

Die gebruik van liggaamsportrette deur opvoeders tydens vervulling van hulle pastorale rol

The use of body maps by educators in fulfilling their pastoral role

RONÉL FERREIRA

Departement Opvoedkundige
Sielkunde,
Universiteit van Pretoria
E-pos: ronel.ferreira@up.ac.za



Ronél Ferreira



Liesel Ebersöhn



Malize
McCallaghan

LIESEL EBERSÖHN

Departement Opvoedkundige Sielkunde
Universiteit van Pretoria
E-pos: liesel.ebersöhn@up.ac.za

MALIZE MCCALLAGHAN

E-pos: malizem@gmail.com

RONÉL FERREIRA is hoof van die Departement Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Pretoria. Sy was koördineerder van die MEd (Opvoedkundige Sielkunde)-program in dieselfde departement vanaf 2001 tot 2008. Sy is betrokke by verskeie navorsingsprojekte, waarvan sommige internasionale verbintnisse behels. Haar navorsingsfokusareas is psigososiale ondersteuning van kwesbare individue, MIV&VIGS, bate-gebaseerde psigososiale hantering van uitdagings, en die gebruik van aksienavorsing in kombinasie met intervensie-gebaseerde studies om gemeenskaps-gebaseerde hanteringstrategieë te bevorder. Erkenning word verleen aan die uitkomste van haar navorsing deurdat sy onder andere die *Samuel Henry Prince Dissertation-toekenning* ontvang het van die Internasionale Sosiologie Vereniging.

RONÉL FERREIRA is head of the Department of Educational Psychology at the University of Pretoria. She acted as co-ordinator of the MEd (Educational Psychology) course in the same department from 2001 to 2008. She is involved in various research projects, some of which involve international affiliations. Her research focus areas are psychosocial support within the context of vulnerability, HIV&AIDS, asset-based psychosocial coping, and the use of action research in combination with intervention-based studies that could improve community-based coping. Her research accomplishments are signified, amongst others, by being a recipient of the *Samuel Henry Prince Dissertation Award* of the International Sociological Association.

LIESEL EBERSÖHN is hoof van die Eenheid vir Opvoedkunde Navorsing in VIGS, Universiteit van Pretoria. Sy doseer beroepsielkunde op nagraadse vlak en het reeds 30 plus nagraadse studente begelei tot afhandeling van hul studies. Sy is primêre sowel as mede-navorsers in verskeie navorsingsprojekte. Haar akademiese bydraes is in die veld van veerkragtigheid. Sy gebruik 'n positiewe sielkunde paradigma om insig te verwerf in die wyse waarop individue uitdagings aanspreek. Sy is aangestel as besoekende medeprofessor en navorsers aan die *Yale University's Department of Psychology and Centre for*

LIESEL EBERSÖHN heads the Unit for Education Research in AIDS, University of Pretoria. She teaches postgraduate students in career psychology and has supervised 30 odd postgraduate students to completion. She has been primary as well as co-investigator in several inquiries. Her scholarly contributions are in the resilience domain. She uses a positive psychology paradigm as a way of understanding people's ways of addressing adversity. She was appointed as associate professor and research fellow respectively in Yale University's Department of Psychology and Centre for Interdisciplinary Research in AIDS. Currently she

<p><i>Interdisciplinary Research in AIDS</i>. Tans dien sy op die bestuur van die Opvoedkunde Vereniging van Suid-Afrika. Haar navorsing word versprei in verskeie artikels en boeke (redakteur, mede-redakteur en mede-outeur).</p>	<p>serves on the Education Association of South Africa's executive committee. Her research is disseminated in numerous articles and books (editor, co-edited and co-authored).</p>
<p>MALIZE McCALLAGHAN is 'n opvoedkundige sielkundige in privaatpraktyk. Sy is aktief besig om haarself verder te bekwaam in die gebruik van hipnose, en is werksaam as 'n <i>Life Coach</i> in haar gemeenskap.</p>	<p>MALIZE McCALLAGHAN is an educational psychologist in private practice. She is actively busy furthering her studies in the field of hypnosis, and is working as a Life Coach in her community.</p>

ABSTRACT

The use of body maps by educators in fulfilling their pastoral role

This article reports on the findings of a qualitative study that investigated the potential use of the body map technique by educators in fulfilling their pastoral role. The study formed part of a broad research project – the STAR¹ intervention. As part of the broader project, the study we report on was undertaken in parallel with another study in the same community, focusing on the relationship between memory work and counselling skills. The study reported on in this article was anchored in the constructivist-interpretivist paradigm and underpinned by action research principles. It rested on an instrumental case study research design. It was conducted at a primary school located in an informal settlement community in the Eastern Cape Province of South Africa. Ten female educators of the school participated in the project.

After acquiring baseline information during the first field visit, an intervention was deployed during which the techniques of body mapping and memory box making were introduced to the participants. The participants were requested to apply the two techniques as part of a research assignment, between the first and a second, follow-up field visit. During the second field visit, the participants' experiences in applying the two techniques were investigated. Focus group discussions, observation, field notes, research journals and visual techniques (photographs and maps) were utilized as data collection and documentation techniques. Baseline information indicated that the educators were fairly clear about the theoretical nature of the pastoral role, but that they did not know how to practically fulfil the role during daily classroom activities, at the onset of the study. After the second field visit, based on the research assignment that had been completed by the educators, two main themes emerged.

Firstly, the participants indicated that they would be able to implement the body map technique in the classroom successfully, and that they regarded the technique as useful for fulfilling their pastoral role within the school context. This theme was refined into sub-themes dealing with potential modes of implementation, suitable contexts for application and possible outcomes following the application of the body map technique in the classroom. The second main theme indicated practical considerations when using the body map technique in the classroom context, as part of the pastoral role of educators. The sub-themes of this theme relate to using the body map technique as part of the general school curricula, to alternative uses and application modes

¹ Supportive Teachers, Assets and Resilience.

of the technique within a classroom context, and to pastoral responsibilities that could be facilitated (or not) when using the technique. Based on the findings we obtained we can conclude that educators can utilize the body map technique in fulfilling their pastoral role. Even though the participants in our study possessed some basic knowledge on the tasks and skills required of educators in fulfilling their pastoral role, they initially indicated the challenge of not knowing how to apply their knowledge in a practical manner in the classroom. The use of the body map technique reportedly exposed them to one possible way of fulfilling their pastoral role, as the manner in which they employed the technique during the research assignment enabled them to get to know the learners on a deeper level. In addition, they were encouraged to communicate their willingness to listen to the needs of the learners in their classrooms. They perceived themselves to be in a better position to integrate their pastoral role with the other roles of educators, when implementing the body map technique in support of children in need of assistance. Finally, after applying the body map technique the educators who participated in our study experienced their relationships with learners as being more positive. They were seemingly motivated to support the learners in their classrooms emotionally when the need arose to do so. This motivation to fulfil the pastoral role confirms the educators' willingness to strive towards obtaining the objectives as stipulated in policy documents, such as the requirement to fulfil a pastoral role.

KEY CONCEPTS: Informal settlement, constructivist-interpretivist paradigm, vulnerable children, body map, body mapping technique, memory box technique, memory work, pastoral role of educators, South African education policies

TREFWOORDE: Informele nedersetting, konstruktivisties-interpretivistiese paradigma, kwesbare kinders, liggaamsportret, liggaamsportrettegning ("body map"), houers van herinnering ("memory box technique"), herinneringswerk ("memory work"),² pastorale rol van opvoeders, Suid-Afrikaanse onderwysbeleid

OPSOMMING

Hierdie artikel fokus op die bevindinge van 'n kwalitatiewe studie na die moontlike gebruik van liggaamsportrette deur opvoeders tydens vervulling van hulle pastorale rol. Die studie is vanuit die konstruktivisties-interpretivistiese paradigma onderneem en het op 'n instrumentele gevallestudie as navorsingsontwerp gesteun, waartydens aksie-navorsingsbeginsels geïmplementeer is. Intervensie, fokusgroepbesprekings, reflektiewe joernale, visuele tegnieke, observasie en veldnotas is aangewend as data-insamelings- en -vasleggingstegnieke. Die studie het deel uitgemaak van die breër STAR³-navorsingsprojek en parallel verloop met 'n studie wat die verband tussen herinneringswerk ("memory work") en beradingsvaardighede ondersoek het. Tien opvoeders aan 'n primêre skool in 'n informele nedersetting het deelgeneem aan die studie. Basislyninligting, wat gegeneer is tydens die eerste veldbesoek, het daarop gedui dat opvoeders oor insig beskik het in terme van die teoretiese aard van die pastorale rol tydens die aanvang van die studie, maar dat hulle die praktiese toepassing van dié rol as uitdagend beleef het. Na afloop van die tweede

² Die Afrikaanse terme verteenwoordig eie skeppings van die outeurs in 'n poging om geskikte ekwivalente vir die algemeen bekende Engelse terminologie te vind. Ter wille van verstaanbaarheid word die Engelse terme deurgaans in die artikel in hakies verskaf waar 'n Afrikaanse nuutskepping gebruik is.

³ Supportive Teachers, Assets and Resilience.

veldbesoek en voltooiing van 'n navorsingsopdrag deur die deelnemers, is twee hoofemas geïdentifiseer. Eerstens het deelnemers aangedui dat hulle die liggaamsportrettegniek op geslaagde wyse kon gebruik binne klasverband en dat hulle die tegniek as bruikbaar beleef het vir vervulling van hulle pastorale rol binne die skoolkonteks. Die tweede tema dui daarop dat bepaalde praktiese oorwegings geld wanneer die tegniek gebruik word en dat die liggaamsportrettegniek – benewens die tradisionele wyse van toepassing – ook op alternatiewe wyses toegepas kan word deur opvoeders wanneer hulle hul pastorale rolverantwoordelikhede nakom.

1. INLEIDING

Die eise en verwagtinge wat aan opvoeders in Suid-Afrikaanse skole gestel word, raak toenemend meer kompleks en uitdagend. Benewens die sentrale take om leer te fasiliteer en op buitekurrikulêre vlak 'n bydrae te lewer, word onder andere van opvoeders verwag om leerders op emosionele vlak te ondersteun. Sosiale probleme soos tienerswangerskap, jeugselfmoord en kinders wat haweloos gelaat word weens die afsterwe van hulle ouers is deesdae aan die orde van die dag en beklemtoon die noodsaaklikheid van die ondersteuning⁴ van kinders op emosionele vlak deur persone met wie hulle in aanraking kom – uiteraard dan ook deur opvoeders.

Opvoeders voel egter dikwels dat hulle nie toereikend toegerus is om die emosionele behoeftes van leerders te hanteer nie. Hulle voel dikwels oorweldig deur die emosionele eise waarmee leerders gekonfronteer word, wat daartoe lei dat hulle geneig is om die emosionele versorging van leerders eerder aan persone in steungewende professies, wat opgelei is om sodanige dienste te verleen, oor te laat. In die lig van hierdie geneigdheid kom die volgende vrae egter na vore: *Wat gebeur by skole waar daar nie beradings- of sielkundige dienste beskikbaar is nie? Wie is verantwoordelik vir die emosionele sorg van leerders op verafgeleë plekke waar ondersteuningsdienste nie vrylik beskikbaar is nie? Indien kinders nie sodanige ondersteuning elders kan bekom nie, wat is die verantwoordelikheid van opvoeders binne die huidige Suid-Afrikaanse skoolkonteks, met ander woorde wat verwag die Suid-Afrikaanse regering?*

Die beleidsdokument *Norms and Standards for Educators* (Department of Education 2000) vat die Suid-Afrikaanse regering se beskouing van skole saam en beskou skole as sosiale sisteme wat verandering en transformasie kan bevorder. Die beleidsdokument identifiseer sewe rolle wat opvoeders in hedendaagse tye binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel moet 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-, dissiplinêre of fase-spesialis. In hierdie artikel rapporteer ons oor die bevindinge van 'n studie wat op een van hierdie verwagte rolle gefokus het, naamlik die pastorale rol van opvoeders, wat uiteraard direk verband hou met die emosionele ondersteuning van leerders. Die studie het deel gevorm van 'n groter navorsingsprojek, die STAR-projek (Ebersöhn 2009; Ferreira 2008), waartydens tien opvoeders van 'n primêre skool in 'n informele nedersetting aanvanklik begelei is om hulle gemeenskap te ondersteun in die psigososiale hantering van die eise wat deur MIV en VIGS gestel word. Sedert die aanvang van die breër navorsingsprojek in 2003, is die STAR-intervensie uitgebrei na vyf ander skole in drie provinsies in Suid-Afrika.

Tydens een van die fases van die groter navorsingsprojek het die deelnemers aan die aanvanklike studie (Ferreira 2006) 'n behoefte aangedui om vaardighede en praktiese tegnieke

⁴ Binne die konteks van hierdie studie verwys *ondersteuning deur opvoeders* na die basiese steun, hulp en bystand aan kinders wat deur die pastorale rol van opvoeders geïmpliseer word.

aan te leer wat hulle in staat sou stel om leerders emosioneel te ondersteun. Dit is gebaseer op hulle persepsie dat opvoeders dikwels bewus is daarvan dat huidige onderwysbeleid van hulle verwag om 'n pastorale rol te vervul, maar tog onbevoeg voel om die rol te vervul. Vir die doeleindes van die studie waaroor ons hier rapporteer, het ons besluit om die moontlike gebruik van liggaamsportrette (eie vertaling van "body maps" Morgan 2004) te verken as een potensieële tegniek wat opvoeders moontlik kan help in die vervulling van hulle pastorale rol met leerders wat emosionele steun benodig. Die studie waaroor ons hier rapporteer, het parallel verloop met 'n studie wat die moontlike verband verken het tussen beradingsvaardighede en 'n ander tegniek wat moontlik gebruik kan word deur opvoeders, naamlik herinneringswerk ("memory work") of maak van herinneringskonstellasies ("memory box making", Ebersöhn, Ferreira & Mnguni 2008). Op dié wyse kon 'n span van vier navorsers mekaar se studies aanvul en ondersteunend teenoor mekaar optree.

2. KONTEKSTUALISERING

Ter agtergrond bespreek ons kortliks die relevante konteks van ons studie.

2.1 Die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks

Resente navorsing wat verband hou met Suid-Afrikaanse onderwysbeleid dui daarop dat onderwysbeleid en -praktyk in Suid-Afrikaanse klaskamers dikwels nie bymekaar aansluit nie.⁵ Moontlike redes vir hierdie oënskynde teenstrydigheid hou verband met die feit dat opvoederopleiding en onderwyspraktyk nie noodwendig liniër tot beleidsvoltrekking lei nie.⁶ Hierbenewens word komplekse en diverse uitdagings tans aan opvoeders gestel in terme van veranderende en veelvuldige opvoedersrolle, komplikasies in die vorming van outentieke opvoedersidentiteite, oorvol klaskamers, 'n tekort aan opvoeders, leerders wat nie skoolfonds kan betaal nie, onvoldoende leermateriaal, ontoereikende klaskamermeubels asook verweerde klaskamers, skole en sanitêre geriewe by skole. Aangesien onderwysbeleid nie altyd die realiteite van Suid-Afrikaanse klaskamers erken en besef nie (aldus Mattson & Harley 2002) word bestaande beleid soms as ideologiese beskou en is dit nie noodwendig maklik uitvoerbaar nie.

Benewens die algemene eise wat daagliks aan opvoeders gestel word, benadruk Ross en Deverell (2004) die eise waarvoor opvoeders te staan kom weens die emosionele spanning wat leerders, gesinne en individue ervaar op grond van daaglikse lewenseise. In informele nedersettingsgemeenskappe verswaar verskynsels soos werkloosheid, siektes, sterftes of afwesigheid van ouers die emosionele spanning van leerders waarskynlik verder.⁷ Verskeie studies (Ebersöhn & Eloff 2006; Richter & Desmond 2008; Theron 2009) bepleit praktyk waartydens persone in steungewende professies (insluitend opvoeders) op die emosionele welstand en geestesgesondheid van individue en gemeenskappe in die breë fokus. As sodanig mag opvoeders moontlik baat vind by proaktiewe, positiewe denke en lewensbenaderings ten einde aan die eise wat die moderne wêreld, die onderwysstelsel en regeringsbeleid aan hulle stel te kan voldoen – dit wil sê outentieke eienaarskap te aanvaar van hulle rol as opvoeders en die vele fasette wat

⁵ Vergelyk in hierdie verband onder meer Belknap, Roberts & Nyewe (2003); Carrim (2002); Jansen (2002); Lomofsky & Lazarus (2001); Swart & Pettipher (2003); Robinson (2003).

⁶ Vergelyk Harley, Barasa, Bertram, Mattson & Timm (2000); Robinson (2003); Taylor, Diphofa, Waghmarae, Vinjevold & Sedibe (1999).

⁷ Vergelyk in hierdie verband Ansell & Van Blerk (2004); Drimie & Casale (2009); Kelly (2000); Smart (2004); UNICEF (2006); Van Dyk (2001).

dié rol impliseer.⁸ Soos reeds genoem, is opvoeders egter dikwels onseker oor *hoe* hulle bepaalde rolle (soos die pastorale rol) wat deur regeringsbeleid gestipuleer word, in praktyk kan vervul.

2.2 Die pastorale rol van die opvoeder

Die pastorale rol van die opvoeder behels die bevordering van ’n verbintenis met betrekking tot die ontwikkeling van gepaste gevoelens en waardes tussen leerders en opvoeders – ’n verbintenis wat gefundeer is in wedersydse respek vir en verantwoording tot mekaar (Department of Education 2000). Alhoewel hierdie rol binne die konteks van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel kompleks van aard is en nie pertinent in eksplisiete terme gespesifiseer kan word nie, is spesifieke take wat daarmee verband hou reeds in 1998 geïdentifiseer tydens ’n studie deur Harley *et al.* (2000), wat deur die Universiteit van Natal onderneem is, in opdrag van die *President’s Education Initiative*.

Die spesifieke take behels naamlik dat opvoeders die pastorale rol met bekwaamheid sal vervul indien hulle aspekte wat verband hou met leerders se welstand en vordering aan ouers kommunikeer; gesag met deernis en regverdigheid beoefen; geslagsgelykheid in die klaskamer bevorder; en deelneem aan buite-kurrikulêre aktiwiteite by skole. Hierbenewens word van opvoeders verwag om behulpsaam te wees met leerderberading en beroepsvoorligting; die sosiale en opvoedkundige probleme van die gemeenskap te probeer verstaan en daarop te reageer; daarna te strew om leerders te begelei tot waardes wat ooreenstem met basiese menseregte; verantwoordelikheid te neem om die veiligheid van leerders te verseker; die waardigheid en konstitusionele regte van leerders te respekteer; en die uniekheid, individualiteit en spesifieke behoeftes van alle leerders te erken. Alhoewel die genoemde take pertinent stipuleer wat van opvoeders verwag word in terme van die pastorale rol, meld die studie deur Harley en ander (2000) nie *hoe* opvoeders te werk kan gaan om hierdie rol te vervul nie. Die afleiding kan gemaak word dat die pastorale rol, soos gestipuleer binne die huidige Suid-Afrikaanse onderwysbeleidkonteks, egter bepaalde hoë eise aan opvoeders mag stel in terme van basiese kennis en vaardighede van beradingsaspekte, wat kompleks van aard mag wees.

2.3 Moontlike gebruik van die liggaamsportrettegniek

Die liggaamsportrettegniek vorm tradisioneel deel van herinneringswerk (“memory work”), waartydens individue begelei word om ’n versameling herinneringe of hoogtepunte van hulle lewens saam te stel (Denis 2005; Morgan 2004). Liggaamsportrette (“body maps”) behels die maak van lewensgrootte portrette van individue, waar die konsep *portret* na die voorstelling van ’n beeld (soos ’n liggaam) op ’n spesifieke oomblik in tyd verwys. 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 liggaam wat die persoon gebruik om die portret te maak en verwys eweneens na die gesitueerdheid en interaksie van die liggaam met die wêreld of konteks waarbinne die persoon funksioneer. Teyise (2003:2) som liggaamsportrette effektief op as die “story about your body and your soul”.

Liggaamsportrette kan kommunikasie fasiliteer (Morgan 2004; Oasis 2003), waartydens individue die betekenis, waardes en emosies wat hulle aan die realiteite van hulle lewens heg, aan ander oordra (Valentine 2004). Selfrefleksie en introspeksie staan sentraal tot hierdie proses.

⁸ Kyk onder meer Ebersöhn & Eloff (2006); Lomofsky & Lazarus (2001); Theron (2008).

Teen die agtergrond van die aard en betekenis van liggaamsportrette bestaan die moontlikheid dat dié tegniek aangewend kan word om kommunikasiekanale tussen opvoeders en leerders oop te maak en die ondersteuning van leerders op emosionele vlak te inisieer. Op dié wyse kan die liggaamsportrettegniek as een moontlike hulpmiddel vir opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol dien.

3. DIE NAVORSING

Vervolgens beskryf ons die studie wat ons beplan en onderneem het.

3.1 Navorsingsparadigma en ontwerp

In 'n poging om die moontlike gebruik van liggaamsportrette deur opvoeders tydens pastorale rolvervulling te verken, het ons 'n kwalitatiewe studie onderneem, gefundeer in 'n konstruktivisties-interpretivistiese metateorie (Bernard 2000; Patton 2002; Silverman 2005). As navorsers het ons derhalwe deurgaans geglo dat daar meer as een waarheid en perspektief bestaan, dat dinge en mense in die wêreld kompleks is en dat individue deelneem aan die vorming van sosiale realiteit.

Ons navorsing is deur aksie-navorsingsbeginsels⁹ gerig en ons het van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp gebruik gemaak (Henning, Van Rensburg & Smit 2004; Silverman 2005). Die geval in ons studie was naamlik die moontlike ondersteuning van leerders se (klaarblyklike meervoudige en komplekse) emosionele behoeftes deur die gebruik van liggaamsportrette deur opvoeders tydens vervulling van hulle pastorale rol.

3.2 Deelnemers aan die studie

Tien opvoeders aan 'n primêre skool in 'n informele nedersettingsgemeenskap in die Oos-Kaap is op 'n gerieflikheidsbasis geselekteer (Bernard 2000; Silverman 2005), aangesien hulle reeds by die genoemde groter navorsingsprojek betrokke was ten tye van die aanvang van die studie waaroor ons hier rapporteer. Die deelnemers is aanvanklik in 2003 (Ferreira 2006) doelgerig geselekteer (Henning *et al.* 2004; Patton 2002).

3.3 Data-insameling, -dokumentering en -analise

Vier navorsers en tien deelnemers het deelgeneem aan die generering van data tydens twee veldbesoeke. Die eerste veldbesoek was daarop gerig om basislyninligting te bekom, in terme van die deelnemers se vooraf kennis en begrip aangaande hulle pastorale rol, asook die betekenis en moontlike gebruik van liggaamsportrette en houers van herinnering vir die doeleindes van die parallelle studie. Basislyninligting is bekom deur middel van 'n *fokusgroeppespreking* (Litoselliti 2003; Wilkinson 2004), wat opgevolg is deur 'n *intervensie* (in die vorm van 'n werkswinkel) wat op praktiese inligting van die twee genoemde tegnieke gefokus het (Silverman 2005). Vir die doeleindes van die intervensie het ons vooraf 'n handleiding saamgestel en aan die deelnemende opvoeders oorhandig om die oordrag van inligting te vergemaklik. Na afloop van die intervensie (bekendstelling aan die tegnieke) is deelnemers versoek om elk 'n liggaamsportret saam met 'n leerder te maak voor 'n opvolg-veldbesoek. Tydens die tweede veldbesoek (drie maande na die

⁹ Kyk in hierdie verband Chambers (2008); Ebersöhn, Eloff & Ferreira (2007); Patton (2002).

eerste besoek) het ons 'n opvolg-*fokusgroepbespreking* gefasiliteer, waartydens die deelnemers terugvoer gegee het oor die navorsingsopdrag wat hulle voltooi het. Tweedens is die bespreking gerig deur 'n vraag na moontlike wyses waarop opvoeders liggaamspportrette kon benut (of nie) tydens vervulling van hulle pastorale rol.

Benewens fokusgroepe en die genoemde intervensie, het ons op *observasie* van die omgewing en konteks waarbinne die navorsing plaasgevind het, asook die gebeure en reaksies op gebeure tydens veldbesoeke, gesteun (Angrosino & Mays de Pérez 2000). Data is vasgelê deur middel van *veldnotas* (Mouton 2003; Patton 2002), asook *visuele en ouditiewe metodes* (De Lange 2008). Ons het deurgaans foto's van die omgewing en navorsingsproses geneem, opnames van die fokusgroepbesprekings gemaak en deelnemers versoek om self ook foto's te neem met weg-goerbare kameras, om die verloop van hulle navorsingsopdragte te dokumenteer. Hierbenewens het ons deurgaans van *reflektiewe joernale* gebruik gemaak om ons as navorsers se gedagtes, reaksies, gevoelens en aksies op die navorsingsgebeure te dokumenteer en krities daaroor te reflekteer (Mouton 2003; Silverman 2005).

As kwalitatiewe navorsers het ons tematiese data-analise en -interpretasie gebruik om rou data te verwerk. Transkripsies van die fokusgroepbesprekings is saam met ander rou data (visuele data, veldnotas en reflektiewe joernale) geanaliseer om ons bevindinge te organiseer en breë temas en verfynde kategorieë uit die analise te genereer (Bernard 2000; Silverman 2005). Tydens data-insameling, -dokumentering en -analise het ons deurgaans gepoog om die wetenskaplikheid van die studie en die bevindinge waartoe ons gekom het te optimaliseer en om aan die kwalitatiewe kriteria van geloofwaardigheid, betroubaarheid, bevestigbaarheid en outentiekheid te voldoen. Vir hierdie doel het ons onder andere op die volgende strategieë gesteun: die insluiting van ryk beskrywings van die navorsingskonteks en -prosesse; deurlopende refleksies; insluiting van 'n ketting van bewyslewering; deelnemerkontrolle; en kristallisasie.¹⁰

4. BEVINDINGE

Ter agtergrond van ons resultate en bevindinge fokus ons voorts op die basislyninligting wat ons bekom het tydens die eerste veldbesoek. Hierna volg 'n bespreking van die hooftemas wat ons tydens data-analise geïdentifiseer het.

4.1 Deelnemers se vooraf kennis van die pastorale rol

Die basislyninligting wat ons bekom het tydens die eerste veldbesoek het daarop gedui dat die deelnemende opvoeders klaarblyklik duidelikheid gehad het oor die teoretiese aard van die pastorale rol by die aanvang van ons studie, alhoewel hulle die praktiese toepassing van dié rol as uitdagend beleef het. Deelnemers het insig getoon in die verskeidenheid rolle en verantwoordelikhede soos uiteengesit in die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education 2000). In terme van hulle persepsies oor die pastorale rol het een deelnemer byvoorbeeld tydens die aanvanklike fokusgroepbespreking gemeld dat: “you must take care of the learners as they are your responsibility, you must know what their needs are because you are working with them”.

¹⁰ Kyk onder meer Bernard (2000); Henning *et al.* (2004); Mouton (2003); Patton (2002); Silverman (2005).

Wat betref die praktiese vervulling van die pastorale rol het die deelnemers egter aangedui dat hulle dikwels bloot op goeie interpersoonlike verhoudinge met leerders steun: "... must be close to them so that they can open up to you". Hierdie persepsie dat die pastorale rol 'n bepaalde positiewe ingesteldheid van opvoeders teenoor leerders en die gemeenskap impliseer (vergelyk Gardner 2005; Goodman & Balamore 2003) is deur deelnemers uitgelig in terme van voorbeelde van gewenste positiewe eienskappe: "you must be fair... you care for them, you laugh with them then you can identify their problems". Hieruit blyk dat die deelnemers se aanvanklike persepsie van die pastorale rol van opvoeders gekenmerk is deur 'n ingesteldheid waar opvoeders na leerders sou uitreik, hulle sou ontmoet op die vlak waarop hulle funksioneer en dan vir hulle omgee vanuit 'n gevoel van liefde en respek.

Alhoewel die deelnemers in staat was om gewenste vaardighede wat verband hou met die vervulling van die pastorale rol tydens die aanvanklike fokusgroepbespreking te identifiseer, het hulle hul huiwering om hierdie rol te vervul toegeskryf aan 'n gebrek aan selfvertroue en gevoelens van onbekwaamheid wat betref die emosionele ondersteuning van leerders. Een van die deelnemers het haar gevoelens opgesom: "It's easy now because we are talking about it – when it comes effective it's difficult, to put it in practice it's difficult". Ten spyte van die deelnemers se eie onsekerheid en beleving dat hulle nie oor die nodige vaardighede beskik het om hulle pastorale rol te vervul nie, het hulle egter 'n bereidwilligheid openbaar om die rol te vervul – en dit alreeds tydens die aanvanklike fokusgroepbespreking. Op dié wyse kan hulle outentieke kennis, vaardighede en eienaarskap as moontlike sleutels beskou word in die versoening tussen Westerse teorie en inheemse Suid-Afrikaanse praktykvoering in die hantering van lewensuitdagings.¹¹ Uit hulle bydraes het dit dan ook geblyk dat die deelnemers bereidwillig was om hulle outentieke kennis aangaande die bates en behoeftes van hulle leerders en gemeenskap om te skakel in ondersteuningsnetwerke.

Deelnemers se bereidwilligheid om die pastorale rol te vervul is waarskynlik versterk deur die ondersteunende rol wat die skoolhoof en meeste van die opvoeders van die geselekteerde skool reeds aan die betrokke gemeenskap gebied het ten tye van ons toetreding tot die navorsingsveld. Hierdie tendens het die verwydering tussen beleidmakers (op regeringsvlak) en opvoeders wat beleid prakties moet uitvoer verder aan ons uitgebeeld,¹² waar die deelnemers aangedui het dat hulle hul pastorale (en ander) rolverantwoordelikhede beter sou kon vervul indien hulle meer ondersteuning van die regering ontvang, veral in terme van praktiese aangeleenthede soos motiveringsinisiatiewe en ondersteunende materiaal.

In terme van die spesifieke behoeftes van die geselekteerde gemeenskap strook die deelnemende opvoeders se aanvanklike siening van die pastorale rol as onlosmaaklik deel van die leerders se gesins- en gemeenskapskontekste met die beskrywing van die pastorale rol in bestaande literatuur.¹³ As sodanig het die deelnemers die kenmerkende behoeftes van hulle leerders verfyn in terme van die leerders se spesifieke sosiale kontekste, binne hulle gesinskontekste en die gemeenskap waarin hulle funksioneer. Op grond van sodanige gemeenskaps- en gesinsuitdagings, asook hulle bestaande kennis wat betref die teoretiese onderbou van pastorale sorg, het die deelnemers verantwoordelik gevoel om leerders te ondersteun op alle vlakke, maar terselfdertyd ook onbevoeg om hulle kennis prakties ten uitvoer te bring.

¹¹ Vergelyk in hierdie verband Du Preez (2005); Maree (2005); Moletsane (2002); Mokgalabone (1998).

¹² Soos ook gemeld deur Green (2003); Robinson (2003); Morrow (2001); Mokgalabone (1998).

¹³ Vergelyk Ross & Deverell (2004); Taylor (2001); Winter (2000).

4.2 Deelnemers se vooraf kennis van die liggaamsportrettegniek

Die basislyninligting wat ons bekom het dui daarop dat die deelnemende opvoeders nie bekend was met die liggaamsportrettegniek by die aanvang van ons veldwerk en voor die implementering van die intervensie nie, alhoewel sommige van die deelnemers wel insig getoon het in die tegniek betreffende houers van herinneringe (“memory box technique”) (Ebersöhn *et al.* 2008). Die volgende bydrae deur ’n deelnemer dien as staving hiervan: “We were about to make a memory box ... we knew about the memory box” en word bevestig deur ’n inskrywing in een van die navorsers se reflektiewe joernale: “Die deelnemers se onkunde oor hoe om die liggaamsportrettegniek toe te pas is duidelik uit hulle nuuskierige en meervoudige vrae en die talle nie-verbale aanduiders soos fronse en gedraaide koppe”. Ons skryf hierdie bevinding dat die deelnemers aanvanklik onbekend was met die liggaamsportrettegniek hoofsaaklik toe aan die feit dat die maak van liggaamsportrette nie algemeen vervat word in bestaande literatuur nie, gebaseer op ons eie aanvanklike soektog na inligting oor dié tegniek, wat beperkte resultate opgelewer het. Vervolgens bespreek ons die bevindinge waartoe ons gekom het na afloop van die intervensie en tweede veldbesoek.

4.3 Deelnemers se toepassing van die liggaamsportrettegniek

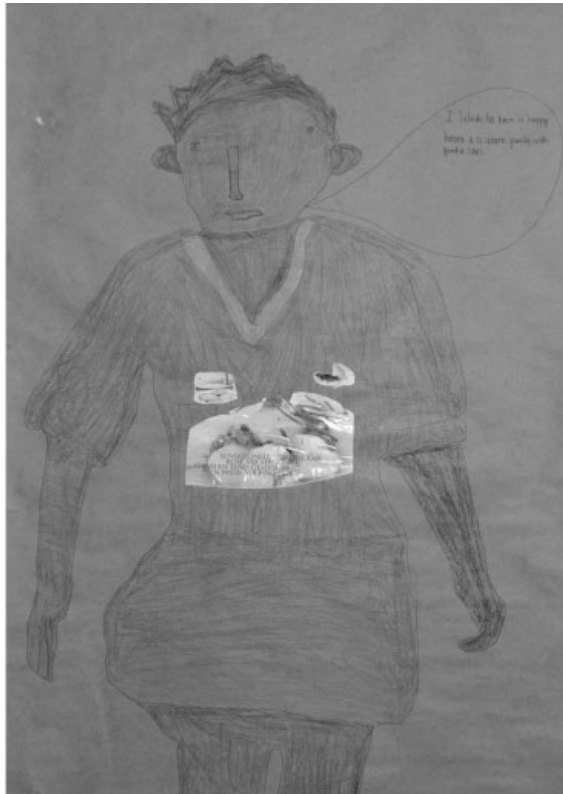
Tydens ons tweede veldbesoek het ons gefokus op die wyse waarop, en die persone met wie, die deelnemers die liggaamsportrettegniek toegepas het in die tydperk tussen die twee veldbesoeke. Alhoewel die oorgrote meerderheid van die deelnemers die tegniek by kinders toegepas het, het een deelnemer ’n volwassene uit die gemeenskap betrek, weens haar oortuiging dat die pastorale rol verweef is met ’n gemeenskapsrol. Deelnemers was oor die algemeen van mening dat die liggaamsportrettegniek binne sowel die klassieke konteks as die moderne paradigma van herinneringswerk (“memory work”) toegepas kan word, dit wil sê met diverse leerders en nie slegs binne die konteks van MIV en VIGS nie: “You can use that in your classroom, you don’t have to separate children and say it’s for HIV and AIDS”. Uitsprake soos hierdie bevestig die nuansverskuiwing wat tans in die veld van herinneringswerk waarneembaar is (Denis 2005; Ebersöhn 2007; Morgan 2004).

In terme van die wyse waarop die liggaamsportrettegniek geïmplementeer is, het sommige deelnemers eers hulle eie liggaamsportrette aan die leerders in hulle klasse gewys waarna hulle ’n liggaamsportret met een leerder, tydens klastyd en in die teenwoordigheid van die ander leerders in die klas, gemaak het. Die vrae wat die deelnemers aan die leerders wat hulle betrek het gestel het, het meestal verband gehou met emosionele en persoonlike aspekte van die betrokke leerders, en het sodoende die geleentheid geskep vir leerders om uitdrukking te gee aan hulle emosies. Volgens die deelnemers was hierdie moontlike voordeel veral waarneembaar by teruggetrokke en skaam leerders: “It isn’t always easy for them to talk but now it’s easy ... you tell them to write on that body map their feelings or their stories”. Volgens ’n ander deelnemer kon die tegniek suksesvol benut word by “learners who never talk” wanneer hierdie leerders op emosionele vlak bereik wou word. In ’n poging om voorsiening te maak vir die unieke voorkeure van verskillende leerders het die deelnemers soms op kreatiewe wyse ander metodes met die liggaamsportrettegniek gekombineer, byvoorbeeld skriftelike werk, digkuns en tekeninge: “When we asked her about her feelings she said I want to write a story about me – she wants to write”.

Leerders wat deelgeneem het aan die skep van liggaamsportrette het na oorlewering hulle belangstellings, voorkeure, begeertes, wense, gedagtes en emosies met die opvoeders wat die

proses gefasiliteer het, gedeel: “the other things are the things that the child has indicated that she loves ... and also 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”. Sodanige bekendmaking van emosionele en persoonlike inligting, soos uitgebeeld in Foto 1, het oënskynlik tot ’n verbetering in die verhouding tussen die deelnemende opvoeders en die leerders wat betrek is, gelei. Deelnemers het naamlik aangedui dat hulle die opvoeder-leerdersverhoudinge as hegte en meer oop beleef het na implementering van die liggaamsportrettegniek: “...it brings you closer to them, they trust you, they tell you something that you didn’t ask... They all talk freely, they are now open to me”. Volgens die deelnemers het sodanige vertrouensverhoudinge hulle in staat gestel om leerders te ondersteun in die hantering van gelaaiede emosies. Op dié wyse het die liggaamsportrettegniek ’n moontlike weg gebaan waarlangs opvoeders tot pastorale rolvervulling kon kom.

Vanweë die feit dat etlike van die deelnemende opvoeders die liggaamsportrettegniek binne klasverband in die teenwoordigheid van ander leerders gebruik het, was die deelnemers van mening dat die lewensoriënteringsperiode die mees geskikte tyd was om die tegniek toe te pas en hulle pastorale rol meer pertinent na vore te laat kom, alhoewel hulle die bruikbaarheid van



Aanduiding van 'n leerder se emosionele behoeftes en belewinge op 'n liggaamsportret

die tegniek oor die onderskeie leerareas heen erken het. Hierdie siening kan in verband gebring word met voorstelle deur Du Preez (2005), Goodman en Balamore (2003), Miller (1996) asook Nelson-Jones (1994) dat die liggaamsportrettegniek met sukses in verskeie kontekste benut kan word en dat basiese lewensoriënteringsbeginsels en die inhoud wat in hierdie leerarea gefasiliteer word, benut kan word om binne die pastorale verantwoordelikhede van die opvoeder meer pertinent op leerders se persoonlike en emosionele aangeleenthede te fokus.

Deelnemers se persepsie oor die geskiktheid van die liggaamsportrettegniek binne die konteks en leerarea van Lewensoriëntering bevestig verder hulle beskouing dat liggaamsportrette binne klasverband in verband gebring kan word met die algemene Suid-Afrikaanse kurrikulum in terme van beide opvoeder-opleidingkurrikula en leerderkurrikula. Deelnemers het dan ook aangedui dat hulle graag alle leerders by die skool sou wou betrek op grond van hulle oortuiging dat leerders oor die spektrum heen sou kon baat vind by die toepassing van die liggaamsportrettegniek, asook die moontlike positiewe uitkomst wat dit impliseer.

4.4 Praktiese uitdagings en oorwegings tydens gebruik van liggaamsportrette

Die deelnemers het bepaalde uitdagings geïdentifiseer waarvoor hulle te staan gekom het tydens voltooiing van die navorsingsopdrag, wat in gedagte gehou kan word wanneer die tegniek in klasverband gebruik word. Ten spyte van die noodsaaklikheid daarvan om leerders in nood te ondersteun (“The first thing that we need to do is to give moral support”) het die deelnemers aangedui dat die gemeenskap moontlik weerstand sou bied teen die gebruik van liggaamsportrette (en ander herinneringswerktegnieke (“memory work”). Volgens die deelnemers hou sodanige moontlike teenkanting verband met die vrees dat sogenaamde geheime inligting dalk bekend sou word in die gemeenskap wanneer hierdie tegnieke gebruik word, waarskynlik weens die klassieke assosiasie van herinneringswerk met MIV en VIGS.

Kulturele uitdagings, in terme van aspekte wat verband hou met pastorale rolvervulling en die toepassing van die liggaamsportrettegniek binne die Afrika-kultuur, is deur die deelnemers as ’n realiteit beleef. ’n Deelnemer het een voorbeeld waartydens die klassieke gebruik van liggaamsportrette as onvanpas beskou is, soos volg opgesom: “In our culture if the child is still young, some families do not tell the children that your mother or father passed away”. Aangesien sommige leerders dit derhalwe moontlik as moeilik sou kon beleef om oor sensitiewe aangeleenthede te praat, het deelnemers voorgestel dat opvoeders tydens die gebruik van die liggaamsportrettegniek eers op neutrale aspekte moes 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”. Op dié wyse het die deelnemers op ’n praktiese wyse op hulle eie liggaamsportrette gesteun ten einde leerders aan die tegniek bekend te stel en op hulle gemak te plaas. Foto 2 illustreer ’n deelnemende opvoeder se eie liggaamsportret,¹⁴ wat as riglyn gebruik is tydens uitvoering van die navorsingsopdrag met leerders in die klas.

In terme van geskikte leerders met wie die liggaamsportrettegniek getoets kon word, het deelnemers aangedui dat die ouderdom van leerders bepaalde uitdagings impliseer. Deelnemers het dit naamlik as problematies beleef om die tegniek by baie jong kinders toe te pas, wat deur hulle beskryf is as nog nie kognitief gereed vir selfrefleksie nie. Een van die deelnemers het soos

¹⁴ Skriftelike toestemming is deur alle deelnemers verleen om identifiserende inligting op foto’s in te sluit tydens verspreiding van die resultate van die studie.



Deelnemer gebruik haar eie liggaamsportret as voorbeeld

volg gerapporteer oor haar poging om die tegniek by graad een-leerders te gebruik: "... about the body map, I'm being honest...I didn't know how to explain it to them ...I wanted to explain it but I have no words to explain it, they are too young...all of them".

Hierbenewens het die deelnemers bepaalde uitdagings beleef in terme van die vertroulikheid wat die klassieke gebruik van liggaamsportrette, oor die onderskeie ouderdomsgroepe heen, impliseer. Sommige deelnemers was van mening dat alle opvoeders wat betrokke is by 'n leerder saam met wie die tegniek toegepas word, toegang moes hê tot die uitkoms en inligting wat verkry word tydens die skep van 'n liggaamsportret, ten einde die betrokke leerder emosioneel te kan ondersteun. Ander deelnemers was egter van mening dat daar onder geen omstandighede afstand gedoen kan word van die vertroulikheidsooreenkoms en vertrouensverhouding tussen leerder en opvoeder nie. Hulle het veral 'n dilemma beleef betreffende die moontlikheid om die tegniek in groepsverband toe te pas, waar vertroulikheid uiteraard nie gewaarborg kan word nie.

4.5 Alternatiewe gebruike en toepassings van die liggaamsportrettegniek in die vervulling van die pastorale rol

Alhoewel die liggaamsportrettegniek tydens ons intervensie aan die deelnemers voorgehou is in die klassieke formaat, het deelnemers bepaalde aanpassings gemaak tydens die uitvoer van hulle navorsingsopdrag. Op dié wyse het hulle nuwe nuanses aan die gebruik van liggaamsportrette verleen, ter uitbreiding van die proses soos vervat in bestaande literatuur (Morgan 2004; Teyise 2003). Ten spyte van Viljoen (2005) en Morgan (2004) se voorstelle om die liggaamsportrettegniek as 'n sogenaamde “snapshot”-tegniek toe te pas, was die deelnemers aan ons studie van mening dat die tegniek eerder as 'n jaarlange portret beskou moes word, of as 'n liggaamsportretproses benut moes word as deel van die daaglikse skoolkurrikulum: “a theme of life...” en verder: “... it is not yet finished you see ... it is going to be an ongoing process”. Verder het die deelnemers die liggaamsportrettegniek beleef as 'n aaneenlopende rekord van leerders en hulle families, waardeur leerders hulself aan ander kon openbaar: “Then when you get to know the child's background, you can easily assess the child's problem”.

Wat die wyse van toepassing betref, het die deelnemende opvoeders die liggaamsportrettegniek skynbaar op unieke wyse geïmplementeer in 'n poging om, onder andere, leerder-identiteite uit te brei. Aangesien die deelnemers aan ons studie liggaamsportrette gevolglik in klasverband gebruik het (en die hele klas soms aan die proses deelgeneem het), het sommige leerders bemoedigende boodskappe op die liggaamsportrette van ander geskryf. Op hierdie wyse is empatie, 'n nabyheid tussen leerders en ondersteuningsnetwerke binne klasverband gestig. Foto 3 illustreer die toepassing van die liggaamsportrettegniek in groepsverband.



Toepassing van liggaamsportrettegniek in groepsverband

4.6 Wyses waarop die gebruik van die liggaamsportrettegniek deelnemers se pastorale rolvervulling bevorder het

Die deelnemende opvoeders aan ons studie het 'n verbetering beleef in terme van sowel die gehegtheid as die openheid van hulle verhoudinge met leerders na implementering van die liggaamsportrettegniek, soos blyk uit die volgende bydrae: “it brings you closer to them ... They all talk freely, they are now open to me”. Dit wil dus voorkom asof leerders se deelname aan die proses waartydens liggaamsportrette geskep is, daartoe gelei het dat hulle makliker met opvoeders gekommunikeer het: “they have stories because of the atmosphere ... because everybody was telling a story, so it was easy for her to tell anything”. Op dié wyse het die gebruik van liggaamsportrette opvoeders skynbaar in staat gestel om emosioneel nader aan leerders te beweeg en kommunikasie met hulle te bevorder – aspekte wat pastorale rolvervulling uiteraard bevorder.

Benewens die positiewe uitwerking op leerders het sommige deelnemers self ook positiewe uitkomst beleef in terme van 'n verbetering in waaghouding en selfvertroue. Een van die deelnemers het haar ervaring soos volg saamgevat: “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”. Deur hulle deelname aan die navorsing het opvoeders volgens eie getuigenis 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 didn't want to do something just for fun or something just for the sake of doing it”.

4.7 Leemtes in pastorale rolvervulling wat nie deur die liggaamsportrettegniek vergemaklik is nie

Ten spyte van ons bevinding dat die gebruik van die liggaamsportrettegniek skynbaar die weg gebaan het vir opvoeders om leerders op emosionele vlak te ondersteun (hulle pastorale rol te vervul), het sommige deelnemers skynbaar blote oppervlakkige ondersteuning aan leerders in emosionele nood gebied. Deelnemers het dit naamlik dikwels vermy om dieper navraag te doen tydens toepassing van die liggaamsportrettegniek in 'n poging om swaar belaaide emosionele uitdrukkings te vermy. Moontlike redes vir hierdie onwilligheid mag wees dat opvoeders dalk nie in klasverband té veel aandag aan die emosies van 'n spesifieke leerder wou skenk nie, uit vrees vir die onbekende, of dat die deelnemers die tegniek tydens hierdie studie vir die eerste keer gebruik het en hulle hul vaardighede in die gebruik van die tegniek en die hantering van die inligting wat na vore kom, eers verder wou verfyn. Moontlike oordrag van die tegniek na ander kontekste is ook nie deur alle opvoeders ingesien nie, veral in gevalle waar die deelnemer oënskynlik emosioneel ontsteld was: “I heard bad news today, one of my children is HIV positive in my class. I didn't know what to do”.

Sommige deelnemers het verder aangedui dat hulle bloot nie geweet het hoe om empatie te demonstreer teenoor leerders wat sensitiewe inligting met hulle gedeel het nie. In dié verband het deelnemers aangedui dat hulle verdere opleiding in basiese beradingsvaardighede verlang het: “We are supposed to be counsellors...”. Ten spyte van gerapporteerde verhoogde selfvertroue en 'n beter waaghouding het die gebruik van die liggaamsportrettegniek tydens vervulling van die pastorale rol klaarblyklik ook bepaalde 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”. Hierbenewens het die inligting wat tydens die proses ontsluit is deelnemers soms ongemaklik en met gevoelens van interne konflik gelaat, weens die feit dat hulle in sulke gevalle dikwels meer

ingelig was as ander gemeenskapslede: “I was the only one who knew the real story, what was really happening. The child doesn’t know the full story”.

5. **BESPREKING**

Die bevindinge van ons studie dui daarop dat die liggaamsportrettegniek moontlike gebruikswaarde vir die vervulling van opvoeders se pastorale rolverantwoordelikhede inhou. ’n Verbetering in opvoeder-leerderverhoudinge (soos beleef deur die deelnemers aan ons studie) impliseer bepaalde ander eienskappe wat volgens bestaande onderwysbeleid tipies geassosieer word met pastorale rolvervulling, naamlik gevoelens van omgee; samewerking; en ’n atmosfeer van aanvaarding, empatie en vriendelikheid. Hierbenewens kan dit positiewe leerder-interaksie bevorder en aan leerders die geleentheid bied om uitdrukking te gee aan hulle emosionele en persoonlike behoeftes. Op dié wyse en gebaseer op die bevindinge van ons studie, kan die afleiding gemaak word dat die liggaamsportrettegniek nie alleenlik kommunikasie met stil en teruggetrokke leerders sal bevorder nie, maar ook op ’n wyer vlak die nodige kanale sal open vir opvoeders om leerders in emosionele nood te ondersteun, dit wil sê die pastorale rol te vervul. Opvolgstudies kan hierdie hipotese verder ondersoek.

Uit ons studie blyk dit dat die klassieke toepassing van die liggaamsportrettegniek aangepas kan word om op alternatiewe maniere deur opvoeders as deel van die alledaagse kurrikulum en oor die onderskeie leerareas heen geïmplementeer te word, alhoewel die vervulling van die pastorale rol bepaalde raakvlakke met die Lewensoriëntering-leerarea toon. Die moontlikheid bestaan derhalwe dat die pastorale rol verweef kan word met ander onderrigrolle, soos deur onderwysbeleide gestipuleer. Gevolglik behoort die pastorale rol nie noodwendig as ’n aparte rol wat uitsluitlik vir leerders met probleme geld, beskou te word nie (’n siening wat dikwels in die praktyk gehuldig word) – maar kan dit eerder as ’n geleentheid beskou word om ’n spesifieke gesindheid te bevorder en ’n bepaalde rol te vervul in die alledaagse leskonteks.

Ons bevinding dat die opvoeders wat aan ons studie deelgeneem het dit maklik gevind het om tydens die implementering van die liggaamsportrettegniek van opvoederrolle te verwissel, dien as verdere bevestiging van die bruikbaarheid van die liggaamsportrettegniek binne klasverband as deel van die vervulling van pastorale rolverantwoordelikhede. Op dié wyse kan opvoeders deur middel van liggaamsportrette van akademiese inhoude na die uitvra en bespreking van meer persoonlike emosionele (psigososiale/pastorale) aangeleenthede met leerders beweeg. Hierbenewens kan die unieke wyse waarop die deelnemers aan ons studie die liggaamsportrettegniek in klasverband benut het opvoeders in staat stel om verskeie leerders indirek by die proses te betrek, wat die moontlikheid om positiewe leerder-interaksies te bevorder, in de vooruitsig stel. Hierdie hipotese, wat gebaseer is op die gerapporteerde belewinge van die deelnemers aan ons studie, behoort egter verder verken te word alvorens ’n wetenskaplik-gefundeerde gevolgtrekking gemaak kan word.

Die deelnemers aan ons studie het van ’n verskeidenheid metodes (soos skryf, teken en prente plak) gebruik gemaak tydens hulle toepassing van die liggaamsportrettegniek, ten einde aan leerders die geleentheid te bied om maksimaal uitdrukking aan hulle emosies te gee. As sodanig het die liggaamsportrettegniek leerders moontlik indirek aangemoedig om op alternatiewe wyses met opvoeders te kommunikeer, waartydens leerders die kanale vir emosionele ondersteuning wyer kon oopmaak en opvoeders sodoende in staat stel om hulle pastorale rolverantwoordelikhede na te kom. Benewens die voordele wat die gebruik van die liggaamsportrettegniek vir leerders ingehou het, het die deelnemers aan ons studie op persoonlike vlak gebaat. Deelnemers het naamlik aangedui dat hulle positiewe groei beleef het in terme van hulle eie selfbeeld en

selfvertroue, aangesien hulle die liggaamsportrettegnyk as praktiese tegnyk kon aanwend om hulle pastorale rolverantwoordelikhede te vervul.

6. SLOTOPMERKING

Uit die studie wat ons onderneem het blyk dat opvoeders die liggaamsportrettegnyk as moontlike tegnyk kan implementeer tydens pastorale rolvervulling. Alhoewel die deelnemers aan ons studie voor die implementering van die intervensie reeds oor 'n basiese kennis beskik het van wat die onderskeie take en vaardighede van die pastorale rol behels, het hulle aangedui dat dit vir hulle 'n uitdaging was om hulle kennis prakties in hulle klasse aan te wend. Die gebruik van die liggaamsportrettegnyk het hulle egter blootgestel aan een moontlike tegnyk waardeur hulle die pastorale rol kan vervul, aangesien dit hulle in staat gestel het om leerders beter te leer ken, hulle aangemoedig het om hulle bereidwilligheid om na leerders se behoeftes te luister aan leerders te kommunikeer, hulle in staat gestel het om die pastorale rol beter met ander rolle te integreer, hulle gehelp het om positiewe opvoeder-leerdersverhouding te bevorder en hulle gemotiveer het om leerders op kreatiewe wyse emosioneel te ondersteun.

Ons bevinding dat die deelnemers aan ons studie gemotiveerd was om hulle pastorale rolverantwoordelikhede te vervul, bevestig hulle bereidwilligheid om beleidsdoelwitte (soos die vervulling van die pastorale rol) in die betrokke skool uit te leef en tegnieke te implementeer (soos die liggaamsportrettegnyk) ten einde beleidsdoelwitte te bereik. Uit ons studie blyk dit egter dat ondersteuning deur die skoolhoof en ander opvoeders, asook opvoeders se ervaringskennis van leerders en die gemeenskap waarbinne hulle funksioneer, belangrike voorvereistes was vir sodanige gemotiveerdheid tot beleidsvervulling. Dié bevindinge dra by tot 'n meer omvattende beeld van wat die pastorale rol in sosiale kontekste soortgelyk aan dié van ons studie inhoud en kan op hierdie wyse verder bydra tot die praktiese betekenisgewing van wat dié rol in die Suid-Afrikaanse konteks behels.

BIBLIOGRAFIE

- Angrosino, M.V. & Mays de Pérez, A.M. 2000. Rethinking observation. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds). *Handbook of qualitative research 324-341*. California: Sage Publications.
- Ansell, N. & Van Blerk, L. 2004. *HIV/AIDS and children's migration in Southern Africa. Southern African Migration Project*. Cape Town: Idasa.
- Belknap, M., Roberts, R. & Nyewe, K. 2003. Informal sources of learning support. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (eds). *Inclusive education in action in South Africa 168-189*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Bernard, H.R. 2000. *Social research methods: Qualitative & quantitative approaches*. California: Sage Publications.
- Carrim, N. 2002. Teacher Identity: Tension between roles. In Lewin, K., Samuel, M. & Sayed, Y. (eds). *Changing patterns of teacher education in South Africa: Practice and prospects 15-34*. Sandown: Heinemann.
- Chambers, R. 2008. PRA, PLA and pluralism: Practice and theory. In Reason, P. & Bradbury, H. (eds). *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- De Lange, N. 2008. Visual participatory approaches to HIV and AIDS research as intervention in a rural community setting. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1):179-188.
- 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.

- Drimie, S. & Casale, M. 2009. Multiple stressors in Southern Africa: The link between HIV/AIDS, food security, poverty and children's vulnerability now and in future. *AIDS Care*, 21(S1): 28-33.
- Du Preez, C. 2005. Health and well-being. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (eds). *Keys to Educational Psychology 44-63*. Cape Town: UCT Press.
- Ebersöhn, L. 2007. Utilising reminiscence: Constructing boxes of memories to tell choices for life choices. In Maree, K. (ed.). *Shaping the story. A guide to facilitating narrative counselling 152-162*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Ebersöhn, L. 2009. *STAR Teachers supporting vulnerable children in the context of HIV&AIDS*. Research report submitted to Foschini Group. Pretoria: University of Pretoria.
- Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2006. *Lifeskills and assets*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Ebersöhn, L., Eloff, I. & Ferreira, R. 2007. First steps in action research. In Maree, J.G. (ed.). *First steps in research 124-142*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Ebersöhn, L., Ferreira, R. & Mnguni, M. 2008. Educators' use of memory-box-making to provide psychosocial support in their pastoral role. *Journal of Psychology in Africa*, 18(3):305-316.
- Ferreira, R. 2006. The relationship between coping with HIV&AIDS and the asset-based approach. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Ferreira, R. 2008. Using intervention research to facilitate community-based coping with HIV&AIDS. In L. Ebersöhn (ed.) *From microscope to kaleidoscope: reconsidering psychosocial and educational aspects related to children in the HIV&AIDS pandemic*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gardner, K.D. 2005. Vertical tutoring – an effective practice: Pastoral care. *Wyndham High School*. <http://www.wyndhamhigh.norfolk.sch.uk/BeaconSchool/PastoralCare.html> [25 Julie 2005].
- 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. (eds). *Promoting learner development: Prevention and working with barriers to learning 3-16*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Harley, K., Barasa, F., Bertram, C., Mattson, E. & Timm, H. 2000. The real and the ideal: Teachers' roles and their competencies in South African policy and practice. *International Journal of Education Development*, 20:287-304.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Jansen, J. 2002. Image-ing teachers: Policy images and teacher identity in South African classrooms. In Lewin, K., Samuel, M. & Sayed, Y. (eds). *Changing patterns of teacher education in South Africa: Policy, practice and prospects 158-167*. Sandown: Juta.
- Janson, H.W. & Janson, A.F. 1992. *A basic history of art*. New York: Harry N. Abrams Inc.
- Kelly, M.J. 2000. *Planning for education in the context of HIV/AIDS*. United Nations: Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Litoselliti, L. 2003. *Using focus groups in research*. London: Continuum.
- 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.
- Maree, K. 2005. Theoretical approaches in Psychology. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (eds). *Keys to Educational Psychology 388-411*. Cape Town: UCT Press.
- Mattson, E. & Harley, K. 2002. Teacher identities and strategic mimicry in the policy/practice gap. In Lewin, K., Samuel, M. & Sayed, Y. (eds). *Changing patterns of teacher education in South Africa: Policy, practice and prospects 284-305*. Sandown: Heinemann.
- Miller, K. 1996. *The crisis manual for early childhood teachers: How to handle difficult problems*. Betsville: Gryphon House.
- 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. (eds). *Changing patterns of teacher education in South Africa: Policy, practice and prospects*. Sandown: Heinemann.
- Morgan, J. 2004. Memory work. *Medical Research Council of South Africa Publications*. <http://www.mrc.as.za/aids/june2004/memorywork.html> [7 Julie 2006].

- 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.
- Nelson-Jones, R. 1994. *Practical counselling and helping skills: How to use the lifeskills helping model*. New York: Cassell Educational Limited.
- Oasis. 2003. USA mapping the way. *USA Water Aid*. http://www.wateraid.org/site/about_us/oasis/autum/autumwinter2003/1062.asp [5 Maart 2005].
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Richter, L., Manegold, J. & Pather, R. 2004. *Family and community interventions for children affected by AIDS*. Cape Town, South Africa: Human Sciences Research Council.
- Robinson, M. 2003. Teacher education policy in South Africa: The voice of teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 29(1):41-60.
- Ross, E. & Deverell, A. 2004. *Psychosocial approaches to health, illness and disability: a reader for healthcare professionals*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Smart, R. 2004. *Family and community interventions for children affected by AIDS*. <http://www.hscrepublishers.ac.za>. [26 November 2004].
- Swart, E., & Pettipher, R. 2003. Changing roles for principals and educators. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds). *Promoting learner development: Prevention and working with barriers to learning 30-44*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Taylor, J.F. 2001. *From defiance to cooperation*. California: Prima Publishing.
- Taylor, N., Diphofa, M., Waghmarae, H., Vinjevd, P. & Sedibe, K. 1999. Systemic and institutional contexts of teaching and learning. In Taylor, N. & Vinjevd, P. (eds). *Getting learning right 13-36*. WITS: The Joint Educational Trust.
- Teyise, T. 2003. Artworks explore life with HIV. *Health-e*. http://www.health-e.org.za/news/article_audio.php?uid=20030305 [13 Februarie 2006].
- Theron, L.C. 2009. Educator voices on support needed to cope with the HIV/Aids epidemic. *African Journal of Aids Research*, 8(2):231-242.
- Theron, L.C. 2008. "I have undergone some metamorphosis!" The impact of Reds on South African educators affected by the HIV/Aids pandemic. A pilot study. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1):31-44.
- UNICEF. 2006. *Africa's orphaned and vulnerable generations: Children affected by AIDS*. New York: UNICEF.
- Valentine, S. 2004. Mapping our lives, living with AIDS. *Health-e*. <http://www.journ-aids.org/reports/20040226b.htm> [5 Maart 2005].
- Van Dyk, A. 2001. *HIV/AIDS care and counselling*. Cape Town: Pearson Education South Africa.
- Viljoen, J.R. 2005. Identifying assets in the memory box making process by vulnerable children. Ongepubliseerde MEd-skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Wilkinson, S. 2004. Focus group research. In Silverman, D. (ed.) *Qualitative research, theory, method and practice*. London: Sage Publications, pp. 177-199.
- Winter, E. 2000. Educational leadership: School bereavement. *Educational Leadership*, 57(6):80-81.