
Beleid	Die onduidelike aard van die pastorale kurrikulum en die verdeelde betekenisgewing wat opvoeders onderling aan pastorale hulpverlening toeskryf bemoeilik die implementering van pastorale rolvervulling.
	Die pastorale kurrikulum word deur sommige opvoeders as sekondêr en minder belangrik geag.
	Opvoedersidentiteit wat vereenselwig word met die ontwikkeling van houdings en vaardighede van die pastorale take en praktyk maak nie deel uit van opvoeders se opleiding nie. Enkele voorbeelde sluit in: besluitnemingsvaardighede, burgerskap, selfvertroue ontwikkeling, netwerkstigting en gevorderde kommunikasievaardighede wat nodig is om met moeilike ouers te werk, asook om met uitdagende leerders, mede-opvoeders en ander persone te kan skakel.
	Opvoeders voel onopgelei om as beraders op te tree aangesien dit nie deel vorm van meeste opvoeders-opleidingsprogramme nie.
Persoonlikheid	Opvoeders beskik moontlik nie oor genoeg selfvertroue om leerders oor emosionele aangeleenthede te nader en te ondersteun nie.
	Opvoeders se kultuur, oortuigings, waardes en persoonlike identiteit is moeilik vereenselwigbaar met die praktiese en teoretiese doelwitte van die pastorale rol.
	Dit blyk dat die meeste opvoeders onbekwaam voel om leerders te nader en hulle ondersteuning in die vorm van basiese berading te gee.
	Praktiese tegnieke en metodes om positiewe emosionele ontwikkeling te propageer is nie altyd duidelik vir opvoeders nie. Hulle kan moontlik deur 'n vasgestelde werkwyse verhoed word om nuwe metodes en tegnieke in hulle klaspraktyk uit te probeer.
	Opvoeders se eie persoonlike probleme, omstandighede en gesindheid jeens hulleself laat hulle voel dat hulle nie 'n voorbeeld vir leerders kan wees of die 'reg' het om betrokke te raak en leerders of lede van die gemeenskap te help nie. Hulle beskou hulself dus nie as geskikte rolmodelle nie.
	Die hoë mate van selfrefleksie, uithouvermoë en verbintenis tot aspekte van leerders se emosionele groei en aangeleenthede blyk by sommige opvoeders te ontbreek .
	Sommige opvoeders hou nie van hulle werk nie en het nie 'n passie vir of belang by die leerders of die gemeenskap nie.
	Vrees vir eie traumatisering en emosionele oorlading verhoed sommige opvoeders om by emosionele aangeleenthede van leerders betrokke te raak. Hulle sukkel dus om emosioneel leerders se lyding of swaarkry te verwerk.
Praktyk	Opvoeders kan moontlik huiwerig wees om betrokke te raak by leerders se emosionele aangeleenthede aangesien dit tot ekstra werksure of verantwoordelikheid kan lei.
	Daar mag moontlik onvanpaste bestuurstrukture by skole bestaan wat effektiewe pastorale sorg of berading van leerders verhoed.
	Opvoeders mag dalk bang wees vir die moontlike implikasies of versteurde dinamiek in opvoeders se verhoudings met leerders en/of ouers. Hierdie moontlike veranderinge in verhoudingsdinamiek asook opvoeders se deelname aan gemeenskaps- en leerderaangeleenthede mag dan inbreuk maak op opvoeders se persoonlike lewe.
	Opvoeders kom voor talle uitdagings te staan wat hulle moontlik as onoorkombaar kan beskou en hulle dus verhoed om 'n poging tot leerderondersteuning aan te wend. Enkele voorbeelde sluit in: hulle moontlike ontoereikende kennis aangaande óf die afwesigheid van finansiële en sosiale sisteme wat kwesbare leerders sonder heenkome kan bystaan.
Moontlike oplossings	Opvoeders kan moontlik gebruik maak van hulle kennis in basiese lewensoriënteringsbeginsels en temas soos probleem-oplossing, 'n positiewe lewensingesteldheid en 'n gesonde lewenstyl, in plaas daarvan om berading met leerders te doen.
	Die opvoeders se blote kommunikasie, luister, observasie, omgee, opregte besorgdheid en belangstelling, passie vir hulle werk en bemagtiging van hulle leerders se algemene welstand is basiese tegnieke wat opvoeders in hulle pastorale hoedanigheid kan benut. Dus hoef opvoeders nie oor formele en teoretiese opleiding in beradingsvaardighede te beskik nie.
	Dit kan moontlik vir opvoeders voordelig wees om lyste saam te stel van die sentrums, ondersteuningsgroepe en dienste in die omgewing waarheen leerders vir bystand en hulp verwys kan word.
	As lewenslange leerders kan opvoeders baat vind by die nalees van bronne oor basiese beradingsvaardighede asook kreatiewe en praktiese voorstelle om emosionele aangeleenthede van leerders aan te spreek.

In die voorafgaande gedeeltes het ek op die basiese en praktiese aspekte van die pastorale rol gefokus Vervolgens bespreek ek die moontlike verband met en toepassingswaarde van die liggaamsportrettegniek in opvoeders se vervulling van hulle pastorale rol.

2.4 LIGGAAMSPORTRETTE AS 'N HOOFKONSEP VAN MY STUDIE

Tuiniers sal daarvan kan getuig dat verskillende plante in verskillende mate aandag nodig het en dat sekere

plante meer water moet kry, ander meer skaduwee en sommige plante meer plantkos. Verskillende tuinmaakmetodes en tegnieke word dus gebruik ten einde alle plante in die tuin te laat floreer. Die liggaamsportrettegniek kan gesien word as 'n (tuinmaak-)tegniek wat opvoeders (tuiniers) moontlik kan benut in die versorging van plante (leerders). Die liggaamsportrettegniek is kortliks in Hoofstuk 1 opgesom as 'n kreatiewe en ekspressiewe tegniek, die (eie) vertaling van die woord *body maps* is verduidelik en die verband tussen liggaamsportrette en *memory work* is opsommend weergegee. In die volgende afdelings bespreek ek liggaamsportrette as 'n hoofkonsep van my studie in groter detail. Eerstens bespreek ek liggaamsportrette binne die wyer konteks van *memory work*, waarna ek die aard en eienskappe van liggaamsportrette illustreer. Laastens belig ek die moontlike gebruik van die tegniek deur opvoeders in hul pastorale rolvervulling.

2.4.1 *Memory work* as teoretiese grondslag van liggaamsportrette

As deel van die verskeidenheid *memory work*-tegnieke fokus die gebruik van liggaamsportrette daarop om persone te help met aspekte rondom die roubegeleiding van persone met MIV/VIGS asook hulle families (Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Soul City, 2004; Denis, Mafu & Makiwane, 2003; Inger, 2002). Die outeurs Denis, *et al*., (2003) meld dat daar tydens die middel negentiger jare onder vroue in Uganda die behoefte ontstaan het om *memory wor*k te doen saam met hulle families wat met hulle die MIV/VIGS-pandemie beleef het. Die doel van *memory work* was dan ook aanvanklik om persone die geleentheid te bied om belangrike inligting en 'n nalatenskap vir hulle geliefdes en familie te kon gee na hulle afsterwe. *Memory work* is aanvanklik aan die hand van *memory boxes*, *memory books* en *body maps* (liggaamsportrette) gedoen. Aangesien *memory wor*k-projekte gebaseer is op metodes wat outentiek toepaslik is vir die spesifieke kontekste waarin dit gebruik word (Denis *et al*., 2003) en daar pertinent 'n appèl gerig word vir die implementering van meer outentieke metodes om beleidsdoelwitte oor opvoederstake en -rolle (soos die pastorale rol) te bereik, het ek my belangstelling in die moontlike benutting van liggaamsportrette as 'n *memory work*-tegniek met opvoeders se vervulling van pastorale verantwoordelikhede begin verweef.

Memory work-projekte word die afgelope paar jaar suksesvol deur verskeie navorsers en gemeenskapsvrywilligers gebruik om persone in gemeenskappe wat nie formele beradingsfasiliteite het nie, te help om die emosionele eise wat die MIV/VIGS-pandemie aan gemeenskapslede stel, te hanteer (Swanepoel, 2005). Tog het my soektog na projekte wat hoofsaaklik gefokus is op liggaamsportrette met kinders aansienlik beperkte resultate opgelewer, aangesien die liggaamsportrettegniek meestal in kombinasie met ander tegnieke soos die '*memory box*'-tegniek gebruik word (Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Smart, 2003; UNAIDS, 2002). Liggaamsportrette word verder hoofsaaklik met volwassenes gebruik (Hivan HEART Programme, 2006; Oasis, 2003; Teyise, 2003). Alhoewel die meeste van die bestaande projekte binne 'n MIV-/VIGSkonteks plaasvind, wou ek graag die bruikbaarheid van die liggaamsportrettegniek binne die pastorale rol verken.

Die beperkte hoeveelheid navorsing oor die liggaamsportrettegniek oor die algemeen, maar veral in kontekste anders as MIV/VIGS, asook die behoefte aan navorsing van tegnieke vir die gebruik daarvan by kwesbare kinders (van veral informele nedersettingsgemeenskappe) verhoog na my mening die behoefte en moontlike waarde van my studie.

Liggaamsportrette kan binne die *memory work*-raamwerk beskou word as 'n tegniek om die wyse waarop 'n persoon haarself as 'n totale mens sien, te verken, op te teken en te hersien (Viljoen, 2005; Morgan, 2004). Hierdie tegniek kan ook deur gesondheidsorgpersoneel gebruik word om die belangrike behoeftes van persone te identifiseer ten einde behandeling te kan prioritiseer (Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Soul City, 2004; Denis *et al*., 2003; Inger, 2002). As 'n voorbeeld van 'n *memory work*-tegniek vind daar egter tans 'n nuanseverskuiwing plaas in die presiese doel en betekenis van liggaamsportrette. Aangesien die klassieke doelwitte, die gebruik asook die naam *memory work* tans bevraagteken en heroorweeg word, val liggaamsportrette onder dieselfde soeklig. Persone wat die *memory work*-tegnieke gebruik (waarvan liggaamsportrette 'n voorbeeld is) begin toenemend voel dat hulle lewens met MIV/VIGS geassosieer word en nie met hulleself en hulle geliefdes nie (Morgan, 2004). Sulke gevoelens lei daartoe dat *memory work*-projekte hulle nie noodwendig voorberei op hulle afsterwe nie, aangesien hulle nie weet wanneer dit sal wees nie en eerder 'n gesonde psigiese en fisiese doelgerigte lewe vir so lank as moontlik wil lei (Morgan, 2004; Teyise, 2003). In Tabel 2.4 sit ek die klemverskille tussen klassieke en hedendaagse *memory work* (by implikasie liggaamsportrette) uiteen (Morgan, 2004; Oasis, 2003; Sinomlando Centre, 2003; Teyise, 2003).

TABEL 2.4: KLASSIEKE EN HEDENDAAGSE BETEKENISSE VAN *MEMORY WORK*

Klassieke *Memory work*	**Hedendaagse betekenis**
- Ondersteuning vir persone en kinders ter voorbereiding van hulle afsterwe weens MIV/VIGS deur weerbaarmaking en uitbou van hulle identiteit. - Kommunikasie tussen geliefdes, kinders en familielede oor aspekte en onderwerpe van siekte en afsterwe. - Die nalatenskap van liefde en herinneringe aan die weeskinders van ouers wat oorlede is weens MIV/VIGS deur die gebruik van verskeie dokumente en objekte wat verband hou met die gesin se geskiedenis. - Die monitor en instandhouding van antiretrovirale medikasieprogramme. Die identifisering en beplanning van mediese en ander sorg vir persone met MIV/VIGS.	- Viering van persone se lewe met of sonder die teenwoordigheid van MIV/VIGS. - Die gebruik van metodes om refleksie, groei en hegter persoonlike verhoudings te bevorder. - Metodes om die fokus op algemene psigososiale gesondheid en welstand te bevorder. - Die bereiking van persone buite MIV/VIGSkontekste wat 'n behoefte aan ondersteuning het. - Die uitbou van identiteit en die versterking van emosionele weerbaarmaking binne alle lewensomstandighede. - Die generering van gevoelens van liefde, behoort, deelname en omgee ter uitlewing van hierdie wete in 'n daaglikse positiewe lewensingesteldheid.

Die klem van hedendaagse *memory work* (by implikasie liggaamsportrette) lê dus op die hantering van alledaagse uitdagings en gebeure en nie net op die voorbereiding vir afsterwe nie. Soos Miller (1996) is ek van mening dat liggaamsportrette moontlik in die gewone klaskamer deur opvoeders geïmplementeer kan word om leerders op pastorale wyse emosioneel te ondersteun. As sodanige moontlikheid verken ek liggaamsportrette vervolgens in meer detail.

2.4.2 Liggaamsportrette

Aangesien liggaamsportrette 'n *memory work*-tegniek is, is die uiteenlopende moontlike gebruike in terme van kommunikasie, identiteitsopbou en die daarstel van weerstand en 'n positiewe lewensingesteldheid haalbaar met die liggaamsportrettegniek. Die beradings- en ekspressiewe waarde van hedendaagse *memory work*-tegnieke blyk uit die samevattings in Tabel 2.4. Ek beskou die maak van liggaamsportrette as 'n tegniek waarby persone hulleself en hul eie lewe kan ontmoet en vier as erkenning van hulle lewe en toekoms. Vervolgens fokus ek eerstens op hoe 'n liggaamsportret gemaak word, daarna op die moontlike positiewe uitkomste van die gebruik van die liggaamsportrettegniek met kinders, en laastens som ek die tipiese aard, doel en atmosfeer van die liggaamsportrettegniek op.

2.4.2.1 Die maak van 'n liggaamsportret

Zora Neale Hurston sê: "*There is no agony like bearing an untold story inside you*" (soos vervat in Breathnach, 1999:70). Die waarheid van hierdie woorde is teenwoordig in my bespreking van liggaamsportrette, aan die hand van 'n gedig uit Vonkverse (Litnet spesiale projekte 2006, geskryf deur Ingrid de Kok). In die gedig *Body Maps* stel De Kok (2006) haar eie ervaring, perspektief en beeld van 'n liggaamsportret voor. Die gedig is:

1 "Take the body trace its outline
map its armature
tendons viscera scar tissue
fractures swellings
promises and wishes.
Map age genes place of origin
And love's lineaments.

2 For mapped onto each body is love.

3 Cartography of one's own country
or the contours of a foreign land.

4 A journey through forests
over cataracts
turbulent rivers peaks
ravines rift valleys
grasslands wetlands
oceans sand.
Down mine shafts.
Through truck stops.
In towns and cities.
On tarred roads dirt tracks…"

5 "At the Shoreline is a flare
where pain's fire
consumes itself
with it's earth-hunger
unquenced thirst
burning wings"

6 "It light the way
back to touch
soft or violent
stretched or shortened
above below
where there are sounds
soft calls moans
fright resistance silence
movements
towards or away
where there is rapture or seeping
where openings are buds
that shrink or blossom
where the spine buckles
or uncurls
where nails draw blood
or declawed fingers
touch tip to tip
and palms dance. ….."

7 "Take your own body
or the leached body
of your mother your father
your brother your sister.
transparent body
encoded of messages
to the past and the future
unique thumbprint maze
ubiquitous death mask.

8 Take it trace it map it
remember."

In die volgende bespreking benut ek hierdie gedig as rigtinggewer om die proses van die liggaamsportrettegniek te verduidelik. Morgan (2004) verduidelik liggaamsportrette as lewensgrootte tekeninge van 'n persoon. Die bespreking wat volg is saamgestel uit inligting van verskeie outeurs (Hivan HEART programme, 2006; Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Oasis, 2003; Teyise, 2003). *Die buitelyn van die liggaam word eerste afgetrek*, soos in die eerste paragraaf van De Kok (2006) se gedig verduidelik word, op 'n groot vel papier. Die persoon kan self probeer om sy liggaam af te trek, alhoewel die hulp van iemand anders meestal die proses vergemaklik. Hierna word die *fisieke beeld van die persoon in verdere detail aangebring* deur byvoorbeeld die mond, oë en ander liggaamsdele by te teken. Dit is belangrik om te besef dat nie net die uiterlike nie, maar ook interne dele en organe of eienskappe van die liggaam op die liggaamsportret aangedui kan word (paragraaf 1 van die gedig) soos die hart, spysverteringsorgane, longe en so meer. Ander eienskappe wat aangedui kan word is die unieke en identifiseerbare eienskappe van elke persoon, byvoorbeeld bruin hare en blou oë. Persone kan ook hulle uitrusting of klere aan die liggaamsbuitelyn aanbring. Al hierdie eienskappe wat geteken is, kan dan ingekleur of geverf word (indien die persoon dit verkies).

Hierna volg die *byvoeging van abstrakte konsepte* soos wense, emosie, waardes, kulturele aspekte, geestelike aspekte en boodskappe aan die self of ander (paragraaf 7 van die gedig) op die liggaamsportret. Die aanduiding van emosies wat deur liggaam sowel as siel beleef word kan op die liggaamsportret weergegee word (paragraaf 6 van die gedig). Op dié wyse kan die belewenisse van sintuie en die onderskeie vlakke van menswees in werking tree en tot uitdrukking kom. Dit mag moontlik vir die fasiliteerder nodig wees om die persoon wat die liggaamsportret maak, tot selfrefleksie te ondersteun deur die nodige vrae te stel. So kan die onderskeie vlakke van menswees op die liggaamsportret aangedui word. Die doel is om beide liggaam en gedagtes op die liggaamsportret te integreer.

Selfs *unieke sienings en ervarings kan aangedui en uitgebeeld word* op 'n liggaamsportret. Vergelyk in hierdie verband die persoon in De Kok (2006, paragraaf 7) se gedig, wat 'n siening van die kompleksiteit van die mens en eksistensie van tyd in die gedig aandui. In die gedig word byvoorbeeld ook plekke wat die persoon werklik besoek het, of wat op metaforiese wyse 'n fase in die lewe van die persoon verteenwoordig (byvoorbeeld onstuimige riviere as 'n tydperk van onrustigheid), aangedui (paragraaf 4 van die gedig).

Verskeie metodes kan gebruik word om uitdrukking aan die genoemde fisieke, abstrakte, persoonlike en/of kultureel-unieke eienskappe van 'n persoon weer te gee. Belangrike persoonlike konsepte kan ook deur middel van simboliek (byvoorbeeld openinge wat dui op blomknoppies in De Kok, 2006 se gedig) aangedui word. So kan 'n reënboog byvoorbeeld 'n simbool van hoop wees. Woorde, prente, foto's en feitlik enige ander media kan op liggaamsportrette geplak of gebruik word om betekenisse en belewenisse uit te beeld.

Op hierdie wyse impliseer liggaamsportrette die moontlikheid om persone tot uitdrukking van veelvuldige gedagtes en realiteite in hulself aan te moedig (ook duidelik uit De Kok, 2006 se gedig).

Uit hierdie beskrywing is dit duidelik dat persone aktief by die liggaamsportrettegniek betrokke is, by 'n kreatiewe en reflektiewe reproduksie van hulleself as lewensgrootte verhale en die vorming van die totale en unieke menswees. Soos opgesom in die woorde van 'n liggaamsportretkunstenaar lê die moontlike waarde in die ekspressie van diep emosies en refleksie van die self in die volgende (Teyise, 2003:2): *"this is a healing process to me because I got so emotional when I started the projects, but afterwards it felt better*". My bespreking van die liggaamsportrettegniek fokus vervolgens op die moontlike gebruik van die tegniek met kinders.

2.4.2.2 Die moontlike gebruik van liggaamsportrette met kinders

Viljoen (2005) het die liggaamsporttrettegniek gebruik in haar poging om die deelnemers aan haar studie (kinders van kwesbare gesinne) beter te leer ken en dus verhoudingstigting met die deelnemers te bevorder. Na afloop van die navorsingsgebeure is voordele van die gebruik van die liggaamsportette geïdentifiseer. Volgens Viljoen (2005) het die deelnemende kinders positiewe groei in hulle identiteite, sosiale bekwaamheid en erkenning van positiewe waardes ervaar en 'n uiteindelike verhoging van hulle persoonlike belewenis van bemagtiging. Hierdie uitkomste berus op die bates wat geïdentifiseer is na afloop van die gebruik van die liggaamsportrettegniek, soos die bevordering van positiewe interaksie tussen kinders en ander familielede; die gesonde oplossing van konflik; en die uitbreiding van persoonlike vaardighede en identiteitsopbou (deurdat die deelnemende kinders die maak van hulle liggaamsportrette en die uiteindelike produkte geniet het). Die liggaamsportrettegniek het verder, volgens Viljoen (2005), sekere waardes bevorder, naamlik: om mekaar te help, te deel met ander en om te gee vir ander. Die deelnemende kinders was gemaklik in die uitvoer van die tegniek en het veral van die kreatiewe ekspressiewe aard van die tegniek gehou. Ten slotte noem die navorser (Viljoen, 2005) dat die deelnemende kinders voor die toepassing van die liggaamsportrettegniek skaam en gereserveerd was teenoor haar (as kultuurvreemde ouer vrou), maar dat sy na afloop van die toepassing van die liggaamsportrettegniek 'n meer ontspanne gesprek en vloeiende verhouding met die deelnemende kinders (en familielede wat betrokke was) gehad het. Hieruit kan afgelei word dat die liggaamsportrettegniek kommunikasie op intra- en interpersoonlike vlak kan bevorder en derhalwe moontlik 'n middel tot persoonlike groei kan wees.

In verband met die bevindinge dat die liggaamsportrettegniek informeel en kindervriendelik van aard is, stel verskeie navorsers dat teken 'n natuurlike verskynsel in die kind se lewe is en kreatiewe ekspressie vrylik by kinders voorkom (Gipps, McCallum & Hargreaves, 2003; Winkler *et al*., 1998, Mwamwenda, 1996; Woolfolk & McCune-Nicolich, 1984). Ek is derhalwe van die opinie dat die liggaamsportrettegniek wel deur opvoeders

in hulle pastorale rol implementeerbaar is. Dié tegniek behoort deur meeste individue (leerders) as niebedreigend ervaar te word.

2.4.3 Opsommende oorsig van die liggaamsportrettegniek

In Figuur 2.4 som ek die belangrike aspekte van die gebruik van liggaamsportrette met kinders (en ander persone) op. Hierna verskaf ek 'n finale oorkoepelende integrasie van die teorie wat ek in hierdie hoofstuk aangebied het.

FIGUUR 2.4: OPSOMMING VAN DIE LIGGAAMSPORTRETTEGNIEK
(Saamgestel uit: De Kok, 2006; Hivan HEART programme, 2006; Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Soul City, 2004; Denis *et al*., 2003; Eloff, 2003; Oasis, 2003; Tyesi, 2003; Inger, 2002, Miller, 1996)

Aard van die verhouding tussen kind en fasiliteerders:

Openheid

Vertroue

Aanvaarding

Warmte

Vriendelikheid

Nie-vooroordeel

Vryheid

Kreatiwiteit

Aspekte van kommunikasie:

'n Viering van myself!

Rol van die fasiliteerder:

Luister na kind

Gee genoeg geleentheid vir kreatiewe ekspressie van gevoelens en gedagtes

Gebruik al jou kennis as fasiliteerder om die kind te verstaan

Vra vrae

Belangrike aspekte om te onthou vir die fasiliteerder:

Doen selfrefleksie oor die proses waartydens die liggaamsportret gemaak is, jou impak op die proses en hoe jy die proses met ander kinders kan aanpak.

Materiale nodig:
Groot velle papier of koerantpapier, potlode, inkleurkrytte, gom, skêr, tydskrifte, stukkies lap, gedigte, verf, verfkwaste, 'n spieël, fotostate, van goed wat belangrik is vir die kind, tou, foto's, stories oor die self, dinge uit die omgewing soos sand, blare, klippe, skulpe en koerant-artikels

Metodes wat benut kan word:
Kreatiewe skryfwerk
Digkuns
Briewe
Collage-tegniek
Selfrefleksie joernaal

Wanneer 'n fasiliteerder die liggaamsportrettegniek kan gebruik:
Met enige persoon of kind wat ondersteuning en hulp benodig, veral wanneer die volgende emosies en gedrag voorkom:
Konstante verandering in emosies, lae selfbeeld, veranderings in die kind se fisieke welstand en voorkoms, wanneer onrealistiese en ekstreme vrees teenwoordig is by die kind, by 'n verandering in akademiese prestasie, wanneer kinders konsentrasieprobleme ervaar, fisieke simptome soos naarheid, krampe en hoofpyn sonder ander siektes (byvoorbeeld verkoue) voorkom en buitengewoon vir daardie persoon of kind is, wanneer die persoon depressief voorkom (hartseer en bedruk is vir meer as 2 weke aaneen), wanneer die persoon of kind gedurig alleen en geïsoleerd is en hulleself afsonder van ander, wanneer dit voorkom asof die kind iets vir jou wil sê, maar nie weet hoe om dit te doen nie.

2.5 MY INTEGRASIE VAN LITERATUUR

Na afloop van my literatuuroorsig was ek oorweldig deur die uiteenlopende eise, veelvuldige en komplekse uitdagings wat ons land se opvoeders (soos die opvoeders wat aan my studie deelgeneem het) en kinders (in besonder die kwesbare kinders van die informele nedersettingsgemeenskap waar die deelnemende opvoeders werksaam is) op 'n daaglikse basis beleef. Tog was ek opgewonde oor die geleentheid waartydens die deelnemende opvoeders aan my studie moontlik hulleself kon bemagtig deur hulle eie kennis, vaardighede, passie en uniekheid toe te pas en iets nuuts, naamlik die liggaamsportrettegniek, te probeer. Ek was en is steeds daarvan bewus dat die blootstelling aan een tegniek nie alle aangeleenthede en behoeftes wat opvoeders tydens hulle daaglikse pastorale omgang met leerders ervaar, kan oplos of noodwendig verander nie, maar was ook hoopvol vir die moontlike waarde wat die liggaamsportrettegniek wel teoreties impliseer (na afloop van my literatuurstudie).

By die aanvang van my studie het ek gehoop om die deelnemende opvoeders deur middel van 'n kreatiewe, kindervriendelike, maklike en kragtige tegniek aan te moedig om hulle magdom persoonlike, kulturele en praktiese kennis en vaardighede tydens die toepassing van die pastorale rol in te span. In my verbeelding het ek die deelnemende opvoeders se breine (Figuur 2.5) gesien as skakels en wiele wat inmekaar pas in terme van hulle bestaande kennis, unieke aard, motivering, kultuur, lewenswysheid, kennis van die leerders binne hulle klasse, asook kennis aangaande die talle uitdagings van hulle daaglikse persoonlike en professionele bestaan. Dié skakels mag dalk egter wel tydelik onaktief wees (wat betref die aktualisering en uitvoering van die komplekse dimensies van die pastorale rol) weens die komplekse praktiese en teoretiese aangeleenthede van die pastorale rol, maar ook gemeenskaps- en samelewingskultuur waarin leerders en opvoeders hulle tans bevind.

My aanvanklike aanname was dat die bekendstelling van die liggaamsportrettegniek (wat ek soos olie sien) aan die deelnemende opvoeders hierdie skakels van kennis, unieke oplossings en menswees sou kon aktiveer. Dit sou op sy beurt dalk aksies van enige aard op pastorale vlak genereer en die implementering van die liggaamsportrettegniek deur die deelnemende opvoeders op 'n unieke manier (binne hulle unieke begrip van die gemeenskap en kultuur van leerders en hulleself) fasiliteer. Hierdie aanvanklike aksies kon dalk tot verdere aksies lei wat hulle tot die besef sou kon bring dat hulle self ook vorendag kan kom met hulle eie kreatiewe innoverende en praktiese idees en ondersteuningmetodes wat as soortgelyk, of heeltemal anders en parallel aan die liggaamsportrettegniek beskou kan word. Die hoofdoel van die implementering van die liggaamsportrettegniek is uiteraard deurgaans dat leerders ondersteuning ontvang en dat hulle sal voel dat opvoeders wat bekwaam voel vir hulle omgee.

Sou die liggaamsportrettegniek nie die deelnemende opvoeders aan my studie help om hulle kennis in die vervulling van hulle pastorale hoedanighede te gebruik nie, was dit nogtans belangrik dat ek gedetailleerde

inligting bekom oor hulle belewenisse en die moontlike redes waarom dié tegniek nie ondersteuning in die pastorale verband aangehelp het nie. Hierdie inligting is belangrik vir die formulering en verkenning van nuwe en ander idees, tegnieke en moontlikhede om opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol te ondersteun.

FIGUUR 2.5: MY INTEGRASIE VAN LITERATUUR

2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek gepoog om die konteks waarbinne my navorsing plaasgevind het te verhelder deur die metafoor van 'n tuin te gebruik om sommige hoofkonsepte van my studie te verduidelik. Ek het enkele belangrike aspekte van die diskoers wat tans tussen beleid en praktyk gevoer word, uitgelig en die bestaande teorie van die pastorale rol van die opvoeder in hierdie debat in terme van hierdie metafoor belig. Ek het ook die psigososiale welstand van leerders bespreek. Ek het die aanname dat opvoeders liggaams-

portrette kan gebruik in 'n poging om leerders op emosionele vlak te ondersteun, verken in die lig van die gebruik van liggaamsportrette binne die *memory work*-konteks.

Ek het deurgaans in hierdie hoofstuk gepoog om my gekose navorsingsbenaderings en navorsingsbesluite te verweef met dié van bestaande teorie en inligting verkry uit my literatuuroorsig, aangesien dit die navorsingsdata van my studie begrond het. In Hoofstuk 3 bespreek ek hoe die navorsingsproses verloop het en hoe ek die data van my studie ingesamel en geanaliseer het. My navorsing is vanuit 'n empatiese, parallelle en wederkerige vennootskap tussen my as navorser en die deelnemers aan my studie jeens die inligting en kennis van hierdie hoofstuk gedoen. Verder het my navorsing en aksies binne opvoedkundige kontekste ontvou.

3.1 INLEIDING

Uit verskillende bronne kon ek aflei dat 'n groot uitdaging aan my as onervare navorser gestel word om wetenskaplike en verantwoordbare navorsing in 'n komplekse navorsingsveld te doen. McMillan en Schumacher (1997:7) wys daarop dat: "*[i]ncreasingly, reliable information has become a necessity in a complex technical society. Research provides valid information and knowledge about education that helps educators make decisions"*. In dieselfde trant beklemtoon Adams, Collair, Oswald en Perold (2004) die komplekse uitdagings wat aan die Suid-Afrikaanse onderwyssisteem gestel word. Die dinamiese aard van my navorsingskonteks is reeds in Hoofstuk 1 en 2 van hierdie skripsie beskryf. Fox (1998:2) som die gedagte soos volg op: *" [r]esearch is an activity which attempts to report aspects of the world in ways which minimise error and offer accounts which may be used for some purpose or another…".* Adams *et al.* (2004) vergelyk die uitdaging gepas met dié van 'n verkenningsreis wat deur 'n reisiger in 'n wilde, donker en onbekende land onderneem word. Die eindbestemming is gewoonlik 'n groter en ryker verstaan van 'n spesifieke konteks. Aan die hand van Adams *et al*. (2004) se metafoor bespreek ek in hierdie hoofstuk my navorsingsbesluite en die gebeure tydens my navorsingsreis.

Om my pad vir die reis te bepaal het ek op Adams *et al*. (2004) gesteun, volgens wie 'n gekose navorsingsparadigma, -teorie en -metodologie die vervoermiddel, kompas en ligte op 'n navorsingreis is. Die sukses van 'n navorsingsreis hang dan in 'n groot mate daarvan af of die gekose hulpmiddels toepaslik is vir die spesifieke bestemming, navorsingskonteks en -vraag (Adams *et al*., 2004). In hierdie hoofstuk bespreek ek my gekose navorsingsperspektief en -metodologie. Ek kyk eerstens na die perspektief van waaruit ek my navorsing onderneem het. Tweedens bespreek ek die metodologiese aspekte, soos die beplanning van my navorsingsproses asook die uiteindelike verloop van hierdie proses. Derdens bespreek ek spesifieke etiese aspekte wat my navorsingsreis gerig het asook die wetenskaplikheid van my studie.

3.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

Voordat 'n reisiger 'n vaart as kaptein aandurf, moet hy homself eers vertroud maak met die basiese aspekte van so 'n vaart. Dit sluit aspekte in soos haweprosedure, fisieke eienskappe van 'n boot (soos grootte en tipe), die maniere, metodes, instrumentasie, reistegnieke asook die skeepstaal, om maar 'n paar te noem. Net so het ek as nuweling in navorsing myself vertroud gemaak met die "*language and logic of research*" (McMillan & Schumacher, 1997:3) voordat ek hierdie navorsingsreis kon onderneem.

Ek begin my bespreking met 'n opsommende fokus op die volgende vraag, wat die beginpunt was van my navorsingsdenkprosesse: *Wat beteken die term navorsing vir my?* Neuman (1997:1) vat die kern van navorsing na my mening die bondigste saam, naamlik: *"[r]esearch is a way of going about finding answers to questions*" (vergelyk ook Houser, 1998). Komplekser omskrywings in ander definisies wys daarop dat navorsing sistematiese, opeenvolgende en liniêre prosesse inhou en dat dit die wetenskaplike meting, evaluering of vergelyking van waarhede, feite en idees probeer bepaal, maar nie tot enkele waarhede veralgemeen nie (Denzin & Lincoln, 2005; Holstein & Gubrium, 2005; Silverman, 2005; Bude, 2004; Mouton, 2003; Bernard, 2000; Hollway & Jefferson, 2000; Houser, 1998; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997; Bless & Higson-Smith, 1995; Walford, 1991; Mercer, 1991). As nuweling navorser-reisiger in die sosiale wetenskappe stel ek spesifieke eise aan myself. Ek onderskryf Denzin en Lincoln (2005), Silverman (2005), Bernard (2000), Hollway en Jefferson (2000), McMillan en Schumacher (1997) asook Neuman (1997) se beskrywings van navorsing binne die sosiale wêreld as kompleks, meervoudig, veranderend, nieliniêr en soms niefeitelik as van toepasing op hierdie studie en as navorsing, wat te doen het met die mens as 'n unieke en komplekse wese.

My navorsingsvraag dui aan dat ek met mense gewerk het in my studie [*Hoedanig kan liggaamsportrette deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol gebruik word (of nie)?].* Dit bring my terug by Neuman (1997) se gedagte dat navorsing begin met 'n navorsingsvraag. Volgens hom en ander outeurs (Mouton, 2003; Bernard, 2000; Houser; 1998; McMillan & Schumacher, 1997) impliseer hierdie vraag die metodologiese staanplek, benadering of paradigma as vertrekpunt van die navorsing.

Volgens akademici soos Denzin en Lincoln, 2005; Silverman, 2005; Mouton, 2003; Bernard, 2000; McMillan en Schumacher, 1997; Neuman, 1997 verteenwoordig 'n paradigma die basiese oriëntasie tot teorie, navorsing asook die benadering tot die wêreld wat ek as navorser kies om in te neem. In die woorde van Neuman (1997:62-63) kan opsommend gesê word dat:

> *"…a sientific paradigm is a whole system of thinking. It includes basic assumptions, the important questions to be answered or puzzles to be solved, the research techniques to be used, and examples of what good scientific research looks like."*

Die hawe en die tipe boot waarmee ek my metaforiese navorsingsreis onderneem het word derhalwe voorgestel deur my metodologiese en metateoretiese paradigma, wat ek vervolgens bespreek.

3.2.1 Metodologiese Paradigma

Binne 'n konteks wat onvoorspelbaar, multirealisties en meervoudig is, kom die vraag na vore of *ek liniêre beheer oor my navorsingskonteks kon uitoefen.* Op grond van Silverman (2005), Mouton (2003), Bernard (2000), Hollway en Jefferson (2000), Houser (1998) asook McMillan en Schumacher (1997) is die antwoord:

Nee, waarskynlik nie. Daarop volg dan die volgende vraag: *Watter benadering (hawe of vertrekpunt) het ek dan gebruik om die sosiale realiteit en wêreld van my navorsingskonteks waar te neem en te verstaan?* Ek het reeds in Hoofstuk 1 genoem dat ek in hierdie studie op kwalitatiewe navorsing as my gekose benadering gesteun het, en ek het kwalitatiewe navorsing as kompleks, grasieus, interverweefd, sirkulêr, oorvleuelend en dinamies van aard beskryf. Dié gedagtes word beaam deur Denzin en Lincoln (2005:2), wat die volgende oor kwalitatiewe navorsing skryf:

> "*It consits of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations…[it] involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them…*"

Silverman (2005) beklemtoon verder dat 'n kwalitatiewe paradigma die betekenisse (emosies, gedagtes en persepsies) sowel as gedrag en interaksie wat deelnemers aan konsepte binne 'n navorsingskonteks heg en openbaar, impliseer. Die komplekse aard van kwalitatiewe navorsing word op dié wyse sigbaar. Die volgende vraag kom vir my na vore: *Wat impliseer hierdie eienskappe van die kwalitatiewe paradigma vir my navorsingsproses?*

In die voorafgaande hoofstukke het ek reeds die aard en kompleksiteit van my gekose navorsingskonteks asook die rasionaal vir my navorsing binne die kontekste van Opvoedkunde en Sielkunde omskryf en bespreek. Teen die agtergrond van hierdie inligting lei ek af dat die kwalitatiewe benadering 'n gepaste keuse tot my navorsing was. Tog wys hierdie inligting asook my sekondêre navorsingsvrae op verdere spesifieke aspekte en dimensies binne die kwalitatiewe benadering. Eerstens impliseer my navorsingsvrae dat ek verkenning binne die navorsingskonteks wou doen, wat daartoe gelei het dat verkennende navorsingselemente my studie vergesel het.

Tweedens impliseer dit 'n verdere vraag: *Wat gaan ek met die navorsing doen*? Ek het in Hoofstuk 1 gemeld dat ek van 'n intervensie gebruik gemaak het om die liggaamsportrettegniek aan die geselekteerde opvoeders bekend te stel en hulle versoek het om die tegniek toe te pas. Ek het verder verduidelik dat hierdie tegniek gefasiliteer is weens 'n behoefte wat by die deelnemers ontstaan het om nuwe tegnieke aan te leer om hulle leerders te bereik en ondersteun. Hieruit is dit duidelik dat my navorsing onderlê is deur aksienavorsingsbeginsels.

In Tabel 3.1 som ek die eienskappe en aard van ryk, konteksbelaaide en beskrywende kwalitatiewe navorsing binne die raamwerk en doelstellings (genoem in Hoofstuk 1) van my studie op. Konsepte soos betrokkenheid van die navorsingspan, begronde studie en so meer word later in hierdie hoofstuk bespreek.

TABEL 3.1 : OPSOMMING VAN DIE GEKOSE KWALITATIEWE PARADIGMA BINNE MY STUDIE					
Oriëntasie tot die wêreld	**Styl binne Opvoedkunde**	**Verkennende navorsing**	**Aksienavorsing**	**Voordele**	**Nadele**
- Aannames oor die wêreld: multi-realiteite insluitend emosie, denke, (inter)-aksies en betekenis wat mense aan gebeure binne die alledaagse lewe heg - Navorsingsdoel: verstaan van sosiale situasie vanuit deelnemer se perspektief - Navorsingsmetodes en –prosesse: aanpasbare, veranderende strategieë en ontwerpontsluiting gedurende data-insameling - Prototipiese studie: etnografiese studies - Navorser se rol: voorbereide navorser wat betrokke raak by sosiale konteks - Konteksbelangrikheid: gedetailleerde konteksgebonde veralgemenings en kenniskonstruksie oor die sosiale wêreld	- Verantwoordbaarheid: Eksplisiete beskrywing van data-insamelingsprosedure en -analise (meestal tematies) - Presiesheid: gedetailleerde beskrywing van interaktiewe prosesse en konteksgebeure - Verifikasie: outentieke betekenisse en uitbreiding van sosiaal kulturele ervarings - Gekose verduideliking: opsommende veralgemenings van waardes - Empirisme: bronne en bewyse - Logiese redenering en denke: primêr induktief en tentatiewe sinteses van interpretasies - Veldomskrywing: beperkte aantal deelnemers	- Onderwerp: verkenning van nuwe onderwerpe - Doel: om te leer oor die konteks en meer presiese vraagformulering vir toekomstige navorsing - Uitkoms: beantwoord *wat*-vrae eerder as om definitiewe uitlatings te maak - Uitdaging: enkele riglyne oor uitvoering - Stappe: navorsingsrigting word deur deelnemers bepaal en verander voortdurend - Navorser rol: kreatiewe persoon wat oop en aanpasbaarbaar is om verskeie bronne van navorsing te verken	- Basiese veronderstelling: kennis is mag - Navorsingsfokus: ontstaan uit deelnemers se behoefte binne hulle sosiale konteks - Navorsingsverhouding: navorser en deelnemers is gelyke vennote in proses - Aard van kennis: beide algemene en populêre kennis word ingesluit - Navorsingsfokus: bemagtiging en verhoogde funksionering van deelnemer - Navorser se rol: verhoog deelnemers se bewustheid van sekere aspekte - Stappe: deelnemers se behoeftes en situasies bepaal uitvoerbaarheid	- Dis moontlik om persone, gebeurtenis of konteks in detail te verstaan - Moontlik om gebeure of fenomene in natuurlike kontekste te bestudeer - Aanpasbaarheid van respons op gebeure in die konteks - Vereis oor die algemeen nie ekstensiewe hulpbronne nie - Help om unieke en uitsonderlike situasies te verstaan - Help met die inisiële verkenning van individue, gebeure en kontekste - Deelnemers kan voordeel trek uit aksienavorsingsproses	- Beperkte veralgemeenbaarheid van die resultate tot groter populasies - Potensiaal vir navorsersvooroordeel - Gebrek aan konstantheid in data-insameling - Deelnemers kan potensieel 'n verlies aan privaatheid lei weens die ryke beskrywing van individuele gevalle -Toegang tot die konteks kan moeilik wees - Tydens aksienavorsingsintervensie moet materiële bronne aan deelnemers verskaf word - Komplekse multifunksies vir onervare navorser
IMPLIKASIES VIR MY STUDIE					
- Aannames oor die wêreld: heg waarde aan en dokumenteer alle woorde en betekenisse van deelnemers Navorsingsdoel: fokus daarop om deelnemers te verstaan. Verifieer wat opvoeders sê dmv terugrefleksie aan hulle - Navorsingsmetodes en -prosesse: gebruik meervoudige en interaktiewe strategieë: observasie, veldnotas, fokusgroepe, oudiovisuele en intervensie - Tipe studie: gevallestudie (10 vroulike deelnemers) - Navorser se rol : interaktief en observerend - Konteksbelangrikheid: betoon respek en wees sensitief, handel te alle tye eties	- Metateorie en metodologiese paradigma moet komplementêr wees - Pas aan by opvoeders se situasie, wees kreatief. Bly gefokus op studie se navorsingsdoelwit - Verwag multirealiteite en betekenisse van opvoeders se ervarings en denke oor pastorale rol, sosiale realiteit en die gebruik van liggaaamsportrette - Gebruik verskeie metodes van data-insameling vir ryk inligting en beskrywings - Analise en verifikasie vind reeds vanaf die eerste kontak plaas	- Raak bekend met basiese feite, besorgdhede en mense betrokke by konteks - Ontwikkel goed gegronde denkbeeldige prentjies van konteksgebeure deur gebruik te maak van begronde teorieë - Genereer meervoudige idees en tentatiewe teorieë - Wees kreatief en innoverend in navorsingsproses - Bepaal moontlikheid vir toekomstige navorsing en ontwikkel direksie en tegnieke daarvoor - Formuleer nuwe vrae en verfyn navorsingsisteem	- Ontsluit deelnemers se outentieke ervaringskennis binne hulle konteks deur interaksie en meelewing tydens navorsing - Deel akademiese en teoretiese kennis met deelnemers deur vaardigheidsopleiding - Verskaf materiële bronne nodig vir uitvoering van navorsing - Erkenning en onderhandeling met gesagsfigure binne navorsingskonteks - Etiese riglyne en deelnemersregte duidelik maak - Pas gedissiplineerde subjektiwiteitsbeginsels toe	- Maak navorsing en verkenning binne my navorsingsvraag moontlik - Verkennende en aksienavorsingsbeginsels verleen meer spesifieke, gegronde riglyne en stappe tot my veranderende navorsingskonteks - Pas by my persoonlike talente (skilder) en aannames oor die mens as vol moontlikhede vir optimale lewenskwaliteit - Gebruik van verskeie metodes gee my blootstelling aan verskeie navorsingsmetodes	-My navorsingsdoel: om spesifieke deelnemers te verstaan en bemagtig - Kontekstoegang is vergemaklik deur deelnemers se deelname aan ander navorsing - Eksterne fondse maak intervensie moontlik - Alle moontlike sorg en etiese maatreëls is benut om deelnemers se privaatheid te beskerm - As lid van 'n ervare navorsingspan is ek as onervare navorser ondersteun en is navorservooroordeel beperk - Multimetodes en strategieë verhoog wetenskaplikheid van data
(Aangepas & saamgestel uit: Denzin & Lincoln, 2005; Mouton, 2003; Bernard, 2000; Houser, 1998; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997; Bless & Higson-Smith, 1995)					

Soos in Tabel 3.1 opgesom het **verkennende en aksienavorsingsbeginsels** my manier, fokus en doel binne die breë aard van die kwalitatiewe paradigma versterk. Hierbenewens stel die aard van navorsing binne die opvoedkundige en ook sielkundige kontekste bepaalde eise aan navorsers binne dié kontekste (Hollway & Jefferson, 2000; Houser, 1998; McMillan & Schumacher, 1997; Walford, 1991). Houser (1998:227) stel hierdie appèl soos volg: "*I believe each issue presented must survive the 'so what' question: 'So what' if there is an issue?"*

Hierdie gedagte oor die doel en bruikbaarheid van navorsing sluit aan by die debat in opvoedkundige kringe aangaande navorsing, praktykvoering en beleid en navorsing binne die onderwys, soos in Hoofstuk 2 bespreek. Aangesien die lewendige aard van Opvoedkunde en Sielkunde direk op die onbeperkte en diverse aard van die mens en samelewing geskoei is, is daar meestal 'n beroep op navorsers binne hierdie kontekste om navorsingsresultate te lewer wat 'n effek op praktykvoering sal kan hê (Robinson, 2003; Swart & Pettipher, 2003; Carrim, 2002; Jansen, 2002; Taylor *et al*., 1999; Robinson, 1999; Houser, 1998; McMillan & Schumacher, 1997; Bell & Raffe, 1991). Dieselfde atmosfeer heers in my navorsingskonteks, waar die Opvoedkundige Sielkunde ook 'n hoë eis aan my as nuwe navorser stel en daartoe lei dat die onbekende navorsingswater begin (*so what*-)golwe maak. Beginsels van verkennende en aksienavorsing het my deur die golwe gelei; metafories gesien was dit my roeispane en die seil wat die embleem van die hawe van my vertrekpunt gedra het.

Verkennende navorsingsbeginsels het my daarop gewys dat navorsing as geheel binne my kontekste (naamlik Opvoedkundige Sielkunde en onderwys) 'n interverweefde tapisserie van navorsing op navorsing is. Verkennende studies (selfs so klein in omvang soos my studie) kan byvoorbeeld moontlik tot verdere navorsing op 'n groter skaal lei (Denzin & Lincoln, 2005; Silverman, 2005; Bernard, 2000; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997). Aksienavorsingsbeginsels het my gehelp om my navorsingsvraag af te baken, sodat inligting wat uit die verkennende studie voortvloei moontlik die "*so what*"–vraag kon beantwoord, naamlik die moontlike bemagtiging van die spesifieke deelnemers aan my studie deur die gebruik van die liggaamsportrettegniek.

Vervolgens fokus ek op die vraag: *Hoe doen ek aksienavorsing*? In antwoord op dié vraag stel Bless en Higson-Smith (1995; vergelyk ook McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997) dat dit **ons (navorser en deelnemers)** is wat aksienavorsing doen en nie die navorser alleen nie. Tydens die toepassing van hierdie tipe navorsing kon daar dus 'n vennootskap tussen my en die deelnemers aan my studie ontstaan. Die deelnemers het op dié wyse my medenavorsers geword. Die rolle in die venootskap is bepaal deur en was uniek aan hierdie studie waartydens ek aksienavorsingsbeginsels geïmplementeer het (Silverman, 2005; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997; Bless & Higson-Smith, 1995).

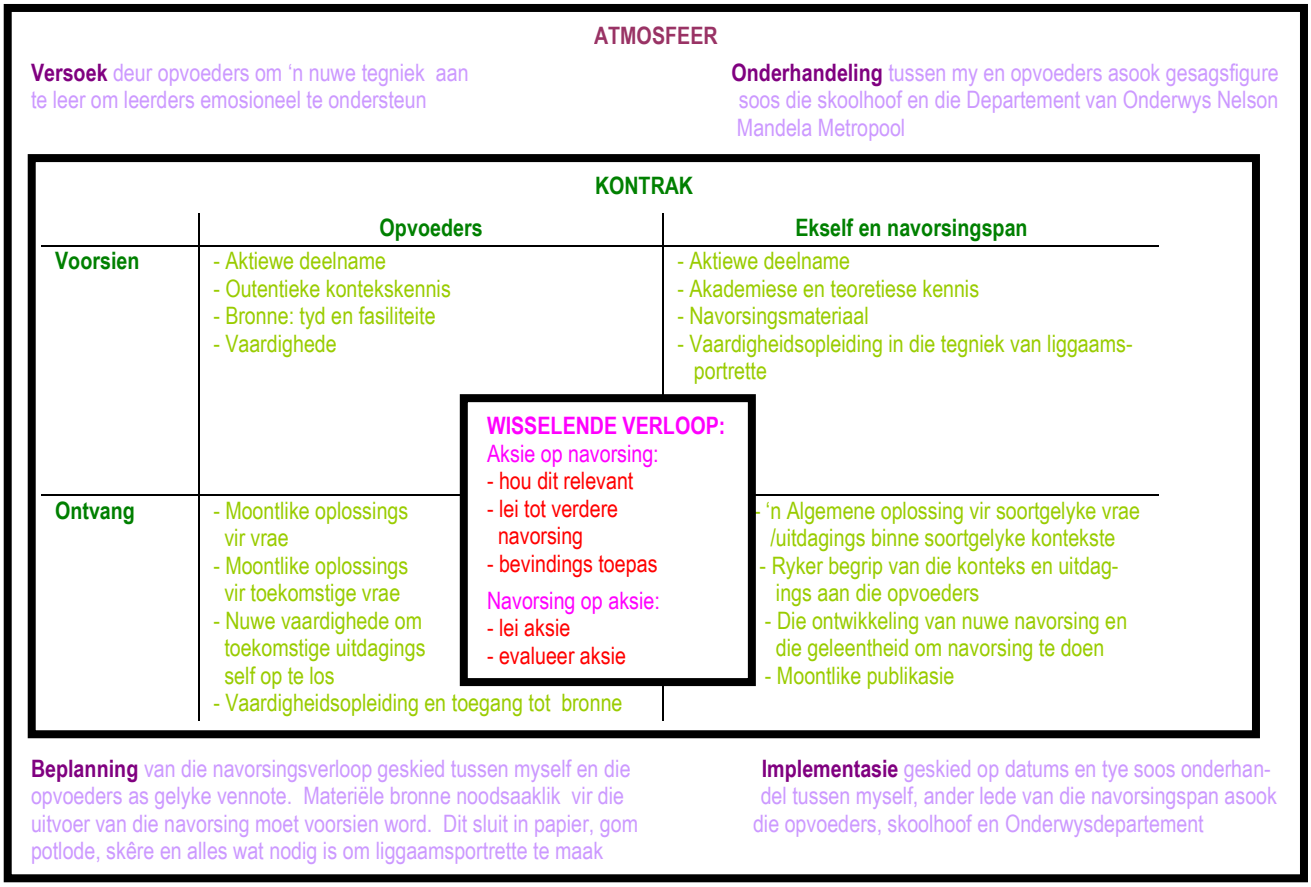
Volgens Silverman (2005), Mouton (2003), Bernard (2000) asook McMillan en Schumacher (1997) behels aksienavorsing deelname van die gekose deelnemers aan 'n studie en is navorsing gefokus op die bemagtiging van die deelnemers. Metodes sluit onder andere deelnemer-observasie en informele onderhoudvoering in, dit wil sê metodes wat deelname en interaksie tussen deelnemers en die navorser verhoog. Die oogmerk van die aksienavorser is om die interpretasies en betekenisse wat deelnemers aan hulle leefwêrelde gee te bekom. Die deelnemers se unieke rol in my spesifieke studie word meer volledig bespreek in die gedeelte van hierdie hoofstuk wat handel oor die intervensie van my navorsing (sien 3.5.2). Mwamwenda (1996:20) beaam die belangrikheid van opvoeders se deelname aan navorsing deur die volgende stelling:

> "*We [African teachers] know ourselves better than anyone else, and therefore we must assume the role of spokespeople for African behavior through objective scientific research."*

Aangesien 'n vennootskap ontstaan het tussen my, die deelnemers (medenavorsers) van my studie en die ander navorsing-spanlede[2], het daar by implikasie 'n sosiale kontrak tussen ons ontstaan (Neuman, 1997; Bless & Higson-Smith, 1995). Hierdie sosiale kontrak is gesluit binne 'n spesifieke atmosfeer, op 'n sekere manier en het 'n spesifieke verloop van die navorsing geïmpliseer. Bless en Higson-Smith (1995) meen dat aksienavorsing veral geskik is vir ontwikkelende gemeenskappe, dit wil sê omgewings soos die informele nedersetting waarin ek hierdie navorsing onderneem het. Genoemde outeurs meen (Bless & Higson-Smith, 1995:61) dat *"it helps individuals, organizations and communities to learn skills and get resources so that they can function more effectively in future".* In Figuur 3.1 word die genoemde konsepte van aksienavorsing binne die konteks van my studie skematies voorgestel.

[2] Maria Mnguni (mede-navorser) , Dr R Ferreira (studieleier), Dr L Ebersöhn (mede-studieleier)

FIGUUR 3.1: AKSIENAVORSING BINNE MY STUDIE
(Aangepas uit Bless & Higson-Smith, 1995:56-59)



In die voorafgaande gedeelte het ek die manier waarop ek hierdie navorsing paradigmaties aangepak het, bespreek. Daar bestaan egter nog 'n vraag, te wete: *Wat beskou ek as navorser as die aard van kennis en wetenskap?* Vervolgens bespreek ek my gekose metateoretiese paradigma as antwoord op hierdie vraag.

3.2.2 Metateoretiese Paradigma

Wanneer 'n reisiger 'n reis onderneem, beïnvloed haar idees oor hoe die wêreld is, hoe sy haar reis benader. Byvoorbeeld, toe die mens nog gedink het die aarde is plat, was mense bang om ekspedisies oor baie lang afstande te onderneem, aangesien hulle bang was hulle seil van die aarde af. My navorsingsreis vind in die wêreld van die sosiale wetenskap plaas. Vervolgens bespreek ek my gekose metateoretiese benadering binne hierdie wêreld aangesien dié keuse my navorsingsreis ten nouste gerig het. Ek lei my bespreking in met die volgende treffende aanhaling:

> *"Science is as little capable of capturing the originality of the unknown as the paradoxes of selfexplanation. It is therefor part of the **art of science** to make use of chance and to tolerate what cannot be decided."* Bude (2004:322)

Soos in Hoofstuk 1 genoem, het ek my navorsing vanuit 'n **konstruktivisties-interpretivistiese** metateoretiese perspektief onderneem. Die kuns en grasie van navorsing in die sosiale wetenskap is vir my geleë in die interverweefde aard van die kwalitatiewe navorsingsbenadering en konstruktivisties-interpretivis-

tiese paradigma. Dit is vir my asof hierdie twee filosofieë met mekaar dans, in harmonie en eenvoud. Die musiek waarop gedans word is die sosiale wêreld wat nie van die diverse, meervoudige, eenmalige, unieke, oorspronklike, niebeheerbare en nievoorspelbare gestroop hoef te word ten einde wetenskaplike navorsing te kan doen nie. As konstruktivisties-interpretivistiese navorser het ek gepoog om die subjektiewe en intersubjektiewe betekenis wat die deelnemers aan my studie aan hulle ervarings heg, te verstaan. My kontak met die deelnemers het in hul oorspronklike alledaagse sosiale konteks (Jansen, 2004) plaasgevind.

Binne die konstruktivisties-interpretivistiese paradigma bestaan daar variasies op die verstaanswyse van alledaagse sosiale realiteit wat elkeen op die konsepte van basiese definisies uitbrei. 'n **Konstruktivisties-interpretivistiese** benadering impliseer dat ervaring en persepsies opgebou word vanuit die mens se intersubjektiewe betekenisse en interverweefde konstrukte van sy ervarings van realiteit. Konstrukte word interaktief met ander mense gedeel en word gevind in denke, waardes, houding, geloof en kultuur. Die konstruksie van sosiale orde word dus vanuit hierdie benadering tot navorsing geanaliseer, met ander woorde, in die *wat* en *hoe* aangaande 'n meervoudige spesifieke realiteit (Denzin & Lincoln, 2005; Holstein & Gubrium, 2005; Bude, 2004; Hollway & Jefferson, 2000).

In hierdie studie het die klem geval op hoe opvoeders hulle pastorale rol as konstruk benader, wat hulle doen, voel, dink en verwag op grond van hulle pastorale konstruk, en verder wat hulle kan doen in die toekomstige gebruik van die tegniek van liggaamsportrette. Konstrukte kan as beide produk en bron van realiteit gesien word, en dit is duidelik dat emosionele sowel as sosiale konstrukte bestaan (Holstein & Gubrium, 2005; vergelyk ook Bude, 2004). 'n Konstruktivisties-interpretivistiese benadering het my as navorser in staat gestel om psigososiale inligting oor die deelnemers te bekom. Ek kon deurgaans poog om inligting van die deelnemers te verstaan op grond van die wisselwerking tussen kennis van die deelnemers se ervarings van hulle uiterlike en hulle innerlike wêrelde. Kennis oor die innerlike wêrelde van die deelnemers was nodig om te kon verstaan hoe dit die deelnemers se ervarings van hulle uiterlike wêrelde beïnvloed. In 'n poging om verantwoordbare etiese navorsing te onderneem, het ek as navorser gestreef na begrip binne 'n atmosfeer van respek, simpatie en eerlikheid (Silverman, 2005; Houser, 1998).

In Tabel 3.2 som ek die basiese beginsels van die konstruktivisties-interpretivistiese benadering en die implikasies daarvan vir my studie op.

TABEL 3.2: DIE KONSTRUKTIVISTIES-INTERPRETIVISTIESE BENADERING BINNE MY STUDIE		
Eienskap	**Omskrywing**	**Implikasie vir my studie**
Basiese aard van sosiale realiteit	Intensioneel geskep uit mense se betekenisvolle vloeibare interaksies met mekaar, vanuit elk se onderliggende innerlike lewe, binne 'n konstant veranderende sosiale omgewing.	Ek moet realiteit baseer op deelnemers se betekenisse en definisies daarvan. Multirealiteite en definisies kan binne en tussen dieselfde konteks en deelnemers bestaan.
Rasionaal vir navorsing	Gedeelde, subjektiewe, kultureel betekenisvolle konstrukte van realiteit bestaan tussen individue binne hulle spesifieke alledaagse soiale kontekste.	Bestudeer die betekenisvolle, nie net waarneembare sosiale aksie en interaksies van deelnemers nie, binne hulle alledaagse skoolkonteks.
Basiese aard van die mens	Gewone mense probeer betekenis en interpretasie aan hulle lewe gee deur 'n proses om aanpasbare sisteme van betekenis deur sosiale interaksie aan dinge in hulle lewens te heg.	Fokus op begrip van deelnemers se eie intersubjektiewe realiteite, al is dit moontlik gevul met irrasionele, emosionele valsheid of vooroordeel.
Die verhouding tussen alledaagse kennis en wetenskaplike kennis	Alledaagse kennis moet verstaan word ten einde die mens op 'n wetenskaplike manier te kan verstaan.	Poog om deelnemers se betekenisse en ervarings wat aan die pastorale rol en die uitvoer van liggaamsportrette geheg is, te verstaan.
Teorie van realiteit	Vertel, beskryf en interpreteer mense se storie van hoe hulle sekere aspekte van hulle daaglikse lewe leef. Ryk, simboliese voorstellings en beskrywings van spesifieke dinge word beklemtoon.	Die resultaat van my navorsing moet 'n ryk beskrywing (nie veralgemening nie) van opvoeders se reëls, betekenisse, waardes, interpretasies en skemas van hulle daaglikse lewe binne hulle pastorale rol wees.
Die aard van die waarheid	Dit wat weergegee word is die waarheid as dit sin maak vir die persone wat bestudeer word en as ander die realiteit van die deelnemers op 'n diep vlak kan verstaan.	Interpretasie van betekenisse moet deur die deelnemers bevestig word voordat dit gebruik kan word. 'n Ryk, volledige beskrywing word vanuit bevestigde inligting gemaak.
Die impak van sosiale/ politieke waardes	Sosiale en politieke waardes moet bekend en duidelik wees, aangesien dit deel uitmaak van die waarheid en realiteit as gevul met waardes.	Refleksie en analise aangaande my, die samelewing en deelnemers se gevoelens en waardes van sosiale en politieke aard moet beklemtoon en gedeel word.
Voordele	Maak studie binne my navorsingsvraag moontlik. Gee ryk beskrywing van deelnemers se spesifieke ervaring. Komplementeer kwalitatiewe paradigmatiese metodologie.	Benut geleentheid deur eties verantwoordbare navorsing te doen. Neem deel aan navorsing as totale mens met al my talente en moontlike bydraes. Ken my beperkings en tree verantwoordbaar op.
Nadele	Menslike subjekte is kwesbaar en weerbaar, wat navorsing bemoeilik. 'n Skool as publieke instansie verander as gevolg van sosiale en staatskonteks. Betrokkenheid van meer as een party kompliseer die navorsingsprobleem. Bogenoemde impliseer metodologiese uitdagings.	Tree eties veratwoordbaar op. Erken die effek van skool, staatsbeleid en gemeenskap op deelnemers. Erken alle partye as deel van ryk kontekstuele omskrywing. Gebruik verskeie metodes.
(Aangepas en saamgestel uit: Denzin & Lincoln, 2005; Holstein & Gubrium, 2005; Bude, 2004; Hollway & Jefferson, 2000; Houser, 1998; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997)		

3.3 NAVORSINGSONTWERP

Die parameters van my navorsingsreis is uitgelê in die kwalitatiewe en konstruktivisties-interpretivistiese paradigmas waarmee ek my studie onderneem het. Die volgende vrae ontstaan uiteraard vir my: *Hoe het ek binne hierdie parameters my reis aangepak? Hoe het die skip gelyk waarin ek gevaar het?* Binne die (skeeps-)ontwerp van die gevallestudie kon ek beginsels identifiseer wat binne die parameters van my paradigmas werkend kon bly. Die gevallestudie-ontwerp van my studie is uiteraard deur aksienavorsingsbeginsels onderbou (soos bespreek in 3.2.1 en Figuur 3.1 van hierdie hoofstuk) vanweë die sosiale kontrak wat gesluit is tussen my, die deelnemers en die ander lede van die navorsingspan.

Volgens Flick (2004) is die doelwit van 'n gevallestudie-ontwerp om 'n diepgaande beskrywing of rekonstruksie van 'n geval te gee. Die konsep *geval* verwys na 'n persoon, persone, 'n sosiale gemeenskap, organi-

sasie of instansie (Stake, 2005; Flick, 2004). Met die voorafgaande in ag geneem ontstaan die volgende vraag*: Hoe het ek hierdie spesifieke skip gekies?* In 3.3.1 en 3.3.2 bespreek ek hierdie vraag.

3.3.1 Keuse van die navorsingskonteks

Ek het reeds in hoofstuk 1 genoem dat ek my studie by 'n primêre skool in die Nelson Mandela Metropool-area onderneem het. Die skool is geleë in 'n informele nedersettingsgemeenskap. Toegang tot die skool is daardeur vergemaklik dat 'n vorige navorsingsprojek reeds by die skool geïnisieer was (Ebersöhn, 2006; Ferreira, 2006; Odendaal, 2006; Loots, 2005). Die navorsingskonteks is dus aanvanklik doelbewus en vir die doeleindes van hierdie studie geriefshalwe gekies (Silverman, 2005; McMillan & Schumacher, 1997). Ek, die deelnemers en die res van die navorsingspan kon die skool se personeelkamer benut om die werkswinkel oor die liggaamsportrettegniek en fokusgroepbesprekings oor opvoeders se pastorale rol en die moontlike gebruik van liggaamsportrette te fasiliteer. Genoeg tafels, stoele en werkspasie was beskikbaar. Die personeelkamer was uiteraard gerieflik geleë vir die opvoeders.

3.3.2 Seleksie van deelnemers

Die deelnemers aan my studie is op grond van gerieflikheid geselekteer (Silverman, 2005; Bernard, 2000; Neuman, 1997), aangesien hulle, soos genoem, reeds by 'n voorafgaande navorsingsprojek van Ferreira (2006) betrokke was ten tye van my toetrede tot die navorsingsveld. Die deelnemers is aanvanklik doelgerig geselekteer (Silverman, 2005; Bernard, 2000; Neuman, 1997) vir Ferreira se studie. McMillan en Schumacher (1997:397) meen dat tydens die doelgerigte seleksie van deelnemers:

> *"the researcher then searches for information-rich key informants, groups, places, or events to study. In other words, these samples are chosen because they are likely to be knowlegeable and informative about the phenomena the researcher is investigating"* (vergelyk ook Bernard, 2000; Houser, 1998).

Een van die voordele verbonde aan die seleksieprosedure van my studie was dat die deelnemers reeds bekend was met die proses van navorsing en by die aanvang van my studie reeds 'n vertrouensverhouding met Ferreira (wat deel uitgemaak het van die navorsingspan) gehad het. 'n Verdere voordeel was dat hierdie seleksieprosedure tyd en kostes verbonde aan my studie bespaar het, aangesien die deelnemers en navorsingskonteks bekend was aan Ferreira en aan my oorgedra is (Houser, 1998). 'n Moontlike nadeel van die seleksieprosedure is dat dit die moontlikheid van veralgemening van die resultate van hierdie studie beperk, alhoewel veralgemening nie die doel van my studie was nie. Die deelnemers het bestaan uit tien Xhosa-sprekende vroue wie se ouderdomme wissel tussen 35 en 45 jaar. Die deelnemers is opvoeders aan die primêre skool waar die navorsing onderneem is. Verder is dit belangrik om te noem dat my studie parallel met 'n ander studie verloop het wat deur my medenavorser Maria Mnguni[3] onderneem is. Die

[3] Mnguni se navorsingfokusarea was die verhouding tussen beradingsvaardighede en 'Memory Work' met primêre skoolleerders.

voordele verbonde aan 'n navorsingspan asook my rol in die span word in 3.4 bespreek. Die beplanning, uitvoering en paralelle verloop van my en Mnguni se studies word in 3.5.2 bespreek. In die voorafgaande afdelings het ek die skip van my navorsingskonteks beskryf. Die werking en ontwerp van hierdie skip word volgende bespreek.

3.3.3 Gevallestudie-ontwerp

Flick (2004), beklemtoon dat die doel van gevallestudies is om presiese omskrywings en ryk inligting te lewer (vergelyk ook Stake, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2000; Bless & Higgson-Smith, 1995). Aangesien ek ryk inligting wou bekom oor die deelnemers aan my studie se standpunt as opvoeders, en spesifiek oor hulle pastorale rol, die uitvoering van dié rol se verantwoordelikhede asook oor hoe hulle die liggaamsportret-tegniek met leerders gebruik het, en verder oor die uitkoms van die implementering van die liggaams-portrettegniek, het die gevallestudie-ontwerp hierdie voordele vir die doeleindes van my studie ingehou. Volgens Neuman (1997) hou die gevallestudie-ontwerp die verdere voordeel in dat 'n verskeidenheid data-insamelingstegnieke gebruik kan word, wat die moontlike wetenskaplikheid van die navorsing kan steun deurdat meervoudige realiteite oor 'n onderwerp bekom kan word. Die kompleksiteit van die sosiale realiteit binne my studie van die Suid-Afrikaanse onderwyssisteem het juis meervoudige data-insamelingstegnieke vereis, en 'n gevallestudie-ontwerp komplementeer dus my navorsingsfokus.

Alhoewel gevallestudies spesifiek en moeilik veralgemeenbaar is, was die doel van hierdie navorsing juis om die gebruik van liggaamsportrette in 'n spesifieke gekose konteks te eksploreer en nie om te veralgemeen nie (Stake, 2005; Flick, 2004; Hoyle *et al.*, 2002; Bernard, 2000). Flick (2004) beklemtoon egter dat teoretiese veralgemeenbaarheid verhoog kan word deur verskillende metodes (bv. triangulasie, verder in 3.5.2 bespreek) vir die ondersoek of verkenning van 'n klein hoeveelheid persone in 'n gevallestudie te gebruik en dat dit meestal meer inligting oplewer as die gebruik van slegs een metode vir 'n groot hoeveelheid gevallestudies. Veralgemenings kon dus deels gemaak word met betrekking tot dié spesifieke navorsingskonteks van my studie weens die gebruik van verskeie metodes van data-insameling. Voorts propageer Yin (2003) asook Berg (2001) die gebruik van begronde teorie as 'n stap wat data-insameling voorafgaan. Deurdat ek vooraf 'n deeglike teoretiese studie van my navorsingsonderwerp gedoen het, kon die bevindings van my studie dus tot hierdie teoretiese proposisies herlei word. 'n Gedetailleerde verstaansbeeld kon van die deelnemers aan my studie asook van die navorsingsgebeure binne die navorsingskonteks bekom word. Dié ryk inligting kan dan ook 'n algemene verstaansbeeld voorsien vir soortgelyke deelnemers, navorsingskontekste en gebeure (Verschuren, 2003).

Aangesien die gevallestudie-ontwerp aanpasbaarheid en vrye eksplorasie moontlik maak, kon ek in my navorsing die gekose paradigmatiese aspekte wat ek reeds genoem het in ag neem en implementeer. Ek

kon derhalwe ryk, outentieke inligting bekom omdat aspekte soos kultuur en die subjektiewe ervarings en betekenis wat deelnemers aan dinge heg ook weergegee kon word. As konstruktivisties-interpretivistiese navorser kon ek deelneem aan die navorsingsproses, soos geïmpliseer word deur aksienavorsingsbeginsels en die gevallestudie-ontwerp. Alhoewel sekere beperkings soos navorsersvooroordeel, subjektiwiteit en observasievooroordeel in gevallestudie-ontwerpe teenwoordig kan wees (Silverman, 2005; Stake, 2005; Bernard, 2000; Cohen *et al*., 2000; Houser, 1998), kon ek verskeie metodes in my navorsingsproses benut om hierteen te waak. So het ek gebruik gemaak van 'n reflektiewe navorsingsjoernaal om bewus te bly van my subjektiewe ervarings en denke tydens die navorsingsproses en dit op konstante wyse krities te bevaagteken en aan die inligting en teorieë van my literatuurstudie te meet. Inskrywings in my reflektiewe navorsingsjoernaal, my observasies en subjektiewe ervarings tydens die data-insamelingsproses is verder met my medenavorser en studieleiers gedeel en bespreek ten einde verskillende sieninge oor die deelnemers, navorsingskonteks en navorsingsgebeure te kon bekom.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat my keuse van navorsingsontwerp die beginsels van my paradigmatiese perspektief asook die doelwitte van my studie (my navorsingsvrae) gekomplementeer en onderskryf het. Ek kon die opvoeders van die skool in die Nelson Mandela Metropool in diepte bestudeer en insig asook ryk inligting bekom oor hulle funksionering in hul pastorale rol en hoe hulle liggaamsportrette geïmplementeer het tydens die vervulling van hulle pastorale rol. Opsommend haal ek Neuman (1997:30) se woorde aangaande die gevallestudie-ontwerp aan: *"The logic of the case study is to demonstrate a casual argument about how general social forces shape and produce results in particular settings".*

3.4 MY ROL AS NAVORSER

My idee van wat my rol as navorser behels is ingekleur deur verskeie faktore. Eerstens is daar my opleiding as opvoedkundige sielkundige, waartydens die waarde van navorsing deur outeurs soos Mwamwenda (1996) beklemtoon is. Die volgende woorde van Mwamwenda (1996:19-20) som dié gedagte op:

> *"As Africans, many of the decisions that were carried out by our ancestors were based on their proven cultural experience. To this extent such decisions can be declared scientific. We are equally aware that there were other decisions that were based on hearsay, trail and error, and superstitions. As a result of our contact with scientific knowledge and technology, we are called upon to base our vital decisions on sound and logical research findings as this may be the only way we can arrive at correct solutions to many of our personal, cultural educational, and national problems".*

Verdere gedagtes oor my rol as navorser is bekom deur my gekose paradigmatiese raamwerk en metateoretiese benaderingskeuse, soos in die toepaslike tabelle omskryf. Bogenoemde woorde van Mwamwenda kan parallel gekoppel word aan die aksienavorsingsbeginsels wat ook in my navorsingsontwerp verweef is, naamlik dat bemagtiging en deelname my rol as navorser omskryf as mededeelnemer en fasiliteerder van die navorsingsproses (Silverman, 2005; Higgs & Smith, 2002; Garbers, 1996).

Bogenoemde is verder verweef met die gebruik van observasie tydens data-insameling, wat impliseer dat nie ek as navorser nie, maar die deelnemers en hulle betekenisse en ervarings binne hulle kontekste die fokus van die navorsingsproses was (Kamberelis & Dimitriadis, 2005; Silverman, 2005; Higgs & Smith, 2002; Hoyle *et al*., 2002; Adler & Adler, 1998). Gevolglik was dit nie my rol om te verduidelik wat gebeur nie, maar bloot om my observasies weer te gee na aanleiding van die deelnemers se reaksies en betekenisgewing binne hulle kontekste tydens die navorsingsgebeure. Dié gedagte word deur Fox (1998:23) saamgevat:

> *"…observational studies must abandon explanation in favour of 'evocation': a mode of reflection which does not seek a truth but rather tries to enable the observed's point of view to come across in reports of observations. This…deprivileges the author…and encourages a reflexivity in readers which can help them to sense something of the field setting and the people who are involved. It seeks to redress the imbalance between researcher and researched, giving the latter more of a voice than traditionally is the case…"*

Die konstuktivisties-interpretivistiese benadering waarbinne hierdie studie plaasgevind het, het my as navorser toegelaat om in kontak en interaksie met die deelnemers van my studie te beweeg. Ek wou die deelnemers se persoonlike ervarings verstaan en het gepoog om gebeure vanuit hulle ervaringswêreld te sien en as 't ware na hulle hawe gevaar (Denzin & Lincoln, 2005; Silverman, 2005). Ek het dus doelbewus daarna gestreef om nie 'n buitestander te wees nie, maar betrokke te wees by hulle ervarings. Hierdie rol van navorser en fasiliteerder word 'n *'emic'*-benadering tot die navorsingsituasie genoem (Denzin & Lincoln, 2005; Patton, 2002) en was vir my 'n nuwe benadering. My kulturele en sosiale agtergrond asook my voorafgaande konsepte en ervarings by die hoërskool waar ek my internskap onderneem het, het onbetrokkenheid immers as navorsingsvereiste beskou. Ek het my reflektiewe navorsingsjoernaal benut om my aan my nuwe rol te herinner en gereeld krities te reflekteer oor my ervaringskennis, kulturele en sosiale agtergrond. Ek het my medenavorser en studieleiers se hulp benut deurdat ons as span deurlopend besin het oor die oorsprong, aard en plek van observasies, gebeure en gevoelens tydens die navorsingsproses. My medenavorser (Maria Mnguni) kon my veral bystaan waar taal (Xhosa) en kultuur 'n versperring was tot insig van die opvoeders se ervarings, deurdat sy opmerkings of dele van gesprekke kon vertaal en kulturele aangeleenhede kon verduidelik. In Tabel 3.3 sit ek verdere rolle uiteen, soos geïdentifiseer deur Neuman (1997), wat ek as navorser tydens my studie vervul het, sowel as die balansstrategieë wat ek tussen die verskillende rolle probeer implementeer het.

TABEL 3.3: ROLOMSKRYWING EN BALANSERING BINNE MY STUDIE	
ROL	**BALANSERINGSTRATEGIEË**
Observeerder: Observeer so veel as moontlik die alledaagse gedrag en aktiwiteite van die opvoeders by die skool. Observeer ook alle unieke gebeure en aktiwiteite.	Maak gebruik van veldnotas sowel as visuele metodes om observasies te dokumenteer. Benut die ander navorsingspanlede om dié funksie te vervul wanneer ek my aanbiedingsessies fasiliteer.
Deelnemende navorser: Raak betrokke by die opvoeders se konteks deur na die skool te gaan en interaktief met hulle te verkeer met die doel om 'n ryke begrip van hulle daaglikse sosiale lewe te bekom.	Wees oop en aanpasbaar deur op die opvoeders se gesprekke en gedrag te konsentreer. Fokus daarop en berei myself voor om in die oomblik saam met hulle te wees.
Analitiese binnestaander: Verkry sover moontlik die oogpunt van 'n binnestaander aangaande die opvoeders se ervarings, maar behou steeds die analitiese perspektief van 'n navorser.	Gebruik die 'emic'-benadering deur bewus te wees van my denke, ervarings en vooroordele. Poog om deur besinning en gesprekvoering met my navorsingspanlede die opvoeders se verskeidenheid perspektiewe van hulle realiteit in te sien.
Dokumenteerder: Produseer gedetailleerde beskrywings van die opvoeders se ervarings, gedrag, die gebeure en die konteks.	Alle lede van die navorsingspan dokumenteer alle gebeure op verskeie maniere: reflektiewe joernaal, ouditiewe en visuele opnames en observasies.
Holis: Sien gebeure holisties, maar tog individueel binne die skool en gemeenskap van die opvoeders.	Verkry vooraf soveel inligting moontlik oor die opvoeders en skool. Fokus op meervoudige realiteite.
Empatiese skrywer: Erken en sluit opvoeders se gevoelens en sienings in my notas in.	Dokumenteer alle gedrag –verbaal, nieverbaal – en observasies volledig en bevestig dit met opvoeders.
Leke-antropoloog: Poog om eksplisiete en implisiete aspekte van kultuur te observeer en te verstaan.	Wees sensitief vir kulturele aspekte. Benut die hulp van Me Mnguni in hierdie opsig.
Bewaarder: Poog om sover moontlik die sosiale prosesse, gebeure, roetine en standpunte van die opvoeders, skool en omgewing nie te versteur, verander of beïnvloed nie.	Erken en wees aanpasbaar by die opvoeders se situasies en gebeure. Behou fokus deur my navorsingsvrae as bakens in die proses te beskou wat op verskillende wyses beantwoord kan word.
Verwerker: Hanteer en verwerk alle vlakke van stres en spanning op my as navorser as gevolg van die navorsingsproses, soos etiese dilemma's, onvoorsiene uitdagings asook persoonlike situasies.	Berei so deeglik moontlik voor vir etiese aangeleenthede, werkswinkel- en fokusgroepfasiliteringssessies. Maak as navorsingspan gebruik van groep-ontlonting om spanning en stres aan te spreek

3.4.1 My rol as lid van 'n navorsingspan

Soos vooraf genoem, was ek deel van 'n navorsingspan bestaande uit my medenavorser, Me Mnguni asook Drr Ferreira en Ebersöhn, my studieleiers. Ek beskou die lede van hierdie span as ander bemanningslede van ons navorsingskip. Soos wat die geval is op see, is sekere take makliker as meer persone teenwoordig is om te help met die reisproses.

Volgens Silverman (2005) en Bernard (2000) is die voordele van navorsing in spanverband finansieel, tydverwant, emosioneel en rolverwant van aard, en ek het hierdie voordele eerstehands tydens die navorsingsproses van my studie ervaar. Ek en Mnguni kon ons navorsing gelyktydig onderneem en sodoende ons reis-, verblyf-, vervoerkoste asook die tyd van die deelnemers, ons studieleiers en die skool beperk. Ek het ook op emosionele vlak ondersteuning en energie van my medenavorsingspanlede gekry, wat my gehelp het om my fokus tydens die veldbesoeke te behou. Besinning binne die navorsingspan, ontlontingsessies asook die wete dat daar nog iemand was wat kon help met die bandopnames, videokamera en observasies was vir my gerusstellend. Die hantering van onvoorsiene situasies, soos dié dat die opvoeders op die eerste dag van ons eerste veldbesoek nie almal beskikbaar was nie, is vir my as nuweling navorser vergemaklik aangesien ons as span saam kon beplan hoe om aan te pas by die deelnemers se situasie (sien Bylaag H vir 'n uittreksel uit my reflektiewe navorsingsjoernaal). Die teoretiese en praktiese ervaringskennis waaroor ons studieleiers beskik, het my en Mnguni gerusgestel en gehelp om in die tye wat

ons nie seker was wat om te vra of hoe om fokusgroepbesprekings na die relevante onderwerpe terug te lei nie, te weet wat om te doen.

My rol was dus om my medenavorser op alle moontlike maniere te ondersteun, byvoorbeeld deur veldnotas te maak terwyl sy fokusgroepbesprekings gelei het. Verder het ek deelgeneem aan die besprekings waar ek 'n bydrae kon lewer tot 'n ryker begrip van die deelnemers se interaksie en bedoelinge. My rol was derhalwe soms deelnemend van aard en soms meer passief en op die agtergrond. Met die hulp en leiding van ons studieleiers was beide ek en Mnguni deeglik bewus van mekaar se navorsingstema's en -vrae, sodat ons kon waak teen kontaminasie van ons onderskeie studies.

Sommige nadele (Silverman, 2005) verbonde aan navorsing binne spanverband is dat daar soms nie 'n eweredige verdeling van tyd tussen twee navorsers se verskillende onderwerpe gehandhaaf word nie. Ek en Mnguni het deeglik vooraf beplan wie watter deel van die werkswinkel en fasiliteringsessies sou aanbied ten einde 'n regverdige verdeling van tyd te bewerkstellig. 'n Potensiële verdere nadeel (Bernard, 2000) hou verband met moontlike konflik tussen navorsers se persoonlikhede, waar navorsers betrokke raak in 'n magstryd. Ek en my medenavorser het egter vooraf onderneem om mekaar en veral ons deelnemers te respekteer deur daarop te konsentreer om ons deelnemers en ons navorsingskonteks in diepte te verstaan en te observeer.

3.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Aspekte van kwalitatiewe navorsingsmetodologie behels die uitvoering van die navorsingsproses, soos Mouton (2003:98) dit stel, die: *"doing stage of research"*. Net soos daar by 'n seereis begin word met die uitlê en beplanning van 'n reisplan soos die roete, duur, benodighede en so meer, moes ek, Me Mnguni en ons studieleiers ook ons navorsingsreis beplan. Die beplanning word dan so na as moontlik gevolg en uitgevoer, soos dit die geval was met ons navorsingsreis. In die opvolgende afdelings poog ek om die '*hoe-, wie- en wat-*'vrae aangaande my navorsingsreis as proses te beantwoord.

3.5.1 Intervensie

Ten einde my navorsingsvrae te kon verken het ek 'n intervensie beplan (saam met my mede-navorser en studieleiers) wat eerstens die spesifieke aard en behoeftes van my navorsingskonteks in ag geneem het. Tweedens het ek my studie se navorsingsvrae in ag geneem en 'n navorsingsopdrag aan die opvoeders ingesluit ten einde my primêre navorsingsvraag te kon beantwoord, naamlik: *Hoe kan liggaamsportrette gebruik word (of nie) deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol?* Vervolgens bespreek ek die beplanning en uiteindelike verloop van die intervensie.

3.5.1.1 Beplanning van die intervensie

Kenmerkend van aksienavorsing het die intervensie ontstaan op grond van die behoefte wat deur die opvoeders genoem is in die Ferreira-studie (Ferreira, 2006), naamlik die behoefte aan die aanleer van praktiese vaardighede en kennis om hulle leerders emosioneel te kan ondersteun. Alvorens ons ons intervensie kon beplan, het ek derhalwe my medenavorser ontmoet en het ons met ons studieleiers gesels om meer uit te vind oor die skool en opvoeders wat aan ons studies sou deelneem. Die eerste veldbesoek sou oor twee dae strek en ongeveer vier ure elke middag duur; die tweede veldbesoek sou ongeveer twaalf weke na die eerste besoek plaasvind en ook twee dae en vier ure elke middag behels.

Op grond van hierdie inligting kon ek en my medenavorser ons veldbesoeke beplan. Ons het beplan dat die eerste veldbesoek die formaat van 'n werkswinkel sou aanneem, aangesien ons albei nuwe praktiese vaardighede aan die deelnemers wou bekendstel. Bylaag B 1 bevat die beplannings- en aanbiedingskedule.

Tydens ons aanvanklike beplanning het ons besef dat daar gedurende ons eerste veldbesoek groot hoeveelhede nuwe inligting onder die deelnemers gefasiliteer sou word, en was ons bekommerd oor inligtingsoorlading van die deelnemers. Ons het derhalwe 'n handleiding saamgestel sodat die deelnemers 'n bron van verwysing kon bekom oor die inligting wat ons tydens die veldbesoeke wou dek. Die eerste deel van die handleiding, uitgedeel tydens die eerste veldbesoek (sien Bylaag E), het gehandel oor inligting omtrent die pastorale rol van opvoeders sowel as die liggaamsportrettegniek (asook inligting oor *Memory boxes* deur Mnguni). Aangesien die konstruktivisties-interpretivistiese benadering, 'n gevallestudie-ontwerp en aksienavorsingbeginsels my studie gerig en onderlê het, is die inhoud van die handleiding saamgestel met die oog op interaksie tussen my en die deelnemers, asook geleenthede vir die deelnemers om ervaringskennis en nuwe kennis te integreer en hulle eie te maak. Deur hierdie geleenthede vir interaksie te skep wou ek en Mnguni poog om 'n ryk verstaansbeeld te bekom van die opvoeders se gevoelens, denke en gedrag as die basislyninligting vir ons studies.

Ons het verder beplan dat die tweede veldbesoek die formaat van 'n fokusgroep sou aanneem (meer volledig bespreek onder 3.5.2) wat sou handel oor hoe opvoeders die liggaamsportrettegniek (en *Memory box*-tegniek) met leerders gebruik het al dan nie.

3.5.1.2 Verloop van intervensie

Ek en my medenavorser het die onvoorspelbare aard van die sosiale navorsingskonteks (Denzin & Lincoln, 2005; Mouton, 2003; McMillan & Schumacher, 1997) ten volle tydens ons eerste besoek aan die skool en deelnemende opvoeders ervaar. Ons vlug na die Nelson Mandela Metropool is vertraag en ons moes jaag om betyds by die skool te kom. Toe ons by die skool aankom en na die personeelkamer gaan, was daar geen teken van enige opvoeder nie. Na 'n geruime tyd het een van die opvoeders opgedaag, gevolg deur

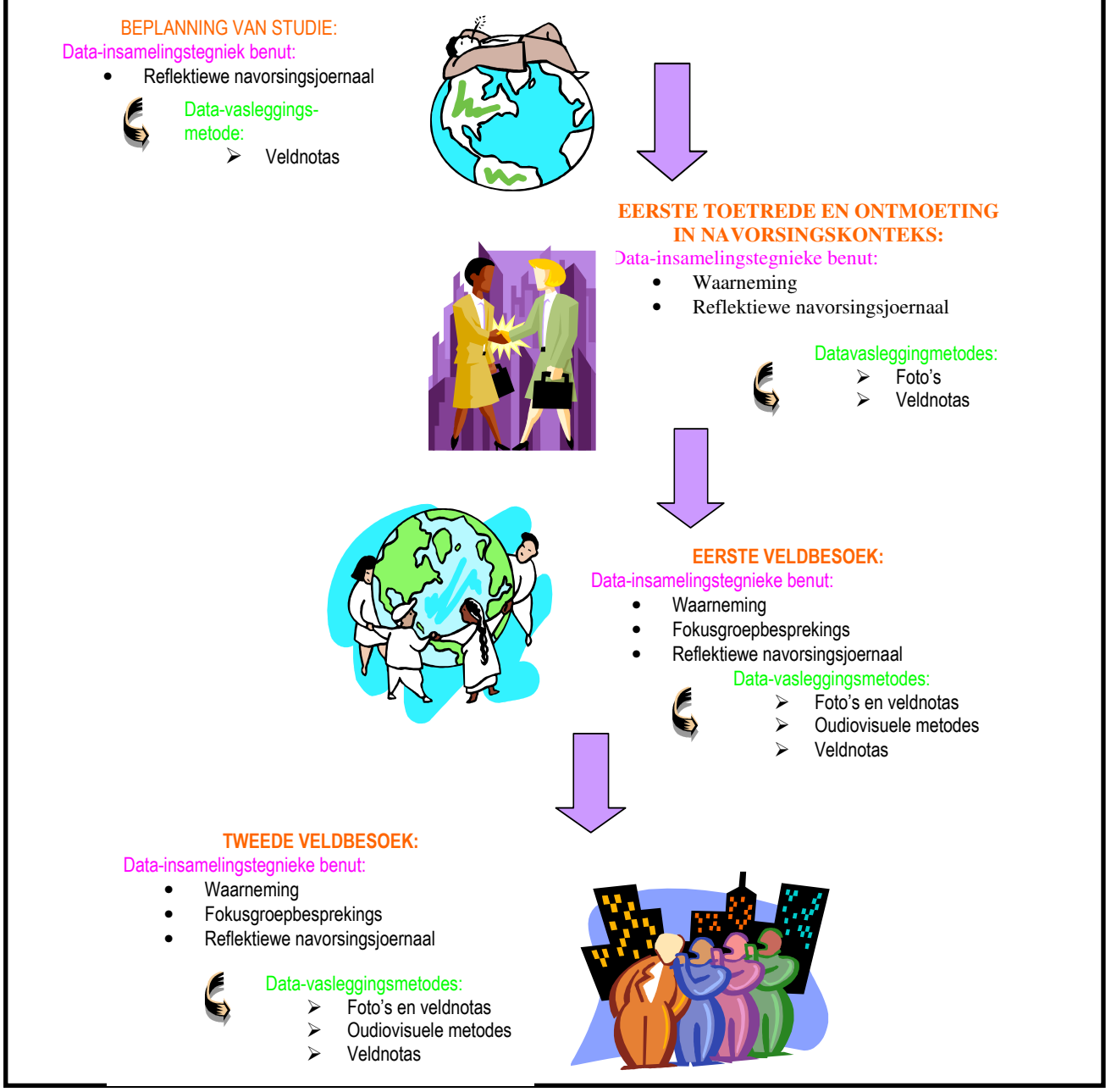
nog twee om verskoning te maak vir die groep se afwesigheid. Die meeste van die deelnemers was by die begrafnis van 'n opvoeder van 'n naburige skool. Die intervensie waarvoor ek en my medenavorser en studieleiers ons voorberei het, sou nie kon plaasvind nie, en ons moes ons strategie verander om by die omstandighede aan te pas. Ek was aanvanklik verward en het nie geweet hoe ons die beplande werk binne die tyd wat beskikbaar was sou kon inpas nie. Een opvoeder het wel genoem dat die skool moontlik die volgende dag ('n Vrydag) vroeër sou sluit. Ons sou dus moontlik op die tweede dag darem meer tyd as die beplande vier ure tot ons beskikking hê, wat my nuwe hoop gegee het.

Na afloop van die kort ontmoeting en middagete met die drie opvoeders wat wel opgedaag het, het ons as navorsingspan saam ontlonting gedoen om die onverwagse gebeure en gepaardgaande spanning te verwerk. In oorleg met my medenavorser is 'n nuwe strategie vir die volgende dag geformuleer, wat ons daarna met ons studieleiers bespreek het. Bylaag B 2 bevat ons aangepaste beplanning.

3.5.2 Data-insameling en datavaslegging

Ek het van 'n verskeidenheid tegnieke gebruik gemaak om ryk data oor die deelnemers se persepsies en interpretasies van hulle eie belewenisse te bekom. Elkeen van die onderskeie data-insamelingstegnieke kan beskou word as 'n spieël wat deel vorm van 'n meervoudige spieëlbeeld wat gegrond is op my geselekteerde metateoretiese vertrekpunt. Op hierdie wyse kon ek van triangulasie van rou data gebruik maak (Janesick, 2000). Elkeen van hierdie data-insamelingstegnieke is deur gepaste datavasleggingsmetodes ondersteun om rou data te dokumenteer. Figuur 3.2 verskaf 'n opsommende blik van die data-insamelings- en -vasleggingstegnieke waarvan ek gebruik gemaak het. Hierdie tegnieke en metodes word vervolgens in meer detail beskryf.

FIGUUR 3.2: DATA-INSAMELING EN -VASLEGGING



3.5.2.1 Fokusgroepbesprekings

McMilllan en Schumacher (1997) beskryf fokusgroepe as 'n komplekse voorstelling van idees, kultuur, instruksies, uitinge en effekte. Silverman (2005), Bohnsack (2004), Bernard (2000), asook McMillan en Schumacher (1997) beklemtoon die interaktiewe waarde van fokusgroepe bo dié van formele onderhoude. Ek kon as navorser waarskynlik 'n ryker begrip van die deelnemers se perspektiewe verkry deurdat sienings met mekaar bespreek kon word. Die vraag wat logies volg op hierdie stellings van die outeurs, is: *Watter tipe inligting het ek tydens die gebruik van fokusgroepe vir data-insameling in my studie bekom?*

Soos genoem by 3.5.2 en opgesom in Figuur 3.2, het ek (en Mnguni) tydens altwee veldbesoeke van fokusgroepbesprekings gebruik gemaak. Tydens die eerste veldbesoek (voor die implementering van die

intervensie) het ons as navorsingspan deur middel van 'n fokusgroepbespreking basislyninligting oor deelnemende opvoeders se bestaande kennis, ervarings, verstaansbeelde en behoeftes aangaande hulle pastorale rolvervulling asook hulle bestaande kennis oor *memory work* en hulle onmiddellike gedagtes aangaande die liggaamsportrettegniek bekom. Tydens die tweede veldbesoek, ongeveer drie maande later, het fokusgroepbesprekings my die voorreg en geleentheid gegee om insig te bekom in die wyse (*wie, hoe, wanneer, wat*) waarop die opvoeders die liggaamsportrettegniek gebruik het en wat die resultate daarvan was. Soos reeds genoem word die aanbiedingskedule en rolverdeling van die navorsingspan tydens die fokusgroepbespreking in Bylaag B 2 vervat.

Benewens bogenoemde voordele van fokusgroepbesprekings binne die raamwerk van my studie, beskou Bohnsack (2004; asook Böhm, 2004; Reicherts, *et al*., 2004) die gebruik van fokusgroepbesprekings as 'n koste- en tydbesparende data-insamelingsmetode wat ryk inligting aan die navorser en deelnemers kan verskaf. Die deelnemers aan my studie het inderdaad ook inligting bekom, aangesien hulle in aanraking gekom het met die ander deelnemende opvoeders se gedagtes, opinies en uiteindelike bevindings oor die moontlike gebruik van die liggaamsportrettegniek asook oor pastorale rolvervulling.

Bohnsack (2004) waarsku egter dat onervare fasiliteerders soms probleme ervaar om spesifieke deelnemers, wat moontlik die gesprekke kan oorneem, te beheer. Hy meld dat die fasiliteerder moet toesien dat elke persoon die geleentheid kry om sy siening te lug. Ek het as navorser gepoog om die deelnemers deurlopend daarvan bewus te maak dat die doel van 'n fokusgroepbespreking nie is om konsensus en enkel waarhede te kry nie, maar wel 'n verskeidenheid kontrasterende realiteite (Peräkylä, 2005; Silverman, 2005; Böhm, 2004; Mayring, 2004; Patton, 2002).

Die waarde en ryk inligting wat uit fokusgroepbesprekings verkry kan word was tydens ons eerste veldbesoek duidelik sigbaar. Na afloop van ons aanvanklike literatuurstudie, tydens die beplanningsfase van ons intervensie, het ons (ek en my medenavorser) oorweeg om 'n gedeelte oor basiese beradingsvaardighede in die beplande handleiding in te sluit, maar uit vrees vir kontaminasie daarteen besluit. Tydens hierdie besoek het die deelnemers egter genoem dat hulle wel graag inligting omtrent basiese beradingsvaardighede wou bekom. Gevolglik het ons dié inligting saamgestel as 'n tweede deel van die handleiding, wat tydens die tweede veldbesoek uitgedeel en met die deelnemers bespreek is (sien Bylaag F).

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat ryk en gedetailleerde inligting deur fokusgroepbesprekings gegenereer kon word. Uiteraard ontstaan die volgende vraag: *Hoe het ek hierdie inligting gedokumenteer ten einde dit vas te lê vir latere data-analise*?

Hiervoor het ek van twee ***datavasleggingsmetodes*** gebruik gemaak, naamlik visuele en ouditiewe metodes en veldnotas. Aangesien ek as navorser nie te alle tye oral betrokke kon wees tydens navorsingsgebeure of

gesprekke nie, was visueel-ouditiewe metodes van groot waarde om ryk en uitgebreide data en tekste tydens fokusgroepbesprekings vas te lê, aldus Fox (1998) en Harper (1998). Heath en Hindermarsh (2002) noem egter dat visuele en ouditiewe metodes geverifieer moet word deur die deelnemers aan 'n studie, veral ten opsigte van hulle kulturele nieverbale interaksies en aksies. As navorser moes ek ook deurgaans waak teen blindelingse en verkeerde interpretasies. My medenavorser was hier van groot waarde in die verduideliking en vertaling van kulturele en taaluitdagings binne my studie.

Heath en Hindermarsh (2002) beklemtoon verder die noodsaaklikheid daarvan om deelnemertoestemming te verkry voordat deelnemers opgeneem word, ook om die inligting wat vasgelê is te mag gebruik. Toestemming moet dus tweeledig van aard wees. Ek moes dieselfde toestemming verkry vir die gebruik van besonderhede uit die fokusgroepbesprekings wat per diktafoon opgeneem is. Vir die doeleindes van data-analise en -interpretasie is alle opnames uiteraard verbatim getranskribeer. Ter ondersteuning van die visuele en ouditiewe metodes wat ek gebruik het om fokusgroepdata vas te lê, het ek van veldnotas gebruik gemaak. Ek het fokusgroepnotas op groot stukke karton gemaak tydens die fokusgroepbesprekings en dit later tydens data-analise as veldnotas gebruik [sien Bylaag I (3)]. Verdere veldnotas asook gedagtes van die gebeure tydens fokusgroepbesprekings is in my reflektiewe navorsingsjoernaal aangeteken, wat ek later tydens data-analise as rou data gebruik het.

3.5.2.2 Observasie-as-konteks-van-interaksie

Fox (1998) beklemtoon in sy werk oor die gebruik van observasie in navorsing dat dié tegniek en metode van data-insameling van kardinale belang is binne die navorsingskonteks. Die outeur is van mening dat observasie verbale uitdrukkings en aksies in perspektief kan plaas wanneer daar na nieverbale gedrag tussen deelnemers gekyk word.

Observasie word deur Angrosino en Mays de Pérez (2000) beskou as 'n konteks van interaksie. Dié outeurs (2000:673) beskryf observasie in kwalitatiewe navorsing as: *"the fundamental base of all research methods",* en meld dat observasie derhalwe in die meeste kwalitatiewe navorsingsontwerpe (soos gevalle-studies met die toepassing van aksienavorsingsbeginsels, soos in my studie) teenwoordig is. Dieselfde outeurs noem dat navorsers wat studies binne die konteks van hulle studie onderneem (byvoorbeeld dié wat van aksienavorsing en ander kontemporêre kwalitatiewe ontwerpe gebruik maak) die rol van die deelnemers in die gemeenskap of konteks van die studie doelbewus moet inisieer, aangesien dit die vertrouensver-houdings tussen deelnemers en navorsers onderling positief kan beïnvloed. Volgens hierdie outeurs het deelnemende observasie aan my as navorser die geleentheid gebied om ryk data van my navorsingskonteks te bekom asook 'n kans gegee om outentieke data-insameling te verhoog. Ek het waarnemings oor verbale en nieverbale boodskappe, asook inligting omtrent die deelnemers se skool, omgewing en gemeenskap gedokumenteer.

Ten einde my waarnemings vas te lê het ek van foto's, klankopnames en veldnotas as ***data-vasleggingsmetodes*** gebruik gemaak. Benewens die foto's wat ek (en die ander lede van die navorsingspan) tydens veldbesoeke geneem het, het ons die deelnemende opvoeders van wegdoenbare kameras voorsien om foto's van die uitvoering van hulle navorsingsopdrag te neem. Visuele data is op dié wyse sonder ons teenwoordigheid ingesamel. Dit is my mening dat hierdie tipe dokumenteringsmetode benewens 'n praktiese ook 'n etiese metode blyk te wees, aangesien ons as navorsers die navorsingskonteks slegs minimaal versteur het. Hierbenewens het klankopnames my die geleentheid gebied om nieverbale inligting en data vanuit nieverbale aanduiders, soos die deelnemers se stemtoon tydens besprekings, vas te lê. Ek het ook voortdurend veldnotas gemaak om my eie waarnemings te dokumenteer. Waarnemings oor die omgewing en gemeenskap, lede van die gemeenskap en die skoolterrein is aangeteken in my reflektiewe navorsingsjoernaal.

3.5.2.3 Reflektiewe navorsingsjoernaal

Harper (1998), McMillan en Schumacher (1997) asook Neuman (1997) meen dat ryk veldnotas die narratiewe metgesel is van visuele en ouditiewe data-insamelingsmetodes. Laasgenoemde outeur waarsku navorsers daarteen om nie net eensydige veldnotas te maak nie, maar werklik die realiteit vanuit soveel moontlik verskillende perspektiewe te beskryf. Reflektiewe joernale van navorsers dien meestal as metodes om reflektiewe insig en denke oor navorsing en data of veldnotas te genereer. Kritiese vrae en induktiewe redenering, asook belangrike datums en gebeure, kan in die joernaal aangeteken word.

Vir die doeleindes van my studie het ek veldnotas sowel as my persoonlike refleksies oor navorsingsgebeure in een joernaal aangeteken. Outeurs soos Silverman (2005), Mouton (2003), asook Clandinin and Connelly (2000) noem, soos opgesom deur Neuman (1997:363) die volgende: *"[i]t is usually best to keep all the notes for an observation period together and to distinguish types of notes by separate pages"*. Ek verwys deurgaans na hierdie joernaal as my reflektiewe navorsingsjoernaal. Dit het uit twee dele bestaan, naamlik 'n gedeelte wat veldnotas bevat asook 'n gedeelte wat my persoonlike refleksies as navorser insluit. My veldnotas het gehandel oor die beplanning, voorbereiding, uiteindelike navorsingsgebeure en refleksies oor my studie. My voorafgaande idees, emosies en verwagtings van elke veldbesoek, asook my denke en gevoelens oor myself as navorser, is in die refleksie-afdeling van die reflektiewe navorsingsjoernaal aangeteken. Hierbenewens het ek gedurende en direk na afloop van elke veldbesoek oor die gebeure tydens die navorsingsproses besin. Verdere besinning het met verloop van tyd plaasgevind en meestal gehandel oor die verskeie rolle wat ek as navorser in my studie moes vervul en wat ek probeer balanseer het. Bylaag H bevat voorbeelde van my inskrywings in my reflektiewe navorsingsjoernaal.

Die inhoud van veldnotas sowel as persoonlike refleksies moet, volgens Clandinin en Connelly (2000), so ver moontlik gedetailleerde, sistematiese en akkurate weergawes van elke moment van die navorsingsproses (-reis) wees. Metafories kan dit vergelyk word met 'n skeepsjoernaal. Soos in Hoofstuk 1 genoem het my konstruktivisties-interpretivistiese navorsingsreis reeds by die konseptualiserings- en beplanningsfases van my studie begin. Ek moes derhalwe veldnotas maak en besin oor elke denkbare oomblik, gevoel en waarneming van die navorsingsproses ten einde 'n ryk beskrywing van my ervarings van die studie te kan weergee. Ek sluit hierdie gedeelte af met die woorde van Bernard (2000:392) oor 'n voorstelling aangaande my ingesteldheid oor data as navorser: *"[b]e paranoid about data*".

3.6 DATA-ANALISE EN -INTERPRETASIE

As kwaltitatiewe navorser het ek tematiese data-analise en -interpretasie gebruik om rou data te analiseer en interpreteer. Volgens Silverman (2005) begin die proses van data-analise reeds tydens die teenwoordigheid van die navorser by die navorsingsprosesse en -gebeure. Die outeur meld dat navorsers deurgaans krities moet wees tydens data-analise en vrae moet vra aangaande die verbande wat gelê kan word tussen die navorsingsbevindinge en bestaande teorieë.

Ek het dus vanaf die eerste kontaksessie (die fokusgroepbespreking en werkswinkelaanbieding) spesifieke temas geformuleer op grond van die interpretasies en betekenisse wat deur die deelnemers aan die studie weergegee is. Dié data het die vorm van transkripsies aangeneem en is uit die fokusgroepbesprekings, observasies en my reflektiewe navorsingsjoernaal bekom. Hierbenewens het ek die rou data wat in die vorm van visuele data bekom is (foto's van die gemeenskap sowel as die foto's wat die opvoeders self geneem het) en veldnotas in die vorm van my en Mnguni se fasiliteringsnotas, geanaliseer en geïnterpreteer (Silverman, 2005; Bernard, 2000).

Tydens die proses van data-analise en -interpretasie het ek Terre Blanche en Durrheim (2002) se stappe gevolg om tematiese analise uit te voer (saamgevat in Tabel 3.4).

TABEL 3.4: TEMATIESE DATA-ANALISE

Stap	Omskrywing
1	Raak vertroud met die data: deur die ontwikkeling van idees en teorieë, diagramme te teken en dinkskrums te hou.
2	Trek hooftemas uit data wat 'n groot rol gespeel het deur spesifieke en algemene bevindinge van spesifieke bevindinge te skei.
3	Kodeer algemene en spesifieke bevindinge ten einde later temas vanuit die kodering te kan genereer.
4	Trek temas vanuit die kodering en verken in diepte.
5	Doen tematiese analise deur interpretasies te maak, dit na ta gaan en tematiese kategorieë te formuleer op grond van die analise.

Stap een van die proses kan verduidelik word aan die hand van die volgende metodes van data-analise (Cresswell, 1998; Neuman, 1997) wat ek gevolg het:

1. Lees alle transkripsies deur ten einde 'n volledige verstaansbeeld van die data as geheel te kry. Ek het sistematies begin om elke bron van rou data deur te lees. Ek het begin met die transkripsies van die fokusgroepbesprekings, gevolg deur my reflektiewe navorsingsjoernaal en die beskikbare visuele data. Daarna het ek myself geleentheid gegee om te dink oor wat en hoe ek dinge onthou en wat ek in die rou data gelees en gesien het.
2. Skryf enige idees neer wat opkom wanneer daar na die transkripsies gekyk word. Ek het my laat lei deur die navorsingsvrae wat relevant was vir die fokusgroepbesprekings, aangesien die werkswinkel, handleiding en fokusgroepbespreking daardeur gerig is.
3. Herlees alle transkripsies en identifiseer hooftemas van gedeelde betekenis. Tydens hierdie proses het ek uitstaande sinne en temas neergeskryf en later tentatief skematies vir myself voorgestel.
4. Vorm en plaas alle gedeelde betekenisse in hooftemas en probeer subtemas en kategorieë identifiseer en formuleer. Hierdie proses het ek sistematies met elke databron gevolg (transkripsies, reflektiewe navorsingsjoernaal en veldnotas).
5. Identifiseer die verhoudings tussen hooftemas en sub-emas en kategorieë. Nadat die hoof-, subtemas en kategorieë geïdentifiseer is, het ek weer my literatuurstudie deurgewerk ten einde verbande met die teorie wat my navorsing begrond het, te soek.

Sien Bylaag I vir verwysing na die tematiese analise van veldnotas en transkripsies van die fokusgroepbesprekings soos ek dit uitgevoer het.

3.7 ETIESE OORWEGINGS

Reisigers maak dikwels van die Noordster of 'n kompas gebruik om hulle koers te bepaal. Tydens hierdie studie het etiese maatreëls my in my navorsing gerig. Bernard (2000:21) sê:

> *"The biggest [art] in conducting a science of human behavior is not selecting the right sample size or making the right measurement. It's doing those things ethically, so you can live with the consequences of your actions. Whether we use words or numbers, we might as well use them right."*

Vervolgens bespreek ek die etiese aspekte van my navorsing wat verband hou met die sosiale navorsingskonteks en daarna met die mens as deelnemer.

3.7.1 Etiese aspekte wat verband hou met die sosiale navorsingskonteks

Volgens Mouton (2003) word kwalitatiewe navorsing meestal gekenmerk deur 'n lae graad van beheer, omdat die sosiale konteks wat bestudeer word kompleks en onvoorspelbaar is. As navorser moes ek inderdaad poog om 'n gedetailleerde verstaansbeeld vanuit die deelnemers se perspektiewe aangaande hulle daaglikse belewings van rolle, menswees en handelinge te verkry, wat in die praktyk bemoeilik is deur onverwagte gebeurtenisse. Die meer informele verhouding wat ek en my medelede van die navorsingspan

met die deelnemers wou bewerkstellig kon sodanige etiese uitdagings dalk aanspreek, soos voorgestel deur Silverman (2005), Bernard (2000), McMillan en Schumacher (1997), asook Neuman (1997). Weens die kompleksiteit van die sosiale realiteit wat ek bestudeer het was daar verskeie partye betrokke by die navorsingsproses wat ek op eties korrekte wyse moes ken en betrek by die studie. Ek het Bronfenbrenner se eko-sistemiese teorie (Green, 2003) gebruik en aangepas in 'n poging om die komplekse sosiale realiteit vir myself in tabelformaat (kyk Tabel 3.5) saam te vat, te orden en te vereenvoudig.

Tabel 3.5 is in drie hoofvlakke verdeel wat verteenwoordigend is van die verskillende deelnemers, rolspelers en sisteme van hierdie studie. Sisteme soos die breër gemeenskap waarin die leerders, skool en opvoeders gesitueerd is, word nie direk in Tabel 3.5 verteenwoordig nie, aangesien dit as deel van die opvoeders se kennis en interpretasie van hul realiteit beskou word en dus in die proses deur hulle verteenwoordig word.

TABEL 3.5: ETIESE TOEPASSING EN PARTYBETROKKENHEID

	HOOFVLAKKE VAN ETIESE TOEPASSING		
Etiese aspekte	**Mikrovlak**	**Mesovlak**	**Makrovlak**
Deelnemers betrokke	Deelnemers en navorsers	Breër akademiese navorsingsgemeenskap	Relevante gesagsfigure en -sisteme betrokke by navorsingskonteks
Omskrywing van deelnemers betrokke by my studie	'n Groep vroulike opvoeders (10) wat deelneem aan die studie Ekself en die ander navorsingspanlede	Departement Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit van Pretoria, Geesteswetenskappe, Opvoedkunde en die HPCSA as my verwysingsraamwerk	Departement van Onderwys Skoolhoof van skool waar navorsing gedoen word
Betrokkenheidsvlak in navorsingsproses	Noue betrokkenheid in alle opsigte by die navorsingsproses	Dien as toesighoudende instansies en kwaliteitsbeheer Evalueer die navorsingsuitkomste na afloop van studie	Slegs in formele hoedanigheid Indirekte betrokkenheid ten opsigte van toegang, toestemming en reël van veldbesoeke
Basiese beskrywing van etiese handeling	Kommunikeer met respek en openheid met deelnemers oor alle aspekte van navorsing (sien 3.7.2) Volg maatreëls soos vervat in ingeligte toestemmingsvorm (Bylaag D)	Handel binne die vasgestelde etiese reëls vereis deur betrokke konteks en struktuur Handel binne grense en eise van wetenskaplikheid in betrokke kontekste	Doen vooraf aansoek by die betrokke gesagstrukture Kry formele skriftelike toestemming om opvoeders van skool by die studie te betrek en na skoolure te ontmoet
Voorbeeld van uitgevoerde handeling tydens navorsing	Sien Bylaag D: Ingeligte toestemmingsvorm: deelnemers Minimiseer koste van deelname (bv verskaf benodigde materiale, sien Bylaag C) Bedank onderwysers vir hul tyd en deelname	Volg die voorskrifte van die Departement Opvoedkundige Sielkunde Stel maatreëls in om foute en beperkings van studie aan te spreek (sien 3.5.2 asook 3.8) Volg Etiese Gedragskode van Sielkundiges	Sien Bylaag A: Kry toestemming van Departement van Onderwys Bekom toestemming van skoolhoof; erken skoolhoof se gesag: ken hom in alle reëlings. Bedank hom op formele wyse Ontwrig gemeenskap en skool so min as moontlik tydens verloop van die studie

3.7.2 Etiese aspekte wat verband hou met die mens as primêre deelnemer

Etiese gedrag tydens navorsing kon dien as 'n manier waarop ek my respek as navorser kon betoon aan my deelnemers, myself as navorser, my navorsingspanlede en ook aan navorsing as 'n wetenskap. In Tabel 3.5 het ek aangedui dat die basiese menseregte van elke deelnemer riglyne verskaf ten opsigte van die tipe behandeling wat die deelnemers moes ontvang om navorsing eties te laat verloop. Ek bespreek vervolgens die menseregte wat ek as die kernwaardes van etiese navorsingspraktyk beskou en in hierdie studie

nagestreef het (Silverman, 2005; Mouton, 2003; Hoyle *et al*., 2002; Bernard, 2000; Hollway & Jefferson, 2000; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997; Bless & Higson-Smith, 1995).

3.7.2.1 Privaatheid

Deelnemers mag onder geen omstandighede gedwing word om teen hulle wil aan navorsing of enige proses tydens navorsing deel te neem nie. Aangesien deelnemers ook nie tydens navorsing ongemak mag verduur nie, moet navorsing op geskikte tye en onder die mees geskikte omstandighede (fisies en emosioneel) gedoen word. Die reg op privaatheid impliseer dat ek as navorser direkte toestemming vir deelname aan hierdie studie van elke deelnemer moes verkry. Ingeligte toestemming hou hiermee verband en word verder aan bespreek (Silverman, 2005; Bernard, 2000; Hollway & Jefferson, 2000).

3.7.2.2 Anonimiteit en vertroulikheid

Die identiteit van deelnemers mag nie tydens of na navorsingsprojekte bekendgemaak word nie, en hulle mag nie op enige wyse geïdentifiseer kan word nie. In hierdie studie kon vertroue geskep word tussen my as navorser en die deelnemers deurdat ek hulle anonimiteit gewaarborg het en onderneem het om hulle identiteit te alle tye te respekteer. Ek moes derhalwe ook toestemming van die deelnemers verkry (Bylaag D) om foto's te neem en video-opnames te maak (Bernard, 2000; Fox, 1998; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997).

Alle inligting wat ek bekom het moes gebruik word vir die doel wat ek aan die deelnemers voorgehou het. Inligting en data moes met respek en versigtigheid hanteer word en kon nie deur vreemde persone hanteer word wat moontlik die inligting kon misbruik nie. Aangesien intieme en persoonlike besonderhede moontlik aan my bekend gemaak kon word, was ek deur navorsingsetiek verplig om hierdie inligting met sorg, respek en as vertroulik te gebruik en bewaar (Denzin & Lincoln, 2005; Mouton, 2003; Fox, 1998).

3.7.2.3 Volle bekendmaking van die navorsingsgebeure

Deelnemers het die reg gehad om te weet wie ek is en wat my doel was met die navorsing wat ek wou doen. Ek het die doelwitte van my navorsing tydens die eerste ontmoeting dan ook aan die deelnemers bekend gemaak. Ek moes die doelwitte sowel as die navorsingsproses nie net skriftelik nie, maar ook verbaal en in gesprek aan die deelnemers verduidelik. Ek het ook verduidelik hoe die moontlike voordele sowel as die risiko's verbonde aan die studie hulle lewens moontlik kon raak. Hierbenewens het ek die moontlike voordele wat die navorsing vir my (en die navorsingspan) kon inhou aan die deelnemers bekendgemaak (Silverman, 2005; Mouton, 2003; Adler & Adler,1998; McMillan & Schumacher, 1997).

Ek het in die ingeligte toestemmingsvorm (Bylaag D) die deelnemers bewus gemaak van hulle reg om hulle enige oomblik aan die navorsing te onttrek. Verder het ek aan hulle bekendgemaak dat ek 'n hoë waarde heg aan hulle deelname en opinies tydens die hele navorsingsproses en dat hulle nie moes huiwer om voorstelle te doen en opmerkings te maak oor enige aspek van die studie of navorsingsproses nie (Hoyle *et al*., 2002; Bernard, 2000; Hollway & Jefferson, 2000; Neuman, 1997).

3.7.2.4 Veiligheid in terme van fisiese, psigologiese en emosionele welstand

Die veilige fisiese welstand van deelnemers is van die uiterste belang. Ek het derhalwe gepoog om die omgewing waarin die studie plaasgevind het en die verloop van die studie so ver dit in my vermoë was vry van gevaar of bedreiging vir die deelnemers te maak. Hierbenewens het ek deelnemers se basiese behoeftes sover as moontlik geantisipeer (Silverman, 2005; Mouton, 2003; Bernard, 2000; Adler & Adler, 1998; Fox, 1998).

My studie-onderwerp (liggaamsportrette) het die moontlikheid ingehou dat dit emosionele ervarings of gesprekke oor persoonlike oortuigings soos kultuur, lewenservarings of geloof kon ontlok. As navorser moes ek deurgaans sensitief wees en oplet dat deelnemers nie emosioneel of psigologies oorweldig of ontsteld voel wanneer hulle van die werkswinkels af weggegaan het nie. As fasiliteerder van die fokusgroepbespreking moes ek deelnemers se onderlinge respek vir mekaar en elkeen se standpunte en oortuigings ook aanmoedig (Mouton, 2003; Hollway & Jefferson, 2000; Fox, 1998; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997).

Aangesien ek met opvoeders gewerk het binne die breër konteks van 'n deur MIV/VIGS geteisterde gemeenskap, het ek die spesifieke etiese aangeleenthede van kwesbare persone ook deurgaans in ag geneem. Aangesien die moontlikheid bestaan het dat persone hul MIV/VIGSstatus tydens of na die veldbesoeke kon openbaar, moes 'n ooreenkoms van anonimiteit tussen die navorsers en deelnemers, tussen die deelnemers onderling en tussen die deelnemende opvoeders en leerders of gemeenskapslede wat by die navorsingsopdrag betrek is, gesluit word (McMillan en Schumacher, 1997; Neuman, 1997). Dié aspekte is dan ook so in die werkswinkelhandleiding (sien Bylaag E, punt 4.4 bl 19) vervat en met die opvoeders tydens die werkswinkelaanbieding bespreek. Die anonimiteit van persone en die name van leerders of gemeenskapslede is verseker deurdat die persone wat by die studie betrek is, slegs aan die deelnemers bekend was. Die persone wat verantwoordelik was vir die transkribering en taalversorging van data en bevindinge het op geen stadium toegang tot die name van deelnemers, die foto's of oudiovisuele materiaal gehad nie. Foto's is met die toestemming van die deelnemers slegs vir die doeleindes van my skripsie gebruik sonder dat enige verwysing na die deelnemers se identiteit verskaf is.

3.8 WETENSKAPLIKHEID VAN DIE NAVORSING

Die proses, verloop en bevindinge van die studie wat ek onderneem het moet krities geassesseer kan word en voldoen aan spesifieke kriteria van wetenskaplikheid. Wetenskaplikheid verwys na die mate waarin ek as navorser en die deelnemers aan my studie gedeelde betekenis aan die navorsingsgebeure en uiteindelike navorsingsbevindinge heg (Denzin & Lincoln, 2005; Silverman, 2005; Mouton, 2003; Fox, 1998; Houser, 1998; McMillan & Schumacher, 1997; Neuman, 1997; Bless & Higson-Smith, 1995). Vervolgens bespreek ek kortliks die aspekte van wetenskaplikheid asook die strategieë wat ek tydens data-insameling en -analise geïmplementeer het.

3.8.1 Geloofwaardigheid

Silverman (2005) beskryf geloofwaardigheid in navorsing as die mate waarin navorsingbevindings werklik deur die navorsingsgebeure verteenwoordig word. Geloofwaardigheid word aan my studie verleen deurdat die rou data deur 'n verskeidenheid data-insamelingstegnieke en datavasleggings-metodes (sien 3.5.2) verkry is. Verskeie perspektiewe van die realiteit is dus op hierdie wyse verkry. Die ontleding en interpretasie van data uit die verskillende bronne is ook deur verskillende persone gedoen, naamlik deur die deelnemers self, myself as navorser en die ander navorsingspanlede, wat as deelnemerkontrole bekend staan. Ek het begronde teoretiese beheer gebruik om navorsingbevindings verder te ondersteun en met die navorsingbevindings te integreer (Flick, 2004; Mouton, 2003; Houser, 1998).

3.8.2 Oordraagbaarheid

In my studie het ek van verskeie data-insamelingstegnieke gebruik gemaak om die onderskeie spieëlbeelde van realiteit van die opvoeders, navorsingskonteks en -gebeure te bekom. Hierdie studie het nie ten doel gehad om bevindinge te veralgemeen nie, maar eerder om 'n diep begrip te bewerkstellig van die persepsies van die opvoeders wat deelgeneem het en van die mate waarin hulle liggaamsportrette tydens die vervulling van hulle pastorale rol kan gebruik. Sullivan (1983:75) som die vraag rondom veralgemeenbaarheid in kwalitatiewe sosiale navorsing soos volg op: "*The objective of the human sciences is the deepening of our understanding of what is to live a human life".*

Ek het die onderliggende intensies en betekenisse van elke bron van data afsonderlik geïnterpreteer en probeer verstaan. In die samevatting van inligting (Hoofstuk 4) integreer ek die afsonderlike en verskillende analises en interpretasies van hierdie databronne tot 'n ryk tapisserie van inligting wat meervoudige realiteite verteenwoordigend voorstel.

3.8.3 Vertrouenswaardigheid

Vertrouenswaardigheid het te make met die volgende vraag: *In watter mate sal die uitkoms van die studie dieselfde wees indien die studie weer met dieselfde deelnemers herhaal word?* (Mouton, 2003; Houser, 1998; Neuman, 1997). Die data sowel as my interpretasie daarvan is tydens die data-insamelingsproses, datavasleggingsproses en data-analiseproses deur deelnemerkontrole bevestig. Daardeur kon ek ruimte laat om enige wanindrukke of misinterpretasies reg te stel, wat die data waarskynlik meer vertrouenswaardig en akkuraat maak.

3.8.4 Bevestigbaarheid

In Hoofstuk 1 het ek bevestigbaarheid beskryf as die mate waarin die bevindings van navorsing vry is van navorservooroordeel en dus ook die mate waarin die bevindings uit die navorsing voortvloei (Silverman, 2005; Mouton, 2003). Alhoewel ek in my studie metodes in plek gestel het om bevestigbaarheid te verhoog, soos literatuurkontrole, die perspektiewe van ander persone en die realiteitsbeeld vanuit verskeie data-bronne, is dit juis my interpretasie en belewenis binne die navorsingskonteks wat my gekose konstruktivisties-interpretivistiese perspektief beklemtoon. My siening van die konteks se realiteit kan dus nie van die bevindings geskei word nie, maar kan deur die genoemde metodes verminder en beheer word (Silverman, 2005; Mouton, 2003; McMillan & Schumacher, 1997). Deur my konstante bewustheid en kritiese besinning oor my gedagtes, gevoelens en agtergrond tydens die navorsingsproses kon ek 'n groter mate van bevestigbaarheid verkry. Ek het ook die opinies en perspektiewe van my medenavorser en studieleiers as belangrike bronne van inligting en meervoudige realiteite in my reflektiewe navorsingsjoernaal gedokumenteer (Bylaag H).

Moontlike aspekte rondom taalverwarring en algemene misverstande is beperk deur Mnguni se kennis en interpretasies van kultuuraspekte. Mnguni se insig was waardevol om gebeure in die groter konteks te kan verstaan. Aangesien sy die taal van die deelnemers kan praat en verstaan, kon sy tydens die kontaksessies die gapings wat ontstaan het tussen my en die deelnemers aanspreek. Ryker data is dus deur haar insette bekom, wat die data meer bevestigbaar maak.

3.8.5 Outentiekheid

Seale (2000) verwys na outentiekheid as beide die ingesteldheid waarmee en wyse waarop ek as navorser met die deelnemers van my studie omgaan. Ek het tydens data-insameling en datavaslegging daarop gefokus om meervoudige realiteite te observeer en te verteenwoordig deur van die genoemde metodes (sien 3.5.2) gebruik te maak in 'n poging om die navorsingskonteks regverdig en eties te verteenwoordig. Tydens die fasilitering van die werkswinkel en fokusgroepbesprekings het ek opvoeders se ervaringskennis benut en gebruik om hulle bewus te maak van 'n dieper begrip van hulle gedrag, denke en gevoelens oor hulle

verantwoordelikhede met betrekking tot die pastorale rol. Seale (2000) verwys na genoemde strategie as ontologiese outentiekheid.

Tydens die werkswinkel het ek die aanleer van die liggaamsportrettegniek sover moontlik probeer aanmoedig en fasiliteer. Hierbenewens het ek die opvoeders aangemoedig om die tegniek met 'n leerder in die klas te gebruik ten einde katalistiese outentiekheid te bereik (Seale, 2000). In die gesprekke wat tydens die werkswinkels en fokusgroepbesprekings gevoer is, het ek van opvoedkundige outentiekheid gebruik gemaak om die opvoeders te probeer ondersteun om mekaar se sieninge en standpunte te erken, te waardeer en te respekteer. Ek het hulle ook daaraan herinner dat die doelwit van 'n fokusgroepbespreking nie noodwendig konsensus oor aangeleenthede is nie.

3.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek my reisplan en die aspekte verbonde aan my navorsingsreis beskryf en verduidelik. Dit omvat die uitkoms van my reis, wat gekoppel was aan die keuse van my navorsingsparadigma, -teorie, -ontwerp, -beplanning, -metodes en -aannames, wat ek verduidelik het. Ander uitkomsbepalers waarop ek uitgebrei het was die mate waarin ek outentieke, etiese en verantwoordbare navorsing kon doen wat voorsiening probeer maak het vir bekende (en onbekende) leemtes en tekortkominge in my navorsingsplan.

Die volgende vrae ontstaan nou uiteraard: *Waarheen het my metaforiese navorsingsreisplan my gevat? Watter winde en onbekende skatte het ek in die onbekende navorsingskonteks ontdek?* Ek bespreek hierdie vrae in die vorm van die resultate van my navorsingsreis in die volgende hoofstuk.

4

Navorsingsresultate en literatuurkontrole

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk integreer ek die vorige hoofstukke se inligting en beskrywings met die inligting wat ek deur die tematiese analise van rou data bekom het. Ek het in die vorige hoofstukke van metaforiese beelde gebruik gemaak om elke hoofstuk se inligting, navorsingsproses en -fases vir myself verstaanbaar te maak en saam te vat. In hierdie hoofstuk gebruik ek weereens 'n metafoor om die inligting van dié hoofstuk saam te vat, te beskryf en te verstaan, naamlik die tradisionele matweefproses. Net soos dit 'n kuns is om navorsing te doen (Bude, 2004), is ek van mening dat dit 'n kuns is om 'n mat op die tradisionele wyse met die hand te weef.

Metafories kan elke hoofstuk se inligting gesien word as hope rou wol. Ek het (hope) rou data (wol) deur data-analisemetodes (soos in Hoofstuk 3 bespreek) verfyn tot hooftemas en subtemas, of metafories gestel, bolle wol van verskillende kleure en diktes. Ek beskou hierdie hoofstuk as die weefraam waarop ek die verskillende kleure los bolle wol saamweef tot die mat van navorsingsbevindings. Net soos matte soms prente uitbeeld, poog ek in hierdie hoofstuk om die 'prentjie' wat ek gesien het binne my navorsingskonteks, met my navorsingsvraag as riglyn, so volledig as moontlik weer te gee (te weef). Die filosofiese benaderings wat my studie onderlê en gerig het, naamlik die konstruktivisties-interpretivistiese benadering en aksiena-vorsingsbeginsels, is onlosmaaklik deel van die uiteindelike navorsingsbevindings van my studie, aangesien my subjektiewe interpretasie deel is van hierdie filosofiese benaderings tot kwalitatiewe navorsing.

Ek bied die navorsingsbevindings van my studie in hierdie hoofstuk op 'n beskrywende wyse aan. Volgens Janson en Janson (1992) spruit die meeste kunstenaars se kuns voort uit subjektiewe inspirasie en is dié inspirasie verweef in alle aspekte van die finale kunsproduk (navorsingsmat). Ek het egter deurgaans in my studie, binne die subjektiewe en deelnemende sosiale kontrak met die deelnemers, van verskeie metodes (soos genoem in Hoofstuk 3) gebruik gemaak om steeds binne die kwalitatiewe aard van my studie aan die eise van wetenskaplike navorsing te voldoen.

Vervolgens bespreek ek opsommend die navorsingsgebeure van my studie, waarna ek die navorsingsresultate aan die hand van die geïdentifiseerde hoof- en subtemas uiteensit. Geïntegreerd hiermee bespreek en verweef ek die resultate met die teoretiese inligting (soos in my literatuuroorsig in Hoofstuk 2 vervat) ten einde my bevindinge aan te bied. Ek poog ook deurgaans om te verantwoord vir data wat nie deur teorie begrond word nie. Metafories kan dié data gesien word as stukkies wol wat oorbly en nie

deel uitmaak van die prentjie in die mat nie, maar dalk tossels om die mat vorm. Ek begin hierdie hoofstuk met die woorde van die kunstenaar Vincent van Gogh (*The Quotation Page*) wat my in die proses vanaf hope afgeskeerde wol tot 'n navorsingsmat vergesel het: *"[g]reat things are not done by impulse, but by a series of small things brought together".*

4.2 DIE NAVORSINGSGEBEURE VAN MY STUDIE IN BREË TREKKE

In hierdie afdeling van die hoofstuk verskaf ek kortliks 'n opsommende blik oor die beplanning en verloop van my empiriese studie. Ek noem opsommend watter tipe data en teoretiese inligting ek tydens elke fase van die navorsingsproses van my empiriese studie op welke wyse tot geanaliseerde data verfyn het. Ek beskryf dus hoe en waar die wol vandaan gekom het, na watter tipe wol ek gesoek het, hoe ek dit afgeskeer het en watter metodes ek gebruik het om dit tot 'n bol wol te verfyn. Ten einde 'n verweefde eenheid te kry, gebruik ek figure en tabelle vanuit Hoofstuk 3, 'n gedeelte uit Bylaag H en gedeeltes uit my reflektiewe navorsingsjoernaal om 'n opsomming van die navorsingsgebeure te verskaf in Tabel 4.1.

-

TABEL 4.1: OPSOMMENDE BLIK OOR DIE NAVORSINGSGEBEURE

1. BEPLANNING EN VOORBEREIDING

Tydens hierdie fase het ek 'n literatuuroorsig van die hoofkonsepte van my studie gedoen. Verder het ek ook inligting oor die navorsingskonteks bekom, sodat ek en my medenavorser ons navorsingsproses kon beplan en voorbereidings vir ons eerste veldbesoek kon begin tref (soos die skryf van die handleiding, werkswinkelbeplanning en afhandeling van etiese aangeleenthede soos om toestemming van die betrokke gesaghebbende figure te bekom).

Persoonlike refleksie:

Die vorming van ons navorsingspan was vir my gerusstellend omdat ek as nuweling navorser deur dié spanvorming medenavorsers het waarop ek kan steun. Die span het bestaan uit myself, Me Mnguni (medenavorser; tema: verkenning van die verhouding tussen beradingsvaardighede en *Memory Work*), Dr Ferreira (studieleier) en Dr Ebersöhn (medestudieleier).

2. EERSTE TOETREDE TOT EN ONTMOETING IN NAVORSINGSKONTEKS

Hierdie ontmoeting het tydens die eerste dag van die eerste veldbesoek plaasgevind. My doelwit was om tydens dié fase 'n goeie werkende verhouding tussen my en die 10 deelnemende opvoeders te begin stig. Ons sou die deelnemers na skool in die skool se personeelkamer ontmoet. Ons het beplan om op informele wyse saam met die opvoeders mekaar te leer ken terwyl ons middagete geniet. Daarna sou die werkswinkelfasiliteringsessie (wat ons beplan het) begin (sien bylaag B1). Ek het myself voorberei om in empatie en warmte te fokus op wat die opvoeders sê en om enige vrae wat hulle moontlik oor my studie en die navorsingsproses kon hê, met openheid en eerlikheid te beantwoord ten einde so gou moontlik 'n vennootskapsatmosfeer tussen my en die deelnemers te probeer stig. Observasies van die gemeenskap en om te luister na die deelnemers was belangrike doelwitte vir hierdie navorsingsmoment.

Data-insamelingstegniek benut:	**Datavasleggingsmetode:**	**Data-analise en interpretasie:**
Observasies, reflektiewe navorsingsjoernaal en fokusgroepbesprekings	Veldnotas, foto's, persoonlike refleksies en ouditiewe en visuele metodes	Tematiese analise, triangulasie, teoretiese kontrole en deelnemerkontrole

Persoonlike refleksie:

Dit is my eerste besoek aan die Nelson Mandela Metropool-area asook my eerste ontmoetingsgeleentheid met opvoeders van 'n informele nedersettingsgemeenskap. Die omgewing en gemeenskap se vriendelikheid en entoesiasme om gaste in die gemeenskap te hê het my oorweldig. Beide volwassenes en kinders het vir ons gewaai en gegroet. Ek het verwag dat daar moontlik 'n swaar atmosfeer in die gemeenskap sou kon heers, aangesien die literatuur wat ek vooraf gelees het my ingelig het oor die talle uitdagings wat opvoeders en lede van informele nedersettingsgemeenskappe soos dié daagliks moet hanteer. Ek was besorg daaroor dat ek nie die deelnemers se taal sou kon praat nie, hulle dalk nie sou kon verstaan nie en dan nie detailinligting sou kon bekom nie. Net drie deelnemers kon die ontmoeting en eerste dag se sessies bywoon, aangesien die ander deelnemers by 'n begrafnis van ander opvoeders in die gemeenskap was. Om dié rede was ek aanvanklik besorg oor ons beskikbare tyd om die werkswinkel aan te bied. Tog kon ons reeds tydens ons informele gesprekke met die teenwoordige deelnemers inligting omtrent hulle en die gemeenskap se algemene indrukke van memory work, memory boxes, liggaamsportrette en algemene psigososiale funksionering bekom.

3. EERSTE VELDBESOEK

Soos genoem was ons tyd korter as beplan en moes ons aanpas by die omstandighede van ons navorsingskonteks (sien Bylaag B2). Ons moes aan die begin van die tweede dag van ons eerste veldbesoek die ander deelnemende opvoeders ontmoet, en het hulle weereens oor middagete leer ken. Daarna het ons ingeligte toestemming van al die deelnemers bekom nadat die doelwitte van beide my en me Mnguni se studies bekendgemaak is. Die doelwitte van die eerste veldbesoek is verduidelik om eerstens opvoeders se belewenisse en begrip van die pastorale rol in ryk detailinligting vas te lê en so basislyninligting vir my studie voor die intervensie te bekom. Die tweede doelwit was om 'n sessie oor die liggaamsportrettegniek (en *memory box*-tegniek) te fasiliteer. Ons het elke opvoeder die geleentheid gegee om haar eie liggaamsportret te maak. Ons het ook die handleidings (Bylaag E en F) en materiaal (Bylaag C) om die navorsingsopdrag (Bylaag F, punt nr 4) uit te voer na afloop van die sessie aan die deelnemers verskaf. Daarna het ons die opvoeders na die tweede veldbesoek uitgenooi.

Data-insamelingstegniek benut:	**Datavasleggingsmetode:**	**Data-analise en interpretasie:**
Observasies, reflektiewe navorsingsjoernaal en fokusgroepbesprekings	Veldnotas, foto's, persoonlike refleksies en ouditiewe en visuele metodes	Tematiese analise, triangulasie, teoretiese kontrole en deelnemerkontrole

Persoonlike refleksie:

Ek was bekommerd oor die tyd tot ons beskikking, maar het dadelik besef dat dié omstandighede deel is van die deelnemende opvoeders se daaglikse realiteit en het daarby aangepas. Die deelnemers se verbintenis tot die navorsingsproses het daaruit geblyk dat drie opvoeders na die werkswinkel gekom het en nie na die roudienste van die oorlede opvoeders gegaan het nie. Hierdie verbintenis om vaardighede te bekom om leerders en die gemeenskap beter by te staan, was vir my 'n aanduiding van die opvoeders se helpende ingesteldheid teenoor hulle leerders en gemeenskap. Die deelnemers was baie opgewonde om foto's te neem met die wegdoenbare kameras en het die fotoneemoefening baie geniet. Ek was dankbaar vir die hulp van my medenavorsingspanlede. Sonder elkeen se bydrae sou ons nie ons doelwitte wat vir hierdie veldbesoek beplan was, kon behaal het nie.

4. TWEEDE VELDBESOEK

Dié veldbesoek het oor twee dae en ongeveer vier ure per dag gestrek. Ons het die verhouding (wat tydens die eerste veldbesoek gestig was) hervat deur informeel met die deelnemers te gesels terwyl ons saam middagete geniet het. Die doelwit van die eerste dag van dié veldbesoek was om vir die opvoeders die geleentheid te gee om die liggaamsportrette (en *memory boxes*) (wat hulle saam met die leerders gemaak het) vir ons en mekaar te wys. Tydens hierdie momente het ons fokusgroepbesprekings gehou om inligting te bekom aangaande die wyse waarop deelnemers liggaamsportrette (en *memory boxes*) met leerders gebruik het. Tydens die tweede dag van dié veldbesoek het ons fokusgroepbesprekings gehou om inligting te bekom oor hoe deelnemers die liggaamsportrettegniek kon benut (al dan nie) in die vervulling van hulle pastorale rolverantwoordelikhede. Die tweede deel van die handleiding is aan die deelnemers uitgedeel wat handel oor basiese beradingsvaardighede (saamgestel op versoek van die deelnemers tydens die eerste veldbesoek). Ek en my mede-navorser het kortliks en opsommend saam met die deelnemers deur deel twee gewerk en die vrae wat ontstaan het bespreek. Na afloop van die gebeure het ons aan elke deelnemer 'n sertifikaat van werkswinkelbywoning en -deelname (Bylaag G), asook 'n foto van haar in 'n fotoraam, oorhandig as bedanking vir hulle tyd, harde werk en toewyding.

Data-insamelingstegniek benut:	**Data-vasleggingsmetode:**	**Data-analise en interpretasie:**
Observasies, reflektiewe navorsingsjoernaal en fokusgroepbesprekings	Veldnotas, foto's, persoonlike refleksies en ouditiewe en visuele metodes	Tematiese analise, triangulasie, teoretiese kontrole en deelnemerkontrole

Persoonlike refleksie:
Ek het baie na hierdie veldbesoek uitgesien, eerstens omdat die eerste veldbesoek 'n aangename ervaring was en ek graag die deelnemers weer wou sien, en tweedens omdat ek nuuskierig was om uit te vind of en hoe die deelnemers liggaamsportrette met die leerders gebruik het. Verder wou ek graag deelnemers se menings hoor ten einde vas te stel of dié tegniek deur hulle gebruik kon word in 'n pastorale rol hoedanigheid. Die opvoeders se waardering vir hulle foto's en fotoraam asook hulle sertifikate was vir my 'n baie emosionele ervaring, omdat dit 'n baie klein aandenking is vir die groot werk wat hulle elke dag aan die leerders en mense van hulle gemeenskap lewer.

Voordat ek my navorsingsresultate bespreek, is dit vir my belangrik om eers die navorsingskonteks waarin my studie gedoen is aan die leser bekend te stel.

4.3 DIE NAVORSINGSKONTEKS

In Hoofstuk 2 het ek die leser bekendgestel aan die teoretiese aspekte van my navorsingskonteks deur die benutting van Bronfenbrenner se ekosistemiese teorie (sien afdeling 2.2). Ten einde 'n omvattende beeld te skep van die konteks (waarvan die wol van my navorsingbevindingsmat afkomstig is) kan ek egter nie slegs teoretiese aangeleenthede bespreek nie. Om dié rede stel ek vervolgens die informele nedersettingsgemeenskap waarin die skool geleë is en waar die die opvoeders wat aan my studie deelgeneem het werksaam is, aan die leser bekend deur middel van 'n informele beskrywing van my gedagteprentjie van die navorsingskonteks van my studie en foto's daarvan (geneem tydens die eerste veldbesoek).

Die landskap vanaf die Nelson Mandela Metropool-lughawe tot die sake- en dorpsgebied waar ons akkommodasie was, onthou ek as 'n lewendige vermenging van die see se ongerepte natuurskoon met moderne geboue, hoofstrandontwikkelings, liggies, restaurante en winkelkomplekse. Op pad na die skool in die informele nedersetting, waar ons die deelnemende opvoeders ontmoet het, word die kusgebied onderbreek deur fabrieke, hawes, geïsoleerde strande en visvangkaaie. Ons rit na die skool het ons verby die Nelson Mandela Metropool Universiteit gelei, wat skuins oorkant 'n pragtige heuwel geleë is. Toe die pad kronkel om die heuwel, kon ons die informele nedersettingsgemeenskap vir die eerste keer sien. Figuur 4.1 wys die tonele uit dié gemeenskap wat ons begroet het. Soos ons deur die strate na die skool gery het, het talle honde ons koms in die gemeenskap met 'n geblaf aangekondig, terwyl party inwoners nuuskierig gekyk en (vriendelik) gewaai het. Daar was 'n warboel van aksie tussen en om die huisies, talle besighede en

straatstalletjies. Mense was op pad na die winkels toe, besig met wasgoed of in die tuin en die kinders het rondgehardloop en gespeel. Ek het die gemeenskap as vriendelik, entoesiasties en vol lewe beleef.

FIGUUR 4.1: DIE INFORMELE NEDERSETTINGSGEMEENSKAP

Die skool waar ons die deelnemende opvoeders ontmoet en waar die intervensie geskied het was netjies, skoon en goed versorg. Van die leerders wat naby die hek van die skool was, het dit vriendelik en flink vir ons oopgemaak en nuuskierig begin lag. Ek het welkom en opgewonde gevoel terwyl ons na die personeel-kamer beweeg het. Nadat ons toegang tot die personeelkamer gekry het, kon ek die ruimte waarbinne ons navorsingsproses sou ontvou vir die eerste keer besigtig.

Die personeelkamer is ruim met stoele en groot tafels. In hierdie verwelkomende omgewing kon ons deur die deelnemers se openheid en weergawe van ryk beskrywings (fokusgroepbesprekings) en ander inligting (foto's, observasies) gedeeltelik hulle wêreld betree en kennis maak (wol maak) met hulle betekenisgewing aan die kernkonsepte van my studie (die pastorale rol en liggaamsportrette) asook die konsepte van my medenavorser se studie (*memory boxes* en beradingsvaardighede).

Tydens die data-analiseproses (soos beskryf in Tabel 4.1 en afdeling 3.6 in Hoofstuk 3) het bepaalde hoof- en subtemas vanuit hierdie ryk beskrywings en inligting as navorsingsresultate te voorskyn gekom. Vervolgens bespreek ek my navorsingsresultate soos verkry uit die navorsingsmomente wat saamgevat is in Tabel 4.1. Ek integreer my verkreë resultate deurgaans met die literatuur wat in Hoofstuk 2 vervat is en bied my resultate en bevindings gevolglik op 'n interverweefde wyse aan.

4.4 NAVORSINGSRESULTATE EN -BEVINDINGS

Die navorsingsresultate en -bevindings van my studie is 'n verweefde (mat)produk wat bestaan uit geanaliseerde inligting wat bekom is uit die rou data van veldbesoeke (bolle wol) asook die inligting vervat in die teoretiese oorsig (nog bolle wol) wat in Hoofstuk 2 bespreek is. Aangesien ek as konstruktivisties-interpretivistiese navorser te werk gegaan het, bied ek die resultate, bespreking en opbou van bevindinge met behulp van *verbatim* bydraes aan (die meervoudige kleure van elke bol wol) van die deelnemers se gesprekke tydens veldbesoeke.

Tydens die tematiese analise van transkripsies het ek aan deelnemers nommers toegeken (byvoorbeeld deelnemer 3). Die toekenning het toevallig geskied (sien 5.5 in Hoofstuk 5, wat handel oor die beperkinge van my studie) en deelnemer 3 verwys byvoorbeeld nie noodwendig deurgaans in al die transkripsies na dieselfde persoon nie. Ek (en die ander navorsingspanlede) het deelnemerkontrole tydens fokusgroepbesprekings as strategie ingeskakel gedurende albei veldbesoeke aan die skool. Aangesien ek realiteit vanuit 'n konstruktivisties-interpretivistiese benadering as kompleks en meervoudig van aard beskou, is bevindings en betekenisse dikwels verweefd en oorvleuelend om saam die unieke geheel van my navorsingservarings en -kontekste voor te stel.

Tydens ons eerste veldbesoek het ek daarop gefokus om eerstens basislyninligting te bekom, waarna ek (ons) die vooraf beplande intervensiesessies met die deelnemende opvoeders gefasiliteer het. Tydens die tweede besoek het ek (ons) primêr gefokus op data-insameling en -vaslegging (in die vorm van fokusgroepbesprekings, observasies, joernaalinskrywings, veldnotas, foto's, persoonlike refleksies en ouditiewe en visuele metodes). Ek het rou data wat op dié wyse gegenereer is, uiteindelik geanaliseer om bepaalde temas en subtemas te identifiseer.

In Figuur 4.2 verskaf ek 'n opsomming van die basislyninligting asook hooftemas en subtemas van my studie se navorsingsresultate, soos dit te voorskyn gekom het tydens tematiese analise na afloop van beide veldbesoeke. Ek beeld my primêre navorsingsvraag (*hoedanig kan liggaamsportrette gebruik word [of nie] deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol?*) asook my vier sekondêre navorsingsvrae (vergelyk Hoofstuk 1 en die middelste blokkie van Figuur 4.2) uit as die leidende stringe van my studie se navorsingsbevindingsmat, wat ek weef uit die bolle wol bestaande uit die basislyninligting asook die hooftemas wat ek tydens tematiese data-analise geïdentifiseer het. Die basislyninligting en hooftemas (bolle wol) is gemaak van verskillende woldrade wat die sublyne en subtemas voorstel en wat ek tydens tematiese data-analise geïdentifiseer het. Hierdie sublyne en subtemas is weer opgebou uit bepaalde kategorieë wat deur tematiese analise van die verskillende bolle rou wol (data) te voorskyn gekom het. Ek illustreer dié kategorieë metafories in Figuur 4.3 as die spesifieke verskillende kleure en diktes wat saamvleg ten einde dele van die woldrade te vorm (subtemas en -lyne) waaruit een groot bol wol (basislyninligting en hooftemas) dan bestaan. Figuur 4.3 word gevolg deur my uiteensetting en bespreking van die resultate wat ek verkry het (Figure 4.2 en 4.3), geïntegreer met my bespreking van verbandhoudende bevindings.

FIGUUR 4.2: BREË OPSOMMING VAN TEMATIESE ANALISERESULTATE

Hoe kan liggaamsportrette gebruik word (of nie) deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol?

Wat behels die pastorale rol van opvoeders, soos dit van toepassing is binne die Suid-Afrikaanse konteks?

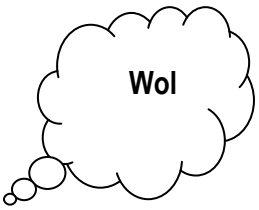
Hoe kan die verwerwing van liggaamsportrettegnieke gefasiliteer word?

Watter bydrae, indien enige, kan liggaamsportrette maak tydens die vervulling van die pastorale rol deur opvoeders?

FIGUUR 4.3: OPSOMMING VAN DIE KATEGORIEë BINNE SUBTEMAS

BASISLYNINLIGTING:
DEELNEMERS SE VOORAF
KENNIS VAN DIE PASTORALE ROL
EN LIGGAAMSPORTRETTEGNIEK

1. Bestaande kennis van die pastorale rol
2. Bestaande kennis van vaardighede wat verband hou met die pastorale rol
3. Bestaande bereidwilligheid tot pastorale rolvervulling
4. Behoeftes van geselekteerde gemeenskap
5. Bestaande kennis van die liggaamsportrettegniek



A: Behoeftes binne leerders se sosiale konteks
B: Behoeftes binne die gesinskonteks
C: Behoeftes wat by leerders ontstaan

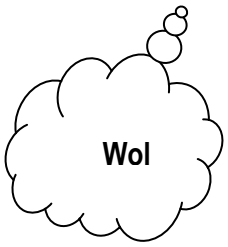
HOOFTEMA: !
GEBRUIKE VAN
LIGGAAMSPORTRETTE

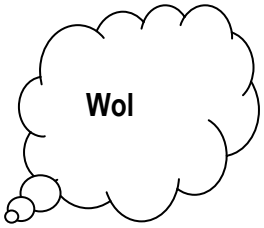
1. Wyses waarop, en persone waarmee, deelnemers die liggaamsportrettegniek toegepas het
2. Toepassingskontekste waarin deelnemers die liggaamsportrettegniek gebruik het
3. Toepassingsuitkomste van die liggaamsportrettegniek

A: Toepassing by kinders
B: Toepassing by volwassenes

A: Teruggetrokke leerders
B: Binne die MIV-/VIGSkonteks
C: Ander toepassingskontekste

A: Toepassingsuitkomste met leerders
B: Toepassingsuitkomste met volwassenes





HOOFTEMA 2:
TOEPASLIKHEID VAN
LIGGAAMSPORTRETTE IN KLAS-
VERBAND AS DEEL VAN OPVOEDERS
SE PASTORALE ROLVERVULLING

1. Moontlike verband met algemene kurrikula

2. Praktiese oorwegings en uitdagings tydens die gebruik van liggaamsportrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rolvervulling

3. Alternatiewe gebruike en toepassings van die liggaamsportrettegniek in die vervulling van die pastorale rol

4. Pastorale hoedanighede wat nie vergemaklik is deur deelnemers se gebruik van die liggaamsportrettegniek nie

5. Pastorale hoedanighede wat vergemaklik is deur deelnemers se gebruik van die liggaamsportrettegniek

A: Verbande met opvoeder-opleidingkurrikula
B: Verbande met leerderkurrikula

A: Oorwegings ten opsigte van klasdeelname
B: Aspekte van en uitdagings vir gesinsbetrokkenheid
C: Uitdagings gerig aan deelnemers ten opsigte van implementering van die liggaamsportrettegniek
D: Oorwegings ten opsigte van leerders se persoonlikhede
E: Uitdagings ten opsigte van Graad 1-leerders
F: Uitdagings en oorwegings ten opsigte van vertroulikheid
G: Oorwegings en uitdagings ten opsigte van navorsingsimplementering

A: Toepassings ten opsigte van die tydsbestuur van die tegniek
B: Die gebruik van liggaamsportrette as 'n dokumenteringstegniek binne klasverband
C: Gebruike in terme van leerder-identiteit
D: Gebruik as 'n portuurondersteuningstegniek

A: Pastorale take wat nie noodwendig vergemaklik is nie
B: Aspekte wat verband hou met deelnemers se persoonlikheidseienskappe en teoretiese kennis

4.4.1 Basislyninligting: deelnemers se vooraf kennis van die pastorale rol en liggaamsportrettegniek

In Hoofstuk 1 het ek genoem dat die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) die pastorale rol van opvoeders soos volg beskryf: **vervuller van 'n burgerlike, gemeenskaps- en pastorale rol**. Inligting vervat in my literatuuroorsig (wat met die pastorale rol verband hou) wys daarop dat die rol op die emosionele, sosiale, psigiese en fisiese welstand van leerders fokus, veral om na hulle om te sien, hulle op te voed en om vir hulle om te gee (Gardner, 2005; Goodman & Balamore, 2003; Miller, 1996; Nelson-Jones, 1994; Freeman, 1992; Ingraham, 1988; Lawrence, 1988; Woolfolk & McCune-Nicolich, 1984). Beradingsmomente en bande met die leerders se ouers maak deel uit van hierdie rol. In my bespreking van die basislyninligting (wat ek tydens die eerste veldbesoek bekom het) poog ek om te beskryf hoe die deelnemende opvoeders aan my studie die pastorale rol in hulle spesifieke gemeenskapskonteks verstaan en vertolk het voordat ek en my medenavorsers die beplande intervensie geïmplementeer het.

4.4.1.1 Sublyn 1.1: Bestaande kennis van die pastorale rol

Uit die resultate blyk dit dat die opvoeders ten tye van ons eerste veldbesoek bewus was van die verskeidenheid rolle en rolverantwoordelikhede wat deur onderwysbeleidseise aan hulle gerig word. Volgens die inskrywings in my reflektiewe navorsingsjoernaal (29 Julie 2005, veldbesoek 1, dag 2, Bylaag H, p 3) het dit vir my voorgekom asof opvoeders met selfvertroue en oortuiging hulle kennis van opvoedersrolle in die fokusgroep bespreek het, wat moontlik 'n aanduiding van hulle gesetelde kennis in opvoedersrolle en beleidseise kan wees.

In die transkripsies van oudiovisuele opnames van die aanvanklike fokusgroep benoem die deelnemende opvoeders opsommend die rol van opvoeders as "*to teach children*" (deelnemer 1, besoek 1, dag 2, p1). Hierdie rol is ook vervat in die fokusgroepbesprekingnotas (Bylaag I [3]) en is uitgebrei deur ander rolle van opvoeders wat blyk te vereis dat hulle "*know [the] curriculum, [be] firm and stern"* en dat hulle kan "*social needs diagnose*" en "*life-long learners"* moet wees (veldbesoek 1, dag 2, wit karton 2).

In beide stelle resultate wat vanaf transkripsies en fokusgroepbesprekingnotas verkry is (Bylaag I [1], [2] en [3]) wil dit voorkom asof die deelnemende opvoeders aan my studie se bemoeienis met en sterk teoretiese kennis van hulle pastorale rolverantwoordelikhede ten tye van my toetrede tot die navorsingsveld 'n moontlike aanduider kon wees dat die pastorale rol 'n prominente rol was om te vervul binne hierdie opvoeders se skool en gemeenskap. Dat die deelnemende opvoeders se besprekings met waargenome selfvertroue en erns geskied het word deur inskrywings in my reflektiewe navorsingsjoernaal bevestig (29 Junie 2005, besoek 1, dag 2, Bylaag H, p 2-4). Volgens die deelnemende opvoeders impliseer die pastorale

rol byvoorbeeld "*[that] we must take care of the learners*" (deelnemer 1, besoek 1, dag 2, p 4) aangesien "*they are your responsibility, you must know what their needs are…because you are working with them*" (deelnemer 2, veldbesoek 1, dag 2). Dit het dus vir my gelyk of opvoeders hulself tydens my eerste veldbesoek beteken het " …*like social workers*" (deelnemer 2, besoek 1, dag 2, p 1).

In ooreenstemming met sommige outeurs (Goodman & Balamore, 2003; Calvert & Henderson, 1995; Freeman, 1992) wat noem dat die taak van opvoeders dikwels hoofsaaklik beskou word as dié van onderrig van die kurrikulum voordat pastorale take vervul word, het die deelnemende opvoeders ook tydens hulle bespreking van die rolle van opvoeders die onderrig van leerders eerste genoem. Identifisering van dié rol is egter gevolg deur response wat gehandel het oor aangeleenthede wat in die pastorale rol vervat is. Hierdie spesifieke groep opvoeders het die pastorale rol dus aanvanklik as interverweefd en parallel verlopend met ander onderrigrolle en -take beskou, soos ook deur Lomofsky en Lazarus (2001) uiteengesit. Ek het dus die deelnemende opvoeders se vooraf insig en kennis aangaande die pastorale rol as goed beskou, aangesien dit vir my voorgekom het asof hulle geweet het wat die pastorale rol behels en wat die onderwysbeleid in hierdie rol van hulle verwag.

Gardner (2005), Goodman en Balamore (2003) asook Gerrif en Sherman (1991) beskou pastorale sorg as 'n sleutelkonsep wat verband hou met enige aktiwiteit waar 'n opvoeder 'n leerder met persoonlike en sosiale ontwikkeling help. Dieselfde outeurs beklemtoon dat opvoeders tydens die vervulling van hulle pastorale rol gewoonlik sterk steun op die kwaliteit van die interpersoonlike verhouding wat tussen opvoeder en leerder bestaan en dat die pastorale rol van opvoeders beplanning en 'n bepaalde deurlopende ingesteldheid impliseer wat die opvoeder teenoor leerders en die gemeenskap koester. Sulke eienskappe was tydens die eerste veldbesoek in die reaksies van die deelnemers aan my studie sigbaar. Een deelnemer het byvoorbeeld verduidelik: "*you must be fair… you care for them, you laugh with them then you can identify their problems. You will notice if there's something wrong with the child*" (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p 6 & 7). 'n Ander deelnemer het gestel dat in die verhouding met leerders, opvoeders "*…must be close to them so that they can open up to you*" (deelnemer 7, besoek 1, dag 2, p 2), terwyl 'n verdere deelnemer van mening was dat die pastorale rol handel oor "*communication, [and] you must very much empower yourself*" (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p 3) as 'n opvoeder. Uit die deelnemende opvoeders se antwoorde blyk dit dat hulle hulself ten tye van my veldtoetrede beskou het as persone waarop leerders moes kan staatmaak en dat hulle daar moes wees om na leerders se totale welstand om te sien: "*they are your responsibility, you must know what their needs are, and even…the problem areas, you must detect everything from the kid because you are working with them*" (deelnemer 2, besoek 1, dag 2, p 4). My besprekings in 4.4.1.4 hou die behoeftes van die spesifieke gemeenskap as moontlike redes voor waarom die pastorale rol geblyk het 'n pertinente rol te wees in die geselekteerde skoolgemeenskap tydens my (ons) eerste veldbesoek.

Die deelnemende opvoeders het die pastorale rol verder as onlosmaaklike deel van die leerders se gesinskontekste en die gemeenskapskonteks beskou. Hulle het dit as hulle plig beskou om die gemeenskap te ondersteun en op te hef ten einde 'n werklike impak op hulle leerders se lewens te kon maak en hulle algehele opvoeding te verseker, soos deur die pastorale rol voorgestaan. Deelnemer 4 het hierdie beskouing soos volg beskryf: "*...this community first of all helps us to have work (jobs) if the community was not here, if this area was not here, maybe I would be teaching in Transkei ...[b]ut first of all I must like the community so that I can know their problems…*" (besoek 1, dag 2, p 6), asook deelnemer 5: "*…the pastoral issue, is to take care of emotional needs of the child, and social needs, of course you must know the background of the child at the end of the day"* (besoek 1, dag 2, p 4&5). Soms impliseer die band wat opvoeders met die gemeenskap en leerders se ouers het dat opvoeders "*go and do workshops with the parents, with the community*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 2) en verder dat van hulle verwag word om *"to give them support…we are like social workers",* soos deur deelnemer 2 uitgelig (besoek 1, dag 2, p 1).

Hierdie aanvanklike siening oor die pastorale rol deur die deelnemers aan hierdie studie strook met die beskrywing van die pastorale rol in bestaande literatuur (vergelyk Gardner, 2005; Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Department of Education, 2000; Gerrif & Sherman, 1991). Waarskynlik vanweë die feit dat verskeie leerders in die geselekteerde gemeenskap klaarblyklik nie ouers het nie, het die deelnemers hulleself verder soms as die leerders se ouers beskou, soos uit die volgende bydraes blyk: "*I should take their [the community's] children as my own children*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 6), asook: "*what we are doing at home we must also do it here at school…*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 6).

Tog het die deelnemende opvoeders gemeld dat nie alle opvoeders in die skool noodwendig dieselfde voel nie: "*Like for instance, some of the teachers you see are doing this treating the other kids not as their own…*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 6) en: "*…but some teachers they only understand their own children, they don't care about other children"* (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 6). Hierdie gevoelens hou verband met 'n belangrike idee wat deur Hill (2003), Robinson (2003), Ensor (2001), Lomofsky en Lazarus (2001), Morrow (2001), Harley *et al*. (2000), Shalem en Slonimsky (1999) asook Mokgalabone (1998) geïdentifiseer word, naamlik dat beleid nie persoonlike waardes, oortuigings en kultuur as 'n gegewe kan vereis of veronderstel nie. Soos reeds genoem impliseer onderwysbeleide, volgens bogenoemde outeurs, egter wel bepaalde waardes en die geloof dat alle opvoeders 'n passie vir en verbintenis tot hulle professie het, wat weer gebou is op 'n vennootskap tussen die regering en die burgerlike gemeenskap. Tydens die eerste veldbesoek het deelnemer 5 aangedui dat 'n persoonlike waarde en passie vir haar beroep en die pastorale rol moontlik gekoppel was aan haar geloofsoortuiging: "*okay a pastoral role, Jesus, we like to say Jesus was a teacher. We are, we as teachers, we are doing what Jesus was doing..."* (besoek 1, dag 2, p

4&5). Nog 'n deelnemer was van mening dat opvoeders se pastorale ingesteldheid gekoppel is aan die familiewaardes wat opvoeders vir hulle eie gesinne koester: "…*If you love your kids you must also love other kids…*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 6). Die skynbare teenwoordigheid van die deelnemende opvoeders se waardes in ooreenstemming met bestaande onderwysbeleid kan moontlik beskou word as die gevolg van hulle eie waardeoortuigings. Ek bespreek hierdie moontlikheid meer breedvoerig in afdeling 4.4.1.3.

Ter samevatting van die deelnemers se vooraf kennis van die pastorale rol van die opvoeder, naamlik dat die opvoeder na die leerder moet gaan en die leerder ontmoet waar hy/sy is en dan omgee vanuit 'n gevoel van liefde en respek vir die leerder, die volgende bydraes: "*I want to come to the behaviour of the child...*" (deelnemer 4, besoek 2, dag 2, p 44), asook: "*you must also be fair, and you must give love, respect and care…*" (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p 6). Om hierdie riglyne van die pastorale rol te kan vervul vereis egter sekere vaardighede van die opvoeder. Ek bespreek vervolgens die vaardighede wat die deelnemende opvoeders tydens ons eerste datagenereringsessie uitgewys het as belangrike vaardighede om die pastorale rol te kan vervul.

4.4.1.2 Sublyn 1.2: Bestaande kennis van vaardighede wat verband hou met die pastorale rol

Vanweë die feit dat beleidsdokumente soos die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) waarin die pastorale rol van die opvoeder genoem word, gekenmerk word deur onsigbare, niedefinieerbare en niespesifieke uitkomste, is dit moeilik om spesifieke vaardighede wat met die pastorale rol verband hou te identifiseer. Meting en oordrag van die pastorale rol is derhalwe dikwels vaag en moeilik om in praktyk te verwerklik (Green, 2003; Robinson, 2003; Lomofsky & Lazarus, 2001; Morrow, 2001; Shalem & Slonimsky, 1999; Mokgalabone, 1998). Alhoewel dit geblyk het dat die deelnemende opvoeders die pastorale rol betreklik goed ken en hulle in staat was om verskeie vaardighede te noem wat die pastorale rol impliseer, het dit gelyk of ook hulle die implementering van bestaande beleid in hulle alledaagse klaskamerpraktyk as moeilik en vaag beleef het, soos geïllustreer deur 'n vraag wat deelnemer 3 aan ons as navorsingspan gerig het: "*...to be able to identify what their needs are, what their problems are, what should we do for us to be able to get that knowledge?"* (besoek 1, dag 2, p 2) en ook deur deelnemer 5: "*but by 'what' is the question?"* (besoek 1, dag 2, p 2) wat betref die emosionele ondersteuning van leerders.

Morrow (2001) se siening dat opvoedersrolle verskillende take inhou wat beide ekstern-praktiese sowel as intern-onsigbare elemente in momente tussen opvoeder en leerder omsluit, impliseer eerstens die moontlikheid dat die deelnemende opvoeders die pastorale rol passief moes kan weergee as 'n persoonlike subjektiewe proses (byvoorbeeld om vir leerders se emosionele belange om te gee). Tweedens impliseer hierdie uitspraak dat opvoeders ook die pastorale rol deur intensioneel interne en eksterne aksies tydens

opvoedende onderrigmomente moes kan openbaar (soos om leerders openlik op emosionele vlak te bereik, ondersteun en lei). Hierdie siening, wat deur die deelnemers aan my studie bevestig is, kan ook as 'n opsomming van die voortdurende beleidspraktykdebat beskou word. Tydens my (ons) eerste veldbesoek wou dit voorkom asof die deelnemende opvoeders Morrow (2001) se siening bevestig het deur hulle vrae oor hoe hulle te werk kon gaan om leerders op 'n praktiese vlak binne hulle klasse te bereik.

Volgens Goodman en Balamore (2003), Calvert en Henderson (1995) asook Freeman (1992) het twee van die vele redes waarom opvoeders soms huiwer om hulle pastorale rol te vervul, te make met hulle gebrek aan selfvertroue om ondersteuning te bied en die feit dat opvoeders dikwels onbekwaam voel om leerders deur berading te ondersteun. Die deelnemende opvoeders het dieselfde gevoelens van onbekwaamheid by die aanvang van my studie geopenbaar, soos blyk uit bydraes soos: "*to be able is something else and to want to be able is something else*" (deelnemer 2, besoek 1, dag 2, p 5), en: "*yes it's easy now because we are talking about it now – when it comes effective it's difficult, to put it in practice it's difficult...*" (deelnemer 1, besoek 1, dag 2, p 15).

Hill (2003), Ensor (2001), Harley *et al*. (2000), asook Shalem en en Slonimsky (1999) se werk beklemtoon verder dat opvoeders se persoonlike waardes, geloofsoortuigings, kulturele en politiese oortuigings nie noodwendig ooreenstem met dié van huidige onderwysbeleide nie en dus nie noodwendig altyd 'stimuleerbaar' is deur bestaande beleide nie, alhoewel bepaalde waardes oënskynlik as universeel aanvaar word in die geval van opvoeders. Moletsane (2002), Harley *et al*. (2000) asook Barasa en Mattson (1998) doen dan ook 'n beroep op 'n meer sensitiewe benadering tot kontekstuele diversiteit in beleidsontwikkeling weens hulle beskouing van waardes as intrinsieke entiteite wat ten nouste deur die kontekste van opvoeders beïnvloed word. Uit die belewenisse van die deelnemers aan my studie wou dit voorkom asof die waardes wat met die vervulling van die pastorale rol deur hulleself en die ander opvoeders van die skool waar hulle werksaam is, verband hou, juis 'n intrinsieke entiteit is: "*you must also be fair, and you must give love, respect and care. [Then] you will be able to identify children with problems...(unclear) you care for them, you laugh with them…*" (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p 6 & 7), en: "*But first of all I must like the community so that I can know their problems. I should take their children as my own children*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 6).

Alhoewel dit moeilik blyk te wees om spesifieke vaardighede te identifiseer wat volgens beleidsdokumente die pastorale rol omskryf, word sekere vaardighede wel uitgesonder deur Gardner (2005), Hill (2003), Mattson en Harley (2002), Morrow (2001) en Robinson (1999). Volgens hierdie outeurs raak opvoeders wat hulle pastorale rol uitleef die lewens van die leerders in hulle klasse vanuit 'n subjektiewe dog professionele betrokkenheid by hul leerders, deur staat te maak op die opvoeders se vaardighede (soos kritiese selfrefleksie, goeie besluitneming, 'n goeie selfbeeld, selfvertroue, motivering, eienaarskap, kreatiewe en

innoverende denke, beplanning en 'n algemene positiewe ingesteldheid). Vaardighede wat Miller (1996) hierby voeg sluit in om 'n verwysingsraamwerk van organisasies en groepe wat ondersteuning kan bied binne die spesifieke gemeenskap saam te stel, om na te lees en om lewenslange leerders te wees. In Tabel 4.2 verskaf ek 'n samevatting van die vaardighede (as basislyninligting voor die intervensie van my navorsing) wat die deelnemers aan my studie tydens die eerste veldbesoek geïdentifiseer het en wat ooreenstem met bestaande literatuur (Gardner, 2005; Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Miller, 1996; Mwamwenda, 1996; Freeman, 1992; Lawrence, 1988; Kindred *et al*., 1984).

TABEL 4.2: OPSOMMING VAN VAARDIGHEDE WAT VERBAND HOU MET DIE PASTORALE ROL

Geïdentifiseerde vaardigheid	Deelnemer en sessie tydens eerste besoek	Geïdentifiseerde vaardigheid	Deelnemer en sessie tydens eerste besoek
Bemagtig jouself deur verskeie tegnieke en metodes, byvoorbeeld lees baie	**6**, dag 2, p 3; **5**, dag 2, p 3	Luister na leerders	**6**, dag 2, p 5
Leerders liefhê en omgee vir hulle	**1**, dag 2, p 4; **3**, dag 2, p 6; **1**, dag 2, p 4	Regverdige behandeling van alle leerders	**4**, dag 2, p 6
Neem verantwoordelikheid vir leerders	**2**, dag 2, p 4	Observeer leerders se fisieke welstand	**1**, dag 2, p 8
Beklemtoon die positiewe	**5**, dag 2, p 18	Betoon respek vir leerders	**5**, dag 2, p 6
Identifiseer probleme en beskerm leerders teen gevaar	**2**, dag 2, p 2; **7**, dag 2, p 2; **3**, dag 2, p 2	Bou 'n gemeenskapsverwysingsnetwerk op en benut dit	**1**, dag 2, p 8; **3**, dag 2, p 8; **6**, dag 2, p 9; **7**, dag 2, p 9
Wees geduldig	**5**, dag 2, p 1	Praat met leerders	**4**, dag 2, p 4
Bestee tyd om oop, vriendelike vertrouensverhoudings met leerders te stig	**7**, dag 2, p 2; **4**, dag 2, p 4	Besoek en onderrig ouers in lewensoriënteringvaardighede	**9**, dag 2, p 27
Soek die dieper redes en betekenisse van leerders se gedrag	**3**, dag 2, p 13	Help leerders om uitdrukking aan emosies te gee	**1**, dag 2, p 1
Koester onderrig en die gemeenskap en wees deel van die gemeenskap	**4**, dag 2, p 2; **3**, dag 2, p 14; **3**, dag 2, p 1	Wees soepel en aanpasbaar by leerders se omstandighede	**5**, dag 2, p 4
Bekom agtergrondkennis van leerders. Dink na oor die omstandighede om hulle gedrag te probeer verstaan	**2**, dag 2, p 12; **3**, dag 2, p 13	Werk saam met leerders tot hulle bemagtiging	**2**, dag 2, p 4; **3**, dag 2, p 4; **5**, dag 2, p 18

Volgens verskeie outeurs is die teenwoordigheid van kennis van die volgende drie aspekte noodsaaklik vir vervulling van die pastorale rol (en ander rolle) (Gardner, 2005; Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Miller, 1996; Mwamwenda, 1996; Freeman, 1992; Lawrence, 1988; Kindred *et al*., 1984): *persoonlikheidseienskappe* (byvoorbeeld 'n gesonde selfbeeld, selfvertroue en waaghouding, die betoning van selfrespek en die strewe om 'n positiewe rolmodel vir leerders te wees); *wyses waarop eienskappe moontlik bekom kan word* (byvoorbeeld hoe selfkennis en sienings oor lewens- en samelewingsvrae verbeter kan word, die aanleer van en oefening in beplannings-, besluitnemings- en organisasievaardighede en die vooraf formulering van aksieplanne en strategieë om leerderondersteuning tydens krisissituasies te fasiliteer); en *pastorale take en vaardighede* (byvoorbeeld om na leerders te luister, geleenthede vir interaksie oor persoonlike en emosionele aangeleenthede van leerders te skep, deel te wees van die gemeenskap). Vanuit die bogenoemde samevatting (in Tabel 4.2) wil dit voorkom asof die deelnemende opvoeders reeds by die aanvang van hierdie studie oor bepaalde kennis beskik het

aangaande die take wat hulle moes verrig. Deelnemers het egter nie persoonlikheidseienskappe en wyses waarop eienskappe moontlik bekom kon word geïdentifiseer nie. Moontlike redes waarom inligting oor die persoonlikheidseienskappe van die pastorale rol en wyses waarop die persoonlikheidseienskappe bekom kan word nie genoem is nie mag wees dat opvoeders nie tydens hierdie bespreking aan sekere persoonlikheidseienskappe of wyses om dit te bekom gedink het nie, dat die vrae wat ek (en die ander fasiliteerders) gevra het dié aspekte nie duidelik genoeg geïmpliseer het nie, of dat daar 'n moontlike gaping in hulle beleidskennis en praktykvoering bestaan het. Verdere ondersoek in die verband spreek egter vanself.

4.4.1.3 Sublyn 1.3: Bestaande bereidwilligheid tot pastorale rolvervulling

Uit die basislynresultate van my rou data blyk dit dat die deelnemende opvoeders reeds voor die intervensie-implementering 'n hoë mate van bereidwilligheid getoon het vir die vervulling van hulle pastorale verantwoordelikhede. Ek illustreer die opvoeders se bereidwilligheid deur middel van aanhalings in Tabel 4.3, waarna ek die resultate wat hiermee verband hou in meer detail bespreek. Die teenwoordigheid van 'n hoë mate van bereidwilligheid tot pastorale rolvervulling blyk verder bevestig te word deur 'n inskrywing in my reflekterende navorsingsjoernaal (29 Julie 2005), waar ek opmerk dat die opvoeders, ten spyte van hulle voltydse betrokkenheid by skoolbedrywighede en die aanbreek van die naweek, steeds hulle Vrydagmiddag met entoesiasme opgeoffer het om die fokusgroepbesprekings en werkswinkelaanbiedings by te woon ten einde moontlik inligting te bekom om die leerders in hulle klasse beter te kan ondersteun.

Faktore wat aanduidend blyk te wees van die deelnemende opvoeders se bereidwilligheid om hulself tot die voorgestelde opvoedersrolle soos die pastorale rol te verbind, hou waarskynlik verband met hulle houding, passie, opregte besorgdheid en omgee vir die bemagtiging van leerders (Ebersöhn & Eloff, 2006; Ferreira, 2005; Gardner, 2005; Robinson, 2003; Miller, 1996; Freeman, 1992). In 'n poging om my begrip van sulke intrinsieke eienskappe, gekoppel aan die genoemde outeurs se sieninge oor inwerkende faktore, te verbeter, steun ek op Robinson (2003) se kategorieë van opvoedersbereidwilligheid tot die aanvaarding, internalisering en implementering van beleidsdoelwitte, soos bespreek en verduidelik in Hoofstuk 2 (afdeling 2.3.1.2). In Tabel 4.3 som ek vervolgens die deelnemers aan my studie se beskrywings binne elkeen van hierdie kategorieë op.

TABEL 4.3: BASISLYNRESULTATE WAT VERBAND HOU MET MOONTLIKE KATEGORIEË VAN OPVOEDERSBEREIDWILLIGHEID
(Saamgestel en aangepas uit Robinson, 2003)

KATEGORIE EN BESKRYWING	OPSOMMING
Persoonlike motivering: Die mate waarin opvoeders take en rolle as hulle eie aanneem, 'n positiewe houding teenoor beleidsdoelwitte inneem en die rolle en take deel maak van klaspraktykvoering. Opvoeders se waardes, geloof en geneigdheid tot innoverende ideegenerering en implementering speel 'n bepaalde rol.	Deelnemers aan my studie blyk hoogs gemotiveerd te wees tot hulle pastorale rolvervulling. Hulle is betrokke by die gemeenskap en hou daarvan om betrokke te wees. Selfbemagtiging en eienaarskap van die pastorale rol blyk sterk teenwoordig te wees in hulle beskrywings van hulle werk met die leerders. Hulle blyk verder gedrewe te wees deur hulle gemeenskap se vele uitdagings en doen wat hulle kan om leerders en hulle gesinne te ondersteun.
Aanhalings ter illustrasie: Deelnemer 5: "*communication, you must very much empower yourself*" (besoek 1, dag 2, p3) Deelnemer 3: "*this community first of all helps us to have work (jobs) if the community...But first of all I must like the community so that I can know their problems, I should take their children as my own children*" (besoek 1, dag 2, p6) Deelnemer 1: "*fortunately for the school, the teachers who are working here are very active. We divided ourselves into groups like others, others are in learner support group, others are in children at risk initiative*" (besoek 1, dag 2, p9) Deelnemer 3: "*…it will be easier for them…as long as we are going to help them…"* (besoek 1, dag 2, p16)	
Ervarings van professionele interaksie: Dié kategorie verteenwoordig die mate waarin beleidsdoelwitte deur professionele persone binne skole en die wyer professionele gemeenskap aanvaar, geïnternaliseer en geïmplementeer word.	Daar bestaan 'n vaste verwysingsraamwerk in die deelnemende skoolgemeenskap wat deur die opvoeders opgebou is en benut word. Deelnemers werk nou saam met organisasies wat dienste aan die leerders en hulle ouers kan bied. Die opvoeders inisieer meestal die benutting van die dienste vir leerders en hulle gesinne.
Aanhalings ter illustrasie: Deelnemer 7: "*you must get involved with other educators who have been in the field for longer*" (besoek 1, dag 2, p3) Deelnemer 5: "*...so we have access to them [the clinic] unlike calling the parents to take them to the clinic, we are working together…*" (besoek 1, dag 2, p8) Deelnemer 6: "*yes and even the police station, not in this community …the nearby area, if there is a problem…we just call the police to come and check what is going on*" (besoek 1, dag 2, p9) Deelnemer 7: "*like we are also working hand in hand with Child Line because they used to come here at school, about all the kinds of abuse, they did come even the Life Line – we got a connection with Life Line*" (besoek 1, dag 2, p9) Deelnemer 8: "*sometimes we call the social workers to address the kids and to tell them how important it is for them to report abuse*" (besoek 1, dag 2, p9)	
Sistemiese ondersteuning: Die infrastrukture wat teenwoordig is binne die opvoeder se skoolomgewing wat die veranderinge na beleidsdoelwitimplementering kan ondersteun of verhinder.	Sisteme binne die deelnemende skool blyk sistematies en ondersteunend te wees en skakel in by beskikbare ondersteuningsnetwerke. Die skoolhoof blyk 'n aktiewe bron van ondersteuning te wees. Opvoeders blyk aktief in die gemeenskap te wees.
Aanhalings ter illustrasie: Deelnemer 1: "*…the clinic here…Fortunately we have a principal who is very supportive, he always take them*" (besoek 1, dag 2, p8) Deelnemer 2: "*I just want to ask the principal, to go there and ask*" (besoek 1, dag 2, p13) Deelnemer 1: "*We divided ourselves into groups like others, others are in learner support group, others are in children at risk initiative*" (besoek 1, dag 2, p9)	
Ondersteuning op globale, nasionale, sosiale, politiese en ekonomiese vlakke: Het 'n direkte invloed op opvoeders se persoonlike motivering en verbintenis tot beleidsdoelwitimplementering.	Opvoeders verlang meer ondersteuning vanaf die regering en noem dat beleide hulle nie noodwendig in hul pastorale rol ondersteun nie. Die ekonomiese invloed van werkloosheid in die omgewing beïnvloed blykbaar die deelnemers se werksomstandighede (sien 4.4.1.4 vir 'n bespreking van die gemeenskap se behoeftes wat deelnemers beïnvloed).
Aanhalings ter illustrasie: Deelnemer 3: "*we need also from the government, to give us, to motivate us and to give us support, to give us material*" (besoek 1, dag 2, p1) Deelnemer 1: "*That is why I decided today to introduce my group to the workshop, it was cancelled, it is done by the NGO, it costs R100 a year, and we are writing only an assignment*" (besoek 1, dag 1, p22)	

Verskeie outeurs (Du Preez, 2005; Eloff & Ebersöhn, 2005; Ferreira, 2005; Maree, 2005; Mattson & Harley, 2002; Moletsane, 2002; Mokgalabone, 1998) is van mening dat outentieke kennis, vaardighede en eienaarskap moontlike sleutels tot die versoening tussen Westerse teorie en inheemse Suid-Afrikaanse praktykvoering in die hantering van lewensuitdagings kan wees. Uit die bydraes van die deelnemers aan hierdie studie (vervat in Tabel 4.4) blyk dié menings van die outeurs haalbaar te wees, aangesien die deelnemende opvoeders hulle bereidwilligheid aangedui het om hulle outentieke kennis aangaande die bates en behoeftes van hulle leerders en gemeenskap om te skakel in ondersteuningsnetwerke wat hulle geïdentifiseer en gemobiliseer het. Dit het verder geblyk dat sogenaamde onvanpaste bestuurstrukture wat

moontlik by skole mag bestaan, soos geïdentifiseer deur Goodman en Balamore (2003), Calvert en Henderson (1995), asook Freeman (1992), nie in die geselekteerde skool by die aanvang van my veldwerk teenwoordig was nie. Die skoolhoof en die meeste van die opvoeders van die geselekteerde skool het pastorale sorg of berading aan leerders oënskynlik ondersteun. Die verwydering tussen beleidmakers (op regeringsvlak) en opvoeders wat beleide prakties moet uitvoer (soos gemeld deur Green, 2003; Robinson, 2003; Lomofsky & Lazarus, 2001; Morrow, 2001; Shalem & Slonimsky, 1999; Mokgalabone, 1998) kon verder geïdentifiseer word tydens my (ons) eerste veldbesoek, aangesien die deelnemende opvoeders aangedui het dat hulle meer ondersteuning van die regering verwag, veral in praktiese aangeleenthede soos motiveringsinisiatiewe en ondersteunende materiaal, om hulle pastorale (en ander) rolverantwoordelikhede beter te kan vervul.

Hierdie tendense kan moontlik toegeskryf word aan die deelnemende opvoeders en skoolhoof se positiewe ingesteldheid en persoonlike waardes, asook die moontlike invloed wat vorige navorsingsintervensies op die deelnemende opvoeders en skool gehad het (Ebersöhn, 2006; Ferreira, 2006; Odendaal, 2006; Loots, 2005). 'n Ander moontlikheid hou verband met die spesifieke gemeenskapskonteks waarbinne die opvoeders werksaam is en hulle daaglikse blootstelling aan 'n hoë frekwensie van dringende appèlle om hulp, soos gerig deur leerders en die gemeenskap. Vervolgens bespreek ek dan ook die behoeftes van die spesifieke gemeenskap gebaseer op die basislynresultate.

4.4.1.4 Sublyn 1.4: Behoeftes van geselekteerde gemeenskap

Resultate vanuit die rou data wat tydens die eerste veldbesoek gegenereer is dui daarop dat die deelnemende opvoeders daagliks voor komplekse, veelvuldige en moeilike gemeenskapsbehoeftes te staan kom. Hierdie uitdagings blyk verband te hou met die gedrag wat leerders in deelnemende opvoeders se klasse toon en wat deelnemers dan moet hanteer as deel van hulle pastorale ingesteldheid teenoor leerders in hulle klasse. Ek bespreek die geïdentifiseerde uitdagings as kategorieë van betekenis.

4.4.1.4.1 Kategorie A: Behoeftes binne leerders se sosiale konteks

Die afwesigheid van ouers en/of versorgers, asook versorging deur bejaarde persone, blyk 'n kenmerkende realiteit van talle leerders in die deelnemende skool te wees: "*ja, most of the children who are staying here are orphans, they are staying with their grandparents*" (deelnemer 2, besoek 1, dag 2, p 7). Hierdie aanhaling dui op die sosiale lewensomstandighede wat deur verskeie outeurs (Richter, *et al*., 2004; Ross & Deverell, 2004; Smart, 2004; UNICEF, 2004; Higgs & Smith, 2002; Roos *et al*., 2002; Van Niekerk & Prins, 2002; Kelly, 2000; Winter, 2000; Diphofa, *et al*., 1999) beskryf word as tipiese omstandighede waarin kwesbare kinders in Suid-Afrika grootword. Hierdie omstandighede hou verder verband met 'n hoë sterftesyfer van ouers, kinders wat verwees, verwaarloos of agtergelaat is, ouers wat terminaal siek is en

kinders wat saam met 'n ouer of volwassene woon wat te kort skiet aan inkomstegenererende geleenthede (byvoorbeeld grootouers, soos genoem in die aanhaling).

4.4.1.4.2 Kategorie B: Uitdagings binne die gesinskonteks

'n Algemene uitdaging wat tydens die eerste veldbesoek geïdentifiseer is en wat verband hou met die gesinskonteks van leerders is **gesinsgeweld**: "*violence at home, family violence because their parents are drinking liquor, the mother and father and then they fight*" (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p7). Benewens verbale oorlewering ondersteun notas van die fokusgroepbesprekings (eerste veldbesoek, dag 2, wit karton 3) die teenwoordigheid van 'n tweede uitdaging in gesinsverband, naamlik **alkoholisme**: "*one will tell you that I did [this] because my mother was drinking you see.*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p4). Ander uitdagings wat genoem is dui op nalatigheid by ouers en versorgers wat leerders se voorgeboortelike en nageboortelike **gesondheidsorg** betref: "*and disabilities, because their parents when they are pregnant they don't go to the clinic and they are drinking liquor…"* (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p7), en: "*ja, because it is difficult in this community to say all mothers must take their children to the clinic, they won't do it"* (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p9). Hierdie aanhaling bevestig die hoë eise en uitdagings wat dikwels in die lewens van hedendaagse gesinne teenwoordig is en wat gestaaf word deur verskeie outeurs, wat meld dat gesinne tred moet hou met die snel veranderende lewenspas en hulleself in die trauma van disharmoniese huwelike, kindermishandeling en -verwaarlosing op emosionele en fisieke vlakke bevind (Richter, *et al*., 2004; Ross & Deverell, 2004; Smart, 2004; UNICEF, 2004; Higgs & Smith, 2002; Roos *et al*., 2002; Kelly, 2000; Goleman, 1996).

Volgens die deelnemers was die talle uitdagings van **armoede** aan gesinne sterk teenwoordig in die geselekteerde gemeenskap ten tye van my veldwerk: "*You can't say go away, go outside of my classroom because you don't have the material that I need. The child has nothing to do, the child has no way to get the material. Even if the child can't pay school fees, you can't take the child out of school because they haven't got the school fund. They must stay at school, they must do what other children are doing, it's not their fault."* (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p 4&5). Die volgende fokusgroepbesprekingsnotas wat ek (en Mnguni) tydens besprekings gemaak het staaf verbale oorlewerings soos hierdie: *"Unemployment, [to] help financially, orphans['s] physical needs…"* (veldbesoek 1, dag 2, wit karton 3). Net so dien visuele data (sien figuur 4.1) as ondersteunende databron vir die identifisering van aspekte wat die materiële lewensomstandighede van die gemeenskapsinwoners uitbeeld. Volgens die deelnemers word leerders dikwels weens sulke lewensomstandighede blootgestel aan onvanpaste situasies: "*another thing is the question of accommodation, you know these kids they live in a small room, undivided room (no privacy), they are exposed to so many things that they are not supposed to see at an early stage…*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 7). Smart (2004, 2003), Higgs en Smith (2002) en Goleman (1996) sluit hierby aan en beskryf

armoede en die gevolglike behoefte aan materiële en fisieke ondersteuning as kenmerkende eienskappe van die kindervyandige kultuur wat kinders (en gesinne) kwesbaar maak en volgens deelnemers deur leerders in die betrokke skool ervaar word.

4.4.1.4.3 Kategorie C: Behoeftes wat by leerders ontstaan

Deelnemende opvoeders het by die aanvang van my studie aangedui dat hulle vanweë die genoemde gemeenskaps- en gesinsuitdagings die voortvloeiende behoeftes van leerders op 'n daaglikse basis moes trotseer. Met verwysing na leerders se **fisieke behoeftes** het 'n deelnemer byvoorbeeld gemeld dat "*…those children with disabilities are in the main stream. Do you understand what I mean, you have to take care of them though they are suppose[d] to be in a special school*" (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p7). In terme van **materiële behoeftes** binne klasverband die volgende bydrae: "*You must do, you must improvise as a teacher so that even those the children do not have the material that they need to use in the classroom, you have to do whatever because that child is not going to get anything…*" (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p 4&5), en wat betref die moontlike effek van sodanige behoeftes op die gedrag van leerders die volgende: "*one will tell you that 'I did [this] because my mother was drinking' you see*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 4).

Verskeie outeurs (Richter, *et al*., 2004; Ross & Deverell, 2004; Smart, 2004; UNICEF, 2004; Kelly, 2000) beskou sulke behoeftes as deel van die plaaslike sosiale kultuur waarin kwesbare leerders dikwels grootword. Die deelnemende opvoeders se beskouing van hulself as die leerders se ouers (afdeling 4.4.1.1) kan dus moontlik as 'n realiteit beskou word. Hierdie tendens word eweneens bevestig deur outeurs soos Ross en Deverell (2004), Nevid *et al*. (2003), Higgs en Smith (2002), Taylor (2001), Winter (2000) en Miller (1996), wat van mening is dat opvoeders dikwels die volwasse persone is wat 'n opvoedende (dus pastorale rol) in kwesbare kinders se lewens moet vervul.

4.4.1.5 Sublyn 1.5: Bestaande kennis van die liggaamsportrettegniek

Basislyninligting het daarop gedui dat die deelnemende opvoeders nie bekend was met die liggaamsportrettegniek nie, maar dat sommige opvoeders wel bekend was met die *memory box*-tegniek voor my en my medenavorser se intervensie-implementering. Die volgende aanhaling dien as stawing: "*We were about to make a memory box, we didn't just jump into memory box, she knew about the memory box*" (deelnemer 2, besoek 1, dag 2, p 14) en word bevestig deur 'n inskrywing in my reflektiewe joernaal (29 Julie 2005, besoek 1, dag 2, Bylaag H, p 5): "*dit is aan my duidelik dat opvoeders nie weet hoe om die liggaamsportrettegniek toe te pas nie vanweë hulle nuuskierige en meervoudige vrae en die talle nieverbale aanduiders soos fronse en gedraaide koppe, die oomblik toe ek vra wie weet wat 'n liggaamsportret is*".

Die moontlikheid dat opvoeders aanvanklik onbekend was met die liggaamsportrettegniek is begryplik, veral aangesien my eie soektog na inligting oor dié tegniek ook beperkte resultate opgelewer het (soos genoem in Hoofstuk 2). Hierbenewens blyk hierdie resultaat die uitkomste van my literatuuroorsig verder te bevestig in die sin dat die liggaamsportrettegniek meestal in kombinasie met die meer bekende *memory box*-tegniek gebruik word, soos onder andere die geval is in die projekte van Viljoen (2005), Morgan (2004), Smart (2003) en UNAIDS (2002). Verder fokus bestaande (beperkte) literatuur oor liggaamsportrette hoofsaaklik op die gebruik van liggaamsportrette met volwassenes (Hivan Heart Programme, 2006; Oasis, 2003; Teyise, 2003), wat moontlik verder kan verklaar waarom primêre skoolopvoeders, soos die deelnemende opvoeders aan my studie, onbekend kan wees met dié tegniek.

Die deelnemers het verder aangedui dat hulle soms teenkanting van gemeenskapslede teen die implementering van *memory work*-tegnieke ervaar het, aangesien dit wou voorkom asof sommige gemeenskapslede nie die tegnieke as noodwendig hulpgewend ervaar het nie, soos in die volgende aanhaling beskryf word: "*We went there, we found the mother lying there and the grandmother was doing the washing…grandmother said to me I don't want you here because all educated people are making an issue about instead of helping a person you make stories about the sickness*" (deelnemer 2, besoek 1, dag 2, p 13). Hierdie resultate hou verband met Morgan (2004), Oasis (2003) en Teyise (2003) se beskrywing van die gebruik van die liggaamsportrettegniek (en '*memory box'*-tegniek) as deel van klassieke memory work in die konteks van MIV/VIGS en verder as die nalatenskap van liefde en herinneringe aan die kinders van ouers wat oorlede is aan MIV/VIGS. Die verband lê daarin opgesluit dat daar vanuit die raamwerk van Morgan (2004) beklemtoon word dat 'n verskuiwing begin plaasvind het in die benadering tot hedendaagse memory work, wat fokus op die viering van die lewe van persone met of sonder MIV/VIGS, dit wil sê 'n fokus op 'n gesonde psigiese en fisiese doelgerigte lewe (Teyise, 2003). Uit die basislyninligting blyk dit dat die deelnemende opvoeders voor die intervensie-implementering die *memory box*-tegniek (en by implikasie ook die liggaamsportrettegniek) vanuit bogenoemde konteks met MIV/VIGS vereenselwig het.

Na afloop van die aanvanklike fokusgroepbespreking (wat basislyninligting verskaf het) het ek en Mnguni 'n intervensie geïmplementeer en opvolgfokusgroepbesprekings gefasiliteer. Vervolgens bespreek ek die twee hooftemas (bolle wol) wat verskyn het tydens my tematiese analise van die onderskeie bronne van rou data.

4.4.2 HOOFTEMA 1: GEBRUIKE VAN LIGGAAMSPORTRETTE

In hierdie gedeelte poog ek om die manier waarop die deelnemende opvoeders die liggaamsportrettegniek gebruik het te beskryf. My bespreking fokus op die manier waarop die deelnemende opvoeders hierdie tegniek toegepas het, die persone wat hulle daarby betrek het, die kontekste waarin hulle die tegniek gebruik het, die uiteindelike uitkomste van die gebruik van liggaamsportrette en laastens die tegnieke wat die

deelnemers nie tydens toepassing van die liggaamsportrettegniek gebruik het nie. Ek ook skenk ondersoek of die tegniek tydens pastorale rolvervulling deur die deelnemers benut kon word al dan nie.

4.4.2.1 Subtema 1.1: Wyses waarop, en persone waarmee, deelnemers die liggaamsportrettegniek toegepas het

Tydens die intervensie-implementering (aan die einde van die eerste veldbesoek) het ons aan deelnemende opvoeders die geleentheid gegee om hulle eie liggaamsportrette te maak. Figuur 4.4 beeld so 'n liggaamsportret wat 'n deelnemer van haarself gemaak het uit, waarvan die formaat strook met Morgan (2004) se beskrywing van 'n liggaamsportret as lewensgrootte foto van 'n persoon. Uit my veldnotas en inskrywings in my reflektiewe navorsingsjoernaal (29 Julie 2005) blyk dit dat die deelnemende opvoeders die praktiese sessie waartydens liggaamsportrette gemaak is geniet het, en dat daar 'n ontspanne en uitbundige atmosfeer in die vertrek teenwoordig was terwyl deelnemers mekaar op velle papier afgetrek en hulleself ingekleur het. Die atmosfeer het egter merkbaar stiller geraak toe die opvoeders begin reflekteer het oor verwante aspekte, eienskappe, gedagtes en gevoelens oor hulleself en hierdie refleksies begin neerskryf het, en/of prente bygeplak het wat hierdie aspekte voorstel. Uitbundige uitdrukkings van selfliefde en -waardering is deur sommige deelnemers geuiter, soos: "*Look how pretty am I!!! I like my body, I look nice*" (aangeteken in my reflektiewe navorsingsjoernaal, 29 Julie 2005, bylaag H, p 6).

FIGUUR 4.4: 'N DEELNEMER EN HAAR LIGGAAMSPORTRET

Uit die rou data blyk dit dat die deelnemende opvoeders, nadat hulle hulle liggaamsportrette gemaak het (dus na die intervensie), meer insig getoon het in die doelwitte en aard van die liggaamsportrettegniek. Een deelnemer het byvoorbeeld op spontane wyse haar onmiddellike begrip van liggaamsportrette weergegee: "*It shows me a story in every map*" (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 24), terwyl 'n ander deelnemer gesê het: "*I think the biggest thing is communication and how to get them to do that so then we can make use of*

that body map…" (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p 24). Op grond van die resultate wou dit voorkom asof die deelnemers aan die einde van die intervensie verdere gebruike van liggaamsportrette kon insien, soos die benutting daarvan as 'n kommunikasietegniek: "*so it communicates with friends and with you…a child doesn't understand what is happening to my mother and she can explain that with a body map…"* (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 23&24), of tydens moontlike emosioneel oorweldigende situasies waarin leerders kon verkeer: *"Yes, we can use it on the children, the ones that want to commit suicide*" (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 22) en: "*there is this child in my class she does not speak. The whole year she does not speak, maybe if we draw the map she will communicate then"* (deelnemer 4, besoek 1, dag 2, p 22). Hierdie resultate wat verband hou met moontlike gebruike van liggaamsportrette word bevestig deur outeurs soos Viljoen (2005), Morgan (2004) en Teyise (2003), wat die mening huldig dat die liggaamsportrettegniek 'n veelsydige en maklike tegniek is, maar ook 'n tegniek wat diep persoonlike en emosionele inligting by persone kan ontlok. In die toepassing van die tegniek kan twee kategorieë binne hierdie subtema onderskei word, wat ek vervolgens bespreek.

4.4.2.1.1 Kategorie A: Toepassing by kinders

Die resultate van die opdrag wat deelnemers met leerders tussen die twee veldbesoeke voltooi het, het unieke kunswerke opgelewer van die leerders/persone van wie die portrette gemaak is (twee voorbeelde vervat in Figuur 4.5). Deelnemers was van mening dat die liggaamsportrettegniek binne die hedendaagse raamwerk van memory work (Morgan, 2004) toegepas kan word, dit wil sê met diverse leerders en nie net binne die MIV/VIGS- of nalatenskapkonteks nie, as deel van leerders se alledaagse lewe en die viering van die lewe: "*…you can use that in your classroom, you don't have to separate children and say ..(unclear) HIV and AIDS, you can all sit down and discuss what you are going to do*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 2, p 15). Uitsprake soos hierdie strook met Morgan (2004) se beskrywing van die nuanseverskuiwing wat tans in memory work waarneembaar is.

FIGUUR 4.5: LIGGAAMSPORTRETTE VAN LEERDERS

Tydens terugvoer oor die inskakeling van die liggaamsportrettegniek het sommige deelnemers verduidelik dat hulle eers hulle eie liggaamsportrette aan die leerders n hulle klasse gewys het voordat hulle 'n liggaamsportret met een leerder, tydens klastyd en in die teenwoordigheid van die ander leerders van die klas, gemaak het. Een deelnemer het die proses soos volg beskryf: "*In my class with the body maps I explained the purpose of making a body map – what you feel inside, what are you feeling and then I showed them mine and then after showing them mine I took one child and then I do it on the floor with them, they were watching. So she was lying there on the floor and they were watching what she was doing. And then I said to her, what are you feeling, how do you feel, what are you feeling?*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 2, p 6). Uit die rou data blyk dit dus dat die opvoeder vrae aan die leerder gestel het wat emosionele en persoonlike aspekte van die leerder raak in die teenwoordigheid van ander leerders. Hieruit wil dit voorkom asof die opvoeder op dié wyse geleenthede geskep het waartydens die leerder uitdrukking aan haar emosies kon gee. Viljoen (2005), Morgan (2004), Oasis (2003) en Teysis (2003) ondersteun hierdie ekspressie-moment en verduidelik dat liggaamsportrette as lewensgrootte tekeninge van persone 'n middel tot selfekspressie en selfrefleksie kan wees, en dat dit gewoonlik veral waardevol kan wees as die fasiliteerder die persoon wat die liggaamsportret maak tot selfrefleksie begelei deur vrae aan hom/haar te rig. Hierdie aksie sluit aan by die pastorale rol van opvoeders, aangesien dit as een van opvoeders se belangrikste take beskou word om vir leerders die geleentheid te skep om aan hulle emosies uiting te gee (Du Preez, 2005; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Department of Education, 2000; McGuiness, 1998; Woolfolk, 1998; Miller, 1996; Calvert & Henderson, 1995; Crowley & Stewens, 1994; Nelson-Jones, 1994; Freeman, 1992; Duncan, 1988). Op dié wyse blyk dit dat vraagstelling gebruik kan word om 'n bewustheid van leerders se emosionele belewenisse by opvoeders aan te moedig.

Benewens vraagstelling het dit verder geblyk dat die deelnemers aan my studie leerders geleentheid gegee het om deur die gebruik van verskeie ander tegnieke uitdrukking aan hulle emosies en behoeftes te gee, byvoorbeeld deur prente op die portret te plak (sien Figuur 4.4 as 'n voorbeeld). Die gebruik van verskillende uitdrukkingsmediums gee persone die geleentheid om ten volle deel te neem aan die ontmoeting met hulleself en die uitdrukking van hulleself, hul persoonlike waardes, gevoelens en begeertes, aldus die De Kok (2006), Hivan HEART programme (2006) en Teyise (2003). Hierbenewens het die deelnemers ook ander tegnieke geïdentifiseer wat moontlik tydens die vervulling van hulle pastorale rol geïntegreer kan word: "*to build a family wall and then…she could have that, that's already something she carry for herself* " (deelnemer 6, besoek 1, dag 2, p 18), en: "*you can also make a family tree*" (deelnemer 7, besoek 1, dag 2, p 19). Tydens die maak van 'n liggaamsportret mag daar byvoorbeeld na gelang van die voorkeur van die portretkunstenaar prente geplak, simbole geteken en belangrike aspekte geverf word. Sodoende kan daar van 'n verskeidenheid metodes gebruik gemaak word ten einde die persoon wat die liggaamsportret maak, 'n optimale geleentheid vir uitdrukking te bied (De Kok, 2006; Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Oasis, 2003;

Teyise, 2003). Verdere metodes wat die deelnemers aan my studie geïdentifiseer het (wat moontlik met die liggaamsportrettegniek gekombineer kan word, om voorsiening te maak vir leerders se unieke voorkeure van uitdrukking) sluit skriftelike werk, digkuns en tekeninge in, soos saamgevat in die volgende aanhalings: "…*when we asked her about her feelings she said I want to write a story about me – she wants to write…* " (deelnemer 7, besoek 2, dag 1, p 16), en: "…*it isn't always easy for them to talk but it's easy when they write a letter to you or they write a letter and you tell them to write on that body map their feelings or of your stories and they tell you here is your letter…* " (deelnemer 1, besoek 1, dag 2, p 1). In hulle pastorale hoedanigheid word daar juis van opvoeders verwag om op kreatiewe en innoverende wyses van verskeie tegnieke en metodes gebruik te maak ten einde voorsiening te maak vir die verskille in leerders se behoeftes en moontlikhede, en dit blyk dat die liggaamsportrettegniek dié pastorale taak van opvoeders moontlik vergemaklik (Ebersöhn & Eloff, 2006; Du Preez, 1995; Ferreira, 2005; Gardner, 2005; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Robinson, 2003; Moletsane, 2002; Miller, 1996; Woolfolk, 1998; Calvert & Henderson, 1995; Crowley & Stewens, 1994; Nelson-Jones, 1994; Freeman, 1992). Benewens leerders het enkele deelnemers die liggaamsportrettegniek (en *memory box*-tegniek) op hulle eie kinders toegepas: "*like myself I do it here at school and with my kids at home* " (deelnemer 7, besoek 2, dag 1, p 24). Hierdie toepassing mag verband hou met deelnemende opvoeders se stelling en persoonlike waarde dat hulle leerders van die skool as hulle eie kinders beskou en leerders net soos hulle eie kinders behandel. Verder mag dit moontlik wees dat deelnemende opvoeders se bereidwilligheid om die liggaamsportrettegniek by die skool en huis te benut 'n aanduiding kan wees van 'n hoë mate van persoonlike motivering om hulle pastorale rol uit te leef weens die persoonlike waarde wat hulle daaraan heg. Robinson (2003) se mening is hier relevant, naamlik dat opvoeders meer bereid is om onderwysbeleide (dus beleidsdoelwitte soos pastorale rolverantwoordelikhede) prakties uit te voer as hulle 'n hoë mate van persoonlike motivering toon, gedrewe deur persoonlike waarde en verbintenis tot beleidsdoelwituitvoering (soos bespreek in Tabel 4.3 en afdeling 4.4.1.3).

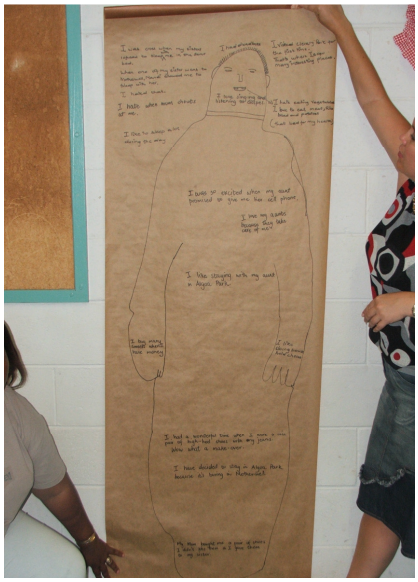
4.4.2.1.2 Kategorie B: Toepassing by volwassenes

Benewens leerders het 'n deelnemer ook 'n volwasse persoon binne die gemeenskap by die maak van 'n liggaamsportret betrek (sien Figuur 4.6). Volgens die deelnemer het sy die liggaamsportrettegniek klaarblyklik toegepas in die gemeenskap, weens haar beskouing dat die pastorale rol verweef is met 'n gemeenskapsrol: "*The person that I did the body map and together with the memory box, but we are not yet finished, is a person that accept me in the community"* (deelnemer 8, besoek 2, dag 1, p 18&19). Hierdie persepsie word deur verskeie outeurs bevestig (Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Mwamwenda, 1996; Freeman, 1992; Kindred *et al*., 1984), wat van mening is dat die pastorale rol ook 'n burgerskapsrol en gemeenskapsbetrokkenheid en -ondersteuning impliseer. In die betrekking van 'n

volwassene by die navorsingsopdrag was die deelnemer egter genoodsaak om bepaalde aanpassings te maak: "*…and I told her she is going to do it herself when she is ready. I told her that when the time is right she will manage it herself…* " (deelnemer 8, besoek 2, dag 1, p 18).

Soos in Figuur 4.6 gesien kan word het die deelnemende opvoeder haar toepassing van die liggaamsportret-tegniek met die volwassene aangepas deur die portretkunstenaar meer geleentheid te gee vir die portretkunstenaar om oor haar eie gedagtes na te dink. Die deelnemer het ook meer van die persoon verwag in terme van verbale uitdrukking, soos uit die volgende aanhaling blyk: "*I didn't tell her what is it about. She asked me "what is it?", I said "no, just talk to me, whatever you want to say just write it down. It was so nice because [s]he's an adult. I told her to write down everything she wants to tell me, whatever message, everything you can just write down*" (deelnemer 8: besoek 2, dag 1, p 19).

FIGUUR 4.6: DEELNEMER BY DIE LIGGAAMSPORTRET WAT VAN 'N VOLWASSENE IN DIE GEMEENSKAP GEMAAK IS



Hieruit kan moontlik afgelei word dat die betrokke deelnemer haar pastorale rol dinamies vervul het deur haar eie vaardighede en kennis (wat verband hou met leerders en volwassenes) aan te pas en, volgens Ensor (2001), Harley *et al*. (2000) asook Barasa en Mattson (1998), op dié wyse een van die pastorale vaardighede en take te vervul en uit te voer. Die deelnemende opvoeder se verskuiwing en toepassing van kennis en vaardighede (binne haar pastorale rol) is moontlik vergemaklik deurdat die basiese wyse waarop die liggaamsportrettegniek gemaak word maklik en eenvoudig is. Die maklike en eenvoudige aard van die liggaamsportrettegniek word bevestig deur die gebruik van die tegniek in verskeie tipes *memory work* (Hivan HEART programme, 2006; Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Oasis, 2003; Teyise, 2003) en behels kortliks dat die buitelyn van die liggaam eers geteken word, gevolg deur beskrywings van emosionele en fisieke ervarings en betekenisse van die portretkunstenaar. Dié deelnemende opvoeder het egter ook weens persoonlike waardes wat sy heg aan haar rol in die gemeenskap ondersteuning gebied aan die persoon in

die gemeenskap: "*because we talked a lot because she took me as a mother, because her mother is not aware of all these things that are happening, you know the mothers that don't want to talk to their kids about what is happening around them. You know the old fashioned mothers"* (deelnemer 8, besoek 2, dag 1, p 18). Persoonlike waardes is 'n subjektiewe aangeleentheid en spreek van hierdie betrokke opvoeder se mate van bereidwilligheid om betrokke te raak by die ondersteuning van gemeenskapslede (wat nie direk verband hou met die skool of leerders van die skool), aangesien hierdie moontlik beskou kan word as buite die grense van die pastorale rol van opvoeders. Volgens die beleidsdokument *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000 en soos bespreek in Hoofstuk 1&2) hou die burgerlike, gemeenskaps- en pastorale rol direk verband met opvoeders se verbintenis aan die skool en leerders.

4.4.2.1 Subtema 1.2: Toepassingskontekste waarin deelnemers die liggaamsportrettegniek gebruik het

Deelnemers het die liggaamsportrettegniek in verskeie kontekste benut. Ek bespreek vervolgens die verskillende kategorieë van kontekste wat tydens data-analise na vore getree het om verdere kleur en dimensie aan die bol wol van hooftema 1 te verleen.

4.4.2.2.1 Kategorie A: Teruggetrokke leerders

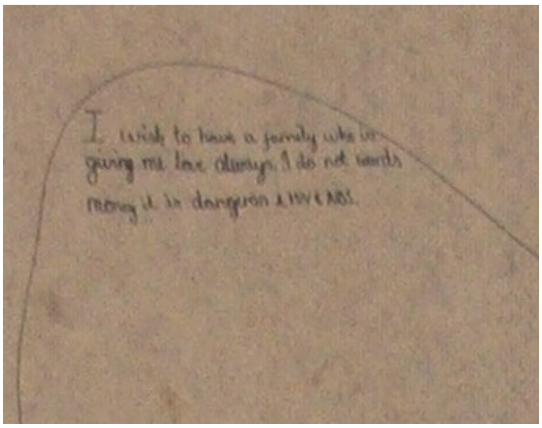
Volgens die rou data blyk dit dat die deelnemers veral leerders wat teruggetrokke, skaam of nuut is geïdentifiseer het as leerders waarop hulle die tegniek wou toepas, soos die volgende aanhalings illustreer: "*…it isn't always easy for them to talk but it's easy…you tell them to write on that body map their feelings or of your stories…* " (deelnemer 1, besoek 1, dag 2, p 1), en: "*...maybe he's new here at the school…He has this problem...*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 2, p 41). In my reflektiewe navorsingsjoernaal (29 Julie 2005) het ek eweneens aangeteken dat die deelnemende opvoeders tydens die eerste besoek reeds genoem het dat hulle die tegniek met "*learners who never talk*" wil benut in 'n poging om hierdie leerders te bereik.

Benewens die moontlikheid dat uitdrukking deur verskeie media in die teken van die liggaamsportrettegniek kan geskied (Hivan HEART programme, 2006; Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Oasis, 2003; Teyise, 2003), blyk dit selde vir leerders bedreigend te wees om te teken en op kreatiewe wyse uitdrukking aan hulle gevoelens te gee, aangesien dit in kinders se aard is om te teken (Gipps *et al*., 2003; Winkler *et al*., 1998, Mwamwenda, 1996; Woolfolk & McCune-Nicolich, 1984). Verder word die identifikasie van leerders wat moontlik onvertelde emosionele behoeftes beleef en die skep van geleenthede om uitdrukking daaraan te gee, deur verskeie outeurs as deel van die pastorale verantwoordelikheid van die opvoeder beskou (Gardner, 2005; Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Miller, 1996; Mwamwenda, 1996; Crowley & Stewens, 1994; Freeman, 1992).

4.4.2.2.2 Kategorie B: Binne die MIV/VIGSkonteks

Aanhalings soos die volgende dui op die deelnemers se persepsie dat die opbou van 'n nalatenskap gewens is vir leerders wat emosionele behoeftes openbaar en dat opvoeders dienooreenkomstig kan optree: "…*I didn't even have a photo of them you see…I keep saying why don't they come back and go back again. So it's so wise if you can make it before the person die*…" (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p 16&17). Uit die aanhaling in Figuur 4.7, blyk dit verder dat sommige leerders die behoefte openbaar het aan liefde en koestering van 'n voltydse familie ("*giving me love always*") sonder die teenwoordigheid van ("*dangero[u]s*") MIV/VIGS, dus die klassieke gebruik van die liggaamsportrettegniek as 'n *memory work*-tegniek wat steeds benut kan word in die konteks van MIV/VIGS (Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Oasis, 2003; Teyise, 2003). Verder wou dit voorkom asof die deelnemende opvoeder wat besluit het om die tegniek vir volwassenes te gebruik gebaseer was op die MIV/VIGSkonteks: "*Then the lady came to me and I said to her, why don't you go to the clinic, why don't you visit the clinic. She asked me why should she visit the clinic. I noticed symptoms. I told her that she must ask for a blood test, and that she will either test* positive *or negative. If you are positive it is okay and that is the way life is, I tried to counsel her before she went for the blood test…*" (deelnemer 8, besoek 2, dag 2, p 22).

FIGUUR 4.7: 'n LEERDER SE GEVOELENS RONDOM MIV/VIGS



Hierdie aanhaling bevestig dat sommige persone wel 'n behoefte blyk te hê aan die klassieke gebruik van die liggaamsportrettegniek. Dit blyk verder aanduidend te wees van die verskeidenheid kontekste waarin opvoeders hulle pastorale verantwoordelikhede met behulp van die liggaamsportrettegniek kan vervul (Lomofsky & Lazarus, 2001; Department of Education, 2000).

4.4.2.2.3 Kategorie C: Ander toepassingskontekste

Namate die studie gevorder het wou dit voorkom asof deelnemers insig verwerf het in die gedagte dat die liggaamsportrettegniek (en *memory box*-tegniek) nie slegs toepaslik is in 'n MIV-/VIGSkonteks nie. Hierbenewens het dit gelyk of hulle van mening was dat dié tegnieke toegepas kon word met 'n diversiteit van leerders en in die teenwoordigheid van die hele klas (en nie na skool met een leerder soos voorgestel

deur die navorsingsopdrag nie). Die volgende aanhalings illustreer hierdie persepsie: "*no, they were in group…"* (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p21), en: "*the whole class*" (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 25).

Deelnemers het aangedui dat hulle die tegniek tydens klastyd, pouses of gedeeltes van periodes waarin werk afgehandel was, benut het: "*when we started our lesson, my body. So I said we …started with my body, this is my body, I've got two eyes, one nose and then I draw and then even take the life orientation book and then look at the first page where we do my body. And then they were drawing themselves in their books*" (deelnemer 3, besoek 2, dag 1, p 11). Ander deelnemers het die tegniek na berig word op die volgende tye gebruik: "*did you do it during lunch time*?" (fasiliteerder, besoek 1, dag 2, p 9)…"*yes*" (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 9), terwyl sommige opvoeders die lewensoriënteringsperiode as die mees geskikte tyd beskou het om die liggaamsportrettegniek toe te pas en hulle pastorale rol meer pertinent na vore te laat kom: "*do it in life orientation is better*" (deelnemer 7, besoek 1, dag 2, p 15). Hierdie siening dat die liggaamsportrettegniek in verskeie kontekste benut kan word strook met verskeie outeurs (vergelyk Ebersöhn & Eloff, 2006; Du Preez, 2005; Goodman & Balamore, 2003; Miller, 1996; Nelson-Jones, 1994; Freeman, 1992) se voorstelle dat basiese lewensoriënteringsbeginsels wat in hierdie periodes en leerarea geld, benut kan word om binne die pastorale verantwoordelikhede van die opvoeder meer pertinent op leerders se persoonlike en emosionele aangeleenthede te fokus.

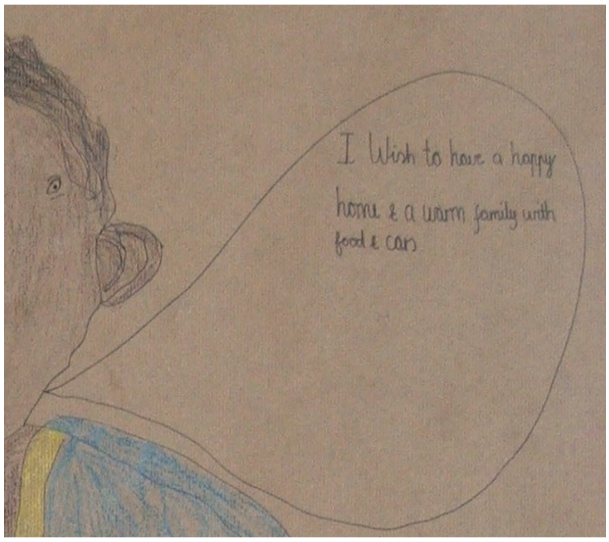
4.4.2.2 Subtema 1.3: Toepassingsuitkomste van die liggaamsportrettegniek

In hierdie afdeling dui ek aan watter spesifieke inligting (kleure woldrade) die liggaamsportretkunstenaars tydens implementering van die tegniek met die deelnemende opvoeders gedeel het . Ek bespreek die uitkomste volgens relevante kategorieë van betekenis.

4.4.2.3.1 Kategorie A: Toepassingsuitkomste met leerders

Uit die rou data wou dit voorkom asof leerders tydens die maak van liggaamsportrette persoonlike en emosionele inligting met die deelnemende opvoeders gedeel het. Leerders het onder andere dinge waarvan hulle hou asook hulle begeertes (soos motors en skoene), wense, gedagtes en emosies (soos liefde vir ouers wat oorlede is) met opvoeders gedeel: "*the other things are the things that the child has indicated that she loves to be, and here …she likes the environment and also here she loves her mother, that is what she says*" (deelnemer 7, besoek 2, dag 1, p 10), en: "…*and then she said to me she is happy to be here at the school and then I said she must write it down. And then she then wrote again, I love my father, ..my father passed away, I loved him, I am happy to be here at school, I feel happy, she just wrote down those things*…" (deelnemer 2, besoek 2, dag 2, p 6). Figuur 4.8 ondersteun hierdie gedagte dat leerders sulke inligting tydens die maak van liggaamsportrette met die deelnemende opvoeders gedeel het.

FIGUUR 4.8 : VOORBEELDE VAN HOE LEERDERS PERSOONLIKE EN EMOSIONELE INLIGTING OP HULLE LIGGAAMSPORTRETTE AANGEDUI HET



De Kok (2006), Viljoen (2005), Morgan (2004), Oasis (2003) en Teysis (2003) bevestig hierdie gedagte en meld dat die liggaamsportrettegniek die uitdrukking van veelvuldige gedagtes en realiteite binne liggaam en siel aanmoedig. Ek kan dus aflei dat 'n verandering in die verhouding verder kan plaasvind tussen die fasiliteerder en liggaamsportretkunstenaar na die bekendmaking van sodanige emosionele en persoonlike inligting. In dié verband het die deelnemers aangedui dat hulle die opvoeder-leerderverhouding as hegter en meer oop beleef het na implementering van die liggaamsportrettegniek: "..*how did it feel like to you, what happened?*" (fasiliteerder, besoek 2, dag 1, p 10) "…*it brings you closer to them, they trust you, they tell you something that you didn't ask, they come to you and say I have a brother who is sick, I've got my aunt there, she passed away, this happened after the other one mentioned his father. They all talk freely, they are now open to me*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 1, p 10). Om in 'n pastorale hoedanigheid teenoor leerders te kan optree is 'n oop en hegte verhouding tussen opvoeder en leerder noodsaaklik (Gardner, 2005; Engelbrecht,

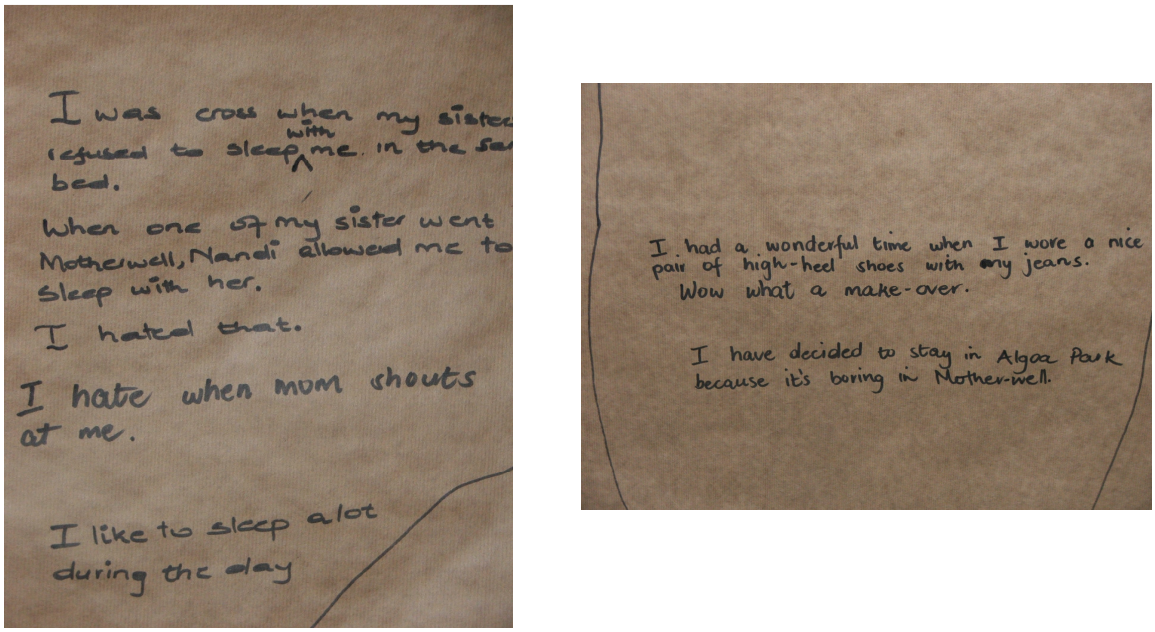
2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Miller, 1996; Mwamwenda, 1996; Freeman, 1992). Die liggaamsportrettegniek blyk dus een moontlikheid te wees waardeur sulke pastorale funksionering kan plaasvind.

Benewens verbeterde verhoudinge tussen opvoeders en leerders was die deelnemers van mening dat die gebruik van die liggaamsportrettegniek leerders se interpersoonlike verhoudinge ook versterk het: "*these messages are from other learners… Yes they wrote it on this map for her*" (deelnemer 7, besoek 2, dag 1, p 15); "*So at least they give that care, that one has no mother, that one has no father, I must not play with that thing that can hurt*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 1, p 10), asook: "*…all learners were participating…all of them to just brainstorm and tell us their problems and all those things* " (deelnemer 7, besoek 2, dag 1, p 13). Verskeie outeurs (Gardner, 2005; Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Department of Education, 2000; Miller, 1996; Mwamwenda, 1996; Freeman, 1992; Lawrence, 1988; Kindred, *et al*., 1984) bevestig dat die bevordering van leerders se interpersoonlike verhoudings en vaardighede (soos die aanleer van empatie) dan ook deel vorm van pastorale rolvervulling, en soos uit hierdie studie blyk, deur die gebruik van die liggaamsportrettegniek gefasiliteer kan word.

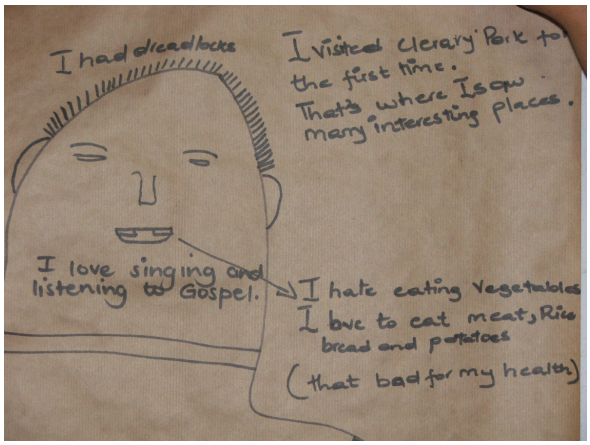
4.4.2.3.2 Kategorie B: Toepassingsuitkomste met volwassenes

Ook die enkele deelnemende opvoeder wat die liggaamsportrettegniek met 'n volwassene benut het, het klaarblyklik heelwat persoonlike en emosionele inligting bekom tydens die toepassing daarvan. Figuur 4.9 illustreer voorbeelde van sodanige inligting.

FIGUUR 4.9: INLIGTING OORGEDRA DEUR 'N VOLWASSENE SE LIGGAAMSPORTRET



FIGUUR 4.9: (VERVOLG) INLIGTING OORGEDRA DEUR 'N VOLWASSENE SE LIGGAAMSPORTRET



Uit Figuur 4.9 lyk dit of die deelnemende opvoeder die nodige vertrouensverhoudinge kon stig waarbinne die volwassene (wat liggaamsportrette geskep het) uitdrukking aan haar emosies kon gee. Op dié wyse kon die deelnemer klaarblyklik ondersteuning bied met hantering van die volwassene se emosies: "*I wanted to get into her, so that she can cope..helping her… We are not yet finished because I don't want to rush things – because I told you this is ongoing, she is going to live longer*" (deelnemer 8, besoek 2, dag 1, p 19). Vanuit die konteks van pastorale rolvervulling blyk dit dus dat die gebruik van die liggaamsportrettegniek die moontlikheid inhou dat volwassenes in die gemeenskap betrek kan word en emosioneel bereik kan word in die proses (vergelyk Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Nevid, *et al*., 2003; Higgs & Smith, 2002; Miller, 1996; Mwamwenda, 1996).

4.4.3 HOOFTEMA 2: TOEPASLIKHEID VAN LIGGAAMSPORTRETTE IN KLASVERBAND AS DEEL VAN DIE OPVOEDERS SE PASTORALE ROLVERVULLING

Ek poog om in my bespreking van hierdie hooftema aan te dui hoe die deelnemende opvoeders die liggaamsportrettegniek deel gemaak het van hulle alledaagse klaskamerpraktyk tydens die vervulling van hulle pastorale en ander opvoedersolle. Ek struktureer my bespreking volgens die subtemas wat duidelik geword het, naamlik: moontlike verbande met opvoedersopleiding en leerder kurrikula; praktiese oorwegings en uitdagings wat tydens die gebruik van liggaamsportrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rolvervulling geïdentifiseer is; moontlike alternatiewe gebruike van die liggaamsportrettegniek in die vervulling van die pastorale rol; pastorale hoedanighede wat nie vergemaklik is deur deelnemers se gebruik van die liggaamsportrettegniek nie en pastorale hoedanighede wat wel vergemaklik is deur die gebruik van die tegniek. In elke subtema onderskei ek tussen relevante kategorieë.

4.4.3.1 Subtema 2.1: Moontlike verbande met algemene kurrikula

Sekere aspekte wat verband hou met beide leerder- en opvoederskurrikula het tydens die implementering van die liggaamsportrettegniek en vervulling van die pastorale rol ter sprake gekom. Ek bespreek hierdie aspekte vervolgens.

4.4.3.1.1 Kategorie A: Verbande met opvoeder-opleiding kurrikula

Die deelnemende opvoeders was van mening dat daar in moderne tye van hulle verwag word om in die klaskamer, maar ook die breër gemeenskap as beraders op te tree: "*we are supposed to be counsellors…*" (deelnemer 4, besoek 2, dag 2, p 34), en: "…*I tried to counsel her…*" (deelnemer 8, besoek 2, dag 1, p 18), maar dat hulle nie noodwendig oor genoegsame teoretiese inligting beskik om sodanige beradingsverwante take te vervul nie. Sulke gevoelens van 'n gebrek aan genoegsame kennis by opvoeders word ondersteun deur die werk van Goodman en Balamore (2003), Calvert en Henderson (1995), asook Freeman (1992), wat van mening is dat opvoeders dikwels onopgelei voel om as beraders op te tree omdat beradingsvaardigheids-opleiding nie deel uitmaak van die meeste opvoedersopleidingsprogramme in Suid-Afrika nie.

Tydens my studie was een van die deelnemende opvoeders byvoorbeeld besig met 'n kursus in berading by 'n buite-organisasie ten einde haar pastorale verantwoordelikhede en werk in die gemeenskap beter te kon bestuur (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 22). Deelnemers het egter oor die algemeen die behoefte geopper om verdere teoretiese kennis en insig in beradingsvaardighede te bekom. Hierdie behoefte sluit aan by Gultig (1999) se aanbeveling dat opvoeders tydens hulle opleiding meer intense teoretiese opleiding moet ondergaan ten einde in staat te kan wees om hulle eie inheemse pedagogie, gebaseer op hulle kennis van die lewe, kulturele en gemeenskapsaspekte, hulle vakgebied en die skool, te kan formuleer.

4.4.3.1.2 Kategorie B: Verbande met leerder kurrikula

Die deelnemers aan my studie was verder van mening dat die liggaamsportrettegniek, asook die geleentheid om hulle pastorale rol te vervul, hand aan hand gaan met die voorgeskrewe kurrikula vir leerders: "*okay this goes hand in hand with our curriculum…*" (deelnemer 6, besoek2, dag 2, p 38). Volgens die deelnemers wou hulle alle leerders by die skool betrek op grond van hulle oortuiging dat alle leerders baat kon vind by die toepassing van die liggaamsportrettegniek (en *memory box*-tegniek) en die moontlike positiewe uitkomste wat dit impliseer. Deelnemers het verder aangedui dat hulle die toepassing van die liggaamsportrettegniek as geskik beleef het vir implementering oor die onderskeie leerareas, maar veral as deel van die lewensoriënteringskurrikulum: "*yes, we are going to do it everyday, at school at the learning area* " (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 16), en: "*to do it in life orientation is better* " (deelnemer 7, besoek 1 dag 2,

p 15). Tog het die deelnemers aanbeveel dat die implementering van die liggaamsportrettegniek heroorweeg moes word vir die Graad 1-leerders om die redes in 4.4.3.2.5 uiteengesit.

4.4.3.2 Subtema 2.2: Praktiese oorwegings en uitdagings tydens die gebruik van liggaamsportrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rolvervulling

Die deelnemende opvoeders het verskeie uitdagings vir die toepassing van die liggaamsportrettegniek in hulle spesifieke kontekste geïdentifiseer. Hulle het egter etlike kreatiewe oplossings vir sommige van dié uitdagings gegenereer, wat ek in afdeling 4.4.3.2.6 bespreek.

4.4.3.2.1 Kategorie A: Oorwegings ten opsigte van klasdeelname

Dit lyk of die deelnemers besluit het om op grond van praktiese, maar ook kulturele redes liggaamsportrette in die teenwoordigheid van die hele klas te maak (Mokgalabone, 1998; Mamwenda, 1996): "*we cannot take them one by one and make a story. That is why I decided today to introduce my group* " (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 22), en: *"That's why I started generalising, I didn't want to be specific, showing that I'm focussing on her...*" (deelnemer 7, besoek 2, dag 1, p 15). Moontlike redes vir hierdie tendens sluit in dat die deelnemers dalk 'n mate van gemak beleef het in die toepassing van die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys of Kurrikulum 2005 soos groepswerk, of dat hulle die leerders moontlik as hulle eie kinders beskou het wat saam aandag aan 'n "familielid" gee.

Een uitkoms van hierdie wyse van toepassing van die liggaamsportrettegniek was dat leerders mekaar oënskynlik beter begin verstaan en gevolglik ondersteun het. Dus bestaan die moontlikheid dat leerders met probleme moontlik minder geïsoleerd kon voel, aangesien hulle kon sien dat ander leerders soortgelyke probleme ervaar: "*So at least they give that care, that one has no mother, that one has no father, I must not play with that thing that can hurt*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 1, p 10). Dienooreenkomstig het leerders wat voorheen meer teruggetrokke was, blykbaar meer interaktief met ander leerders en/of die deelnemende opvoeders omgegaan, aldus die deelnemers: "*because everybody was telling a story, so it was easy for her to tell anything* " (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 21).

4.4.3.2.2 Kategorie B: Aspekte van en uitdagings vir gesinsbetrokkenheid

Aangesien die deelnemende opvoeders die toepassing van die liggaamsportrettegniek beskou het as iets wat in hulle heeltydse pastorale rolvervulling kan plaasvind (en daar vir die deelnemers ook 'n noue samehang tussen die pastorale rol en gemeenskapsrol was) het dit voorgekom asof die deelnemende opvoeders die deelname van leerders se ouers en/of versorgers as deel van die proses beskou het. Deelnemers het aangedui dat sulke rolspelers bereik moes kon word deur die opvoeder of ondersteuningspan indien 'n situasie dit verlang: "*The first thing that we need to do is to give moral support.*

We must take the things step by step. We must go there, talk, after talking we must create a friendship with the family – after that it will be easier for us… "(deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 14), en: "*yes, especially in our culture you know that when a person has passed away*" (deelnemer 2, besoek 1, dag 2, p 17). Op dié wyse het deelnemers die belangrikheid om tyd aan die opbou van verhoudings met leerders se versorgers en/of ouers te bestee, aangedui. Persoonlike kulturele uitgangspunte en sienings wat moontlik uitdagings aan die deelnemers kon stel kon moontlik op dié wyse beter verstaan en hanteer word, wat hulle in staat sou stel om na leerders uit te reik: "…*what is happening is the people, some of our parents are old fashioned because they think is like during the olden days, where you don't tell the child what is going on – this is how we grew up. We don't know our fathers, we were told they are coming back, they are in…, or in certain areas whilst your father has passed away…* " (deelnemer 4, besoek 2, dag 2, p 31 & 32) ,en: "…*they keep on confusing the kid, the kid will be waiting and waiting, when they are older it is when they tell the truth…* " (deelnemer 4, besoek 2, dag 2, p 32). Aangesien die deelnemers aan my studie na heelwat leerders verwys het wie se emosionele behoeftes ter sprake was en hulle sodanige leerders se families ook by hulle pastorale rolvervulling ingesluit het, wou dit voorkom asof die deelnemers in sekere situasies as deel van 'n ondersteuningsgroep of met die hulp van een of meer opvoeders opgetree of gefunksioneer het: "*look we are [a] support group and we are visiting this parent…*" (deelnemer 9, besoek 1, dag 2, p 5), en: "*I called Debbie and asked her to ask the child questions because I know I've got so many children…*" (deelnemer 5, besoek 2, dag 2, p 36). Miller (1996) moedig opvoeders aan om kollegas om hulp en ondersteuning in die vervulling van die pastorale rol te nader, aangesien dit die vele eise wat dié taak aan opvoeders stel verlig. Laasgenoemde rede word ook deur die bostaande aanhalings uit die belewenisse van deelnemende opvoeders bevestig. Hieruit volg dat hulp van kollegas veral pastorale take mag vergemaklik in die gemeenskapskonteks, waar daar moontlik teenkanting teen die toepassing van die liggaamsportrettegniek (en ander *memory work* –tegnieke) kan wees.

Morgan (2004) skryf teenkanting teen die toepassing van *memory work*-tegnieke in sommige gemeenskappe toe aan die stigma wat dikwels daaraan kleef, naamlik dat persone wat dié tegnieke benut met MIV/VIGS geassosieer word en dat die gebruik van die tegnieke nie noodwendig hulp sal bied nie. Die deelnemers aan my studie was ook bewus van sulke persepsies jeens memory work onder gemeenskapslede, wat uiteraard die moontlike implementering van die liggaamsportrettegniek in die breër gemeenskapskonteks kon bemoeilik. Moontlike teenkanting teen die gebruik van liggaamsportrette (en ander *memory work*-tegnieke) en die vervulling van pastorale rolverantwoordelikhede was dus moontlik teenwoordig uit 'n vrees dat sogenaamde geheime inligting oor MIV/VIGS dalk bekend kon word in die gemeenskap: "*the people doesn't want to disclose…we all react differently to the news*.." (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 13). Weens hierdie teenkanting was dit dan ook dikwels vir die deelnemers moeilik om leerders se ouers vir afsprake by die skool te kry om aspekte in hul pastorale hoedanigheid te bespreek: "…*If we are going to take them home,*

our parents do not care – I don't want to lie. You can call a parent now, they don't come to school…" (deelnemer 7, besoek 2, dag 2, p 47), en: "…*Then the parent is reluctant to let the child go to school or to let anyone come home to visit*…" (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 13).

'n Ander geïdentifiseerde uitdagingaspek is die belangrikheid om eers 'n goeie verhouding te stig met persone wat teenkanting bied alvorens daardie persone bereik kan word. Aangesien die deelnemende opvoeders van mening was dat die tyd waarop die liggaamsportrettegniek en pastorale rolvervulling toegepas is tot deelname aan die tegniek kon bydra, was dit vir sommige opvoeders moeilik om te skat of hulle tydsberekening reg was: "*cannot jump on to that…after talking we must create a friendship with the family – after that it will be easier for us*…" (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 14), en: "…*But I don't know whether I'm late or not…"* (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 16). Robinson (2003), Morrow (2001), Shalem en Slonimsky (1999) asook Mokgalabone (1998) se appél om beleidstoepassing vanuit 'n meer kultuur-relevante benadering is op dié wyse in werking gestel, aangesien die deelnemende opvoeders hulle kulturele en gemeenskapskennis benut ten einde hulle pastorale rol in hulle spesifieke konteks te vervul. Op dié wyse kon hulle aan hul eie konstruktivistiese pedagogie bou waarvolgens die ouers en versorgers van leerders erken en ingesluit word.

4.4.3.2.3 Kategorie C: Uitdagings gerig aan deelnemers ten opsigte van implementering van die liggaamsportrettegniek

Kulturele uitdagings, soos deur Hill (2003), Ensor (2001), Harley *et al*. (2000), Shalem en Slonimsky (1999), Mokgalabone (1998) en Mwamwenda (1996) geïdentifiseer, dit wil sê aspekte wat verband hou met die gepastheid van pastorale rolvervulling en die toepassing van die liggaamsportrettegniek, was volgens die deelnemers aan hierdie studie 'n realiteit. Aanhalings soos die volgende dien ter illustrasie: "*In our culture if the child is still young, some families do not tell the children that your mother or father passed away, do you know what I mean…"* (deelnemer 4, besoek 2, dag 2, p 31); "*yes, especially in our culture you know that when a person has passed away… ja, cultural*" (deelnemer 2, besoek 1, dag 2, p 17 & 18), asook: "…*what is happening is they are old fashioned*…" (deelnemer 6, besoek 2, dag 2, p 31). Weens hierdie kulturele verskynsel het die deelnemers aan my studie dit as 'n uitdaging beskou om te weet of dit wat leerders vertel gebaseer is op werklike omstandighede al dan nie. Die deelnemers het verder genoem dat hulle soms konflik beleef het wanneer hulle leerders se omstandighede geken het, maar nie geweet het of hulle dit aan die leerders kon openbaar nie. Hulle was egter van mening dat dit moontlik nadelig vir leerders sou wees om nie bewus te wees van hulle ware omstandighede nie: "…*they keep confusing the kid because the kid will be waiting and waiting. They are not doing it like us, they are keeping this from the children…"* (deelnemer 4, besoek 2, dag 2, p 32). Hierdie resultate bevestig verskeie outeurs se mening dat een van die aspekte wat die vervulling van die pastorale rol kan bemoeilik juis die moontlikheid van konflik tussen

opvoeders en ouers (versorgers) se opvoedingstyle is. In my studie wou dit voorkom asof die deelnemende opvoeders dit moeilik gevind het om hulle interne gevoelens van omgee vir hulle leerder se welstand ekstern en prakties uit te leef (Gardner, 2005; Goodman & Balamore, 2003; Hill, 2003; Robinson, 2003; Moletsane, 2002; Miller, 1996; Nelson-Jones, 1994).

Deelnemers het verder aangedui dat hulle soms tydens pastorale rolvervulling op hulle eie ervaringsbesit moes staatmaak om leerders te verstaan, maar dat hulle dit as 'n uitdaging beleef het om met leerders te werk wanneer hulle nie oor die nodige ervaringsbesit beskik nie. Een deelnemer het hierdie uitdaging soos volg opgesom: "*It wasn't easy but it was a different thing because I didn't have a granny, I don't know how one grows up with the granny…"* (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 21). Hierbenewens het die vervulling van die pastorale rol klaarblyklik ook bepaalde emosionele eise aan deelnemers gestel: "*it was hard for me at first because it was my first time, it was the first time doing the body map…"* (deelnemer 3, besoek 2, dag 2, p 11), en: "*it is very difficult and emotional"* (deelnemer 8, besoek 2, dag 2, p 33). Verskeie outeurs (Greenwood, 2003; Robinson, 2003; Moletsane, 2002; Woolfolk, 1998) se bydraes word deur hierdie tendens bevestig deurdat opvoedersidentiteit, dit wil sê ervaringsbesit en die vaardighede om emosionele eise te kan hanteer, deel uitmaak van opvoeders se vermoëns om onderwysbeleide (soos die pastorale rol) prakties te kan voltrek. Engelbrecht (2003) en Miller (1996) verwys egter na die uitsonderings wanneer opvoeders hulle in situasies bevind waar hulle vasgekeer voel en besef dat hulle nie noodwendig pastorale verantwoordelikhede alleen hoef te hanteer nie, maar na nader kollegas kan uitreik vir hulp.

4.4.3.2.4 Kategorie D: Oorwegings ten opsigte van aspekte van leerders se persoonlikhede

Aangesien dit vir sommige leerders moeilik sou kan wees om oor sensitiewe aangeleenthede te praat (vergelyk afdeling 4.4.2), het deelnemers voorgestel dat opvoeders tydens die gebruik van die liggaamsportrettegniek eers op neutrale aspekte fokus: "*start it on a positive note that it's about your life then gradually they will bring their problems, you don't have to pressurise them, it will just come in gradually be ..(unclear) you can tell them something on their level*" (deelnemer 5, besoek 1, dag 2, p 18). Verder is praktiese metodes om die liggaamsportrettegniek aan leerders bekend te stel deur sommige opvoeders uitgewys as 'n belangrike punt vir oorweging. Deelnemers het die geneigdheid geopenbaar om in hulle toepassing van die tegniek eers hulle eie liggaamsportrette aan leerders te wys voordat leerders hulle eie liggaamsportrette gemaak het, of om by leerders se bestaande kennis te begin: "*I showed them mine*…" (deelnemer 2, besoek 2, dag 1, p 8), en: "*we started with my body, this is my body, I've got eyes*…" (deelnemer 3, besoek 2, dag 1, p 11). Hierdeur blyk dit dat 'n belangrike aspek van die pastorale rol deur die liggaamsportrettegniek gefasiliteer is, naamlik dat opvoeders rolmodelle van hulleself gemaak het deur eers hulle liggaamsportrette vir leerders te wys (ook deur Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003 beklemtoon). Verder blyk dat die deelnemende opvoeders daarin geslaag het om tussen die onderrigrol en

pastorale rol heen en weer te beweeg, wat volgens Hill (2003), Robinson (2003), Ensor (2001) en Harley *et al*. (2000) 'n moeilike taak is.

4.4.3.2.5 Kategorie E: Uitdagings ten opsigte van implementering by Graad 1-leerders

Sommige uitdagings was geleë in die ouderdom van leerders wat moontlik nie akademies of kognitief gereed was vir selfrefleksie nie (Morgan, 2003; Oasis, 2003; Teyise, 2003). Die volgende aanhaling illustreer hierdie uitdaging: "*…I can't explain that, about the body map, I'm being honest…I didn't know how to explain it to them, I was able to explain to them about the memory box but not the body map…, I don't know how to explain it to them…because I am teaching grade 1…I wanted to explain it but I have no words to explain it, they are too young…all of them, 39 of them wanted to draw themselves…they were laughing, even the one lying there was laughing, even if I say to them write I am laughing, they cannot spell that…the problem is in grade 1 they don't want to wait, they want to talk at the same time "me too, me too" – they all say "I want to talk, I want to talk!", they've got stories to tell*" (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 4, 6, 7, 8 & 12). Aanpasbaarheid en selfrefleksie word deur verskeie outeurs (Gardner, 2005; Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003) as noodsaaklik uitgelig deurdat dit opvoeders in staat kan stel om in hulle klaspraktyk vas te stel waarom tegnieke en metodes op 'n spesifieke manier verloop het. Die deelnemende opvoeders se bevinding dat die leerders se ouderdomme en reflektiewe vermoëns die suksesvolle implementering van die liggaamsportrettegniek beïnvloed het, het waardevolle implikasies vir pastorale praktykvoering. Dit blyk dat alhoewel die Graad 1-opvoeder nie addisionele inligting van die leerders verkry het nie, sy egter steeds haar bereidwilligheid getoon om die liggaamsportrettegniek toe te pas en in haar pastorale hoedanigheid saam met leerders gelag het. Sulke gedrag kan uiteraard positiewe opvoeder-leerderverhoudinge bevorder (Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003). Daar is dus waarskynlik kontra-indikasies vir die gebruik van liggaamsportrette binne die pastorale rol, naamlik ouderdom en ontwikkelingsvlak, wat verdere ondersoek vereis.

4.4.3.2.6 Kategorie F: Uitdagings en oorwegings ten opsigte van vertroulikheid

Aspekte rondom vertroulikheid, oordrag van kennis asook die betrekking van ander opvoeders tydens die implementering van die liggaamsportrettegniek het bepaalde uitdagings aan die deelnemende opvoeders gestel. Sommige deelnemers was van mening dat alle opvoeders betrokke by 'n leerling toegang moes kan hê tot enige inligting (soos die uitkoms van die liggaamsportrettegniek en/of *memory box*-tegniek) ten einde die leerder emosioneel te kan ondersteun: "*…maybe he's new here at the school and was doing grade 1 and the teacher left the school and now he is in grade 2. He has this problem. We will go back to the case study of the child, this is when the parent is called in – the background of the child is very important to assess the problem, you need to know where the problem lies...*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 2, p 41), "*You will go*

to the previous teacher and find out the background of the child because sometimes you don't know the child's background. Then when you get to know the child's…you can easily assess the child's problem. So that interaction and communication helps a lot. Not to keep the child's problem for yourself whilst the child is suffering, the child will be suffering while you are keeping the problem to yourself " (deelnemer 8, besoek 2, dag 2, p 40), en: "*what we always do, if you've got children and you know this is the problem, you tell the next teacher about the child's problem*" (deelnemer 3, besoek 2, dag 2, p 40). Hierdie mening hou verband met verskeie outeurs se opinie dat vertroulikheid deel uitmaak van 'n goeie vertrouensverhouding tussen opvoeder en leerder in die pastorale verband (Goodman & Balamore, 2005; Greenwood, 2003; Mwamwenda, 1996; Freeman, 1992).

Ander deelnemers was egter van mening dat daar onder geen omstandighede afstand gedoen kon word van die vertroulikheidsooreenkoms en vertrouensverhouding tussen leerder en opvoeder nie: "*One skill I like here about counselling is they said information must be kept confidential. How and when are you going to be confidential. If you are working in a group things cannot be kept confidential.…*" (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 22). Aangesien sommige deelnemers die liggaamsportrettegniek (asook *memory box*-tegniek) in klas-verband geïmplementeer het, is vertroulikheidskwessies vir leerders as 'n verdere uitdaging geïdentifiseer. Miller (1996) huldig dieselfde siening as die deelnemers aan dié studie deurdat sy van mening is dat opvoeders in hulle pastorale rol optree wanneer hulle aksies gerig is op leerders se welstand. Verder is dié outeur van mening dat opvoeders mekaar in hulle pastorale rolvervulling moet kan ondersteun en gedeelde belange van leerders met die nodige respek en deernis moet hanteer.

'n Verdere praktiese uitdaging was om 'n geskikte stoorplek vir die voltooide liggaamsportrette en memory boxes te vind, aangesien opvoeders van mening was dat dit dalk kon wegraak by die huis en dat dit by die skool vir terugverwysing beskikbaar moes wees: "*...If we are going to take them home, our parents do not care – I don't want to lie. You can call a parent now, they don't come to school…*" (deelnemer 7, besoek 2, dag 2, p 47). Deelnemers het derhalwe praktiese voorstelle gemaak oor waar liggaamsportrette na voltooiing bewaar of gebêre kon word: "*something that is not at home and that is useless. It would be better if you can make use of five or four envelopes, then you keep them safely because then you know that I've got something, even on that particular day*" (deelnemer 7, besoek 2, dag 2, p 46). Aangesien die liggaamsportrettegniek in hierdie verband benut word om leerders emosioneel te ondersteun en deelnemende opvoeders skynbaar deur die loop van die jaar aan die liggaamsportret wou werk, blyk dit belangrik te wees dat liggaamsportrette by die skool gehou sou word. Weens talle leerders se lewensomstandighede was hierdie oplossing dalk ook vir die welstand van die leerders belangrik, omdat liggaamsportrette persoonlike en emosionele waardes van die leerders toon en dit as traumaties ervaar kan word indien dit by die huis sou wegraak (Viljoen, 2005; Morgan, 2004).

'n Deelnemer het verder beklemtoon dat die plek waar hierdie tegniek toegepas word 'n neutrale en veilige omgewing vir beide partye moes wees: "…*rather call them into a neutral venue*" (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 23). My veldnotas bevestig dié gedagte: "*places where all can see you are okay*" [Bylaag I (3), p3, wit karton 1]. Hierdie voorstel was veral van belang wanneer opvoeders die tegniek buite skoolverband en skoolure gebruik het en hulle, soos deur outeurs (Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Mwamwenda, 1996; Freeman, 1992; Kindred *et al*., 1984) beklemtoon, hulle pastorale rol as deel van hulle gemeenskapsbetrokkenheid beskou het. In hierdie verband is Greenwood (2003) van mening dat die pastorale rol beskerming teen alle bedreigende partye en omstandighede behels.

4.4.3.2.7 Kategorie G: Oorwegings en uitdagings ten opsigte van navorsingsimplementering

Deelnemers het daarop gewys dat momente waartydens die liggaamsportrettegniek (en *memory box*–tegniek) benut is nie noodwendig beplan was nie en dat vaslegging van die proses derhalwe nie altyd prakties uitvoerbaar was nie: "*sometimes I don't have the camera with me*" (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p4). Verder het opvoeders gemeld dat dit nie prakties uitvoerbaar was om die liggaamsportret op een slag te voltooi nie, soos deur die navorsingsopdrag op grond van die riglyne van verskeie outeurs voorgestel (De Kok, 2006; Viljoen, 2005; Morgan, 2004; Oasis, 2003; Teyise, 2003): "*but I'm not yet finished*" (deelnemer 7, besoek 2, dag 1, p 14). Moontlike redes vir hierdie teenstrydige opinies mag dalk wees dat kinders moontlik meer tyd benodig om selfrefleksie te doen veral wanneer hulle in klasverband funksioneer, terwyl Morgan (2004), die Oasis (2003)-projek asook Teyise (2003) meestal by volwassenes geïmplementeer is en Viljoen (2005) se projek met kinders wat aan mekaar verwant was. Die tyd wat die deelnemende opvoeders tot hulle beskikking gehad het, mag moontlik ook 'n invloed gehad het op die uitkoms van die proses.

Ander moontlike redes sluit in dat dit die eerste keer was wat die tegniek deur die deelnemers gebruik is: *"it was hard for me at first because it was my first time, it was the first time doing the body map…"* (deelnemer 3, besoek 2, dag 2, p 11). Kulturele aspekte mag verdere moontlike redes wees waarom sommige deelnemers nie die liggaamsportrette heeltemal van hulle leerders/persone voltooi het nie. Die verkeerde indruk kon na hulle mening gelaat word by persone op wie die liggaamsportrettegniek oorhaastig toegepas is: "*We are not yet finished because I don't want to rush things – because I told you this is ongoing, she is going to live longer. I don't want to rush things so that she starts suspecting .., she shouldn't ask herself questions like "why is she doing this, am I going to live for a shorter period?". I wanted to get into her, so that she can cope"* (deelnemer 7, besoek 2, dag 1, p 20), en: "*I'm still waiting for the time to be right*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 2, p 27). Erkenning van kulturele waardes is volgens Higgs en Smith (2002), Mattson en Harley (2002), Moletsane (2002) en Mokgalabone (1998) die sleutel tot die outentieke implementering van onderwysbeleid. Die deelnemende opvoeders se fyn aanvoeling en inagneming van hulle en hulle

gemeenskap se kulturele waardes kan in die lig van bestaande literatuur dus beskou word as 'n voorbeeld van outentieke implementering van die pastorale rol.

4.4.3.3 Subtema 2.3: Alternatiewe gebruike en toepassings van die liggaamsportrettegniek in die vervulling van die pastorale rol

Ek het reeds die veelvuldige uitdagings wat die toepassing van die liggaamsportrettegniek aan die deelnemers gestel het in 4.4.3.2 bespreek. Onder hierdie subtema bespreek ek nou die unieke wyses en idees wat die deelnemers tydens die toepassing van die liggaamsportrettegniek (en '*memory box'*-tegniek) gegenereer het in 'n poging om hierdie uitdagings aan te spreek. Deelnemers se kennis van hulleself, die leerders, skool, gemeenskap en hulle kultuur het hulle oënskynlik bemagtig om pastorale rolverantwoordelikhede met hul klaskamerpraktyk te integreer deur onder andere van die liggaamsportrettegniek gebruik te maak. Deelnemers se hoë mate van bereidwilligheid om hulle pastorale rol en gemeenskapsverantwoordelikhede te vervul (soos bespreek in 4.4.1.3) is na my mening deel van die dryfvere wat die deelnemers se kreatiewe, innoverende en unieke toepassingstrategieë gemotiveer het.

4.4.3.3.1 Kategorie A: Toepassing ten opsigte van die tydsduur van die tegniek

Deelnemers was van mening dat die liggaamsportrettegniek nie, soos beskryf en gebruik deur onder andere Viljoen (2005) en Morgan (2004), as 'n *snapshot*-tegniek gebruik kon word nie, maar eerder beskou moes word as 'n jaarlange portret of as 'n liggaamsportretproses benut moes word as deel van die daaglikse skoolkurrikulum: *"a theme of life…"* (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 14), "*they are real stories attached, but we cannot make them one by one and make a story"* (deelnemer 1, besoek 1, dag 2, p 22), asook: "*...it is not yet finished you see. It was a start, it is going to be an ongoing process…* " (deelnemer 8, besoek 2, dag 1, p 17), asook: "*Interperet it as one of our lessons*" (deelnemer 4, besoek 2, dag 1, p 11). 'n Moontlike rede vir hierdie skynbaar teenstrydige opinie tussen die deelnemers aan hierdie studie en die bestaande literatuur kan wees dat die liggaamsportrettegniek vir die doeleindes van my studie as 'n uitvloeisel van pastorale beoefening beskou is, wat gewoonlik stapsgewys en prosesgewys verloop (en dus nie eenmalig nie) en wat verder as 'n logiese evolusie van dié tegniek se toepassing binne dié spesifieke konteks beskou kan word. Deur die proses stap vir stap te benader kan ander aspekte, wat in die hieropvolgende paragrawe bespreek word (soos leerders se ouers, versorgers, die gemeenskap se kultuur, die gebruik van foto's en ekspressiewe skryfgeleenthede asook portuurdeelname), tot die proses waartydens die liggaamsportrettegniek beoefen word, toegevoeg word: " *but we cannot jump on to that…we must take the things step by step*" (deelnemer 3, besoek 1, dag 2, p 16). Erkenning van kulturele waardes tydens pastorale rolvervulling blyk weereens bevestig te word deur aanhalings soos hierdie, wat strook met die standpunte van verskeie outeurs (vergelyk Higgs & Smith, 2002; Mattson & Harley, 2002; Moletsane, 2002; Mokgalabone, 1998).

Sou die proses deur die fasiliteerder oormatig aangejaag word, sou die gevaar kan bestaan dat die persoon wat besig is om 'n liggaamsportret te maak kan begin vermoed dat sy/hy besig is om dood te gaan en dus emosioneel ontsteld raak, aldus die deelnemers: "*We are not yet finished because I don't want to rush things – because I told you this is ongoing, she is going to live longer. I don't want to rush things so that she starts suspecting .., she shouldn't ask herself questions like "why is she doing this, am I going to live for a shorter period". I wanted to get into her, so that she can cope*" (besoek 2, dag 1, p 20). Dienooreenkomstig propageer Gardner (2005) en Greenman (2003) dat dit 'n pastorale vaardigheid is wat fasiliteerders persone moet toelaat om te bemeester (deur die gebruik van tegnieke soos die liggaamsportrettegniek) en dat hulle nie van die fasiliteerder se hulp afhanklik moet wees nie.

4.4.3.3.2 Kategorie B: Die gebruik van liggaamsportrette as 'n dokumenteringstegniek in klasverband

Die liggaamsportrettegniek (en *memory box*-tegniek) is beskou as 'n aaneenlopende rekord van leerders asook hulle families: "…*something you can do with a child to record what the child is feeling*…" (deelnemer 3, besoek 2, dag 1, p 1). Volgens die deelnemers kon leerders hulleself daardeur aan ander openbaar: "*Then when you get to know the child's background, you can easily assess the child's problem. So that interaction and communication helps a lot"* (deelnemer 2, besoek 2, dag 2, p 40). Robinson (2003) en Engelbrecht (2003) beklemtoon in hierdie verband die belangrikheid van opvoeders se kennis van leerders en die sisteme waarbinne leerders grootword, sodat hulle onderwysbeleid prakties kan toepas.

4.4.3.3.3 Kategorie C: Gebruike vir die bou van leerder-identiteit

Die deelnemende opvoeders het die liggaamsportrettegniek skynbaar op unieke wyse toegepas ten einde onder andere leerder-identiteite uit te brei. Alhoewel deelnemers kulturele gapings wou verminder, het dit geblyk dat hulle terselfdertyd gepoog het om die kultuur van hulle omgewing deur die gebruik van die liggaamsportrettegniek (en *memory box*-tegniek) te bevorder: "*they must stop cutting Mariah Carey, they must use their own photos because on their family trees at school they are cutting Mariah Carey to be the mother like on the pictures, but if they had photos we can encourage them to use their own family photos* " (deelnemer 8, besoek 1, dag 2, p 19). Benewens identiteit op grond van kulturele verwantskap het die deelnemers aangedui dat leerders hulle identiteite as individue en deel van gesinne kon vestig deur hulle families by die liggaamsportrette in te sluit: "…*If we can say like "can't you draw your family", you see the drawing of the family, all those things – this will allow the student to express themselves*… " (deelnemer 6, besoek 2, dag 2, p 38). Albei hierdie voorbeelde word ondersteun deur Morgan (2004) en Teyise (2003) se opinie dat die liggaamsportrettegniek deur 'n insluiting van verskeie metodes 'n kragtige bydrae kan lewer om die portretkunstenaar se identiteit te verfyn.

4.4.3.3.4 Kategorie D: Gebruik as 'n portuurondersteuningstegniek

Aangesien die deelnemers liggaamsportrette in hierdie studie in klasverband gebruik het (en die hele klas soms aan die proses deelgeneem het), het sommige leerders bemoedigende boodskappe op die liggaamsportrette geskryf: "*these messages are from other learners… Yes they wrote it on this map for her*" (deelnemer 7, besoek 2, dag 1, p 15). Op hierdie wyse is empatie, 'n nabyheid tussen leerders en ondersteuningsnetwerke in klasverband moontlik gestig: "*So at least they give that care, that one has no mother, that one has no father, I must not play with that thing that can hurt*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 1, p 10), en: "*they have stories because of the atmosphere, now I don't have a problem because they know that one ..(unclear) if he doesn't perform well*" (deelnemer 5, besoek 2, dag 1, p 12). Viljoen (2005) ondersteun hierdie resultaat en bevestig dat die liggaamsportrettegniek moontlik tot positiewe groei kan lei. Dié positiewe groei kan plaasvind in leerders se identiteite, sosiale bekwaamheid en in die vorm van die erkenning van positiewe waardes en 'n uiteindelike verhoging van 'n persoonlike belewenis van bemagtiging.

4.4.3.4 Subtema 2.4: Pastorale hoedanighede wat nie vergemaklik is deur deelnemers se gebruik van die liggaamsportrettegniek nie

In hierdie hoofstuk het ek tot dusver gepoog om die gebruik van liggaamsportrette in die konteks van opvoeders se pastorale rolvervulling te bespreek. Opsommend en aanvullend tot die reeds genoemde aspekte van hierdie verantwoordelikhede bespreek ek vervolgens die aspekte van die pastorale rol wat nie deur die implementering van die liggaamsportrettegniek vergemaklik is nie.

4.4.3.4.1 Kategorie A: Pastorale take wat nie noodwendig vergemaklik is nie

Dit wou voorkom asof sommige deelnemers dit vermy het om dieper in te vra in 'n poging om swaar belaaide **emosionele ekspressies te vermy**: *"I just left her because I didn't want to hurt her*" (deelnemer 2, besoek 2, dag 1, p 9). Moontlike redes vir hierdie onwilligheid mag wees dat opvoeders dalk nie in klasverband te veel aandag aan 'n spesifieke leerder se emosies wou skenk nie, of dat die deelnemende opvoeders die tegniek tydens hierdie studie vir die eerste keer gebruik het en hulle vaardighede in die gebruik van die tegniek en die hantering van die inligting wat na vore kom, wou verfyn.

Moontlike **oordrag van die tegniek na ander kontekste** is ook nie deur alle opvoeders ingesien nie: "*I don't know but I do know that something is eating her inside*" (deelnemer 5, besoek 2, dag 2, p 35), veral in gevalle waar die deelnemer oënskynlik ontsteld was: "*I heard bad news today, one of my children is HIV positive in my class. I didn't know what to do*" (deelnemer 4, besoek 2, dag 1, p 29&30). Vervulling van die pastorale rol het klaarblyklik dus ook emosionele eise aan die deelnemers gestel: *"it was hard for me at first because it was my first time, it was the first time doing the body map"* (deelnemer 3, besoek 2, dag 2, p 11), en: "*it is very difficult and emotional"* (deelnemer 8, besoek 2, dag 2, p 33). Crowley en Stewens (1994), Nelson-

Jones (1994) asook Freeman (1992) meld in dié verband dat intense emosionele eise opvoeders kan oorweldig en verhinder om hulle pastorale rol te vervul. Miller (1996) beaam hierdie stelling en meen daarom dat opvoeders gereeld ontlonting moet ondergaan en mekaar moet kan ondersteun.

Verder het dit geblyk dat die hantering van **interne konflik** problematies was, byvoorbeeld waar opvoeders met verskille in hulle vlak van ingeligtheid in vergelyking met dié van ander gemeenskapslede te doen gekry het, met die moontlike gepaardgaande gevolg daarvan op leerders: *"…I was the only one who knew the real story, what was really happening. The child doesn't know the full story, she thought that her mother is still alive there. In our culture if the child is still young, some families do not tell the children that your mother or father passed away, do you know what I mean. They don't know the real story, I don't know when do they get to know the real story* " (deelnemer 4, besoek 2 dag 2, p 30). 'n Ander deelnemer het die gedagte soos volg opgesom: "…*But with us, the people who are educated, you know when your husband or your brother passes away, what is happening with us…*" (deelnemer 4, besoek 2, dag 2, p 32).

4.4.3.4.2 Kategorie B: Aspekte wat verband hou met deelnemers se persoonlikheidseienskappe en teoretiese kennis

Sommige opvoeders het aangedui dat hulle nie geweet het hoe om empatie te demonstreer teenoor leerders wat sensitiewe inligting met hulle gedeel het nie: "*It wasn't easy but it was a different thing because I didn't have a granny, I don't know how one grows up with the granny…"* (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 21). In hierdie verband was die deelnemende opvoeders van mening dat hulle verdere opleiding in **basiese beradingsvaardighede** verlang het: "*We are supposed to be counsellors…*" (deelnemer 4, besoek 2, dag 2, p 34). Tog kan hierdie gevoelens moontlik verband hou met die opvoeders se gebrek aan selfvertroue en gevolglik ook hul gebrek aan waaghouding (Gardner, 2005; Greenman, 2003; Robinson, 2003; Ensor, 2001).

4.4.3.5 Subtema 2.5: Pastorale hoedanighede wat vergemaklik is deur deelnemers se gebruik van die liggaamsportrettegniek

Soos reeds genoem het ek deurgaans in hierdie hoofstuk gepoog om die gebruik van liggaamsportrette in die konteks van opvoeders se pastorale rolvervulling te bespreek. Opsommend en aanvullend tot die reeds genoemde aspekte bespreek ek vervolgens enkele hoofmomente en aspekte van die liggaamsportretimplementering wat wel geblyk het die pastorale rol vir die deelnemers te vergemaklik.

Dit het geblyk dat deelnemende opvoeders 'n verskuiwing en verbetering beleef het in terme van hulle verhoudings met leerders en dat hulle **verhoudings hegter en meer oop** was na die implementering van die liggaamsportrettegniek: "..*how did it feel like to you, what happened?"* (fasiliteerder, besoek 2, dag 1, p 10) …"*it brings you closer to them, they trust you, they tell you something that you didn't ask, they come to you*

and say I have a brother who is sick, I've got my aunt there, she passed away, this happened after the other one mentioned his father. They all talk freely, they are now open to me" (deelnemer 2, besoek 2, dag 1, p 10).

Verder wou dit voorkom asof leerders **makliker** met opvoeders **gekommunikeer** het as gevolg van hulle deelname aan die liggaamsportrettegniek: "*they have stories because of the atmosphere, now I don't have a problem because they know that one ..(unclear) if he doesn't perform well* " (deelnemer 5, besoek 2, dag 1, p 12), en: "*because everybody was telling a story, so it was easy for her to tell anything* " (deelnemer 1, besoek 2, dag 1, p 21).

Volgens die deelnemers was dit vir leerders makliker om hulle **emosies uit te druk** omdat die geleentheid daarvoor geskep is, met moontlik 'n gepaardgaande positiewe effek op leerders: "…*they feel all that worry in their body, they can write down, I can't do this and that, and my heart is sad and I feel …after that they smiling again, they are happy…*" (deelnemer 4, besoek 2, dag 2, p 2). Benewens die positiewe uitwerking by leerders het sommige deelnemers se waaghouding en selfvertroue klaarblyklik ook toegeneem: "*I felt confident in the sense that I've got some…something for Child Line, that is why I'm happy about it because she's going to get some assistance…So I don't feel ashamed*" (deelnemer 7, besoek 2, dag 2, p 15). Deur die deelname aan die navorsing het opvoeders verder die geleentheid gekry om outentieke pastorale sorg aan hulle leerders te gee: "*I wanted to make something that is real, that comes deeply out of my heart because I don't want to do something, I didn't want to do something just for fun or something just for the sake of doing it*" (deelnemer 8, besoek 2, dag 1, p 17).

Sommige leerders kon blykbaar ook na hulle deelname aan die liggaamsportretimplementering makliker inligting met mekaar deel en het in die proses besef dat ander leerders soortgelyke situasies deurmaak as hulleself (in meer detail bespreek in afdeling 4.4.3.3.4). Op dié wyse is 'n toename in leerders se empatie met en hulp vir mekaar deur deelnemers gerapporteer (sien afdeling 4.4.2.3.1). Ek som die spesifieke take en vaardighede wat die deelnemende opvoeders tydens hulle benutting van die liggaams-portrettegniek geïdentifiseer het in Tabel 4.4 op. Hierdie take en vaardighede word deur verskeie outeurs bevestig as deel van die pastorale rol van opvoeders (Gardner, 2005; Engelbrecht, 2003; Goodman & Balamore, 2003; Greenwood, 2003; Miller, 1996; Mwamwenda, 1996; Freeman, 1992; Lawrence, 1988; Kindred *et al*., 1984). Die gebruik van die liggaamsportrettegniek kon dus moontlik die uitvoering van genoemde take en vaardighede vir die deelnemende opvoeders aan hierdie studie vergemaklik het.

TABEL 4.4 : OPSOMMING VAN GEÏDENTIFISEERDE VAARDIGHEDE WAT VERBAND HOU MET DIE PASTORALE ROL			
Vaardigheid	**Deelnemer en sessie van tweede veldbesoek**	**Vaardigheid**	**Deelnemer en sessie van tweede veldbesoek**
Lees baie	**4**, dag 2, p 44	Dink na oor leerders se omstandighede	**3**, dag 2, p 27
Maak gebruik van bestaande kennis van kinders	**3**, dag 1, p 11	Observeer leerders se fisieke welstand	**5**, dag 2, p 35
Moenie leerders se gedrag as net dit wat jy sien aanvaar nie, soek na dieper betekenis	**5**, dag 2, p 35	Bestee tyd om 'n oop, vriendelike vertrouensverhouding met leerders te stig	**6**, dag 2, p 38
Vra die leerder vrae	**2**, dag 1, p 8; **4**, dag 2, p 30	Besoek ouers en begelei hulle vir ouerskap	**7**, dag 1, p 15
Beoefen goeie kommunikasievaardighede	**3**, dag 2, p 42	Wees soepel en aanpasbaar by leerders se omstandighede	**4**, dag 2, p 30
Weet wie jy is en hou van jouself	**1**, dag 2, p 27	Deel kennis met ander opvoeders	**5**, dag 2, p 47; **5**, dag 2, p 48
Observeer die verbale en nieverbale gedrag van leerders	**7**, dag 1, p 16; **4**, dag 2, p 28; **5**, dag 2, p 35	Erken kulturele waardes in die gemeenskap, poog om in die beste belang van leerders op te tree	**3**, dag 2, p 27; **4**, dag 2, p 31; **4**, dag 2, p 32; **4**, dag 2, p 34
Neem deel aan werkswinkels en ekstra opleiding waar moontlik	**1**, dag 1, p 22	Wees sensitief in die tydsberekening en progressie van navrae oor emosionele aangeleenthede	**7**, dag 1, p 20; **8**, dag 1, p 18; **2**, dag 2, p 27; **5**, dag 2, p 37
Brei ondersteuningsnetwerk uit en deel die inligting met ander opvoeders	**7**, dag 1, p 20;	Behou uithouvermoë om aan te gaan al word dit nie altyd deur ander waardeer nie	**7**, dag 2, p 47; **5**, dag 2, p 37

4.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek my resultate aangebied. Ek het eerstens die basislyninligting uiteengesit, waarna ek aandag geskenk het aan die hooftemas en subtemas wat uit die deelnemers se bydraes na vore getree het en bolle wol voorstel. Ten einde die mat van my navorsingsbevindings te kon weef, het ek my resultate (bolle wol) met beskikbare literatuur in verband gebring en op dié wyse my bevindings aangebied.

In die volgende hoofstuk rig ek my bespreking deur my navorsingsvrae, soos geformuleer in Hoofstuk 1, aan die hand waarvan ek hierdie studie uitgevoer het. Hierna identifiseer ek bepaalde tekortkominge van my studie asook die implikasies van my studie vir verdere navorsing en vir opvoedkundige sielkundige praktykvoering. Met dié bespreking poog ek om die leser 'n samevattende beeld van die navorsingsmat van my studie te gee.

Samevatting en gevolgtrekkings

5.1 INLEIDING

In hierdie finale hoofstuk poog ek om my navorsingsreis op te som en saam te vat ten einde die navorsingsbevindingsmat wat geweef is ten volle te kan aanskou. Ek bespreek vervolgens samevattend die hoofmomente van my studie. Verder maak ek gevolgtrekkings gebaseer op die navorsingsbevindings van my studie in die lig van my navorsingsvrae, bespreek die beperkinge van my studie, formuleer aanbevelings ten opsigte van opleiding, praktykvoering en moontlike verdere navorsing en sluit af met 'n finale besinning oor my navorsingsreis.

5.2 SAMEVATTING VAN VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE

In die voorafgaande hoofstukke het ek die verloop van my studie bespreek. In **Hoofstuk 1** het ek die rasionaal van my studie verduidelik en die nodige kontekstualisering verskaf. Ek het die hoofkonsepte omskryf en die navorsingsparadigmatiese en metateoretiese besluite van my studie kortliks bespreek. Ek het afgesluit deur opsommend die hoofstukke van hierdie skripsie uiteen te sit.

In **Hoofstuk 2** het ek aan die hand van 'n tuinmetafoor die literatuuroorsig van my studie bespreek. Eerstens het ek die Suid-Afrikaanse landskap en breë navorsingskonteks van my studie verken ten einde die plek en aard van die pastorale rol van opvoeders beter te verstaan. Vandaar het ek na die navorsingstuin van my studie beweeg, waar ek die spesifieke navorsingskonteks van die deelnemende opvoeders ondersoek en ontdek het aan die hand van die debat oor onderrigbeleid en -praktyk, met die klem op die pastorale rol van opvoeders as een van die hoofkonsepte van my studie.

Derdens het ek verduidelik wat tipies deur opvoeders en outeurs verstaan word onder pastorale rol en praktyk. Hiervoor het ek dié rol probeer vervleg met die omstandighede en kultuur waarin die kinders en jeug van Suid-Afrika tans grootword. So kon ek 'n meer omvattende beeld verkry van die tipiese uitdagings wat ons land se opvoeders (veral in informele nedersettingsgemeenskappe, waar die deelnemende opvoeders aan my studie werksaam is) daagliks die hoof moet bied. In hierdie besprekings het ek ook gepoog om die behoefte en moontlike nut wat my studie kan inhou, te identifiseer.

Hierna het ek die liggaamsportrettegniek aan die leser bekendgestel as 'n moontlike (tuin)tegniek deur die agtergrond en ontstaan van die tegniek vanuit *memory work* te bespreek. Ek het die liggaamsportrettegniek as 'n kommunikasie-, identifiserings- en progressietegniek vir die uitbeelding van persone se gevoelens, begeertes, behoeftes en beskrywings van hulleself beskryf. Nadat ek die rasionaal vir die moontlike gebruik van die liggaamsportrettegniek deur opvoeders in hulle pastorale rolvervulling uitgelig het, het ek die

hoofstuk afgesluit deur die literatuur wat in die hoofstuk ondersoek is, te integreer om my redenasies en begrip van die inligting wat vanuit die literatuuroorsig na vore getree het, te illustreer.

Ek het die navorsingsproses en -beplanning in **Hoofstuk 3** bespreek aan die hand van 'n bootreismetafoor. Eerstens het ek die aard en implikasies van my gekose paradigmatiese en metateoretiese raamwerke verduidelik, naamlik die konstuktivisties-interpretivistiese paradigma waartydens ek aksienavorsingsbeginsels geïmplementeer het. Tweedens het ek die geskiktheid en implementering van die gevallestudie as die navorsingsontwerp vir my studie bespreek. Ek het ook die aanvanklik doelbewuste en uiteindelik toevallige seleksiemetodes van my navorsingskonteks en deelnemers aan die leser voorgehou.

Derdens het ek my medenavorsingspanlede aan die leser bekendgestel. Ek het ons spesifieke navorsingsintervensie geïllustreer deur middel van besprekings, tabelle, figure en verwante bylaes ten einde 'n omvattende beeld van die navorsingsbeplanning en -gebeure te skets en die beplanning, gebeure tydens en verloop van die intervensie verduidelik.

Hierna het ek my gekose data-insamelingstegnieke (observasie, fokusgroepbesprekings en reflektiewe navorsingsjoernaal) en datavasleggingsmetodes (foto's, veldnotas, ouditiewe en visuele tegnieke en refleksies) bekendgestel en bespreek deur te verwys na die aard, voordele en beperkinge van elke tegniek asook die wyses waarop ek gepoog het om beperkinge aan te spreek. Ek het ook die spesifieke data-insamelingstegniek en datavasleggingsmetode van elke moment in die navorsingsproses geïllustreer aan die hand van 'n skematiese opsomming.

Vervolgens het ek my data-analise- en interpretasieproses aan die hand van tematiese analisemetodes en stappe bespreek. Hierna het ek aandag geskenk aan die etiese aangeleenthede en wetenskaplikheidskriteria waarop ek voor en tydens die uitvoering van my navorsingsgebeure gelet het . Die etiese aspekte wat ek beklemtoon het, hou verband met die spesifieke navorsingskonteks van my studie.

Ek het **Hoofstuk 4** aan die hand van 'n matweefmetafoor bespreek. Eerstens het ek die geanaliseerde data (wol) vanaf die verskeie databronne van my studie opsommend bespreek. Daarna het ek my bespreking van die navorsingsbevindinge voortgesit aan die hand van die basislyninligting, hooftemas, subtemas en kategorieë wat verskyn het op grond van die tematiese analise van die navorsingsresultate, waarna ek dit geïnterpreteer, verweef en begrond het met die inligting wat ek verkry het uit literatuur. Die basislyninligting, hooftemas en subtemas was naamlik: **deelnemers se kennis van die pastorale rol en liggaamsportrettegniek** (met subtemas bestaande kennis oor die pastorale rol; bestaande vaardighede wat verband hou met die pastorale rol; bestaande bereidwilligheid tot pastorale rolvervulling; die behoeftes van die geselekteerde gemeenskap en bestaande kennis oor die liggaamsportrettegniek), **gebruike van liggaamsportrette** (met as subtemas die wyses waarop en persone waarmee deelnemers die liggaamsportrettegniek toegepas

het; toepassingskontekste waarin deelnemers die liggaamsportrettegniek gebruik het; toepassingsuitkomste van die liggaamsportrettegniek en wyses waarop die liggaamsportrettegniek nie gebruik is nie), en die **toepaslikheid van liggaamsportrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rolvervulling** (met as subtemas moontlike verbande met algemene kurrikula; praktiese oorwegings en uitdagings tydens die gebruik van liggaamsportrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rolvervulling; alternatiewe gebruike en toepassingswyses van die liggaamsportrettegniek in die vervulling van die pastorale rol; pastorale hoedanighede wat nie deur deelnemers se gebruik van die liggaamsportrettegniek vergemaklik is nie en pastorale verantwoordelikhede wat wel deur deelnemers se gebruik van die liggaamsportrettegniek vergemaklik is). Vervolgens bespreek ek die gevolgtrekkings van my studie aan die hand van my primêre en sekondêre navorsingsvrae.

5.3 GEVOLGTREKKINGS

In hierdie afdeling poog ek om 'n samevattende blik op die navorsingsbevindingsmat van my studie te verskaf deur my gevolgtrekkings en samevattings aan die hand van die primêre en sekondêre navorsingsvrae te bespreek. Metafories gesproke doen ek op dié wyse die finale knope en afrondingswerk aan die navorsingsbevindingsmat en beskou die mat as geheel.

5.3.1 Primêre navorsingsvraag: Hoedanig kan liggaamsportrette deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol gebruik word (of nie)?

Die bevindings van my studie dui daarop dat die liggaamsportrettegniek moontlike gebruikswaarde vir die vervulling van opvoeders se pastorale rolverantwoordelikhede het. Dit blyk dat die deelnemende opvoeders 'n verskil in die verhouding met hulle leerders ervaar het tydens en na afloop van die gebruik van die liggaamsportrettegniek. Aspekte van **gerapporteerde veranderinge in leerder-opvoedersverhoudinge stem ooreen** met die eienskappe wat kenmerkend geassosieer word met die pastorale rol, soos uiteengesit in onderwysbeleide, naamlik: omgee, saamwerk en 'n atmosfeer van aanvaarding, empatie en vriendelikheid. Deelnemende opvoeders aan my studie het veral 'n *toename in kommunikasie* tussen hulleself en teruggetrokke leerders beleef, aangesien hulle gerapporteer het dat hulle die tegniek kon benut om kommunikasie met hierdie leerders te fasiliteer en so 'n klaarblyklike vertrouensverhouding met die leerders kon vorm wat gebaseer is op nieakademiese inhoude. Volgende studies kan hierdie gerapporteerde uitkomste moontlik spesifiek meet.

Die studie het uitgewys dat deelnemende opvoeders die liggaamsportrettegniek in die **alledaagse kurrikulum**, as deel van ander lesse (soos lewensvaardighede of in lesse wat oor die liggaam en liggaamsfunksies handel), geïmplementeer het. Die moontlikheid bestaan derhalwe om die pastorale rol te verweef met ander onderrigrolle, soos deur onderwysbeleide gestipuleer. Gevolglik hoef **die pastorale rol**

nie noodwendig as 'n aparte rol uitsluitlik vir leerders met probleme beskou te word nie ('n siening wat dikwels in die literatuur voorkom); dit kan as 'n geleentheid beskou word om 'n spesifieke gesindheid en rol in 'n alledaagse leskonteks te beklee. Verder het die deelnemende opvoeders gemeld dat hulle maklik tydens die implementering van die liggaamsportrettegniek van opvoedersrolle kon verwissel. Die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het was dus in staat om met behulp van liggaamsportrette van akademiese inhoude na die uitvra en bespreking van meer persoonlike emosionele (psigososiale/pastorale) aangeleenthede met leerders te beweeg. Aangesien die deelnemers die liggaamsportrettegniek in **klasverband** benut het was verskeie leerders (na oorlewering) indirek by die maak van een leerder se liggaamsportret betrek. Volgens deelnemers het dié tegniek dus skynbaar positief bygedra tot die bevordering en daarstel van positiewe leerderinteraksies. Weereens kan die gerapporteerde ervaringe by wyse van 'n ander studie verder verken word.

Deelnemende opvoeders het **'n verskeidenheid metodes** (soos skryf, teken en prente plak) in die implementering van die liggaamsportrettegniek benut ten einde leerders die geleentheid te bied om maksimaal ekspressie aan hulle emosies te gee. Die liggaamsportrettegniek het leerders dus moontlik aangemoedig om op ander wyses met opvoeders te kommunikeer, byvoorbeeld om briewe aan opvoeders te skryf waarin addisionele inligting oor die betrokke leerders se emosionele ingesteldheid jeens hulle omstandighede aan opvoeders gekommunikeer is. Verdere diepe ondersoek in dié verband blyk natuurlik te wees.

'n Uitsondering was 'n deelnemer wat na bewering die liggaamsportrettegniek in die wyer gemeenskap geïmplementeer het deur dit **op 'n volwassene** toe te pas. Die doel van hierdie implementering by 'n volwassene het klaarblyklik verband gehou met die bevordering van 'n beradingsverhouding met ander gemeenskapslede (die persone wat betrek is) en die gebruik van liggaamsportrette as 'n beradingstegniek.

5.3.2 Sekondêre navorsingsvrae 1 en 2: Wat behels die pastorale rol van opvoeders soos dit binne die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing is? Hoe kan die verwerwing van die liggaamsportrettegnieke gefasiliteer word?

Deur 'n gedetailleerde literatuuroorsig (Hoofstuk 2) het ek die eerste sekondêre navorsingsvraag beantwoord en vasgestel dat die pastorale rol kompleks is met veelvuldige take en vaardighede vir die opvoeder. Ek het ook vasgestel dat spesifieke onderwysbeleidseise en praktiese eise aan die opvoeder gerig word deur pastorale (en ander onderrig) verantwoordelikhede. Na afloop van die eerste veldbesoek was dit uit die basislyninligting duidelik dat die deelnemende opvoeders die pastorale rol gesien het as 'n rol waarin hulle vir leerders omgee. Deelnemers het hierdie rol beskou as een waarin hulle aan die persoonlike en emosionele eise van leerders aandag en ondersteuning bied. Verder was deelnemers van mening dat die pastorale rol

ook 'n gemeenskaps-/burgerskapsrol impliseer, waartydens hulle ondersteuning aan gemeenskapslede en families bied [verwys terug na Hoofstuk 4 en die transkripsies in Bylaag I (1), (2) en (3)]. Die sosiale konteks van Suid-Afrika waarin opvoeders (soos die deelnemende opvoeders) dié rol vervul is ook in detail bespreek (verwys terug na Hoofstuk 1 en 2 vir 'n gedetailleerde beskrywing van die sosiale konteks waarin my studie plaasgevind het).

In Hoofstuk 3 (sien afdeling 3.5, asook Bylaag B & C) en Hoofstuk 4 (sien afdeling 4.2) het ek genoem dat die liggaamsportrettegniek vir die doeleindes van hierdie studie deur middel van 'n intervensie met die deelnemers gefasiliteer is. Die intervensie is onderneem vanuit 'n konstruktivisties-interpretivistiese benadering met die toepassing van aksienavorsingsbeginsels. Die praktiese en ekspressiewe aard van die liggaamsportrettegniek is in detail bespreek deur verwysing na bestaande literatuur, en die moontlike benutting daarvan in die pastorale werk van opvoeders is aangedui (verwys terug na Hoofstuk 2).

5.3.3 Sekondêre navorsingsvraag 3: Watter bydrae, indien enige, kan liggaamsportrette tydens die vervulling van die pastorale rol deur opvoeders maak?

Die bevindinge van hierdie studie dui daarop dat die liggaamsportrettegniek moontlik op verskeie vlakke bydraes tot **die opvoeder-leerdersverhouding** kan maak: (i) kommunikasie tussen opvoeders en leerders, (ii) verhoudingstigting, (iii) die uitbreiding van positiewe leerderinteraksie en -verhoudings en (iv) die geleentheid om uitdrukking te gee aan emosionele en persoonlike behoeftes. Basislyninligting het aangedui dat dit vir opvoeders veral 'n uitdaging was om teruggetrokke leerders se emosionele en persoonlike behoeftes te identifiseer. Die deelnemende opvoeders het aangedui dat die liggaamsportrettegniek hulle gehelp het om leerders beter te leer ken en dat hulle dus makliker met leerders (selfs teruggetrokke leerders) verhoudings kon stig. Wat betref **leer** kon opvoeders sommige leerderbehoeftes tydens die gebruik van die liggaamsportrettegniek identifiseer. In dié verband het deelnemers se belewing van die tegniek as kreatief en relatief eenvoudig hulle as opvoeders in staat gestel om sogenaamde nie-akademiese onderwerpe en inligting met leerders in hulle klasse te bespreek.

Benewens die gerapporteerde positiewe uitwerking op opvoeders se verhoudinge met leerders het die liggaamsportrettegniek die deelnemers in staat gestel om **hulle besorgdheid en beskikbaarheid aan leerders te openbaar** wat betref leerders se persoonlike en emosionele behoeftes en probleme. Basislyninligting het uitgewys dat dit vir die deelnemende opvoeders moeilik was om leerders te nader ter ondersteuning van persoonlike en emosionele aangeleenthede. Die benutting van die liggaamsportrettegniek het die opvoeders dus die geleentheid gebied om leerders op emosionele en persoonlike vlak te ontmoet en pastoraal te ondersteun. Alhoewel opvoeders voor die implementering van die intervensie van my studie reeds kennis van verskeie take en vaardighede van die pastorale rol besit het, het hulle

geopenbaar dat dit vir hulle blykbaar 'n uitdaging was om hulle kennis prakties in hulle klasse aan te wend. Die volgende **pastorale take** is tydens die implementering van die liggaamsportrettegniek in klasverband vervul: die hantering van leerders se welstand; deernis en regverdigheid; die bevordering van geslagsgelykheid; die aanspreek van en behulpsaam wees met leerderberading; die verstaan en moontlike reaksie op sosiale en opvoedkundige probleme van die gemeenskap asook die erkenning van leerders se konstitusionele regte van uniekheid, individualiteit en spesifieke behoeftes.

Opvoeders het verder aangedui dat **hulle positiewe groei beleef het wat betref hulle eie selfbeeld en selfvertroue**, aangesien hulle die liggaamsportrettegniek as 'n kommunikasiemedium kon gebruik om leerders te bereik. Basislyninligting het daarop gedui dat opvoeders onseker gevoel het om op psigososiale vlak (nie net op die vlak van kognitiewe leer nie) met leerders om te gaan. Na implementering van die liggaamsportrettegniek het opvoeders meer selfvertroue en trots in hierdie verband gerapporteer.

5.4 MOONTLIKE BYDRAE VAN MY STUDIE

In die lig van die navorsingsbevindings kan hierdie studie moontlik bydraes lewer, wat ek in hierdie afdeling bespreek. Aangesien 'n doel van kwalitatiewe navorsing is om hipoteses te genereer (McMillan & Schumacher, 1997), lys ek ook vervolgens die hipoteses wat ek geformuleer het in die lig van my studie se navorsingsresultate en -bevindings.

5.4.1 Die pastorale onderrigrol van opvoeders

Ek het deurgaans in my studie gepoog om die aard en doelwitte aangaande die teoretiese sowel as praktiese aangeleenthede van die pastorale onderrigrol van Suid-Afrikaanse opvoeders uit te lig, aangesien ek gevind het dat beskikbare literatuur in dié veld nog beperk in omvang is. Aangesien my studie die **unieke en praktiese belewenisse van opvoeders** in die beoefening van hulle pastorale rol beskryf, kan dit moontlik 'n bydrae lewer tot bestaande literatuur in hierdie verband.

My navorsingsbevindings blyk daarop te dui dat **die liggaamsportrettegniek** die opvoeders wat aan my studie deelgeneem het se **pastorale rolvervulling vergemaklik** het aangesien dit hulle in staat gestel het om leerders beter te leer ken, hulle aangemoedig het om hulle bereidwilligheid om na leerders se behoeftes en probleme te luister aan leerders te kommunikeer, hulle in staat gestel het om hulle pastorale rol beter met hulle ander rolle te integreer, hulle gehelp het om positiewe leerder-verhoudings te bevorder en hulle gemotiveer het om die nodige tegnieke te implementeer ten einde op kreatiewe wyse hulle leerders emosioneel te ondersteun.

Uit die resultate en bevindings van my navorsing het dit geblyk dat die deelnemende opvoeders **persoonlik gemotiveerd en sistemies ondersteun word** (byvoorbeeld deur 'n skoolhoof wat in pastorale hoedanigheid

leerders en opvoeders ondersteun) om hulle pastorale rolverantwoordelikhede na te kom. Derhalwe is hulle klaarblyklik in 'n hoë mate **bereid om beleidsdoelwitte** (soos die vervulling van die pastorale rol) in skole **uit te leef** en tegnieke te implementeer (soos die liggaamsportrettegniek) ten einde beleidsdoelwitte te bereik. Met hierdie bevindings kan bydraes gelewer word tot navorsing wat handel oor die omstandighede waarin opvoeders **wel beleidsdoelwitte implementeer** in klaskamers. Die bevindings toon ook op verskeie plekke die sentrale rol van ondersteuning aan opvoeders deur kollegas (en ander persone) in die vervulling van hulle pastorale rol.

Die belangrikheid van opvoeders se ervaringskennis van die leerders en gemeenskap waarin hulle funksioneer is ook deur die bevindings van my studie beklemtoon. Dié bevindings **dra dus by tot 'n duideliker beeld van wat die pastorale** rol in sosiale kontekste soortgelyk aan dié van my studie, wat tot die praktiese betekenisgewing van wat dié rol in die Suid-Afrikaanse konteks behels, kan bydra.

Die studie het aangedui dat **liggaamsportrette** in sekere omstandighede **nie** die pastorale rol **gefasiliteer of vergemaklik** het nie. Die *emosionele eise* wat tydens pastorale rolvervulling aan opvoeders gestel word blyk steeds *moeilik te wees vir opvoeders* en is nie deur die gebruik van die liggaamsportrettegniek vergemaklik nie. Bevindings het verder getoon dat sommige deelnemende opvoeders met tye konflik beleef het wanneer hulle leerders se omstandighede geken het, maar nie geweet het of hulle dit aan die leerders kon openbaar nie (*vertroulikheidskwessies*). Deelnemers het verder gerapporteer dat hulle soms tydens pastorale rolvervulling (en tydens implementering van die liggaamsportrettegniek) op hulle *eie ervaringsbesit* (oor die lewe) moes staatmaak om leerders te kon verstaan, maar dat hulle dit as 'n uitdaging beleef het om met leerders te werk wanneer hulle nie oor die nodige ervaringsbesit beskik nie. Die bevindings toon verder kontra-indikasies vir die gebruik van liggaamsportrette met Graad 1-leerders in die pastorale rol, naamlik *ouderdom en ontwikkelingsvlak*. Gerapporteerde aspekte rondom *oordrag van kennis*, asook die betrek van *ander opvoeders* tydens die implementering van die liggaamsportrettegniek het verder *bepaalde uitdagings* aan die deelnemende opvoeders gestel.

5.4.2 Hipoteses gegenereer

Ek het die volgende hipoteses geformuleer vir moontlike toekomstige navorsing:

- Die bereidwilligheid van opvoeders in informele nedersettingsgemeenskappe om hulle pastorale rol te vervul hou verband met hulle sosiale konteks.
- Die gebruik van die liggaamsportrettegniek as 'n jaarlange liggaamsportret hou verband met leerders en opvoeders se kulturele waardes.
- Opvoeders is meer geneig om die pastorale rol te vervul as daar nie beraders of sielkundiges by skole betrokke is nie.

- Die liggaamsportrettegniek kan benut word om 'n positiewe invloed op opvoeders se selfvertroue, motivering en waaghouding in hulle pastorale rolvervulling te hê.
- Die liggaamsportrettegniek kan benut word in die ondersteuning van kwesbare leerders se fisieke, emosionele en psigo-sosiale behoeftes.

5.4.3 Die gebruik van die liggaamsportrettegniek deur opvoeders

Literatuur wat met die gebruik van liggaamsportrette buite die klassieke konteks van *memory work* verband hou is beperk in omvang. Die bevindings van hierdie studie kan egter beskikbare inligting uitbrei, veral wat die moontlike toepassing van die liggaamsportrettegniek in die konteks van die hedendaagse onderwys betref. Die suksesvolle implementering van hierdie tegniek deur die opvoeders wat aan my studie deelgeneem het (as deel van hulle pastorale opvoederrolvervulling) dui in beperkte mate op die moontlikheid van implementering van die tegniek deur ander opvoeders (in vergelykbare kontekste). Deelnemende opvoeders het verder aangedui dat die liggaamsportrettegniek moontlik nie beperk hoef te word tot 'n eenmalige '*snapshot'* van 'n leerder nie, maar dat dit 'n jaarlange verhaal van die leerder op visuele wyse kan voorstel. Die moontlike gebruik van die tegniek as kommunikasiemiddel tussen leerders onderling, asook tussen opvoeders en leerders, kan moontlik verder benut word deur opvoeders in die vervulling van hulle onderskeie rolle.

5.4.4 Ondersteuning van leerders in informele nedersettingsgemeenskappe

Navorsing wat verband hou met metodes en tegnieke om persone (en veral kinders) in informele nedersettingsgemeenskappe in skoolverband te ondersteun is eweneens beperk in omvang. Opvoeders-ondersteuning is veral belangrik in die lig daarvan dat ander sosiale ondersteuningsdienste in Suid-Afrika tans onvoldoende blyk te wees (verwys na literatuur in Hoofstuk 1 en 2) om die toenemende hoeveelheid kwesbare leerders te kan hanteer. Die bevindinge van my studie kan moontlik 'n bydrae lewer tot die daarstel van inligting wat verband hou met hierdie onderwerp, aangesien die bevindinge die rol van die opvoeder as moontlike opvoedende volwassene uitgewys het.

5.5 BEPERKINGE VAN MY STUDIE

In hierdie afdeling rig ek my bespreking op die volgende vraag: *Watter spesifieke eienskappe moes in ag geneem word tydens die weefproses van my navorsingsbevingdingsmat?* Ek bespreek vervolgens potensiële beperkinge wat ek tydens my studie geïdentifiseer het.

5.5.1 Omvang van die studie

Die omvang van my studie is beperk, aangesien slegs tien opvoeders van een skool in een provinsie en area daaraan deelgeneem het. Indien ek meer skole en deelnemers vanuit verskillende kontekste by my studie

ingesluit het, sou die uitkomste van my studie uiteraard meer vergelykende data opgelewer het, met gepaardgaande breër begrip van die navorsingskonteks en navorsingsvrae van my studie. Hoewel die huidige bevindings dus nie veralgemeenbaar is nie, was veralgemeenbaarheid egter nie die doel van my studie nie. Ek het gepoog om 'n diepe beskrywing en begrip van die geselekteerde opvoeders weer te gee op grond van my ondersoek na die opvoeders se alledaagse realiteit en hulle ervaringe daarvan.

Die oordraagbaarheid van my studie op soortgelyke navorsingskontekste word wel verhoog deurdat ek ryk en gedetailleerde beskrywings van die sosiale konteks waarin my studie geïmplementeer is (verwys na Hoofstuk 2, Hoofstuk 4 en bylaes) sowel as belewenisse van die deelnemende opvoeders (verwys na Hoofstuk 4) verskaf. Vanweë die konstruktivisties-interpretivistiese benadering tot die studie kon ek verskeie gevolgtrekkings uit die data trek, wat deur verskillende tegnieke en metodes deur my en ander navorsingspanlede versamel is en dus ryk gedetailleerde beskrywings van die data verskaf (sien Bylaag H vir voorbeelde uit my reflektiewe navorsingsjoernaal, Bylaag I vir die transkripsies & Bylaag J vir die visuele data).

5.5.2 Aard van data

Ek het dit my ten doel gestel om deur middel van 'n konstruktivisties-interpretivistiese benadering, gerig deur aksienavorsingsbeginsels, ryk, realistiese en natuurlike inligting oor die deelnemers aan my studie te bekom. Gevolglik kon ek nie die wyse, manier, tyd en plek waarop data ingesamel is streng beheer en kontroleer nie. Alhoewel hierdie gebrek aan kontrole as 'n moontlike beperking beskou kan word, sien ek dit as 'n voordeel binne die konteks van my studie, aangesien ek ryk outentieke data op hierdie wyse kon bekom. Aan die ander kant kon die gebrek aan kontrole dalk 'n impak op die verkleinbare en wetenskaplike aard van die ingesamelde data en/of op die resultate wat verkry en die bevindings wat gemaak is, hê. Om hierdie potensiële beperking aan te spreek het ek tegnieke soos deelnemerkontrole en triangulasie gebruik asook voortdurende kritiese refleksie van my rol en invloed as navorser. Ek beskou die gebrek aan kontrole verder ook nie werklik as 'n beperking van hierdie studie nie, aangesien my studie slegs die verkenning van 'n onderwerp van beperkte omvang behels het waar die doel was om nuwe outentieke data binne 'n spesifieke konteks te genereer.

In Hoofstuk 4 (afdeling 4.4) het ek genoem dat ek tydens transkripsies nommers aan deelnemers toegeken het, maar dat deelnemers nie deurgaans dieselfde nommer in die transkripsies behou het nie. Volgens verskeie outeurs (Denzin & Lincoln, 2005; Silverman, 2005; Bernard, 2000; Neuman, 1997) is dit nie die gepaste wyse om na deelnemers in transkripsies te verwys nie, aangesien ek nie in staat was om deurgaans spesifieke deelnemer insette te volg nie. Weens die aard van die fokusgroepbesprekings (waar deelnemers soms gelyk gepraat het) asook die kwaliteit van die bandopnames (waar die bandopnemer soms te ver van

deelnemers af en die opnames soms onduidelik was) was dit egter onmoontlik om deurgaans te kon kontroleer wanneer deelnemers spreekbeurte gehad het, waarby al die deelnemers ook nog vroue was. Hierdie beperking verminder egter nie die waarde van die data nie, aangesien deelnemers steeds gesprekke gevoer, en ek kummulatief verken het wat hulle beleef en ervaar het.

5.5.3 Navorservooroordeel

Alhoewel ek gepoog het om navorservooroordeel te beperk, onder andere deur deelnemerkontrole en verskillende dataversamelings- en datavasleggingstegnieke te gebruik, kan ek as navorser binne die konstruktivisties-interpretivistiese benadering nie my interpretasies en persoonlikheid van die navorsingsgebeure en bevindings skei nie. Ek beskou hierdie uitdaging egter nie as 'n beperking van my studie nie aangesien ek, te midde van die implikasies vir veralgemeenbaarheid en wetenskaplikheid, ryk outentieke inligting en 'n diepe begrip van die deelnemers aan my studie bekom het en derhalwe 'n intervensie kon rig wat hulle spesifieke behoeftes kon aanspreek. Hierbenewens het ek weens die navorsingsbenadering en -paradigma wat ek geselekteer het nie objektiewe interpretasies nagestreef nie.

5.5.4 Verloop en aard van die intervensie

Ek (en Mnguni) het nie 'n voorstudie gedoen voordat ek (ons) die intervensie beplan en geïmplementeer het nie. Indien ek (ons) 'n voorstudie gedoen het, sou ek moontlik die deelnemende opvoeders se behoeftes, bestaande kennis en vaardighede aangaande die pastorale onderrigrol, '*memory work*' en die liggaams-portrettegniek kon vasgestel het voordat ons die beplanning en implementering van die intervensie gedoen het. Dit sou moontlik daartoe gelei het dat die intervensie in 'n groter mate in ooreenstemming met die deelnemende opvoeders se behoeftes was. As navorsingspan sou ons dan miskien ook die tyd wat ons tot ons beskikking gehad het, beter kon benut het vir die opleiding, implementering en bespreking van die uitkomste van die implementering van die liggaamsportrettegniek. In 'n poging om hierdie beperking aan te spreek het ek (ons) voor die fasilitering van die intervensie tydens die eerste veldbesoek basislyninligting bekom. Hierdie inligting het gefokus op die deelnemers se begrip en kennis van die pastorale rol en die liggaamsportrettegniek, en het die intervensie dienooreenkomstig uitgebrei en gerig.

Aangesien ons nie beheer oor die verloop van die navorsingsproses binne die spesifieke konteks gehad het nie, moes ons aanpas by onvoorsiene gebeure soos dat die opvoeders op die eerste dag van ons eerste veldbesoek na 'n begrafnis gegaan het. Ons moes byvoorbeeld aanpas deur die beplande sessies saam aan te bied in 'n korter tyd. As ons meer tyd gehad het, kon ons moontlik meer inligting en beter vaslegging van data gedoen het, wat moontlik 'n impak op die resultate en bevindinge van die navorsing sou gehad het. In 'n poging om hierdie uitdaging die hoof te bied het ons egter herbeplan waar nodig in oorleg met ons

studieleiers wat ons tydens beide veldbesoeke vergesel het. Hierbenewens het ons (as navorsingspan) in ons reflektiewe joernale besin en met mekaar gesels ten einde ons fokus te behou.

5.5.5 Deelnemers aan my studie

Die deelnemers aan my studie is almal opvoeders wat by een skool werksaam is en wat bereidwillig en betrokke is by hulle skool en gemeenskap. Hulle unieke aard en persoonlikheid is onlosmaaklik deel van die uitkoms van my studie en moet derhalwe erken word. Ek aanvaar dat opvoeders verskillende houdinge teenoor die uitlewing van die pastorale opvoedersrol sal inneem.

Verder was al die deelnemers vroue en tussen 35- en 45-jarige ouderdom. Mans en opvoeders van ander ouderdomme mag dus moontlik die pastorale rol van opvoeders en die moontlike gebruik van liggaamsportrette deur opvoeders in vervulling van hulle pastorale rol anders ervaar. Soos reeds genoem was veralgemeenbaarheid egter nooit die doel van my konstruktivisties-interpretivistiese benadering nie; ek wou bloot 'n dieper begrip van die spesifieke deelnemers se persepsies hê ten opsigte van hulle belewenisse van die implementering van die liggaamsportrettegniek as deel van hulle pastorale rolvervulling.

5.6 AANBEVELINGS

Tydens die weef van my navorsingsbevindingsmat het 'n spesifieke prentjie by my ontstaan. Ander persone kan egter ander prentjies weef met die basiese konsepte en in die konteks van my studie. Gevolglik maak ek in hierdie afdeling op grond van die bevindings en insigte wat ek in die loop van die navorsingsproses verkry het, sekere aanbevelings met betrekking tot opleiding, praktykvoering en verdere navorsing.

5.6.1 Aanbevelings vir opleiding

In Hoofstuk 2 het ek die opleiding van opvoeders en studentopvoeders bespreek as 'n belangrike aspek wat die versoening van onderwysbeleid met onderwyspraktyk moontlik kan bevorder. As opvoeders spesifiek in pastorale rolvervulling opgelei word, sal hulle dalk beter in staat wees om dié rol te vervul en leerders se emosionele en psigososiale welstand aan te spreek, leerders te ondersteun en hulle welstand te bevorder. Die volgende aanbevelings kan moontlik oorweeg word vir opvoedersopleiding, aangesien toekomstige opvoeders sowel as studente in verwante professionele velde soos die Opvoedkundige Sielkunde, Maatskaplike Werk, Teologie, Spraakterapie en Arbeidsterapie moontlik by hierdie aanbevelings kan baat:

- Dat die kurrikulum van opvoedersopleiding modules insluit wat spesifiek die teoretiese sowel as praktiese aspekte van die pastorale rol aan opvoeders verduidelik en onderrig. Kennis van spesifieke vaardighede en praktiese tegnieke, soos die liggaamsportrettegniek, kan onder opvoedingstudente gefasiliteer word ten einde hulle beter te bemagtig vir die uitvoering van die pastorale rol.

- Dat opvoedkundestudente se vermoëns tot kritiese selfrefleksie as 'n aparte module in opleiding en as voorvereiste vir verdere opleiding gestel word, aangesien hierdie 'n sleutelvaardigheid is.
- Dat opvoedersopleiding basiese beradingsvaardighede as 'n kernmodule van die pastorale kurrikulum insluit.
- Dat organisasies soos die Suid-Afrikaanse Hospice, die Sosiale Maatskaplike Raad, traumasentrums, kerke, tersiêre instansies en studente in die Sielkunde, Teologie, Menslike hulpbronbestuur sowel as vrywilligers en personeel van hierdie organisasies, betrokke raak by die aanbied van werkswinkels en bedrywighede by skole aan opvoeders om opvoeders op te lei in tegnieke en vaardighede wat hulle verder in staat sal kan stel om leerders emosioneel (pastoraal) te kan ondersteun. Opvoedkundefakulteite aan tersiêre instansies asook provinsiale onderwysdepartemente kan verder oorweeg om liggame daar te stel wat sodanige werkswinkels en bedrywighede kan monitor en beheer.
- Dat opgeleide opvoeders tegnieke soos die liggaamsportrettegniek met ander opvoeders deel en netwerke en groepe stig om praktiese vaardighede, kennis en tegnieke aan mekaar bekend te stel en op 'n gereelde basis met mekaar te deel.

5.6.2 Aanbevelings vir praktykvoering

Opvoeders se praktykvoering is 'n aangeleentheid wat 'n unieke en persoonlike deel van elke opvoeder se identiteit is. Alhoewel ek dit dus moeilik vind om generiese aanbevelings te maak, kan die volgende gedagtes oorweeg word ten opsigte van opvoeders se vervulling van hul pastorale rol:

- Dat opvoeders nuwe idees of vaardighede wat moontlik die opvoeder-leerdersverhoudings binne klasverband kan bevorder en leerders se behoeftes kan aanspreek en ondersteun, sal implementeer.
- Dat ontlontingsgroepe gestig word asook groepe waar opvoeders mekaar in hulle take kan ondersteun.
- Dat opvoedkundige sielkundiges opgelei word in *memory work*-tegnieke soos die liggaamsportrettegniek ten einde verhoudingstigting en die ondersteuning van kliënte te bevorder, wat moontlik weer deur opvoeders verder bevorder kan word.
- Dat opvoedkundige sielkundiges by onderwysbeleidsformulering deur beleidontwikkelaars betrek word, veral vir die daarstelling van duideliker omskrywings en riglyne aangaande die praktiese bedoeling en aard van die pastorale rol van opvoeders.
- Dat opvoedkundige sielkundiges deelneem aan en opleiding aan opvoeders verskaf in ontlonting en die stigting van ondersteuningsnetwerke binne skoolverband.

5.6.3 Aanbevelings vir verdere navorsing

Tydens my studie het ek etlike idees en hipoteses vir verdere navorsing geformuleer.

Navorsing ten opsigte van onderrig:

- Die benutting van die liggaamsportrettegniek as 'n wyse om behoeftes van kwesbare leerders te prioritiseer.
- Die moontlike gebruik van liggaamsportrette in die sekondêre skoolmilieu.
- Die gebruik van liggaamsportrette in die bevordering van portuurgroepinteraksie.
- Die gebruik van liggaamsportrette in die oplos van konflik en die daarstel van gedeelde waardes in portuurgroep-verhoudings.
- Die gebruik van liggaamsportrette om leerders se kreatiwiteit te ontlok.
- Die gebruik van liggaamsportrette as 'n metode om selfrefleksie by leerders te bevorder.

Navorsing wat verband hou met die beroepsbeoefening van opvoeders:

- Die gebruik van liggaamsportrette deur opvoedersondersteuningsgroepe in die voorkoming van 'uitbranding' van opvoeders en in ondersteuningsintervensies.
- Die daarstel van 'n pastorale rolraamwerk van funksionering, met spesifieke uitkomste gebaseer op die gebruik van *memory work*-tegnieke en die gepaardgaande opvoedersbelewenisse.
- Die gebruik van die liggaamsportrettegniek in die formulering van opvoedersidentiteite.
- Die vorming van ondersteuningsnetwerke op grond van prioriteite wat uit die liggaamsportrette van opvoeders geïdentifiseer word.
- Die gebruik van liggaamsportrette in die bevordering van gesinsinteraksie.

Navorsing wat verband hou met kurrikula:

- Die gebruik van liggaamsportrette in die onderskeie vakke van die primêre skoolkurrikulum.
- Die daarstel van 'n beradingskurrikulum ten opsigte van die vaardighede wat tydens implementering van die liggaamsportrettegniek deur opvoeders in hulle klasse geïdentifiseer word.
- Die inskakeling en gebruik van *memory work*-tegnieke in die formele kurrikulum vir opvoedkunde-studente.
- Die versameling van opvoedingspraktykvoeringsnarratiewe deur die benutting van *memory work*-tegnieke tydens die daarstel van onderwysbeleid.
- Die gebruik van liggaamsportrette as deel van die lewensvaardigheidskurrikulum.

Navorsing ten opsigte van persoonlike ontwikkeling:

- Die gebruik van liggaamsportrette om die bereidwilligheid en passie van opvoeders se werkservaring by skole te bepaal en te mobiliseer.

- Die gebruik van die liggaamsportrettegniek in die bevordering van opvoeders se emosionele intelligensie.
- Die gebruik van liggaamsportrette as 'n metode om selfrefleksie by opvoeders te bevorder.
- Die gebruik van liggaamsportrette om opvoeders se kreatiwiteit te ontlok.

5.7 FINALE REFLEKSIE

Ek maak die bydrae van hierdie studie met diepe respek en hoop vir die werk van ons land se opvoeders en toekomstige opvoeders. My respek spruit voort uit my wete dat opvoeders daagliks talle komplekse uitdagings (teoreties, prakties en psigologies) trotseer. My hoop is verbind aan my wense dat opvoeders hulleself kan bemagtig en selfversekerd sal voel oor hulleself en hulle werk. Dit is my verdere wens dat opvoeders se gevoelens van selfversekering sal ontstaan uit die besef dat (volgens my) hulle dié persone van mag in ons land is, vanweë (onder andere) hulle pastorale opvoedersrol in die lewens van leerders (insluitend kwesbare leerders), wat dikwels grootword in 'n kindervyandige wêreld. Ek laat as lewende voorbeeld van sukses en uitlewing van die pastorale rol die beeld van die deelnemende opvoeders aan my studie, wie se liefde, moed en bereidwilligheid om daar te wees vir hulle leerders en gemeenskap ek altyd met bewondering sal onthou.

Die pastorale opvoedersrol kan moontlik deur tegnieke soos die liggaamsportrettegniek aangevul word. Die liggaamsportrettegniek is deur my studie uitgewys as 'n tegniek van moontlikheid, verandering en mobilisasie na kommunikasie, kreatiewe uitdrukking, omgee en identiteitsopbouing deur die toepassing daarvan in 'n milieu gekenmerk deur warmte, respek en omgee binne daaglikse klaskamerpraktykvoering. Die aanpasbaarheid van die tegniek is gedemonstreer deur die innoverende en unieke wyses waarop die deelnemende opvoeders aan my studie die liggaamsportrettegniek volgens hulle ryk kennis aangaande hulle leerders se behoeftes, uitdagings, gemeenskap en kultuur gemoduleer het.

As nuweling navorsingsreisiger wat oor waters gevaar het na 'n landskap, daar ’n navorsingstuin vol plante ontdek het en van daar saam met tuinieropvoeders betekenis-[w]olle woorde gevorm het om 'n unieke navorsingsmat te weef, vind ek dit moeilik om die gepaste woorde te vind om my skripsie te eindig. Tog vind ek aanklank by die woorde van Totsie Memela (*The Quotation Page*): *“[w]hen change happens to us, we must wake up, embrace it and ask, ‘What can I learn from this?’*”.

Adams, Q., Collair, L., Oswald, M. & Perold, M. (2004). 'Research in Educational Psychology'. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Editors). **Keys to Educational Psychology: (353-373).** Cape Town: UCT Press.

Adler, A. & Adler, P. (1998). 'Observational Techniques'. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editors). **Collecting and Interpreting Qualitative Materials: (79-105).** California: Sage Publications

Ajam, K. & Badat, N.Y. (2006). Teen's suicide plea. **The Star**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web: http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Angrosino, M.V. & Mays de Pérez, A.M. (2000). 'Rethinking Observation'. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editors). **Handbook of Qualitative Research: (324-341).** California: Sage Publications.

Babie, E. & Mouton, J. (2001). **The practice of social research**. Oxford: Oxford University Press.

Ball, S.J. (1991). 'Power, Conflict, Micropolitics and All That!'. In Walford, G. (Editor). **Doing Educational Research: (166-192).** London: Routledge.

Barasa, F. & Mattson, L. (1998). The Roles, Regulations and Professional Development of Educators in South Africa. **Journal of Education, 23**: 41-72.

Barnett, N. (2006). Teenage chess champ dies. **The Star**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web: http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Bell, C. & Raffe, D. (1991). 'Working Together? Research, Policy and Practice, the Experience of the Scottish Evaluation of TVEI'. In Walford, G. (Editor**). Doing Educational Research: (121-146).** London, Routledge.

Belknap, M., Roberts, R. & Nyewe, K. (2003). 'Informal sources of learning support'. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Editors). **Inclusive Education in action in South Africa: (168-189)**. Pretoria: Van Schaik.

Bender, C.J.G. (2004). 'Community Development'. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. **Keys to Educational Psychology: (198-330)**. Cape Town: UCT Press.

Berg, B.L. (2001). **Qualitative research methods for the social sciences**. Boston: Allyn & Bacon.

Berk, L.E. (1997). **Child Development**. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Bernard, H.R. (2000). **Social Research Methods. Qualitative & Quantitative Approaches**. California: Sage Publications Inc.

Bless, C. & Higson-Smith, C. (1995). **Fundamentals of Social Research methods, An African Perspective**. Cape Town: Juta & Co, Ltd.

Böhm, A. (2004). 'Theoretic Coding: Text Analysis in Grounded Theory'. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Editors). **A Companion to qualitative Research: (475-485)**. London: Sage Publications.

Bohnsack, R. (2004). 'Group Discussions and Focus Groups' In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Editors). **A Companion to Qualitative Research: (214-221)**. London: Sage Publications.

Breathnach, S.B. (1999) **Something More. Excavating Your Authentic Self.** New York: Bantam Books.

Bude, H. (2004). 'Qualitative Generation Research'. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Editors). **A Companion to Qualitative Research: (321-135)**. London: Sage Publications.

Burner, J. (1999). 'Folk Pedagagies'. In Leach, J. & Moon, B. **Learner & Pedagogy: (23-41).** London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Calvert, M. & Henderson, J. (1995). 'Newly Qualified Teachers: Do we Prepare them for their Pastoral Role?' **Pastoral Care in Education, 15**(2): 16-21.

Carrim, N. (2002). 'Teacher Identity: Tension between Roles'. In Lewin, K., Samuel, M. & Sayed, Y. (Editors). **Changing Patters of Teacher Education in South Africa, Practice and Prospects: (15-34).** Sandown: Heinemann.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). **Narrative Inquiry: Experience And Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). **Research Methods in Education**. London: Routledge Falmer.

Cooper, P. & Upton, G. (1990). An ecosystemic approach to emotional and behavioral difficulties in schools. **Educational Psychology, 10**(4): 301-327.

Craft, A. (2000). **Creativity across the primary curriculum: framing and development practice**. London: Routledge.

Crowley, T. & Stephens, P. (1994). **Becoming an effective teacher**. UK: Stanley Thornes Publishers Ltd.

Cresswell, J.W. (1998). **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Dawson, E., Hollins, S., Mukongola, M. & Witchalls, A. (2003). Including disabled children in Africa. **Journal of Intellectual Disability Reasearch, 47**(3): 153-154.

De Lange, A. (2005). Haar smile kos niks**. Die Beeld**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

De Lange, A. (2005). Jeugselfmoord op TV bekyk. **Die Beeld**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf Wold Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

De Kok, I. (24 Januarie 2006). Body maps. **Litnet Spesiale projekte**. Datum van toegang Maart 5, 2005 vanaf World Wide Web:
http://www.litnet.co.za/multimedia/vonkverse_ingrid2.asp

Denis, P. & Makiwane, N. (2005). **The memory box methodology**. Pietermaritzburg: Cluster Publications.

Denis, P. (2005). **Never too small to remember: Memory work and resilience in times of AIDS**. Pietermaritzburg: Cluster Publications.

Department of Education. (2000). **Education White paper 5. Special Needs Education. Building on inclusive education and training system**. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. (2000). Norms and Standards for Educators**. Government Gazette, Vol, 415**, No. 20844, 4 February 2000. Pretoria: Government Printers.

Department of National Education (1996). National Qualifications Framework. Pretoria: **Government Gazette, Vol, 444,** No. 23494, 7 June 2002.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (2005). 'Introduction'. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editors). **The Sage Handbook of Qualitative Research: (1-29).** California: Sage Publications.

Diphofa, M., Vinjevold, P. & Taylor, N. (1999). 'Introduction'. In Taylor, N. & Vinjevold, P. (Editors). **Getting Learning Right: (1-12).** Wits: The Joint Educational Trust.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (1997). **Educational psychology in social context. Challenges of development, social issues and special needs in Southern Africa. A teacher's resource**. Cape Town: Oxford University Press.

Duncan, A. (1988). **What primary teachers should know about assessment**. London: Hodder & Stoughton

Du Preez, C. (2005). 'Health and Well-being'. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Editors). **Keys to Educational Psychology: (44-63).** Cape Town: UCT Press.

Du Toit, D. (2004). Ontdek die terapie van Harry Potter. **Die Rapport**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Ebersöhn, L. (2006). **A school-based project supporting communities to cope with HIV&AIDS**. ABSA Foundation Research Report.

Ebersöhn, L. & Eloff, I. (2006). **Lifeskills and assets**. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Education Labour Relations Council. (2005, 31 March). **Study of Demand and Supply of Educators in South African Public Schools**. Human Sciences Research Council of South Africa.

Eloff, I. & Ebersöhn, L. (2005) 'Introduction to Educational Psychology'. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Editors). **Keys to Educational Psychology: (3-10)**. Cape Town: UCT Press.

Engelbrecht, T. (2004). Woderboom stoom voort. **Die Rapport**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Engelbrecht, P. (2003). 'Changing roles for education support professionals'. In Engelbrecht, P. & Green, L (Editors). **Promoting Learner Development. Prevention and working with barriers to learning: (17-29).** Pretoria: Van Schaik Publishers.

Ensor, P. (2001). Academic programme planning in South African higher education: three institutional case studies. In Breier, M. (Editor). **Curriculum Restructuring in Higher Education in Post-Apartheid South Africa: (43-58).** Pretoria: CSD.

Ferreira, R. (2006). **The relationship between coping with HIV&AIDS and the assetbased approach**. PhD Research, University of Pretoria: Department of Educational Psychology.

Ferreira, R. (2005). 'Educational Psychological Intervention and Therapy'. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Editors). **Keys to Educational Psychology: (331-451)**. Cape Town: UCT Press.

Flick, U. (2004). 'Design and Process in Qualitative Research'. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Editors). **A Companion to qualitative Research: (146-153)**. London: Sage Publications.

Fox, N. (1998). **How to use observations in a Research Project**. Sheffield: Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care.

Freeman, J. (1992). **Quality basic Education: the Development of Competence**. Switzerland: Presses Centrales SA.

Garbers, J.G. (1996). 'Group or Team Research'. In Garbers, J.G. (Editor). **Effective Research in the Human Sciences: (162-177)**. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Gardner, K.D. (2005). Vertical Tutoring - an Effective practice. Pastoral Care. **Wymondham High School**. Datum van toegang: 25 Julie 2005 vanaf World Wide Web: http://www.wymondhamhigh.norfolk.sch.uk/BeaconSchool/PastoralCare.html.

Gerrif, P. & Sherman, K. (1991). **The form tutor: new approaches in tutoring in the 1990's**. Oxford: Blackwell.

Gilmour, D., Soudien, C. & Donald, D. (2000). 'Post-Apartheid Policy and Practice: Educational Reform in South Africa'. In Mazurek, K., Winzer, M.A. & Majorek, C. (Editors). **Education in a Global Soceity. A Comparative Perspective: (351-352)**. USA: Allyn & Bacon.

Gipps, C., McCallum, B. & Hargreaves, E. (2003). **What Makes a Good Primary School Teacher? Expert Classroom Strategies**. New York: RoutledgeFalmer.

Goleman, D. (1996). **Emotional Intelligence. Why it matter more than IQ**. London: Bloomsburry.

Goodman, J.J. & Balamore U. (2003) **Teaching Goodness. Engaging the Moral and Academic Promise of Young Children**. Boston: Allyn & Bacon.

Green, L. (2003). 'Theoretical and contextual background'. In Engelbrecht, P. & Green, L. (Editors). **Promoting Learner Development. Prevention and working with barriers to learning: (3-16)**. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Greenwood, A. (2003). Mentors: advisors, teachers, role models and friends. **SAQI**. Datum van toegang: 25 Julie 2005 vanaf World Wide Web: http://www.saqi.co.za/QE_ar_0403_2.htm

Gultig, J. (1999). 'There is Nothing So Practical as Good Theory: Rethinking the Role of Theory and Practice in South Africa'. **Perspectives in Education, 18**(2): 211-233.

Harley, K., Barasa, F., Bertram, C., Mattson, E. & Timm, H. (2000). The Real and the Ideal: Teachers' Roles and their Competendes in South African Policy and Practice. **International Journal of Education Development, 20**: 287-304.

Harper, D. (1998) 'On the authority of the Image. Visual methods at the crossroads'. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editors). **Collecting and Interpreting Qualitatieve Materials: (130-149).** California: Sage Publications Ltd.

Hivan HEART Programme. (2006). **HEART body Mapping Participatory Art Making Works**. Hivan Centre for HIV/AIDS Networking. Datum van toegang: 12 Februarie 2006 vanaf World Wide Web: http://www.hivan.org.za/arttemp.asp?id=4539

Heath, C. & Hindermarsh, J. (2002). 'Analysing Interaction: Video, ethnography & situated conduct'. In May, T. (Editor). **Qualitative Research in Action: (99-122).** London: Sage Publications Ltd.

Higgs, P. & Smith, J. (2002). **Rethinking our World**. Lansdowne: Juta & Co, Ltd.

Hill, A. (2003). 'Themes in Curent Education Discourse that Impact on Teacher Education'. **Journal of Education, Kenton Special Edition, 31**(1): 39-62.

Hollway, W. & Jefferson, T. (2000) **Doing Qualitative research differently. Free association, narrative and the interview method.** California: Sage Publications.

Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (2005). 'Interpretive Practice and Social action'. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editors). **The Sage Handbook of Qualitative Research: (483-503).** California: Sage Publications.

Houser, R. (1998). **Counselling and Educational Research. Evaluation and Application**. Thousand Oaks: Sage Publications

Hoyle, R.H., Harris, M.J. & Judd, C.M. (2002). **Researchmethods in Social Relations.** Mexico: Thomson Learning Inc.

Inger, J. (2002). **Memories of the past provide hope for the future**. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. Datum van toegang: 16 Junie 2005 vanaf World Wide Web: http//www.ifrc.org/docs.news/o2/02112001/

Jansen, J. (2004). 'An Introduction to Education Theory'. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. **Keys to Educational Psychology: (375-386).** Cape Town: UCT Press.

Jansen, J. (2002). 'Image-ing Teachers: Policy Images and Teacher Identity in South African Classrooms'. In Lewin, K., Samuel, M. & Sayed, Y. (Editors). **Changing patterns of Teacher Education in South Africa**: **Policy, Practice and Prospects**. Sandown: Juta.

Jansen, J. (1999). 'A Very Noisy OBE. The Implementation of OBE in Grade 1 Classrooms'. In Jansen, J. & Christie, P. (Editors). **Changing Curriculum: Studies on Outcomes-based Education in South Africa.** Kenwyn: Juta.

Janesick, V.J. (2000). 'The Choreography of Qualitative Research Design. Minuets, Improvisatoins, and Crystallization'. In Denzin, N.K. & Linkoln, Y.S. (Editors), **Handbook of Qualitative Research: (379-399).** California: Sage Publications Inc.

Janson, H.W. & Janson, A.F. (1992). **A Basic History of Art**. New York: Harry N. Abrams Inc.

Jordaan, P. (2006). Tiener van Jozi het wel selfmoord afgeneem**. Die Beeld**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2005). 'Focus Groups'. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editors). **The Sage Handbook of Qualitative Research: (887-907).** California: Sage Publications.

Kelly, M.J. (2000). **Planning for education in the context of HIV/AIDS**. United Nations: Educational, Scientific and Cultural Organization.

Kindred, L.W., Bagin, D. & Gallaghar, D.R. (1984). **The School and Community Relations**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Kruger, D. (2005). Depressie hoef nie in selfmoord te eindig. **Die Beeld**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Lawrence, D. (1988). **Enhancing Self-Esteem in the Classroom**. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2001). **Practical Research: Planning and design**. New Jersey: Merril Prentice-Hall.

Lomofsky, L. & Lazarus, S. (2001). South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. **Cambridge Journal of Education, 31**(3): 320-341.

Loots, M.C. (2005). '**n Verkenning van opvoeders se mobilisering van bates ter onderstuening van gemeenskapshantering van MIV/VIGS**. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Mail & Gardian. (2005). **Dealing with Grief**. Pretoria: 1 November, 2005.

Mattson, E. & Harley, K. (2002). 'Teacher Identities and Strategic Mimicry in the Policy/practice Gap'. In Lewin, K., Samuel, M. & Sayed, Y. (Editors). **Changing Patterns of Teacher Education in South Africa: Policy, Practice and Prospects: (284-305).** Sandown: Heinemann.

Maree, K. (2005). 'Theoretical Approaches in Psychology'. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. **Keys to Educational Psychology: (388-411)**. Cape Town: UCT Press.

Mayring, P. (2004). 'Qualitative Content Analysis'. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Editors). **A Companion to Qualitative Research: (266-269)**. London: Sage Publications.

Mercer, N. (1991). 'Researching Common Knowledge. Studying the content and context of educational discourse'. In Walford, G. (Editor). **Doing Educational Research: (41-58)**. London, Routledge.

McDaniël, S.H, Lusterman, D. & Philpt, C.L. (2001). **Casebook for integrating family therapy (An Ecosystemic Approach).** Washington: American Psychological Assosiation.

McGuiness, J. (1998). **Counselling in Schools: New Perspectives**. New York: Cassell.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (1997**). Research in Education. A Conceptual Introduction.** New York: Longman.

Mercer, N. (1991). 'Researching Common Knowledge: Studying the Content and Context of Educational Discourse'. In Walford, G. (Editor). **Doing Educational Research. (41-58)**. London, Routledge.

Miller, K. (1996) **The Crisis Manual for Early Childhood Teachers. How to Handle Difficult Problems.** Betsville: Gryphon House.

Mkhwanazi, S. (2006). Accused's sister tried to kill herself. **The Star**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Mokgalabone, M.B. (1998). "Reconceptualising Teacher Models in Teacher Education". **Perspectives in Education, 17**(2): 12-30.

Moletsane, R. (2002). 'Teacher Identity and the Need for Curriculum Re-Conceptualisation in South African Teacher Education'. In Lewin, K., Samuel, M. & Sayed, Y. (Editors). **Changing Patterns of Teacher Education in South Africa: Policy, Practices and Prospects**. (Sandown: Heinemann).

Morgan, J. (2004) . Memory work. **Medical Research Council of South Africa Publications**. Datum van toegang Julie 7, 2006 vanaf World Wide Web: http://www.mrc.as.za/aids/june2004/memorywork.html.

Morgan, W. (1999). 'Post Modern Classrooms on the Borders?' In Leach, J. & Moon, B. **Learner & Pedagogy**. (Editors). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Morrow, J. (2001). "Scripture and Practices". **Perspectives in Education, 19**(1): 11-30.

Mouton, J. (2003). **How to Succeed in your Master's & Doctoral Studies. A South African Guide and Resource Book**. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Muller, J. (1998). "The Well-tempered Learner: Self-regulatoin, Pedagogical Models and Teacher Education Policy". **Comparative Education, 34**(2): 122-146.

Mwamwenda, T.S. (1996) **Educational Psychology. An African Perspective**. Pietermaritzburg: Heinemann.

Nelson-Jones, R. (1994) **Practical Counselling and Helping skills. How to Use the Lifeskills Helping Model**. New York: Cassell Educational Limited.

Nevid, J.S., Rathus, S.A. & Greene, B. (2003). **Abnormal Psychology in a changing world**. New Jersey: Pearson Education Inc.

Neuman, L.W. (1997). **Social Research Methods. Qualitative & Quantitative Approaches**. USA: Allyn & Bacon.

Oasis. (2003). USA Mapping the way. **USA Water Aid**, [articles]. Datum van toegang Maart 5, 2005 vanaf World Wide Web: http://www.wateraid.org/site/about_us/oasis/autum/autumwinter2003/1062.asp

Odendaal, V. (2006). **Describing an asset-based intervention to equip educators with HIV&AIDS coping and support competencies**. Unpublished MEd dissertation. Pretoria: University of Pretoria.

Patton, M.Q. (2002). **Qualitative evaluation and research methods**. London: Sage.

Penh, P. (2006). Tiener dink verkeerdelik hy is MIV positief, pleeg selfmoord. **Die Beeld**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:

http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Peräkylä, A. (2005). Analyzing Talk and Text. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editors). **The Sage Handbook of Qualitative Research: (869-884).** California: Sage Publications.

Preller, C. (2005). Kyk uit vir die tekens. **Die Burger**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Preller, C. (2004). Tienerselfmoord: Derde grootste doodoorsaak. **Die Burger**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Pretorius, W. (2006). Speletjie 'n metafoor vir emosionele kloustrafobie. **Die Beeld**. Datum van toegang: 5 Desember 2005 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Prinsloo, E., Vorster, P.J. & Sibaya, P.T. (1996). **Teaching with confidence**. Pretoria: Kagiso Tertiary.

The Quotation Page. **Quotations by Author**. Datum van toegang: 8 Maart 2007 vanaf World Wide Web:
http://www.quotationspage.com/quotes

Rademeier, A. (2006). Johan Heys se kleinseun pleeg selfmoord. **Die Beeld**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Reicherts, J. (2004). 'Abduction, Deduction and Induction in Qualitative Research'. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Editors). **A Companion to qualitative Research: (159-171)**. London: Sage Publications.

Richter, L., Mangold, J. & Pather, R. (2004). **Family and community interventions for children affected with AIDS**. Cape Town: HSRC Publishers.

Robinson, M. (2003). 'Teacher Education Policy in South Africa: The Voice of Teacher Educators'. **Journal of Education for Teaching, 29**(1): 41-60.

Robinson, M. (1999). 'Initial Teacher Education in a Changing South Africa: Experiences, Reflections and Challenges'. **Journal of Education for Teaching, 25**(3): 355-378.

Roos, E. (2006). Sekespeletjie eis tiener. **Die Beeld**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:

http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Roos, V., Du Toit, R. & Du Toit, M. (2002). **A Counsellors guide in dealing with trauma, death and bereavement**. South Africa: Mesitys Trauma Management.

Ross, E. & Deverell, A. (2004). **Psychosocial approaches to health, illness and disability: a reader for healthcare professionals**. Pretoria: Van Schaiks Publishers.

RSA (Republic of South Africa). (1996). Constitution of the Republic of South Africa. Act 108 of 1996. **Government Gazette** No. 108 of 1996. Pretoria: Government Printer.

Samuel, M. (2002). 'Autobiographical Research in Teacher Education'. In Lewin, K., Samuel, M. & Sayed, Y. **Changing Patterns of Teacher Education in South Africa: Policy, Practice and Prospects**. Sandown: Heinemann.

Sarason, I.G. & Sarason, R.S. (2002). **Abnormal Psychology: The problem of maladaptive behavior.** New Jersey: Pearson Education Inc.

Salovey, P. (2004). 'Emotions and Emotional Intelligence for Educators'. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Editors). **Keys to Educational Psychology: (31-43)**. Cape Town: UCT Press.

Scheepers, M. (2006). Tiener neem eie selfmoord af. **Die Beeld**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Seale, C. (2000). **The quality of qualitative research**. London: Sage.

Serote, M.W. (1994). 'Ofay-Watcher Looks Back'. In Finn, S. & Gray, R. (Editors). **Broken Strings. The Politics of Poetry in South Africa: (88-89).** Cape Town: Maskew Miller Longman.

Silverman, D. (2005). **Doing Qualitative Research**. London: Sage Publications Ltd.

Sinomlando Centre. (2003). **Memory Boxes**. University of Kwazulu Natal: Sinomlando Center. Datum van toegang: 6 November 2005 vanaf World Wide Web:
http//www.hs.unp.as.za/theology/isnomlando/memory%20boxes.htm

Shalem, Y. & Slonimsky, L. (1999). 'Can We Close the Gap? Criteria and Obligation in Teacher Education'. **Journal of Education, 24**(1): 5-30.

Smart, R. (2004). **Family and community interventions for children affected by AIDS**. Datum van toegang: 26 November 2004 vanaf World Wide Web:
http://www.hsrcpublishers.ac.za.

Smart, R. (2003). **Policies for Orphans and Vulnerable Children: A Framework for Moving Ahead.** Cape Times, 26 Febuary.

Smart, R. (2001). **Children living with HIV/AIDS in South Africa. A Rapid Appraisal**. Intrim National HIV/AIDS Care Support Task Team.

Soul City. (2004). **HIV and AIDS affect all children**. South Africa: Jacana.

Stake, R.E. (1998). 'Case Studies'. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editors). **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues: (443-462).** London: Sage Publications.

Steenkamp, L. (2006). Donker, donker kant van Aimee se selfmoord. **Die Rapport**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web: http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Strydom, N. (2006). Depressielyer vertel oor selfmoordpoging. **Die Burger**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web: http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Sullivan, W.M. (1983). 'Beyond policy science'. In Bellah, R. & Haan, N. (Editors). **Social Science as moral inquiry: (32-39).** New York: Columbia University Press.

Swanepoel, A. (2005**). Exploring Community Volunteers' use of the Memory Box Making Technique to Support Coping with HIV and AIDS.** Pretoria: University of Pretoria.

Swart, E., & Pettipher, R. (2003). 'Changing roles for principals and educators.' In Engelbrecht, P. & Green, L. **Promoting Learner Development. Prevention and working with barriers to learning: (30-44).** Pretoria: Van Schaik Publishers.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (2002). **Research in Practice: Applied Methods for the Social Siences**. Cape Town: Univresity Cape Town Press.

Taylor, J.F. (2001). **From defiance to cooperation**. California: Prima Publishing.

Taylor, N. & Vinjevold, P. (1999), 'Conclusion'. In Taylor, N. & Vinjevold, P. (Editors). **Getting Learning Right: (227-235).** Wits: The Joint Educational Trust.

Taylor, N., Diphofa, M., Waghmarae, H., Vinjevold, P. & Sedibe, K. (1999). 'Systemic and institutional contexts of teaching and learning'. In Taylor, N. & Vinjevold, P. (Editors). **Getting Learning Right: (13-36).** Wits: The Joint Educational Trust.

Teyise, T. (2003). Artworks explore life with HIV. **Health-e**. Datum van toegang: 13 Februarie 2006 vanaf World Wide Web: http://www.health-e.org.za/news/article_audio.php?uid=20030305

Tyler, K. (1994). Phenomenological aspects of Ecosystemics. **Educational Psychology**, 14 (4): 371-485.

Tyler, K. (1992). The development of the Ecosystemic approach as a humanistic educational psychology. **Educational Psychology, 12**(1): 15-28.

UNAIDS. (2004). **Report on the global AIDS epidemic**. Bangkok. Datum van toegang: 16 Junie 2005 vanaf World Wide Web:
http://www.unaids.org/bangkok2004/report.html

UNICEF. (2004). **Memory Boxes**. HIV & AIDS – Care and support for orphans and families affected by HIV & AIDS. Datum van toegang: 16 Junie 2005 vanaf World Wide Web:
http//www.unicef.org/aids/index_orphans.html

Valentine, S. (2004). Mapping our lives, Living with Aids. **Health-e**. Datum van toegang Maart 5, 2005 vanaf World Wide Web:
http://www.journ-aids.org/reports/20040226b.htm

Van Dyk, A. (2001). **HIV / AIDS Care and Counselling**. Kaapstad: Pearson Education South Africa.

Van Eeden, J. (2004). Hoekom is dié kinders dood? **Die Rapport**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Van Niekerk, E. & Prins, A. (2002). **Counseling South Africa: A youth perspective**. Pretoria: Heinemann Publishers.

Van Vuuren, M. (2005). Ster-resepte vir gelukkiger jeug. **Die Burger**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html

Van Wyk, E. (2005). Dominee wou sy dogter trou, nie begrawe nie. **Die Rapport**. Datum van toegang: 5 Desember 2006 vanaf World Wide Web:
http://www-sul.stanford.edu/africa/southafrica/rsanews.html.

Verschuren, P.J.M. (2003). Case study as research strategy: The buddy volunteer commitment in AIDS care. **American Journal of Public Health, 80**(11): 1378-1380.

Viljoen, J.R. (2005). **Identifying Assets in the Memory Box Making Process by Vulnerable Children**. Pretoria: University of Pretoria.

Walford, G. (1991). 'Reflective Accounts of Doing Educational Research'. In Walford, G. (Editor). **Doing Educational Research. (1-18)**. London, Routledge.

Winkler, G. (2003). **Courage to Care: A Workbook on HIV/AIDS for schools**. Southdale: Catholic Institute of Education.

Winkler, G., Modise, M. & Dawber, A. (1998). **All Children can learn. A South African handbook on teaching children with learning difficulties**. Cape Town: Francolin Publishers

Winter, E. (2000). Educational leadership: School bereavement. **Educational Leadership, 57**(6): 80-81.

Woolfolk, A.E. (1998). **Educational Psychology**. USA: Allyn & Bacon.

Woolfolk, A.E. & McCune-Nicolich, L. (1984). **Educational Psychology for Teachers**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Yin, R.K. (2003). **Case study research: design and methods**. London: Sage.

Bylaag A

Toestemmingsbriewe om navorsing te doen:

- Departement van Onderwys
- Skoolhoof van

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Bylaag B

Intervensiebeplanning

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

BYLAAG B 1
UITEENSETTING VAN AANVANKLIKE INTERVENSIEPROGRAM, BEPLANNING EN AANBIEDINGSKEDULE:
1STE VELDBESOEK EN WERKSWINKELFASILITERING

VERLOOP VAN DAG EEN		
Doelwit	**Aktiwiteit**	**Aanbiedingskedule**
Ontmoet die deelnemers en begin met die verhoudingstigting.	Ontmoet die deelnemers in die skool se personeelkamer en leer hulle ken deur informele gesprekvoering terwyl ons middagete saam geniet.	Ek en my medenavorser kry toegang tot die navorsingskonteks onder leiding van ons studieleiers, wat die opvoeders reeds ken. Ek en Maria help om middagete te bedien (ongeveer 40 minute).
Maak navorsingdoel bekend.	Verduidelik vir die opvoeders wat die doel van die navorsing en dus ook my studie is op 'n wyse dat hulle dit verstaan.	Maria lei die verduideliking oor haar studie (ongeveer 15 minute en 5 minute vir vrae). Doen dieselfde ten opsigte van my studie.
Kry toestemming om navorsing te doen.	Verduidelik aan die opvoeders die proses van navorsing met spesifieke klem op die regte en aspekte vervat in die *Ingeligtetoestemmingsvorm* (sien Bylaag D).	Maria verduidelik hierdie afdeling aangesien sy moontlik enige verdere vrae in die deelnemers se eie taal kan beantwoord. Ek en ons studieleiers neem deel waar nodig (ongeveer 30 minute).
Stel die *memory box*-tegniek bekend.	Verduidelik op informele wyse wat die *memory box*-tegniek behels en gee agtergrondinligting oor die tegniek. Moedig deelname en interaksie aan. Deel die werkswinkelhandleiding aan die deelnemers uit (sien Bylaag E).	Maria bespreek die tegniek terwyl ek help om die handleidings uit te deel, diktafoonopnames en oudiovisuele apparaat en data-insameling te behartig. Ons studieleiers neem leiding en help indien nodig (ongeveer 35 minute).
Pouse: help met die bediening van koeldrank en vrugte (ongeveer 20 minute)		
Stel die liggaamsportrettegniek bekend.	Verduidelik op informele wyse wat die liggaamsportrettegniek behels en gee agtergrondinligting oor die tegniek. Moedig deelname en interaksie aan.	Ek bespreek die tegniek terwyl Maria oorneem met die diktafoonopnames en oudiovisuele apparaat. Ons studieleiers neem leiding en help indien nodig (ongeveer 35 minute).
Afsluiting.	Bedank die deelnemers vir hulle teenwoordigheid en versoek hulle om die handleiding deur te gaan ter voorbereiding vir dag twee.	Ek doen die bedankings namens die navorsingspan (ongeveer 15 minute).

VERLOOP VAN DAG TWEE		
Doelwit	**Aktiwiteit**	**Aanbiedingskedule**
Oriëntasie vir dag twee.	Groet en oriënteer deelnemers vir die dag se gebeure terwyl ons saam middagete geniet. Verwys vinnig en opsommend na die vorige dag se gebeure.	Maria verwelkom die deelnemers. Beide van ons help met die bediening van middagete en neem deel aan informele gesprekke met die deelnemers (ongeveer 30 minute).
Verken die bestaande ervaringskennis van die deelnemers oor die rolle van opvoeders.	Samel deur fokusgroepbespreking inligting oor deelnemers se kennis van die rolle van opvoeders in. Fokus op hulle belewenisse en interpretasies van die rolle in die gesprek. Maak fasiliteringsnotas van die deelnemers se opinies en interaksies op die groot wit kartonne wat saamgebring is.	Ek lei die bespreking. Maria en ons studieleiers neem deel en dra by tot die gesprek sodat 'n verstaansbeeld van die deelnemers se idees en betekenisse aangaande die rolle van opvoeders gekry word (ongeveer 30 minute).
Demonstreer en maak *memory boxes.*	Deel die materiaal wat benodig gaan word vir die toepassing van die *memory box*-tegniek aan deelnemers uit asook die materiaal wat nodig is vir die uitvoering van die navorsingsopdrag. Gee deelnemers die geleentheid om elkeen hulle eie *memory boxes* te maak. Lei deur dié toepassing die gesprek verder.	Ek en ons studieleiers deel die nodige materiaal aan die deelnemers uit vir die maak van *memory boxes*. Maria demonstreer op interaktiewe wyse hoe 'n *memory box* gemaak word. Deelnemers kry dan die geleentheid om self hul eie *memory box* te maak (ongeveer 45 minute).
Pouse: help met die bediening van koeldrank en vrugte (ongeveer 20 minute)		
Demonstreer en maak liggaamsportrette.	Deel die materiaal wat benodig gaan word vir die toepassing van die liggaamsportrettegniek aan deelnemers uit asook die materiaal wat nodig is vir die uitvoering van die navorsingsopdrag. Gee deelnemers die geleentheid om elkeen hulle eie liggaamsportrette maak. Lei deur dié toepassing die gesprek verder.	Maria en ons studieleiers deel die nodige materiaal vir die maak van liggaamsportrette aan die deelnemers uit. Ek demonstreer op interaktiewe wyse hoe 'n liggaamsportret gemaak word. Hou aan met die bespreking terwyl hulle die liggaamsportrette maak (ongeveer 45 minute) .
Oriënteer die deelnemers ten opsigte van die navorsingsopdrag (sien Bylaag E: punt 4 van die handleiding).	Die navorsingsopdrag word aan die deelnemers verduidelik en hulle word versoek om dit te voltooi. Elke deelnemer ontvang 'n wegdoenbare kamera om foto's van die uitvoering van die navorsingsopdrag te neem. Gee deelnemers die geleentheid om elkeen 'n foto te neem sodat hulle weet hoe dit werk.	Ek verduidelik die navorsingsopdrag aan die deelnemers met verwysing na hulle handleidings. Ek gee geleentheid vir vrae. Daarna verduidelik en gee ek deelnemers die geleentheid om foto's te neem. Ek en Maria demonstreer hoe die kameras werk. Ons studieleiers help waar nodig (ongeveer 20 minute).
Afsluiting, bedanking en uitnodiging.	Bedank die deelnemers vir hulle deelname, nooi hulle uit na die volgende veldbesoek en verwys na die skriftelike uitnodiging.	Maria doen die bedankings en uitnodiging. Ons almal groet die deelnemers en ruim op (ongeveer 15 minute).

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

BYLAAG B 2
AANGEPASTE WERKSWINKELAANBIEDINGSTRATEGIE:
DAG 2 VELDBESOEK 1

VERLOOP VAN DAG		
Doelwit	**Aktiwiteit**	**Aanbiedingskedule**
Ontmoet die deelnemers en begin met die verhoudingstigting en oriëntasie vir die dag en verduidelik die onderskeie studiedoelwitte.	Ontmoet die deelnemers in die skool se personeelkamer en leer hulle ken deur informele gesprekvoering terwyl ons middagete saam geniet. Verduidelik vir die opvoeders wat die doel van die navorsing en dus ook my studie is op 'n wyse dat hulle dit verstaan. Oriënteer die deelnemers vir dag se gebeure terwyl ons saam middagete geniet. Verwys vinnig en opsommend na die vorige dag se gebeure.	Maria verwelkom die deelnemers. Beide van ons help met die bediening van middagete en neem deel aan informele gesprekke met deelnemers. (ongeveer 30 minute). Maria lei die verduideliking oor haar studie (ongeveer 15 minute en 5 minute vir vrae). Doen dieselfde ten opsigte van my studie.
Kry toestemming om navorsing te doen.	Verduidelik die navorsingsproses aan die opvoeders spesifieke klem op die regte en aspekte vervat in die *ingeligtetoestemmingsvorm* (sien Bylaag D). Gee geleentheid vir vrywillige ondertekening.	Maria verduidelik hierdie afdeling aangesien sy moontlik enige verdere vrae in die deelnemers se eie taal kan beantwoord. Ek en ons studieleiers neem deel waar nodig (ongeveer 30 minute).
Verkry basislyninligting ten opsigte van deelnemende opvoeders se ervarings van die pastorale rol.	Deel die handleidings uit (Sien Bylaag E). Samel inligting in deur 'n fokusgroepbespreking oor deelnemers se kennis van die rolle van opvoeders. Fokus in die gesprek op hulle belewenisse en interpretasies van die rolle. Maak fasiliteringsnotas van die deelnemers se opinies en interaksies op die groot wit kartonne wat saamgebring is.	Ons deel almal handleidings uit. Maria lei die bespreking oor die uitdagings wat in die deelnemers se gemeenskap bestaan en identifiseer ook die bates van die gemeenskap. Ek lei die bespreking oor die rolle van opvoeders met spesifieke klem op die pastorale rol. Ons studieleiers neem ook deel aan die gesprek sodat 'n verstaansbeeld van die deelnemers se idees en belewenisse verkry word (ongeveer 30 minute).
Stel die *memory box*-tegniek bekend.	Verduidelik op informele wyse wat die *memory box*-tegniek behels en gee agtergrondinligting oor die tegniek. Moedig deelname en interaksie aan. Deel die materiaal uit aan deelnemers wat benodig gaan word vir die toepassing van die *Memory box*-tegniek asook die materiaal wat nodig is vir die uitvoering van die navorsingsopdrag.	Maria bespreek die tegniek terwyl ek help om die materiaal uit te deel, diktafoonopnames en oudiovisuele apparaat en data-insameling te behartig. Ons studieleiers neem leiding en help indien nodig (ongeveer 35 minute).
Pouse: help met die bediening van koeldrank en vrugte (ongeveer 20 minute)		
Stel die liggaamsportrettegniek bekend. Demonstreer en maak liggaamsportrette.	Verduidelik op informele wyse wat die liggaamsportrettegniek behels en gee agtergrondinligting oor die tegniek. Moedig deelname en interaksie aan. Deel die materiaal wat benodig gaan word vir die toepassing van die liggaamsportrettegniek aan	Vanuit die vorige dag se gesprek weet ons dat die liggaamsportrettegniek nie aan die deelnemers bekend is nie, en het ons besluit om die deelnemers die geleentheid te gee om elkeen 'n liggaamsportret te maak. Maria en ons studieleiers deel

	deelnemers uit asook die materiaal wat nodig is vir die uitvoering van die navorsingopdrag. Gee deelnemers die geleentheid om elkeen hulle eie liggaamsportrette maak. Lei deur die toepassing die gesprek verder.	die nodige materiaal aan die deelnemers uit. Ek demonstreer op interaktiewe wyse hoe om 'n liggaamsportret te maak. Sit die bespreking voort terwyl hulle liggaamsportrette maak (ongeveer 50 minute).
Oriënteer die deelnemers ten opsigte van die navorsingsopdrag (sien Bylaag E: punt 4 van die handleiding).	Die navorsingsopdrag word aan die deelnemers verduidelik en hulle word versoek om dit te voltooi. Elke deelnemer ontvang 'n wegdoenbare kamera om foto's tydens die uitvoering van die navorsingsopdrag te neem. Gee elke deelnemer die geleentheid om 'n foto te neem sodat hulle weet hoe die kamera werk.	Ek verduidelik die navorsingsopdrag aan die deelnemers met verwysing na die handleiding. Ek gee geleentheid vir vrae. Daarna verduidelik ek en gee ek deelnemers geleentheid om foto's te neem. Ek en Maria demonstreer hoe die kameras werk. Ons studieleiers help waar nodig (ongeveer 20 minute).
Afsluiting, bedanking en uitnodiging	Bedank die deelnemers vir hulle deelname, nooi hulle na die volgende veldbesoek uit en verwys na die skriftelike uitnodiging.	Maria doen die bedankings en uitnodiging. Ons almal groet die deelnemers en ruim op (ongeveer 15 minute).

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Bylaag C

Werkswinkelmateriaal

WERKSWINKELMATERIAAL

Elke navorsingsprojek benodig materiaal ten einde dit te kan uitvoer (Silverman, 2005; Mouton, 2003; Babbie & Mouton, 2001; Bernard, 2000). In hierdie bylaag word die materiaal wat vir die twee veldbesoeke van my studie nodig is kortliks bespreek.

1. MATERIAAL BENODIG VIR VELDBESOEK EEN

Die intervensie wat tydens ons eerste veldbesoek plaasgevind het, was in die formaat van 'n werkswinkel. Tydens die werkswinkel is materiaal benodig om die liggaamsportrettegniek (en *Memory box*-tegniek) aan die (10) deelnemers bekend te stel en te fasiliteer. Soos verduidelik in 3.5.3 moes die deelnemers 'n navorsingsopdrag voltooi (sien Bylaag E, Liggaamsportret & *Memory box* making Handleiding punt 4 p 19).

1.1 Materiaal benodig deur navorsingspan vir fasilitering

- Beplanningsnotas
- Reflektiewe navorsingsjoernaal
- Persoonlike skryfbehoeftes
- Ingeligtetoestemmingsvorms vir elke opvoeder (neem 6 ekstra)
- Bedankingsbrief en -geskenk vir die skoolhoof
- Diktafone en genoeg kassette vir klankopnames
- Videokamera, driepootstander, videobande
- Digitale kamera
- A2 wit kartonne vir die afneem van groepsgedagtes en -menings tydens die werkswinkel en fokusgroepbespreking en -fasilitering.
- *Bostik prestick*
- 4 swart viltpenne (permanent)
- Elke navorsingspanlid se werkswinkelhandleiding
- Voorbeelde van liggaamsportrette (en *memory boxes*)

1.2 Materiaal benodig deur deelnemers vir werkswinkel en navorsingsopdrag:

- Werkswinkelhandleidings vir elke deelnemer
- Lêers vir elke handleiding
- Refleksiejoernaal vir elke deelnemer (A4, 32 bl skrif, oorgetrek)
- Ou tydskrifte vir prente uitsny
- Materiaal om elk hulle eie 'n liggaamsportret en *Memory box* te maak
    - ✓ Groot rol geskenkpapier (185cm x 2m)

- ✓ Inkleurkry
- ✓ Vetkryte
- ✓ Gom
- ✓ Swart pen
- ✓ Grys potlood
- ✓ Skêr (stompneus – kindervriendelik)
- ✓ Boks
- ✓ 1x tydskrif (Bona)

1.2 Materiaal vir navorsingsopdrag met 'n leerder

- Nog 'n groot rol geskenkpapier (185cmx2m)
- Boks
- Ander materiaal soos inkleurkryte, skêr, gom ens. kon die deelnemers gebruik vir die uitvoer van die navorsingsopdrag

1.3 Wegdoenbare kamera vir elke opvoeder

2. MATERIAAL BENODIG VIR VELDBESOEK TWEE

Die tweede veldbesoek het die formaat van 'n fokusgroepbespreking aangeneem. Die tweede deel van die handleiding wat handel oor basiese beradingsvaardighede is uitgedeel. Sertifikate asook 'n foto in 'n fotoraampie is aan deelnemers gegee om hulle te bedank vir hulle deelname aan die navorsing en is ook tydens die tweede veldbesoek aan hulle oorhandig.

2.1 Materiaal benodig deur navorsingspan vir fasilitering

- Beplanningsnotas
- Reflektiewe navorsingsjoernaal
- Diktafoon en kassette
- Videokamera, driepootstander en kassette
- Digitale kamera
- Vorige veldbesoek se fasiliteringsnotas
- A2 wit kartonne vir die afneem van groepsgedagtes en -menings tydens die fokusgroepbespreking en -fasilitering.
- *Bostick prestick*
- 4 swart viltpenne (permanent)
- Elke navorsingspanlid se werkswinkelhandleiding en deel 2 oor basiese beradingsvaardighede

- Voorbeelde van li

2.2 Materiaal benodig deur deelnemers

- 'n Kopie van deel 2 van die handleiding oor basiese beradingsvaardighede vir elke deelnemer
- Sertifikaat van bywoning en voltooiing van die werkswinkel
- Foto van elke deelnemer
- Fotoraam met boodskap op

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Bylaag D

Ingeligte toestemmingsvorm:

deelnemers

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Informed consent form

During the research study, the following ethical principles will be adhered to:

1. Participants may withdraw from the research at any time.
2. participants will at all times be fully informed about the research process.
3. Participants will not be placed at risk or harm of any kind.
4. Participants' confidentiality and anonymity* will be protected.
5. Participants will not be respondent to any acts of deception or betrayal in the research process or its published outcomes.

***Anonymity:** when completed, the memory box and body map belong to the participants (educators and children). Therefore data for this research project will be collected by means of audio-visual recording. This will include recordings of both the process and the products of the memory box and body mapp processes.

I _____, at_____ on_____ herewith declare that the former mentioned information has been explained to me and that I understand the principals. I herewith give consent to participate in the research study regarding memory boxes and body maps. I give / do not give permission that audio-visual recordings of me may be used in public with the researcher's discretion, as long as it contribute to the positive value of this research.

_____ _____

Signature of Participant Date

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Bylaag E

Liggaamsportret & *Memory box making* Handleiding (deel 1)

Table of contents

PRARAGRAPH
PAGE

1. Thank you, educators! 1
2. What is expected of you as an educator? 1
2.1 Your role 1
2.2 What does the government say? 1
2.3 Let's focus on one role 2
2.4 Assets 3
2.5 Challenges 3
3. Some techniques to explore 4
3.1 Making memory boxes 4
3.1.1 History of memory boxes 5
3.1.2 What is a memory box? 6
3.1.3 The purpose of making a memory box 6
3.1.4 Sources of information 6
3.1.5 Why should educators know about memory box making? 7
3.1.6 List of materials that can be used in memory box making 8
3.1.7 Objects that can be put into a memory box 8
3.1.8 Other things that can be used to serve as memorabilia 9
3.1.9 Basic steps in making a memory box 9
3.2 Body map making 10
3.2.1 The history of body mapping 12
3.2.2 What is a body map? 13
3.2.3 The purpose of making a body map 13
3.2.4 Sources of information 15
3.2.5 Why should educators know about body maps? 15
3.2.6 List of materials that can be used in making a body map 16
3.2.7 Basic steps in making a body map 16
4 Practising the techniques 18
4.1 Who? 18
4.2 What? 18
4.3 When and where? 19
4.4 How? 19
5 Good luck! 20
Appendix A 21

1. Thank you, educators!

Welcome at this workshop, and thank you so much for giving us some of your valuable time!

You are the people who know this community well. You also work with the learners of this community every day. As an educator you have a lot of responsibilities and play a big role in the community. The contact and relation of trust you have with the learners and this community can enrich their lives as well as yours.

We hope this workshop will help you to gain skills and knowledge to help you in your work as an educator and citizen of this community. If you would like to make notes during the workshop, you can use appendix B. Enjoy it!

2. What is expected of you as an educator?

2.1 Your role

What do you think is expected of you as an educator? What are the things your headmaster, the learners and the community expect of you as an educator?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2.2 What does the government say?

In 2000, in the *Norms and Standards for Educators* policy, the government stated that educators have 7 roles to fulfill. These 7 roles are:

- learning mediator
- interpreter & designer of learning programmes
- a community, citizen & pastoral role
- assessor
- leader, administrator& manager of your classroom and school
- scholar, researcher & lifelong learner

- a specialist in a learning area / subject/discipline / phase

- The policy also states that educators must have the knowledge, skills and values to perform each of these tasks. Do you think you were trained to have the knowledge, skills and values to perform the tasks expected in each role?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2.3 Let's focus on one role…

That's a LOT of roles to fulfil! In this workshop we are going to focus on your citizen/pastoral role. What is your understanding of this role?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Let's also see what we can add to your understanding by looking at what other people say about the pastoral role of an educator. Educators in England regard the pastoral role as an umbrella term for **caring**. This means that the educator must be concerned with the promotion of learners' personal and social development. An educator must help facilitate and foster positive attitudes in learners. It is felt that it is an educator's duty to care for a learner beyond the learner's learning needs. The duty of caring includes:

- Identifying learners suffering from abuse, neglect, emotional problems and making appropriate referrals as necessary.
- Responding to learners' emotional needs.
- Helping learners resolve problems in their feelings about themselves

- Guiding, helping and facilitating the solving of problems for those learners in crises.

What are some of the emotional needs that you have identified in learners in your class/school?

_____
_____
_____
_____

2.4 Assets

Which assets (people, places or things) are present in this community and in yourself that might help you carry out your tasks in your pastoral role / duties of caring?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

You will need to build a network of people who can help you. Think of all the people in your life, school and community that you could ask for support, information or help. **Appendix A** can be used as a list of **important telephone numbers** of support people you could identify.

2.5 Challenges

What are the challenges you have to face in your duty of caring for learners? What are the challenges in the classroom, school and community? What are the challenges to yourself?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Some techniques to explore

The techniques that we are going to discuss during this workshop are:

3.1 Making memory boxes

3.2 Making body maps

Memory Box Making

Presented by:
Maria Mnguni

Table of Contents

Paragraph
Page

3.1.1 History of memory boxes.....6

3.1.2 What is a memory box?.....6

3.1.3 The purpose of making a memory box.....6

3.1.4 Sources of information.....7

3.1.5 Why should educators know about memory box making?.....7

3.1.6 List of materials that can be used in memory box making.....8

3.1.7 Objects that can be put into a memory box.....8

3.1.8 Other things that can be used to serve as memorabelia.....9

3.1.9 Basic steps in making a memory box.....10

3.1.1 History of memory boxes

Memory boxes were first used by HIV-positive Ugandan women who wanted to find a way in which children would remember them. They used any kind of container, for example a basket, a biscuit tin, a matchbox or petrol can, into which they would place, for example, a poem written to the child, some

advice, photos, if possible a family tree, a letter of encouragement relevant to the mother's dreams and wishes for the child's future, objects relating to memories – in short, anything that a mother thinks should remind her learner of her existence and his own life.

3.1.2 What is a memory box?

A memory box is a box or any container that can be made from any material, and can serve as a container for valuable objects. The objects that are put in the memory box can serve as a means whereby a person can communicate with himself/herself or with the people who may come into contact with that particular container. Memory box making may be a continuous process – one can continue adding more objects and information over a long period.

There is no fixed way of making a memory box, but basic steps will be given to make it easier for you to do. Allow people to be as creative as they like and to put in anything they please.

3.1.3 The purpose of making a memory box

- To store memories of what a person has experienced.
- To serve as a means of remembering a person and knowing more about a person after a person has passed away.
- A means of expressing oneself, e.g. to express the pain, anger, frustrations, dreams and hopes.
- It serves as a therapeutic tool e.g. the adult/ care-giver/educator can use it together with the learner to express and discuss the issues that affect the learner/ other person.

  Any other ideas?
- _____
  _____
- _____
  _____

3.1.4 Sources of information

3.1.1.1 People

- Parents
- Grandparents
- Siblings
- Educators
- Relatives
- Friends

- Pastors
- Other relevant people

3.1.1.2 Records

- Personal certificates
- Educational records
- Medical & social service records
- Police records
- Newspaper reports that influence the learner's life
- Notes & notices that could contribute to the learner's life history

Any other ideas?

- _____
  _____
- _____
  _____

3.1.5 Why should educators know about memory box making?

One of the duties of the educator is to support a learner in totality, which means supporting him physically, emotionally, socially and educationally. The social part also involves supporting the learner in the environment in which s/he lives.

Educators are the people who are involved in supporting both the learners and the larger community. Educators will be able to use memory boxes to discuss issues about death, which are usually regarded as taboo in most cultures.

Educators might be able to use the process of memory box making as a therapeutic tool and will be able to do it with a large number of learners. This can be an advantage, since it will save time and support a lot of people at the same time.

Educators can also use memory box making in several learning areas, for example:

- In **mathematics** they can, for example, measure the sides and calculate areas and volumes and draw geometric shapes on the memory box.
- In **history class** they can use the life-line to discuss aspects of their own history.
- In the **art class** they can paint and decorate their boxes.
- In the **technology class** they can construct their memory boxes.

- In the **language class** they can present or give an oral speech about their memory boxes and discuss them with the class.

Any other ideas?

- _____
  _____

3.1.6 List of materials that can be used in memory box making

- Empty boxes, e.g. A4 / shoe
- Photos, photocopies of photos
- Cardboards
- Felt pens
- Paint and brushes
- Name tags
- Pens and pencils
- Scissors
- Magazines
- Refuse bags
- Crayons
- Markers
- Glue
- Papers
- String

3.1.7 Objects that can be put into a memory box

a) For a person who has passed away

This could be a parent, learner, friend or relative, and the memory box can be made by survivors or by the learner together with the care-giver. It can include the following:

- A person's life history
- His/her family tree
- A person's pictures
- Letters to express feelings
- Pictures and objects of the things that that particular person liked, e.g. music, food, cloths, perfume etc.
- Programme / pictures/video of the funeral service
- A memory book
- A body map

b) For a person who is still alive

- Information about the family history
- The family tree
- Life-line information
- Information about likes and dislikes, e.g. clothes, food, movies etc. and reasons for likes and dislikes
- Information about the family's belief system or religion

- Your picture and pictures of other members of the family
- Important documents
- Your wishes when you die, e.g. about property and children
- Letters to family members
- Information about hereditary sicknesses in the family

Any other ideas?

- _____
  _____
- _____
  _____

3.1.8 Other things that can be used to serve as memorabilia

- ***A* memory book** – a book is written by the person about all the experiences and memories of the time the family spent together
- ***A* memory basket** – a basket can be used instead of a box
- ***A* memory place** – a special place where you can meditate and think of the loved one. This can be a specific place that was valued by that particular person.
- **Memory clothes/ t-shirt** – special clothes that belonged to that particular person and make you think of the loved one.
- **Memory objects** – any special valued objects of the specific person
- **Memory pictures** – pictures, photos, television programmes, movies or music that will remind you of the specific person.
- **Collage** – pictures can be pasted on a chart to symbolise a person's past, present and future.

Any other ideas?

- _____
  _____
- _____
  _____

3.1.9 Basic steps in making a memory box

1. **Get a box the learner can use**

- This can be any box.
- Big enough to put objects/things in.
- Example: big A4 paper box, shoe box.

2. **Explain to the learner what a memory box is**

- You could say the following: "We are going to take this box and tell the story of your life and of the lives of your family members on and in the box".
- Make it easy for the learner to understand.

3. Let the learner go through magazines

- Let him/her choose his/her own pictures/words they want to use.
- The words / pictures must reflect the learner's life and things that are important to the learner / family.
- Cut the pictures out.
- Paste them outside or inside the box.
- The learner can take the magazine home and other people can choose pictures that the learner can also paste on the box.

4. Let the learner be creative

- Let the learner decorate the box as s/he pleases.
- Let the learner paint or paste other things on the box that mean something to the learner or to his/her family.

5. Discuss the pictures/words

- Encourage the learner to explain why specific pictures/words were chosen or
- how the learner feels about what is happening.

6. Other articles

- Ask the learner what else s/he wants to put into the box.
- Other people the learner wishes to include can also contribute things s/he can put into the box.

7. Remind the learner

- Tell the learner that memory box making is a never-ending process.
- The learner or other persons can keep on adding pictures, objects and things to the box.

3.2 Body map making

Body Map
making

Table of Contents

Paragraph
Page

3.2.1 The history of body mapping……13

3.2.2 What is a body map?……13

3.2.3 The purpose of making a body map.....13

3.2.4 Sources of information.....15

3.2.5 List of materials used in making a body map.....15

3.2.6 Why should educators know about body maps?.....15

3.2.7 List of materials that can be used in making a body map.....16

3.2.8 Basic steps in making a body map.....17

3.2.1 The history of body mapping

It was previously mentioned that memory boxes (and books) originated from Uganda. The women in Uganda wanted to communicate their love, caring, family roots and memories to their children. The idea was that the learners should be able to shape their identities by knowing where they came from and that they are or were loved by their parents/care-givers/friends. Projects that involve recording a family's legacy for a child are called **memory work**.

Other countries, like South Africa, were inspired also to use memory work to assist people suffering from HIV/AIDS. Other tools and techniques for

memory work are presently being developed and implemented. Body mapping is one of these techniques.

3.2.2 What is a body map?

A body map is a life-size drawing of a person telling his/her story of how s/he is experiencing a specific situation, for example an illness or the illness of another person. A body map reflects what the person is experiencing at the time the map is being made.

A body map involves the person sharing information not only about emotional experiences, but also about how his or her body is experiencing the situation. Information about how the people or things around the person interact with the person can also be added. Spiritual aspects of the experience, such as the person's religious beliefs and family values, can be added to the edges or parts of the body map the person chooses. Photos, pictures, words, drawings, symbols, things from nature – like leaves, or any object – can be pasted and used on the map to make it a true and rich story of how this person is living and experiencing a situation.

3.2.3 The purpose of making a body map

The main purpose of a body map is letting a learner / adult tell his/her story about some situation they are experiencing at that specific time.

3.2.3.1 Body maps are a tool whereby a person can communicate with himself/herself

A body map is a powerful tool for expressing a person's experience of his/her whole person. As we know, a person is body, mind and soul. Through body maps all these dimensions of a person can be recorded. The process of expressing the story of the whole-person experience of a situation can be very therapeutic to the learner/person making the body map. Being able to see the self visually can help learners or people organise their feelings and thoughts and help them cope better with situations. It is like making a

personalised life-size photo of not only your body, but of your mind and soul as well.

3.2.3.2 Body maps can help the person communicate with helpers or the community

Body maps are a way in which the educator, community worker or other helpers can better understand the situation of the learner/person. The facilitation of interventions can then be planned to better address challenges and needs more specifically. The information on a body map can also help people like doctors, nurses or even social workers to gather information about the care the person's needs.

3.2.3.3 Body maps can increase communication between family members

The story of the person on the body map can help family members understand the person better. It was mentioned that topics that are sometimes not discussed by a parent/care-giver with a learner, such as death, are often discussed when making a memory box. The same is true for body maps. Each person in the family can make his or her own body map. The maps can then be shown and discussed amongst family members. What is happening to the parent due to the illness/situation can also be explained to the learner through a body map.

3.2.3.4 Body maps can communicate the assets within the person and the community

Places, things and people in the community that the person identifies as assets in coping with the situation can be expressed in the story represented on the body map.

Values, beliefs and attitudes of the person making the map that contribute to hope and coping can be included on the map. Dreams and future plans are sometimes added.

3.2.3.5 Body maps can communicate the process of growth

Sometimes making more than one body map can communicate and show how the person has grown, changed and experienced the different phases of a situation and intervention. This can help the learner/adult identify the skills, attitudes and knowledge s/he has gained from the situation. In other words, body maps can tell the story of learning about a person's self and his/her life.

Any other ideas?

- _____
  _____
- _____
  _____

3.2.4 Sources of information

The person making the body map can get information to put on his/her map and tell his/her story from the following sources:

3.2.4.1 People

- Thinking about yourself
- Talking with a pastor
- Talking with grandparents, other family members or friends
- Visits to the doctor, clinic or hospital
- Talking with other relevant people
- Talking to parents
- Talking with an educator

3.2.4.2 Other things

- Drawings
- Newspaper or other articles
- Poems
- Things from the environment like leaves / seeds / sand
- Photos
- Letters
- Memory boxes

Any other ideas?

- _____
  _____
- _____
  _____

3.2.5 Why should educators know about body maps?

Body maps can be a helpful technique to improve one's understanding of a learner/adult you know needs emotional support. A lot of learners, and also some adults, find it difficult to express themselves to others. They cannot always find the words to tell others the story of their experience of a situation. It is also seldom that ALL aspects (themselves, their families, community) and dimensions (physical, spiritual, emotional, social) of their experiences are told. It was said that in making a body map, the person must try to tell the whole story about the experiences of his/her mind, body, heart, soul and community. If the learner is enabled to express all the

dimensions and aspects of his/her experience, the educator and other helpers (like doctors, social workers, clinic nurses or church/community support teams) can plan appropriate interventions with the learner and family that could address immediate and future challenges and needs. The assets of the learner/adult, family and community displayed on the body map can be mobilised and used by the educator and other helpers in the intervention.

Any other ideas? _____

_____

_____

_____

_____

3.2.6 List of materials that can be used in making a body map

- Paper big enough to trace the whole body: like wrapping paper
- Drawing on the map
- Pictures/words: magazines
- Scissors
- Pieces of fabric
- Poems or letters
- Glue
- Photos
- Paint & brushes
- Crayons, felt pens
- String
- Mirror to look at him-/herself
- Photocopies of things
- Things from the environment, like sand, leaves, stones, seashells etc.

Any other ideas?

- _____
  _____
- _____
  _____

3.2.7 Basic steps in making a body map

1. **Get paper that is big enough for the learner to use**

- The whole body of the learner must be able to fit onto the paper.
- Wrapping paper can be used.

2. Explain to the learner what a body map is

- You could say the following: "we are going to take this paper and tell the story of how your whole body, head and heart feel and think about what is happening to your mom/dad/grandpa/care-giver".
- "It is going to be like a big photo you make of your whole self and your home".

3. Trace the body of the learner on the paper

- Let the learner lie down on the paper and trace the outlines of his/her body with a marker/pencil.
- Space can be left above the learners' head and feet to add more information.

4. Let the learner colour/paint him/herself

- Let the learner look at himself/herself in the mirror (or a window) and let the learner draw or paint his/ her face and hair. Other details can also be added if the learner chooses, such as the heart, brain or any other body parts or clothing. It doesn't need to look perfect.
- As the map is completed more things can be painted or drawn on the body outline.

5. Let the learner be creative

- Let the learner decorate or write on the map as s/he pleases.
- Pictures/words from magazines and other materials (see list) can be used to communicate the story of the learner.
- Let the learner paint or paste other things on the map that mean something to the learner or his/her family.

6. Discuss the pictures/words, symbols and drawings

- Encourage the learner to express feelings, experiences, thoughts, attitudes, actions, values and whole-person reactions to the situation.
- Encourage reflection on experiences of all aspects of the learner: body, feelings, spiritual, social, mind etc. These reflections must then be added to the map.
- The learner might need time to think about all these things first. Homework can be given to him/her to think about all these areas of reflection.

7. Add information about the learner's environment

- Social information can be added – what is happening in the world around the learner and how s/he is experiencing and interacting with the world.
- Assets and opportunities in the environment the learner can identify can be added on the map. The challenges of using or seeing these assets can also be present.

8. Remind the learner

- Body maps focus on the here-and-now experiences and stories of the learner in a specific situation.
- Tell the learner that his/her parent can also make their own body map, so that the learner can understand what is happening to the parent.
- Another map of the learner can be made at a later stage to show the story and experiences of a new situation.

The end of the body map manual

4 Practising the techniques

Now you have made your own memory boxes and body maps. We would like you to go and explore the techniques by doing the following:

4.1 Who?

Identify a learner in your class/school who has an ill family member and who you think has emotional needs that are not being met.

4.2 What?

- Make a memory box with the learner by following the basic steps suggested in 3.1.9.

- Make a body map with the same learner by following the steps suggested in 3.2.7.

4.3 When and where?

- **When?** We suggest you choose one morning a week before school or one afternoon a week after school to work with the learner. You and the learner can decide how long you want to work – one hour or more. As you are making a memory box and a body map, you will need at least four or more sessions with the learner.
- **Where?** You can work inside or outside the classroom. Keep in mind that the learner needs privacy to be able to share his/her emotions, experiences and feelings. Working with scissors, glue and paint or text, is easier for some learners to do on a table or in a classroom.

4.4 How?

- **Confidentiality**

Remember that the learner you work with trust you. The information s/he shares with you about him/her and his/her family must be respected by not telling other people about it. Everything the learner shares with you must stay between you, your buddy and the learner. Other people who contribute to the making of a memory box or body map can do so with the learner's consent.

- **The buddy system**

We suggest you find a buddy to help you in these projects with the learner, This buddy should be a person who also attended the workshop and knows about memory boxes and body maps. Your buddy will:

- help you gather materials that you need;
- take photos of the session while you work with the learner;
- help you when you don't know what to do;
- be someone you can talk to about what happened in a session or when you feel emotional after a session.

This buddy must also keep all information confidential

Remember that you are doing the session and that your buddy is there to help, not take over the session. Sooner or later you are also going to be someone else's buddy.

- **Recording what you are doing**

Each of you will receive a **camera** and **journal** to record the sessions you have with the learner. You can take 27 photos with the camera. You can take 13 photos of the sessions where you make a memory box and 13 photos of the sessions you make a body map. You are going to take one photo NOW to make sure you know how to take a photo with this camera.

The journals must be used to reflect on what you did, what happened and how it felt for you and the learner to make the memory box and body map. Your journal includes information about reflections and is divided into 2 sections: one section for the process of making the memory box and the other for the process of making the body map. Let's quickly look at your journals…

5 Good luck!

A lot of information has been given to you over the past two days. This is the biggest reason why a manual was compiled. You can revisit it as many times as you need. It is a first step in building up your knowledge of your pastoral role at your school.

In the end, being a good educator is about doing and not just about reading and learning new techniques. So now is your chance to go and practise and implement the things you've learnt. We hope that your experiences will be filled with wonderful moments of sharing and growth for both you and the learner.

Thank you again for coming to this workshop. We hope that the information that ha been provided will assist you in helping learners and other people to help themselves. They count on you. Good luck!

Appendix A
Important telephone numbers

1. Services:

- **Lifeline** 0800 0123 22
  Helpline and information on basic support with emotional problems

- **Learnerline** 0800 05 55 55
  Information on learners' rights and police assistance in cases of learner abuse or neglect

- **Department of Social development** 0800 60 10 11
  Information and services for healthy family and community development

- **Local community centre** _____
  Basic community support and development

- **Local Police Station** _____
  Assistance and protection against crime and harm

- **Local Fire Station** _____
  Fighting of fires

- **Local Government Clinic** _____
  Basic support and help with general health needs

- **Local Hospital Emergency Unit** _____
  When a learner is hurt or his/her life is in danger and s/he needs medical attention

2. Other numbers:

(Numbers of important people or services that you would like to include)

Maria Mnguni (**Memory boxes**)	072 353 074
Malize Mc Callaghan (**Body maps**)	083 324 3403

Appendix B
Notes

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Bylaag F

Basiese beradingsvaardighede hanleiding

(deel 2)

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Table of contents

Content
Page

1. Thank you, educators! 1
2. What is counselling? 1
3. The counselling relationship 2
   3.1 Facilitative process 2
   3.2 Special helping relationship 2
4. Characteristics of a counsellor 3
   4.1 Skills 3
   4.2 Attitudes 5
5. The counselling process 5
   5.1 The beginning 6
   5.2 The learner tells his/her story 6
   5.3 Challenges that hinder action are faced 6
   5.4 Action is taken and opportunities are used 6
   5.5 The end 6
6. Important things to remember 7
   6.1 Confidentiality 7
   6.2 Questions to ask yourself 7
   6.3 Take good care of yourself and other educators 7
7. Crisis counselling 8
   7.1 Crisis situations 8
   7.2 Grief counselling 10
8. Good luck! 12

Reference list 12
Appendix A 13
Appendix B 17

1. Thank you, educators!

Welcome back to part 2 of the workshop on memory box making and body map making, and thank you for your work!

Educators have always been people who are in contact with the larger community because they work with the learners of that community. The challenges and needs of that community are present in the learners the educators see every day. Learners come to you for help. These needs are sometimes physical (such as family needs for food or a place to stay) or emotional (such as a learner feeling sad, scared, angry or afraid). At our last workshop we mentioned that as teachers you were trained to help learners learn, so that giving support and help to a learner with other needs (for example physical or emotional needs) can be very difficult for educators.

Most schools in South Africa do not have trained counsellors. As a result, the work and role of counsellor often becomes the task of the educator; we discussed this with regard to your pastoral role as educators. As part of that role, we focused on what, when and how to make memory boxes and body maps in part 1 of the manual. In part 2 we will focus on counselling skills. We hope that this manual will help you to help learners in your school.

2. What is counselling?

What do you think counselling means?_____
_____
_____
_____
_____

Many people think that counsellors give advice to people and have an answer to every problem. There are many definitions of counselling. For our purpose, we will use Gillis's (1996: 2) definition of counselling. He says that:

> "Counselling is a facilitative process in which the counsellor working within the framework of a special helping relationship, uses specific skills to assist young people to help themselves more effectively."

We will look at and discuss each of the concepts mentioned in this definition throughout the manual.

3. The counselling relationship

The key words in the definition of the counselling relationship are 'facilitative process' and 'special helping relationship'.

3.1 Facilitative process

Counselling is a process, which means that the learner has to go through and experience change and growth in this relationship. The term 'facilitation' means that the counsellor helps the process along, but isn't in control and doesn't make all the decisions in this process of change and growth.

3.2 Special helping relationship

What makes the counselling relationship special is that the counsellor creates a warm and open environment for the learner to freely express him-/herself. How do you think one can create such an environment?_____

_____

_____

_____

_____

A warm special relationship can be created when a counsellor tries to understand the learner's perspective of a situation. The counsellor doesn't tell a learner what to do, doesn't interrogate the learner or debate with the learner on his/her views. Moral judgments aren't made about the learners' beliefs, feelings or behaviour. This communicates to the learner that the counsellor accepts him/her as s/he is. Questions asked by the counsellor are aimed at understanding the learner. It is also very important that the counsellor is sincere and really accepts the learner and does not pass judgment, but tries to understand. Understanding the learner means that the counsellor can't use his/her values, thoughts and experiences to give an answer. Another word that can be used when one really understands the learners' feelings and thoughts is 'empathy'. This is the heart of the helping relationship.

These conditions help the learner to express emotions freely and to gain insight into his/her own world. The learner grows in his/her understanding of him-/herself and the situation challenging him/her.

(Gillis, 1996: 1-3 and Meyer *et al.* 1994: 395-418)

4. Characteristics of a counsellor

How do you think a good counsellor should act?_____
_____
_____
_____
_____
_____

4.1 Skills

Our definition says that 'specific skills' will be used by a counsellor to help the learner change her/his thoughts, feelings and behaviour. These skills include communicating understanding (or empathy), sincerity and acceptance.

4.1.1 Understanding, sincerity and acceptance can be communicated by:

- Asking yourself if you are really trying to understand the learner.
- Not telling the learner <u>your</u> life experiences, it is his/her turn to talk and express feelings.
- Not interrupting the learner.
- Using words rich in emotion.
- Showing respect and interest in the learner in both word and deed.
- Talking in a way the learner will understand, at his/her level.
- Trying to understand the learners' experiences, behaviour and feelings.

4.1.2 Active listening skills

Really listening to the learner means that s/he will do most of the talking. The following can help you to make sure you listen to the learner:

- Use the minimum of verbal responses. This can help you not to take control of the process. Using phrases such as 'Um-humm', or 'Yes?' will encourage the learner to keep on talking.
- Look at the learner's other non-verbal behaviour. For example: is s/he very nervous and biting his/her nails, does the learner want to cry, does s/he look afraid? Ask the learner if you understand his/her behaviour correctly. For example, ask the learner: "I see your eyes are full of tears, are you feeling very sad or are you very angry?"

- Sometimes silences can help the learner to keep on talking, as s/he feels that you want him/her to say more.
- Probing is a technique educators often use in class and can also be used in the counselling process. Probes are statements, requests and open-ended questions. Probes can help you to fully understand the story the learner is trying to tell you. By using probes effectively, the counsellor can get a clearer and more complete picture of the situation.
- Summarise what the learner has said to help you make sure you understood him/her correctly. Do this at the right time, when the learner has finished talking. Example: "I understand that you feel alone and you think you are dumb, am I right?"

4.1.3 Non-verbal communication

Communicating openness with your body is necessary to make the learner feel accepted. Keep the following in mind (a method referred to as **SOLER**), as it will show the learner that you are really listening:

- **S:** Sit squarely in front of the learner so that you can see her/his reactions and so that s/he can see your body posture. This will show the learner that you are with him/her and paying attention. Sitting directly opposite him/her, without a desk between you, can sometimes make the learner afraid to talk.
- **O:** Have an open posture. Keep your arms relaxed at your side and your legs comfortable. Do not force your posture and sit uncomfortably, as you will look unnatural.
- **L:** Lean slightly forward; this will communicate that you are giving your full attention to what the learner is saying.
- **E:** Make eye contact with the learner in a non-threatening way. Remember that in some cultures not making eye contact with an adult expresses respect.
- **R:** Be relaxed and let the learner talk at his/her own pace. Concentrate on listening to what the learner is saying and on understanding what is being said. Do not think too much about how you should react or what questions to ask the learner.

Make sure that the room in which the counselling is taking place is private and that nobody can hear the conversation. The room must be tidy and big enough.

(Gillis, 1996: 16-26 & 50-63 and Egan, 2002: 64-70; 73-89; 93-135)

4.2 Attitudes

The most important attitude a counsellor must have, as mentioned, is to sincerely like and accept learners. Other attitudes include the following:

- The counsellor is not a friend visiting the learner, but a counsellor having a goal-directed conversation focusing on the learner.
- This conversation and the whole process are done at the learner's pace and mustn't be rushed.
- The counsellor mustn't become overinvolved with the learner; this will not help the learner. Having sympathy for the learner, for example crying with the learner, is sometimes the first sign of becoming too involved.
- The goals of the counsellor are to understand the learner and to interpret the things said by the learner in the correct way.
- Not being judgmental and having respect and empathy for the learner is vital in being a good counsellor.
- Good counsellors know that they are also just human and cannot change the world or be perfect. Two people are needed to do the work in a counselling situation. The counselling process takes time to develop and goals have to be realistic.
- Being creative and enthusiastic about your work can contribute to making the learner feel hopeful again.
- Work hard at knowing and liking yourself. If you do not like yourself it will be harder to help a learner like himself/herself. Know what topics make you emotional because they are too close to your own life experiences.
- Reading more about counselling and helping relationships is very important. Learning as much as you can about learners' development, specific counselling skills and how to create a caring and warm atmosphere is vital in becoming a good counsellor. People are different from each other, which makes counselling a complex process. **Appendix B** provides space for notes on things you would like to learn about further. Additional notes and information can also be added to this basic manual as you grow as a counsellor.

(Collins, 1988: 25-49 and Egan, 2002: 40-59)

5. The counselling process

The counselling process occurs as a whole, but can be structured in the following five stages. Always keep in mind that people are unique and that

the counselling process might need to be adapted to each learner's emotional needs. The stages of the counselling process are:

5.1 The beginning

The learner comes to you or is sent to you by someone. You arrange a facilitative setting that is private. You briefly introduce yourselves if you do not know each other well.

5.2 The learner tells his/her story

The learner tells you what is going on. The challenges, problems and issues are told. Self-exploration is encouraged. The counsellor helps the learner to express as many feelings, thoughts and behaviours as possible. Opportunities that facilitate change are identified. Reasons why these opportunities have not been used are identified.

5.3 Challenges that hinder action are faced

The feelings, thoughts and behaviour that keep the learner from taking action are faced and challenged. Action plans with different ways of facing the challenges are formulated by the learner with the help of the counsellor. Every plan is then discussed in terms of what it will take to implement the plan, for example will the plan take a lot of time to implement, does the learner have the money or resources to put the plan into action, what will it take to make a success of the plan?

5.4 Action is taken and opportunities are used

A plan that seems the best is chosen. All the opportunities are used to make a success of the plan when the action is taken. The results of the action are then evaluated. If the plan wasn't successful, another plan is implemented.

5.5 The end

If the plan was successful and the learner has gained self-knowledge and is able to function without your support, the counselling sessions can be stopped. In the school context, checking whether the learner is still doing well should not be too difficult.

What do you think is the goal of the counselling process? _____

_____

_____

_____

_____

Our definition says that counselling must help people to help themselves. The learner will be able to function without your support if counselling is facilitative, as it encourages independent thinking and doing. Growth and self-knowledge will then realise (Gillis, 1996: 82-95 and Egan, 2002: 21-38).

6. Important things to remember

6.1 Confidentiality

It is always important to keep all the information that is shared with you confidential. The identity of learner must be kept confidential. You cannot tell other people about anything the learner told you about himself or his family or even that the learner is coming to you. This is especially important if the learner tells you s/he or a family member is HIV positive or has AIDS. The only time you can tell other people is when the learner gives you permission to talk to someone or when the learner's life is in danger (Report of National Conference, 1997: 113-117).

6.2 Questions to ask yourself

The following questions (Collins, 1988: 25-39) can help you to stay on the right track:

- Can I handle this problem or is there someone who is better able to help the learner?
- What is the most important thing the learner is telling me? What does the learner want to change in his/her life?
- Do I really understand the learner?
- Am I being fair and non-judgmental towards the learner?
- Am I myself in a good state of mind and emotion to counsel the learner?
- Do I believe that this learner can help him/herself?
- What resources and opportunities are there and how can we get them activated to use them? (Collins, 1988: 25-39)

6.3 Take good care of yourself and other educators

It is important that you keep in touch with your own feelings and needs. Take care of yourself as well. Do not try to change all at once. Do not counsel more learners than you can handle. Do not be ashamed of saying you don't know how to handle something – ask colleagues. Identify someone you

can trust and talk to about your feelings, thoughts and behaviour in such a way that you still keep the identity and information of the learner you see confidential. You could also use the information given in Appendix A on the technique of debriefing one another (Collins, 1998: 35-37).

7. Crisis counselling

7.1 Crisis situations

A lot of the times a learner will come to you right after something bad or traumatising has happened. This is a crisis situation for him/her and s/he does not know what to do. Because the learner might be in shock, his/her emotions can be intense and overwhelming. The counselling given in these situations can be seen as emotional first aid. The following plan of action can help you provide immediate relief in a crisis situation:

7.1.1 Be prepared

Have a plan of action ready for different situations. When a crisis occurs, it is sometimes difficult to think straight because of all the emotions and stress involved. It can be helpful to formulate certain action plans – for example for suicidal behaviour, learners whose parents abandon or neglect them, cases of learner abuse or the death of a loved one – beforehand. Think of ways you can act in these situations. Make a list of numbers of people, services and help lines you can use in crisis situations. **Appendix A** of part 1 has some numbers of national help and information centres. You can add local services such as clinics and shelters as well as people in the community (such as pastors or doctors) that can offer help and support. This list can be called your support network.

7.1.2 Expect the learner to have intense emotions and not think straight

Some people break down in crisis situations and cannot think of anything to help them. Sometimes they won't be able to even remember telephone numbers of friends, family or even where they live. Try to calm the learner down and patiently ask for information that is relevant to help them. Unnecessary and long questions can add to anxiety.

7.1.3 Act calmly

You should try to keep your emotions in control and act calm, confident and in a structured manner. Having an action plan can also help you do this.

Remember that in a crisis emotions are intense, and if you lose control of your own emotions you won't be able to help the learner.

7.1.4 Short-term help comes first. Remember the most important things

The first important thing is to make sure the learner's life isn't in danger. Getting the learner home or to a place where s/he will be safe and offered support is very important. Make the learner as comfortable as possible while handling the situation. Make sure s/he is warm enough, can breathe easily and whether s/he needs to sit, lie down, walk around or needs something to drink. Try to find out whom you can contact to help the learner, for example friends or family of the learner.

7.1.5 Use all your counselling skills

Be supportive and encourage the learner to share his/her feelings and thoughts. Communicate empathy to the learner by really listening to what s/he is saying. Make sure you understand how the learner is experiencing the crisis. Sometimes the situation will not seem like a crisis to you or others, but it is to the learner. Remain calm and do not be caught up in the learner's emotions too much, as you might become emotional yourself. Encourage the learner to be calm, patient and work with you to handle the problem. Be careful not to give false reassurances by saying all will work out if you don't know if it will.

7.1.6 Try to formulate a plan of action with the learner

In a crisis, it is important not to focus too much on the confusing facts and details of the situation. Focusing on what is happening now and on what is important to do is a good way to encourage the learner to take action. Help the learner to make plans of action and decisions regarding the things that need to happen immediately, like how s/he will get home or who can help and support him/her at home. Explore all the things and people in the learner's life that might be able to offer support. This can be done on paper or by just talking. Try not to make all the decisions for the learner. When a learner is very young or unable to make decisions, suggest possible action to him/her and let the learner choose wherever possible. See appendix A for information on classroom debriefing.
(Adapted from: Gillis, 1996: 158-160 and Collins, 1988: 63-73)

7.2 Grief counselling

Grieving is a very emotional process which one must respect. Grieving for something lost is a natural and necessary process, as it helps a person to accept the loss and to lead a full life after losing someone or something important to him/her. It is important to remember that a learner may also grieve after losing his/her family life as s/he knew it when parents divorce or may grieve about a friend who moved to a different place. Grieving therefore does not only occur after a person dies, but also after the loss of something of importance to the learner.

7.2.1 Basic information

As death is also a crisis, the information given about crisis counselling is also important in grief counselling. Other counselling skills like empathy, active listening, warmth, honesty and confidentiality must also be used in grief counselling.

In grief counselling, grief is seen as a process that occurs after the death of a loved one. The reaction of the learner will depend on his/her age, the relationship s/he had with the deceased and the amount of support given to him/her by friends or family. It is difficult for a learner under seven years of age to understand the concept of dying. Learners between the ages of 7-10 years can begin to understand that others can die, but it is only in early adolescence that learners realise that they too can die.

7.2.2 The grieving process:

Grieving is a process that can be divided into 4 stages:

- ***Stage 1 – Knowing of the death: the initial shock***

  This is when the learner finds out of the person's death. Some learners will be shocked and become afraid, very emotional (anger, panic, sadness) or even experience physical distress (like shaking, vomiting, dizziness). For other learners the reality of the death might only hit home at the funeral or even later.

- ***Stage 2 – Feeling and dealing with memories***

  Memories of the person who died and feelings of intense sadness and loneliness occur. Many learners seem to be depressed at this stage. They can not think about the present and only talk about the past when the loved one was still alive. Some learners do not

allow themselves to feel the pain of the loss and behave differently, like being angry all the time without knowing why.

- ***Stage 3 – Adapting***

  The learner and his/her family or caregivers learn how to cope with life without the deceased. This is very difficult for learners, as they must sometimes take over responsibilities that the deceased used to bear, such as cooking, looking after brothers and sisters and cleaning the house. Sometimes the family has to move to a new home because of financial difficulties.

- ***Stage 4 – Moving on and acceptance of the loss***

  The learner is now getting used to his/her new life and isn't so sad anymore. Memories of the deceased aren't so painful anymore and are less intense. The learner's feelings about his/her life are more positive. The learner is beginning to accept the new way of life.

7.2.3 What the counsellor and other adults can do for the learner

- If it is possible, the learner must be prepared for the death of a loved one. Being honest with the learner is very important. Explain what is happening in a way that the learner will understand.
- In addition, if possible a person who is familiar to the learner can tell him/her of the death in a calm way. Try to tell the learner in a place where s/he can express emotions freely.
- Adults in the learner's life must also express their feelings of grief in front of the learner so that s/he can see that grieving is normal.
- Be honest about what death means. The learner must understand that the deceased will never return.
- If the learner is able to attend the funeral, the counsellor must encourage it. The learner can see that other people are also grieving. S/he is not alone and may feel sad like the other people at the funeral.
- Encourage the learner to express his/her emotions and not bottle them up. Let the learner know s/he can talk about memories. Be patient with and sensitive to the learner's pace and way of mourning, as it differs from learner to learner.
- Make use of the learner's spiritual and religious dimension to understand death and to find hope in his/her life. Knowing that the

deceased is happy in heaven sometimes gives hope to the learner that s/he may also be happy again.

- Make as few changes to the learner's daily routine as possible.
- The goal of grief counselling is to help the learner accept the death and to move on with living life effectively without the deceased. Get professional help if the grieving period is very long (more than 12 months) and the learner is still not coping with everyday life.

(Cutcliffe, 1998: 754-761; Gillis, 1996: 163-165; McLaren, 1998: 275-290; Report of a National Conference, 1997: 57-66 and Swindells, 1993: 97-106)

8. Good luck!

A lot of information was given to you over the past two days. This is the biggest reason why a manual was compiled. You can revisit it as many times as you need. As we have seen, you are important to the learners in your classrooms: you are sometimes the only person who can give them support and guidance. As an educator you have a pastoral role to fulfil.

It was pointed out that further reading and adding of information in the space provided in the appendixes is vital to your understanding of the difficult and complex process of counselling. We want to emphasize this again. In the end, counselling is about doing and not just about attending workshops, reading and talking. Practice and implement the things you've learnt in the workshops. We hope that your experiences will be filled with wonderful moments of sharing and growth.

Thank you again for coming to another workshop. We hope that the information that was given will assist you in helping learners and young people to help themselves. They are counting on you. Good luck!!!

Reference list

Collins, G. R. 1988. **Christian counselling, a comprehensive guide**. USA: Zondervan Bible Publishers.

Cutcliffe, J. R. 1998. Hope, counselling and complicated bereavement reactions. **Journal of Advanced Nursing, 28**(4), 754-761.

Egan, G. 2002. **The skilled Helper**. United Kingdom: Brooks/Cole.

Gillis, H. 1996. **Counselling young people. A practical guide for parents, teachers, and those in helping professions**. Pretoria: Kagiso Tertiary.

McLaren, J. 1998. A new understanding of grief: a counsellor's perspective. **Mortality, 3** (3), 275-290.

Meyer, W. F; Moore, C & Viljoen, H. G. 1994. **Persoonlikheidsteorieë – van Freud tot Frankl**. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

Report of a National Conference: **Planning children's futures. Meeting the needs of children, adolescents and families affected by HIV/AIDS.** Baltimore, Maryland: December, 1997. Sponsored by Casey Family Services and The Annie E. Casey Foundation.

Swindells, J. 1993. Helping children and families to cope with bereavement. In Batty, D (Editor). **HIV Infection and Children in Need**. London: British Agencies for Adoption and Fostering.

Appendix A
Classroom debriefing

1. Introduction

An educator may face a situation where the whole class or all the learners in the school are affected by trauma. A trauma can be, for example, a sudden

death or an incident of violence on the school grounds or in the community which directly involves learners.

Debriefing should be conducted as soon as possible after the trauma. Everyone in the group should have a chance to talk, therefore the groups should not be too big – a maximum of 20 participants is recommended. Before the debriefing, the facilitating educator (debriefer) must be familiar with all the facts of the trauma.

2. Debriefing phases

Debriefing consists of different steps and phases. The basic steps involve addressing three things:

- Facts
- Thoughts and feelings
- Coping

These steps can be seen as the main objectives of debriefing. Seeing that debriefing is a process, however, it cannot be done in three distinctly separate steps. In the process of carrying out these steps, each step can be done in phases, where each phase is diffuse and overlaps with the other phases. In our discussion of debriefing we will first look at the step (in other words, the main objective) and then the phases (in other words, what you will be doing in each phase.

2.1 STEP 1

Here the focus is on facts. Think of it as putting all the facts on the table before addressing anything.

2.1.1 Introductory phase

In this phase the debriefer introduces himself/herself and tells the group that s/he is aware of what has happened (namely the trauma) and that the purpose of the group is to talk about this event. The debriefer needs to set certain rules so that the pupils feel safe in the group. These rules include the following:

- The learners will not be forced to speak if they do not want to. They need only to say their names and their connection to the trauma.

However, learners can be told that the more they speak, the more they might benefit from the session.

- Each learner should speak for himself/herself and describe only his or her own actions. Learners should not talk about or judge others' behaviours during or after the trauma.
- Learners need to listen respectfully to others. They should not talk or laugh while other learners are speaking.
- What is said in the group should remain confidential. Learners should not gossip outside the group.
- Learners should be reassured that the debriefers are not playing detective and that the debriefing is not a fact-finding mission. The information is private and will not be passed on to parents or other educators.
- Participants should be warned that they might feel "down" during the group discussion on the trauma and re-experience the painful feelings associated with it. Reassure them that they will feel relieved after the session.
- The participants should also be told about the structure of the discussion and be invited to ask questions.

2.1.2 Fact phase

Each learner gets the opportunity to tell the group what happened during the trauma, including the facts about his/her experiences during the trauma. The debriefer can ask questions to get a clear understanding of the sequence of events. At this point the debriefer should be alert and correct any misunderstandings the learners might have about what happened. The learners may have imagined or misunderstood the causes of the trauma, or what actually happened in the event. This phase clarifies for all the learners exactly what happened and clears up unnecessary anxiety or playground speculation.

2.2 STEP 2

This step of debriefing looks at the learners' **thoughts and feelings** during the trauma. Learners are invited to talk about their own feelings and thoughts before, during and after the event. Many learners are not used to talking about feelings, and the debriefer may need to help those learners along by asking a few questions such as: "How did you feel when you saw the man holding the gun?" or "How did you feel when you heard that Jamie had

died in hospital?" This part of the debriefing can be very comforting to the learners and help to reduce the sense of isolation as they begin to realise that others also had similar thoughts and feelings. Talking about the learners' memories in this way seems to lessen the strength of memories, with the intrusive thoughts of the trauma less likely to plague the learner.

2.2.1 The symptom phase

The effects of the trauma on the learners are discussed. The learners are asked to describe any changes they have noticed in themselves (in their feelings, thoughts and behaviours) after the trauma. The debriefer then summarises all of the reactions and symptoms for the group and also adds symptoms that may not have been mentioned. The learners need to be told that these reactions are normal responses to a trauma and that they will pass with time.

2.3 STEP 3

This step is about **coping**. The debriefer invites learners to give suggestions about ways to deal with the symptoms and also provides some ideas for them. It is useful to emphasise that merely talking about the trauma, as has been done in the debriefing, helps to relieve the symptoms. The debriefer can also explain where the learner can go for help.

2.3.1 Closure phase

During this phase the debriefer thanks the learners for their co-operation and affirms their bravery about the trauma. Each learner can be asked to tell the group how they experienced the debriefing and what they found helpful or not so helpful. If possible, learners should be offered a follow-up session if they want one. This session usually takes place after a few weeks and is less formally structured. The follow-up session allows the learners to talk about progress and improvement and also about any new stressors that have arisen, for example, attending a funeral or interacting with the police services.

Debriefing can be very draining for learners. A break should be provided afterwards. During the course of the debriefing the debriefer may notice that one or more of the learners seem to be having severe reactions. At a later time, in private, the debriefer can call these individuals aside and talk to them. If necessary, the learner's family members may also

need to be involved in obtaining help for the learner. Refer the learner for specialised help.

Appendix B

General notes and more things I would like to learn about counselling

_____

_____

_____

_____

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Bylaag G

Voorbeeld:

Deelnemers se sertifikaat van bywoning

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Congratulations!!!

(participants name)

has completed a workshop

on making a

Memory box
&
Body map

Bylaag H

Uittreksels uit reflektiewe navorsingsjoernaal

Bylaag I

Tematiese analise van transkripsies van fokusgroep-besprekings en veldnotas

BYLAAG I
DATA-ANALISE SLEUTEL

Kleur en nommer	Hoofkategorie beskrywing	Subkategorie beskrywing
1	1 Die pastorale rol	1.1 Bestaande kennis
2	1 Die pastorale rol	1.2 Vaardighede
3pm	1 Die pastorale rol	1.3 Bereidwilligheid: Persoonlike motivering
3PI	1 Die pastorale rol	1.3 Bereidwilligheid: Professionele Interaksie
3sis o	1 Die pastorale rol	1.4 Bereidwilligheid: Sistemiese ondersteuning
3gnse	1 Die pastorale rol	1.5 Bereidwilligheid: Globale, naionale, sosiale, politieke en ekonomiese ondersteuning
4	1 Die pastorale rol	1.4 Behoeftes van die spesifieke gemeenskap
1	2 Die gebruik van liggaamsportrette	2.1 Bestaande kennis
2	2 Die gebruik van liggaamsportrette	2.2 Toepassingswaarde
3	2 Die gebruik van liggaamsportrette	2.3 Moontlikhede
1	3 Die toepaslikheid van liggaamsportrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rol	3.1 Praktiese oorwegings
2	3 Die toepaslikheid van liggaamsportrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rol	3.2 Uitdagings
3	3 Die toepaslikheid van liggaamsportrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rol	3.3 Algemene Kurrikulum
4	3 Die toepaslikheid van liggaamsportrette in klasverband as deel van opvoeders se pastorale rol	3.4 Alternatiewe gebruike
FO = Fasiliteerder Opsomming van deelnemers se response dus deelnemer kontrole - kleur dui die betrokke hoofkategorie aan en die nommer die betrokke subkategorie		

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

FOKUSGROEPBESPREKINGNOTAS
(foto's is geneem van die wit kartonne waarop die opsommings gemaak is tydens die fokusgroepbesprekings, sien Bylaag K)

VELDBESOEK 1

DAG 1
SESSIE 1

(Fokusgroepbespreking aangaangde wat die pastorale rol van opvoeder is en wat die uitdagings en bates van die gemeenskap is)

WIT KARTON 1
(Deur my afgeneem terwyl Me Mnguni die bespreking lei oor wat dit beteken om 'n opvoeder te wees, wat die rolle van opvoeders is in SA konteks)

- Teach (opskrif)
- 2 + 2 =4 analogie: 2 Teach is 2 change a life 4 ever (in blokkie opgesom in hoek)
- Give support
- Social workers
- Parents – comminity
- Guide
- Dedication
- Motivation
- Confidentiality
- Support from government

WIT KARTON 2
(bespreking van wit karton 1 vervolg)

- S(ocial)needs diagnose
- Know curriculum
- Ferm & stern
- Life long learners

(Dan volg 'n streep_____hierna volg spesifieke rolle en take wat deelnemende opvoeders geidentifiseer het as belangrik in die spesifieke konteks van hulle gemeenskap)

- Go to visit them
- Easy for learner to come to you
- Communication: child, parents
- Empower ourselves

WIT KARTON 3

(Deur Me Mnguni afgeneem terwyl ek die bespreking lei aangaande die pastorale rol van opvoeders binne die deelnemende opvoeders se spesifieke gemeenskap)

Pastoral role (opskrif)

- Care for needs, love, respect
- Physical needs + emotional
- Trusting relationship
- Help financially
- Know child's background
- Have empathy
- Know yourself – have empathy and guide
- Have correct values and norms
- Love children unconditionally

Dan volg daar 'n afbakening'_____'_____'____' gevolg deur die opskrif '*needs*')

Needs (opskrif)

- Orphans: phisical needs, emotional needs
- Unemployment
- Upliftment of strengths
- Violence + abuse
- Accomodation
- Sexual awareness
- Disabilities – due to alcoholism
- Infections

WIT KARTON 4

(Deur Me Mnguni afgeneem terwyl ek die bespreking lei oor die bates binne deelnemers se spesifieke gemeenskap)

Resources / Assets (opskrif)

- Educators, social worker, clinic
- Different places that are valuable e.g. police-station + police-men
- Church
- Support groups

VELDBESOEK 2

DAG 1
SESSIE 1&2

(Ek het die notas afgeneem terwyl beide ek en Me Mnguni die gesprek gelei het, soos wat die deelnemers hulle gebruik van die liggaamsportrettegniek en '*memory box*'-tegniek met leerders gewys het, het ons deurgaans notas gemaak en dit as temas van fokusgroep-bespreking gebruik)

WIT KARTON 1

- Cruel kids (stokfiguurtjie) / clients (pyl) trust both ways (pyl)place where all can see (pyl) you are okay

- Confidentiality (pyl) ? (vraagteken): share helps because when counsellor not there others know

(gegolfde lyn deur karton getrek)

Vraagteken (? – dui op die vrae van opvoeders)

- Where keep boxes
- (pyl gevolg met = en streep deur wat staan vir 'not') 'not' only box (pyl) file/ something else
- (nog 'n pyl) or box is like diary (pyl)as to bring and tell
- (pyl) Envl (staan vir koevert met prent van koevert langs dit) to keep it safe during ongoing process
- (pyl vanaf 'envl' woord) scared parents dont' care not keep into safe

WIT KARTON 2

(handel oor algemene aspekte van die gebruik van die tegnieke, die gesprek het baie vinnig begin verloop en het ons opgehou notas neem en eerder daarop gefokus om eerder na die deelnemers te luister as om volledige notas te maak)

- Communication (gevolg deur 'n driehoek wat aandui op wedersydese kommunikasie tussen partye aan die punte van die driehoek geskryf) Teach[ers] Parents, [child] (stokmannetjiefiguur)
- (Vanuit bogenoemde driehoek volg 'n pyl) info [information] of background (wys op inligting van leerder se agtergrond moet vanaf ouers en leerders aan opvoeder gedeel word en moet opvoeder vra van ouers af)
- Use box as a tool to help [child] (stokmannetjiefiguur) refresh memory of self as [child] (stokmannetjiefiguur) was before [child] (stokmannetjiefiguur) started with problems

DAG 2
SESSIE 1

(Het gehandel oor hoe deelnemers die liggaamsportrettegniek en '*memory box*'-tegniek gebruik het met leerders. Ek het die notas afgeneem, maar beide ek en Me Mnguni het die fokusgroepbespreking gelei)

WIT KARTON 1

- How? (opskrif dui op bogenoemde onderwerp)
- Open up (pyl) opportunity (pyl) to start talking
- Also express non-verbal
- Process
- The questions in the child - help [child] (stokmannetjiefiguur) express
- Hand-in-hand with curriculum
- Atmosphere of friendship
- Look at content of box for more information
- NOT (in bold) have methods would have referred
- Methods give teachers something to respond to [children's] (stokmannetjiefiguur) emotional needs

DAG 2
SESSIE 2

(Tydens hierdie sessie is deel twee van die handleiding uitgedeel wat gehandel het oor basiese beradingsvaardighede. Ons het vlugtig saam met die deelnemers deur deel twee gewerk en besprekings gehou oor onderwerpe soos uiteengesit op wit kartonne 2 en 3 wat vooraf gemaak was om tyd te spaar. Regmerke is langs elke aspek gemerk waar deelnemers saamgestem het met genoemde aspekte, tog was daar nie aspekte genoem in ons opsomming waarmee hulle verskil het nie)

WITKARTON 2

- Basic Counselling (opskrif)
- Skills (opskrif)
- Respect
- Warmth
- Trust
- Accept[ance]
- Empathy
- Sincerity
- Listening (onderstreep met pyl wat wys na tekening van 'n groot oor met 'n sleutel en weer die woord listening onderstreep- dui daarop dat dit 'n sleutelvaardigheid van berading is)
- Allowing [child] (stokmannetjiefiguur) to talk

- Facilitate process
- Confidentiality (pyl na woorde) box / map [is] (is gelykaanteken) [child's] (stokmannetjiefiguur) (pyl) permission use / share

- Counsellor is: (opskrif)

- Patience
- Empathy
- Tolerance
- Warmth of character
- Interest in human behavior
- Ability to self-assess
- Cultural (religious, age, gender) sensitivity
- Easiness with others
- Non-verbal messages
- Self actualize

WITKARTON3

(vervolg die gesprek soos uiteengesit onder sessie 2 opskrif. Klem verval egter hier op die ooreenkoms tussen die pastorale rol (soos deur deelnemers uitgewys in voorafgaande besprekings) en eienskappe van 'n berader, daar is regmerk tekens na elke aspek om aan te dui of die deelnemers saamstem dat hulle dit genoem het en so insien)

- Add (opskrif onderstreep, wys op bogenoemde bespreking)
- Appropriate referrals
- Responding (onderstreep) emotional needs
- Help [child] (stokmannetjiefiguur) resolve emotional needs
- Guiding
- Helping
- Facilitating problemsolving by [child] (stokmannetjiefiguur) self
- Commitment (onderstreep met 'n ster by en 'n 'NB' om aan te dui dat dit 'n baie belangrike aspek is)
- (Dan 'n tekening van 'n dogtertjie wat wys na haar hart wat groot geteken is en lyk soos 'n huisie met 'n welkom mat voor die huis – wat daarop wys dat die leerder die opvoeder moet uitnooi na haar hart wanneer sy voel die opvoeder is welkom en dit gebeur wanneer daar vertroue is tussen opvoeder en leerder) (ster) trust

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Table of contents

Content
Page

1. Thank you, educators! 1
2. What is counselling? 1
3. The counselling relationship 2
   3.1 Facilitative process 2
   3.2 Special helping relationship 2
4. Characteristics of a counsellor 3
   4.1 Skills 3
   4.2 Attitudes 5
5. The counselling process 5
   5.1 The beginning 6
   5.2 The learner tells his/her story 6
   5.3 Challenges that hinder action are faced 6
   5.4 Action is taken and opportunities are used 6
   5.5 The end 6
6. Important things to remember 7
   6.1 Confidentiality 7
   6.2 Questions to ask yourself 7
   6.3 Take good care of yourself and other educators 7
7. Crisis counselling 8
   7.1 Crisis situations 8
   7.2 Grief counselling 10
8. Good luck! 12

Reference list 12
Appendix A 13
Appendix B 17

1. Thank you, educators!

Welcome back to part 2 of the workshop on memory box making and body map making, and thank you for your work!

Educators have always been people who are in contact with the larger community because they work with the learners of that community. The challenges and needs of that community are present in the learners the educators see every day. Learners come to you for help. These needs are sometimes physical (such as family needs for food or a place to stay) or emotional (such as a learner feeling sad, scared, angry or afraid). At our last workshop we mentioned that as teachers you were trained to help learners learn, so that giving support and help to a learner with other needs (for example physical or emotional needs) can be very difficult for educators.

Most schools in South Africa do not have trained counsellors. As a result, the work and role of counsellor often becomes the task of the educator; we discussed this with regard to your pastoral role as educators. As part of that role, we focused on what, when and how to make memory boxes and body maps in part 1 of the manual. In part 2 we will focus on counselling skills. We hope that this manual will help you to help learners in your school.

2. What is counselling?

What do you think counselling means?_____
_____
_____
_____
_____

Many people think that counsellors give advice to people and have an answer to every problem. There are many definitions of counselling. For our purpose, we will use Gillis's (1996: 2) definition of counselling. He says that:

> "Counselling is a facilitative process in which the counsellor working within the framework of a special helping relationship, uses specific skills to assist young people to help themselves more effectively."

We will look at and discuss each of the concepts mentioned in this definition throughout the manual.

3. The counselling relationship

The key words in the definition of the counselling relationship are 'facilitative process' and 'special helping relationship'.

3.1 Facilitative process

Counselling is a process, which means that the learner has to go through and experience change and growth in this relationship. The term 'facilitation' means that the counsellor helps the process along, but isn't in control and doesn't make all the decisions in this process of change and growth.

3.2 Special helping relationship

What makes the counselling relationship special is that the counsellor creates a warm and open environment for the learner to freely express him-/herself. How do you think one can create such an environment?_____

_____

_____

_____

_____

A warm special relationship can be created when a counsellor tries to understand the learner's perspective of a situation. The counsellor doesn't tell a learner what to do, doesn't interrogate the learner or debate with the learner on his/her views. Moral judgments aren't made about the learners' beliefs, feelings or behaviour. This communicates to the learner that the counsellor accepts him/her as s/he is. Questions asked by the counsellor are aimed at understanding the learner. It is also very important that the counsellor is sincere and really accepts the learner and does not pass judgment, but tries to understand. Understanding the learner means that the counsellor can't use his/her values, thoughts and experiences to give an answer. Another word that can be used when one really understands the learners' feelings and thoughts is 'empathy'. This is the heart of the helping relationship.

These conditions help the learner to express emotions freely and to gain insight into his/her own world. The learner grows in his/her understanding of him-/herself and the situation challenging him/her.

(Gillis, 1996: 1-3 and Meyer *et al.* 1994: 395-418)

4. Characteristics of a counsellor

How do you think a good counsellor should act?_____
_____
_____
_____
_____
_____

4.1 Skills

Our definition says that 'specific skills' will be used by a counsellor to help the learner change her/his thoughts, feelings and behaviour. These skills include communicating understanding (or empathy), sincerity and acceptance.

4.1.1 Understanding, sincerity and acceptance can be communicated by:

- Asking yourself if you are really trying to understand the learner.
- Not telling the learner <u>your</u> life experiences, it is his/her turn to talk and express feelings.
- Not interrupting the learner.
- Using words rich in emotion.
- Showing respect and interest in the learner in both word and deed.
- Talking in a way the learner will understand, at his/her level.
- Trying to understand the learners' experiences, behaviour and feelings.

4.1.2 Active listening skills

Really listening to the learner means that s/he will do most of the talking. The following can help you to make sure you listen to the learner:

- Use the minimum of verbal responses. This can help you not to take control of the process. Using phrases such as 'Um-humm', or 'Yes?' will encourage the learner to keep on talking.
- Look at the learner's other non-verbal behaviour. For example: is s/he very nervous and biting his/her nails, does the learner want to cry, does s/he look afraid? Ask the learner if you understand his/her behaviour correctly. For example, ask the learner: "I see your eyes are full of tears, are you feeling very sad or are you very angry?"

- Sometimes silences can help the learner to keep on talking, as s/he feels that you want him/her to say more.
- Probing is a technique educators often use in class and can also be used in the counselling process. Probes are statements, requests and open-ended questions. Probes can help you to fully understand the story the learner is trying to tell you. By using probes effectively, the counsellor can get a clearer and more complete picture of the situation.
- Summarise what the learner has said to help you make sure you understood him/her correctly. Do this at the right time, when the learner has finished talking. Example: "I understand that you feel alone and you think you are dumb, am I right?"

4.1.3 Non-verbal communication

Communicating openness with your body is necessary to make the learner feel accepted. Keep the following in mind (a method referred to as **SOLER**), as it will show the learner that you are really listening:

- **S:** Sit squarely in front of the learner so that you can see her/his reactions and so that s/he can see your body posture. This will show the learner that you are with him/her and paying attention. Sitting directly opposite him/her, without a desk between you, can sometimes make the learner afraid to talk.
- **O:** Have an open posture. Keep your arms relaxed at your side and your legs comfortable. Do not force your posture and sit uncomfortably, as you will look unnatural.
- **L:** Lean slightly forward; this will communicate that you are giving your full attention to what the learner is saying.
- **E:** Make eye contact with the learner in a non-threatening way. Remember that in some cultures not making eye contact with an adult expresses respect.
- **R:** Be relaxed and let the learner talk at his/her own pace. Concentrate on listening to what the learner is saying and on understanding what is being said. Do not think too much about how you should react or what questions to ask the learner.

Make sure that the room in which the counselling is taking place is private and that nobody can hear the conversation. The room must be tidy and big enough.

(Gillis, 1996: 16-26 & 50-63 and Egan, 2002: 64-70; 73-89; 93-135)

4.2 Attitudes

The most important attitude a counsellor must have, as mentioned, is to sincerely like and accept learners. Other attitudes include the following:

- The counsellor is not a friend visiting the learner, but a counsellor having a goal-directed conversation focusing on the learner.
- This conversation and the whole process are done at the learner's pace and mustn't be rushed.
- The counsellor mustn't become overinvolved with the learner; this will not help the learner. Having sympathy for the learner, for example crying with the learner, is sometimes the first sign of becoming too involved.
- The goals of the counsellor are to understand the learner and to interpret the things said by the learner in the correct way.
- Not being judgmental and having respect and empathy for the learner is vital in being a good counsellor.
- Good counsellors know that they are also just human and cannot change the world or be perfect. Two people are needed to do the work in a counselling situation. The counselling process takes time to develop and goals have to be realistic.
- Being creative and enthusiastic about your work can contribute to making the learner feel hopeful again.
- Work hard at knowing and liking yourself. If you do not like yourself it will be harder to help a learner like himself/herself. Know what topics make you emotional because they are too close to your own life experiences.
- Reading more about counselling and helping relationships is very important. Learning as much as you can about learners' development, specific counselling skills and how to create a caring and warm atmosphere is vital in becoming a good counsellor. People are different from each other, which makes counselling a complex process. **Appendix B** provides space for notes on things you would like to learn about further. Additional notes and information can also be added to this basic manual as you grow as a counsellor.

(Collins, 1988: 25-49 and Egan, 2002: 40-59)

5. The counselling process

The counselling process occurs as a whole, but can be structured in the following five stages. Always keep in mind that people are unique and that

the counselling process might need to be adapted to each learner's emotional needs. The stages of the counselling process are:

5.1 The beginning

The learner comes to you or is sent to you by someone. You arrange a facilitative setting that is private. You briefly introduce yourselves if you do not know each other well.

5.2 The learner tells his/her story

The learner tells you what is going on. The challenges, problems and issues are told. Self-exploration is encouraged. The counsellor helps the learner to express as many feelings, thoughts and behaviours as possible. Opportunities that facilitate change are identified. Reasons why these opportunities have not been used are identified.

5.3 Challenges that hinder action are faced

The feelings, thoughts and behaviour that keep the learner from taking action are faced and challenged. Action plans with different ways of facing the challenges are formulated by the learner with the help of the counsellor. Every plan is then discussed in terms of what it will take to implement the plan, for example will the plan take a lot of time to implement, does the learner have the money or resources to put the plan into action, what will it take to make a success of the plan?

5.4 Action is taken and opportunities are used

A plan that seems the best is chosen. All the opportunities are used to make a success of the plan when the action is taken. The results of the action are then evaluated. If the plan wasn't successful, another plan is implemented.

5.5 The end

If the plan was successful and the learner has gained self-knowledge and is able to function without your support, the counselling sessions can be stopped. In the school context, checking whether the learner is still doing well should not be too difficult.

What do you think is the goal of the counselling process? _____

_____

_____

_____

_____

Our definition says that counselling must help people to help themselves. The learner will be able to function without your support if counselling is facilitative, as it encourages independent thinking and doing. Growth and self-knowledge will then realise (Gillis, 1996: 82-95 and Egan, 2002: 21-38).

6. Important things to remember

6.1 Confidentiality

It is always important to keep all the information that is shared with you confidential. The identity of learner must be kept confidential. You cannot tell other people about anything the learner told you about himself or his family or even that the learner is coming to you. This is especially important if the learner tells you s/he or a family member is HIV positive or has AIDS. The only time you can tell other people is when the learner gives you permission to talk to someone or when the learner's life is in danger (Report of National Conference, 1997: 113-117).

6.2 Questions to ask yourself

The following questions (Collins, 1988: 25-39) can help you to stay on the right track:

- Can I handle this problem or is there someone who is better able to help the learner?
- What is the most important thing the learner is telling me? What does the learner want to change in his/her life?
- Do I really understand the learner?
- Am I being fair and non-judgmental towards the learner?
- Am I myself in a good state of mind and emotion to counsel the learner?
- Do I believe that this learner can help him/herself?
- What resources and opportunities are there and how can we get them activated to use them? (Collins, 1988: 25-39)

6.3 Take good care of yourself and other educators

It is important that you keep in touch with your own feelings and needs. Take care of yourself as well. Do not try to change all at once. Do not counsel more learners than you can handle. Do not be ashamed of saying you don't know how to handle something – ask colleagues. Identify someone you

can trust and talk to about your feelings, thoughts and behaviour in such a way that you still keep the identity and information of the learner you see confidential. You could also use the information given in Appendix A on the technique of debriefing one another (Collins, 1998: 35-37).

7. Crisis counselling

7.1 Crisis situations

A lot of the times a learner will come to you right after something bad or traumatising has happened. This is a crisis situation for him/her and s/he does not know what to do. Because the learner might be in shock, his/her emotions can be intense and overwhelming. The counselling given in these situations can be seen as emotional first aid. The following plan of action can help you provide immediate relief in a crisis situation:

7.1.1 Be prepared

Have a plan of action ready for different situations. When a crisis occurs, it is sometimes difficult to think straight because of all the emotions and stress involved. It can be helpful to formulate certain action plans – for example for suicidal behaviour, learners whose parents abandon or neglect them, cases of learner abuse or the death of a loved one – beforehand. Think of ways you can act in these situations. Make a list of numbers of people, services and help lines you can use in crisis situations. **Appendix A** of part 1 has some numbers of national help and information centres. You can add local services such as clinics and shelters as well as people in the community (such as pastors or doctors) that can offer help and support. This list can be called your support network.

7.1.2 Expect the learner to have intense emotions and not think straight

Some people break down in crisis situations and cannot think of anything to help them. Sometimes they won't be able to even remember telephone numbers of friends, family or even where they live. Try to calm the learner down and patiently ask for information that is relevant to help them. Unnecessary and long questions can add to anxiety.

7.1.3 Act calmly

You should try to keep your emotions in control and act calm, confident and in a structured manner. Having an action plan can also help you do this.

Remember that in a crisis emotions are intense, and if you lose control of your own emotions you won't be able to help the learner.

7.1.4 Short-term help comes first. Remember the most important things

The first important thing is to make sure the learner's life isn't in danger. Getting the learner home or to a place where s/he will be safe and offered support is very important. Make the learner as comfortable as possible while handling the situation. Make sure s/he is warm enough, can breathe easily and whether s/he needs to sit, lie down, walk around or needs something to drink. Try to find out whom you can contact to help the learner, for example friends or family of the learner.

7.1.5 Use all your counselling skills

Be supportive and encourage the learner to share his/her feelings and thoughts. Communicate empathy to the learner by really listening to what s/he is saying. Make sure you understand how the learner is experiencing the crisis. Sometimes the situation will not seem like a crisis to you or others, but it is to the learner. Remain calm and do not be caught up in the learner's emotions too much, as you might become emotional yourself. Encourage the learner to be calm, patient and work with you to handle the problem. Be careful not to give false reassurances by saying all will work out if you don't know if it will.

7.1.6 Try to formulate a plan of action with the learner

In a crisis, it is important not to focus too much on the confusing facts and details of the situation. Focusing on what is happening now and on what is important to do is a good way to encourage the learner to take action. Help the learner to make plans of action and decisions regarding the things that need to happen immediately, like how s/he will get home or who can help and support him/her at home. Explore all the things and people in the learner's life that might be able to offer support. This can be done on paper or by just talking. Try not to make all the decisions for the learner. When a learner is very young or unable to make decisions, suggest possible action to him/her and let the learner choose wherever possible. See appendix A for information on classroom debriefing.
(Adapted from: Gillis, 1996: 158-160 and Collins, 1988: 63-73)

7.2 Grief counselling

Grieving is a very emotional process which one must respect. Grieving for something lost is a natural and necessary process, as it helps a person to accept the loss and to lead a full life after losing someone or something important to him/her. It is important to remember that a learner may also grieve after losing his/her family life as s/he knew it when parents divorce or may grieve about a friend who moved to a different place. Grieving therefore does not only occur after a person dies, but also after the loss of something of importance to the learner.

7.2.1 Basic information

As death is also a crisis, the information given about crisis counselling is also important in grief counselling. Other counselling skills like empathy, active listening, warmth, honesty and confidentiality must also be used in grief counselling.

In grief counselling, grief is seen as a process that occurs after the death of a loved one. The reaction of the learner will depend on his/her age, the relationship s/he had with the deceased and the amount of support given to him/her by friends or family. It is difficult for a learner under seven years of age to understand the concept of dying. Learners between the ages of 7-10 years can begin to understand that others can die, but it is only in early adolescence that learners realise that they too can die.

7.2.2 The grieving process:

Grieving is a process that can be divided into 4 stages:

- ***Stage 1 – Knowing of the death: the initial shock***

  This is when the learner finds out of the person's death. Some learners will be shocked and become afraid, very emotional (anger, panic, sadness) or even experience physical distress (like shaking, vomiting, dizziness). For other learners the reality of the death might only hit home at the funeral or even later.

- ***Stage 2 – Feeling and dealing with memories***

  Memories of the person who died and feelings of intense sadness and loneliness occur. Many learners seem to be depressed at this stage. They can not think about the present and only talk about the past when the loved one was still alive. Some learners do not

allow themselves to feel the pain of the loss and behave differently, like being angry all the time without knowing why.

- ***Stage 3 – Adapting***

  The learner and his/her family or caregivers learn how to cope with life without the deceased. This is very difficult for learners, as they must sometimes take over responsibilities that the deceased used to bear, such as cooking, looking after brothers and sisters and cleaning the house. Sometimes the family has to move to a new home because of financial difficulties.

- ***Stage 4 – Moving on and acceptance of the loss***

  The learner is now getting used to his/her new life and isn't so sad anymore. Memories of the deceased aren't so painful anymore and are less intense. The learner's feelings about his/her life are more positive. The learner is beginning to accept the new way of life.

7.2.3 What the counsellor and other adults can do for the learner

- If it is possible, the learner must be prepared for the death of a loved one. Being honest with the learner is very important. Explain what is happening in a way that the learner will understand.
- In addition, if possible a person who is familiar to the learner can tell him/her of the death in a calm way. Try to tell the learner in a place where s/he can express emotions freely.
- Adults in the learner's life must also express their feelings of grief in front of the learner so that s/he can see that grieving is normal.
- Be honest about what death means. The learner must understand that the deceased will never return.
- If the learner is able to attend the funeral, the counsellor must encourage it. The learner can see that other people are also grieving. S/he is not alone and may feel sad like the other people at the funeral.
- Encourage the learner to express his/her emotions and not bottle them up. Let the learner know s/he can talk about memories. Be patient with and sensitive to the learner's pace and way of mourning, as it differs from learner to learner.
- Make use of the learner's spiritual and religious dimension to understand death and to find hope in his/her life. Knowing that the

deceased is happy in heaven sometimes gives hope to the learner that s/he may also be happy again.

- Make as few changes to the learner's daily routine as possible.
- The goal of grief counselling is to help the learner accept the death and to move on with living life effectively without the deceased. Get professional help if the grieving period is very long (more than 12 months) and the learner is still not coping with everyday life.

(Cutcliffe, 1998: 754-761; Gillis, 1996: 163-165; McLaren, 1998: 275-290; Report of a National Conference, 1997: 57-66 and Swindells, 1993: 97-106)

8. Good luck!

A lot of information was given to you over the past two days. This is the biggest reason why a manual was compiled. You can revisit it as many times as you need. As we have seen, you are important to the learners in your classrooms: you are sometimes the only person who can give them support and guidance. As an educator you have a pastoral role to fulfil.

It was pointed out that further reading and adding of information in the space provided in the appendixes is vital to your understanding of the difficult and complex process of counselling. We want to emphasize this again. In the end, counselling is about doing and not just about attending workshops, reading and talking. Practice and implement the things you've learnt in the workshops. We hope that your experiences will be filled with wonderful moments of sharing and growth.

Thank you again for coming to another workshop. We hope that the information that was given will assist you in helping learners and young people to help themselves. They are counting on you. Good luck!!!

Reference list

Collins, G. R. 1988. **Christian counselling, a comprehensive guide**. USA: Zondervan Bible Publishers.

Cutcliffe, J. R. 1998. Hope, counselling and complicated bereavement reactions. **Journal of Advanced Nursing, 28**(4), 754-761.

Egan, G. 2002. **The skilled Helper**. United Kingdom: Brooks/Cole.

Gillis, H. 1996. **Counselling young people. A practical guide for parents, teachers, and those in helping professions**. Pretoria: Kagiso Tertiary.

McLaren, J. 1998. A new understanding of grief: a counsellor's perspective. **Mortality, 3** (3), 275-290.

Meyer, W. F; Moore, C & Viljoen, H. G. 1994. **Persoonlikheidsteorieë – van Freud tot Frankl**. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

Report of a National Conference: **Planning children's futures. Meeting the needs of children, adolescents and families affected by HIV/AIDS.** Baltimore, Maryland: December, 1997. Sponsored by Casey Family Services and The Annie E. Casey Foundation.

Swindells, J. 1993. Helping children and families to cope with bereavement. In Batty, D (Editor). **HIV Infection and Children in Need**. London: British Agencies for Adoption and Fostering.

Appendix A
Classroom debriefing

1. Introduction

An educator may face a situation where the whole class or all the learners in the school are affected by trauma. A trauma can be, for example, a sudden

death or an incident of violence on the school grounds or in the community which directly involves learners.

Debriefing should be conducted as soon as possible after the trauma. Everyone in the group should have a chance to talk, therefore the groups should not be too big – a maximum of 20 participants is recommended. Before the debriefing, the facilitating educator (debriefer) must be familiar with all the facts of the trauma.

2. Debriefing phases

Debriefing consists of different steps and phases. The basic steps involve addressing three things:

- Facts
- Thoughts and feelings
- Coping

These steps can be seen as the main objectives of debriefing. Seeing that debriefing is a process, however, it cannot be done in three distinctly separate steps. In the process of carrying out these steps, each step can be done in phases, where each phase is diffuse and overlaps with the other phases. In our discussion of debriefing we will first look at the step (in other words, the main objective) and then the phases (in other words, what you will be doing in each phase.

2.1 STEP 1

Here the focus is on facts. Think of it as putting all the facts on the table before addressing anything.

2.1.1 Introductory phase

In this phase the debriefer introduces himself/herself and tells the group that s/he is aware of what has happened (namely the trauma) and that the purpose of the group is to talk about this event. The debriefer needs to set certain rules so that the pupils feel safe in the group. These rules include the following:

- The learners will not be forced to speak if they do not want to. They need only to say their names and their connection to the trauma.

However, learners can be told that the more they speak, the more they might benefit from the session.

- Each learner should speak for himself/herself and describe only his or her own actions. Learners should not talk about or judge others' behaviours during or after the trauma.
- Learners need to listen respectfully to others. They should not talk or laugh while other learners are speaking.
- What is said in the group should remain confidential. Learners should not gossip outside the group.
- Learners should be reassured that the debriefers are not playing detective and that the debriefing is not a fact-finding mission. The information is private and will not be passed on to parents or other educators.
- Participants should be warned that they might feel "down" during the group discussion on the trauma and re-experience the painful feelings associated with it. Reassure them that they will feel relieved after the session.
- The participants should also be told about the structure of the discussion and be invited to ask questions.

2.1.2 Fact phase

Each learner gets the opportunity to tell the group what happened during the trauma, including the facts about his/her experiences during the trauma. The debriefer can ask questions to get a clear understanding of the sequence of events. At this point the debriefer should be alert and correct any misunderstandings the learners might have about what happened. The learners may have imagined or misunderstood the causes of the trauma, or what actually happened in the event. This phase clarifies for all the learners exactly what happened and clears up unnecessary anxiety or playground speculation.

2.2 STEP 2

This step of debriefing looks at the learners' **thoughts and feelings** during the trauma. Learners are invited to talk about their own feelings and thoughts before, during and after the event. Many learners are not used to talking about feelings, and the debriefer may need to help those learners along by asking a few questions such as: "How did you feel when you saw the man holding the gun?" or "How did you feel when you heard that Jamie had

died in hospital?" This part of the debriefing can be very comforting to the learners and help to reduce the sense of isolation as they begin to realise that others also had similar thoughts and feelings. Talking about the learners' memories in this way seems to lessen the strength of memories, with the intrusive thoughts of the trauma less likely to plague the learner.

2.2.1 The symptom phase

The effects of the trauma on the learners are discussed. The learners are asked to describe any changes they have noticed in themselves (in their feelings, thoughts and behaviours) after the trauma. The debriefer then summarises all of the reactions and symptoms for the group and also adds symptoms that may not have been mentioned. The learners need to be told that these reactions are normal responses to a trauma and that they will pass with time.

2.3 STEP 3

This step is about **coping**. The debriefer invites learners to give suggestions about ways to deal with the symptoms and also provides some ideas for them. It is useful to emphasise that merely talking about the trauma, as has been done in the debriefing, helps to relieve the symptoms. The debriefer can also explain where the learner can go for help.

2.3.1 Closure phase

During this phase the debriefer thanks the learners for their co-operation and affirms their bravery about the trauma. Each learner can be asked to tell the group how they experienced the debriefing and what they found helpful or not so helpful. If possible, learners should be offered a follow-up session if they want one. This session usually takes place after a few weeks and is less formally structured. The follow-up session allows the learners to talk about progress and improvement and also about any new stressors that have arisen, for example, attending a funeral or interacting with the police services.

Debriefing can be very draining for learners. A break should be provided afterwards. During the course of the debriefing the debriefer may notice that one or more of the learners seem to be having severe reactions. At a later time, in private, the debriefer can call these individuals aside and talk to them. If necessary, the learner's family members may also

need to be involved in obtaining help for the learner. Refer the learner for specialised help.

Appendix B

General notes and more things I would like to learn about counselling

_____

_____

_____

_____

Veldbesoek 1

Dag 2

Sessie 1

The tape just started off from nowhere, the sound was bad but I tried to follow the conversation:

Facilitator: what is your role as the teacher?

Facilitator: ja

Facilitator: what do you think is the concept of being a teacher, why did you do it?

Participant 1: to teach the children ..(unclear)

Participant 2: to give them support ..(unclear – they seem too far from the tape) we are like social workers

Participant 3: through the parents or the community – we need also from the government, to give us, to motivate us and to give us support, to give us material (they are all talking at the same time)

Participant 4: ..(unclear) is something ..(unclear)

Participant 5: and patience play an important role, you must be ..(unclear)

Participant 6: ..(unclear)

Participant 7: you must know how to diagnose a child if a child has a problem

Participant 1: the teacher must know the curriculum

Facilitator: yes, they must know it

Participant 2: you must ..(unclear) with the children, you must defend them ..(unclear)

Participant 3: you must be able to support them, to be able to identify what their needs are, what their problems. Okay for us to be able to support them, to be able to identify what their needs are, what their problems are, what should we do for us to be able to get that knowledge?

Participant 4: go and do workshops with the parents, with the community

Participant 5: but by 'what' is the question?

Participant 6: for us as teachers to be able to help them, to be able to identify their problems?

Participant 7: you must be close to them so that they can open up to you

Participant 1: so that it is easy for the learner to open up?

Participant 2: sometimes you can see if there is a problem when your child, the child's work (performance) is changing in class, and you ask yourself I wonder why because at the beginning of the year she was like this or last week she was like this and now her performance has

changed. And then you can see now maybe there is a problem, you see

Participant 3: okay for us to be able to identify that the child has got a problem, to know that this child is not like before?

Participant 4: the child is withdrawn, something is wrong

Facilitator: but it's not all educators who can identify that – the educators have got a certain knowledge and how can they get that knowledge, by doing what?

Participant 5: communication, you must very much empower yourself

Facilitator: how do you empower yourself?

Participant 6: you must read

Participant 7: you must get involved with other educators who have been in the field for longer

Facilitator: so now we're going to discuss one of the roles of educators with Malize.

Facilitator: If you go to the manual on page 1. It is about what your role is, can you see? (unclear) I will quickly explain that to you and maybe you have more to add then put it into that space. People say to teach is to change a life for ever, that is exactly what you did explain and talked about just now– everything that you said the roles of a learning mediator, assessor, interpreter and designer of learning programmes, leader, administrator, manager of your classroom and school, scholar, researcher and lifelong learner, a learning area, subject, discipline, phase specialist and a community, citizen and

pastoral role – what do you understand specifically under this role. What must you do, in your classroom, in your school?

Participant 1: we must take care of the learners

Facilitator: yes take care of them, yes – what does take of them mean?

Participant 2: they are your responsibility, you must know what their needs are, and even if they .., the problem areas, you must detect everything from the kid because you are working with them

Participant 3: yes, you work with them, talk with them etc.

Participant 4: ja talking with them so that you can hear their problems – because the minute you do something on ..(unclear) the other one will tell you that I did because my mother was drinking you see, that is where you are going to learn what is going on with the child. Then you will say "okay that is why you've been sleeping here at school, it's because you didn't sleep well last night", you create the atmosphere of trust

Facilitator: you mentioned a atmosphere of trust, care so that the child tells you about problems. And after the child tells you that, what will you do?

Participant 5: okay a pastoral role, Jesus, we like to say Jesus was a teacher. We are, we as teachers, we are doing what Jesus was doing. As a teacher, if there is a problem, if a child has a problem, maybe at their home the parents are not working, it's difficult for the child if you want something, if you want Pritt, or ruler or whatever you are going to use at school, maybe the child will not have that thing. You must do, you must improvise as a teacher so that even those the

children do not have the material that they need to use in the classroom, you have to do whatever because that child is not going to get anything from ..(unclear), do you understand what I mean. You can't say go away, go outside of my classroom because you don't have the material that I need. The child has nothing to do, the child has no way to get the material. Even if the child can't pay school fees, you can't take the child out of school because they haven't got the school fund. They must stay at school, they must do what other children are doing, it's not their fault. To add more on that, the pastoral issue, is to take care of emotional needs of the child, and social needs, of course you must know the background of the child at the end of the day – sometimes they are emotionally disturbed and socially because you must know the background of the child at the end of the day. Because sometimes they are emotionally disturbed, socially, all those things you have to take care of them.

Participant 6: if you have to have ..(unclear) to show that we are not at the same level, there are people who afford and there are people who cannot afford so we must try to share so that that is what you have to teach them

Participant 7: so they must not feel out of it

Facilitator: you must tell me will the children tell you their problems and share with others their feelings?

Participant 1: ja

Participant 2: ..(unclear – she is far away) I think if I'm not ..(unclear) according ..(unclear) to be able is something else and to want to be able is something else

Facilitator: okay so you also have to have certain values ..(unclear) to yourself ..(unclear) not everybody has ..(unclear)

Participant 3: but you know sometimes you can tell yourself that you are right, but some teachers they only understand their own children, they don't care about other children. You only know your own child, you only care for your own child, you forget about the other children, do you understand what I mean – you cant take care of your own children, but because the children that you are teaching are not your own, you can do whatever you like, you don't care, you do whatever you want to do because they are not your own children. First of all, I don't know how can I put it, you must take ..(unclear) and my child, this community first of all helps us to have work (jobs) if the community was not here, if this area was not here maybe I would be teaching in Transkei, I would be in Transkei right now. But first of all I must like the community so that I can know their problems. I should take their children as my own children.

Facilitator: so you must be a ..(unclear) citizen, be part of the community?

Participant 4: yes, what she is trying to say is, what we are doing at home we must also do it here at school. If you love your kids you must also love other kids. Like for instance, some of the teachers you see are doing this treating the other kids not as their own – if you can take a child here at school and let that child sweep the ground (probably the yard) but you cannot do it with your own child. What you don't like to be done with your own child you mustn't do it to other children. You must treat them equally

Participant 5: you must also be fair, and you must give love, respect and care. [Then] you will be able to identify children with problems ..(unclear) you care for them, you laugh with them then you can

identify their problems. You will notice if there's something wrong with the child

Facilitator: all the things you've said is right, everything you said or the pastoral role is about the duty of caring that is the umbrella term for the pastoral role, you have to care and to be able to care you must identify children that are being abused especially emotionally abused children, you see a child, I think you look sad and then you must help them solve their own problem and then you must guide them. Very quickly tell us, what type of emotional needs have you identified in this school more or less, the broad needs like you have talked about some children being abused?

Participant 1: there's orphans

Participant 2: ja, most of the children who are staying here are orphans, they are staying with their grandparents (they are all talking at the same time)

Facilitator: anybody else, other emotional needs?

Participant 3: violence at home, family violence because their parents are drinking liquor, the mother and father and then they fight

Facilitator: yes

Participant 4: another thing is the question of accommodation, you know these kids they live in a small room, undivided room (no privacy), they are exposed to so many things that they are not supposed to see at an early stage ..(unclear)

Participant 5: and disabilities, because their parents when they are pregnant they don't go to the clinic and they are drinking liquor even

when pregnant and when the children are born they are born with disabilities and those children with disabilities are in the main stream. Do you understand what I mean, you have to take care of them though they are supposed to be in a special school

Participant 6: more kids have learning problems, when you want to refer them for treatment you will find that the mother was drinking a lot when she was pregnant, this affects the child

Facilitator: okay, so this is another emotional need. Basically, and tell me, what is the average?? in this community that help you to respond to these ..(unclear)

Participant 7: I think we are the only rescue ..(unclear) because we make everything possible

Participant 8: and the social workers

Participant 1: though for the whole community (they are all talking at the same time) even the clinic here because some children, if you can see in your classroom they already have the pimples, a lot of pimples here on the body, but you as the teacher will have to take that child to the clinic because if you say okay you must tell your mother to take you to the clinic but they are not doing that, but you as a teacher or a school you have to take the child to the clinic because the whole class will have those pimples – it will spread to the whole, you are also in danger as the teacher. It is our duty to take them to the clinic. Fortunately we have a principal who is very supportive, he always take them

Participant 2: he phones the clinic and ask them to come here

Participant 3: even the social workers

Participant 4: when there's a break through of some sort of disease they will come here at school

Participant 5: ja, because it is difficult in this community to say all mothers must take their children to the clinic, they won't do it. And what we as a school do is we call the nurses to come to the school and do whatever – like now there was a prevention of ..(unclear) they came to the school – so we have access to them unlike calling the parents to take them to the clinic, we are working together

Facilitator: so you communicate the needs of the people to the clinic and social workers and you must know all the people who can help the comminity

Participant 6: yes and even the police station, not in this community ..(unclear) the nearby area, if there is a problem, maybe in the school, maybe the child at school has been ..(unclear) we just call the police to come and check what is going on.

Facilitator: let's move on, but if going to ..(unclear) you can fill in ..(unclear) social development ..(unclear) you can fit in there. So when you do that, it's important ..(unclear) try to help you

Participant 7: like we are also working hand in hand with Child Line because they used to come here at school, about all the kinds of abuse, they did come even the Life Line – we got a connection with Life Line

Participant 8: sometimes we call the social workers to address the kids and to tell them how important it is for them to report abuse

Participant 1: fortunately for the school, the teachers who are working here are very active. We divided ourselves into groups like others, others are in learner support group, others are in children at risk initiative

Facilitator: so the church and the ..(unclear) are also ..(unclear) the educators

Participant 2: at least we are active, most of us are very active, all the teachers here are very active

Facilitator: so there's a lot of change as you say and the children have to learn at the end of the day. Okay, today we are going to introduce two techniques to you the one is a memory box and the other a body map. Maria will tell you about the first one.

Facilitator: In most cases it's very difficult for us as educators to address ..(unclear) especially ..(unclear) we don't have enough. So ..(unclear) discuss today ..(unclear) at the same time. We've got a memory box and ..(unclear) who were HIV positive, they use this box to be able to assist their children and to support their children. They used to put things that are valuable to them in there so that they can be remembered when they are no longer there. So today we are going to look at how to make a memory box. This is a memory box that I made for myself, and I made this memory box to show I ..(unclear) my life, part of my life – okay first you are going to discuss what a memory box is. A memory box is anything that you can use to put information in an ..(unclear), you can use a box, you can use any container that you have, you can use a basket, anything that you want to use. And this is how I ..(unclear), if you make a memory box, the people who are left behind, or even you can look at your life ..(unclear), now I came to PE for the first time, then I can make a memory box about that. And then after ..(unclear) if I want to remember how I enjoyed

this place I can open the box and look at the things that I ..(unclear) and you can also use a memory box to express our feelings – or if something happens to me I can address those feelings through the memory box and that will ..(unclear). So you can make memory boxes in two ways or for two people. You can make it for a person while the person is still alive, I can make a memory box for myself, or you can make memory box for a person who has passed away, let's say your child, sister or whoever who has passed away. Then you make a memory box for that person and you'll keep on remembering that person. So here on the outside, the memory box is about me, how I ..(unclear)

Facilitator: you can also make a memory box when, say for example you know of somebody who is ill and you suspect that person might pass away and you see can see the child and you know the mother isn't talking to the child, say maybe she can pass away. Then you as a teacher can be with a mother and a child and make a memory box together the three of you, so the mother can share it with the child and the child can remember the mother. And you can also use it for when you suspect a child is abused, and just ..(unclear) a celebration of life, to think of the nice things that also happened to the child ..(unclear) the trauma, the bad things they're experiencing at that moment.

Facilitator: Okay now, let's see, the pictures shows how I celebrate my life, for instance here I have a picture of food, I like food a lot and I also like being around motivated people and I also like music, especially ..(unclear) and I also like helping other people, to help people who are ill and who have got emotional problems. And again you can make a memory box like a life line, a life line is the line you can use to show the good and bad times you've had, ups and downs. Okay here I made .., I wrote ..(unclear) from the time that I attended school until now. These are the ..(unclear) and you can do that sign

by showing like if something was very good and you can be very high up here?? – ..(unclear)

Participant 1: It sounds to us, because we are teachers, we are educators, what about those people who are ill illiterate, how can they do that?

Facilitator: are you asking how can they make their life line?

Facilitator: they can tell it to you teachers

Facilitator: or use teachers, so this is another way of making everyone work, you can use a life line or you can use teachers or you can write or anything

Facilitator: I have to jump in, but even if you are with the people who couldn't read and write, I explain things, on this ..(unclear) is good things that happened to you, the ..(unclear) is bad things that happened to you. Now if you think of your life, when were you born, then I say that was a good day, then I write down birthday, and a person can draw a picture or find a picture and paste it there and place it there for the birthday and think what other things have been good in your life. And we make that together – and what has been bad in your life, and make that together. So actually that is the same because some people will have difficulty writing and say ..(unclear) write it down, so that is the same, it's just the one person can write and the other one can maybe draw a picture. In the end it's something that shows your whole life.

Participant 2: ..(unclear) because I've got a child in my class now who was not at school for two weeks then I ask the other pupils to go and fetch her. And when she came she said to me, I don't come to school because my mother is very weak. We went there, we found the

mother lying there and the grandmother was doing the washing. The grandmother said to me I don't want you here because all educated people are making an issue about ..(unclear) instead of helping a person you make stories about the sickness. I said to myself maybe there was one person who went there, instead of helping she talked about the illness. Today I wanted to meet the support group and tell them about this woman and again we will go there. I can see that the kid doesn't want to be at school. ..(unclear)

Participant 3: sometimes there's a reason why the child is behaving like that. That child is taking care of the mother, she wanted to take care of the mother, whereas she is not in a position to do that. So we need to .., like Maxuwe, we need to sit down and see how can we help. Because even the grandmother, it's difficult, that is why the people doesn't want to disclose. We all react differently to the news, even us as teachers. Maybe the child spoke to a teacher or whoever or maybe in that particular period, the teacher asked the child you see, then somebody goes to the house not knowing what the problem is. Then the parent is reluctant to let the child go to school or to let anyone come home to visit. But we will find a way

Participant 2: I will start making a memory box for her because that mother will ..(unclear)

Facilitator: but also other things with memory boxes could be ..(unclear) to create something (there's a lot of noise in the background)

Participant 2: ja, she has photos of her mother when she was young and she was happy, when they were happy, I just want to ask the principal, to go there and ask ..(unclear)

Participant 3: but we cannot jump on to that. We can't just jump on to a memory box. The first thing that we need to do is to give moral support. We must take the things step by step. We must go there, talk, after talking we must create a friendship with the family – after that it will be easier for us to get them to know what a memory box is when you are also friends with that family. We cannot just go there, it will have to be taken step by step, like what we were doing with the family of the lady who just passed away. We were about to make a memory box, we didn't just jump into memory box, she knew about the memory box, and we did talk to her while we were visiting her, how about doing this and this, have you got something like .., what will happen when you pass away. That lady told us that I've got something I prepared myself, like I've got a burial that will take care of my funeral expenses when I'm gone, slowly slowly you know where it is going to because you know where it is leading to, we are going to do a memory box. So what I'm trying to say is, we take it over to the support group, together with the teacher then we go slowly to create the atmosphere of trust, the atmosphere of love all those things. When the situation is okay it's when you can introduce the memory box. ..(unclear)

Facilitator: I think time is crucial, what you said I think that is something wonderful. In your manual Maria is on page 7, at the bottom of page 7, they also explain that one thing you can do with a memory box is you can also use it, bottom of page 7 and top of page 8, as a ..(unclear) with all the children. You find out how the children can be better skilled to set about their own lives and ..(unclear)

Participant 4: maybe the theme of a life

Facilitator: ja, it must become a way of living and create something beautiful of your life for all the children in the school ..(unclear – you

are all talking at the same time). I think that's something where its not stigmatised ..(unclear) with HIV and Aids

Participant 5: we don't have to complicate things as you go and collect, my very good photo ..(unclear)

Participant 6: maybe you haven't got photos you can talk, even if they are illiterate you can listen and write for that particular person

Participant 7: to do it in life orientation is better

Participant 8: my mother was ..(unclear)

Participant 1: yes it's easy now because we are talking about it now – when it comes effective it's difficult, to put it in practice it's difficult. For instance myself, I don't write everything, if today I tell you I don't write it down because I'm not used to using a diary. For instance our children are using a diary, if you shout at them they write it down, everyday they've got notes. Okay there's no ..(unclear)

Facilitator: and again it's a continuous process, it start now and finish it when you are 70 years

Participant 1: because most of the time I just sit down with my children and talk with them and tell them about my life.

Facilitator: not everybody does that, maybe ..(unclear)

Participant 2: ..(unclear) for instance maybe there's a teacher for language, for maths, for life skills, for history and so forth. So you can use that in your classroom, you don't have to separate children and say ..(unclear) HIV and Aids, you can all sit down and discuss what you are going to do. For instance ..(unclear) or they can present

their memory boxes after they've made them in a class and they can call it their memory box and in a maths class they can learn about shapes and also measure the boxes, life orientation they can learn about relationships and how to take care of each other. In the Geography class they can learn about where they were born and so forth. So it's speaking all the ..(unclear) and along the way

Participant 3: yes, we are going to do it everyday, at school at the learning area. For instance I can hear from the TV, when was your first kiss, I don't know myself but I know there was somebody I kissed first. But I can't say in 1976 so and so kissed me, but the children of today they know these things, they understand. So it will be easy for this generation, it will be easier for them to do the memory box, as long as we are going to help them. But I don't know whether I'm late or not. Gradually the way you are talking it will be easier, when we come, they will be facing something they already know. It's okay when you are going to introduce it now, introducing learning areas. So we won't have that problem, how am I going to start

Facilitator: it might be ..(unclear) what my life would be like

Participant 4: the only thing that I love about this you know, about 6 people .., everybody, so then it's easy to ask people without talking about ..(unclear) that doesn't mean that we going to have to talk about the situation at home

Participant 5: but it helps a lot for those who passed away, it helps a lot because you will never, it's so nice to you because sometimes, like myself, my parents passed away long ago but I do not remember anything about them because I was very young, you see, but if they had left me a memory box it would be better for me. I didn't even have a photo of them you see, sometimes I keep saying why don't they come

back and go back again. So it's so wise if you can make it before the person die.

Facilitator: ..(unclear)

Participant 8: yes, my children won't have the same problem with me, because I don't know my mother, my father ..(unclear – they are all talking at the same time)

Facilitator: and also ..(unclear) the word memory box isn't even what it is, it's a life skill ..(unclear) memory box already got the stigma – you can call it whatever you want, you can call it a life box

Participant 1: it's a memory box, ..(unclear)

Participant 2: ..(unclear) passed away ..(unclear) the first one was by my grandfather, he passed away in 1976 and I still use it, I put it in my bathroom ..(unclear) – I also got ..(unclear) – I've been having this ..(unclear) from my sister, I only wash my hands with it

Facilitator: where is she?

Participant 2: she has passed away ..(unclear) decorated it during my sister's funeral ..(unclear – I just couldn't hear what she was saying)

Participant 3: and I'm sure you could feel free, the feeling that you had for them, having those things, you feel that they are still alive

Participant 2: yes, especially in our culture you know that when a person has passed away you ..(unclear)

Facilitator: so you can ..(unclear) for somebody who doesn't want to have ..

Participant 2: ja, cultural

Facilitator: there should be no ..(unclear)

Facilitator: and also ..(unclear) so people if you do it with all the learners in your class and some things they will want to show you and other things they don't want to

Participant 3: and you can also do it for you loving husband you see

Participant 4: if you've got one

Participant 5: start it on a positive note that it's about your life then gradually they will bring their problems, you don't have to pressurise them, it will just come in gradually be ..(unclear) you can tell them something on their level. But sometimes they want you to know that they are empowered, they know more than you think. You are going to say to the kids, a child is born from a mother, but let's say they are going to tell you that the mother must get pregnant and a child must be born ....(unclear). So you can start with that and they will develop it into a bigger thing

Facilitator: and you can also say, I'm thinking now in the past ..(unclear) she can either tell me make one of yourself or you can say let's make something that you get to know your family. So go ..(unclear) what was the high point in his life and ..(unclear) –

Participant 6: so it can be like something to build a family wall and then that ..(unclear) precious thing, I mean that thing about my father that my father mustn't go?, she went to ask him and say "oupa what was very good in your life" and she could have that, that's already something she carry for herself

Participant 7: you can also make a family tree

Participant 8: they must stop cutting Mariah Carey, they must use their own photos because on their family trees at school they are cutting Mariah Carey to be the mother like on the pictures, but if they had photos we can encourage them to use their own family photos

Participant 1: So you wanted to know ..(unclear) particularly the great great grandfather ..(unclear) where did she find ..(unclear) that's another thing you can put in a memory box ..(unclear – now they are talking at the same time)

Participant 2: what we are discussing here now, yesterday in Free Talk, Nolene was talking about what you treasure most you know, you keep it for a long time

Participant 3: like your grandmother's spectacles

Participant 4: ja, for instance there was an old woman there in the show, she got something, a tea set, it was given to her in 1920 from her mother, the only thing that I kept at home that my mother left is Chinese tea set, it is beautiful, you cannot get them anywhere, they are special. Thanks for telling us about this because I think I can go in my grandmother's house and look for the kettle and the cups, I know she had some – the only thing that I find is her reference book. When I see that photo, when I've got problems I just put that photo here (she was illustrating) or next to my pillow. I don't know my mother, she passed away a long time ago when I was still young. I have no memory of her only my grandmother. What I'm going to look for now, thanks for telling me about the memory box. I am going to see what can I take for myself. (they are talking at the same time and amongst each other)

Facilitator: I was thinking about that ..(unclear) she must be hungry, so ..(unclear) gets a child ..(unclear) and they don't know how to tell you and ..(unclear) something about this, sometimes ..(unclear) and it moves up to a memory box and you can put that into a memory box and you can ..(unclear) or whatever. This is a body map. A body map is a large size drawing of a person and you add information about how you feel at that moment, this moment is this situation and you put everything on the body map, the thing is you want all the information, the body map, how the body feels, how the heart feels, what you think, what do the people do around you, also information you can put on here. I made a body map of myself, it's very large (you were showing it to them) ..September 2003. So this is what happened to me, at that time my cousin was addicted to drugs, he was 20 years old and at this time his mother passed away, he didn't understand, and his father didn't understand me so he always came to me and we talked a lot. And I told him no you must ..(unclear) and ..(unclear) I could see he was getting worse and worse and ..(unclear) at that time, seeing him become a lifeless person .., so the first thing I couldn't stop thinking about him, I asked myself what must I do ..(unclear) to think about and ..(unclear) sleep over there, I was trying ..(unclear) tried not to show other people my feelings and a lot of ..(unclear) because I was trying to be confidential about it, I never wanted everybody to know a thing. Although my family didn't expect me to do things, you know solve his problems, I felt it the whole time. And here I felt ..(unclear) because I just wanted to stop caring about this. I didn't want to care about it anymore because I was so tired of trying to help him and ..(unclear) because I was so worried and I was thinking the whole time if he could just take a moment and change it would be better ..(unclear), couldn't do anything, I felt stuck, helpless. But what is over there, whenever you come to visit me I try to help my feelings and the guilt that I felt, sometimes I also looked to God and said but why is this happening. And whenever he came to visit us, I was looking at him the whole time, asking myself is he high, is he ..(unclear) and if

one is on drugs I felt fear ..(unclear), when he started .., when the drug started to ..(unclear) ..(unclear) sometimes you ..(unclear) and see yourself, but you can't see yourself anymore. I found myself ..(unclear) I wanted to just go away ..(unclear) actually I just wanted to go away. So the only thing that really helped me, was, it was ..(unclear) in September, ..(unclear) you will see over there, I felt so ..(unclear) and you know it's so amazing that at times you make yourself ..(unclear) life is all about me. So that gave me hope, the beautiful things in nature, the birds that's there, life, and my family, my mother, my dad, and my brothers and all that they were also being supportive and then sometimes we are ..(unclear) with God, that we love God sometimes, sometimes if ..(unclear) in our church service, other things that helped me to stop thinking was being in the company of friends, listening to music, taking a bath and doing art, things like that helped me cope that at time in my life. I really tried to read on things about this, so this is how it felt at that time. If I make a body map now, it will be different. You see what is nice is you can put this in a memory box and after a while you can make another one

Participant 2: in a memory box or in a memory box (unclear – there's a lot of background noise), sometimes there are things that you want your children to know when you die, let's say you made a memory box and you make that body map and they get that memory box and there is the map I can put the feelings on there because you know I said I don't know the way I felt when I had my first child. I'm not a person who like to cry, but I was thinking the first time I had my first child, my baby was born through scissorian section and after that I was unhappy I sometimes thought I want to die but luckily I did not.

Participant 3: yes we can use it on the children the ones that want to commit suicide

Participant 4: ja, there is this child in my class she does not speak. The whole year she does not speak, maybe if we draw the map she will communicate then. I can

End of side A

VELDBESOEK 1

DAG 2

SESSIE 2

Side B

Participant 1: either way, that body map is just like what we are ..(unclear) our team, especially those who are attending school ..(unclear). You know what's happening, in some instance, it isnt always easy for them to talk but it's easy when they write a letter to you or they write a letter and you tell them to write on that body map their feelings or of your stories and they tell you here is your letter. When you read it you realise this child has got a problem, let me go and fix it, it's the way of expressing their feeling

Facilitator: ..(unclear)

Participant 2: I just give Ronel something and say tell them

Facilitator: ja ..(unclear)

Participants: it's a grown man, he can speak for himself

Facilitator: You see ..(unclear) body map for people with (the cassette is too noisy, I can't really make out what is being said in most cases) we must communicate with ..(unclear) like especially understand your language, and how can I help somebody without understanding. So sometimes the body map can tell me something – to communicate with ..(unclear) with you. It can tell me something is happening.

Participant 3: So it communicates with friends and with you (unclear) sometimes ..(unclear) trying to get a baby, a child doesn't understand

what is happening to my mother and she can explain that with a body map..(unclear).

Facilitator: yes it can communicate between family members and on the map you can see I added the beautiful things in my life, and my family's support and all of that could be identified and then the process of ..(unclear). Okay if I make a body map today it can be different from that one because sometimes you start with people, you start working and then you realise there is change and you do a body map and they can see how that changed.

Participant 4: so it shows me a story in every map.

Facilitator: yes, okay. ..(unclear) Maria should start to think about ..(unclear) a different one, not just with ..(unclear).

Participant 5: It must be .., I think the biggest thing is communication and how to get them to do that so then we can make use of that body map and..(unclear).

Facilitator: ..(unclear) let them feel care and think about and engage them to communicate – if you can teach your child now to talk he will talk to his children one day ..(unclear) how you feel and what he wants and what you have. So you will see you don't need ..(unclear) other ideas, you must engage them and ..(unclear) is just suggestions. So you must feel free to be creative and do your own thing and ..(unclear) you don't just have to put it on pictures, you can do it on ..(unclear) anything you want on it. I think we can have a break now. There's a lot of information that we already gave. After lunch you are going to make your own memory boxes and body maps– we brought all the stuff with and that should be very, don't finish now you can do it at home. We just want you to start ..(unclear) what you would like. I think it's going to be a difficult to do all of it in the time we have but

it is all in the manuals we gave to you so you can just read there. Let us look at what we would like you to participante in it is at number four in the manual. Okay, we want you to identify one child in your class or school, it can also be an adult if you feel you'd rather work with an adult or your family member or any other situation and that child need emotional support, ..(unclear) or the child is very happy or it can be with all the learners in your classroom. And then we want you to make a memory box with the child and a body map that child. Okay. The important thing there is where and when. You see we want to ask you to do that alone. One on one with the child. So if you can do it after school or before school is fine and then the same thing where the child can ..(unclear) and then, the first thing is confidentiality. The child must be able to trust that you not gonna talk to anybody about that and that everything is between you and the child. And then ..(unclear). We would like you to team up as friends, say Sara* and Thandi* can be buddies, we want you to have a buddy to help you. We also want you to stay focussed, we going to give you a photo camera, to take photos, so the buddy can take photos while you work with the child. After that sometimes ..(unclear) that are there, emotional needs, after ..(unclear) and you feel ..(unclear) and that's also why the buddy is there, to help you be emotionally ..(unclear)

Participant 2: to get alright like Mandy* and ..(unclear), they are very fussy (unclear)

Facilitator: ..(unclear) the body map, you don't know what else to do now, you can ..(unclear) what do you think, so it's nice to have that. So according to ..(unclear) it's the camera that we are going to give you. It's a disposable camera. You can just take photos and bring the camera back because the property, when they start making the memory box is their property, they keep it, the body map is there, but we would like to see what they did. So just take the picture of the body map and what ..(unclear) and how does the memory box look.

Okay here's the journal, this is at the end of the ..(unclear) you will have to write about the project for us. You will see, take it out if you want to ..(unclear) reflection, ..(unclear) think about that, we can help you do it (there's a lot of noise again in the background). Listen the first one is about memory boxes, if ..(unclear) body map, okay ..(unclear)

Participant 3: okay

Facilitator: ..(unclear)

Participant 4: ..(unclear)

Facilitator: okay, I think ..(unclear) if you open this, it's for the patch?, ..(unclear) then the light will come up here (I think you were showing how to take photos), there you go

Participant 5: okay ..(unclear – they were all talking at the same time among themselves about the camera)

Facilitator: now we going to start with your .(unclear)

Participant 6: what about who is going to wash (I think she meant developing the pictures) after finishing

Facilitator: I will, just take the photo and bring the camera

Participant 7: how many photos

Facilitator: ..(unclear) like I said if you don't want to take ..(unclear – there's too much noise) I think if you know the child and if you think the parents will ..(unclear)

Participant 8: sorry Malize ..(unclear)

Participant 9: look we are support group and we are visiting this parent, we've got parents that ..(unclear) so that you can ..(unclear – everybody is talking at the same time)

Facilitator: ..(unclear) December, September

Participant 1: ..(unclear) because we are opening a school

Participant 2: I will remember those ..(unclear)

Facilitator: yesterday when you spoke we had ..(unclear)

Participant 3: ja, ..(unclear) he has money, bought a lot of ..(unclear)

(*names changed)

END

VELDBESOEK 2

DAG 1

SESSIE 1 & 2

Facilitator: Okay, last time Maria presented how to make a memory box. I think a lot of you are familiar with when we work, helping people to record ..(unclear) for whatever purpose, just to celebrate our lives or to prepare them for life. People die. So we talked a lot about that and Maria showed them how to make a memory box. Do you quickly want to tell me what a memory box is or are you familiar with it?

Participant 1: just a brief summary – a memory box is a box that you make to show how you celebrate life, you can put in anything that you want to put in there. You can do it with any person, you family members or your children or maybe ..(unclear) but you don't have specific things that you have to put in there, you want to put things in there so that people can remember you with.

Facilitator: are you okay. And it doesn't have to be a box, it can be a bottle, in a can, in a tin, in an envelope. Can you think of anything else?

Participant 2: I think this is how you make a body map.

Facilitator: A body map is more a short term project ..(unclear).

Participant 3: ..(unclear - everybody is talking at the same time) - something you can do with a child to record what the child is feeling. A body map is almost like ..(unclear) at that moment of the child of his body and his feelings and ..(unclear) for instance I

had a body map of .., as you can see. It was a very special occasion at the time..(unclear) experience and I felt proud of everything that he did in school and I felt that I had ..(unclear - too much noise in the background).

Facilitator: ..(unclear) - everything I hoped for your community because of your ..(unclear). So it's important at any event to record as much information as you can about that person. Say for instance if a child .., if you struggle to get information out of a child, this child ..(unclear) he can't talk to you and you try and do this to help the child. So that's a bit different. A memory box is one technique and a body map is one technique with a body map you can make one but you can also make a series of body maps. Say for instance before you ..(unclear) so you can have many body maps in one memory box. I think a body map can also be made without making a memory box, and a memory box can be made without making a body map. Remember the body map can also help..(unclear).

Participant 4: ..(unclear) – they feel all that worry in their body, they can write down, I can't do this and that, and my heart is sad and I feel ..(unclear) – after that they smiling again, they are happy. ..(unclear)

Facilitator: ..(unclear) - last year (background noise) – we wanted to know how to help children. So it can be any child ..(unclear) but it's not only that – you can pick any child. Any child can benefit from making memory box or from making a body map. So it's a few skills, a few techniques that you can use in your general classroom or in class ..(unclear). We also talked about all the roles that you had to play, like you had to help children ..(unclear) because you are a teacher. ..(unclear) that can almost be like social workers sometimes, you have to work with the

parents and the community, to guide everybody, you have to be dedicated and motivated and all of these nice ..(unclear) change your life forever. So that's what you have to do all the time ..(unclear) and that's the pastoral role and we asked people what is their understanding of the pastorial role and you said to care for people who need to ..(unclear) and their emotional needs. But this can only happen ..(unclear) relationship or with the, some you have to help financially, they need financial help, they have to have things. You have to know the child's background, you have to know the child's situation. You have to ..(unclear) – so you have to be a disciple, in your own sense of what values you had ..(unclear). That's the last ..(unclear). And then we talked about what needs were there in your school. You talked about orphans, unemployment, and then you have to let people ..(unclear) and abuse ..(unclear) all that type of stuff. Then you also talked about ..(unclear) you had. You had to help ..(unclear) and then all of the educators in school are ..(unclear) resources, the social workers, different places that are ..(unclear) and the church and the support groups. So there are people trying to ..(unclear) in your community. ..(unclear) a lot of it starts at the school, here, to your school (unclear – someone is coughing I cannot hear) all those things.

So we want to give you two techniques to help you through all of this and make it your own – put everything together. We want to give you an opportunity today just to start about the two techniques, about how you implemented it ..(unclear).

Facilitator: I think before you continue with that, we wanting to .., if we don't have time to do it it's also fine. Then if you make it – you can ..(unclear) for doing it, that's very useful for us you know. So you don't have to tell us if you did have time, if you didn't have time you can explain to us how you can do it easier,

or what made it difficult to do that. That's very useful for us to know because then we can write that down and also ..(unclear). So whatever happens it's valuable information. And I think also for people who couldn't be here last time it will be difficult for those of you that did give an example ..(unclear) also don't ..(unclear) – maybe we can ..(unclear) how many of you could work ..(unclear) body map. Can I ask a logical question ..(unclear) so it's used for ..(unclear) the manual (unclear).

So maybe you can just start ..(unclear) with whom did you do the body map, when did you do it, where did you do it, what was difficult things like that. So whoever wants to open the dance floor.

Participant 1: In the memory box I did it with my child in my classroom. And if you know, most of them want to bring their photos but I had a problem, sometimes I don't have a camera in my bag. That day I want to take a photo of them when they ask my labels. Maybe in the classroom they get the spelling wrong. Then they said to me "can't you take us a photo" sometimes I don't have the camera with me. That is a problem sometimes, do you understand what I mean. The photos that I use is the photos that are in the memory box is their old photos from their past, in the box. But there are some photos in the camera which I took. Sometimes it's not them, sometimes it's one of my learners, but not the one that is .., not those I use in the memory box

Facilitator: ..(unclear) making the memory box?

Participant 1: no

Facilitator: when you started with the memory box what did you ask them, what did you tell them?

Participant 1: I said to them, okay there is a box, I showed them the box. I said to them who .., I asked them if you bring your cards (I think she meant photos) which cards do you want to bring inside "Mam my photo is when I was small, I have it with me, I have my brother, I have a photograph of when I graduated at crèche". So most of them they want to bring their own photos. So I chose those ones who are the twins, I said to them you bring them, I have a lot of them because they want to do their memory box. They said the album is a bible. I've got the photos in my bible, there is a bible where I've kept some cards (photos) – I said to them bring one or two, so what they did was they brought their old photos of when they were young and graduated in the classroom

Facilitator: and what did you tell them?

Participant 1: is to keep it so that they can show their children how they looked like when they were younger.

Facilitator: so you did it in a class, with the whole class or ?

Participant 1: I did it with the whole class, but the photos in the memory box only for the twins. But all of them participated in there

Facilitator: how did they ..(unclear) did they put their memories in ..(unclear) because you only had the one box?

Participant 1: I had the one box, the one for the twins because I believe they are one

Facilitator: that's right. And with the other children in the class, the other learners ..?

Participant 1: I put it in my draw, I didn't have a box for them, I said one day they will bring boxes and then we will make it for them.

Facilitator: ..(unclear) the body map ..?

Participant 1: the body map is me and one of my learners here in the classroom, one of the twins

Facilitator: what was difficult for you, what did you find difficult? One problem was the camera and what else?

Participant 1: ja, sometimes I didn't bring the camera

Facilitator: other things that you found difficult?

Participant 1: there's nothing difficult because it's something that happened in their lives, they were born, they graduated, what else

Facilitator: what did you tell them about the body map?

Participant 1: In the body map I just drew the body and then they coloured the drawing

Facilitator: what did they think why they must make it?

Participant 1: I can't explain that, about the body map, I'm being honest I can't explain much about the body map – you see I know

in my body map what to write, do you understand what I mean. I didn't know how to explain it to them, I was able to explain to them about the memory box but not the body map.

Facilitator: did they enjoy making the body map?

Participant 1: oh they wanted .., all of them, 39 of them wanted to draw themselves, I have 39 learners in my classroom, they all wanted to do it, as you can see they were all involved. They all brought their photos, but I put the photographs in my drawer. They enjoyed doing it, they want to do it. They had their stories to tell

Facilitator: did they tell their stories as they made it or ..?

Participant 1: they told stories when they brought the pictures you know

Facilitator: were they in conversation, were they enjoying themselves? Did they enjoy talking

Participant 1: I don't know how to put it, the body map .., they didn't understand it, even myself I didn't understand it well, I don't know how to explain it to them

Facilitator: it was difficult to explain it to them

Participant 1: yes because I am teaching grade 1

Facilitator: did they enjoy the activity of being drawn?

Participant 1 : yes, they liked that part, otherwise it has no meaning to grade one learners, otherwise they want to lie down and draw whatever

Facilitator: did you do it during lunch time?

Participant 1: yes

Facilitator: was it difficult for them?

Participant 1: it was easy, they were laughing

Facilitator: they thought what is this ..(unclear) when you did the body map ..(unclear) did you ask them any questions while you were drawing or did you just let them draw?

Participant 1: I wanted to explain it but I have no words to explain it, they are too young, there isn't much to say to them

Facilitator: but did you want to say something to them?

Participant 1: but in the body map, since they were laughing, even the one lying there was laughing, even if I say to them write I am laughing, they cannot spell that

Participant 2: In my class with the body maps I explained the purpose of making a body map – what you feel inside, what are you feeling and then I showed them mine and then after showing them mine I took one child and then I do it on the floor with them, they were watching. So she was lying there on the floor and they were watching what she was doing. And then I said to her, what are you feeling, how do you feel, what are you feeling? And then she said to me she is happy to be here at the school

and then I said she must write it down. And then she then wrote again, I love my father, ..my father passed away, I loved him, I am happy to be here at school, I feel happy, she just wrote down those things. And with the memory box I showed them my memory box and then I explained to them what is going inside, whatever they like or things that they will think of – or other people will remember them with when they are gone. So I said to them they must bring in boxes. And then some of the pupils brought boxes, others they are still bringing. So when they saw other children bringing their boxes, others are coming .., even yesterday there was a new box in my classroom, on Friday. So they were doing, whenever there's nothing and I'm not looking at them, even if we are writing I will see a box with cutting – they enjoy it very much. So at least they know the body map

Facilitator: I think it sounds to me that it was really helpful that you showed yours

Participant 2: ja, I showed mine

Facilitator: the body map also – and they wanted ..(unclear), what was the other thing I was thinking .., when this child said with the body map that she loves her father who passed away, what did you do, did you ask her about it or did you just leave it for her to write it down?

Participant 2: I just left her because I didn't want to hurt her, even myself, it was difficult for me to be asking her, but I said to her write it down, then she wrote it down

Facilitator: and it was in front of the whole class?

Participant 2: in front of the whole class and she was smiling she was not sad because

Facilitator: she was dealing with it. Do you think giving her a chance to deal with it in front of the class made the children in the class feel different towards her. And did the atmosphere in the class change when you do this?

Participant 2: they are fun because they are small children, so they don't know ..(unclear) but they know when you say someone has passed away. So at least they give that care, that one has no mother, that one has no father, I must not play with that thing that can hurt

Facilitator: are you trying to say that in a normal …(unclear) and you teach them that type of stuff and the children must give you answers that are right or wrong, if the ..(unclear) but then when you deal with the children, does the atmosphere change?

Participant 2: yes

Facilitator: ..how did it feel like to you, what happened?

Participant 2: it brings you closer to them, they trust you, they tell you something that you didn't ask, they come to you and say I have a brother who is sick, I've got my aunt there, she passed away, this happened after the other one mentioned his father. They all talk freely, they are now open to me

Facilitator: with both the memory box and the body map, both of it make them feel that you are somebody ..(unclear)

Participant 2: yes

Facilitator: and what did you ..(unclear) was that hard for you ..?

Participant 3: it was hard for me at first because it was my first time, it was the first time doing the body map. So I have to transfer it to the kids. So I had to find ways to get into their minds with the body map. I must first start where we started. I am special, I draw the picture, this is myself, this is the body map, you know, so I started from where we started when we started our lesson, my body. So I said we .., we started with my body, this is my body, I've got two eyes, one nose and then I draw and then even take the life orientation book and then look at the first page where we do my body. And then they were drawing themselves in their books. So I said to them this is a body map of yourself, this one, so I told them you are going to write how you feel today, what is wrong with you, are you happy or unhappy, what do you want in life, what do you want in the future, what happened in the past. That was difficult for me but I tried.

Participant 4: I was ..(unclear) yesterday I said to myself what am I going to do ..(unclear) I even started to change my own ..(unclear) because now what I did is I related it to ..(unclear) which I did last year in grade 7, where one child would identify himself as a unique person. Now I thought it's not going to be fair if I do this at home, let me rather go to these learners and I'm going to treat it as if I'm not teaching life orientation ..(unclear) where they are going to see themselves as unique because I used to have that lesson, where they draw themselves. I would say draw yourself, say whatever you like or dislike, say you are tall or short, I like this and that. So I thought this is going to be like that. That is why I'm saying I want to do it in grade 7. You know last week these learners didn't do my homework. I asked them

what is their problem, please be open, I am your mother, I want you to tell me what is happening. They told me others come to school without having meals, and they go out and not get anything before they go to work. Others have problems with parents who get drunk everyday, others stay with their aunts, they shout a lot, they get frustrated. So those were their inputs, the things I got from them at that time. So I said this is going to assist me because I was able to identify easily how they live. I interpret it as one of our lessons (unclear)

Participant 3: it is easy at foundation stage, more especially in grade 1, as a result you have to write for them now.

Facilitator: ..(unclear) and I can see that there's a big change, ja but even if, I love your question about what happens with the ..(unclear) because given the technique of ..(unclear) even if it just means, the child feels unhappy, or feel if somebody could listen to my story from home, then that is wonderful

Participant 1: the problem is in grade 1 they don't want to wait, they want to talk at the same time "me too, me too" – they all say "I want to talk, I want to talk!", they've got stories to tell

Participant 5: they have stories because of the atmosphere, now I don't have a problem because they know that one ..(unclear) if he doesn't perform well and the problem is they assist ..(unclear)

Facilitator: and was it ..(unclear) by doing that memory box, the body map, it sometimes gives the children an opportunity to tell a story ..(unclear) and that, okay

Participant 6: all of them they want to

Participant 7: I just had a class of my own, my ..(unclear) - that comes into my office, as well as yesterday I've made mention of a learning area that I think it can assist me in dealing with this memory box. Now I for ..(unclear) that was brought into my office and sometimes last week by Mrs Maxutu* in her class, a learner who is staying with the aunt here from Umtata, the father is teaching at Umtata, now the mother has passed away long before, now the father .., this learner doesn't have a life that is ..(unclear) for her. Now what I did then in the class I just called all of them to just brainstorm and tell us their problems and all those things with the intention of focussing in this learner, but I didn't want to show her that I'm going to ..(unclear). So I told them that I've got this idea I want to make a memory box out of what they are telling me, then I made mention of that lady, to come and assist me in doing the memory box. So that is what I did, so I then took that child and then we made ..(unclear) – all learners were participating. And also (there was a lot of noise in the background) – inside the box, as you can see here, there are things that she has put around, things that she likes, mother, she wants to see herself staying with the father and all those things and also she has highlighted that she would like to have a happy home, to have food, as you can see there's a picture of food there. That means she wants to have supper, have something you know. So that is what I .., but the child was happy, that is what I observed. She was happy, she didn't show any sign of sadness, all of those things, as well as myself, I was happy with them so that she can't feel that. That's why I started generalising, I didn't want to be specific, showing that I'm focussing on her.

Facilitator: and the child…(unclear) - also do the body map?

Participant 7: yes they did, but I'm not yet finished with it. Here is the picture of the child, it's here.

Facilitator: ..(unclear) what was the ..(unclear)?

Participant 7: the other things are the things that the child has indicated that she loves to be, and here ..(unclear) – she likes the environment and also here she loves her mother, that is what she says, so I trust ..(unclear)

Facilitator: is she living with the mother or is this the mother ..(unclear)?

Participant 7: and there's also a message, she is living with her aunt and she calls the aunt mother (she refers to her aunt as mother) – we discovered that .., in fact Mrs Maxutu* realised that the child doesn't perform well in her class and also she has a problem of just letting ..(unclear), she is withdrawn. So as a result I called the Child Line last week because the teacher suspected that the child may have been raped at some time or another, she suspected that the child didn't want to tell anyone. So I called Child Line and asked them to come and talk to the child, perhaps the child will talk to an outsider. The mother told us that she realised that the child has got abdominal pains

Facilitator: how old is she?

Participant 7: she is eight years old. Now all those signs, although we are not doctors and all those things, we suspected. The mother told us that she brought the child to the clinic and she was told that ..(unclear) and all those things ..(unclear) you take my mum, I miss my mum too much, I want to die too, that's

the message. You know because they were already ..(unclear) in here (the tape has got a lot of disturbance).

Facilitator: ..okay..(unclear)

Participant 7: these messages are from other learners ..(unclear – I think she was showing something here)

Facilitator: this is ..(unclear) all the children assisted ..(unclear)

Participant 7: Yes they wrote it on this map for her..(unclear)

Facilitator: she didn't show ..(unclear) signs?

Participant 7: no she was so happy, she didn't show any signs of sadness…(unclear) - when we asked her about her feelings she said I want to write a story about me – she wants to write something because ..(unclear)

Facilitator: ..(unclear) she might have made something ..(unclear)? How did it feel, did you feel confident when you did it or were you?

Participant 7: I felt confident in the sense that I've got some ..(unclear) towards this learner, something that ..(unclear), for the message I've already located through the Child Line, that is why I'm happy about it because she's going to get some assistance somewhere somehow. So I don't feel ashamed

Participant 7: for argument sake this child has got a father, she is not an orphan, so that is why we are trying to teach the father, to focus and to take responsibility of the child. So that is why ..(unclear) is not well and knowing that ..(unclear)

Facilitator: and do you think that ..(unclear)?

Participant 7: yes

Facilitator: do you feel that after you've done this that you might have more information or that you just ..(unclear) before the memory box and body map already have ..(unclear) or he has information, but when you did the body map and the memory box, did you get extra information or is it the same ..?

Participant 7: it is better we have some information now..(unclear) and I think we observed that and also Mrs Maxutu*..(unclear) that was brought into my office ..(unclear) the child is still withdrawn but she wants to do something, to write down

Participant 6: so maybe she feels that ..(unclear – everybody is talking at the same time)

Participant 7: ..(unclear) – according to the aunt, earlier in March when I found out that the child is urinating a lot, then she didn't come. I went to the principal's office and but the principal said when he's got time we will go to that house. And the aunt went away to assist the sister in Soweto and the child was left alone at home. I called her again before we closed the schools in June. She didn't come. Now I forced the child to stay in my house so that she can come and ask why and she did. When she came I told her what was wrong with the child and the experiences I was having with the child in class and then she narrated the whole story to me. That she was with the father for two years and then she came when .., she came and realised that the kids were alone in Transkei, in a hut the father was living in

Umtata, far away from the granny. There was a granny nearby the house and that granny took them and gave them money to come down to Port Elizabeth

Participant 7: but still the father was here ..(unclear) because I wanted to phone and ..(unclear)

Facilitator: so you were all involved and both of you are working together ..(unclear) do you want to show us ..(unclear)

Participant 8: as you all know that during the .., ever since you were here we were busy here at school, even now we are busy making catch up with the kids because we nearly finished with the work, now we have to go back and catch up with the kids. So it was a time for me to interact with my class otherwise I wanted to make something that is real, that comes deeply out of my heart because I don't want to do something, I didn't want to do something just for fun or something just for the sake of doing it. So this comes deep down from my heart, this is my own memory box that I will be leaving for my kids when I pass away even if it's going to be tomorrow or whenever. Okay this is my memory box but it is not yet finished you see. It was a start, it is going to be an ongoing process, my life is going to be here, I'm going to leave something for my kids you see, so that they can remember me. Then what I did, I didn't write on my body, it's only the ..(unclear) because I didn't write it because I had a problem with my kid. Then what I did for the person that I ..(unclear) it's a true reflection and I'm not going to reveal it because we maintain confidentiality. So you will pardon me, it's confidential, it is here. The person that I did the body map and together with the memory box, but we are not yet finished, is a person that accept me in the community. When I met this lady I noticed that she has got something, because of this course, this workshop may

need to be very much clear. Then I suggested to her that okay, I know, because we talked a lot because she took me as a mother, because her mother is not aware of all these things that are happening, you know the mothers that don't want to talk to their kids about what is happening around them. You know the old fashioned mothers. Then the lady came to me and I said to her, why don't you go to the clinic, why don't you visit the clinic. She asked me why should she visit the clinic. I noticed symptoms. I told her that she must ask for a blood test, and that she will either test positive or negative. If you are positive it is okay and that is the way life is, I tried to counsel her before she went for the blood test. Then I said to her if you are negative, it is life but you must then start taking care of your life. She listened to me, I visited her several times so that we can interact. I also gave her money to go to the clinic. She went, what is happening now with the test is you get the results immediately. They take your blood and put it on something that is so fast and they would tell you .., they start by counselling her. Then they put that on the blood test, the results came because they said if they took the blood, it would take longer. But if they put it .., I believe it was on .., then the results came, because she had already got counselling, I also gave her some counselling. She was okay. The results were not nice even to me, because I had to interact with her and I asked her what she wanted me to do. She asked me not to tell her mother. I could see that she was not yet ready to accept, I then said to her it will take time, it's a process and then I told her that when she is ready she will talk about it herself. I then assured her that this is a secret between us, and the person at the clinic. I told her that we are not going to say anything until she is ready – and I told her she is going to do it herself when she is ready. I told her that when the time is right she will manage it herself. I promised her that it will be a secret until she is ready. Now she is coping, nothing is wrong, even the CD count is okay. Now,

what is happening is .., I did .., it's difficult to deal with ..(unclear), it's nice when you are talking, but when it comes to reality its very much difficult. I went to her house and we did a body map, but when we were doing the body map, I didn't tell her what is it about. She asked me "what is it?", I said "no, just talk to me, whatever you want to say just write it down", it was so nice because he's an adult. I told her to write down everything she wants to tell me, whatever message, whether it's sad or not, everything you can just write down. Then what happened, she took it and I, it's a pity I forgot my camera because I took some photographs, helping her doing whatever, it's in the camera. We are not yet finished because I don't want to rush things – because I told you this is ongoing, she is going to live longer. I don't want to rush things so that she starts suspecting .., she shouldn't ask herself questions like "why is she doing this, am I going to live for a shorter period". I wanted to get into her, so that she can cope. So I'm not going to show anyone in this room, but I will show you before you leave, you can have a look and even take a photo if you so wish.

Then this is a memory box, I started with mine so that she can see from me. I said to her now you have to do a memory box, but I would like you to look at how I do mine because the memory box I also need it. I wanted her to see that the memory box is not just for people who are HIV positive, anyone can have a memory box. So I started the memory box by doing the things I love. I made it easy for her so that when she started her own memory box it would be easy. We started with the outside, as you can see the things that I like. I was so grateful because even when my children saw it, they asked "mummy why are you putting the things you love here". I said to them I am doing a memory box for myself so that one day when I pass away, because they know the things I love and not like. So it was a start. As I told you for

me it's an ongoing process. I will put the things I love, some of the things they will see that I love so that they can remember me. So I don't want to lie to you and say where I am ..(unclear – there was noise in the background)

Facilitator: ..(unclear)

Participant 1: this memory box is not mine, I was done by a child who is ..(unclear), the child is 8 years old. In fact before we did this memory box we had a ..(unclear) orange whereby she must respect the elders. And there was a story which was written by the granny, that which ever way, that even if she had one cent she would spend it with the grandchild. Then the parents came with photos the next day, the day after we did the memory box. She came with a photograph of the granny and ..(unclear) but the mother died two years ago from HIV?? As I know some of the things, the child comes from dysfunctional family whereby an uncle was living also with them and the uncle was also HIV positive. The uncle was sleeping with other kids in the house, but some of the kids were infected by that, they were HIV positive. So the uncle died and the mother died. So they are now with the granny. The granny is not a hard person but she's strict because she doesn't trust anybody with the grandchildren. The granny is so strict that she would accompany the kids to and from school. But she told me that they are struggling although the granny is getting a government grant, the pension, about R700 or so. They would like to have food .., near their home there's a tavern. In that tavern there are cars, there are expensive things, they sometimes want to get those things, but in future they will grow up and work for the granny. They will one day drive a car with the granny ..(unclear), that's all

Facilitator: ..(unclear) so this child has nobody..(unclear)?

Participant 1: yes

Facilitator: how did you experience (they are all talking at the same time) – when you worked with this child was it easy for you? Was it difficult?

Participant 1: It wasn't easy but it was a different thing because I didn't have a granny, I don't know how one grows up with the granny. So everything she was telling me was ..(unclear) because seemingly the granny, they are all she has. She wants to keep them as her own, flower pot, she wants them to be always around her.

Facilitator: when it was difficult, what did you do to make it easier for you because you got a lot of information and ..?

Participant 1: because everybody was telling a story, so it was easy for her to tell anything, granny is raising them, she does the cooking and everything for them. She gave me a little note for the granny, I live with my granny, my mum died, I do not want HIV and Aids to take my granny because I want my sweets, granny does the cooking for me

Facilitator: did you give them the idea or did they start it themselves?

Participant 1: no they were in a group, they were helping each other, as you can see the spelling here, look at that cooking, they were helping each other

Facilitator: lovely, so ..(unclear) opportunity to get other information?

Participant 1: you know if you can tell the ..(unclear) they are real stories attached, but we cannot take them one by one and make a story. That is why I decided today to introduce my group to the workshop, it was cancelled, it is done by the NGO, it costs R100 a year, and we are writing only an assignment. The assignment about HIV is very easy because everybody has got some story to tell. Here we've got ..(unclear) skills, and we've got everything about the family and ourselves. One skill I like here about counselling is they said information must be kept confidential. How and when are you going to be confidential. If you are working in a group things cannot be kept confidential. You must know .., one day I might not be here, for a month or so, counselling must continue. And another thing about that skill is that they say you must have a purpose. If you counsel a client or patient you must have a purpose. The purpose must drive the client to decide and with the decision that she/he took is going to resolve the issues he/she has.

Another thing that I like about this skill is that you check the language that you use when talking to a person because you might be offensive. You also check .., sometimes a client/patient comes to you with a problem, but it's not a problem per say, she is checking where are you, whether you are living in South Africa or not, because South Africa has the pandemic and everybody is suffering, infected or affected. So a client can come to you and say to you I want to talk. You listen to the client and advise. Some clients/patients are cruel. He/she sees you as a female, you are in this room with him/her but you don't really know who she/he is. Then they can either take advantage of you by either raping or stabbing you, or by infecting you with an injection that has blood. So there are so many things that you must check when counselling a person and they say don't always go to the

patient/client's place, rather call them in to a neutral venue, because people now, instead of decreasing the statistics of HIV they want everybody to be HIV positive.

Facilitator: maybe, I don't know if you have more questions but I think is it not a good time to summarise everything

Side B

Participant 6: they wanted to talk more

Participant 2: because they see that my teacher is telling me what happened to her.

Facilitator: trust?

Participant 2: ja

Facilitator: did any of you at any stage feel that you would like let the children do this about their parents or their families and not just about themselves? ..(unclear) you see that part where they had to think of who they are themselves, ..(unclear) is there anywhere in the curriculum where they need to think about their families?

Participant 3: yes

Facilitator: because I think it would be nice to do it in a family also, because then it's themselves and who ..(unclear). And did you find it a burden that you have so much ..(unclear) everybody is educated controls everything??

Participant 4: we are social workers

Facilitator: but do you feel this is something that helps you in your day ..(unclear) or something that is extra thing that you have to do also, how does it feel, is it something extra or something that helps?
Participant 5: no you don't feel that you are running an extra mile. You feel it's something you have done which helped you, to come closer to your learner, it's really not a burden

Participant 6: it's nice to know more about your learners in the classroom

Facilitator: ..(unclear) other people outside of learners, would you maybe do it with them? A family member or ..(unclear) or do you think is a technique to be used here at school?

Participant 7: like myself I do it here at school and with my kids at home – my kids have done it, my little one has done her memory box, she is not yet finished. Yesterday it so happened that y neighbour's daughter had homework of making a memory box. She had no idea how to make it. So she was helping her to make a memory box, so I took photos as they were busy doing it on the table.

Facilitator: okay

Participant 8: so I think with the memory box and also with Mandy's* idea that .., with the memory box you can do it with the whole class, not with one child. The learners can bring their ..

Participant 1: ice cream boxes and get started with their memory boxes because they show eagerness when making memory boxes, they enjoy it – they were watching while the other one was

making it, they also wanted to make their own memory boxes. So I think it's best to do it with the whole class

Facilitator: has it worked, I remember the last time everybody wasn't comfortable with the word "memory box" maybe because there was a feeling that it labels HIV and Aids, do you still feel that way? Do you see it as a label or ..?

Participant 2: no, is not a label

Participant 3: is it necessary to focus on their needs and emotional things. It is their life you see, not labels.

Facilitator: so now ..(unclear – the tape has interruptions. Thank you so much for sharing with us today. I think tomorrow afternoon, we would like to get some more ..(unclear) – just before you leave now I want to take a photo of each one of you because tomorrow we will bring you nice photos.

Participant 4: okay

Facilitator: one more thing ..(unclear) okay ladies I thought that I should add something to your gardens and I brought some strawberry plants as a symbol of support ..(unclear)

Participant 5: and the shape of the strawberry is sort of a heart.

Facilitator: Okay I think you should plant this in your garden, they multiply very easily, plant them and then thereafter you will also be taking ..(unclear) whenever you go and visit ..(unclear) give it to your neighbours. And I also got a ..(unclear)

Participants: thank you (all thank her together and one of the paarticipants read out a poem, she was not very clear).

VELDBESOEK 2

DAG 2

SESSIE 1&2

Participant 1: I'm an expert in bake beans, so here's my self made bake beans, then I like having my little one Vuyo, I like drinking coffee with sugar, I like tea/coffee with sugar, I like my profession, I like people who are ..(unclear) like myself.

Facilitator: what about the ..(unclear)

Participant 1: I like it, I love it ..(unclear)

Facilitator: Maria.

Participant 2: I love Daphne Boderick because she is so bold and she can fight for her family, Felicia Mabuza comes from nowhere but look at her today, I like a kitchen, my kitchen is like this, so they know and ..(unclear) I like ..(unclear) – it resembles me and .., can you look at Nicky Parker?? – I love Karabo, The Bold, the way she's acting, I love Karabo. Okay, I love powder, when I make up I like the powder and the eyebrow, I'm not like Maxutu* ..(unclear) to make up. I am a current member, even though my husband is ..(unclear) I must love – I like to be involved in community projects and teaching people about HIV and Aids and all those things. What else .., there are more things that I need to put but I'm still waiting for the time to be right

Participant 3: you know what I want to say is ..(unclear) that we live in today, maybe we will go out of our society because our kids and our sisters like money. They like money, they go to

strangers because of money and they don't know if those strangers are clean or whatever and we always ..

Facilitator: I don't think it's your promiscuous or ..(unclear) if everybody uses a condom, I also think it's better to abstain – just have one ..(unclear) but is sounds as if they don't want to do that, if they use a condom already there's a 90% better chance

Participant 4: Our kids, they like money, they go to strangers because of money, they don't know if the strangers are clean or whatever. Then you always ..(unclear) our kids

Facilitator: I don't think it's a promiscuous ..(unclear) I think it's a few ..(unclear) if everybody just used a condom ..(unclear) if they use a condom ..(unclear)?

Participant 4: you know what, you meet somebody (they are all talking at the same time), you believe ..(unclear – I cannot follow, some are laughing and the other one is trying to talk)

Facilitator: do you remember last time when we met ..(unclear – I can't follow this tape, everybody is laughing and telling jokes, no real discussions) How do I pronounce Coega in Nelson Mandela development project (Xuga – they pronounced it for you) – in my next life I'm going to be Xhosa, say Maxungo

Participant 5: I don't like pie..

Facilitator: you don't like pie? Why? (they were laughing)

Participant 5: I don't like a pie because it is ..(unclear)

Participant 6: I'm happy today, I'm going to write something and put it in my box. When she came to my house to check what happened to my kids ..(unclear), I asked her why do you call today, she said ..(unclear)

Facilitator: what is the best meal we've had together, what was the best meal?

Participant 7t: the best meal together?

Participant 1: Kentucky

Facilitator: I knew you were going to say that, I was with you. We have to do the Kentucky again but then we only do that when the husbands are here because they know where the KFC's are, we don't know

Participant 2: I love strawberries too, do you still remember last year, by the time you brought .., as from that day I always buy strawberries from Fruit and Veg, you know

Facilitator: what about chocolate?

Participant 3: and yoghurt

Facilitator: have you tried it with champagne, you put in one strawberry in that champagne, by the time you reach the end, that strawberry has soaked up all the champagne

Participant 4: I heard bad news today, one of my children is HIV positive in my class. It was last weekend he was ..(unclear) – you know what, her parents passed away at the beginning of the year, the father last year and the mother this year. She was

staying in Motherwell. And now we registered her in August this year in our school. Then some parents told her that her mother passed away because of HIV Aids and her father too.

Participant 5: in your class?

Participant 4: ja in my classroom, it was last week when she was asked ..(unclear)

Facilitator: the child ..(unclear)

Participant 4: no, this boy. The guardians told me that and then last week this child was absent, the parents came today, this morning and told me, she took the child to the clinic last week and then she is HIV positive. Okay when I saw this child during break time after hearing the news. I didn't know what to do, I just told ..(unclear)

Facilitator: she said yesterday she is strong, but today

Participant 4: I didn't cry, wait for the story. I heard the news from the office, and then I go to my classroom, I didn't know what to do ..(unclear) she was standing outside the classroom, it was break time, she didn't go to the playgrounds, she was just standing there. And then I said to her keep this money for me I will take it after break ..(unclear) I didn't know what to say and I was nervous. And then I .., when I came back to the classroom with the children again, when I saw her, I just looked at her, I was so worried. Otherwise she's okay / alright now, there's nothing wrong with her. I just called her and I just said "come here" I called her to my classroom. I asked this little girl – I called her "why did you come here to the school?" she told me "I came here for a holiday, I was here for a holiday", and then I ask

her “why don’t you go to Motherwell to your school”. She said “no my mother …”, they always say mother, mother .., not aunt. She told me that her mother is staying in Motherwell with her father. I asked her where is your mother now. She said she is in Motherwell with her father, her mother had passed away. it was in June. I then asked her why doesn’t she go back, she said “my mother said I must stay here”, she then tells me she’s got two mothers, the other one is here and the other one is there, I’ve got two fathers, the other one is there and the other one here. I didn’t know the story at the time. She thought that her mother is still alive there. She doesn’t know that her mother passed away, she told me that she came here for holidays, the holidays were already in June. And then when I asked why doesn’t she go back, she said “my mother said I must stay here”, she then tells me she’s got two mothers, the other one is here and the other one is there, I’ve got two fathers, the other one is there and the other one. I didn’t know the story at the time. Do you understand what I mean. I was the only one who knew the real story, what was really happening. The child doesn’t know the full story, she thought that her mother is still alive there. In our culture if the child is still young, some families do not tell the children that your mother or father passed away, do you know what I mean. They don’t know the real story, I don’t know when do they get to know the real story. It is like that what is happening is they are all 13 because ..(unclear) – what is happening is the people are ..(unclear – there’s a lot of background noise) because the policy does not allow us to tell the child ..(unclear

Participant 6: what is happening is they are old fashioned because with us we take people who are ..(unclear)

Participant 4: what is happening is the people, some of our parents are old fashioned because they think is like during the

olden days, where you don't tell the child what is going on – this is how we grew up. We don't know our fathers, we were told they are coming back, they are in Motherwell, or in certain areas whilst your father has passed away..(unclear) but we ask the child, do you know when your brother pass away, what is happening with us – if your uncle passed away, what is going to happen, your father ..(unclear) – she is with God ..(unclear) – they don't make you ..(unclear) they keep on confusing the kid, the kid will be waiting and waiting, when they are older it is when they tell the truth ..(unclear), but if you tell them straight away that she/he is gone is with God, and they can also say one day, when you are older you will meet with them – but they must know that they died, that the people who passed away are with God. They are not doing it like that.

But with us, the people who are educated, you know when your husband or your brother passes away, what is happening with us we just tell them that your uncle passed away, what is going to happen is your father or uncle or whoever passed away, we just tell them that he/she is with God. She is resting, one day you are going to see or meet him or her. They don't do it like that they keep confusing the kid because the kid will be waiting and waiting. When they are old they will ask where is our mother, because they could see when the coffin is coming, they can see what is inside the coffin, they will be having that problem, is this person .., can the person breathe. But if you tell them straight away that he/she is sleeping there, God has taken him/her, when you are older you are going to meet him/her. But they need to know that the people who passed away are in God's hands you see. They are not doing it like us, they are keeping this from the children. When you ask the kids they just say the parents are still alive

Facilitator: as you are talking, I know yesterday we spoke about for this year, for this round, to develop we did it with the children, but I'm really thinking as you talking that it would be wonderful if next year two classes come in class time, get the memory box for every child to do a memory box and draw a picture of their mother or father and if that mother or father is deceased let ..(unclear) living in Motherwell, let them ask the mother they're living with now – " mummy how is this other mother, what is she like, what stories does she listen to, what ..(unclear) Every learner in the class can make a memory box or a memory bag or whatever of their mother or father because then they will have something to keep with them Because it seems like maybe it's not happening in their houses, in their families, so you can facilitate that in your class

Participant 4: that will be a good thing, but what is happening, we are lucky enough here at school because the principal called me and gave me some sort of application forms, from Atic for Aids for aids orphans. Atic is trying to interact, to help them you see with uniform or whatever. I've got the form in the classroom, I forgot to bring it with. I called the parents aside so that I can talk to them, especially those that disclose, it's easier to interact with them. So on those forms they ask what kind of a grant are they getting, so that if they need foster care I'm sure they are going to make means to get them foster care, because most of them don't have parents. Then there is a part where they ask if you need school clothes, this is going to be of help to them and you tick accordingly. The due date is 31st but so far I've got five parents who already filled in the forms.

Participant 8: it is very difficult and emotional

Facilitator: ..(unclear) of the child (too much noise in the background), this is where you find ..(unclear) future, it gives the child something ..(unclear)

Participant 2: what is happening again with Atic, Atic is also a good help you see, when we have problems, as you gave us those …, when we phone Atic, they interact with them because they've got social workers for a long time and now they are trying to help, they've got those ..(unclear), they've got doctors you see, even if you have a problem and need help, they know everything

Facilitator: they are a wonderful resource?

Participant 2: ja it's a good resource

Facilitator: okay I think we should move on

Participant 4: now I wanted to say that because of technology I think kids do understand what death is, because children read magazines and stories are talking about death, the thing is they need counselling because if they are counselled they will not ask where is she because they know everyone who is dying is going to heaven. We are supposed to be counsellors…(unclear)

Facilitator: you think you should do the counselling

Participant 4: ja, we are supposed to be counsellors

Facilitator: counselling because you have to be there ..(unclear) how does the body map help you, how does it help?

Facilitator: I think on that note with the counselling, ..(unclear) one final question I want us to have a discussion on. I would like

to know Do you think a pastoral role is doing that, that's almost the same as being a counselling and you need to be there. And the body maps how was it helping you in doing all of that to fulfil your pastoral role?

Participant 4: okay it helped us because the child opens herself up to you because what she is doing there, if she is touched emotionally she will cry. If it makes her happy she will smile because she will communicate in another way with you, the child will be open

Facilitator: so it created an opportunity for you to be a ..(unclear)

Participant 5: do you know what .., I know that child there is something that she feels you know, because in the classroom, not today only, even last month, even .., as from September. She likes to stay like this (illustrating), always. I never saw her sitting straight or talking with others or ..(unclear) – I know there is something inside of her, there are questions – she's got questions, but those questions are inside. Do you understand what I mean. I said why do you always sit like this (she is whispering I cannot hear what she is saying). I would ask her why do you always sit like this and she would say nothing I know that she is feeling some pain inside, maybe she is asking herself a question "where is my mother, why don't I go back to Motherwell and see my mum again", do you understand what I mean. I don't know but I do know that something is eating her inside. I have never seen her playing with other kids or talking with others in the classroom. You know how it is with children, they're always talking even if you are there. They are always talking to each other. She always sit like this alone

Participant 5: it means she knows something but there's no one to talk to – because you respond to a question, what happened to you, you respond and you become free, you talk and .., maybe at home they are reserved, they don't tell her the truth, but the teacher is supposed to keep on asking so that the child must be free and want to say something to the teacher

Facilitator: but do you think that like for instance the body map, gives you that opportunity because sometimes you want to ask but you don't know how – I also know that ..(unclear) something inside ..(unclear) do you think these methods, helps you to go and do beyond your role as a teacher in class .. (unclear – others are talking at the same time)

Participant 5: those body maps help us a lot because we talk about non-verbal, now they are expressing their feelings through the body map, , it helps them convey the message of how they feel. I called Debbie* and asked her to ask the child questions because I know I've got so many children out there who are orphans, but they don't know their parents passed away. I asked her to ask the children..(unclear)

Facilitator: do you think the memory box and the body map helped

Participant 5: a lot

Facilitator: if it couldn't help it's also good for us to know when it doesn't help, because I know you struggled with the grade 1's because they just thought is fun, so maybe the age plays a role, maybe it's difficult for a Grade 1 to use the body maps or the memory boxes to open up

Participant 5: yes. When I went to her class I asked the child some questions, what the child was proud to have two parents, two mothers and two fathers. The poor children are living with the hope that one day they are going to see their mothers. That's what I've discovered. But we've said that it's a process, maybe when the child is in Grade 3 we will go back to her to answer the question, but presently you can see that they are happy because they've got the hope that one day they will go back to their mothers.

Facilitator: do you think that these techniques can help you realise what the child is thinking now. Do you think the child had been questioned and ..(unclear) the body map is ..(unclear)?

Participant 5: yes, it's an ongoing process, if we continue doing it, I'm sure the answers will come up because now they are five years old

Facilitator: maybe we need to realise that the body map isn't there to give answers but maybe just to explain if the child is feeling or going through now, it helps you understand the child better, the emotional need of the child ..(unclear)

Participant 4: you know what, I don't want to underestimate the mind of the child, even if she is reserved or quiet, she know what is happening even if she doesn't talk about it. She might not know that her mother died, but she has questions like "when are they coming to me, do they not love me, where are they"? she has those questions, "why is my mother not living with me", she is sitting there quietly, she is thinking. That's why I say the memory box and the body map will help a lot so that the child can express when writing or drawing whatever, she can draw her mother or whatever. These can still help

Facilitator: it maybe create a faith for the child

Participant 4: ja for the child to express her feelings

Participant 6: okay this goes hand in hand with our curriculum you see, because you see, like now maybe we know about the kids problem, if we can start like what we were saying, the whole class to have their own memory boxes and body maps. If we can say like "can't you draw your family", you see the drawing of the family, all those things that we are teaching in the classroom you can put them there – this will allow the student to express themselves. You can check on the drawing, because you can see, we've been taught that with drawing, you can ask all the kids to do one drawing but when they colour it you will find the other kids will use black colour, we know that when they are using black there is a problem. You know what black symbolises. It's when you are going to detect that the child has a big problem, is in deep trouble. Some of the children, like when you say draw yourself, the topic is myself. Then she can draw herself with tears, then you will know that the child has got a problem. Then you can make time to .., you must create the atmosphere of friendship so that you can talk, she can be open to you. Children mustn't be scared of us of the teacher, we must also be parents to the kids. Talk to the child an ask the child what she/he likes and the child will be open to you if the atmosphere is friendly

Facilitator: I hear a lot of things that you are saying, you saying that you look at the common things of the ..(unclear) and interpret them ..(unclear) and I hear it allows the child an opportunity to be open and talk without any fears

Participant 6: what happened today, a friend of mine gave me a letter from a child, the child is in Grade 6, the letter was saying that she needs help because the mother is always beating her up and that she doesn't like the abusive language that the mother is using when speaking to her. She stressed that she wants help. And sometimes she closes the door, (the mother) and I have to sleep next door with the people I do not even know. Not that I don't want to come to school, but the way the mother, the way she as a parent is presenting herself to the teachers, it's as if the child doesn't want to come to school. So What I did was, I said okay, I am dealing with Grade 3's, I will use my class to start with the memory box. And then I said to Sandy*, I told Sandy about this, she said she is going to call the teacher so then Sandy can explain what is going on, so that the child can be given enough chance to have her own memory box. Maybe we will come out with something. Because she says they are three with different fathers, different treatment. So I said when the child does that with Sandy, we will also do the memory box and the body map to get some information about this maybe it will help – that is when the social workers came

Facilitator: these things that you can do, how ..(unclear) okay, and say for instance you didn't know about this, how would you have reacted them, when you didn't know about the memory box or the body map, how would you have dealt with the problem?

Participant 6: we would have gone to the principal's office and asked her to call Child Line (they are all talking at the same time)

Participant 8: I just want to ask something to my colleagues, is it possible for a child in Grade 3 to remember what happened to her when she was in Grade 1? (the question was not properly put), as the teacher, because that thing happened some time ago,

and now the child is behaving in a certain manner. Are you going to, as a teacher to remind or to remind him or the teacher ..(unclear) that the behaviour of the child is caused by what happened to the child previously

Participant 3: what we always do, if you've got children and you know this is the problem, you tell the next teacher about the child's problem.

*names have been changed

End of Side A

Side B

Participant 1: contd .. because that child ..(unclear) memory box and a body map, she was with me in Grade 1, that thing happened when she was in my classroom. But now she is in Grade 3 now, she remembers that thing, she has kept it inside of her. So that one was in Grade 1 when that thing happened to her, when their parents were slaughtered in front of her. So she was there and she was in Grade 1, she still remembers today

Participant 2: to add more on that, communication and interaction is important, because like if I've got a problem with the child and I keep it with myself, even if I can't solve that problem. That will cause another problem. So it's nice with us here at school because even if you notice that a child has got a learning problem. You will go to the previous teacher and find out the background of the child because sometimes you don't the child's background. Then when you get to know the child's background, you can easily assess the child's problem. So tht interaction and communication helps a lot. Not to keep the

child's problem for yourself whilst the child is suffering, the child will be suffering while you are keeping the problem to yourself

Participant 1: …(unclear) - meanwhile in Grade 1 there was a .(unclear) for you and teacher ..(unclear) and relate to the kids ..(unclear) and I asked myself what can I do so that the behaviour of the child can be on track again??? – then I got the answer today ..(unclear)

Facilitator: ..(unclear) grade 1 ..(unclear)

Participant 1: like maybe he's new here, it's okay with your question, maybe he's new here at the school and was doing grade 1 and the teacher left the school and now he is in grade 2. He has this problem. We will go back to the case study of the child, this is when the parent is called in – the background of the child is very important to assess the problem, you need to know where the problem lies. Because you can detect it even if the parent is telling you, you can see okay, here is the problem. I was asking I wonder how possible it is to take the memory box from that one, when she was saying she had that problem. How possible is it to take that memory box ..(unclear) it means when they are going ..(unclear) of each child, either you learn or you read or you study but ..(unclear) so that you know ..(unclear)

Facilitator: okay then that box will give you the background of the emotional and all of that

Participant 1: is it possible that you could rephrase of that ..(unclear) and it will depend .., I think it's going to depend ..(unclear) – if the child is ..(unclear) you are perfect ..(unclear) you say to the child, look what are you saying here, the previous year you were not performing like this, and then you get to know

what is the problem because you are saying how the child has performed in the past

Facilitator: the memory box always ..(unclear) how will you ..(unclear) – the memory box is not a problem ..(unclear – they are talking at the same time). That means that the child is encouraged to keep it here at school and take it to the next ..(unclear) but the educator will always have to get the child's permission to open it and ask the child to explain what happened, because this is the child's soul

Participant 2: also it's confidential

Facilitator: ..(unclear) - and then I think that every child, if they are behaving exactly the same, every child will gain by remembering what they were like last year – there's a nice word, pro-active, you would then ..(unclear) – so even if they know ..(unclear) last year you ..(unclear)

Participatn 3: and that thing because it is memorable can bring our values back

Facilitator: definitely – yes this is a picture of say this ..(unclear) this is legal ..(unclear) a way of showing people who I am

Facilitator: ..(unclear) information to some of ..(unclear) because you said most of the children to do this type of thing ..(unclear) do you think that ..(unclear)

Participant 3: we would not be this far if we didn't have .., we wouldn't have known anything about our kids if there was no communication between the parents and us. If you know about

the Xhosa board, it has got three legs, the parents, the learner and the teacher. So we must make use of that so that we can come up with something you see, because if the parents .., if we didn't call the parents to a meeting and we didn't talk about this – they would be waiting with no help, they would be useless but now like now we are filling those forms because they are disclosing, they are having the chance of sharing their own problems with us so that they can get help. We are now working with three forms and we cannot work with a board with two sheets, a (board) learner, a child and a teacher???

Facilitator: now that you are going to make memory boxes for the children, the boxes are not for people who are HIV positive only, they are for everybody. Now that .., let's say this kid is having this problem, and this problem .., now the kid is in grade in 3, and there is a detection of the behaviour in grade 3, meanwhile in grade 1 there was a memory box that was done for the pupil. What I want to know is is it possible for you as a teacher, I'm asking you again, is it possible for you as a teacher, to take that memory box and relate to the kid, just to refresh the mind so that the behaviour of the child can get on track again?

Participant 4: I'm going to try and answer that. This is the question I had yesterday but I thought let me go and discuss it maybe with one of you, then I got the answer today. That is why it was said when we started now that the memory box has to go on. I was asking how possible is it to take the memory box from that one when she was saying she has that problem. How possible is it to take the memory box of these children to the grade 2 teachers so that the grade 2 teachers can continue with the child's memory box that year and then from grade 2 to grade 3, what she is asking is, it means when they are brought to grade 2, you take all of them, all the children's memory boxes. You

either learn or you read or you study but you have to get into the box so that you know what is happening with the child

Facilitator: ..(unclear) body maps

Participant 4: I want to come to the behaviour of the child. Is it possible that you can refresh the child's memory by using the previous year's memory box and that map in the box can help

Participant 5: and that refreshment can change the child's behaviour

Participant 3: it will depend, I think it's going to depend on the behaviour that you get from the child. If the child is perfect there is no point of refreshing, if the child continues to be perfect there would be no point because he is still perfect. You have studied what he was like, you have seen the change and the present behaviour. You happen to know, for instance every step what is going on. I think when he/she is changing, of what is in here, you sit down with the child and say "look, what I've seen the previous year is not what you are doing now". And then you get to know what is the problem because you are seeing what is he/she doing presently

Facilitator: everybody ..(unclear) – the first one is the memory box is always the property of the person who made it. How would Thandi* feel if I say you Thandi* give it to me I'm taking it back to Pretoria. The memory box is not the property of the person who facilitated. That means then that a child should be encouraged to keep it here at school and take it to the next grade the next year, but the educator will always have to ask the child permission and have the child with them and explain to them what happened, because this is the child's soul, the child's spirit.

Participant 3: We don't want to *krap* around in someone else's spirit. And then I think that every child, if they are behaving exactly the same, and you said it, every child will gain by remembering what they were like last year, or two years ago or three years ago. There's a nice word, pro-active, you prevent trouble from happening, you prevent something from going wrong. So even if there's no trouble, if a child has been reminded at the beginning of the year that last year you did this, and now this is where you are and this is where you came from

Participant 6: that means the memory boxes and body maps can bring our value back

Participant 5: exactly, identity – this is like a picture, let's say I know this one, this is actually legal – this is just a different way of showing people who I am.

Participant 7: sorry my question is, where are we going to keep these boxes – I do not have room in my classroom to keep the boxes, you know our classrooms do not have a safe place, you know our cupboards do not have enough room. You know those ice cream boxes, sometimes we don't want them. Where am I going to keep the memory boxes in my classroom.

Facilitator: what ideas do you have?

Participant 7: I'm just asking

Participant 1: just as individuals, I thought the boxes were for the students to keep at home, the teacher was going to do the learner profile in my classroom so I know what is the behaviour of the child. Because we were teaching them about the memory box, what it is about, what they can do with it, are they going to

take the boxes home and teach others about the memory box, teach their families, this is what I thought, like a diary to keep in a safe place, when they want to read they just go to the diary again and write whatever they want to do

Facilitator: so you saying the memory boxes ..(unclear) the boxes is a way in which we can do all of this, and for you the educators to capture what it means, you will write on the learner profile where you can use it and then if it needs to be used for next year or the year after, you can always ask the child "if he still have that memory box, bring it and then we can use it again, or write or draw to me what was in there". And I think another thing would be, it could be an envelope - ..(unclear) remember it could be an envelope ..(unclear) – anything can be in an envelope ..(unclear)

Participant 7: it is better to do that because what I'm afraid of is, we all know as teachers that even if you can give a child a book, as we usually give them books in groups, because in groups they are so muddled up. But what is happening with them is, you can give the child that box, when you go home, there's nothing the parent will take, even though it's important they will take the paper and light it and make fire. How are we going to monitor it Because an ongoing process is something that we do continuously, it we do better now, and comfortable..(unclear) - because you have to monitor it, it's difficult to do that if it's not there, it would be better that ..(unclear) - something that is not at home and that is useless. It would be better if you can make use of five or four envelopes, then you keep them safely because then you know that I've got something, even on that particular day, during that time you say "now we are going to check our memory boxes" you see, it is exciting, this is mine, this is mine. Then you continue with what you want to do up to the fullest, when it is

full and you have the information. An ongoing process is something that keeps happening. If we are going to take them home, our parents do not care – I don't want to lie. You can call a parent now, they don't come to the school, they only come when they come to fetch the reports.

Participant 6: I was about to ask what is going to happen, we are here, there's 10 of us and it's not the whole staff that is here. What if the kid is in your class and in grade 2 is not with one of us teachers in the group – the child goes to another teacher who is not aware of the memory box, what is going to happen to the child.

Facilitator: I think it's a beautiful thing to do, I just think you should meet one lunch time or one break where you can share this information ..(unclear – they are talking at the same time)

Participant 6: it's a concern to other teachers (they are all talking at the same time)

Participant 5: sorry the purpose of these workshops are not to give information to us only, you see we mustn't be mistaken. The real meaning of what we are doing, it would be good if we can pass it on to other teachers, we must share the information with the other teachers, because there's no use having this information and keeping it with us alone. That is why we need to inform the other teachers what we learnt from our workshops, maybe some of them will also show an interest.

Participant 7: although the memory box something private and confidential, it is not confidential to tell other teachers. It is confidential to that particular person. So it's going to be easy for us here at school because we've got phase one and phase 2

teachers who are represented here. Then phase 1 teachers who are here will influence the phase 1 teachers who are not here and then the phase two teachers will follow do the same.
Facilitator: so learning about the skills has actually empowered you to empower others

Participant 5: I want to say, the teachers around here can see that we are committed to this because we started this thing two years back and we are still in the journey, they know that we are committed and that we want this to work and we are a proud school here, it is working, they know that this is working they can't just throw away what we started a long time ago

Facilitator: ..(unclear) body mapping and memory box making or counselling skills,..(unclear) are there other teachers in the school, other educators who also want to participate in the workshops? If they are interested or are they glad that they are not part of the workshops?

Participant 5: I know that they like the workshops, but because of the time, look now it's 4 o'clock. We know at 2 o'clock everybody wants to leave, it's because of the time, otherwise they want to be part of this.

Facilitator: okay ..(unclear) on different levels, gives you an opportunity to go beyond your normal role and .. the counselling skills which we talked about ..(unclear) is a lot like being a ..(unclear) to fulfil the other role of being a teacher and how to help children. Everything we talked about is in the second part of the manual. Just read through again and when the child comes to you with bigger emotions and ..(unclear) you should just try and see what you can do - ..(unclear) I think you learned a lot ..(unclear) – because I think you underestimate how much

you've learnt. out of the things you told us ..(unclear) you don't need to be a qualified counsellor You've seen it before, remember right from the beginning, you didn't believe in yourself and now you do and it's the same with counselling ..(unclear) must be verified because you have got to feel..(unclear) because it is difficult but you have got to ..(unclear) you already knew it. When I told you I was battling I couldn't have a child, and I was having problems all of you were ..(unclear) so ..(unclear). There's one more thing I'm wondering, I don't think it's practical to do it individually – I think it's practical to do it in a class. But do you think ..(unclear) children would have felt more comfortable to maybe share more intimate emotions with you.

Participant 8: ja, because some of them are shy even …but when they are alone you can see ..(unclear – they are all talking at the same time) can confide (you are all talking at the same time)

Facilitator: ..(unclear everyone is talking) these photos. Ladies, just before we go, Maria and Malize ..(unclear) have designed some certificates for you for attending the workshop. See you next year in April.

END

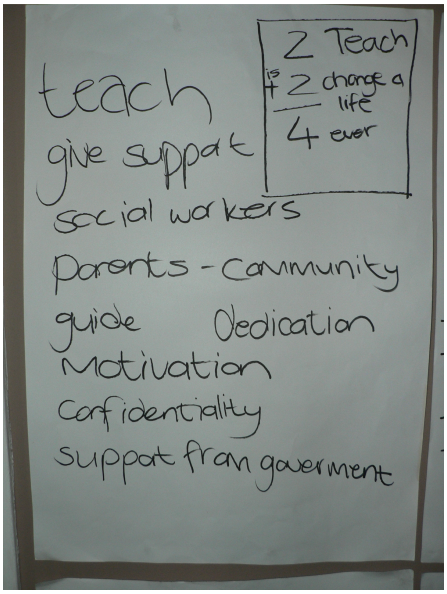
Bylaag J

Visuele data

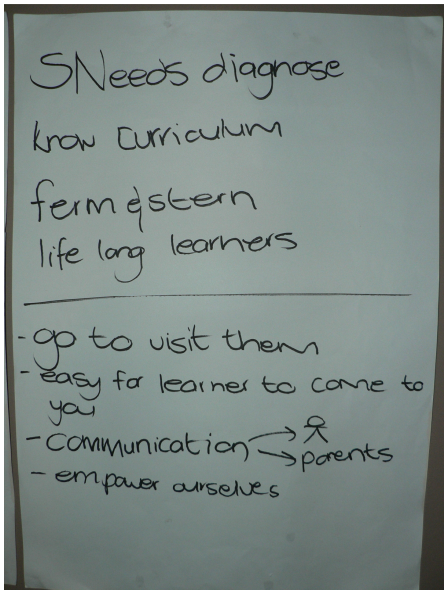
AFGENEEM IS
[sien Bylaag I (3)]

Veldbesoek 1, dag 2

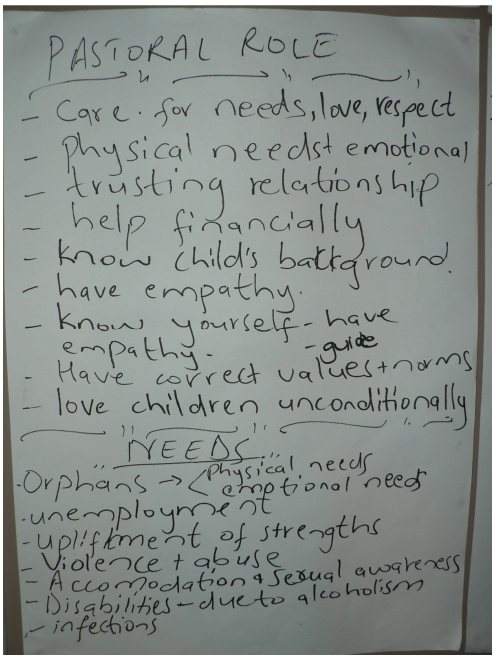
Wit karton 1



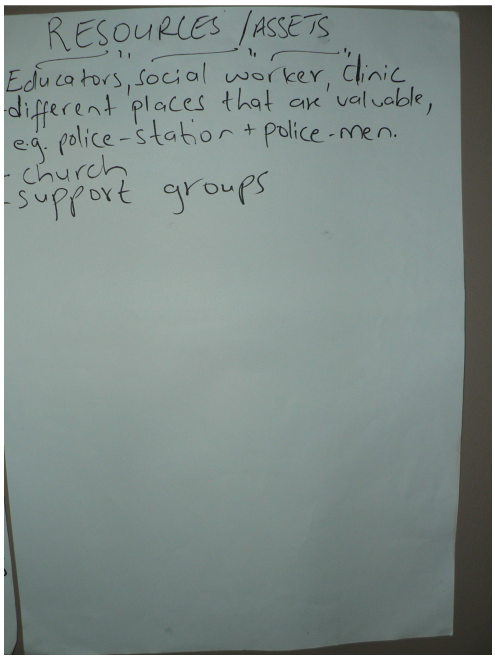
Wit karton 2



Wit karton 3

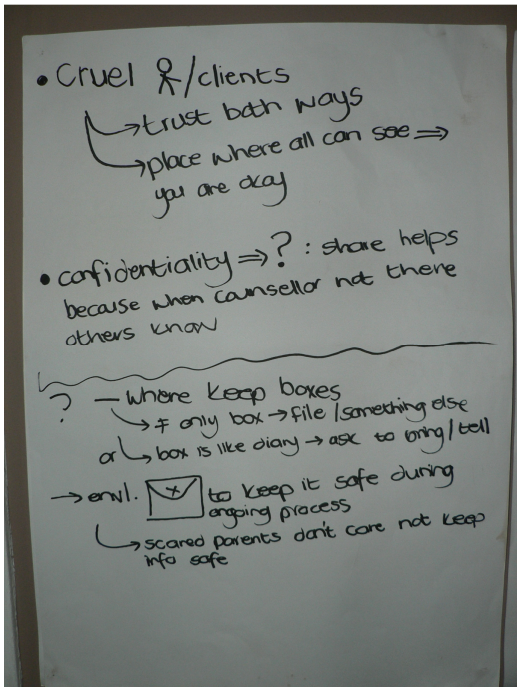


Wit karton 4

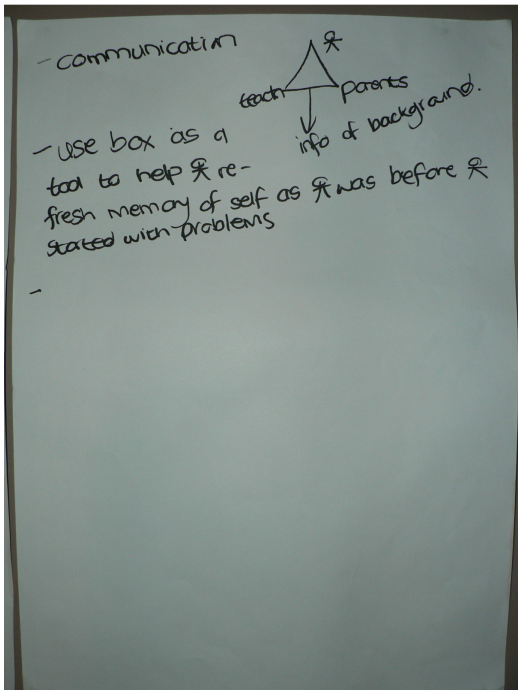


Veldbesoek 2, dag 1

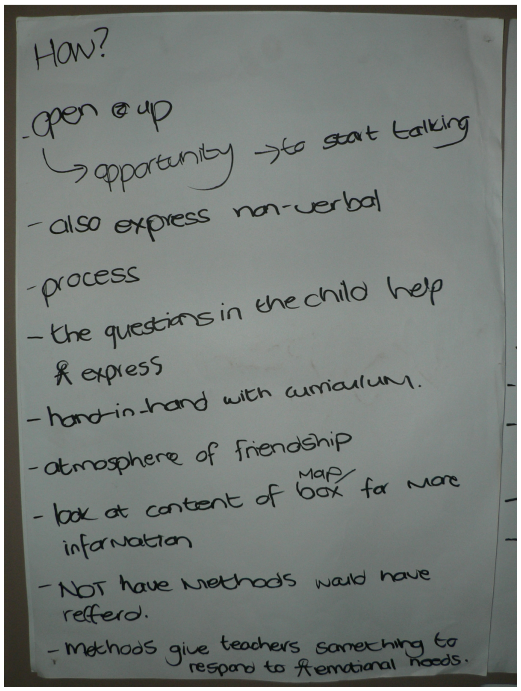
Wit karton 1



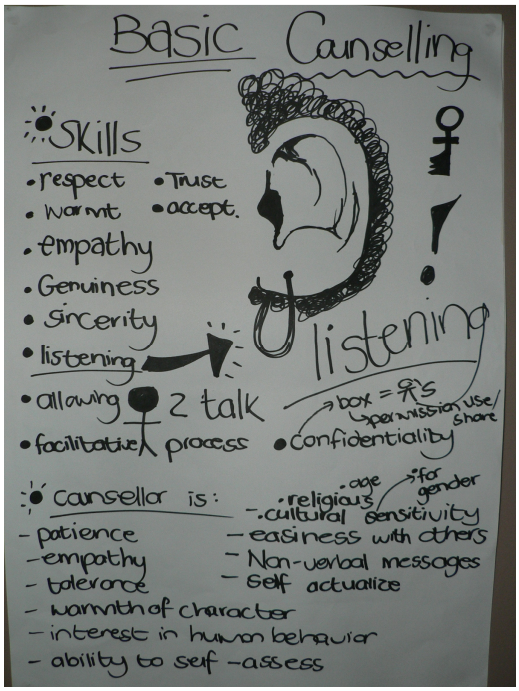
Wit karton 2



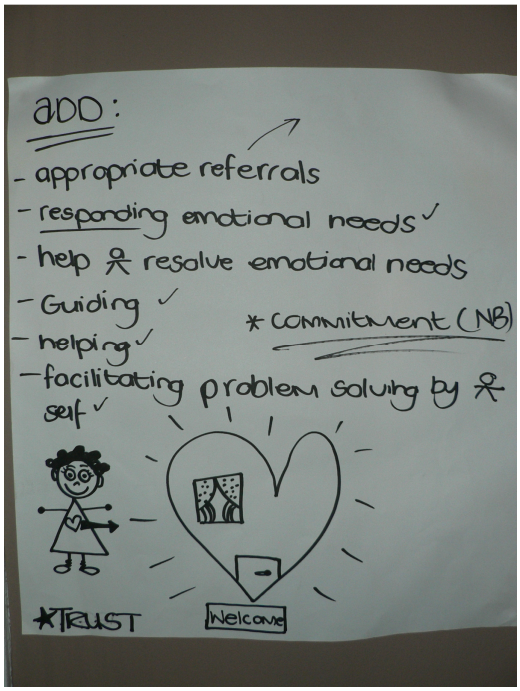
Wit karton 3



Wit karton 4



Wit karton 5


ADD:
- appropriate referrals
- responding emotional needs ✓
- help resolve emotional needs
- Guiding ✓
- helping ✓
- facilitating problem solving by self ✓
* commitment (NB)
*TRUST
Welcome

And eldbesoeke

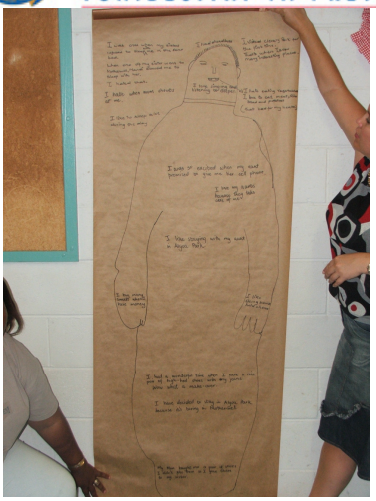
Die informele nedersettingsgemeenskap en navorsingskonteks waarin my studie plaasgevind het

Voorbeelde van leerders se liggaamsportrette

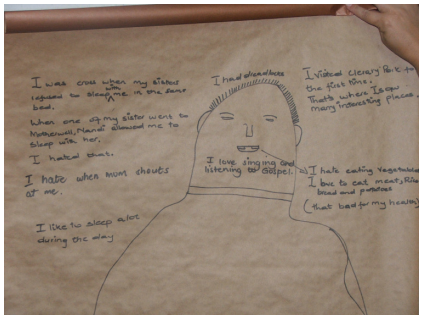
Fasiliteer die muur te plak

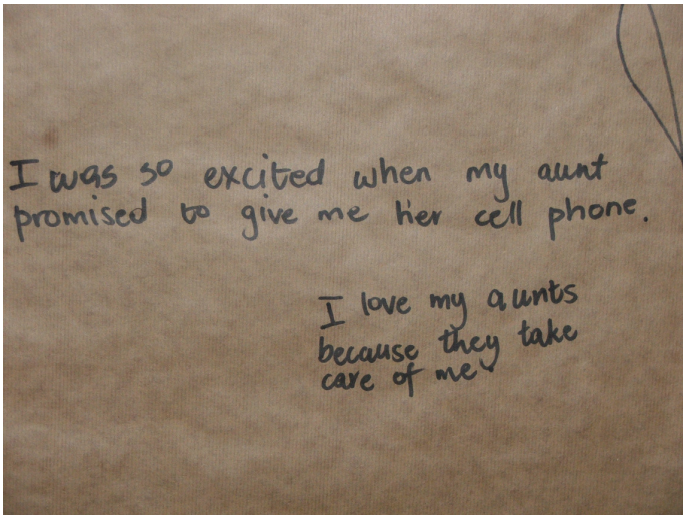
Deelnemende opvoeders by hulle eie liggaamsportrette

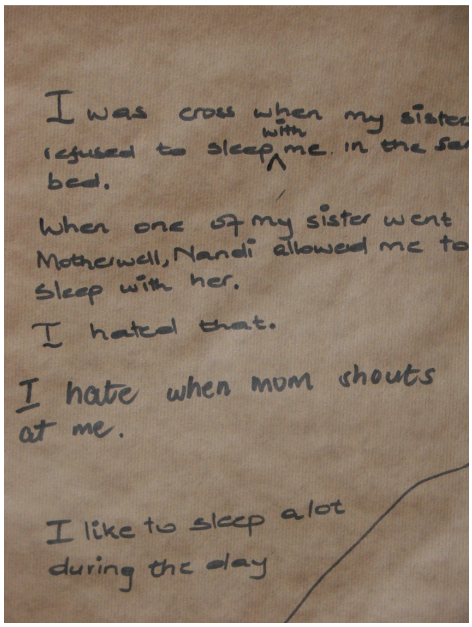
'n Deelnemer by die liggaams[illegible]emeenskap gemaak het

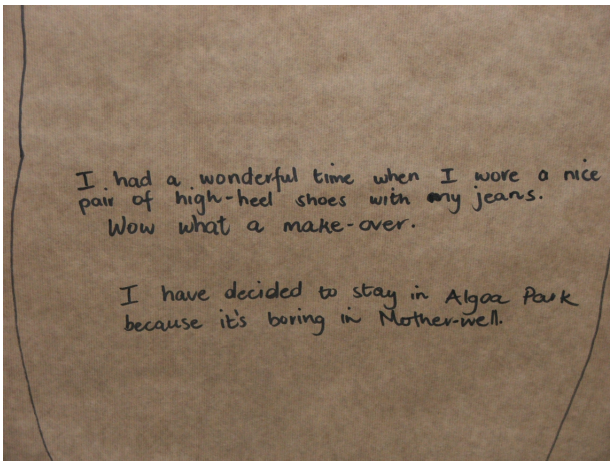


Die liggaamsportret wat die volwasse portretkunstenaar gemaak het









Deelnemers by die s UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA deelname aan die navorsing

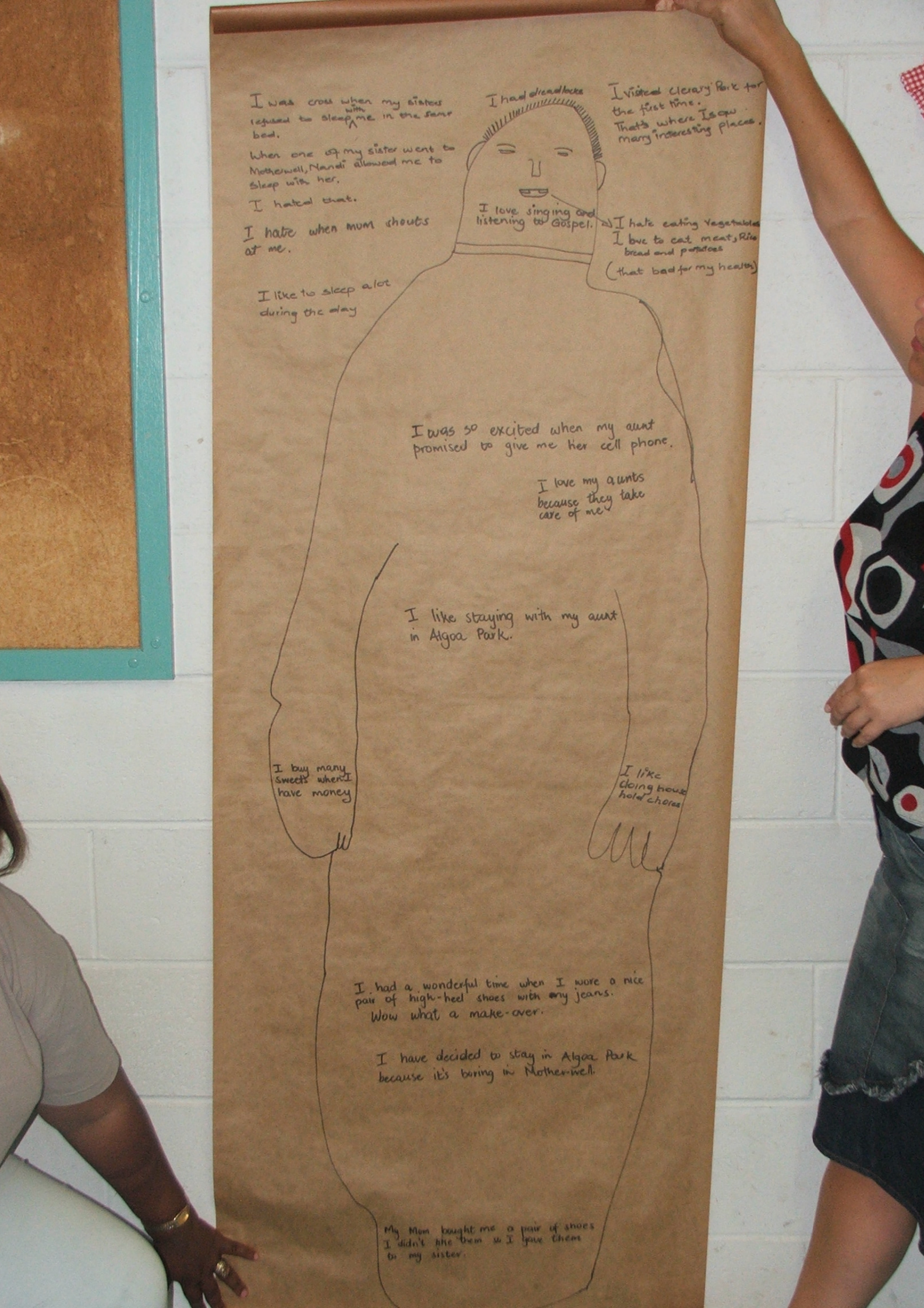
Smiling
All I wish to have by the end of 2005

I wish to have a family who is
giving me love always. I do not wards
money it is dangeron & HIV & AIDS.

I wish to have a family who is
giving me love always. I do not words
money it is dangerous & HIV & ABS.

Congratulations!!!
Nonjabulo
has completed a workshop
on making a
Memory box
&
Body rose
Congratulations!!!
Zola
Congratulations!!!
Nondumiso

Congratulations!!!
Thembi
Congratulations!!!
Zola
Congratulations!!!
Nondumiso


I was cross when my sisters refused to sleep with me in the same bed.
When one of my sister went to Motherwell, Nandi allowed me to sleep with her.
I hated that.
I hate when mum shouts at me.
I had dreadlocks
I visited Clerary Park for the first time. That's where I saw many interesting places.
I love singing and listening to Gospel.
I hate eating vegetables I love to eat meat, Rice bread and potatoes (that bad for my health)
I like to sleep alot during the day
I was so excited when my aunt promised to give me her cell phone.
I love my aunts because they take care of me
I like staying with my aunt in Algoa Park.
I buy many sweets when I have money
I like doing house hold chores
I had a wonderful time when I wore a nice pair of high-heel shoes with my jeans. Wow what a make-over.
I have decided to stay in Algoa Park because it's boring in Mother-well.
My Mom bought me a pair of shoes I didn't like them so I gave them to my sister.

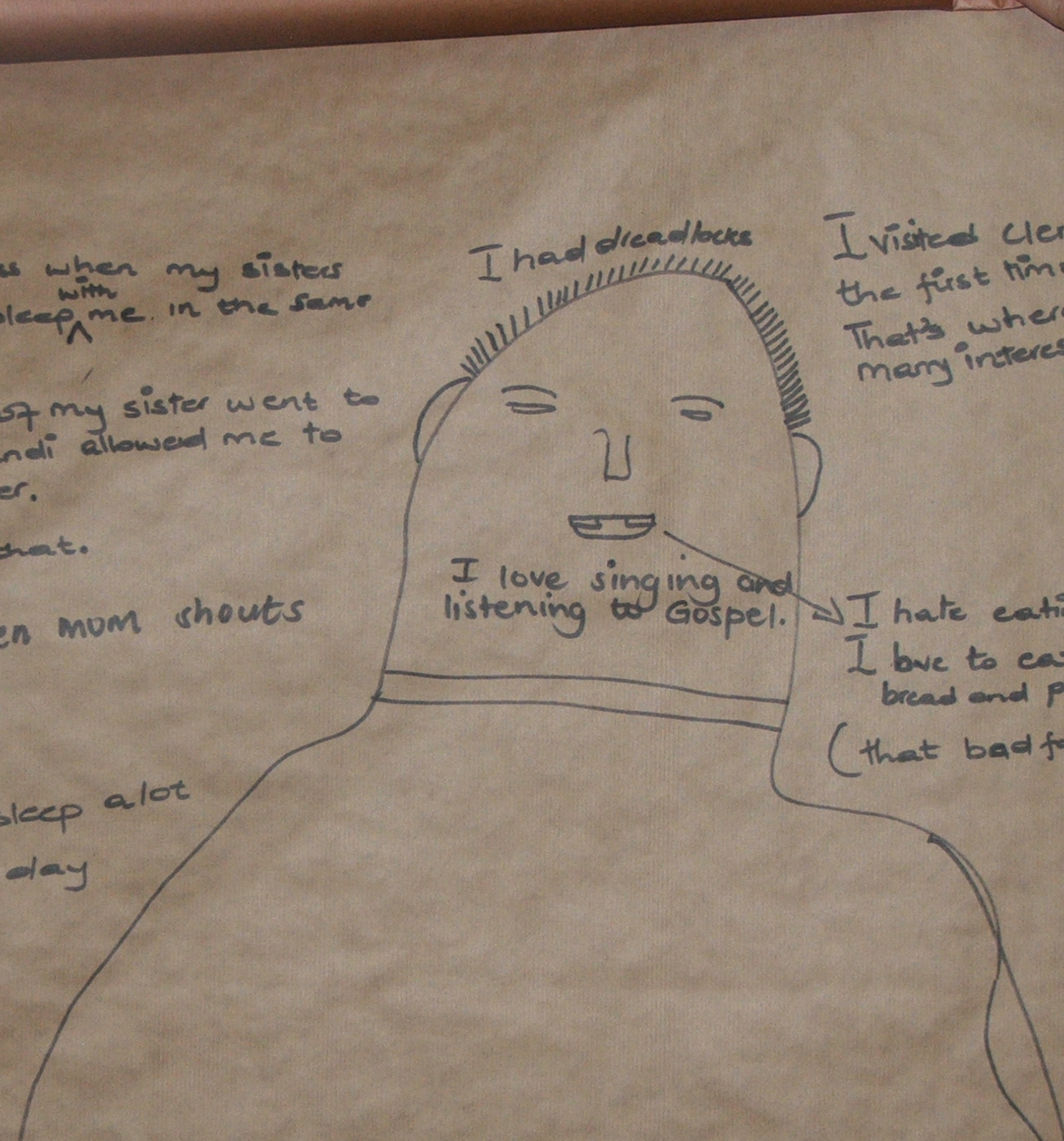
I was cross when my sisters refused to sleep with me in the same bed.

When one of my sister went to Motherwell, Nandi allowed me to sleep with her.

I hated that.

I hate when MUM shouts at me.

I like to sleep a lot during the day



I had dreadlocks

I love singing and listening to Gospel.

I visited Clerary Park to the first time. That's where I saw many interesting places.

I hate eating Vegetables I have to eat meat, Rice bread and potatoes (that bad for my health)

I was cross when my siste
refused to sleep with me in the so
bed.

When one of my sister went
Motherwell, Nandi allowed me t
sleep with her.

I hated that.

I hate when mom shouts
at me.

I like to sleep a lot
during the day

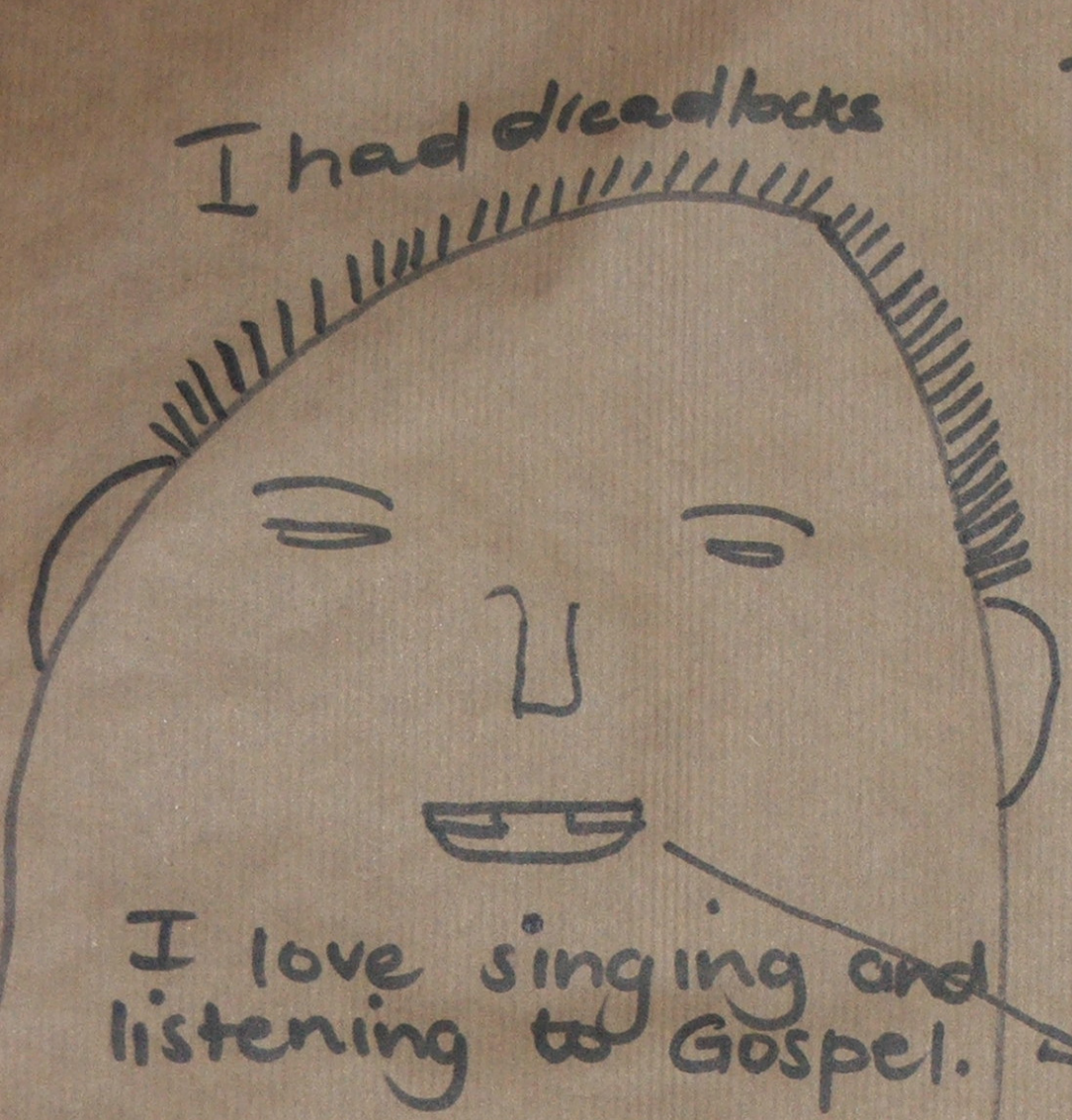
I was so excited when my aunt promised to give me her cell phone.

I love my aunts because they take care of me

I had a wonderful time when I wore a nice pair of high-heel shoes with my jeans.
Wow what a make-over.

I have decided to stay in Algoa Park because it's boring in Mother-well.

I had dreadlocks

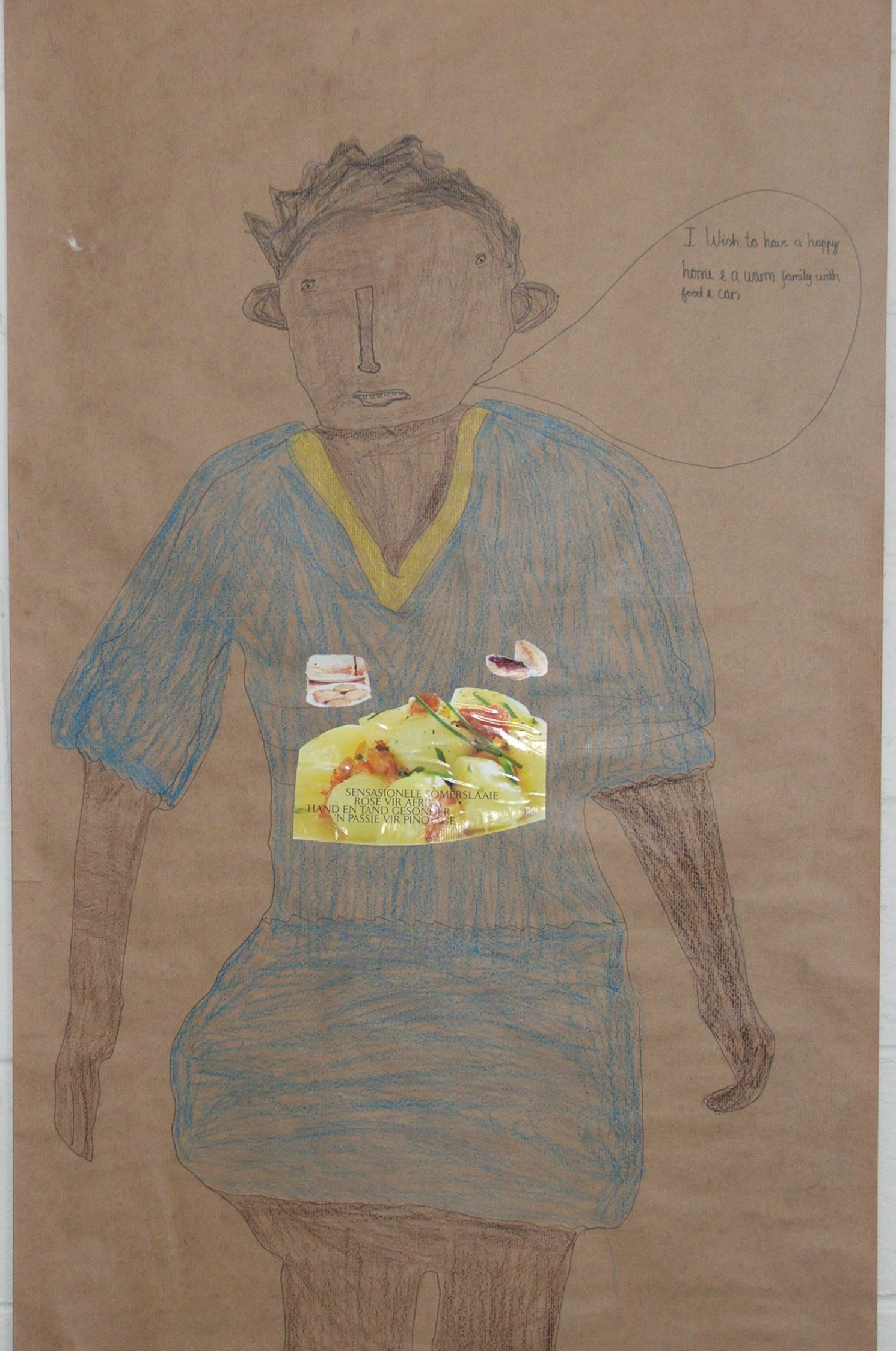


I love singing and listening to Gospel.

I visited Clerary Park for the first time.
That's where I saw many interesting places.

I hate eating Vegetables
I love to eat meat, Rice bread and potatoes
(that bad for my health)

I Wish to have a happy
home & a warm family with
food & cars
SENSASIONELE
ROSE VIR AFRIKA
HAND EN TAND GESONDER
N PASSIE VIR PINO
TAMD


I Wish to have a happy home & a warm family with food & cars
SENSASIONELE SOMERSLAAIE
ROSE VIR AFRIKA
HAND EN TAND GESONDER
'N PASSIE VIR PINOTAGE

Head ache
Smiling
Happy
All I wish to have by the end of 2005
Very anxious to loose weight
I have developed appetite
Skin graft
Burnt scars on my left leg. have to leave with them.

Head
Smiling
All I Wish to have by the end of 2005
Happy
Very anxious to loose weight
I have developed some appetite
skin graft
I have put on some weight

ndinciga
umama wam
ndiva
kamandi

long life learner
New developments
friendly Smile
I'm very loving
caring person
soft hearted.
Knowledge is power !

ndonwabile
kumnadi · esikolweni
uma mawam nDiyathaDa
utata wamuwaswelaka

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

I Wish to have a happy home & a warm family with food & cars

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

I Wish to have a happy home & a warm family with food & cars

SENSASIONELE SOMERSLAAIE
ROSE VIR AFRIKA
HAND EN TAND GESONDER
'N PASSIE VIR PINOTAGE

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Head ache

Smiling

Happy

Wish to have
by the end of 2005
All I

Very anxious
to loose
weight

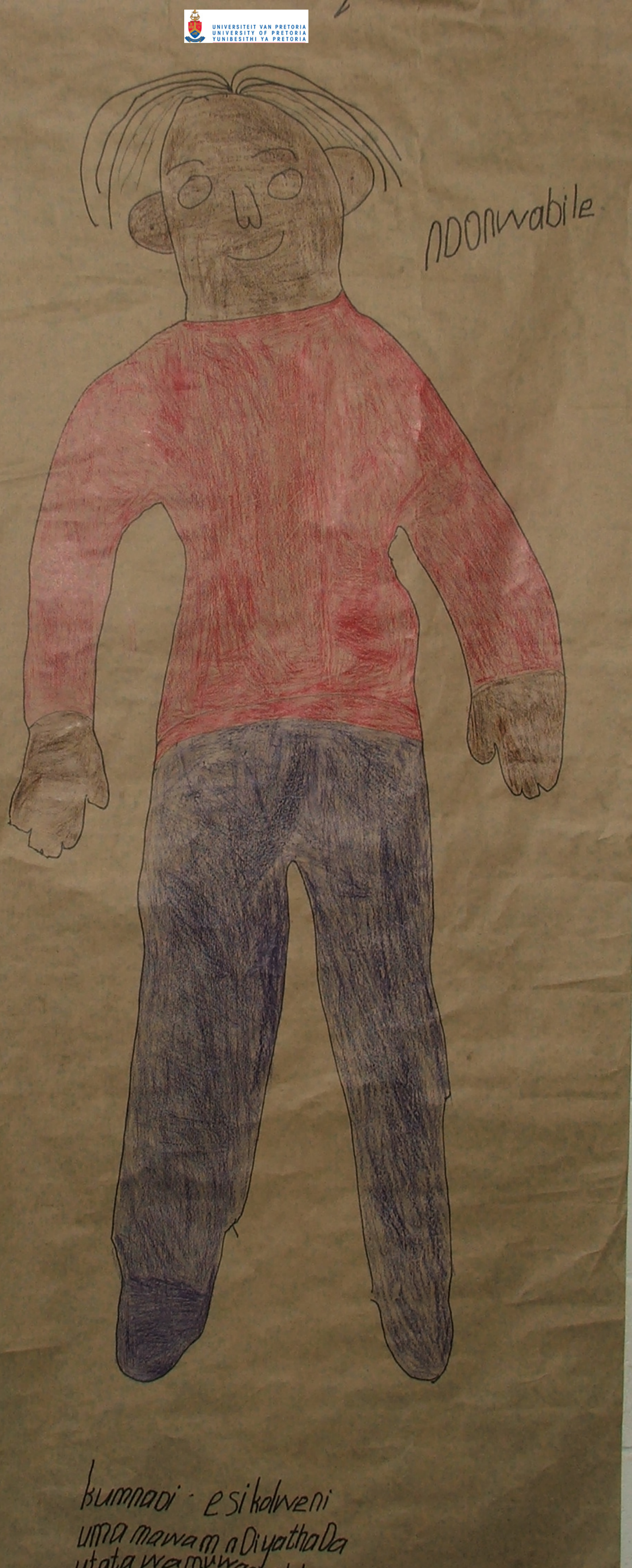
I have developed
little appetite

Skin graft

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA



kumnadi · esikolweni
uma nawam n Diyatha Da
utata wamuwashwalata

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

I was cross when my sisters refused to sleep with me in the same bed.

When one of my sister went to Motherwell, Nandi allowed me to sleep with her.

I hated that.

I hate when mum shouts at me.

I like to sleep a lot during the day

I had dreadlocks

I love singing and listening to Gospel.

I visited Clerary Park for the first time. That's where I saw many interesting places.

I hate eating vegetables I love to eat meat, Rice bread and potatoes (that bad for my health)

I was so excited when my aunt promised to give me her cell phone.

I love my aunts because they take care of me.

I like staying with my aunt in Algoa Park.

I buy many sweets when I have money

I like doing house hold chores

I had a wonderful time when I wore a nice pair of high-heel shoes with my jeans. Wow what a make-over.

I have decided to stay in Algoa Park because it's boring in Mother-well.

My Mom bought me a pair of shoes I didn't like them so I gave them to my sister.

I was cross when my sisters refused to sleep with me in the same bed.

When one of my sister went to Motherwell, Nandi allowed me to sleep with her.

I hated that.

I hate when MOM shouts at me.

I like to sleep a lot during the day

I visited Clerary Park to the first time.
That's where I saw many interesting places.

I hate eating Vegetables I love to eat meat, Rice bread and potatoes
(that bad for my health)

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

I was cross when my sister refused to sleep with me in the same bed.

When one of my sister went Motherwell, Nandi allowed me to sleep with her.

I hated that.

I hate when mom shouts at me.

I like to sleep a lot during the day

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

I was so excited when my aunt promised to give me her cell phone.

I love my aunts because they take care of me.

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

I had a wonderful time when I wore a nice pair of high-heel shoes with my jeans.
Wow what a make-over.

I have decided to stay in Algoa Park because it's boring in Mother-well.

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

I had dreadlocks

I visited Clerary Park for the first time.
That's where I saw many interesting places.

I love singing and listening to Gospel.

I hate eating Vegetables
I love to eat meat, Rice bread and potatoes
(that bad for my health)