’n Christelike beradingsmodel as toerusting vir grondslagfase onderwysstudente om pastorale ondersteuning te gee aan kinders wat blootgestel word aan geweldsmisdade

K E Buys

orcid.org/0000-0002-1626-6706

Skripsie aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister Theologiae* in *Pastorale Studies* aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof Gert Breed

Medestudieleier: Prof Chris van der Walt

Gradeplegtigheid: Mei 2021

Studentenommer: 25199285

Voorwoord

Baie dankie:

- Aan my Hemelse Vader vir die krag en genade om hierdie graad suksesvol te kon voltooi.
- Pierré, Samantha, Lizé-Mari en Karmien - vir julle geloof en vertroue dat julle Ma sal klaarmaak. Karmien vir al die bekers koffie.
- My ouers Koos en Marietjie le Roux vir al die liefde en ondersteuning.
- Prof. Gert Breed vir ongelooflike leiding, geduld, ondersteuning en moed inpraat, ek kon nie vir ‘n beter studieleier gevra het nie.
- Prof. Chris Van der Walt vir u hulp en goeie raad.
- Aan Aros vir die geleentheid wat ek gegun is.
- Aan dr. Marietjie Bruwer, my departementshoof, vir al die saam-dink oor dit wat ons albei na aan die hart lê.
- Aros studente wat deel was van hierdie studie, om die noodsaak te kon aantoon en te laat aanspreek.
- Mnr Nick Venter wat my baie gehelp het met die IT uitdagings betreffende die vraelyste.
- Prof. Suria Ellis vir deeglike en uiters professionele data ontleding.
- Noordwes – Universiteit vir baie goeie diens wat ek deurentyd ontvang het.
- Tannie Rina White, ons bibliotekaresse, vir al die moeite om artikels en boeke te kon opspoor al was dit uit druk of in die buiteland.
- Hannelie Pretorius vir die deeglike proeflees.

Hierdie navorsing word op gedra aan:

My geliefde man en eggenoot, die hulp wat by my pas, wat my passie en liefde deel vir die seerkry kinders in die gemeenskap. Dankie vir geduld, liefde, raad en jou bystand.

My gebed is :

Dat elkeen wat hierdie studie lees tot die insig mag kom dat kinders wat aan geweldsmisdaad blootgestel word, ʼn brose stukkende mens is wat met die nodige hulp, leiding en genade van God tot by die voete van ons verlosser Jesus Christus gebring moet word.

“Hy wat selfs sy eie Seun nie gespaar het nie,

maar Hom vir ons almal oorgegee het,

hoe sal Hy nie saam met Hom ons ook alles genadiglik skenk nie?”

Romeine 8:32.

Stom Anna

Nog ’n stom Anna
met ’n donker geheim
die oom fluister:
“Bly stil hoor...
anders gaan ek jou
vermoor”
fluistering
afwagting
geheimhouding
afdreiging
omkoping
ontnugtering
betasting
verbystering
hy’s dan ’n
ouderling
in ’n kerkkring
molestering
misbruiking
aanraking
verskrikking
Nog ’n stom Anna
in verwagting
na verkragting
vernieling
walging
bedreiging
Stom Anna se

Worsteling

tot ná Oom se bevrediging

verbittering

Nog ŉ stom Anna

se selfmoordpoging

ŉ mislukking

nog ŉ vernedering

ná valse beskuldiging

verkeerde verhouding

ŉ ontvlugting

wát gaan aandskemering

vannag weer bring?

waar is God in

magtelose uur

hoe lank gaan dit

nog duur?

Nog ŉ stom Anna

het haar menswees

verloor

anders gaan hy

haar vermoor.

Gaan Anna weer kan sing?

Vergewing

Lienke Reesink

(April 2007,ongepubliseer)

Opsomming

Geweld teen kinders is ’n plaag wat die Suid-Afrikaanse samelewing lank reeds teister. Deur ’n literatuurstudie is bepaal waarop navorsing in Suid-Afrika en internasionaal fokus. Daar is veral aandag bestee aan die probleem of kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, wel toepaslike pastorale berading daarvoor ontvang. Tendense en leemtes wat in die verband voorkom word aangedui teen die agtergrond van die onderwyssituasie in Suid-Afrika, veral toegespits op die vraagstuk oor pastorale ondersteuning van kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is. In hierdie studie is van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes gebruik gemaak. Die metode is deels empiries van aard om te bepaal of onderwysstudente bemagtig voel om die nodige pastorale berading effektief binne die onderwys omgewing, aan kinders wat blootgestel is aan geweld, te bied. Die kwantitatiewe deel fokus deur ’n relevante literatuur studie op die omvang van die probleem. Die gestelde probleem se oplossing word voorgestel aan die hand van ’n Christelike pastorale beradingsmodel vir die onderwys. Vereistes waaraan so ’n model moet voldoen om spesifiek in die onderwys aangewend te word, is bykomend aangepak. Bybelse riglyne vir so ’n pastorale model in die onderwys word gegee. Met betrekking tot die pastorale aanpak word Osmer se model gebruik, wat op enkele punte wel aangepas is.

Sleutelterme

Geweldsmisdade, kinders, berading, pastorale ondersteuning, onderwyser, onderwysstudente, onderwysersopleiding, Christelike beradingsmodel.

Abstract

Violence against South African children is a scourge ravaging society for much to long. Through a literature study the South African and international focus was assessed on the topic. Close attention was paid to the problem of children being exposed to violent crime getting relevant pastoral counselling. Tendencies and hiatuses in this regard was shown against the backdrop of the South African context. Especially geared towards the focal point regarding pastoral support for children being exposed to violent crime. In this study both quantitative and qualitative methods were used. The method was partially empirically based to determine whether students in the educational sector felt empowered to give effective pastoral support in the educational environment to children exposed to violent crimes. The quantitative part of the study focused on the scope of the problem through a relevant literature review. The proposed solution to the stated problem is being done by way of a Christian pastoral counselling model for educators. Requirements that such a model should adhere to in order to fit the educational environment was also raised. Biblical guidelines for such a pastoral model for educators was established. With regards to the pastoral approach the Osmer model were used with a few adjustments.

Key terms

Violent crimes, children, counselling, pastoral support, teachers, educational students, teacher training, Christian counselling model.

Afkortings

Aros – Akademie Reformatoriese Studies

CAPS – Curriculum Assessment and Policy Statement

CJCP – Centre for Justice and Crime Prevention

DBE – Department of Basis Education

DHE – Department of Higher Education

DOE – Departement of Education

DSD – Department of Social Development

EDNA – Exploratory Descriptive Normative Action model

HRC – Human Rights Commission

HRW – Human Rights Watch

HSRC – Human Sciences Research Council

NCS – National Curriculum Statement

NDP – National Development Plan

NEP National Education Policy

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

SACE – South African Council of Educators

SAHRC – South African Human Rights Commission

SAPS South African Police Service

STATS SA – Statistics South Africa

UNCRC – United Nations Convention on the Rights of the Child

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nations Children's Fund

WHO – World Health Organisation

INHOUDSOPGAWE

VOORWOORD .... **I**

OPSOMMING.. .... **IV**

ABSTRACT…. .... **V**

1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING **1**

1.1 Definisies en konsep verduideliking **1**

1.2 Probleemstelling **3**

1.2.1 Agtergrond en oriëntering 3

1.2.2 Beleid en werklikheid 3

1.2.3 Negatiewe skolastiese impak van geweld 4

1.2.4 Onderwys in 'n gebroke gemeenskap 6

1.2.5 Pastorale beradingsmodel benodig 6

1.3 Relevante literatuurstudie **8**

1.3.1 Stand van navorsing in Suid Afrika 8

1.3.2 Betroubaarheid in navorsing 9

1.3.3 Internasionale vergelykings 10

1.3.4 Beskikbaarheid van pastorale ondersteuning 11

1.3.5 Navorsing leemtes in ondersoekveld 13

1.3.6 Pastorale fokus op onderwys 15

1.4 Sentrale navorsingsvraag **16**

1.5 Navorsingsdoelstellings en -doelwitte **16**

1.5.1 Doelstelling 16

1.5.2 Doelwitte 17

1.6 Sentrale teoretiese argumente **18**

1.7 Metodologie **18**

1.7.1 Gekombineerde metodes 18

1.7.2 Ankers van die pastorale metodiese aanpak ... 20
1.7.3 Kwantitatiewe navorsing ... 23
1.7.4 Kwalitatiewe navorsing ... 25
1.8 Etiese aspekte van navorsing ... 25
1.8.1 Ingeligte toestemming ... 26
1.8.2 Vertroulikheid ... 26
1.8.3 Bekendmaking van navorsingsresultate ... 26
1.9 Hoofstuk indeling ... 26

2 DIE SITUASIE IN SUID-AFRIKA TEN OPSIGTE VAN GEBREKKIGE ONDERSTEUNING AAN KINDERS BEDREIG DEUR GEWELD ... 30
2.1 Inleiding ... 30
2.2 Stand van Suid-Afrikaanse navorsing oor die probleem ... 31
2.3 Relevante statistieke ... 33
2.4 Internasionale vergelykings ... 33
2.5 Omvattende voorgestelde oplossings ... 34
2.6 Ideaal en werklikheid ... 36
2.7 Steekproef oor pastorale bemagtiging ... 38
2.7.1 Data verwerking ... 39
2.7.2 Vraelys en interpretasie ... 39
2.7.3 Ouderdom en geslag ... 40
2.7.4 Tipe skool ... 40
2.7.5 Geografiese ligging ... 40
2.7.6 Taal medium ... 41
2.7.7 Gemaklikheidsindeks in onderrigtaal ... 41
2.7.8 Kwalifikasie tydperk ... 42
2.7.9 Werkslading en werksvereistes ... 42
2.7.10 Aanspreekbaarheid ... 43
2.7.11 Verstaanbaarheid van die situasie tot aanspreekbaarheid ... 43

2.7.12 Verstaanbaarheid van definisie tot aanspreekbaarheid 45

2.7.13 Bewustheid van blootstelling en aanspreekbaarheid 47

2.7.14 Aanspreekbaarheid van blootstelling 48

2.7.15 Aanspreekbaarheid buite skool verband 48

2.7.16 Modus van bewuswording tot aanspreekbaarheid 48

2.7.17 Effektiewe aanspreekbaarheid 49

2.7.18 Genoegsame opleiding en aanspreekbaarheid 51

2.7.19 Buite kurrikulêre opleiding en aanspreekbaarheid 53

2.8 Steekproef konklusie oor pastorale bemagtiging 53

2.9 Konklusie 54

3 REDES VIR GEBREK AAN PASTORALE ONDERWYS ONDERSTEUNING 56

3.1 Inleiding 56

3.2 Kern van onbemagtiging is onkunde 57

3.3 Verbondenheid in die gemeenskap en geweld 58

3.3.1 Die hele gemeenskap betrek 58

3.3.2 Effek van geweld op kinders in die gemeenskap 59

3.3.3 Gemeenskap en die rol van geheue 63

3.4 Konklusie 68

4 PASTORALE MODEL VAN GEMEENSKAP 70

4.1 Inleiding 70

4.2 Volle gemeenskap as vertrekpunt 71

4.3 Teoretiese plasing - gemeenskap in verbondenheid 73

4.3.1 Bronfenbrenner se teorie oor gemeenskap 74

4.3.2 Die skool as gemeenskap 77

4.3.3 Die onderwyser in die gemeenskap 82

4.4 ’n Waardevolle, herstelde gemeenskap 91

4.5 Konklusie 94

5	**VEREISTES VIR ’N PASTORALE BERADINGSMODEL VIR ONDERWYS**	**95**
5.1	**5.1 Inleiding**	**95**
5.2	**Algemene vereiste**	**95**
5.2.1	Suid-Afrikaanse onderwys vereiste	96
5.2.2	Unieke omstandighede	96
5.3	**Vereistes uit ander modelle belig**	**97**
5.4	**Pastorale sorg in onderwys praktyk**	**100**
5.4.1	Gevestigde vertrouensverhouding	101
5.4.2	Veiligheidsaspekte as vereiste	102
5.4.3	Begrensing	103
5.4.4	Effektiewe en affektiewe onderwys	105
5.4.5	Vereiste balans: voorkoming, verwysing en intervensie	105
5.5	**Geskik as onderwys opleidingsmodel**	**107**
5.6	**Konklusie**	**108**
6	**BYBELSE RIGLYNE VIR PASTORALE BERADINGSMODEL VIR ONDERWYSERS**	**109**
6.1	**Inleiding**	**109**
6.2	**Die Bybel as bron**	**110**
6.3	**Metodiese vertrekpunt**	**111**
6.4	**Deurlopende temas**	**111**
6.5	**Relevante Bybel gedeeltes**	**113**
6.6	**Psalm 137**	**113**
6.6.1	Eksegese van Psalm 137	114
6.6.2	Historiese en literêre konteks	114
6.6.3	Struktuur en vergelykende vertalings	117
6.6.4	Taalkundige grammatiese konsepte	125
6.6.5	Bybel-teologiese openbaring	129
6.6.6	Integrasie	132

6.7 Teologies-pastorale riglyne vanuit Psalm 137 van toepassing op die berading van kinders 135

6.7.1 Herinnering (Psalm 137:1 & 2) 135

6.7.2 Vervreemding (Psalm 137:3 & 4) 136

6.7.3 Konflikterende emosies (Ps. 137:5 & 6) 136

6.7.4 Woede (Psalm 137:7-9) 137

6.8 Konklusie 138

7 PASTORALE BERADING MODEL VIR ONDERWYSERS 139

7.1 Inleiding 139

7.2 Praktiese pastorale model wat onderwysers bemagtig 140

7.3 Waarneming: aanduiding van 'n probleem 140

7.3.1 Benut kurrikulum 141

7.3.2 Vertrouensverhouding en gesprekke 141

7.3.3 Waarneming as pastorale belangstelling 142

7.4 Spesifisering: identifisering van die probleem 143

7.4.1 Skets 1… 144

7.4.2 Beskrywing by skets 1 144

7.4.3 Skets 2… 146

7.4.4 Beskrywing by skets 2 146

7.4.5 Monster bou (verteenwoordigende voorbeelde) 147

7.4.6 Beskrywing by klei monster figure 150

7.4.7 Samevatting oor hulpmiddels 150

7.5 Aanspreek van die probleem 151

7.5.1 Herbesoek die lyding 151

7.5.2 Ondersoek die boodskap 152

7.5.3 Vasstelling van die persepsies: gee die gedagtes name 153

7.5.4 Beoordeling van die boodskap 154

7.5.5 Regstelling van oortuiging 156

7.5.6 Integrasie van regstelling 157

7.6 Konklusie **157**

BIBLIOGRAFIE **159**

WEERGAWE: DESEMBER 2020 .... **207**

LYS VAN TABELLE

Tabel 1-1: Verband van die navorsingsvraag t.o.v die doelwitte en metodes. 29

Tabel 4-1: Fases in die pastorale model van Breed 90

Tabel 6-1: Vergelyking tussen ervarings 135

LYS VAN FIGURE

Figuur 2-1:Aantal deelnemers in bepaalde ouderdomsgroepe 39

Figuur 2-2: Persentasies t.o.v. taalmedium van onderrig 41

Figuur 2-3: Persentasies van tipe poste 43

Figuur 2-4:Verstaanbaarheid van die situasie waarin kinders verkeer 44

Figuur 2-5:Verstaanbaarheid van die situasie waarin kinders verkeer 45

Figuur 2-6:Verstaanbaarheid van definisie van geweld 47

Figuur 2-7:Bewustheid t.o.v. die voorkoms van geweld in huislike omstandighede 48

Figuur 2-8: Modus van aanmelding 49

Figuur 2-9: Effektiewe hantering van aanmelding 50

Figuur 2-10: Bemagtigings indeks 52

Figuur 2-11: Behoefte bepaling t.o.v. pastorale vaardighede 52

Figuur 4-1: Die ekosisteem van Bronfenbrenner, soos in Paquette & Ryan, (2001:2) voorgestel. 76

Figuur 4-2: Die rol van waardes in ’n gemeenskap (soos voorgestel in Rowe & Stewart, 2011:53). 80

Lys van bylae

Bylaag 1- HREC goedkeuring

Bylaag 2- Vraelys

Bylaag 3- Data-analise

Bylaag 4- Taalversorgingsbrief

Bylaag 5- Solomon Declaration

HOOFSTUK 1

1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Definisies en konsep verduideliking

Noukeurige definiëring is uiteraard belangrik in enige navorsing, en waar die begrip "kind" en "geweld" by betrokke is, is dit soveel te meer noodsaaklik. Enkele redes hiervoor is dat die probleem van onnoukeurige definisies al dikwels in die verlede voorgekom het, soos byvoorbeeld wat presies die reikwydte van die begrip "blootgestel aan geweld" sou kon wees en of die gebruik van definisies vir tipes van geweld die samevoegings van twee (2) of drie (3) tipes geweld impliseer. Onnoukeurige definisies beperk uiteraard die goeie aanwending van navorsingsdata.

Nuwe gestandaardiseerde begrippe is met verloop van tyd geskep en vasgelê, soos byvoorbeeld die idee van "huishoudelike geweld" wat tot in die onlangse verlede nog nie eens bestaan het nie. Navorsers het bruikbare definisies begin saamstel asook ŉ verstandhouding ontwikkel hoe die reikwydte van begrippe verstel kon word. Daar is vordering gemaak met die navorsingsvelde en daar het ook al hoe meer verheldering gekom van die begrippe. Nasionale en internasionale vergelykende studies is daardeur vergemaklik. Enkele opklarings rondom kern begrippe word vervolgens weergegee, soos dit binne hierdie studie hanteer is:

- <u>Geweldsmisdaad:</u> In hierdie studie word geweld nie net as fisiese geweld geneem nie, maar word juis ook die psigiese en psigosomatiese aspekte in ag geneem.

- <u>Misdaad:</u> Die konsep misdaad word in hierdie studie nie streng slegs in die juridiese sin gebruik, soos wat byvoorbeeld normaalweg in hofverslae en misdaad statistiek sou voorkom nie. Misdaad word breër gesien as enige wandaad wat as gevolg van geweld ŉ negatiewe effek op ŉ kind se lewe en ontwikkeling het. Kinders wat byvoorbeeld blootgestel is om te kyk hoe huislike geweld gepleeg word, word volgens hierdie wyer definisie vir hierdie studie ook gereken as geweldslagoffers, al was hulle self nie aan die ontvangkant van die fisiese geweld nie.

- <u>Blootgestel:</u> Die nuutste navorsing maak dit duidelik dat alle psigosomatiese effekte op ŉ kind in ag geneem moet word. Vir die doel van hierdie studie word die graduele verskille tussen byvoorbeeld die ouditiewe, visuele, virtuele of fisiese blootstelling aan geweld nie streng gehandhaaf nie. Wat van belang is, is dat kinders negatief geraak word deur enige soort blootstelling aan enige tipe geweld, en dat ŉ model dit fleksies behoort te kan hanteer.

- Christelike berading: 'n Drievoudige nuanse in definiëring word hier beklemtoon:
  - (i) Christelike berading is uniek gebaseer op die Drie-eenheid, op grond van die Woord van God wat die evangeliese waarheid van verlossing deur Jesus Christus omvattend beklemtoon deur die kragtige werking van die Heilige Gees.
  - (ii) Christelike berading is gerig op die hele lewe en die persoon in sy geheel, wat liggaam, siel en gees insluit en is ten diepste gerig op die volle herstelde gemeenskap met God en medemens.
  - (iii) Christelike berading is omvattend veelsydig in sy metodiese aanpak.

- Kind: Die definisie wat hier gebruik word, is van 'n onvolwasse persoon soos wetlik bepaal, maar vir hierdie studie en vanuit pedagogiese hoek word gefokus op jonger kinders. Hier word merendeels op laerskoolkinders gefokus, terwyl in ag geneem is dat die meeste studies werk met die amptelike ouderdom van agtien (18) jaar en minder, asook dat die navorsingsdata dikwels nie die spesifieke ouderdomme as variant weergee nie.

- Pastoraal: Hierdie studie neem die begrip ten eerste vanuit die Christologie en nie net bloot antropologies nie. Die geykte term wat internasionaal gebruik word, is pastorale sorg in die onderwys (pastoral care in education), sonder om noodwendig 'n Christelike inslag daarmee te bedoel. Hierdie studie sluit doelbewus by die historiese ontwikkeling van die term aan, wat oorspronklik die term wel Christelik hanteer het. Vanuit die feit dat Jesus Christus die Herder is wat versorg en genees, word geredeneer dat Sy liggaam, die gelowiges, en dus ook gelowige onderwysers, sý pastorale sorg oordra.

- Onderwysopleiding: Hier word verwys na formele geakkrediteerde onderwysersopleiding asook die toepaslike praktiese onderwys blootstelling in funksionele openbare skole, wat deel van formele opleiding is. Geen informele opleiding of slegs kerklike of gemeentelike onderwys, soos byvoorbeeld kategese, is in ag geneem nie, alhoewel dit uit die aard van die saak nie in realiteit so waterdig geskei kan word nie.

- Bemagtig: Die begrip word beide in die bevoegdheid en bekwaamheid aspek geneem. Die bevoegdheid aspek sluit sake in soos die innerlike ingesteldheid van roepingsbesef van 'n onderwyser, terwyl bekwaamheid meer dui op die vermoë wat akademies ontwikkel word om effektief formeel te onderrig. Die gangbare onderskeid en verband tussen effektiewe onderwys en affektiewe onderwys word in hierdie studie gehandhaaf.

1.2 Probleemstelling

1.2.1 Agtergrond en oriëntering

Geweldsmisdade teen kinders is wêreldwyd besig om toe te neem, hierin is Suid-Afrika geen uitsondering nie. Geweld maak ʼn groot deel uit van die Suid-Afrikaanse samelewing en van kinders se alledaagse belewenis. Die agtergrond waarteen die probleem afspeel, is uiters kompleks. Enkele hoof kontoere word hier breër getrek.

1.2.2 Beleid en werklikheid

Een van die belangrikste aspekte om raak te sien, is die gapende teenstrydigheid tussen die wetlike verpligting en die praktiese ervaring in die realiteit: "While South Africa has put in place laws and policies to protect children from violence, they continue to experience violence in their homes, schools and communities." (Mathews *et al.,* 2014:25).

Dit word formeel en informeel aanvaar dat kinders beskermd moet groot word (Chames & Lomofsky, 2014:43-50). Kinders behoort ook hulle opvoeding binne ʼn veilige omgewing te kan ontvang: "The basic charge to schools is to provide all children with an academically sound education in a safe environment." (Prothrow-Stith & Quaday, 1995:4). Verder tree die onderwyser *in loco parentis* op en beklee as sodanig ʼn besondere status om die veiligheid van kinders te help verseker (Prinsloo, 2005:9). In 2014 was dit reeds die vyf en twintigste (25) herdenking van die aanvaarding van: "United Nations Convention on the Rights of the Child." Suid-Afrika was een (1) van een honderd, drie en negentig (193) lande wat ʼn gesamentlike pleidooi uitgereik het vir die omvangryke beskerming van kinders. ʼn Sleutel element was die reg van ʼn kind om vry van geweld te wees (Arts, 2014:290; Lundy, 2014).

Daar is in Suid Afrika baie juridiese- en beleidsraamwerke asook protokolle, wat baie goed vergelyk met die beste praktyke ter wêreld (Hee, 2004:119-120; Thompson, 2002). Dit het ten doel om ook ʼn veilige leer- en onderrig omgewing te verseker (Jaffe *et al*., 2003:207; Cooper & Jacobs, 2011). Die Kinderregte Handves asook talle wetlike bepalings, maak daarvan melding dat kinders teen geweld beskerm moet word (SAHRC, 2012; Proudlock *et al*., 2014; Jamieson *et al*., 2014:11). Die Kinderwet (38 van 2005) noem dit by name: ". . . the need to protect the child from any physical or psychological harm that may be caused by subjecting the child to mal treatment, abuse, neglect,

exploitation or degradation or exposing the child to violence or exploitation or other harmful behaviour . . .”

Data oor die werklike stand van sake is weens verskeie redes nie altyd ’n korrekte weergawe van die realiteit op grondvlak nie. Empiriese navorsing toon dat onderwysers dikwels te doen kry met die effek van geweldsmisdade teen kinders in die skool situasie. Die toestand word gereflekteer in die dikwels negatiewe beeld van die onderwys in die pers (Jacobs, 2014:2). Navorsing toon ook aan dat onderwysersopleiding in Suid-Afrika nie voldoende toerusting bied om hierdie probleem genoegsaam die hoof te bied nie (Ncontsa & Shumba, 2013:2). Hierdie gebrek aan opleiding lei daartoe dat die probleem geensins deurlopend hanteer word nie en dat die blywende effek van geweldsmisdade nie deurbreek word nie.

Die harde werklikheid in Suid-Afrika bly steeds dat kinders nie net aan geweld blootgestel word nie, maar dat hulle in die algemeen ook nie die korrekte remediërende behandeling en berading of pastorale ondersteuning daarvoor ontvang nie. Ten spyte van die feit dat wetgewing, beleide en prosedures in plek is, selfs al is daar ook genoegsame fondse in begrotings beskikbaar, blyk die realiteit te wees dat baie kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, nog steeds nie die toepaslike pastorale berading kry nie (OECD, 2003, 2008, 2015; Siyothula, 2004:28; Maree & Van der Westhuizen, 2011:107). Te veel kinders ontbeer nog steeds die nodige beradingshulp, wat langtermyn negatiewe gevolge meebring in hulle volwasse wording. Uiteraard skep dit op sy beurt weer baie negatiewe gevolge vir gemeenskappe in die breë samelewing. Dit alles dra by dat die siklus van geweld nie effektief gebreek word nie. As onderwysers met ’n Christelike pastorale model toegerus is om hierdie probleem pastoraal effektief te hanteer, sal dit daartoe kan bydra dat skole as sentrums van hoop beleef kan word (Dexler, 2011:79-80). Dit kan die deurwerking van genesing vir die hele gemeenskap aanhelp.

1.2.3 Negatiewe skolastiese impak van geweld

Die impak van hierdie geweld siklus op kinders se algemene gesondheid is baie groot. Die negatiewe effekte op ’n kind se skolastiese en kognitiewe vermoë, fisiese gesondheid, sosiale aanpasbaarheid, geestesgesondheid, emosionele intelligensie en normale ontwikkelingspotensiaal en algemene gedrag ensovoorts is reeds grondig en voldoende deur verskeie navorsingsprojekte die afgelope vier (4) dekades aangetoon. ’n Goeie

verteenwoordigende historiese oorsig van die toonaangewende navorsing in die verband plaas die huidige vraagstuk binne internasionale konteks (Villani, 2001:392ev).

Verteenwoordigende steekproewe oor relevante bevindings, dat geweld blootstelling blywende en verreikende negatiewe gevolge op kinders het, word as genoegsaam beskou om die punt te staaf (Carrol-Lind, 2006; Cooley-Quille & Lorion, 1999; Hickman *et al.,* 2012; Mudaly & Goddard, 2006; Schwartz & Gorman, 2003:163). Baie kinders bly psigies en fisies lewenslank geskend indien hulle nie voldoende berading ontvang het vir die geweldsmisdade waaraan hulle in hulle jeug blootgestel is nie (Kendall-Tackett, 2013:6).

Die negatiewe effekte wat kinders ervaar wanneer hulle aan geweld blootgestel is, het uiteraard ook ŉ destabiliserende impak op die onderrig- en leer proses (Mudaly & Goddard, 2006). Hieraan het navorsers ook redelik baie aandag bestee. Ncontsa & Shumba (2013:1) beskryf byvoorbeeld die verlies van onderrigtyd soos volg: "This implies that educators spend most of their time focusing on solving problems associated with violence instead of focusing on effective teaching and learning." Die hele gesonde kultuur van onderrig en leer wat veronderstel is om in skole te heers, raak hierdeur versteur (Zulu *et al.,* 2004:170).

Die negatiewe effekte word natuurlik nie net beperk tot die onderrig en leer proses in hulle persoonlike lewens as jong kinders nie, maar lei uiteraard tot enorme negatiewe gevolge in hulle volwasse lewens. Dit spoel weer op sy beurt negatief oor in die breër samelewing met allerlei sekondêre maatskaplike probleme wat daaruit voortvloei. Uiteindelik word die hele gemeenskap betrek by die probleem, omdat die simptome en oorsaak van simptome nie blywend aangespreek word nie.

Alles behoort in die stryd gewerp te word om hierdie probleem aan te spreek, aangesien dit die gemeenskap se toekomstige welsyn direk raak. Die probleem van geweld waaraan kinders blootgestel is, is natuurlik deel van ŉ groter geheel en toekomsperspektief: ". . . the fight is against poverty, unemployment and inequality and to mitigate the negative impacts that the described situation would have on future generations of this country, who are now the children . . ." (DSD, 2004:8). Die uitdagings en geleenthede kan onbenut gelaat word, die probleem sal nie vanself verdwyn nie. Dit is elke geslag se

verantwoordelikheid en roeping om probleme wat die toekomstige generasies se geestelike sowel as liggaamlike welsyn betref, aan te spreek.

1.2.4 Onderwys in ŉ gebroke gemeenskap

Hierdie verantwoordelikheid om die probleem aan te pak is inderdaad ŉ gedeelde een: "Protecting children is a huge task and one that must be owned by all." (September, 2004:328). Die onderwyser is een van die talle rolspelers wat die verantwoordelikheid dra om hierdie gevaar teen te werk. Studies toon dat die portuurgroep meestal hoog aangeslaan word, wanneer kennis oor blootstelling aan geweld die eerste keer gedeel word (Thompson en Trice-Black, 2012:233-241). Dit het gelei tot navorsing oor die rol en versterking van die portuurgroep.

Volgens Burton & Leoschut (2013:66) neem die Suid-Afrikaanse onderwyser wel ŉ besondere plek in wanneer kinders met iemand anders wil praat oor iets persoonlik in hulle eie lewe. Onderwysers is in baie gevalle die eerste of tweede groep volwassenes met wie ŉ blootgestelde kind praat. Naas ouers, familie en vriende, is onderwysers volgende op die skaal met wie kinders vertroulik praat. Onderwysers is goed geplaas op ŉ betrokkenheid skaal om met min koste, effektief die gemeenskaplike probleem aan te spreek.

Onderwysers word tans in meerderheid gevalle net aangewend om in te gryp in nood situasies en om voorkomingsprogramme te behartig. Onderwysers word huidig nie formeel gesien of verantwoordelik gehou vir pastorale hulp in berading situasies nie. Dit ten spyte van die feit dat die kinders die grootste gedeelte van die dag in die teenwoordigheid van die onderwyser is. Die leemte hier is dat die pastorale beradingselement uit die aard van die saak erg agterweë bly (Salmivalli *et al*., 2004; Saltzman *et al.,* 2001). Die potensiële aanwending van die onderwyser as pastorale berader word hierin baie onderbenut. Hierdie geleentheid behoort maksimaal benut te word.

1.2.5 Pastorale beradingsmodel benodig

Onderwysers behoort bekwaam te wees om hierdie gestelde probleem te kan identifiseer en te kan hanteer (Clemente, 2011:329). Daar is nie tans ŉ neiging in onderwysersopleiding om genoegsame aandag te skenk aan pastorale beradingsmodelle

wat hierdie situasie hanteer nie. Onderwysers se opleiding fokus hier meer op korttermyn intervensie sessies en verwysing na ander instansies vir juridiese hantering en meegaande berading. Daar is ook nie ŉ geskikte pastorale beradingsmodel spesifiek toegespits op die vereistes van onderwys en onderwysersopleiding nie (Casey, 2006).

Dit maak logies sin om die skool en onderwys opset meer optimaal te benut in hierdie stryd teen geweld en strewe na sinvolle gesonde gemeenskap. Dit is nie alleen die gemeenskap(pe)[1] se plig om na kinders om te sien nie, maar is uiteraard vanuit die Christelike perspektief ŉ onontbeerlike imperatief, veral as die uitspraak van Jesus Christus in gedagte gehou word: "Laat die kindertjies na My toe kom en verhinder hulle nie, want aan sulkes behoort die koninkryk van God." Luk. 18:16 (Bybel, 1933).

Christen onderwysers en onderwysstudente kan die skole verander in sentrums van hoop vir hulle gemeenskappe (Gwinn, 2015). Hulle kan dit doen deur middel van die hoop wat in hulle self leef te toon aan die kinders wat aan geweld blootgestel is (1 Pet 3:15, Bybel, 1933). Dit gaan juis ook oor die gelowige as deel van die gemeenskap van die gelowiges binne die breër gemeenskap. Die onderwyser in die amp van die gelowige is hier van toepassing (Potgieter, 2015:1).

Die voorgestelde model behoort uit te gaan van die vertrekpunt dat die pastorale sorg van die onderwyser nie los gesien hoef te word van die pastorale sorg van God deur sy Woord en Gees nie. Die voorgestelde pastorale model fokus nie net om sekere bekwaamhede en vermoëns te ontwikkel nie, maar gaan uit van die veronderstelling dat die onderwyser ŉ voorgeskrewe pastorale rol het, wat deur Christelike onderwysers vrylik benut kan word tot ondersteuning van kinders wat getraumatiseerd is deur geweldsmisdade.

---

[1] Hier word die onderskeid tussen "*samelewing*" en "*gemeenska*p" gemaak, soos geformuleer deur die soioloog Tönnies. "He utilized the German term Gemeinschaft to conceptualize his notion of community. According to Tönnies membership in the Gemeinschaft constituted of kinship, neighbourhood and friendship . . . Other conceptual qualities of Gemeinschaft included common altruism,mutual sympathy and understanding and equal rights and duties, in addition to community solidarity and recognition. Tönnies second concept of social groups was the concept of Gesellschaft . . . translates to English to mean society . . . a concept of community with the distinction of membership being characterized by anonymity of relationships." Steinbrenner, (2010:5).

Die stukkende gemeenskappe in Suid-Afrika het so groot nood en ’n dringende behoefte aan genesing wat uit die evangelie voortspruit (Potgieter, 2015:2). ’n Gemeenskap as ordelike samelewing (Gartell, 2012:23) word ook steen vir steen, kind vir kind, herbou. Tot hierdie ideaal kan ’n Christelike pastorale model in die onderwys baie bydra.

1.3 Relevante literatuurstudie

1.3.1 Stand van navorsing in Suid Afrika

Vervolgens word gekyk na waarop die fokus val in relevante navorsing literatuur oor die gestelde probleem. Misdaad en geweld is soos reeds genoem ’n diepliggende probleem in die Suid-Afrikaanse samelewing. Geweldsmisdade teen kinders en deur kinders is ’n wêreldwye verskynsel, en Suid-Afrika is hierin nie gespaar nie. Daar word nie verniet beweer dat geweld ’n plaag is nie: “South Africa is a very violent society and South African schools are plagued by violence.” (Harber, 2004:3). Hierdie patrone van geweldsmisdade waarby kinders betrek word, vertoon ook ’n ontstellend stygende tendens asook ’n algemene gevoel van onveiligheid: “. . . in post-apartheid South Africa, impunity for former perpetrators of human rights abuses and the inability of the police . . . have contributed to a generalized feeling of insecurity and increased the number of extrajudicial actions involving violence.” (WHO, 2002:37). Navorsing rakende kinders en geweld was aanvanklik oor die algemeen toegespits gewees op die perspektief en ondervinding van die kind as oortreder. Hierin het Suid-Afrikaanse navorsers die oorsese tendense gevolg (Janeksela, 1991:2; Meintjies *et al.*, 2009).

Dit is slegs in die onlangse verlede dat Suid-Afrikaanse navorsers begin konsentreer het op die blywende effek van geweldsmisdade op kinders as slagoffers binne die gemeenskap self (Leoschut & Burton, 2006:1-4). Saam met die meegaande probleem van geweld teen vroue, word Suid-Afrikaanse kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is deesdae toenemend as ’n fokuspunt behandel (UNICEF, 2012:25; Ellsberg, 2015:1556). Die stand van Suid-Afrikaanse navorsing oor hierdie aangeleentheid volg breedweg wêreld tendense, alhoewel daar eers redelik onlangs selfstandig na die probleem begin kyk is.

1.3.2 Betroubaarheid in navorsing

ŉ Deurlopende probleem waarmee Suid-Afrikaanse navorsers te doen kry, is die beskikbaarheid en betroubaarheid van data. Daar is eers die laaste dekade in Suid-Afrika ŉ algemene nasionale opname gedoen oor die omvang en invloed van geweld op kinders. Die amptelike statistieke wat dikwels gebruik moet word, gee nie altyd die geheelbeeld weer nie. Met betrekking tot die beskikbare inligting in die Suid-Afrikaanse konteks toon die oorgrote navorsingsresultate aan dat die effek wat geweldsmisdade op skoolgaande kinders het, baie groter is as wat amptelike data en statistieke toon (UNICEF, 2014; STATS SA, 2015; Kendall-Tackett, 2013).

Een van die hoofoorsake is onkunde oor wat presies as ŉ aanmeldbare misdaad teenoor kinders geag word. Dit lei op sy beurt weer tot 'n groot mate van onder-rapportering (Prinsloo *et al.,* 2017:470). Daar is verskeie faktore wat aanmeldbaarheid in Suid-Afrika belemmer. 'n Kenner op die gebied van statutêre aanmeldbaarheid van misdade teenoor Suid-Afrikaanse kinders maak die volgende stelling: "Despite progressive children's rights legislation in line with international conventions, the official statistics for crimes perpetrated against this vulnerable population in South Africa remains alarmingly high. The literature indicates that these crimes are usually under reported, and this statistic is estimated to be at least nine (9) times lower than the actual number." (Hendricks, 2014:550).

Praktisyne, navorsers en beleidmakers wil almal graag met betroubare bewysmateriaal werk, maar die navorsingsproses is redelik stadig. In Suid-Afrika is baie tyd en bronne natuurlik die afgelope twee (2) dekades gewy aan die VIGS-epidemie en hoe dít kinders op alle vlakke raak, byvoorbeeld die kind as hoof van die huishouding (Meintjies *et al.*, 2009). Uit die aard van die saak is dit belangrike navorsing, maar dit plaas tog ŉ eensydige klem op die fokus van navorsing tans oor hierdie saak.

In Suid-Afrika, waar data insameling oor rapportering en beskikbaarheid van statistiek ŉ konstante probleem is, lei dit daartoe dat die probleem grootliks onderskat word of verkeerd benader word en dat in ontwikkelingsplanne en beleide die praktyk nie behoorlik aanspreek nie (O'Moore, 2004; SACE 2011; Vetten, 2014).

Ten spyte van sekere gevallestudies en steekproef intervensies is daar nie werklik genoegsame navorsingsdata oor die invloed van skool en onderwys gebaseerde beradingsmodelle wat die probleem effektief pastoraal benader nie. Redes hiervoor is onder andere dat beleidsvoorstelle streng toegepas dikwels onder druk van onderwysvakbonde, wat aandring daarop dat onderwysers nie op die gebied van pastorale berading behoort te opereer nie (Gevers & Flisher, 2012:175).

1.3.3 Internasionale vergelykings

Wanneer die wêreldwye tendense in die navorsing met die situasie in Suid-Afrika vergelyk word, kom dit duidelik na vore dat nie al die tendense op Suid-Afrika van toepassing is nie (El-Din, 2004; Dinkmeyer & Carlson, 2006; Kracke & Hahn, 2008). Suid-Afrika het ’n unieke samestelling van ’n eerste- sowel as ’n derde wêreld land. Dit maak dat die uitdagings in Suid-Afrika wat opgelos moet word, veel groter is (Ward *et al.,* 2012:216).

Alle aanduidings is daar dat geweld wat voor en teen Suid-Afrikaanse kinders gepleeg word heelwat hoër is as in baie ander lande: “South Africa has high rates of child abuse. Prevalence rates as high as nineteen percent (19%) for physical abuse and twenty six percent (26%) for emotional abuse . . . have been measured . . . These rates are substantially higher than in Western community samples.” (Meinck *et al.,* 2013:2). Geweld teen vroue en kinders is in die Suid-Afrikaanse samelewing veel hoër as die vergelykbare globale syfer. Die moord syfer op vroue in Suid-Afrika is ses keer meer as in die res van die wêreld (Seedat *et al.,* 2009:1011).

Die navorsingsinligting toon dat Suid-Afrikaanse skole - soos in baie ander lande - deur skool geweld geteister word (Mncube & Harber, 2013). Een opvallende uitskieter in vele studies oor Suid-Afrikaanse skole, is dat onderwysers self betrokke is by geweld teen kinders, wat nie ’n tendens in ander wêreld lande is nie. Die rol van lyfstraf in Suid-Afrikaanse skool kultuur en tradisie kry ook heelwat aandag in navorsing (Bower & Dawes, 2014:58-64).

Skole is veronderstel om ’n veilige hawe te bied vir kinders, maar dit is dikwels nie die geval nie (Van Niekerk *et al.*, 2012). Navorsing toon aan dat die onderwysers in hulle beroep natuurlik ook met die negatiewe impak van geweld in skole te doen kry en hierdie

aspek kry deur navorsing meer prominensie (Bester & Du Plessis, 2010:204; SACE, 2011).

Alhoewel daar in Suid-Afrika weinig tot geen longitudinale studies bestaan oor die bewese langtermyn gevolge van blootstelling van geweld teen kinders nie, is die huidige internasionale data genoeg om wel te kan aantoon dat die negatiewe effekte beslis ook lewenslank blyk te wees (Hickman *et al.*, 2012). Kinders wat geskend is deur geweld en nie effektiewe pastorale ondersteuning ontvang het nie, sal geskende volwassenes in die samelewing word en bly.

Die toepaslike literatuur toon dat die skool se beradingstelsel in Suid-Afrika ver agtergebly het ten opsigte van wêreld standaarde (Danchev, 2003; Ganie, 1996). Beradingsdienste in en deur die skole is geredelik in ander ontwikkelde lande beskikbaar (Kay & Fretwell, 2003). Selfs die breër aanwending van onderwysers in die beradingsproses kry genoegsame aandag. Die internasionale situasie in ontwikkelde lande verskil baie van Suid-Afrika op hierdie punt. Daar moet noodgedwonge bykomende toerusting- en opleidingsprogramme geloods word vir reeds diensdoende onderwysers asook in onderwysopleidingsprogramme.

Opleiding van onderwysers maak dikwels nie voorsiening vir al die aspekte van die harde praktyk waarmee selfs onderwysstudente al mee gekonfronteer word nie. Effektiewe pastorale berading deur onderwysers wat daarvoor opgelei is, is vir alle praktiese doeleindes afwesig in die Suid-Afrikaanse onderwys landskap (Hickson & Kriegler, 1991). In Suid-Afrika is nie alleen die beradingsdienste onderontwikkeld nie, wat vir lank net as onderafdeling van beroepsleiding gesien is, maar onderwysersopleiding met betrekking tot effektiewe pastorale berading, kry nie die nodige aandag nie (Auduc, 1998; Hüfner, 2010:715-718).

1.3.4 Beskikbaarheid van pastorale ondersteuning

Die wêreldwye tendens gee voorkeur aan intervensie-, bewusmaking- en voorkomingsprogramme (Casey, 2006; WHO, 2014; Ward & Lamb, 2015). Berading wat wel beskikbaar is, volg meestal die kliniese benadering waar die kind uitsluitlik as individu benader word, en verder nog met die klem op 'n sielkundige of gedragsafwyking (Kourkoutas & Giovazolias, 2011). Die beskikbaarheid en volhoubaarheid van sodanige

beradingsdienste is oor die algemeen gekoppel aan die welvaart van die land of streek waar dit voorkom.

In Suid-Afrika is die beskikbaarheid van beradingsdienste van enige aard, besonder laag, gegewe die omvang van die kontemporêre maatskaplike probleme, waarvan geweld maar een is (Meinck *et al.*, 2013:185). Die lae beskikbaarheid van berading gebeur soos aangetoon ten spyte daarvan dat dit ŉ statutêre verpligting is (Die Kinderwet soos geamendeer, 41 van 2007). Die verwaarlosing van beradingsdienste en beroepsvoorligting wat dikwels hand aan hand loop, asook die stygende lyn van jeug-werkloosheid, skep ŉ groterwordende gaping in die sosiale netwerk (Dawes *et al.,* 2005:10). Hierdie ontstellende feit het die Wêreldbank al in 2003 op gewys: "Little evidence was provided . . . about an effective vocational guidance service in South Africa . . . in general, the service of vocational guidance and counselling has been neglected during the last few years and this combined with the high level of youth unemployment, has contributed to the overall social situation." (OECD, 2008:43).

Hierdie feit staan in skrille kontras met ander wêrelddele waar die rol en plek van die onderwyser ook as pastorale berader beskou word. So is byvoorbeeld een van die drie (3) omvattende hooftake van ŉ skool berader in die Australiese onderwysstelsel soos volg: "Psychological treatment and counselling for mental health problems, behaviour problems, developmental issues and the impact of problematic life events". (NSW DEC, 2011:67; Wolhuter *et al.,* 2015:355).

Die historiese onderontwikkeling van pastorale berading in skole in Suid-Afrika, asook die meegaande politieke invloede wat op sy beurt weer onderwysbeleid en -begrotings beïnvloed, moet ook ingedagte gehou word (Dovey & Mason, 1984). Hieronder val ook die vraagstuk oor die rol en plek van onder andere die skool-sielkundiges, beraders en lewensoriëntering onderwysers en die reikwydte van hulle vakgebiede in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Daaroor is redelik navorsing gedoen, maar die klem val tans op die ondersteuning en wisselwerking tussen die onderwyser en berader en nie op die onderwyser wat self met ŉ pastorale beradingsmodel bemagtig is nie. Dit val egter buite die fokuspunt van hierdie studie om in detail van hierdie wisselwerking in te gaan.

1.3.5 Navorsing leemtes in ondersoekveld

Vanuit neigings en rigtings in die onlangse navorsing is dit duidelik dat steeds baie gapings bestaan binne die navorsing veld self. Gemeet teen wêreldwye standaarde in die VSA en Europa toon die toepaslike literatuur aan dat daar bepaalde leemtes is, wat in Suid-Afrika akuut is (Farrel & Venables, 2009; Espelage & Poteat, 2012). Die volgende tendense, wat leemtes aantoon, kan kortliks aangetoon word.

Baie programme wat onderwysers wil help om kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is te ondersteun, word eers beskikbaar gestel wanneer hulle reeds die beroep betree het. Die opleiding gee nie soveel aandag daaraan nie, aangesien daar gemeen word dat die soort van opleiding tuishoort by ander professionele gebiede en studierigtings soos byvoorbeeld maatskaplike werk en sielkunde en so meer (Orpina & Home, 2004:29-38). Wat wel beskikbaar is vir diensdoende onderwysers is onder andere riglyne hoe om met kinders te werk met gedragsprobleme. Die leemte hier is dat nie spesifiek gefokus word op gedragsprobleme wat ontstaan juis as gevolg van geweldsmisdade nie. Die fokus is met goeie reg ook om effektiewe onderwys te laat plaasvind. Verder is daar heelwat aanwysings tot verskillende onderrig benaderings en onderrigstrategieë (Olrich, 2013). Die leemte hier is dat dit nie die probleem aanspreek nie, maar fokus om onderrig te vergemaklik binne die bestaande probleem met kinders wat aan sodanige geweld blootgestel is.

ŉ Verdere leemte wat op Suid-Afrika van toepassing is, soos trouens by alle ontwikkelende lande, is dat daar nie die bronne is om naas die onderwyser, ook genoeg skool beraders in elke skool te plaas wat pastorale berading modelle effektief kan hanteer nie. Die gebrek aan fondse en mannekrag by baie skole om beraders te betrek, maak dit sinvol om ook onderwysstudente toe te rus om ŉ pastorale beradingsmodel te hanteer.

Daar is verder ook heelwat inligting beskikbaar oor die verskillende ander kanale en gemeenskapsinstellings waarvan ŉ onderwyser gebruik kan maak (Baker *et al.*, 2002:28). Die leemte hier is dat die probleem verwys word en nie hanteer word nie. Riglyne oor statutêre verpligtings en duim reëls om by te hou in sodanige gesprekke is ook volop (Pietrantonio *et al.,* 2013:105). Alhoewel uit die aard van die saak bruikbaar, die klem steeds op verwysing eerder as probleem hantering en -oplossing.

Met betrekking tot die opleiding van onderwysers om kinders te beraad wat aan geweldsmisdade blootgestel is, bestaan daar die leemte dat weinig tot geen pastorale berading modelle in opleiding van onderwysstudente hanteer word nie (Wolhuter, 2006). Dit ten spyte daarvan dat binne die nasionale norme en standaarde wel melding gemaak word van die pastorale rol van die onderwyser (DHET, 2010).

Die oorsigtelike literatuurstudie toon aan dat daar ŉ wesenlike leemte bestaan om onderwysstudente in hulle opleiding fase voor die tyd pastoraal te bemagtig om kinders, wat aan geweldsmisdade bloot gestel is, te beraad met behulp van ŉ toepaslike model. Hierdie leemtes kom veral na vore as die ontwikkelingslyn van nuwe beradingsmodelle vir skole wêreldwyd nagegaan word (Blocher, 2000). Die nuwe klem is op ŉ holistiese benadering van die beradingsraamwerk binne inklusiewe onderwys (Kourkoutas & Xavier, 2010).

Dit is voor die hand liggend dat die onderwyser en skool opset beter benut kan word in die hantering van geweld teen kinders, nie net as intervensie modelle of voorkomings programme nie, maar ook deur berading (Christner *et al.,* 2009). Die aangetoonde leemte dat in die opleiding van onderwysers nie daaraan aandag gegee word om berading ook te kan doen nie behoort aangespreek word. Dat die benutbaarheid van die onderwyser erken word, is seker, maar die onderwyser word nie gesien as ŉ professionele berader nie -dit word aan die skoolsielkundige oorgelaat (McNab, 2009).

ŉ Bykomende leemte is dat die modelle wat wel beskikbaar sou wees, meestal ontoeganklik is vir onderwysers. Studies toon dat die klinies-mediese benadering dikwels nie voorkomend of begeleidend deur die onderwyser gebruik kan word in die kind se ontwikkeling nie (Kourkoutas & Giovazolias, 2011, 2015). Studies toon ook aan dat gebrekkige kommunikasie en selfs professionele agterdog tussen die onderwysers en die skoolsielkundige dikwels daartoe bydra dat die probleem nie behoorlik aangepak word nie (Danchev, 2003; Dyson & Howes, 2009). Farrel en Venables (2009:45) toon aan dat ondersteuningsdienste, waar dit beskikbaar is en wel interdissiplinêr gebruik word, goeie gevolge oplewer.

Riglyne vir verskeie effektiewe Christelike beradingsmodelle is redelik algemeen bekend (Clinton, 2002; Collins, 2007; Litchfield & Litchfield, 2014; Meier, Minirth, Wichern & Ratcliff, 1991; Yarhouse *et al.*, 2005). Hierdie betrokke literatuur toon aan dat die

beradingsmodelle wat wel beskikbaar is, nie spesifiek geskik is vir hantering deur onderwysers nie. Die rede hiervoor is dat die ondersteuningsdienste wat gebied word óf buite die skool opset val (soos maatskaplike dienste, die wetlike en regs toesegging van berading) óf wel binne die skool omgewing beskikbaar is (soos die skoolsielkundige, beroepsleiding-onderwysers, skool verpleegsters ens.), maar dan vanweë hulle werksomskrywing en praktiese werkslas nie altyd die probleem lading dek nie. Die leemte is dat pastorale Christelike modelle en die onderwys situasie nie direk verbind blyk te wees nie. Dit is ŉ noodsaaklike aspek van die studie om hierdie leemte te probeer aanspreek.

Volwaardige Christelike beradingsmodelle beskikbaar vir onderwysers, wat kinders moet ondersteun wat aan geweldsmisdaad blootgestel is, en wat binne die onderwys kader ontstaan het, word nie vry algemeen aangetref nie. Die modelle wat wel beskikbaar is fokus óf uitsluitlik op evangelisasie óf word aan die kliniese kant gebruik buite die skool opset. Baie van die literatuur wat oor Christelike berading handel, is dikwels antiteties geposisioneer teen ander nie-Christelike modelle en word nie op teoretiese vlak teties ontwikkel nie, veral nie om bruikbaarheid deur onderwysers te verhoog nie.

Opsommenderwys kom dit daarop neer dat pastorale onderwys berading nie algemeen beskikbaar is nie en dit wat beskikbaar is, dikwels nie tot die kern van die probleem deurdring nie. Formele pastorale onderwys berading spesifiek kom bykans in sy geheel nie voor nie. Die veld ten opsigte van Christelike pastorale ondersteuning deur die onderwyser en onderwysersopleiding lê bykans heeltemal braak. Hier word ŉ gaping aangetoon wat ŉ benutbare geleentheid bied in hierdie veld van navorsing.

1.3.6 Pastorale fokus op onderwys

Hierdie studie wil op die bemagtiging van onderwysstudente fokus om kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, effektief pastoraal te kan ondersteun met die hulp van ŉ Christelike beradingsmodel. Met betrekking tot die relevante literatuur oorsig wat bespreek is, kon verskeie elemente in die oog gehou word, sodat die korrekte fokus kan plaasvind. Kruis snitte in relevante literatuur is gemaak, aangesien hier ŉ baie spesifieke behoefte bepaling uitgelig wil word. Inligting is bekom vanuit verskeie navorsing velde in die relevante literatuur, met die oog daarop dat onnodige inligting nie die aandag aftrek van die gestelde fokus nie.

Die oorsig oor die vergelykende literatuur vertoon duidelik ŉ redelike vakuum in die Suid-Afrikaanse navorsing as dit by die tema kom van Christelike pastorale berading in die onderwys opset. Hierdie studie wil help om hierdie leemte aan te vul as ŉ pastorale studie wat onderwysstudente wil bemagtig om aan te toon hoe hulle deur ŉ Christelike beradingsmodel in staat gestel kan word om kinders wat aan geweld blootgestel is, pastoraal te beraad. Die sentrale navorsingsvraag is derhalwe geformuleer ten einde aan hierdie behoefte te beantwoord.

1.4 Sentrale navorsingsvraag

Uit beide die agtergrond en oriëntering blyk die noodsaak om op welke manier ook al, ŉ bydrae te probeer lewer sodat die probleem in Suid-Afrika te bowe gekom moet word. Die sentrale navorsingsvraag word soos volg geformuleer:

Hoe lyk ŉ pastorale model waardeur onderwysstudente bemagtig kan word om kinders wat aan geweld situasies blootgestel is, pastoraal in die onderwyssituasie by te staan?

Vanuit sy onderafdelings verg dit dat die probleemstelling ook 'n duidelike doel stel met meegaande afgebakende doelwitte. Die volgende vrae (1.4.1) moet beantwoord word om die sentrale navorsingsvraag te beantwoord:

1.5 Navorsingsdoelstellings en -doelwitte

1.5.1 Doelstelling

Die oorkoepelende doelstelling van hierdie studie het betrekking op die huidige situasie van onderwysstudente se pastorale toerusting. Die doel van die studie is om aan te toon hoe ŉ geskikte Christelike pastorale beradingsmodel daar te stel waarmee onderwysstudente sodanig bemagtig kan word dat hulle die situasie waarmee hulle in die alledaagse onderwyspraktyk mee te make het, genoegsaam kan hanteer.

- Wat is die omvang van die probleem in Suid-Afrika ten opsigte van relevante en doelmatige pastorale berading in die onderwys omgewing?
- Wat is die bes moontlike aanwending van navorsingsdata oor die omvang van die probleem, ten spyte van verskeie tekortkomings in beskikbare navorsingsdata en data analise?
- Wat is die moontlike leemtes in die onderwys opset wat aanleiding gee tot die oneffektiewe pastorale berading?

- Wat is die spesifieke behoefte wat self deur onderwysstudente aangedui word ten opsigte van bemagtiging in pastorale berading?
- Wat is die vereistes wat as riglyne vasgestel kan word waarvolgens hierdie leemtes in die Suid-Afrikaanse onderwys hanteer kan word binne ŉ pastorale beradingsmodel.
- Wat behels ŉ Christelike raamwerk waarbinne hierdie pastorale onderwys beradingsmodel geplaas moet word met die oog op effektiewe toerusting van onderwysstudente vir berading van kinders as geweldslagoffers.

1.5.2 Doelwitte

Ten einde hierdie oorkoepelende doelstelling te bereik, is die volgende doelwitte duidelik gestel:

Eerstens om by wyse van ’n steekproef onder onderwysstudente en ’n vergelykende kurrikulêre module uitkoms analise aan te toon wat die huidige stand van sake is met betrekking tot die pastorale toerusting van onderwysstudente (Baron & Baron, 2019:696). Hierdie steekproef word logies geplaas binne die Suid-Afrikaanse onderwys konteks waarmee die studente in hulle opleiding en onderwys praktyk daagliks mee te doen kry.

Die tweede doelwit word gerig op die rede vir die toedrag van sake: Om vas te stel wat is die rede vir die toedrag van sake met betrekking tot die pastorale toerusting van onderwysstudente deur te kyk na die historiese ontwikkeling van berading in die Suid-Afrikaanse onderwys asook die statutêre verpligting vir berading in die onderwys en ook die definiëring van onderwys berading. Dit word gedoen aan die hand van ŉ gemeenskap gerigte raamwerk.

Die derde doelwit is om vanuit bogenoemde aspekte bepaalde vereistes te bespreek waaraan voldoen moet word sodat ’n pastorale model as ’n geskikte onderwys model kan dien in die Suid-Afrikaanse onderwysgemeenskap.

Die vierde doelwit betrek die Bybelse riglyne vir ’n pastorale model: Om riglyne uit die Bybel op te stel waaraan ’n model moet voldoen wat geskik sal wees om onderwysstudente op te lei om kinders pastoraal te begelei in onderwys situasies.

Die vyfde doelwit slaan op die praktyk: Om ’n Christelike beradingsmodel voor te stel, wat aan die spesifieke vereistes van die onderwys omgewing voldoen, en in die opleiding van onderwysstudente gebruik kan word as pastorale toerusting.

1.6 Sentrale teoretiese argumente

Die sentrale teoretiese argument is: ’n Christelike beradingsmodel kan onderwysstudente bemagtig in hulle voorbereiding om kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, prakties en effektief pastoraal te beraad in die onderwys omgewing.

Die sentrale teoretiese argumentstelling bly rigtinggewend ook in die keuses van metodes. Die kernpunt is berading wat pastoraal van aard moet wees. Die feit dat onderwysstudente en kinders wat aan geweld bloot gestel is op die radar kom, grens die ontwikkeling en toepaslikheid van die pastorale berading af.

1.7 Metodologie

Hierdie studie het ’n pastorale aanpak vanuit die praktiese teologie, maar dan toegespits op die onderwys (Ballard, 2001:3; Dingemans, 1989, 1996; Davies & Dryer, 2014:1-8; Fowler, 1999:76; Louw, 1997). Dit bring onafwendbaar mee dat meer as een metode ter sprake is. ’n Kort verantwoording van hierdie verskeie metodiese hantering, blyk tog noodsaaklik te wees. Ten eerste word die pastorale teologiese metode bespreek, verder word tweedens die teologiese ankers van die metodiese aanpak bietjie breër omskryf ter wille van die aanvanklike plasing. Dit word gedoen aangesien die multi-metodiese aanpak van hierdie studie nie ’n interdissiplinêre aanpak veronderstel nie. Enkele noodsaaklike opmerkinge waarin die pastorale metode anker, word gemaak, daarna kom die metodes aan die bod wat dit op die onderwys van toepassing maak.

1.7.1 Gekombineerde metodes

Die voorkeur gekose metode is ’n kombinasie van die vier (4) been EDNA model eerder as net Osmer se metodologie (Woordbridge, 2014). Daar is verskeie kritiekpunte teen die model van Osmer te opper. Die hoof kritiek is dat die Osmer model spruit uit die liberaal Protestantse perspektief, met die gevolg dat die Skrifgesag soms opgeoffer word ter wille

van kontemporêre sosiale wetenskap insigte. Die EDNA model respekteer die vyf[2] S*ola's* van die Reformasie (Holcomb, 2014).

Smith (2010) maak 'n voorstel vir 'n meer evangelies Bybelse aanpak by die normatiewe deel van die model, asook 'n meer navorsing gerigte benadering as aanpassings van die Osmer model. Die EDNA model is weliswaar nie 'n algeheel nuwe model nie, maar 'n aanpassing en verbetering van bestaande modelle. Een van die sinvolle aanpassings wat gemaak word, is by die verband tussen die beskrywende en verklarende aspekte. 'n Sub-vraag word ingebou, naamlik: *"Wat het aanleiding gegee tot die huidige stand van sake?"* Hierdie tussenin stap maak ruimte vir die onderlinge samehang binne die teologiese tradisie, die praktyk, die situasie analise en die praktiese teologie teorie, asook die hergedefinieerde normatiewe praktyk wat baie meer aanpasbaar hanteer word. Hier leun die EDNA model swaar op die Zerfass model (Woodbridge, 2014:92; De Wet, 2006:60).

Die EDNA benadering behels (i) 'n verkennende aspek, (ii) 'n beskrywende deel, (iii) 'n normatiewe aanpak en (iv) 'n handelende deel waar nuwe probleemoplossings aan die hand gedoen word.

In hierdie studie word die verkennende agtergrondstelling en die deskriptiewe gesamentlik hanteer. Die rede daarvoor is dat die data te vervleg is om 'n te skerp skeiding te regverdig. Die studie behou merendeels die Osmer aanpak, veral ten opsigte van die verklarende aspekte wat interpretasie soek vir die bestaande feite, wat die opleiding van onderwysstudente se pastorale vermoë betref. Die normatiewe en oplossing deel is by beide behou, maar die evangelies-eksegetiese aanpak, soos hierbo gestel, word verder uitgebou. Die riglyne vir 'n pastorale model wat onderwysstudente bemagtig, behoort wesenlik Bybelse riglyne te wees, en nie bloot sosiologiese riglyne binne 'n Christelike konteks nie.

Vanuit die duidelik afgebakende doelwitte (soos hierbo in 1.4.2 gestel), word ook die geskikste metodes gebruik om die gestelde doel te bereik, naamlik dat die pastorale model spesifiek by die onderwys moet inpas. Hier word van metodes in die meervoud melding gemaak. Die rede is dat die ondersoekveld dit moontlik maak en selfs vereis. Wat De Wet *et al.,* (1981:11) hieroor stel is van toepassing: "Die opvoedings verskynsel

[2] Sola Scriptura (die Skrif alleen), Sola Fide(geloof alleen), Sola Gratia (alleen genade), Solus Christus (Christus alleen), Soli Deo Gloria (alleen God se eer).

is verder so veelkantig en kan op soveel maniere ontsluit word, dat ŉ klassifikasie van metodes altyd in ŉ mate arbitrêr is en dat daar dikwels ŉ oorvleueling is in metodes wat gebruik word." Oorvleueling mag nie verwarring van metodes wees nie, daarom is duidelike onderskeidings belangrik.

Die onderskeie metodes wat by elke onderafdeling van die studie gebruik word, moet telkens goed in die oog gehou word. Die resultate wat ŉ metode oplewer, word in verband gebring met ŉ volgende onderafdeling van die navorsingsvraag. Dieselfde vraagstuk word doelbewus met goedgekose navorsingsmetodes in die onderskeie onderafdelings aangewend. Wetenskaplikheid vereis dat telkens rekenskap gegee word van watter metode verkies is en die rasionaal daaragter.

Booth *et al.,* (2012:85) se onderskeiding is baie handig vir die aanpak van hierdie navorsing, aangesien in hierdie studie inderdaad verskeie erkende vorme van navorsing in die onderwys gekombineer word: ". . . the distinction could be made between different forms of research - teacher enquiry in the classroom, disciplinary research *in* education and extra-disciplinary research *on* education." Die navorsingsmetodes waarvan hierdie studie afwisselend gebruik maak is ondersoeke in die onderwys opleidings terrein nl. die vraelys steekproef vir behoefte bepaling. Verder is vakkundige navorsing gebruik in die breër onderrigterrein aangaande die vereistes vir ŉ effektiewe pastoralemodel vir die onderwyser. Die beginsels wat inherent in die model self aanwesig moet wees vir pastorale bemagtiging is bygewerk. Die aanpak werk voordelig in op die navorsing: "The use of different concepts and methodologies from various disciplines enriches and extends research-based knowledge in education. Researchers can study almost any single topic with a variety of methods. The topic of science education can, for example, be studied by a survey of curriculum needs . . . Each of these approaches adds to our knowledge about science education." (McMillan & Schumacher, 1993:22-23).

1.7.2 Ankers van die pastorale metodiese aanpak

Die feit dat hierdie studie die prakties teologies aangepaste EDNA metode gebruik, saam met opvoedkundige navorsingsmetodes, is regverdigbaar. Dit beteken egter nie soos genoem dat die studie ŉ volledig interdissiplinêre aanpak het nie. Mouton & Marais (1985:174) waarsku aan die anderkant nie verniet teen kanonisering van een enkele benadering in die geesteswetenskappe nie. Terselfdertyd is die sinvolle multi-metodiese

aanpak geensins minder wetenskaplik nie, solank dit deursigtig en logies gedoen word (Mouton, 2001:113). Die studie gee rekenskap van die pastorale metodiese aanpak wat toegespits word op die onderwys.

Ten einde hierdie gestelde doelstelling en doelwitte te bereik, word gebruik gemaak van Breed (2013, 2013a, 2019) se pastorale model vanuit die praktiese teologie. Van belang hier is dat vir Breed die Drie-eenheid die drie (3) ankerpunte is van so ’n begronde model. Dit word as verdere uitbreiding geneem vir die EDNA en Osmer model, deurdat dit wat beide in die despriktiewe deel en in die normatiewe deel voorkom, sinvol verbind word aan die drie (3) ankerpunte as basis. Vir die beoogde pastorale model is die volgende van belang ten opsigte van die drie (3) ankerpunte. Dit word hier breër geskets:

Eerstens dat die model klem lê op die onvoorwaardelike ewige liefde van God die Vader wat vrede en veiligheid verskaf. Die ewige liefde van God is hier die belangrike basis.

Tweedens dat die verhouding met die Vader deur die Seun herstel word. Na die breuk van die sonde is die kern van die mens se pobleem sy verbreekte verhouding met God, sy medemens en die skepping in sy geheel. Breed se model gaan uit van die stelling oor God se oorspronklike goeie bedoeling wat Hy as Skepper het. God het die mens geskape in 'n lewende verhouding met Homself. Dit staan ook as die verbond bekend. Hierdie band betrek ook ander mense en die res van die geskape natuur. Hierdie punt skakel gemaklik in by die klem op gemeenskap, wat later bespreek word.

Die sondeval versteur hierdie verhouding wat in opregte liefde gegrond is. Die sonde verander die kenmerke van verhoudings waarin die mens leef na gebreekte bande wat deur pyn, wantroue en baie bitterheid gekenmerk word. Hierdie belewing van die gebreekte verhoudings word ervaar as ’n leegheid. Die mens kan nie die liefde van God sinvol ervaar nie. Hierdie leegheid, of swart gat, probeer die mens uit sy eie invul tot sinvolheid. In hierdie proses maak die mens keuses en handhaaf sekere oortuigings wat nie geskoei is op wie God is en wat Hy sê nie. Die oortuigings word dikwels geneem juis uit die ervarings wat voortkom uit die gebreekte verhoudings met God, ander mense en die skepping. Hierdie aspek betrek die waardes onderliggend aan ’n lewens- en wêreldbeskouing, asook die uitlewing van waardes in ’n gemeenskap.

Die Seun herstel die verhoudings deur sy werk aan die kruis en deur die opstanding. Die Seun herstel die band met die Vader weer in liefde deur die Gees. Hierdie aspek behels meer as sonde vergifnis (alhoewel dit wesenlik belangrik is), aangesien dit in werklikheid die herstel van ware gemeenskap is. Dit lei logies tot die derde saak.

Derdens is die werk van die Heilige Gees belangrik vir enige pastorale model wat ondersteuning wil bied. MacArthur (1994:134) wys daarop dat die werk van die Heilige Gees dui op helper en ondersteuner, verdediger, assistering en verligting en om as gids op te tree. Vir die voorgestelde model is die werk van die Heilige Gees belangrik om van kennis te dra. Dit is immers die Heilige Gees wat gedurig die mens na die waarheid toe lei en daardeur ongeldige oortuigings vervang in ’n lewens- en wêreldbeskouing wat op sy beurt waardes in ’n gemeenskap beïnvloed.

Vir ’n model wat die belangrikheid van waardes en die waarheid onderstreep, is dit noodsaaklik om kennis te neem van die werksaamheid van die Heilige Gees in die verband. Die Heilige Gees herinner die gelowige gedurig aan die Woord van God en die vastigheid daarvan. Hierdie aspek is belangrik vir ’n model waar die negatiewe, traumatiese herinneringe verbreek en vervang moet word met die herinnering van God se waardevolle liefde as die waarheid. Hierdie herinnering behoort uit te loop op ’n geloof keuse van die een wat berading ontvang. Die voorgestelde model moet ook plek inruim vir hierdie keuse moment op grond van die herinnering aan die waarheid. Dit ondersteun ook die getraumatiseerde persoon om telkens weer te kan terug keer - dus weer herinner te word - aan hierdie waarheid gebaseerde keuse, sonder om weer van vooraf die trauma worsteling deur te gaan.

Die herinnering aan die waarheid deur die Heilige Gees is dus ’n kragtige ondersteuning om twyfel teen te werk. Die mense se soeke na betekenis en relevantheid, en in die besonder ’n getraumatiseerde kind se inherente soeke na sin en betekenis nadat die trauma beleef is. Die blywende soeke na betekenis deur die herhaling en herlewing van die trauma op verskeie vlakke en maniere, kan slegs beantwoord word deur ’n herstelde verhouding met God. Slegs deur ’n lewende verhouding met God self, kan die kind sy of haar eie betekenis en waarde ontdek. Hierin neem die Drie-eenheid, maar in die besonder die Heilige Gees, ’n baie besondere plek in. Die is veral belangrik wanneer die geheue en herinnering ter sprake kom.

1.7.3 Kwantitatiewe navorsing

Daar is kwantitatief vasgestel wat die werklike toedrag van sake is. Verder is leemtes aangetoon en duidelik gedefinieer en omlyn. Die kwantitatiewe navorsing is gedoen deur ’n steekproef onder onderwysstudente by ’n tersiêre onderwysinstelling. Die onderdeel van die studie toon duidelik die noodsaak in Suid-Afrika aan asook die unieke behoeftes binne die Suid-Afrikaanse onderwys opset.

Hierdie behoefte bepaling behels ŉ steekproef onder onderwysstudente. ŉ Toepaslike vraelys, wat met die hulp van kundiges saamgestel is, is gebruik. Hierdie steekproef onder onderwysstudente, wat die behoefte bepaling aanspreek van opleiding in pastorale berading, is ŉ goeie rigtingwyser. Die keuse word doelbewus gemaak vir onderwysstudente eerder as reeds diensdoende onderwysers. Die rede hiervoor is dat Suid-Afrikaanse onderwysstudente ook dikwels as onderwys-assistente werksaam is by skole, en as sodanig baie meer blootstelling kry as wat in ander lande die gevalle is. Verder is die onderwysstudente met hulle opleiding besig en kan ’n beter uitspraak lewer oor die doelmatigheid van sodanige opleiding. Aangesien die navorsing literatuur oor hierdie aspek gebrekkig is, spreek dit ook die leemte aan.

Die rasionaal vir die keuse en die grootte van die steekproef groep is ook belangrik om uit te lig (Ellis & Steyn, 2003; Steyn, 1999). Net een onderwys instansie sal as steekproef geneem word. Geen kontrole groep is gebruik nie. Die grootte van die steekproef is gedoen as ŉ oorwegende kombinasie van drie (3) aspekte naamlik dat dit groot genoeg is om wel genoeg bruikbare data te lewer maar aan die anderkant klein genoeg is om dit hanteerbaar te hou vir hierdie studie, veral omdat die steekproef slegs in ŉ onderafdeling naamlik die behoefte bepaling betrokke is. Derdens is homogeniteit ook in ag geneem, wat spesifiek beteken dat die steekproef getalle groter is as die normaal kurwe, maar dit behoort die balans te gee ten opsigte van die homo-heterogene relevansie kurwe (Bertram & Christiansen, 2014:63).

Na die opname is die data verwerk en geïnterpreteer aan die hand van bestaande en geskikte interpretering metodes. Die bevindings dien as die raamwerk waaraan die model wat ontwikkel is, moes voldoen. Hierdie aspek was belangrik om die hipotese, dát daar reeds sodanige behoefte bestaan by onderwysstudente wat praktiese onderwys verrig, te toets. Verder is die vraelys benodig om vas te stel wat die persentasie getal is van

sodanige behoefte binne die gekose steekproef. Dit word as verteenwoordigend genoeg beskou om ŉ algemene afleiding te maak oor die spesifieke behoefte by Suid-Afrikaanse onderwysstudente. Die empiriese ondersoek wat gedoen is, het bepaal of voor finale jaar onderwysstudente hulleself bevoeg ag om kinders, wat blootgestel is aan geweldsmisdade, effektief pastoraal te help.

Die opleidingsinstansie is die *Akademie Reformatoriese Opleiding en Studies* (Aros[3]). Daar is op Aros besluit vanweë die unieke model van aflewering asook die verspreiding en aantal studente. Studente is by een honderd en tagtig (180) funksionele skole betrokke, en daar is om en by een duisend drie honderd drie en negentig (1393) studente wat by die instansie studeer. Aros se model maak daarvoor voorsiening dat die studente reeds genoegsaam met die onderwyspraktyk te doen kry, en dus in staat sal wees om ŉ ervaarde behoefte al dan nie aan te toon. "Aros maak van kontaksessies en e-leer as onderrig model gebruik. Die verpligte kontaksessies vind Vrydae of Saterdae plaas. Deur die week vind skakeling deur middel van e-klas (internet) plaas. Die voordeel van Aros se onderrig model is dat ŉ student die geleentheid het om deur die week as ŉ onderwys assistent te kan werk, wat praktykgerigte leer geleenthede skep." (Aros, 2020:13).

Selfs indien ŉ student nie as onderwys assistent by ŉ skool werksaam is nie, vorm onderwys ervaring ŉ integrale deel van die studente se kursus. "Onderwyspraktyk vorm ŉ belangrike deel van die kwalifikasie en daarom moet studente reeds gedurende hul eerste jaar vir ŉ aaneenlopende tydperk van drie (3) weke na die Junie/Julie vakansie by ŉ skool inskakel. Drie (3) tydperke van drie (3) weke (aaneenlopend)." (Aros, 2020:9-10).

Die steekproefmonster word beperk tot een honderd en twintig (120) onderwysstudente in hulle derde akademiese jaar van opleiding, wat dus ŉ minimum praktiese skool blootstelling sal hê van nege (9) weke. Dit word as genoegsaam geag om ŉ verteenwoordigende behoefte bepaling te kan uitvoer. Wat onderwyspraktyk betref moet die volgende binne die Suid-Afrika konteks onthou word naamlik dat onderwyspraktyk se akademies-teoretiese basis is in Suid-Afrika taamlik onderontwikkeld (Kiggundu & Nayimuli, 2009:345).

---

[3] Aros is ŉ privaat Christelike Hoër Onderwys instansie wat meer as ŉ dekade reeds honderde onderwysstudente lewer en is geregistreer kragtens die Wet op Hoër Onderwys, 1997. Registrasienommer: 2012/HE08/001.

Die resultate behoort ook ŉ akademies-teoretiese bydrae te kan lewer om die leemte binne die onderwys praktyk te help definieer, veral met betrekking tot die bemagtiging tot pastorale ondersteuning.

1.7.4 Kwalitatiewe navorsing

Die kwalitatiewe aspek sal ook in die metode figureer. Dit is om vas te stel of onderwysstudente ŉ behoefte het aan ŉ middel wat hulle kan help om situasies te hanteer waar hulle te make het met kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is. Die ondersoek handel verder ook oor die vraagstuk of die pastorale berading deur onderwysers gedoen word of gedoen behoort gedoen te word (Clemente, 2011; Kourkoutas & Giovazalias, 2015).

Verder is nagegaan of daar bestaande en geskikte Christelike pastorale beradingsmodelle is wat deur onderwysers gebruik kan word. Verder is vasgestel wat die vereistes is waaraan sodanige model vir die onderwyssituasie moet voldoen. Ten slotte is ŉ beradingsmodel vanuit ŉ Christelike perspektief ontwikkel, wat die leemtes aanspreek wat kwantitatief aangetoon is en ook beantwoord aan die vereistes wat kwalitatief gestel is. Hoe hierdie model sinvol binne tersiêre onderwys opleiding in Suid-Afrika geïntegreer kan word, kry ook sydelings aandag deur ŉ vlugtige vergelykende studie oor modulêre inhoude binne die onderwysersopleiding. Moontlike kurrikulêre aanpassings kan voorgestel word in die verband.

1.8 Etiese aspekte van navorsing

Die staande navorsing praktyk in beide biomediese en sosiale gedrag navorsing is dat die fisiese en geestelike welstand van deelnemers gewaarborg moet wees en dat daar geen skadelike gevolge sal wees vir die deelnemers nie (Aguinis & Henle, 2002; Grinnell, 2001; Babbie, 2009:60). Dit geld uit die aard van die saak ook net so as dit kom by navorsing op sosiologiese terrein, waarvan pastorale navorsing ŉ onderdeel is. Noukeurige voorsorg is in die studie getref om hierdie verantwoordelikheid na te kom waar onderwysstudente betrek is. Dit is veral beklemtoon dat studente akademies nóg bevoordeel nóg benadeel sal word na gelang van hulle deelname al dan nie aan die steekproef. Etiese klaring van die betrokke opleidingsinstansie is deur die korrekte kanale bekom en word as bylae voorsien.

1.8.1 Ingeligte toestemming

Die konsep van ingeligte toestemming dra baie gewig in navorsing waar met steekproewe gewerk word (De Vos *et al.,* 2011). Geen deelnemer aan hierdie steekproef is enigsins onder valse voorwendsels betrek of van vae inligting voorsien wat moontlik tot ŉ misverstand sou kon lei nie, verder het geen studente onder dwang aan hierdie steekproef deel geneem nie.

Die toepaslike inligting rakende die doel en tydsduur van die navorsing is beide mondelings en skriftelik deurgegee. Moontlike voordele en nadele is uitgewys, asook die rasionaal van die navorsing is bespreek. Daar is moeite gedoen dat die steekproef so objektief as moontlik plaas kan vind en dat daar geen vooraf beïnvloeding plaas gevind het nie. Die betrokke institusionele toestemming is ook daarvoor verkry, asook ŉ pro-forma toestemmings brief word as addendum ingesluit. Elke deelnemer is ŉ ingeligte toestemming kans gegun. Dit het die keuse ingesluit om nie deel te neem nie, of om op enige stadium van die navorsing, om welke rede ook al, te onttrek. Al die aspekte is behoorlik aan die deelnemers gekommunikeer met die geleentheid vir vrae ter inligting.

1.8.2 Vertroulikheid

Al die deelnemers wat sodanig meegedeel was, is oortuig gewees dat hulle identiteit en privaatheid ten alle tye beskerm en gewaarborg sal bly. Die nodige stappe volgens die beleid en prosedure van die betrokke hoër onderwys instelling is gevolg om konfidensialiteit te waarborg. Dit is duidelik aan die deelnemers voorgehou.

1.8.3 Bekendmaking van navorsingsresultate

Dit is duidelik gestel dat die data verwerking en data publisering op so wyse hanteer sal word dat die navorsingsresultate op geen manier direk met ŉ bepaalde individu verbind kan word nie. Verder sal die bevindings duidelik en ondubbelsinnig gestel word ten einde misverstand tot die minimum te beperk.

1.9 Hoofstuk indeling

Die hoofstuk indeling is:

- Die eerste hoofstuk behandel die probleemstelling nadat ’n inleiding gegee is ter wille van die konteks.
- Die tweede hoofstuk beskryf die komplekse agtergrond van die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie. Daar word aangedui dat daar ’n bewese behoefte bestaan ten opsigte van pastorale berading wat deur onderwysers gedoen kan word. Deur ’n steekproef word die detail van hierdie behoefte belig.
- Die derde hoofstuk bespreek die redes vir die gebrek aan pastorale ondersteuning in die onderwys konteks.
- Die vierde hoofstuk fokus op die motivering dat ’n pastorale model wat onderwysers bemagtig binne ’n gemeenskapsmodel moet funksioneer.
- Die vyfde hoofstuk bespreek die spesifieke vereistes waaraan ’n pastorale beradingsmodel vir onderwysers moet voldoen.
- Die sesde hoofstuk hanteer die Bybelse riglyne van so ’n doelmatige pastorale beradingsmodel vir onderwysers.
- Die sewende hoofstuk beskryf die pastorale beradingsmodel self.

Skematies word die verband met die navorsingsvraag, die doelwitte en metodes soos volgens aangedui:

Vraagstelling	Doelstelling	Metode
1. *Wat is die omvang* van die probleem ten opsigte van bemagtiging tot pastorale ondersteuning deur onderwysers?	Om vas te stel wat is die omvang van die gebrek aan pastorale ondersteuning in die Suid-Afrikaanse onderwys.	Literatuur studie.
2. *Wat is die behoefte* aan bemagtiging tot pastorale ondersteuning in die alledaagse ervaring van onderwysers?	Om vas te stel wat die spesifieke behoefte is aan bemagtiging deur 'n pastorale beradingsmodel.	Steekproef onder onderwysstudente.
3. *Wat is die redes* waarom daar 'n gebrek aan pastorale ondersteuning en bemagtiging voorkom in die Suid-Afrikaanse onderwys?	Om vas te stel wat die historiese ontwikkeling van berading behels en wat die statutêre verpligting vir berading behels, asook hoe geweldstrauma identifiseer word.	Vier (4) gevalle studies word bespreek.
4. *Wat is die rol van die gemeenskap* in die hantering van die probleem van gebrek aan pastorale	Om vas te stel hoe die interaktiewe handelings binne 'n gemeenskap 'n rol speel in die	Teoretiese raamwerk bespreking aan die hand van die teorie van Bronfenbrenner.

ondersteuning en bemagtiging?	manifestering van die probleem?	
5. *Wat is die vereistes* van 'n doelmatige pastorale beradingsmodel vir onderwysers?	Om die verskeie vereistes te lys waaraan 'n pastorale beradingsmodel moet voldoen om doelmatig in die Suid-Afrikaanse onderwys te funksioneer.	Analitiese metode.
6. *Wat is die Bybelse riglyne* vir 'n pastorale beradingsmodel wat onderwysers doelmatig kan bemagtig in die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie?	Om vanuit 'n gereformeerde hantering van die Bybel uit relevante Bybel gedeeltes riglyne saam te stel vir 'n pastorale beradingsmodel vir onderwysers.	Eksegetiese metode.
7. *Wat is die pastorale beradingsmodel* wat onderwysers bemagtig om kinders te ondersteun wat aan geweld blootgestel is?	Om 'n pastorale beradingsmodel te ontwikkel wat die behoefte aan bemagtiging aanspreek dat onderwyser kinders kan bystaan wat aan geweld blootgestel is.	Eksegetiese en vergelykende metode t.o.v. ander bestaande metodes.

Tabel 1-1: Verband van die navorsingsvraag t.o.v die doelwitte en metodes.

HOOFSTUK 2

2 DIE SITUASIE IN SUID-AFRIKA TEN OPSIGTE VAN GEBREKKIGE ONDERSTEUNING AAN KINDERS BEDREIG DEUR GEWELD

2.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie is om 'n geskikte Christelike pastorale beradingsmodel daar te stel waardeur onderwysstudente sodanig bemagtig kan word dat hulle die realiteit waarmee hulle te make het, naamlik dat hulle onderrig gee aan kinders deur geweld bedreig word, genoegsaam kan aanspreek.

Die navorsingsvraag word benader vanuit die Osmer/Edna metodiese aanpak. Hierdie aanpak vereis dat 'n beskrywing plaasvind van wat die werklike omvang en stand van sake is. Die deskriptiewe aspek kom in hierdie hoofstuk aan die orde. Die oorkoepelende doelstelling (1.4) word bereik deurdat die volgende onderliggende aspekte in hierdie hoofstuk aandag kry, naamlik:

- dat die omvang van die probleem in Suid-Afrika aangetoon word, relevant en doelmatig tot die probleemstelling aangaande pastorale berading.
- dat die gegewe data op die bes moontlike manier aangewend word, ten spyte van verskeie tekorte wat aangewys is in navorsers se data versameling en data analise.
- dat die moontlike leemtes duidelik in onderwys opset aangetoon word wat aanleiding gee tot die oneffektiwiteit in onderwysers se pastorale berading.
- dat die areas aangetoon word wat die meeste deur onderwysstudente aangetoon word as leemtes.

Vanuit hierdie doelstelling, word verder die volgende doelwit gestel en in die hoofstuk hanteer: Hierdie hoofstuk behandel die gestelde doelwit in 'n tweesprong. Ten eerste word die stand van Suid-Afrikaanse navorsing gestel binne relevante internasionale vergelykings. Verder word verskeie oplossings en kroniese probleme aangaande hierdie kwessies genoem. Ten tweede word vanuit hierdie gestelde konteks 'n streekproef se resultate weergegee en bespreek. Deur middel van 'n steekproef onder onderwysstudente en 'n kurrikulêre module uitkoms analise word aangetoon wat die huidige stand van sake is in Suid-Afrika met betrekking tot die pastorale toerusting van onderwysstudente. Hierdie steekproef het plaasgevind binne die reële Suid-Afrikaanse

onderwyskonteks waarmee onderwysstudente reeds in hulle opleiding en onderwyspraktyk daagliks mee gekonfronteer word. Die doel van die steekproef is om aan te toon tot watter mate daar ŉ behoefte bestaan aan die bemagtiging van onderwysstudente vir hulle pastorale ondersteuning aan kinders.

2.2 Stand van Suid-Afrikaanse navorsing oor die probleem

Geweld teen kinders kom in elke land van die wêreld voor. Dit sny regdeur kultuur, klas, opvoeding, inkomste en oorsprong (Fang *et al.*, 2017:1). Suid-Afrika dra ook sy deel van hierdie skandvlek. Hierdie verskynsel is dikwels ŉ verlengstuk van die geweld wat in die gemeenskap self aan die gang is, te midde van ŉ reeks probleme wat deel uitmaak van die Suid-Afrikaanse samelewing (Mouton *et al.*, 2012:1219).

Die media berig bykans daagliks oor die voorkoms van geweld in Suid-Afrikaanse skole en gemeenskap (De Wet, 2015, 2016; HRW, 2001a, 2001b). Die sosiale media speel verder 'n groot rol in die verspreiding van alle gewelddadige nuus en nuusgebeure waarin kinders as slagoffers blootgestel mag wees (De Wet, 2016:8-9). Bendegeweld is hiervan ŉ sprekende voorbeeld. Bendegeweld kom alhoemeer voor in gemeenskappe wat dan byna outomaties deurvloei na die skool gemeenskappe toe. Gereeld word daar berig van kinders wat al gesterf het omdat hulle vasgevang was tussen bendes wat geweldadig optree.

Alle aanduidings is daar dat die voorkoms van geweld dui op ŉ gebroke samelewing. Die Wes-Kaapse LUR vir maatskaplike ontwikkeling, Sharma Fernandez (soos aangehaal deur Meyer, 2019:2) vat dit goed saam deur te sê: “Ons samelewing se maatskaplike weefsel word deur die siklus van geweld, seksuele mishandeling, alkohol- en dwelmmisbruik en die verbrokkeling van die gesin uitmekaar geskeur.”

Daar is wye kommer oor hierdie saak en talle deurlopende navorsing[4] hieroor is aan die gang. Sinvolle vergelykings wat vaste tendense aantoon het werklik eers in alle erns in Suid-Afrika in aanvang geneem vanaf in 2005 met die verskyning van die *National Youth*

---

[4] Artz *et al.,* 2016; Fang *et al.,* 2017; Hall *et al.*, 2014; Mncube & Harber, 2013; Ncontsa & Shumba, 2013; Sibisi, 2015; Hall & Meintjies, 2016; Ward *et al.,* 2018; Gevers & Flisher, 2012; De Wet, N.C., 2007; Du Plessis, 2008; HRC, 2006; Harber, 2001; Fraser *et al.,* 1996; Mathews *et al.,* 2013; SACE 2011; SAHRC, 2006; UNICEF, 2014.

Victimisation Study (CJCP, 2006). Die *Centre for Justice and Crime Prevention* verbonde aan die Universiteit van Kaapstad doen van die indringendste navorsingswerk[5] hieroor. Verder ondersoek verskeie statutêre liggame die verskynsel (HSRC, 2017).

Die meting van geweld waaraan kinders blootgestel word, het geblyk redelik moeilik te wees as gevolg van onvoldoende metingsinstrumente (maar die probleem is nie daartoe beperk nie). Die hoë waarskynlikheid van onder-rapportering en verskillende definisies van wat geweldsblootstelling eintlik alles behels het ook ŉ beduidende invloed op resultate (Chetty, 2019:1).

Die standaard definisie van geweld sluit alle vorme van fisiese en sielkundige mishandeling in (Van der Westhuizen & Maree, 2010:3). As die definisie korrek toegepas word, is die omvang van geweld taamlik groot, want dit sluit dan sake in soos dreigemente, psigologiese mishandeling, diefstal en rowery, fisiese aanranding, bendegeweld, lyfstraf, seksuele geweld, vandalisme van private en publieke eiendom, asook fisiese en verbale mishandeling, boeliegedrag o.a. kuberboelies, homofobiese en geslagsgebasseerde geweld en dwelmhandel (Netshitangani, 2017:170-171; De Lange, *et al.,* 2012:499).

Die meeste navorsing oor geweld in Suid-Afrikaanse skole was aanvanklik gerig op die leerder as oortreder of slagoffer. Dit is oorbekend dat skoolkinders wat aan geweld blootgestel is, negatief geraak word ten opsigte van akademiese, sosiale en emosionele ontwikkeling, wat bykans altyd met gedragsprobleme gepaard gaan (Zulu *et al.,* 2004). Die oorsake en effek van geweld in Suid-Afrika se skoolomgewing, asook die spesifieke aard wat dit kenmerk, was die fokus van verskeie onlangse navorsing en verskeie amptelike verslae van owerheidskant het dan ook die lig gesien (Burton, 2007, 2008a, 2008b; Ncontsa & Shumba, 2013; Magau, 2001). Die gebrek aan kapasiteit asook die afwesigheid van nasionale verbintenis tot die nodige hulpbronne aan die epidemiese voorkoms van geweld teen kinders, is duidelik na vore gebring in ŉ studie van die Children’s Institute (Jamieson *et al.,* 2017). Dit ten spyte van die politieke wil van die Suid-Afrikaanse regering om effektiewe strukture en prosesse te ontwikkel en te onderhou.

---

[5] Burton, 2007, 2008, 2008b; Burton & Leoschut, 2013; Burton, *et al.,* 2015; CJCP, 2016, 2017a, 2017b.

2.3 Relevante statistieke

Onlangse statistiek toon aan dat in die helfte van Suid-Afrika se provinsies ondervind meer as vyftig persent (50%) van leerders ŉ blootstelling aan geweld en geweldsmisdade. In KwaZulu-Natal, die Vrystaat, Mpumalanga, Limpopo en die Noordwes Provinsies is ŉ derde van alle leerders slagoffers van boelie gedrag op ŉ weeklikse basis(Zuze *et al.,* 2016:2). Daar is oor die algemeen ŉ duidelike korrelasie tussen gemeenskapsgeweld en die geweld van boeliegedrag in skole (Chabedi, 2003:360).

Die onlangs omvangryke Optimus skoolgebaseerde studie oor kindermishandeling en geweld het bevind dat vyf en dertig komma vier persent (35,4%) van Suid-Afrikaanse kinders ondervind een of ander vorm van seksuele mishandeling, vier en dertig komma agt persent (34,8%) is blootgestel aan direkte fisiese geweld, en ses en twintig komma een persent (26,1%) ervaar deurlopende emosionele mishandeling en vyftien komma een persent (15,1%) word erg verwaarloos (OS, 2015; Burton *et al.,* 2015). Ontleders van die Optimus Studie kom tot die gevolgtrekking dat twee en veertig persent (42%) van Suid-Afrikaanse kinders aan geweldsmisdade blootgestel is (Artz *et al.,* 2016:214; Mathews & Could, 2017:61-136). Inŉ 2018 ondersoek wat meer as twee duisend (2000) kinders in Soweto van hulle geboorte tot hulle twintigste verjaarsdag gevolg het, het bevind dat nege en negentig persent (99%) van hierdie kinders aan direkte of indirekte geweld blootgestel was (Hall, 2019:216). Die CJCP *National School Violence Study* het in 2012 al bevind dat vyftien komma drie persent (15,3%) van die geweld teen kinders direk op die skoolgrond plaasvind (Burton & Leoschut, 2012). Besonder skokkend vir die navorsers in hierdie studie was twee (2) dinge. Ten eerste dat sestig persent (60%) van die kinders wat aan die opname deelgeneem het direkte slagoffers van geweld was. Tweedens kom daar alhoemeer ŉ tendens voor wat eie aan Suid-Afrika is naamlik dat die grens tussen die kind as slagoffer van geweld en die kind as geweldsoortreder beduidend begin vervaag (Richter *et al.*, 2018:183). Farber (2018:10) verwys na hierdie verskynsel as hy stel: ". . . in many countries the line between child victims of violence and their perpetrators is far clearer. But in South Africa the line is much thinner."

2.4 Internasionale vergelykings

In vergelyking met internasionale tendense is daar ooreenkomste en verskille in die aard en oorsaak van Suid-Afrikaanse skolegeweld (Chetty, 2019:1; Klewin *et al.*, 2003:863-

884). Om hierdie data verder in ŉ globale konteks te plaas kan twee (2) relevante statistieke uitgelig word (Radford *et al.*, 2017:239). Die kindermoord syfers is vyf komma vyf (5,5) per een honderd duisend (100000), wat dubbel is van die algehele wêreldwye koers. Verder moet in gedagte gehou word dat in Amerika en die Europese Unie lande byvoorbeeld die ratio van kinders onder agtien (18) jaar tot die res van die bevolking die demografie toon as ’n vyfde van die bevolking, terwyl dit in Suid-Afrika baie anders lyk (Bulger *et. al,* 2017:15). In Suid-Afrika maak kinders onder agtien (18) ’n derde van die bevolking uit, waarvan ’n groot deel van die kinders óf in ŉ enkel-ouer huishoudings groot word óf self in ŉ kind-as-die-hoof van die huishouding situasie verkeer (Makou, 2018:4; Hall, 2018:3).

Daar is aantoonbare ooreenkomste en verskille met wêreldtendense met betrekking tot die redes waarom geweld in Suid-Afrikaanse skole voorkom. Skolegeweld word gesien as meer ernstig van aard en soos elders in die wêreld word ’n verband aangetoon tussen die voorkoms van skoolgeweld en die hoë kriminele aktiwiteit binne ŉ gemeenskap self. Suid-Afrika vertoon ook unieke trekke as dit by die probleem van skool geweld kom en die onderwys professie se betrokkenheid daarby. Dit geld veral ten opsigte van seksuele oortredings waar die aantal oortreders in die onderwys professie self beduidend hoër is as elders (Zuze *et al.,* 2016:1; UNESCO, 2015; Klewin *et al.,* 2003:863-884).

Een van die unieke verskynsels in Suid-Afrika is dat by beide die leerder en die onderwysers die statistieke toon dat die slagoffer en die oortreder dikwels dieselfde persoon is (Bhana, 2005:100; De Wet, 2007:33).

2.5 Omvattende voorgestelde oplossings

Uit die aard van die saak word beleide[6] en strategieë[7] asook protokolle, raamwerke[8] en ontwikkelingsdoelwitte opgestel om hierdie deurlopende probleem hok te probeer slaan (Bhardwaj *et al.,* 2017). Omvattende oplossings[9] en aanbevelings wat die talle

---

6 DBE 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016.

7 DBE, RSA & SAPS, 2011; NEP, 2000.

8 Baruth & Mokoena, 2016; Makota & Leoschut, 2016; NDP 2012.

9 Lamb & Warton, 2017; Le Roux & Mokhele, 2011; Lester *et al.,* 2017; Mabasa & Mafumo, 2017; Maphala & Mabunda, 2014; Maree, 2000.

aanleidende oorsake aanspreek, asook kort en medium termyn oplossings bevat, word as ontknopings aan die hand gedoen. Ten einde geweld in skole die hoof te bied, is die afgelope drie (3) dekades gesteun op die meer effektiewe toepassing van wetstoepassingsmetodes. Dit behels dinge soos beter toegangsbeheer deur die installering van metaal verklikker toerusting, sekuriteitswagte, geslote baan kameras, asook 'soek-en-skud' operasies deur die SAPD op die skool terreine (Spreen & Vally, 2006:352-362).

Voorkoming van die probleem van geweld teen veral vroue en kinders bly steeds ontwykend. Die huidige plan kom basies daarop neer dat die hande van die SAPD, die maatskaplike werkers en skoolsielkundiges sterker gemaak moet word, asook om interdepartementele koördinering en samewerking te verbeter en meer deursigtigheid ten opsigte van monitering te verseker (Chetty, 2019:5-8).

Ondersoeke wat gedoen is oor openbare beleid ten opsigte van die voorkoming, verbreking en verwydering van geweld waaraan kinders blootgestel is, trek die gevolgtrekking dat vroeë en effektiewe intervensie en toetrede een van die belangrikste strategiese oorweging is (Richter *et al.,* 2018:185; Duma, 2015:145). Die meeste oplossings het te make met die effektiewe implementering van bestaande beleide en raamwerke. Verder handel dit oor die uitbreiding van bestaande ondersteuningsdienste aan die kinders: "Counselling programmes for victims of crime and violence should be developed. Each school should have at least one trained counsellor available to assist learners or educators to cope with violence incidents. This could be achieved either by providing appropriate training for a teacher or by hiring a trained counsellorfor a group of schools." (Magau, 2001:52).

Ten spyte van streng wetgewing wat dit 'n vereiste maak om enige geweld teen 'n Suid-Afrikaanse kind wetlik aan te meld (soos die amendement in die Kinderwet nr. 41 van 2007), gebeur dit nie altyd in die praktyk nie. Daar is 'n beduidende onderlinge afwyking tussen die rapportering van geweld teen kinders en die sake wat weer by die SAPD aangemeld word teenoor die getal sake wat op die Nasionale Kinderbeskerming Register geplaas word (Abdol & Mayet, 2018). Die mees resente amptelike statistieke toon dat die tendens voorgesit word (SAPS, 2018, 2019; Hall & Sambu, 2018). Hiervan sê Jamieson *et al.,* (2017:9) tereg: "The discrepancies between the national statistics suggest that

police are not fulfilling their obligations under the Children's Act[10] by reporting casesto the DSD. If that is true it is unlikely that children are receiving adequate and appropriate protection services."

2.6 Ideaal en werklikheid

Hieruit word 'n donker prentjie duidelik naamlik dat sake soos gebrek aan dissipline, boeliegedrag, wat kuberboelies insluit, vandalisme, bendegeweld en lyfstraf, asook rassegeweld en selfs kindermoord steeds deel uitmaak van die Suid-Afrikaanse opvoedkundige omgewing die laaste paar dekades. Die toepassing van voorgestelde oplossing lei dikwels skipbreuk weens 'n kombinasie van faktore wat nie in alles internasionale ekwivalente het nie (Deane, 2003; De Wet, N.C., 2007; UNESCO:2015).

Probleme voortspruitend uit die geweldsomgewing wat die onderwys nadelig raak is keer op keer in navorsing uitgewys. Dit sluit onder andere dinge in soos swak akademiese prestasie, gebrek aan konsentrasie, afwesigheid en depressie. Genoegsame bewyse is die afgelope jare deur goeie navorsing gelewer wat aantoon dat hierdie toedrag van sake 'n lewenslange nadelige uitwerking op 'n persoon en sy gemeenskap uitoefen (McDougall & Vaillancourt, 2015:308; Mncube & Netshitangani, 2014:2; Breen *et al.*, 2015:132).

Geweld kom steeds algemeen voor in Suid-Afrikaanse skole, trouens verskeie studies toon juis aan dat die situasie beduidend versleg (Le Roux, & Mokhele, 2011:138; Fraser *et al.,* 1996:250; Modisaotsile, 2012; Lourens, 2018). Die toedrag van sake dui op 'n gebroke gemeenskap (Chetty, 2019:1). Geweldsblootstelling beïnvloed natuurlik ook die onderwyser se leer en onderrig vermoë, asook die lae moraal as by produk van die geweldsiklus (De Wet, N.C., 2007:11). As gevolg hiervan het 'n verlammende hulpeloosheid en swartgalligheid ook begin posgevat.

Dit is bykans oorbodig om te herhaal dat die langtermyn uitwerking van geweld op 'n kind se lewe verwoestende gevolge meebring. Die dringende noodsaak hiervan is voor die hand liggend, aangesien die kort en lang termyn gevolge van hierdie geweld spiraal bykans op alle vlakke onaanvaarbare koste te weeg bring (McDougall & Vaillancourt, 2015; Zulu *et al., 2004*). Geweld waaraan kinders in hulle leefwêreld blootgestel word, het hulle toenemend ongevoelig daarvoor gemaak, soveel so dat hulle kriminaliteit en

---

[10] DSD 2004.

geweld eintlik as normaal begin beskou. Die gevolg van volgehoue en selfs toenemende geweld is dat daar by baie Suid-Afrikaanse kinders ’n emosionele afstomping voorkom (Netshitangani, 2017:171). Dit werk negatief in op die funksionering van waarde sisteme in gemeenskappe.

Op beide sosio-politiese en ekonomies maatskaplike gebiede is die negatiewe effekte van die druk op die onderwys omgewing aantoonbaar (Biersteker & Robinson, 2002; Spaull, 2015). Daar is in ’n onlangse studie van 2015 bereken dat geweld teen kinders die Suid-Afrikaanse ekonomie ongeveer vier komma drie persent (4,3%) van die bruto nasionale produk gekos het, ongeveer R173 biljoen in fiskale waarde (Fang *et al.,* 2017:1-14). Daar heers konsensus uit die relevante literatuurdat die geweld teen kinders in Suid-Afrika ’n publieke gesondheidsrisiko veroorsaak van ontsaglike groot omvang (Ward *et al.,* 2018:460).

Die onderrig van kinders is ’n samelewingskwessie en dit is lank reeds duidelik dat ouers, onderwysers en die breë gemeenskap moet hande vat om te verseker dat hierdie negatiewe siklus verbreek moet word. Tog is bevind dat daar nie deurlopende begrip is vir die omvang van die probleem waarmee geworstel word nie (Omotoso & Koch, 2018:3). Tussen die ideaal aan die eenkant, soos vervat in beleide[11] en nasionale raamwerke en aan die anderkant die harde werklikheid blyk daar ’n byna onoorbrugbare gaping te wees (Bulger *et al.,* 2017; Hall *et al.,* 2014; Hunt, 2007; Jansen & Sayed, 2001).

---

[11] The Department of Basic Education is responsible for (a) developing national policies and guidelines concerning school safety and (b) monitoring and evaluating school safety interventions across the country (CJCP, 2016). The South African Council for Educators is the national statutory body for educators in South Africa (South African Council for Educators, 2017). Its legislative mandate is detailed in the South African Council for Educators, Act 31 of 2000 (as amended). Educators must adhere to the South African Council for Educators Code of Conduct, (CJCP, 2016). If an educator is found to have been involved in a criminal act or act of violence, then this must be reported to the South African Council for Educators, who will handle the matter accordingly. Key policies informing and guiding school safety in South Africa include, the *National School Safety Framework, Safety in Education Partnership Protocol* between the Department of Basic Education and the South African Police Service, the *Regulations for Safety Measures at Public Schools,* the *National Strategy for the Prevention and Management of Alcohol and Drug use amongst learners in Schools,* the *National Drug Master Plan* and the *National Anti-Gangsterism Strategy . . .* The *National School Safety Framework,* developed by the Department of Basic Education (DBE), CJCP, and other key-governmental stakeholders, focuses on a ‘whole of school approach’ to violence prevention and safety promotion in schools” (CJCP, 2016).

Skole is veronderstel om plekke te wees vir leerders en onderwysers, waar onbesorg en veilig geleer en ontwikkel kan word (Prinsloo, 2005:5, Bazan, 2009; Hatch & Posel, 2018:267). In die skool as veilige omgewing behoort onderrig en leer natuurlik die hoof fokus te wees. Tog is die teendeel in baie gevalle waar, dat skool gebaseerde geweld onderling voorkom tussen leerders, onderwysers en personeel (Sibisi & Singh, 2019:1).

Onderwysers word tans in Suid-Afrika meestal net aangewend om in te gryp in noodsituasies en voorkomingsprogramme. Die statutêre ondersteuning word gereël by wyse van die skool se verwysing na sielkundiges en maatskaplike werkers se hulp. Onderwysers word tans nie formeel gesien of verantwoordelik gehou vir hulp in beradingsituasies nie, ten spyte van die feit dat die kinders die grootste gedeelte van die dag in die teenwoordigheid van die onderwyser is (Clemente, 2011:330).

Die koue realiteit is dat ten spyte van talle poging, die meerderheid kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel word, nie genoegsame toegang tot ondersteuningsdienste kry nie, dit sluit pastorale ondersteuning in die waarde ketting in (Fourie, 2015:10). Sibisi & Singh (2019:8-9) se mees onlangse studie handhaaf die gevolgtrekking van vorige studies met betrekking tot die algemene gebrek ondersteuning in die onderwysondersteuning: "Educators' primary duty is to teach, but due to a lack of resources in government schools, they also have to take on duties that fall within the ambit of other professions. The learners in the school understudy came from different backgrounds and experienced different challenges, many of which could have been addressed by support services. All the educators agreed that support services would have been very beneficial to them and the learners, as they would then have been able to focus on teaching instead of counselling, policing, and disciplining . . . The Department of Education does not provide the school with any support services. The only time they come to the school is when something horrific happened. Each cluster is only given one psychologist; that person cannot rotate to every school within a year, which is not effective and beneficial to schools."

2.7 Steekproef oor pastorale bemagtiging

Onderwysers en onderwysstudente kry daagliks met hierdie werklikheid te doen. Die vraag ontstaan nou of hulle bemagtig voel om hierdie situasie te hanteer. Ten einde hierdie deskriptiewe deel van die navorsingsprobleem aan te sny is 'n steekproef gedoen

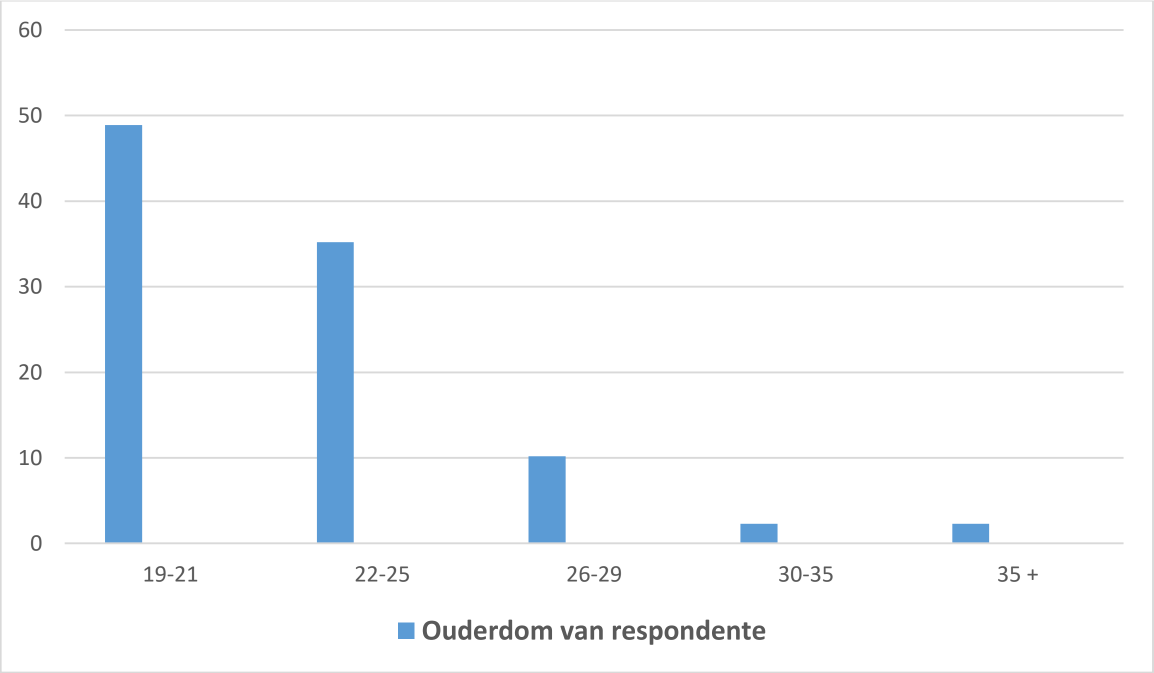
onder onderwysstudente. Dit volg logies uit die doelwitte wat vanuit die sentrale navorsingsvraag gestel is. Vervolgens word hierdie steekproef en die resultate bespreek ten opsigte van bestaande leemtes.

2.7.1 Data verwerking

Daar is van beskrywende statistiek-frekwensies gebruik gemaak, en by die vergelykings is van die twee-rigting frekwensie tabelle gebruik, asook die Chi-kwadraat toetsing tesame met Cramer se V, dit dui die sterkte van die verwantskap aan. Die effekgrootte is hanteer op ’n model wat onafhanklik van die grootte van die gevalle studie gemeet en geïnterpreteer word (Cohen, 1988; Ellis & Steyn, 2003:51-53; Steyn, 1999).

2.7.2 Vraelys en interpretasie

In hierdie gevallestudie was daar ses en tagtig (86) respondente wat deelgeneem het aan die studie. Alle respondente was derde jaar onderwysstudente aan ’n tersiêre onderwys instelling. Die ouderdom van die studente het gewissel tussen een en twintig (21) en vyf en dertig (35) jaar plus.



Figuur 2-1:Aantal deelnemers in bepaalde ouderdomsgroepe

2.7.3 Ouderdom en geslag

Met betrekking tot die ouderdom en geslag van die studente wat die vraelys voltooi het, kan twee (2) dinge uitgelig word. Alhoewel dit voor die hand liggend is, is dit tog noodsaaklik ter wille van ŉ volledige geheel beeld. Die meeste studente is jong mense is tussen die ouderdom van negentien (19) tot drie en twintig (23) jaar, aangesien die meeste van hulle na matriek gaan studeer het. Alhoewel die betrokke model by die spesifieke hoër onderwys instelling dit moontlik maak vir ouer persone om wel te studeer bly dit die uitsondering. Verder is die meeste van die studente dames. Die persentasie vergelyk met die algemene geslagsverteenwoordiging in die onderwys beroep in Suid-Afrika, waar dames in die oorgrote meerderheid is. Beide die sake vertoon die bekende normale kurwe vir onderwysstudente by tersiêre hoër onderwys instellings. (Addendum A. 4).

2.7.4 Tipe skool

Die vraelys het onderskeid getref tussen openbare en private skole aan die een kant en aan die anderkant is in ag geneem of dit stedelike of plattelandse skole was (Balfour & De Lange, 2012:2; Cherrington, 2003:357). Die respondente het aangetoon dat twee en sewentig komma sewe persent (72,7%) van hulle by openbare skole is, en sewe en twintig komma drie persent (27,3%) by privaat skole. Dit reflekteer ook die normale neiging na private skole die afgelope dekade (Chisholm, 2005:201), wat ŉ beduidende toename getoon het. (Addendum A. 6).

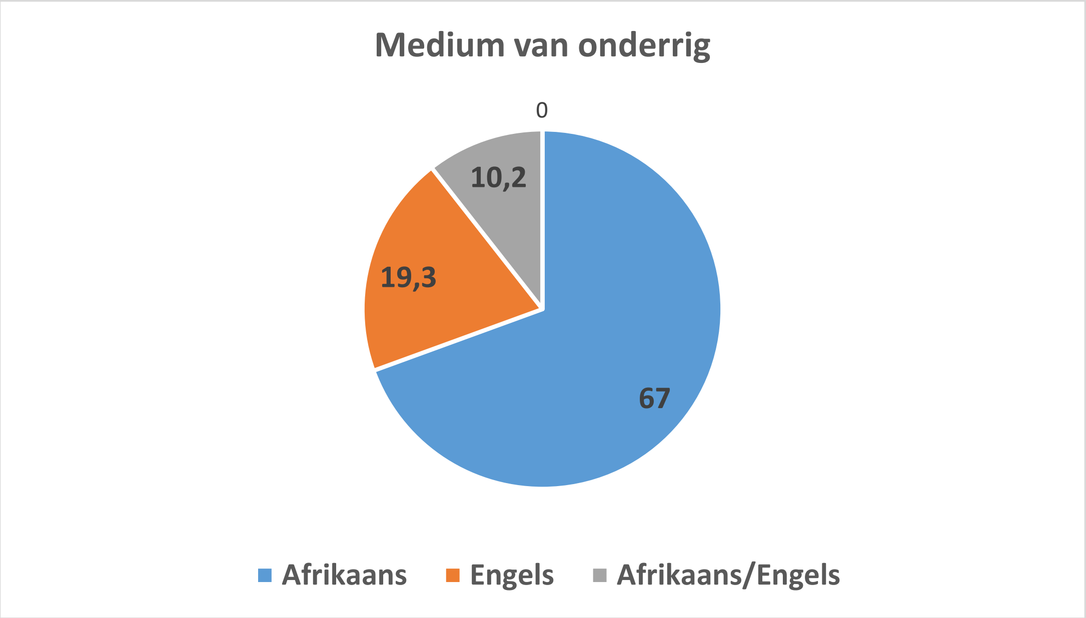
2.7.5 Geografiese ligging

Die oorgrote meerderheid van studente, ses en sewentig komma een persent (76,1%) werk as onderwys assistente by skole in die middestad, terwyl ongeveer ŉ kwart, drie en twintig komma nege persent (23,9%) by skole in ŉ meer landelike omgewing is. Die feit dat die meeste studente wat aan die vraelys deelgeneem het, aangedui het dat hulle by stedelike skole betrokke is, kan verklaar word deur die geografiese afstand wat deur die instelling toegelaat word. Aangesien ook praktiese klasse geassesseer moet word, word

ŉ radius van een honderd en sestig kilometers (160km) gestel vanaf die instelling en die deelnemende funksionele skole. Dit bring mee dat die studente merendeels by stedelike skole geholpe raak. (Addendum A. 11).

2.7.6 Taal medium

Die meeste van die studente, sewe en sewentig komma twee persent (77,2%), is betrokke by enkel medium skole, waar uit die aard van die saak onderrig of in Engels of in Afrikaans geskied. Aangesien die instelling waar studente studeer enkel medium Afrikaans is, reflekteer dit ook in die keuse van voorkeur skole deur die studente, sewe en sestig komma sewe persent (67,7%) is by Afrikaans enkel medium skole betrek en tien komma twee persent (10,2%) by Engels medium skole. (Addendum A. 9).



Figuur 2-2: Persentasies t.o.v. taalmedium van onderrig

2.7.7 Gemaklikheidsindeks in onderrigtaal

Die gemaklikheid wat studente toon om in ŉ spesifieke taal medium onderrig te gee, is ook in ag geneem. Die studente se taalvaardigheid asook hulle linguistiese toerusting in die opleiding is van so aard dat hulle toegerus word in enige van die twee (2) tale om goeie onderwys te verskaf.

2.7.8 Kwalifikasie tydperk

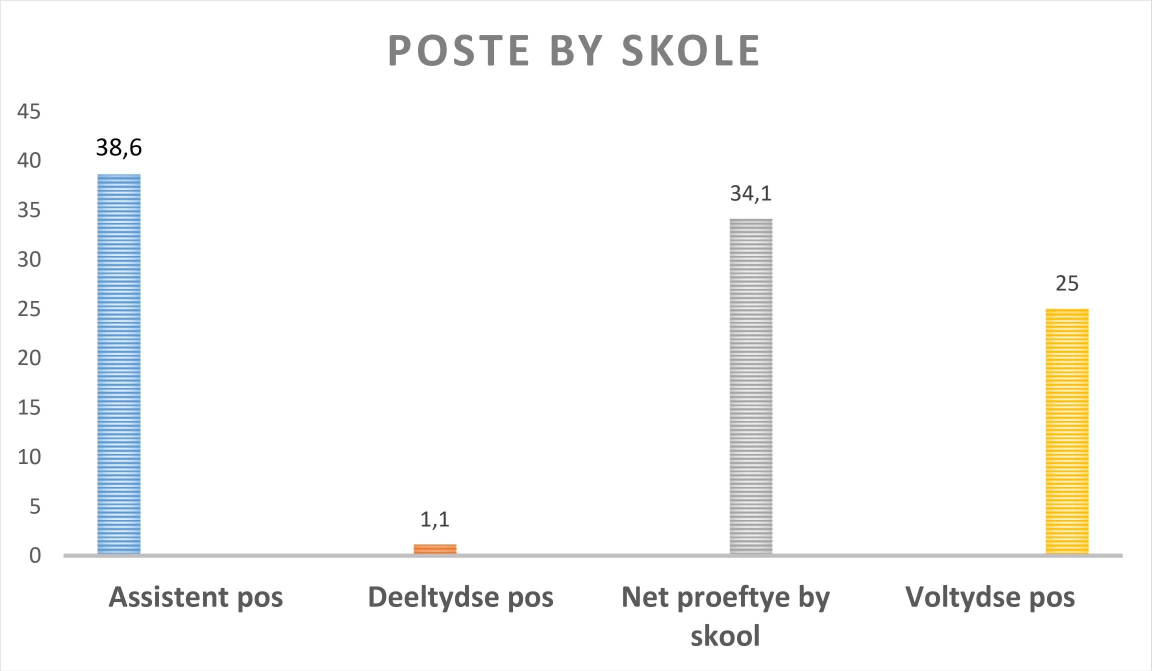
Aangesien die program voorsiening maak vir ŉ vier (4) jaar of ses (6) jaar tydperk om te gradueer, moet dit gemeld word as ŉ eie karakteristiek van die instelling. Aangesien die meeste studente, agt en tagtig komma ses persent (88,6%) by die vier (4) jaar program inskakel, vergelyk dit redelik goed met ander instellings wat slegs ŉ vier (4) jaar program aanbied. Alhoewel dit eie is aan die instelling, het dit nie ŉ wesenlike invloed op die substans van wat gemeet is in die ondersoek nie. (Addendum A. 5).

2.7.9 Werkslading en werksvereistes

Die program van die spesifieke instelling vereis verpligte proeftydperke by skole. Vir studente in hulle akademiese derde jaar waarop die vraelys gefokus het, behels dit reeds twaalf (12) weke praktiese ondervinding by skole. Die instelling staan negatief teenoor studente wat reeds voltyds as onderwysers aangewend word in sekere skole, maar die praktyk kom wel voor as gevolg van ŉ groeiende te kort en wanbalans in die onderwys omgewing (Van der Berg *et al.*, 2011:4; IRR, 2018).

Die ideale werkslading en werk vereiste, wat deur die instelling aangemoedig word, maar nie amptelik gereël word nie, is dié van ŉ onderwysassistent. Dit is die praktyk waar ŉ skool ŉ onderwysstudent in diens neem, met beperkte werkslading en die student formeel in staat stel om ook aan die studies aandag te kan gee. Die student as onderwysassistent word saam met ŉ gekwalifiseerde onderwyser in die klas geplaas, wat beide die onderwyser help om meer effektiewe onderrig te gee, en dit die student help om die nodige blootstelling en ondervinding op te doen.

Van die respondente wat deelgeneem het, is agt en dertig komma ses persent (38,6%) as sodanige assistente betrokke, terwyl een komma een persent (1,1%) deeltydse onderwys verrig en vier en dertig komma een persent (34,1%) slegs in die vereiste proeftye by skole teenwoordig is. Die persentasie studente wat as voltydse onderwysers aangewend word, vyf en twintig persent (25%), is onaanvaarbaar hoog, maar die instelling dra nie die verantwoordelikheid daarvoor nie, en word soos reeds genoem, toegeskryf aan die verskuiwende vakuum ten opsigte van die onderwyser te kort. Daar is ŉ ongeveer gelyke verdeling tussen onderwys assistent, proeftyd studente en studente wat voltyds aangewend word.



Figuur 2-3: Persentasies van tipe poste

2.7.10 Aanspreekbaarheid

Wanneer hierdie data ontleding werk met aanspreekbaarheid van blootstelling aan geweldsmisdade, moet dit duidelik onderskei word van aanspreeklikheid. Aanspreeklikheid het te make met die statutêre verpligting tot aanmelding, dit word hier onderskei van aanspreekbaarheid, wat meer te make het in watter mate die studente self, of iemand anders, die situasie enigsins aangespreek het of bemagtig voel om dit aan te spreek. Aanspreekbaarheid kan, maar hoef nie noodwendig, aanspreeklikheid in te sluit nie.

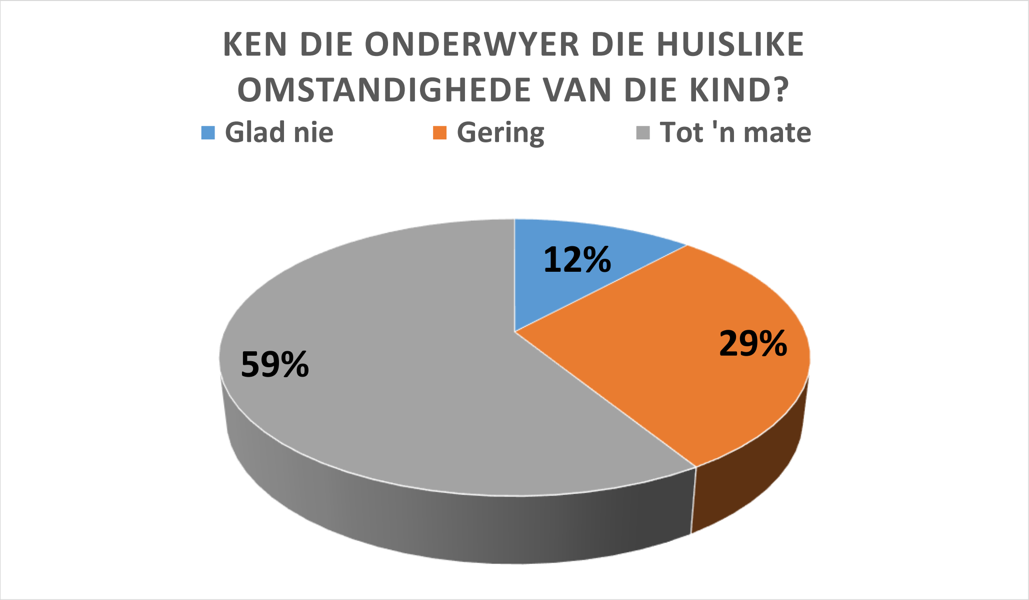
2.7.11 Verstaanbaarheid van die situasie tot aanspreekbaarheid

Die meting ten opsigte van die verstaanbaarheid al dan nie van ŉ betrokke leerder se situasie, is ŉ subjektiewe meting. Die vraelys het gefokus op die studente se subjektiewe siening ten opsigte van die mate waarin hulle die leerders se situasie verstaan. Hierdie persentasies is nie vergelyk met ander eksterne data met betrekking tot die leerders se feitlike situasies nie. Die rede hiervoor is aangesien die vraelys ontwerp is om die studente se idee van eie bekwaamheid te meet asook die mate waarin hulle toegerus voel. Verdere navorsing sou hierdie studie se data kon inkorporeer in die nagaan van

eksterne data, om te meet of die subjektiewe ervaring van die studente in hierdie studie, korreleer met die feitlike omstandighede in die praktyk of nie.

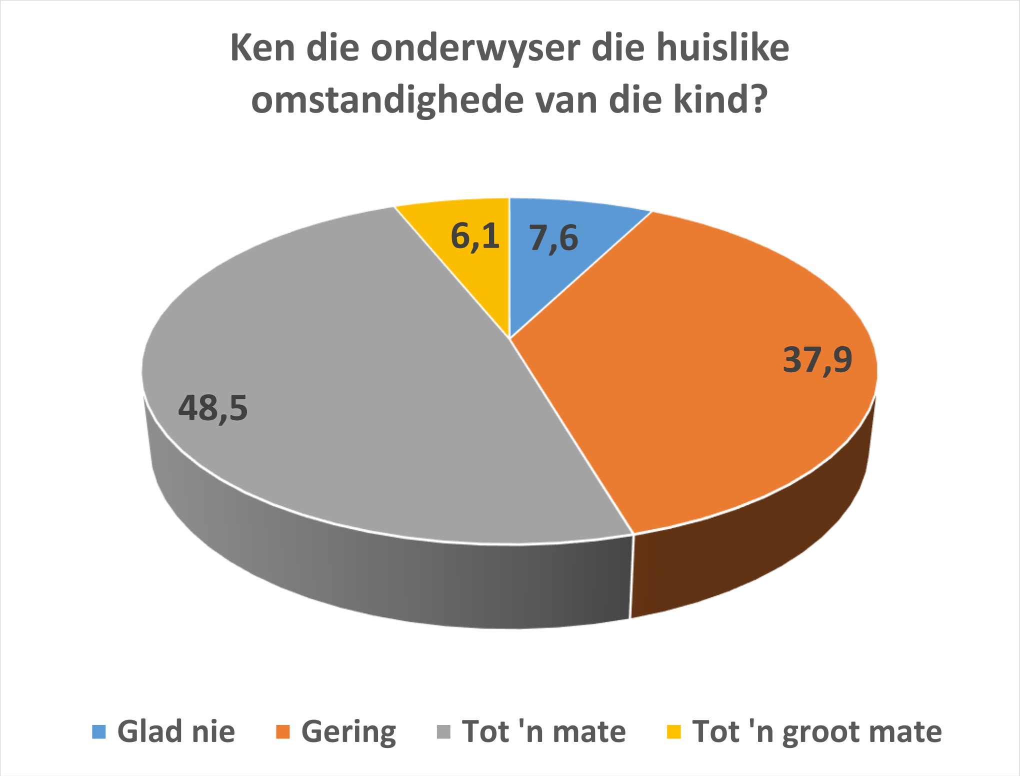
Hierdie studie het ’n beperking gestel in die insameling van data in hierdie aspek. Net meer as die helfte, agt en vyftig komma agt persent (58,8%) van die respondente in plattelandse skole het aangetoon dat hulle hulleself as tot ’n mate ingelig beskou oor die situasie, terwyl geen respondent gestel het dat hulle baie goed op hoogte is nie. Die res het hulle self as onder gemiddeld ingelig beskou. In skole binne die middestad het agt en veertig komma vyf persent (48,5%) aangedui dat hulle redelik op hoogte is, en sewe komma ses persent (7,6%) het hulleself aangedui as glad nie ingelig nie.

ŉ Interessante verskynsel wat deur die data uitgewys word, is dat verstaanbaarheid afneem na mate daar meer na die middestad toe beweeg word. Moontlike verklarings hiervoor kan insluit dat die bevolking daar minder is, en dat gemeenskappe meer ingestel is op mekaar en studente en personeel meer bewus is van die situasies in leerders se lewens. (Addendum B. 6.12).



Figuur 2-4:Verstaanbaarheid van die situasie waarin kinders verkeer

Plattelandse skool



Figuur 2-5:Verstaanbaarheid van die situasie waarin kinders verkeer

Stedelike skool

2.7.12 Verstaanbaarheid van definisie tot aanspreekbaarheid

Navorsing die afgelope vier (4) dekades het aangetoon dat definisies, nie net statutêr en juridies bepaal nie, maar veral ook sosio-kulturele definisies, 'n groot invloed het in data insameling en ontleding (De Beer, 2007:23; Duke *et al.,* 2010:779; Gerler, 2004:44). Om die rede is daar ook 'n meting gedoen ten opsigte van die studente se verstaanbaarheid van die definisie van geweldsmisdaad. Amptelik word die definisie van geweldsmisdaad op sy breedste soos volg gesien: "The World Report on Violence and Health defines violence as 'the intentional use of physical force or power, threatened or actual, that results or is likely to result in injury, death, psychological harm, mal-development or deprivation.' The UNCRC recognises the complexities of violence against children, and defines violence against children as 'all forms of physical or mental violence, injury and abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment or exploitation, including sexual abuse. The World Health Organisation extends this definition to include 'the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against a child, by an individual or

group, that either results in or has a high likelihood of resulting in actual or potential harm to the child's health, survival, development or dignity." (Mathews & Benvenuti, 2014:26).

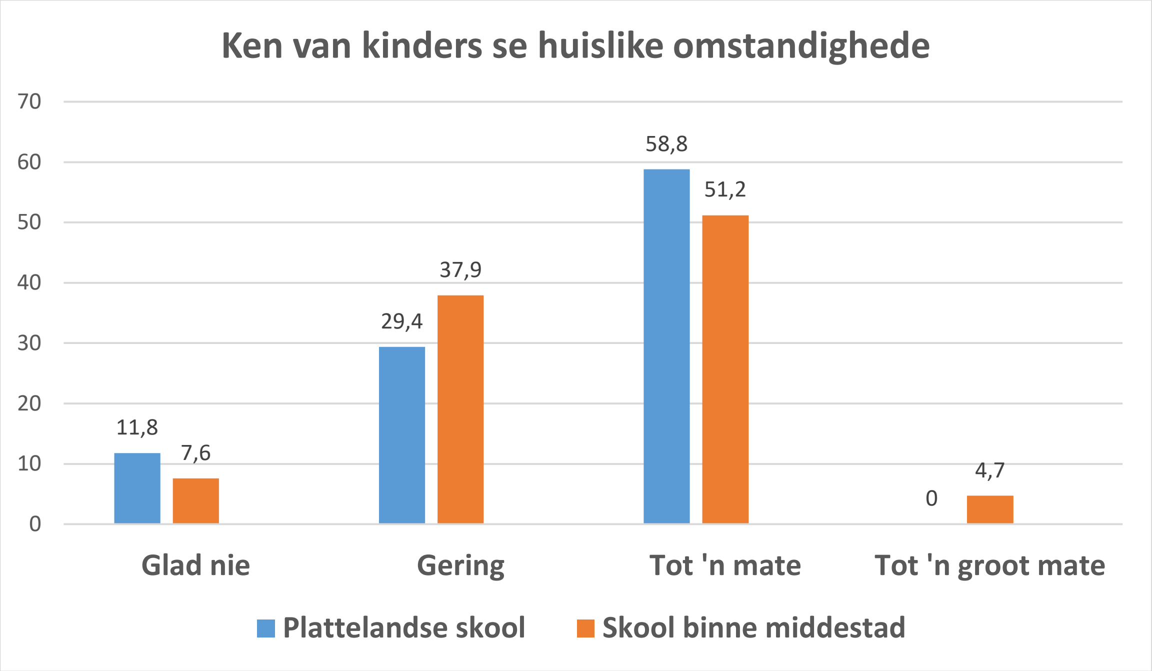
Twee (2) opvallende tendense word hier deur die data uitgewys. Ten eerste dat kind teen kind geweld nie deur die respondente verstaan word as deel van die amptelike definisie nie. Hier word 'n leemte uitgewys wat in die opleiding hanteer behoort te word, sodat sensitisering hieroor kan verdiep, beide statutêr-juridies, asook sosio-kultureel. Die persentasie vergelyking kan waargeneem word in onderstaande grafiek, (nie alle opsies wat respondente 'n keuse oor kon uitoefen is in grafiek gebruik nie, die weglaatbare klein statistiek is gevolglik uitgelaat).

Tweedens toon die data verder aan dat daar 'n merkbare en beduidende verskil is tussen die middestad skole en plattelandse skole oor die interpretasie van die definisie van geweldsmisdade waaraan kinders blootgestel word. 'n Interessante waarneming is dat geweld tussen kinders, geweld tussen volwassenes en mishandeling deur vyf en dertig komma drie persent (35,3%) van plattelandse skool respondente gesien word as geweldsmisdaad, teenoor die tien komma vier persent (10,4%) van stedelike skole se respondente. Die afleiding kan gemaak word dat die term geweldsmisdaad nie altyd korrek verstaan word nie. (Addendum B. 7.13).

Figuur 2-6:Verstaanbaarheid van definisie van geweld

2.7.13 Bewustheid van blootstelling en aanspreekbaarheid

Die interpretasie van die definisie verskil duidelik tussen die middestad skole en die landelike skole, en is die bewustheid van effektiewe blootstelling aan geweldsmisdade hoër by die plattelandse skole. Terwyl ses en sewentig komma vyf persent (76,5%) respondente wat by plattelandse skole betrokke is, aangedui het dat hulle bewus is van leerders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, het ŉ beduidend laer persentasie, vyf en vyftig komma twee persent (55,2%) respondente in middestad skole, aangedui dat hulle ŉ bewustheid daaroor het.



Figuur 2-7:Bewustheid t.o.v. die voorkoms van geweld in huislike omstandighede

2.7.14 Aanspreekbaarheid van blootstelling

Slegs in een komma een persent (1,1%) gevalle waar studente ŉ bewustheid het van blootstelling aan geweldsmisdade, is dit deur hulle self aangespreek. In verre weg die meeste gevalle, sewentien persent (17%), is die saak deur ŉ permanente mede-onderwyser aangespreek. Die departementshoofde en hoofde wat die sake hanteer het, is twaalf komma vyf persent (12,5%) (Addendum A. 15).

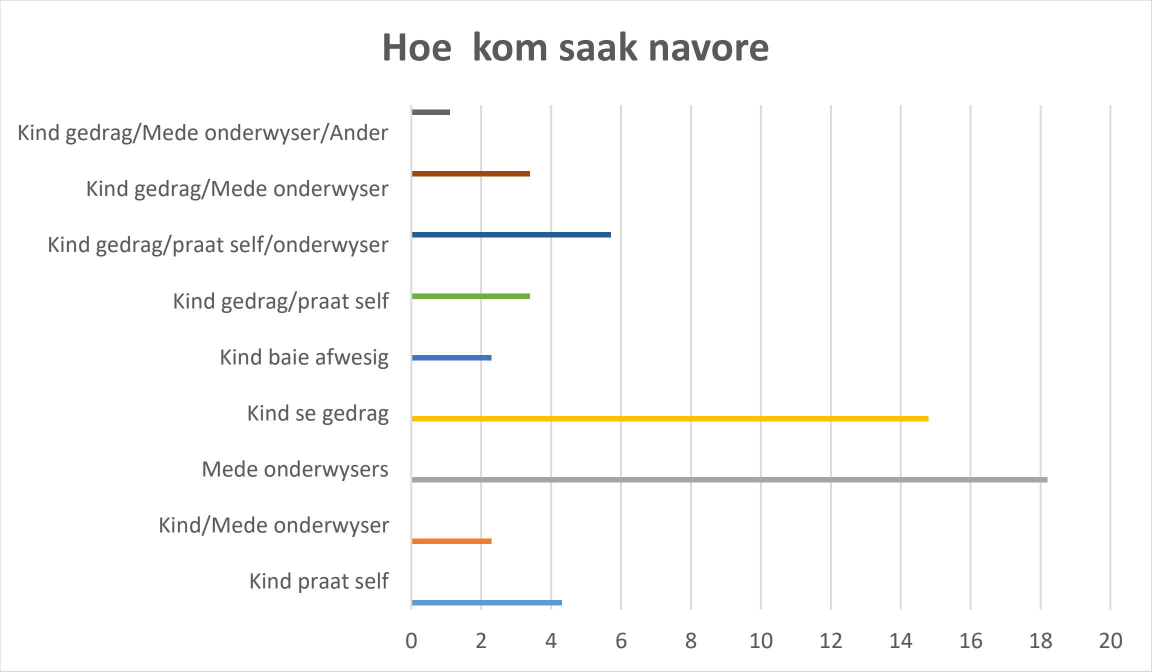
2.7.15 Aanspreekbaarheid buite skool verband

Van die sake wat binne skoolverband op die radar gekom het, is bykans ŉ kwart, een en twintig komma ses persent (21,6%) daarvan, deur maatskaplike werkers hanteer waarvan respondente bewus was. Naas maatskaplike werkers is sielkundiges, tien komma twee persent (10,2%) betrokke by aangemelde gevalle, terwyl arbeidsterapeute in ŉ mindere mate benut is. (Addendum A. 16).

2.7.16 Modus van bewuswording tot aanspreekbaarheid

Wanneer ons kyk na onderstaande grafiek moet in gedagte gehou word dat net vyf en dertig (35) respondente op hierdie vraag gereageer het. Die meerderheid van gevalle het

op die radarskerm gekom deur onderwysers, agtien komma twee persent (18,2%) wat dit aanmeld, verder deur die kind se gedrag wat aantoon dat daar ’n onderliggende probleem mag wees, veertien komma agt persent (14,8%). Dit is net in uitsonderlike gevalle waar die kind self na vore sal kom met die probleem, slegs vier komma drie persent (4,3%). Hieruit kan gesien word dat dit van kardinale belang is dat ’n onderwyser ’n sensitiwiteit moet hê ten opsigte van die kind waarmee hy/sy elke dag te doen het, en die tekens kan raak sien van ’n kind wat hulp benodig. (Addendum A. 15).



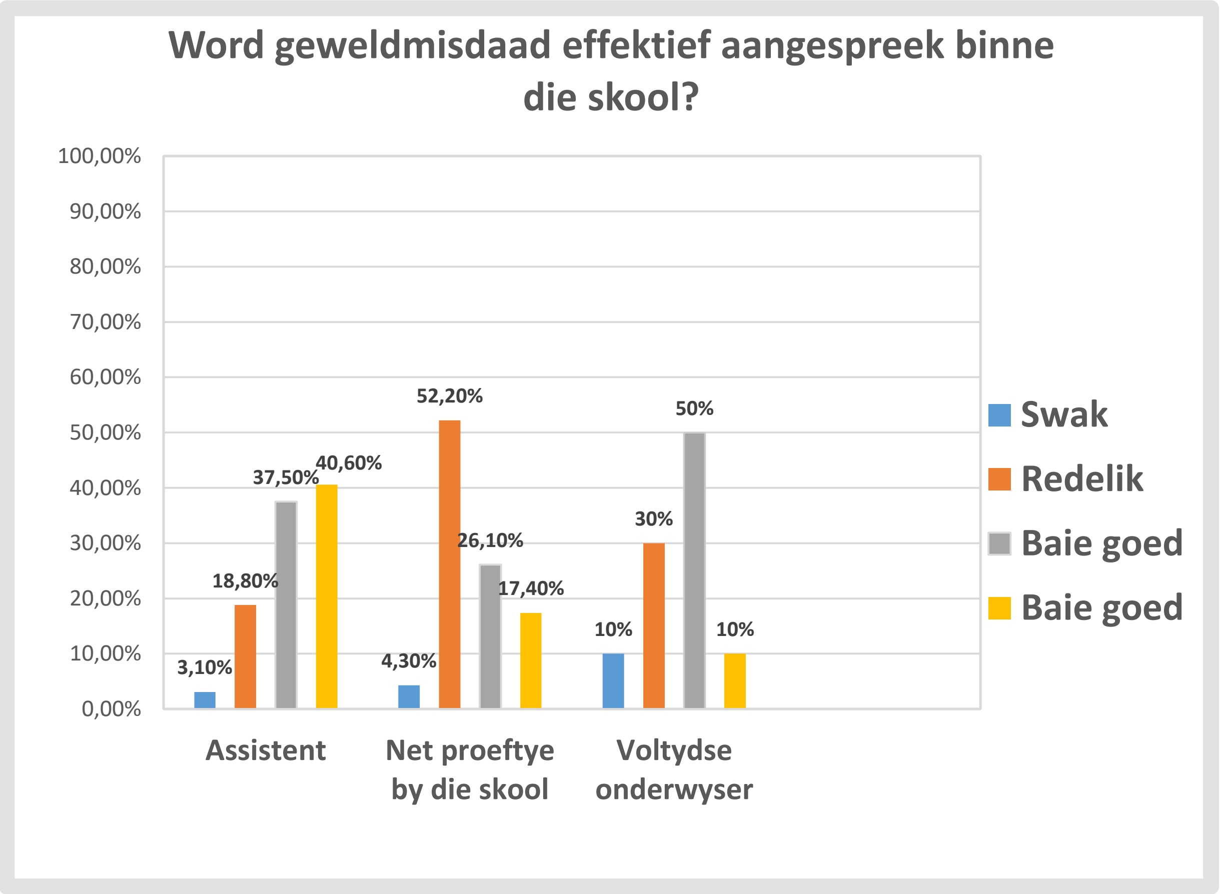
Figuur 2-8: Modus van aanmelding

2.7.17 Effektiewe aanspreekbaarheid

In ’n vierledige skaal (swak, redelik, goed, baie goed) word aangetoon dat ongeveer drie en veertig komma drie persent (43,3%) van die respondente in die middestad aantoon dat hulle dink dat die saak ‘goed’ aangespreek is, teenoor die twintig persent (20%) van plattelandse skole. Dit kan wees as gevolg van die meer geredelike beskikbaarheid van professionele dienste en statutêre hulp vir die middestad skole. Op die platteland het ses en veertig komma sewe persent (46,7%) studente aangedui dat hulle neem die situasie is slegs ‘redelik’ aangespreek, teenoor ses en twintig komma sewe persent (26,7%) van

skole in die middestad. Die respondente het in beide skole groeperings aangedui dat byna vyf en twintig persent (25%) voel dat die situasie baie goed aangespreek is. Hierdie persentasie syfers wys uit dat daar ŉ groeiende noodsaak bestaan om wel die onderwyser/onderwys assistent te benut in die effektiewe aanspreking van bewustheid. Die beskikbaarheid van dienste is dikwels minder ŉ probleem as die effektiewe benutting van beskikbare bronne. (Addendum B. 7.17).

In onderstaande grafiek word die tendens aangetoon van alle skole waar respondente betrokke is, hetsy net in proeftye of as assistente of voltydse onderwysers. Die interessantheid wat hier na vore kom, is dat twee en vyftig komma vyf persent (52,5%) respondente wat net proeftye by skole betrokke is, voel dat geweldsmisdaad redelik aangespreek word, teenoor die voltydse respondente waar vyftig persent (50%) voel dat die situasie baie goed aangespreek word. Die analise kan eintlik voorspel word omdat respondente wat net proeftye by skole is slegs sowat drie (3) weke blootstelling per semester aan die kinders het.



Figuur 2-9: Effektiewe hantering van aanmelding

2.7.18 Genoegsame opleiding en aanspreekbaarheid

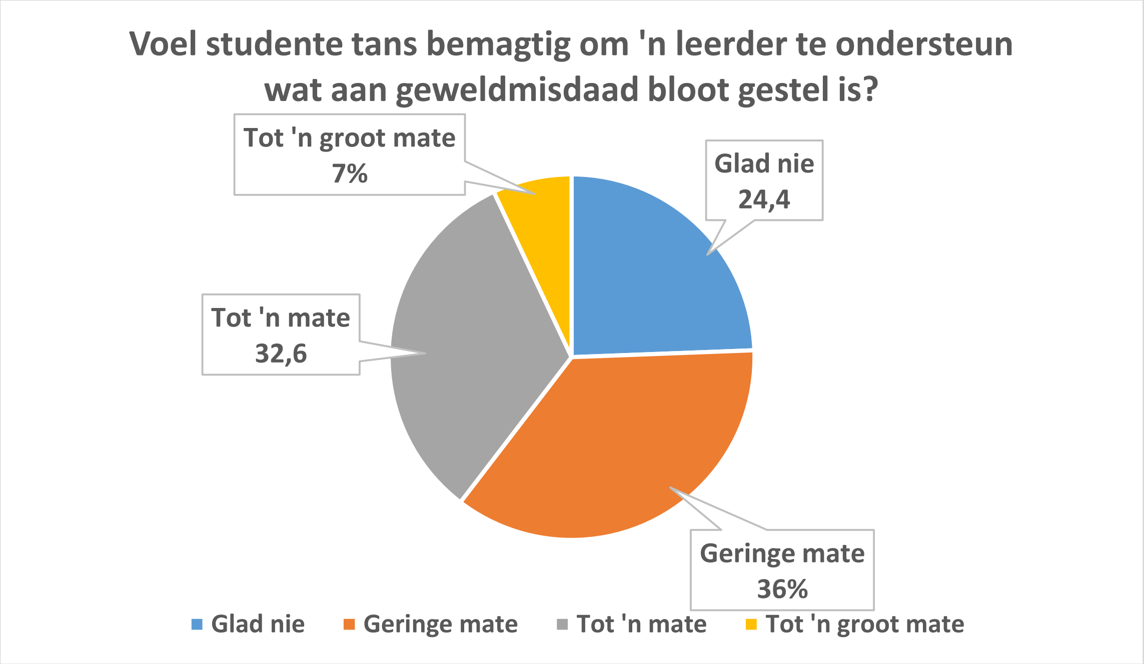
Die blootstelling wat respondente gehad het met die selfhantering van gevalle was minimaal, van die agt en dertig (38) respondente wat by hierdie vraag terugvoer gegee het, het nege en twintig (29) *nee* gesê op die opsie keuse. (Addendum A. 18).

Dit is duidelik dat enige onderwysstudent, ongeag in watter skool hulle by betrokke is, 'n hoë mate van waarskynlikheid het, om met leerders in kontak te wees wat aan geweldsmisdade blootgestel is. Dit bring van selfsprekend na vore dat nagegaan word in welke mate die studente hulle opleiding as genoegsaam ag, om sodanige situasies reg en effektief aan te spreek (Boerboom *et al.,* 2009:1030).

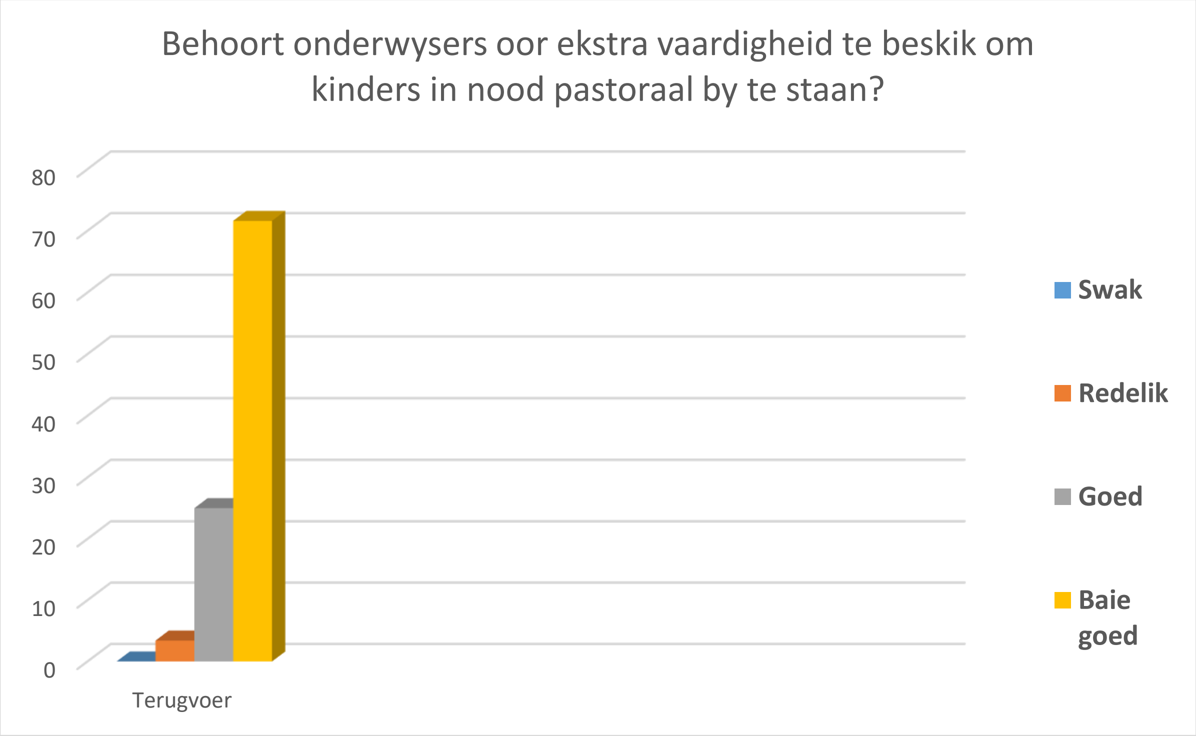
In die onderstaande grafiek toon slegs sewe persent (7%) studente dat hul hulself opgewasse voel vir die taak. Meer as die helfte van die respondente, agt en sestig komma ses persent (68,6%) toon aan dat hulle tot 'n mate of redelik mate opgewasse voel vir die taak, terwyl vier en twintig komma vier persent (24,4%) studente voel hul glad nie goed toerus te ag vir die betrokke situasies nie. (Addendum A. 21).

Die meeste studente voel dat hulle 'n groeiende behoefte het aan toerusting en dat die huidige opleiding nie genoegsame toerusting bied om hulle in staat te stel om met bekwaamheid en effektiwiteit die situasie te benader nie.

Die oorgrote meerderheid een en sewentig komma ses persent (71,6%) van studente voel dat hulle oor ekstra vaardighede moet beskik om ondersteuning aan kinders te kan bied wat aan geweldsmisdaad bloot gestel is. (Addendum A. 20).



Figuur 2-10: Bemagtigings indeks



Figuur 2-11: Behoefte bepaling t.o.v. pastorale vaardighede

2.7.19 Buite kurrikulêre opleiding en aanspreekbaarheid

Slegs ongeveer ŉ kwart, drie en twintig komma nege persent (23,9%) van die studente, stel dat hulle buite hulle amptelike onderwysopleiding, enige verdere toerusting ontvang het om die situasie te probeer verbeter. Hierdie data beklemtoon die noodsaaklikheid van effektiewe en aktuele toerusting in die opleiding van onderwysstudente om hulle te bemagtig om met meer self vertroue situasies aan te spreek waar leerders aan geweldsmisdade blootgestel is. (Addendum A. 22).

2.8 Steekproef konklusie oor pastorale bemagtiging

Die betrokke data toon ŉ ontstellende tendens wanneer nie net bewustheid en aanspreekbaarheid gemeet word nie, maar ook direk verpligte statutêre aanmeldbaarheid. Hier het nege en vyftig komma een persent (59,1%) van die studente getoon dat hulle nie bemagtig voel om die saak self te hanteer en aan te meld nie. (Addendum A. 23).

Hierby moet uitgelig word dat aangemelde misdade teen kinders in die algemeen laag is, vanweë die uitgewysde onder rapportering daarvan. Hendricks (2014:550) beweer dat die amptelike rapportering selfs nege (9) keer laer kan wees in vergelyking met die persentasie wat in realiteit gebeur. Bogenoemde maak die situasie vir die kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is juis erger, aangesien die remedies wat daargestel is, juis dan nie ten volle benut word nie. As mens dink aan die groot langtermyn skade wat blootstelling aan geweldsmisdade op kinders het, kan geen samelewing bekostig dat so ŉ groot persentasie gehandhaaf word nie. Kinders wat gebuk gaan onder geweldmisdade en die gevolge daarvan in Suid-Afrika het nie genoegsame toegang tot die nodige ondersteuningsdienste nie, in die besonder geld dit vir pastorale ondersteuning in die onderwys.

Die gesamentlike verantwoordelikheid van die samelewing om hierdie dringende probleem aan te spreek beteken uiteraard dat al die rolspelers in die waarde ketting optimaal betrek moet wees (Ben-Peretz *et al.,* 2003:280). Die onderwyser is dikwels die primêre rolspeler in die verwysing van die kind na ondersteuningsdienste: “School staff need to be taught and supported in effective and appropriate classroom management and be held accountable for violence within the schools by enforcing school non-violence

polices with appropriate means and any staff who perpetrate violence in the school need to be swiftly and decisively disciplined . . . Children and youths who experience violence in the home or community need to be identified andprovided with appropriate support services, including counselling.” (Kreifels & Warton, 2018:1).

Vanuit verskeie empiriese navorsingsverslae is ’n hele reeks aanbevelings aan die hand gedoen, waarvolgens geweld teen kinders en geweldsblootstelling aangepak kan word. Aangesien die onderwyser steeds een van die eerste kontakgroep uitmaak, maak dit baie sin om dié belange groep te bemagtig. Die behoefte aan sodanige bemagtiging vir pastorale ondersteuning is aangetoon.

Die bemagtiging behoort verder nie net met indiensneming te geskied nie, maar moet by voorkeur in die opleiding voor indiensneming plaasvind. Die oplossings van ingryp strategieë fokus baie op die skool in sy geheel beeld, wat ŉ holistiese benadering tot die probleem voorstel (Bezuidenhout & Joubert, 2018:59). Die onderwyser speel in hierdie waarde ketting uiteraard ’n belangrike rol en dat die onderwyseras eerste linie betrokkene, verder te bemagtig om die situasie professioneel en effektief te kan hanteer, blyk noodsaaklik te wees. Die ontwikkeling van ŉ pastorale model is nodig waardeur onderwysers en onderwysstudente bemagtig word om kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, te ondersteun.

2.9 Konklusie

Hierdie hoofstuk het vanuit die gestelde navorsingsvraag (1.3) en doelstellings en doelwitte (1.4.1 - 1.4.2) deskriptief omgegaan met die vraagstuk. Daar is aangetoon dat daar ŉ diepgaande gebrek is aan pastorale ondersteuning van kinders wat aan geweld misdaad blootgestel is. Bestaande Suid-Afrikaanse navorsingsdata is vergelyk met internasionale tendense en daar is aangetoon dat Suid-Afrika eintlik ŉ groeiende agterstand vertoon in die hantering van die probleem. Tweedens is die behoefte beskryf wat daar by onderwysstudente self voorkom aan pastorale berading en ook opleiding in effektiewe pastorale berading. Die hoof konklusie uit die steekproef is dat ruim sestig persent (60%) van die studente wat aan die steekproef deelgeneem het, aangedui het dat hulle nie bemagtig voel om kinders wat aan geweld blootgestel is met ŉ pastorale beradingsmodel by te staan nie. Hierdie persentasie is veral kommerwekkend as in ag

geneem word dat die onderwyser dikwels in die eerste linie van aanmelding en bewuswording betrek word as die probleem na die oppervlakte kom.

HOOFSTUK 3

3 REDES VIR GEBREK AAN PASTORALE ONDERWYS ONDERSTEUNING

3.1 Inleiding

Die sentrale navorsingsvraag wat gestel is (1.3) hanteer die vraag of ŉ Christelike beradingsmodel onderwysstudente kan bemagtig om kinders pastoraal by te staan wat aan geweld situasies blootgestel is in die onderwys.

In die tweede hoofstuk is by wyse van die aangepaste Osmer model aan die deskriptiewe kant van die probleemstelling (2.1 - 2.6) aandag gegee. Daarin is aangetoon dat daar verskeie probleme bestaan met betrekking tot kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, asook dat daar ŉ noodsaak is in die onderwys aan pastorale berading in die verband. Vanuit hierdie relevante navorsing en ŉ steekproef (2.7 - 2.8) is verder aangetoon dat bykans sestig persent (60%) onderwysstudente nie bemagtig voel om leerders sodanig pastoraal in die onderwys omgewing by te staan nie, terwyl hulle deurlopend in die daaglikse onderwys praktyk tog met hierdie groeiende probleem gekonfronteer word.

Vervolgens gaan in die volgende twee (2) hoofstukke (drie (3) en vier (4)) die redes bespreek word waarom hierdie situasie bly voortbestaan naamlik dat daar ŉ gebrek aan gepaste pastorale ondersteuning in die Suid-Afrikaanse onderwys bestaan, sodanig so dat onderwysstudente hulleself onbemagtig voel om die situasie te hanteer. Beide hoofstukke hanteer gesamentlik die tweede doelwit soos vroeër geformuleer (1.4.2), wat handel hier oor die verklarende aspek van die aangepaste Osmer model: Die tweede doelwit is om vas te stel wat is die rede vir die toedrag van sake met betrekking tot die pastorale toerusting van onderwysstudente deur te kyk na die historiese ontwikkeling van berading in die Suid-Afrikaanse onderwys asook die statutêre verpligting vir berading in die onderwys en ook die definiëring van onderwys berading. Die verklaring word verder gedoen aan die hand van ŉ gemeenskap gerigte raamwerk. Om hierdie rede word ook aandag gegee aan ŉ teoretiese begronding vir sodanige hantering vanuit ŉ gemeenskap vertrekpunt.

Bogenoemde aspekte vorm die gestelde doelwit wat die bydraende redes noem met betrekking tot die pastorale toerusting van onderwysstudente, spesifiek wat aanleiding gee dat hulle self onbemagtig bly voel in die gegewe omstandighede.

3.2 Kern van onbemagtiging is onkunde

Die noodsaaklikheid om kinders pastoraal te ondersteun wat aan geweldsmisdade blootgestel is, is eintlik voor die hand liggend, maar dat hierdie pastorale ondersteuning ook deur onderwysers gebied kan word, word egter nie so algemeen aanvaar nie (Herrero Romero *et al.,* 2018:4). Verder word dit ook nog nie as algemene praktyk aanvaar dat Suid-Afrikaanse onderwysers vir hierdie pastorale rol opgelei behoort te word nie.

Dit blyk dat studente hulle self onbemagtig voel omdat die probleem waarmee hulle te doen kry nie goed in volle konteks verstaan word nie. Dit gebeur ten spyte van die historiese ontwikkeling van berading in die Suid-Afrikaanse onderwys asook die statutêre verpligting vir berading in die onderwys en die definiëring van wat onderwys berading op sigself behels.

Die oorkoepelende hoofrede vir die probleem trek saam rondom onkunde oor die effek van geweldstrauma by kinders in ŉ gemeenskap (Akinsola, 2010:650). Veral die effek van geweldstrauma op blywende gebreekte verbintenisse in die gemeenskap word nie behoorlik begryp word nie (Nyokangi & Phasha, 2016:238; Martin, 2015:566; Valesquez *et al.,* 2013:165).

Die tweede hoofrede blyk te wees onkunde oor ondersteuning van die pastorale rol van die onderwyser in die gemeenskap (Amin & Vithal, 2015:7; De Lange & Mitchell, 2014:585; Ferreira *et al.,* 2010:213; Hoadley, 2012:187).

Die rede vir die probleem waarom onderwysstudente hulle onbemagtig voel om behoorlike pastorale ondersteuning te bied aan kinders wat aan geweld bloot gestel is, manifesteer veral as rondom die volgende punte:

- Dat die effek van geweld trauma nie net individue raak nie, maar die gemeenskap in sy geheel.
- Dat die effek van geweld trauma fases het en spesifiek by kinders vergestalt deur inbreukmakende gedagtes wat op hulle beurt weer sinvolle gemeenskap versteur of verbreek.

- Dat die effek van geweldstrauma in die herinnering en geheue van die individu en gemeenskap ŉ bepalende rol speel.
- Dat die effek van geweld trauma die oordrag van lewens- en wêreldbeskoulike waardes wesenlik beïnvloed op interpersoonlike vlak asook tussen generasies van ŉ gemeenskap. Die rol van die onderwyser in die gemeenskap is hierby van toepassing.

Hierdie redes word nou vervolgens in meer detail bespreek in hierdie hoofstuk. Hoofstuk vier (4) gee meer aandag aan die redes met betrekking tot die onderwyser se verwagte funksionering as pastorale rolmodel in die gemeenskap. Vanuit hierdie redes vir die stand van sake sal sekere kernvereistes vir 'n gepaste pastorale model in hoofstuk vyf (5) bespreek word. Hierdie vereistes word beskou as die minimum waaraan voldoen moet word sodat 'n pastorale model as 'n geskikte onderwys model kan dien wat die gestelde probleem effektief sal kan help aanspreek.

3.3 Verbondenheid in die gemeenskap en geweld

3.3.1 Die hele gemeenskap betrek

Die gemeenskap en die individu in die gemeenskap is albei belangrik. Geweld en geweld trauma affekteer die hele spektrum van die menslike belewenis, wat ook duidelik aantoonbare effekte het op die menslike ontwikkeling in die gemeenskap. Relevante literatuur wys daarop dat kinders wat in kontak kom met geweld situasies verskeie aantoonbare negatiewe effekte vertoon, wat fisiese, psigiese en psigosomatiese effekte insluit (McMullen *et al.,* 2012:1491). Onkunde oor hierdie aspek se volle omvang spoel oor op die onderwys en lei tot gebrekkige ondersteuning (Zyromski, 2007:121-137; Shields, *et al.,* 2008:589; Saltzman, *et al.,* 2001:291).

Die meer Westers georiënteerde pastorale beradingsmodelle fokus bykans uitsluitlik op die individu in die groep (Venter, 2004:152). Die onderskeid wat Motsi en Masango (2012:2) tref tussen ego-sentriese en sosiosentrisme benaderings is hier van belang. Verskeie navorsers het al daarop gewys dat 'n hele gemeenskap ook getraumatiseerd kan wees in ŉ wye spektrum van kontekste (Schultz *et al.,* 2016:45; Walkley & Coc, 2013:124).

Die klem wat verhoudings speel in die belewing en definiëring van trauma is belangrik. Gemeenskap gerigte vertrekpunte verwoord dikwels kritiek teen die Westers gesentreerde klem op die individu. "Most of the world's population outside of the West

holds onto a more socio-centric conception of the self, where individuals exist within networks of social relationships. It is from this relationship that they derive self-worth, self-fulfilment and self-control. In this context and model, reciprocal and interpersonal privileges or obligations are more important that the rights of individuals . . . This is critical in the sense that the way in which we define trauma is influenced by how we percieve reality." (Motsi & Masango, 2012:2).

Geweld en die spoor van trauma wat dit laat, raak nie net individue nie, maar beslis die hele gemeenskap. As onderwysers pastorale ondersteuning wil bied, is dit belangrik om uit te lig, dat geweld trauma ook nie net individuele kinders raak nie. ʼn Beradingsmodel wat onderwysers en onderwysstudente wil bemagtig om pastorale hulp te verleen aan kinders wat aan geweld blootgestel is, behoort dus ook die gemeenskap komponent daarvan te inkorporeer. Die ooreenkomste of verskille tussen Westerse of Afrika lewens en wêreldbeskouing is nie al wat hier van toepassing is nie. Dit is belangrik om kennis te dra hoe geweld en geweld trauma ook onderlinge verbondenheid in ʼn gemeenskap negatief kan raak. Kennis hiervan is belangrike vooraf toerusting vir ʼn beradingsmodel vir onderwysers wat hulle pastorale rol in die gemeenskap ernstig wil opneem en uitleef (Bell, *et al.,* 2013:139). Dit is nodig om nader te kyk hoe geweld trauma kinders spesifiek raak.

3.3.2 Effek van geweld op kinders in die gemeenskap

Kinders word wêreldwyd blootgestel aan die trauma van geweld en konflik soos oorloë. Alhoewel Suid-Afrika nie op dieselfde skaal hieraan onderwerp is nie, vertoon die traumatiese effek daarvan op kinders onderskeibare patrone. Kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, vertoon uit die aard van die saak beide individuele en algemene trauma en post-traumatiese kenmerke (Kotzin, 2017:99; Collings, 2011:340; Collings *et al.,* 2014:1-5). Hierdie model is ontwikkel om op die algemene kenmerke van geweld en trauma by kinders te fokus.

Effekte op kinders in openlike geweld situasies, veral wanneer dit langer duur as slegs een insident, is globaal goed gedokumenteerd (Leavitt & Fox, 1993:828). Onkunde oor die breër effek van geweld lei tot gebrekkige pastorale berading. Hierdie studie en die pastorale model wat voorgestel word, verbreed die tradisionele benadering wat bykans uitsluitlik in die kliniese situasie op die individu fokus (Coetsee & Grobbelaar, 2014:5).

Verskeie pastorale beraders wys uit dat trauma by kinders nie los van die gemeenskap gesien of hanteer behoort te word nie, en wat pastorale genesing in traumatiese omstandighede vanuit die persoon-in-gemeenskap benader. As dit by die pastorale hantering kom van trauma by kinders wat deur geweld beïnvloed is, is die verband met die gemeenskap, veral die herstelling van gemeenskap van kardinale belang (Mercer, 2015:855; Herman, 2015:11; LaMothe, 2013:29; Summers, 2013:76).

Vir die doeleindes van hierdie studie, naamlik om ŉ gepaste pastoralemodel daar te stel wat onderwysers ondersteun wat met kinders werk wat aan geweldsmisdade blootgestel is, is dit nodig om hierdie genoemde beklemtonings te maak. Die voorgestelde pastorale model behoort dus hierdie aspekte ook in ag te neem ten opsigte van verbreekte en herstelde verhoudings in die onderskeie gemeenskappe. Aangesien hier ŉ Christelike pastorale model voorgestel wil word, wat onderwysers bemagtig om met geweld geaffekteerde kinders te werk, is dit noodsaaklik dat naas die algemene kenmerke van trauma deur geweld, ook spesifiek gefokus word op die besonderse kenmerke van geweld en trauma by kinders en hoe dit die band met God as Skepper en Verlosser raak.

Vir hierdie studie is vier (4) gevallestudies geraadpleeg oor die effek van geweld trauma op kinders. Hierdie gevallestudies is verteenwoordigend gekies uit Soedan, die Filippynse eilande, Kosovo en Zimbabwe (Holton, 2011:17-21; Mercer, 2015:852-854; Gerber *et al.,* 2014:112-118). ŉ Paar onderskeibare patrone is geïdentifiseer. Hierdie kenmerke wat algemeen en in die besonder by kinders voorkom met geweld trauma is as merkers gebruik in die model wat ontwikkel is.

Die algemene definisie van trauma word as vertrekpunt geneem. Die effek en impak wat geweld trauma op kinders het -en hoe kinders op trauma reageer, kry wel meer aandag. Trauma by kinders word deur Malchiodi (2008:4) soos volg gedelinieer: "An experience that creates a lasting, substantial psychological impact on a child. Traumatizing events may be single occurrences such as an accident or witnessing an injury to another or several experiences that become traumatic in their totality. Extensive exposure to neglect or abuse, experience of terrorism or war, or survival of a disaster and subsequent loss of home, possessions, and/or family members are examples of repeated or chronic trauma experiences."

Alhoewel daar baie veranderbare elemente in die trauma siklus is, is daar drie (3) groot fases wat onderskei kan word, naamlik herinnering, aktivering en neutralisering. Hiervan behoort enige pastorale model ook van kennis te neem. Vir ’n gebeurtenis in ’n kind se ervaring om as traumaties geklassifiseer te word, moet sekere elemente duidelik aangetoon kan word. ’n Breë oorsigtelike siening van wat trauma behels word eers kortliks gegee. Algemene trauma simptome sluit in dat die traumatiese gebeure konstant herbeleef word (Motsi & Masango, 2012:2). Verder dat daar verdedigings meganismes gebruik word wat enige stimulus aan die gebeure permanent wil vermy. Die resultaat hiervan is kenmerkende tekens van ’n aanhoudende staat van verhoogde gereedheid om op enige gevaarteken te reageer.

Die opsomming van Mercer (2015:847-860) oor die drie (3) fases word hier as verteenwoordigend van die relevante literatuur geneem, met die bykomende voordeel dat sy dit ook hanteer met die gemeenskap op oog.

(i) Ten eerste is daar gedurige herinneringe aan die vreeslike gebeure. Die herinnering word deur snellers afgesit. Die snellers kan emosioneel of sensories wees. Die trauma van die verlede word dan steeds herbeleef as ’n ervaring in die teenwoordige tyd. Dis asof ’n skermgreep van ’n toneel vasgelê is in die gedagtes, maar die geheue herinner aan daardie ervaring asof dit nog steeds in die hede gebeur. Trauma, veral ook by kinders, is dus ’n vorm van gevangenskap deur die geheue. Hierdie aspek behoort deur die voorgestelde pastorale model veral in ag geneem te word, ten opsigte van God se eie herinnering wat deur die Woord en Gees plaasvind.

(ii) Die tweede fase is ’n aktiveringsfase, waar die persoon deur verskeie neurochemiese prosesse byna gedurig op ’n aktiewe gereedheid grondslag geplaas word. Hierdie staat van hiper-waaksaamheid kom selfs voor waar daar geen fisiese gevaar is nie. Die ervaring word ’n dreigende gevaar en word totaal veralgemeen. In hierdie fase word konsentrasie vermoë juis ook van kinders negatief geraak. Die getraumatiseerde kind se aandag word in beslag geneem nie deur sy onmiddellike omgewing nie, maar deur hierdie “veg-of-vlug” gereedheid ingesteldheid. Ook hierdie fase word gekenmerk deur geheue gevangenskap, maar is dikwels onbewustelik en liggaamlik van aard (Rothschild, 2003:54; Helsel, 2015:689). Die voorgestelde pastorale model

behoort ook dit in ag te neem, dat die mens liggaam, siel en gees is en dat die model ook ruimte moet maak vir hierdie aspek.

(iii) Die derde fase behels poging om hierdie super-gereedheid ingesteldheid se effekte te neutraliseer. Dit is die de-aktivering fase. Dit manifesteer dikwels as ’n gevoel van afgestomptheid, depressie, ontwykings tegnieke, dis-assosiatiewe en onrealistiese gedrag. Die persoon probeer om so ver moontlik enige snellers wat die trauma weer aktiveer te vermy. Hierdie vorm van selfbeskerming is om die assosiatiewe pyn van die trauma te voorkom deur onsensitief te wees. As hierdie ‘doodsheid’ vir lang tye teenwoordig is, werk dit vervreemding teenoor ander in die hand (Van der Kolk, 2007:192). Die ontkoppeling van die werklikheid kan in verskeie grade na vore kom. Hierdie poging om pyn te bekamp van die trauma, kan lei tot verskeie versteurings.

Groot dele van die effek van geweld en trauma by kinders kom ooreen met volwassenes se belewing daarvan, maar daar is ook spesifieke kenmerke van geweld trauma wat slegs by kinders voorkom. Pynoos *et al.,* (2007:332) wys op die verskil tussen die trauma hantering van volwassenes en dié van kinders.

Die traumatiese impak kan byvoorbeeld op die neurologiese ontwikkeling van ’n kind langtermyn skade meebring, aangesien hierdie neurologiese veranderings die normale ontwikkeling van die kind kan ontwrig. Een van die aspekte wat hierdie versteuring in die groei proses die meeste raak is vermoë wat ’n kind moet ontwikkel tot selfregulering. Dit word algemeen aanvaar dat die effek van trauma op kinders hulle ontwikkeling strem en hulle onderrig en leer vermoë ernstig knou.

’n Ander aspek is byvoorbeeld die effek van trauma op geheue en die manier hoe trauma verwoord word - of dan eerder nie verwoord nie. Hierdie is ’n belangrike punt om op klem te lê, aangesien die metode in die model die band tussen gemeenskap en geheue gebruik in die identifisering van die probleem. Hierdie selfregulering fisiologiese reaksie en opwekking het veral te make met die balans tussen interne emosie belewing en eksterne stimulusse. Trauma verhinder die normale ontwikkeling van hierdie balans by kinders, en lei tot ’n verlies aan selfregulering. Hierdie onvermoë vergestalt daarin dat hulle nie hulle ervaring kan prosesseer en integreer nie, wat direk aanleiding gee tot kognitiewe en emosionele wanorde.

3.3.3 Gemeenskap en die rol van geheue

Dit is nodig om beter te verstaan hoe die geheue ŉ rol speel in die soeke na sin en dus die sinvolle belewing van verbondenheid in die gemeenskap. Dit is veral die verklarende geheue wat hierin van belang is.

3.3.3.1 Soek na sinvolheid

Geweld en die effek daarvan op kinders kom uiteraard dikwels sinloos voor. Die vraag om sin te probeer maak uit die chaos wat geweld dikwels meebring is by volwassenes en kinders aanwesig (Wilke & Fraser, 2009:168). Mense tree op na aanleiding van hulle oortuiginge, oordele en geloof veronderstellings, ook om geweld en trauma te probeer verwerk (Motsi & Masango, 2012:6). Kinders, wat uit die aard van die saak nog in ŉ ontwikkelende stadium is hieromtrent, wil ook al sin en betekenis beleef in wat met hulle gebeur. In hierdie soeke na betekenis speel die geheue in deurslaggewende rol, wat op sy beurt nou saamhang met die funksionering van ŉ lewens en wêreldbeskouing. Alhoewel dit by kinders sekere ontwikkelende eienaardighede toon, bly die rol van geheue baie belangrik (Van der Kolk & Fisler, 1995:507). Vir ’n pastorale model wat Christelik begrond wil wees, is hierdie aspek op twee (2) fronte van belang. Ten eerste die rol wat die gemeenskaplike funksionering van ŉ lewens- en wêreldbeskouing is en tweedens hoe die soeke na sin die band met God raak in die bediening van die pastorale model.

3.3.3.2 Onvermoë om te verbaliseer

Die soeke na sinvolheid nadat ’n gewelddadige en traumatiese gebeurtenis plaasgevind het, geskied vanuit ŉ lewens- en wêreldbeskouings konteks. Hierin speel verbalisering ŉ groot rol (Camuso, 2020:5). Dit is ’n bekende verskynsel dat getraumatiseerde mense sukkel om hulle ervaring van die traumatiese gebeure te verbaliseer (Gregorowski & Seedat, 2013:109; Tassin, 2015:42). By kinders word hierdie onvermoë om te verbaliseer nog verder verhoog deur die feit van die kind se beperkte taal en woordeskat vermoë volgens ouderdom (Lev-Wiesel & Liraz, 2007:71). Dit is veral die sg. verklarende geheue wat hierdeur geraak word. Wanneer die getraumatiseerde kind in 'n konstante ‘veg-of-vlug’ gereedheid grondslag is, word die gebruik en ontwikkeling van die verklarende geheue (kan ook die opklarende geheue genoem word) negatief geraak.

Gefragmenteerde spraak en ’n intense deurmekaar belewing van die grens tussen fantasie en werklikheid is baie keer die gevolg (Pynoos *et al,* 2007:331-358).

Wanneer die verklarende geheue op hierdie wyse aangetas is, kom daar ’n liggaamlike reaksie voor. Hierdie liggaamlike reaksie is onafhanklik van die koherente narratiewe geheue, die geheue wat ‘die storie sinvol vertel’ (O’Kearney, 2007:825). Die liggaam reageer tog op hierdie afwesigheid van ’n koherente sinbelewing. In kort kom die verskeie teorieë en literatuur navorsing daarop neer dat die menslike liggaam, by gebrek aan 'n sinvolle storie waarbinne die trauma gebeure verwerk kan word, nog steeds reageer asof die gevaar en traumatiese gebeure steeds aan die gang en teenwoordig is. Die emosies en liggaamlike gevoelens se ankers word nou losgemaak van die oorspronklike traumatiese gebeure. Dit is asof hulle heeltemal op hulle eie verskyn, en kan ontsaglike groot pyn en bekommernis veroorsaak (Joseph *et al.,* 1997:87).

Deurentyd moet verreken word dat die gebrek aan verwoording (die narratiewe geheue) by ’n getraumatiseerde kind veel groter is as by ’n volwassene, as gevolg van die kleiner ontwikkelde woordeskat en taalvermoë. ’n Gepaste pastorale beradingsmodel behoort dus hierdie aspek aan te spreek. Een van die maniere om die kind wat trauma beleef het, te help is om deur gemeenskap gebaseerde modelle met veerkragtigheid ‘tot verhaal te kom’. (Müller, 1996, 2000; Gerber *et al.,* 2014; Hunter *et al.,* 2018; Crawage, 2005:74). Dit beteken dat deur ander aspekte van simbolisering te gebruik, vir die afwesigheid van taal, of die beperktheid van taal, gekompenseer word, soos om byvoorbeeld kuns te gebruik. Dit is betekenisvol om raak te sien dat hierdie poging tot ordening, om tot verhaal te kom, deur verskeie tegnieke aangehelp kan word. Een van hierdie tegnieke is die skep van doelgerigte stories. Hierdie stories help om traumatiese aspekte te herken en aanverwante emosies wat dikwels daarmee saam gaan. Geldard *et al* (2013:228) toon dit soos volg aan: “There are a number of goals that can be achieved by using books and stories . . . To help the child to recognise their own anxiety or distress by identifying with characters or situations in a story. To help the child to discover themes and related emotions which recur in their life from time to time . . . To help the child to think and explore alternative solutions to problems. This goal can be achieved by changing stories so that they have different outcomes.”

Die soeke na die sin van die gebeure, die ordening van die traumatiese gebeure, kan egter nie vanself 'uit die storie' kom nie. Die verklarende geheue spreek die sinvolheid vraagstuk aan, terwyl die verhalende geheue die feitlike probeer aanspreek.

Die soeke na betekenis en om sin te probeer maak uit traumatiese gebeure, kan ook deur spesifieke tegnieke tot verbalisering en simbolisering deur pastorale beradingsmodelle aangehelp word. Die narratief gerigte pastorale modelle lê byvoorbeeld veral klem op die verbalisering van die verswygde geheue inhoud, beide individueel of kollektief (Schauer *et al.,* 2004:18). Hierdie verbalisering word deur verskeie visualisering tegnieke aangehelp: "The child abuse the media to make pictures or symbolic representations of issues, feelings and themes, related to their story or to a part of theirstory. Hence the child can visually develop a picture of their environment and recognise their position in that environment." Geldard *et al* (2013:209). Dit is wel belangrik om die gevoel van veiligheid in hierdie herinnerings proses deeglik in berekening te bring.

In hoofstuk ses (6) sal meer aandag gegee word aan die spesifieke detail van die voorgestelde pastorale model. Hier is dit egter wel noodsaaklik om aan te toon dat die model aansluiting vind die visualisering en verbaliserings tegnieke, veral soos wat deur klei modelle benut kan word. "Using clay, the child is free to create shapes which can be realistic, imaginary or symbolic. For example, a child could create a shape in clay to represent a monster. This shape, representing the monster, could be realistic and look like an animal, or it could look like a fantasy figure, or it might have a particular symbolic shape . . . Additionally, the counsellor does not need to impose any expectations or rules, so the child can feel free to express themselves confidently by responding to their inner experiences without unnecessary restraint." Geldard *et al* (2013:201).

3.3.3.3 Herhaalde herinnering en veiligheidsgevoel

Vir kinders is ware trauma 'n herhalende negatiewe ervaring. Wright (2011:339) sê tereg hiervan: "To a child, trauma is like an ongoing, festering splinter." Onbehandelde trauma in die kinderjare sit 'n hele proses aan die gang wat uiteindelik uitloop op 'n oorkoepelende lewens en wêreldbeskouing wat gebaseer is op 'n verwagting van die ergste wat kan gebeur. Die getraumatiseerde kind probeer betekenis kry uit sy ervarings deur die bril van 'n gedurige gevaar afwagting (Gill, 2010:3). Nickols (2019:22) gee dit goed weer as hy stel dat: ". . . children who have experienced abuse (or other trauma), can develop

expectations of an unsafe world and come to the conclusion that interpersonal relationships could be dangerous. The aftermath of childhood trauma is often worse than the initial traumatic event. The experience itself may have come to an end, but the effects will keep going on. The child ends up with nightmares where the trauma is currently going on or is about to start all over again."

Hierdie verskynsel word indringer gedagtes of inbreukmakende herinneringe genoem (Brown, 2009:47). Traumatiese geheue, of dan herinnering deur herhalende indringer gedagtes, word ook beskryf as skermskoot van die menslike gedagte (Motsi & Masango, 2012:3). Telkens kom dieselfde prentjie weer te voorskyn. Hierdie herinnerings word so negatief beleef dat alles omtrent in die stryd gewerp word om te probeer vermy. Een van die reaksies hierop kan byvoorbeeld vermydings strategieë wees (Nickols, 2019:225; Retief, 2005:35). Hierdie herhaalde herinnerings, of dan indringer geheue is aktief voor die hiper-gereedheid fase voorkom, wat daarop neerkom dat die kind gedurig op 'n gereedheid grondslag is om 'n bedreiging die hoof te bied (Suliman *et al.,* 2005:58).

Geweld getraumatiseerde kinders beleef dat hulle veiligheid heeltyd in gevaar is. Indien die onderwyser nie bewus is van die kenmerke van geweld trauma by kinders nie, gebeur dit dikwels dat kinders nie op die gepaste manier hanteer word nie. Hierdie as oor die belewing van die veiligheidsgevoel by kinders, lei in baie gevalle ook daartoe dat die kinders nie toepaslike pastorale ondersteuning ontvang nie (Levers, 2012:168).

3.3.3.4 Oordrag van waardes in die gemeenskap

Die lewens- en wêreldbeskouing van 'n kind word uiteraard ook gevorm binne 'n bepaalde gemeenskap konteks. Hoofstuk vier (4) hanteer hierdie aspek meer spesifiek. Hier word net eers gefokus op die relasie tussen verbalisering, herhalende indringer gedagtes en die oordrag van 'n kollektiewe lewens- en wêreldbeskouing binne 'n bepaalde gemeenskap. Waardes word in 'n gemeenskap oorgedra as deel van 'n kollektiewe lewens- en wêreldbeskouing, hierby is die pastorale rol van die onderwyser nou by betrek as rolspeler in die gemeenskap (Manda, 2017:5). Daar word in relevante literatuur onderskeid getref tussen enersyds persoonlike, subjektiewe geheue van 'n traumatiese gebeurtenis en andersyds die kollektiewe sosiale, of gemeenskaplike geheue van 'n samelewing (Adonis, 2016:164; Atwoli *et al.*, 2013:10; Gills, 2017:12). Al hoe meer

stemme gaan op dat daar ŉ doelbewuste klemverskuiwing behoort plaas te vind vanaf die individuele na die gemeenskap, dit geld ook vir die pastoraat (Mouton, 2014:102).

In die getraumatiseerde kind se lewe is die lewens- en wêreldbeskouing baie geskend deur herhalende gedagtes van vrees en die verwagting dat iets skadeliks enige tyd in die toekoms kan gebeur (Edwards, 2005:117). Traumatiese gebeure kan ook van een generasie na ŉ ander oorgedra word (Connolly, 2011:610; Lewis, 2016:200). Waar hierdie trauma nie korrek verwoord word nie, of geheel en al verswyg word, kom die verskynsel van indringer of inbrekende geheue ook voor, maar dan in kollektiewe vorm (Argenti & Schramm, 2010:34).

Hierdie kollektiewe geheue maak ook inbreuk op die alledaagse belewing van die gemeenskap, maar die besondere kenmerk hier is dat bepaalde generasie hierdie indringer of inbrekende kollektiewe geheue bykans as normaal en alledaags ervaar (Maxwell, 2014:408). Hier tree dan ŉ kulturele dissonansie in waar die jonger geslag die aangespreekte trauma of onverwerkte trauma van die vorige generasie juis in hulle eie ervaring aanspreek (Kim, 2020). Hierdie verskynsel van die inbrekende geheue wat kollektief funksioneer, het ook in baie gemeenskappe die resultaat dat die gesamentlike lewens- en wêreldbeskouing daardeur gekleur word.

Onderwyser wat nie sensitief is vir hierdie werklikheid nie, doen onwillekeurig mee aan die voortsetting van die probleem. Van Deusen Hunsinger (2015:28) slaan die spyker op die kop as sy daarop wys dat onderwysers wat nie pastoraal sorgsaam optree nie ŉ groot rede is vir die voortsetting van die probleem van onbemagtiging: “Teachers who lack internalized models of care from mentors and who also lack training in compassionate witnessing might close their eyes to the structural violence of their institutional setting and so perpetuate it for another generation . . . Whenever there is widespread failure to address an issue, it is likely a symptom of the whole system’s failure or even an entire culture’s blind spot. It is possible that some teachers, aware of the violence but lacking knowledge of how effectively to intervene, endeavoured to stay unaware of the problem by ignoring it . . . Victims, families, churches and society as a whole suffered because those in positions of power failed to act on behalf of those most vulnerable in their care.” Die noodsaak van ŉ pastorale model wat ook as kollektiewe gemeenskap model in die onderwys aangewend kan word, is duidelik (Weldon, 2010:353).

Die feit dat daar ŉ subjektiewe en kollektiewe aspek is, word nie altyd in berekening gebring wanneer onderwysers in hulle pastorale versorging rol te doen kry met kinders wat aan geweld blootgestel is nie (Grobler, 2018:84,139; Skaalvik & Skaalvik, 2007:612). Dit lewer 'n groot bydrae waarom die gevoel van onbemagtiging so algemeen onder onderwysers voorkom (Bhana, 2015:262).

Die rol wat 'n lewens- en wêreldbeskouing vervul is ook 'n deurslaggewende funksie in beide die individuele en kollektiewe oordrag van waardes (Mathwasa, 2019:193). Een van die belangrikste effekte wat trauma op 'n mens het, is die soeke na betekenis. Kinders en volwassenes se soeke na betekenis verskil uit die aard van die saak, maar vertoon ook wesenlike ooreenkomste (Sherin & Nemeroff, 2011:268). Tog is dit al voldoende aangetoon dat basiese oortuiginge 'n groot rol speel in die poging om sin te maak uit enige traumatiese gebeurtenis. Hierdie soeke na betekenis is ŉ reaksie op die traumatiese gebeure, 'n manier is om weer in beheer te voel (Parkes, 2005:190; Kleber en Brown, 1992:143-155). Die gevoel van oorweldiging wil konstant oorkom word. Deur die soeke na sin en betekenis is die mens besig om weer 'n greep te probeer vind op die chaotiese gebeure en om weer tot een of ander ordening van die werklikheid te kom.

Die oordrag van goeie gedragsreëls van een geslag aan ŉ volgende geslag, is vanuit die Christelike onderwys perspektief, ten diepste ŉ opdrag van God. Uitlewing van die eie lewens en wêreldbeskouing, asook die kontak met ander mense se lewens en wêreldbeskouings is van groot belang. Die onderwyser as rolmodel en mentor, het groot invloed op die vorming van leerders se eie lewens- en wêreldbeskouings in die gemeenskap (De Wet, 2004:153). Om hierdie rede word die belangrike plek van die onderwyser in sy pastorale rol in die gemeenskap in die volgende hoofstuk bespreek.

3.4 Konklusie

Die gestelde doelwit (1.4.2) in hierdie hoofstuk het die verklarende aspek van die aangepaste Osmer model hanteer. Hier is aangetoon wat die vernaamste redes is waarom daar ŉ gebrek is aan pastorale ondersteuning in die onderwysomgewing. Daar is aangetoon dat ervaring van ŉ gebrek aan bemagtiging in effektiewe pastorale ondersteuning, soos wat in hoofstuk twee (2) deur o.a. ŉ steekproef duidelik na vore gekom het, verskeie oorsake het. Die redes betrek die historiese ontwikkeling van pastorale berading in Suid-Afrika en gaping tussen die statutêre verpligtings hieroor en

die gebrekkige uitvoering in die praktyk daarvan. Twee (2) groot hoof redes is aangedui naamlik ʼn gebrek aan kennis. Eerstens is diepliggende onkunde oor die omvang van die probleem aangedui. Hierdie gebrek aan kennis sluit in die omvang van die pastorale rol van die onderwyser en dan veral die effektiewe identifisering van die gevolge van geweld in die kind se leeromgewing en gemeenskap. Die tweede hoofrede is dat die verband tussen gemeenskap en geweld nie na behore ingesien word nie. Die rol van geheue in die gemeenskap is o.a. beklemtoon. Onderwysers wat nie korrek pastoraal optree nie, vorm een van die groot oorsake van die voortsetting van die probleem in die gemeenskap. Die twee (2) redes beklemtoon dat die probleemoplossings in ʼn kollektiewe aanpak gesoek moet word.

HOOFSTUK 4

4 PASTORALE MODEL VAN GEMEENSKAP

4.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is gemotiveer dat hoofstuk drie (3) en vier (4) ŉ nouer eenheid vorm. In hoofstuk drie (3) is verwys na die belangrikheid daarvan om die konsep van gemeenskap deeglik in berekening te bring as na die oorsake gesoek word waarom onderwysstudente hulle self onbevoeg ag om kinders pastoraal te ondersteun. Die bespreking van die belangrikheid om die gemeenskap te erken in die stelling van die verklaring van die probleem. Hierdie hoofstuk hanteer twee (2) onderafdelings ten einde aan doelwitte soos in 1.4.2 geformuleer gevolg te gee.

- Eerstens word die klem laat val op die vereiste om die gemeenskap goed te verreken waarbinne die pastorale model in die onderwys moet funksioneer. Dit word gedoen aan die hand van die teorie van Bronfenbrenner. Die belang van ’n pastorale model van gemeenskap is reeds kortliks aangeraak deur die ankerpunte in die metodologie, asook by die bespreking van die redes wat aanleiding gee tot die voortgesette probleem. Die aspek word hier nou breër uitgewerk.
- Tweedens word gefokus daarop dat die pastorale rol van die onderwyser in die gemeenskap verreken word. Hierdie onderafdeling oor die pastorale rol van die onderwyser in die gemeenskap dra by om die Suid-Afrikaanse konteks wat aan die orde gestel is, beter te benader. Dit geld veral ten opsigte van die plek wat waardes en waarde oordrag in die gemeenskap inneem.

Die vereistes vir ’n geskikte pastorale model vir die onderwys, soos in hoofstuk vyf (5) bespreek sal word, kan net sinvol hanteer word indien dit in die konteks geplaas word van die gemeenskap waarbinne die onderwys plaasvind. Die model behoort te voldoen aan die vereiste om rekenskap te kan gee van die breër en oorkoepelende konsep van gemeenskap. Die omliggende omgewing moet meer volledig verreken word met betrekking tot die aanwending van ŉ gepaste pastorale model in die onderwys. Wat die Bybel oor die konsep van “gemeenskap” leer word in die volgende hoofstuk aangespreek. Wat nou eers bespreek word, is ŉ algemene teoretiese raamwerk van gemeenskap, en hoe dit die onderwys raak, veral met betrekking tot die onderwyser se pastorale rol tot kinders wat aan geweld blootgestel is. Dit is op hierdie punt waar die belangrikheid om deel van ŉ gemeenskap te wees aangetoon moet word. Die bepaalde betrokke aspekte van gemeenskap word vervolgens in meer detail bespreek.

4.2 Volle gemeenskap as vertrekpunt

Pastorale sorg in die onderwys het daarmee te make dat effektiewe onderwys plaasvind binne ŉ omgewing of gemeenskap van omgee (Bhana *et al.,* 2006:5). Die pastorale model moet geplaas kan word binne ŉ omvattende geheel raamwerk van gemeenskap. Indien die begrip gemeenskap as ŉ geldige oorkoepelende vereiste gestel word, vloei hiervan natuurlik verdere vereistes voort. Die punt word in meer detail bespreek in hoofstuk vyf (5) wat die vereistes vir die pastorale model hanteer.

Die waarde van omgee verhoudings asook die waardes wat onderlinge verbondenheid onderlê, word wyd erken as deel van die oplossing vir skolegeweld. Die waardering van die omgeeverhoudings binne ŉ gemeenskap en as ŉ omgee houding as ŉ gemeenskap self word al hoe meer besef (Karcher, 2004:17). Die voorgestelde pastorale model wil onderwys bevorder wat die hele gemeenskap in die skopus betrek (Kyriacou, 2015:433).

In die volgende deel van die hoofstuk word die belangrike vereiste gestel van ŉ gesonde verhouding tussen effektiewe en affektiewe onderwys. Hierdie voorgestelde model moet juis affektief wees, d.w.s. ŉ omgee model wees, maar een wat wel ook effektiewe onderwys wil bevorder binne die onderwys se breër gemeenskap (Müller, 2004:79). ŉ Goeie effektiewe onderwyser wys dat hy of sy omgee (Watkins, 2004:3-6).

Die verband tussen akademiese prestasie en die onderwyser se pastorale versorgingsrol kom baie duidelik na vore in ’n stelling wat Griblle (2006:113) hieroor maak: “People don’t care how much you know, but they know how much you care.” God se sorg kom ook deur Christelike onderwysers na vore (Welch, 1997:4). Senekal (2005:137-138) bring dit ook goed onder woorde deur te stel: “Hierdie raamwerk is die verhaal van God se betrokkenheid en omgee vir die mens wat Hy geskape het. God wil met elke mens ’n pad loop en ken elke mens se verhaal. Eers as die relevansie tussen die mens se verhaal en die verhaal van God gesien word, kan daar werklik hulp en bystand verleen word.”

Hierdie vereistes, wat spesifiek met die tema van ŉ pastorale model gerig op gemeenskap te make het, word vervolgens nou verder bespreek. Die vereiste is om aan te toon wat spesifiek as gemeenskap gesien word en in die besonder watter verbindings en bande ter sprake is. Die rol van waardes in gemeenskapsbande behoort ook goed verreken te word as vereiste dat die volle omvang van gemeenskap in berekening gebring word.

Die deurlopende vereiste wat gestel is behels dat die beoogde model 'n Bybelse en Christelike pastorale beradingsmodel moet wees. Indien die model, wat onderwysers ondersteun om tydens die onderwyssituasie pastorale ondersteuning te bied aan kinders wat onder die effek van geweldsmisdade lei, wel 'n selfstandige praktiese teologiese model wil wees, moet die model van 'n gemotiveerde selfstandige Bybelse begronding van wat volledige gemeenskap behels voorsien wees. Hierdie spesifiek Bybelse verwysings word in die hoofstuk hierna gegee, terwyl die aspek van gemeenskap eers hier in teoretiese sosio-pedagogiese konteks geplaas word (Cameron & Moss, 2011:101).

Alhoewel Bronfenbrenner, wat in die volgende punt (4.3.2) bespreek gaan word, uiteraard sy beperkings het, gee dit wel die platform om die ontwikkelde pastorale onderwys model te plaas binne die breë behoefte aan gemeenskap herstel en genesing. Bronfenbrenner se teorie skiet veral op hierdie een punt heeltemal te kort, naamlik dat dit nie juis wys op die wenslikheid van herstelde verbintenisse nie, veral nie gesien vanuit 'n Christelike perspektief met die herstelde band met God as doel van 'n gemeenskap nie.

Hierdie leemte word doelmatig aangespreek deur van Breed (2013, 2013a) se Bybelse pastorale model gebruik te maak, soos blyk uit 'n deeglike ontleding deur Pretorius (2017:198ev). Die belangrikheid daarvan om vanuit 'n goed begronde teoreties-teologiese raamwerk te werk, is duidelik. Vir Breed is die Drie-eenheid die drie (3) ankerpunte van so 'n begronde model tot sodanige herstelde verbintenisse. Die fundering word verstaan as 'n handeling van God self in die vestiging en behoud en herstel van gemeenskap. Vir die beoogde pastorale onderwys model is die beklemtonings van groot belang. Die pastorale onderwys model, veral soos deur Breed se teoretiese vertrekpunte verryk, bring 'n belangrike bykomende element na vore naamlik die vereistes van herstelde gemeenskap. Deur die onderwyser wat omgee in sy pastorale rol, kan 'n getraumatiseerde kind ook in ontmoeting tree met die liefde waarmee God self omgee.

Die Bronfenbrenner model wys die noodsaak van ontmoeting uit. Hierdie ontmoeting moet deur onderlinge verbintenisse bemiddel word (Paquette & Ryan, 2001:13). Die ontmoeting met God behoort ook deel uit te maak van herstelde verhoudings en genesing in die gemeenskap. Die ontmoeting in gemeenskap met die liefde van God vorm die grondslag van hierdie voorgestelde model. Soos Louw (2008:17) dit baie goed stel dat alle gemeenskapsorg eintlik ten diepste deelname behoort te wees aan God se handeling

van liefde en omgee: “. . . the praxis of God as related to the praxis of faith within a vivid social, cultural and contextual encounter between God and human beings.”

Indien sodanige onderwys pastorale beradingsmodel egter ook ŉ Christelike model wil wees in die volledige gemeenskap vereis dit verantwoording oor ŉ Bybelse vertrekpunt oor die definisie van gemeenskap. Hier is veral van belang die stelling dat God Drie-enig self as ŉ heilige gemeenskap gesien word. In hierdie aspek word soos vroeër aangedui aansluiting gesoek by o.a. Breed (2013,2019) se drie (3) ankerpunte as vertrekpunt. Hier word slegs volstaan deur te noem wat in hierdie met die volle gemeenskap bedoel word naamlik dat God self ook betrokke is by die volle, liefdevolle en herstellende gemeenskap.

4.3 Teoretiese plasing - gemeenskap in verbondenheid

ŉ Gepaste pastorale model vir onderwysers wat kinders wil ondersteun wat aan geweldsmisdade blootgestel is, sal uiteraard binne ŉ bepaalde gemeenskap moet funksioneer. Die verantwoording van die vereiste dat die pastorale model ŉ gemeenskap model moet wees word nou hanteer. Baie kontemporêre definisies, word merendeels binne die sosiale konstruktivisme geplaas (Burr, 2003:85). Dit inkorporeer ’n multigodsdienstige inkleding van waardes en norme. Dit is gepas om op hierdie punt kortliks net die kern beswaar teen die toepassing van die sosiale konstruktivisme weer te gee. Die sosiale konstruktivisme beweer dat betekenis grotendeels deur die individu se belewing in die gemeenskap self saamgestel word (Pillay, 2012:168). Soos reeds vroeër opsommenderwys gestel is deur die vergelyking van verskeie modelle, en wat in die volgende hoofstuk hierna breër uitgewerk word, word hier met die veronderstelling gewerk dat ŉ wyer gemeenskap betrokke is, as wat die sosiale konstruktivisme voorstel. Enige pastorale model wat die vereiste stel om ŉ geskikte gemeenskap model te wil wees, behoort uiteraard ŉ teoretiese raamwerk te kan voorsien waarbinne die konsep van gemeenskap opereer.

Dit word gedoen aan die hand van twee (2) relevante aspekte van so ŉ pastorale model vir onderwysers as toepaslike gemeenskapsmodel. Die twee (2) samehangende sake word vervolgens bespreek naamlik:

- ŉ teoretiese raamwerk oor wat ŉ gemeenskap behels aan die hand van die sosiologiese model van Bronfenbrenner (4.3.1 - 4.3.2)

- ’n teoretiese verantwoording oor die rol en plek van die onderwyser in die gemeenskap, aan die hand van die sewe (7) rolle van die onderwyser in Suid-Afrika, veral die toegeskrewe pastorale rol (4.3.3).

4.3.1 Bronfenbrenner se teorie oor gemeenskap

Die beradingsmodel wat in hierdie studie voorgestel word, het ’n geheelbeeld aanpak op oog as deel van ’n omvattende strategie om die gemeenskaplike probleem aan te pak (Botha, 2004:98). Bronfenbrenner se teoretiese raamwerk word hiervoor aangewend. Enige gemeenskap is saamgestel uit ’n hele kompleks van onderlinge verbintenisse. Ten einde met hierdie komplekse verskynsel hanteerbaar mee om te gaan, is dit ook nodig om dit vanuit ’n teoretiese raamwerk te benader. Vir hierdie doel word die teorie van Bronfenbrenner ingespan. Die teorie van Bronfenbrenner word hier as verwysingspunt geneem, om aan te toon watter verhoudings en verbintenisse daar alles kan bestaan waarmee ’n onderwyser in sy pastorale rol mee te doen mag kry.

Bronfenbrenner verskaf die sosio-pedagogiese plasing van die onderwyser en leerder se verhouding binne die breë gemeenskap. Die definisie van gemeenskap soos wat in die teorie van Bronfenbrenner hierna hanteer word, word breër opgeneem, soos hierbo gemotiveer. Bronfenbrenner se teorie is nie vanuit ’n Bybelse of Christelike verwysingsraamwerk opgestel nie. Die teorie is egter wel handig om ’n begrip te ontwikkel van die waarde wat verhoudings en onderlinge menslike verbintenisse speel. Aangesien hierdie verbintenisse deur die gevolge van geweld negatief geraak word, is dit belangrik om die omvang in berekening te bring. ’n Hele netwerk van verbintenisse is te sprake in ’n gemeenskap en waar hierdie gemeenskap te doen kry met geweld veroorsaak dit logies ’n stremming op sulke verbintenisse.

Bronfenbrenner se ekologiese sisteem teorie bekyk die kind se ontwikkeling binne die konteks van die sisteem van verhoudings wat gevorm word met die omgewing. Die gemeenskap is ’n kompleks van verskillende verbintenisse. Hierdie onderlinge verbondenheid moet ook deur ’n pastorale beradingsmodel in gedagte gehou word. In relevante literatuur oor sy teorie word verwys na hierdie verbindings en verhoudings binne ’n breër bio-ekologiese sisteem (Bronfenbrenner, 1979:18; Van Graan, 2010:113; Waters *et al.*, 2009:517).

Wat die spesifieke fokus hier vorm, en die voorgestelde model anders maak, is dat dit moet inpas binne die onderwysomgewing as ŉ genoemde vereiste. Die pastorale onderwys sorg vir kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, moet goed in berekening bring wat die ekologiese impak is, aangesien die kind diep op baie vlakke geaffekteer is.

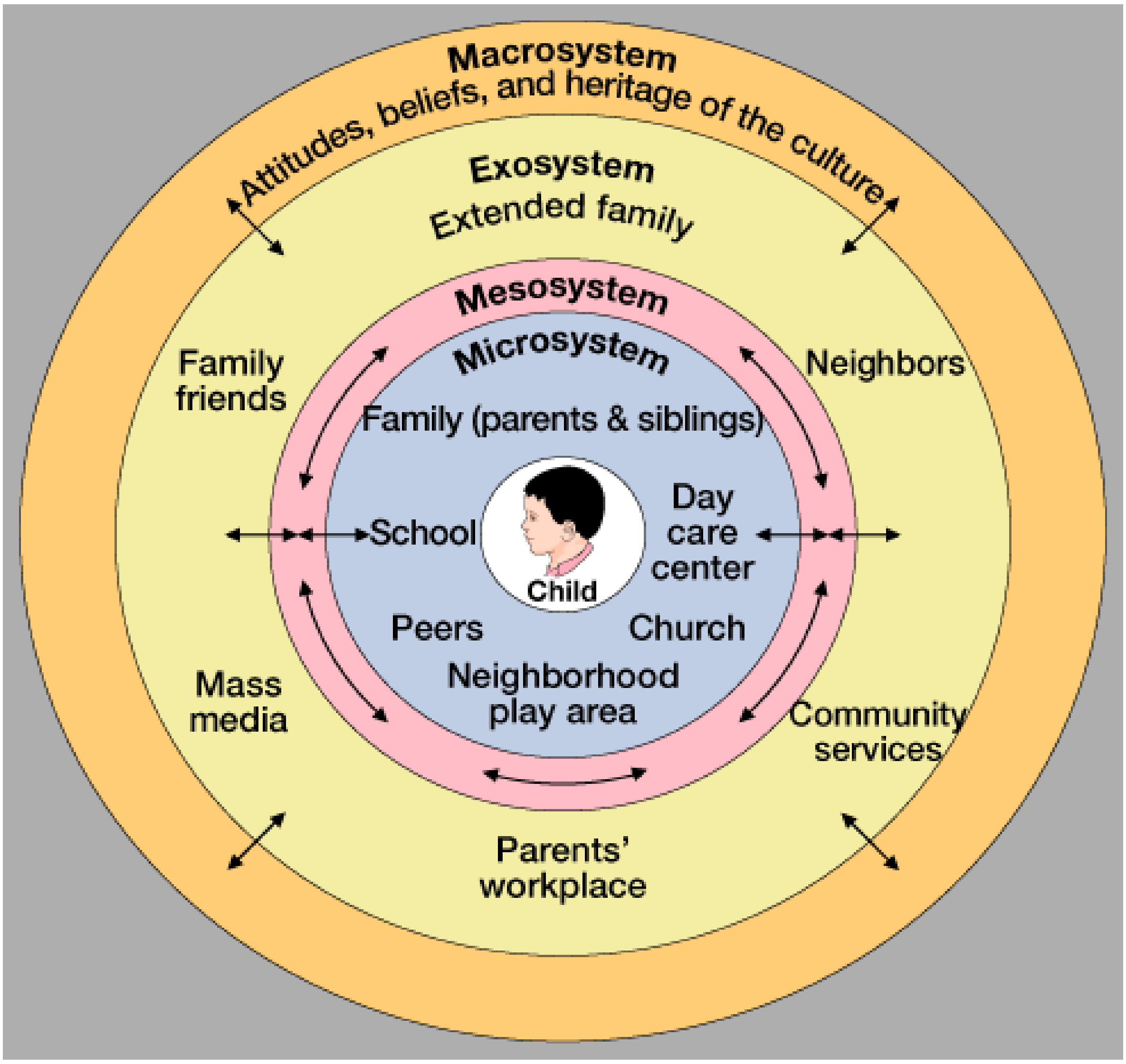
Bronfenbrenner se model onderskei tussen proses, persoon, konteks en tyd waarbinne verhoudings gevorm of verbreek word. Menslike ontwikkeling vind plaas binne hierdie proses van interaksie. Die bekende Engelse begrippe hiervoor is “connectedness” en “relatedness”. Bronfenbrenner se model kom kortliks op die volgende neer: “He indicates that human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active human being and the people and objects in the immediate environment.” (Schulze & Naidu, 2014:10). Sy teorie onderskei verskillende lae of sisteme wat een of ander effek op die kind se ontwikkeling kan hê. ’n Kind se onmiddellike omgewing is natuurlik nie al wat ’n rol speel nie, maar die groter omgewing of leefwêreld het ook ŉ aanwysbare invloed. Verskeie faktore binne die kind se biologiese ontwikkeling, sy familie en ouerhuis, gemeenskap omgewing en sosiale omgewing voorsien die nodige leiding en rigting van ontwikkeling.

Die onderskeie interaktiewe sisteme van die Bronfenbrenner teorie word kortliks genoem:

- Die mikro omgewing is die omgewing wat die kind direk in kontak mee staan. Die bevat die verhoudings en interaksie met die onmiddellike omgewing wat die huisgesin, skool, woongebied en nasorg fasiliteit insluit. Die skool met die onderwyser is volgens Bronfenbrenner een van die naaste sisteme aan die kind wat beïnvloeding betref, en het ŉ direkte invloed op die kind, wat uiteraard positief of negatief aangewend kan word.
- In die Mesosisteem word gekyk na die interaksie tussen die strukture van die mikro-sisteem soos byvoorbeeld tussen die onderwyser en die ouerhuis, of die kerk en die gemeenskap.
- Die volgende vlak is die ekosisteem waar die kind nie direk funksioneer nie. Die strukture in hierdie sisteem het wel ŉ impak op die kind se ontwikkeling deur die interaksie in die mikro-sisteem. Hier kan na die ouers se werkskedules as voorbeeld verwys word of die aanwesigheid al dan nie van ondersteuning en hulpbronne wat tot die kind se beskikking is.
- Die buitenste laag van Bronfenbrenner se sisteem bevat kulturele waardes, kodes en wette en so meer. Breër lyne wat hier getrek word, het ŉ invloed dwarsdeur die interaksie van al die ander sisteme. Enige verandering of konflik sal uitkring na die ander sisteme.

- Die Kronosisteem verteenwoordig die dimensie van tyd en tydsverloop binne die kind se omgewing. Eksterne elemente soos die dood van 'n nabye familielid of interne elemente soos die ontwikkelingsfases van 'n kind het hierby betrekking.

Die gemeenskap as onderling verbinde sisteme kan as in 'n ekosisteemmodel voorgestel word. Skematies sien Bronfenbrenner se teorie soos volg daaruit:



Figuur 4-1: Die ekosisteem van Bronfenbrenner, soos in Paquette & Ryan, (2001:2) voorgestel.

Uit die skematiese voorstelling is dit duidelik dat gemeenskap as 'n ekosisteem funksioneer. Daar is 'n onderling verbinde ekosisteem wat die verhoudings beïnvloed wat uiteindelik wesenlik bepalend is vir die geestelike en liggaamlike gesondheid en welstand

van ’n kind. Hierdie verbondenheid, of soms juis die gebrek daarvan, het ’n grondliggende rol in die ontwikkeling van ’n kind. Dit is by hierdie onderlinge verbondenheid en spesifiek die geweld getraumatiseerde kind en sy interverbindings, wat deur die pastorale ondersteuning model vir onderwysers aangespreek wil word. Die belang van onderlinge verbindings in ’n gemeenskap en die benutting van die verhoudings is vanuit Bronfenbrenner se model duidelik gemaak.

Twee (2) krities belangrike onderskeidings word beklemtoon vanuit Bronfenbrenner se model. Dit is belangrik om te onderskei tussen “die skool in die gemeenskap” en “die skool as ’n gemeenskap”. Vervolgens word vereiste aspekte aangespreek rondom die skool as ’n verbinde gemeenskap. Die hooftrekke hiervan is die volgende:

4.3.2 Die skool as gemeenskap

Die Bronfenbrenner model veronderstel die skool as ’n gemeenskap. Onderwys in die skool omgewing vind uiteraard plaas binne ’n bepaalde gemeenskap. Die skool is altyd geplaas in die gemeenskap. Selfs disfunksionele skole kan in hierdie manier deel uitmaak van die onderlinge verbintenisse van ’n gemeenskap. Die skool as gemeenskap beteken egter nie dat die model afhanklik is van die funksionering van die skool as gemeenskap soos beskryf binne die geheel-skool benadering nie. Die Bronfenbrenner model toon juis aan dat talle skole juis binne ’n disfunksionele gemeenskap geplaas is. Rudolph (2009:54) beweer tereg dat die stand van onderlinge verhoudings tussen die skool en die gemeenskap basiese onderrig en leer kan bevorder of belemmer.

4.3.2.1 Die skool as verbonde gemeenskap

Relevante literatuur ondersteun die mening dat ’n geankerde skool binne ’n onderling verbonde gemeenskap gekenmerk word deur die wedersydse verbintenis tot gesonde verhoudings (Monk, 2004:82). Rowe en Stewart (2011:62-63) som dit bondig op: “The importance of mutual reciprocal characteristics of school community partnerships, such as caring and supportive school staff and student relationships, is strongly supported in the school connectedness literature . . .”

Soos reeds genoem is die sogenaamde “whole school approach”, of dan die skool-in-sy-geheel benadering uitgelig, wat wêreldwyd tans die toon aangee as die mees voordelige manier om die skool in die gemeenskap te plaas. So stel Watkins (2004:4-5) byvoorbeeld

dat die benadering tipies is van suksesvolle skole in die gemeenskap: "Successful schools focus on learning and relationships . . . It is social relations that build the connection to school and to achievement. Pupils are more highly motivated and engaged in learning and more committed to school when they experience acceptance, and a sense of belonging . . . Pastoral care supports the connected school."

Die pastorale rol van die onderwyser bevorder uit die aard van die saak die onderrig en leer ervarings proses. Die opbou en behoud van goeie en gesonde verhoudings is hier van kardinale belang. Binne hierdie omvattende skool benadering is die aanwending van die pastorale rol van die onderwyser onontbeerlik. Die bevordering van onderlinge verbindings, waarvan goeie en gesonde verhoudings ŉ bepalende rol het, is een van die aspekte waarby die pastorale rol van die onderwyser direk by betrek is. Dat die skool, en onderwys in die skool, as "verbonde" onderwys ervaar word, is baie belangrik.

Die pastorale onderwys model wil aansluiting vind by hierdie internasionale tendens. In die verband stel Burke (2010:3) die reikwydte van die pastorale rol van die onderwyser in die groter geheel soos volg: "As ŉ onderwyser die nodige kennis het van pastorale berading, kan dit uiters handig te pas kom om kinders te help om die relevansie te sien tussen hulle lewensverhaal en die verhaal van God wat hulle lewensverhaal omspan."

Die teendeel is egter net so waar. Probleme vererger waar skole nie bydra daartoe dat die leerders 'n gevoel van aanvaarding en om te behoort ervaar nie (Best, 2005:9). Die pastorale rol van die onderwyser is dus van groot belang in die volhoubare geestelike gesondheid van ’n gemeenskap veral die oordrag van waardes.

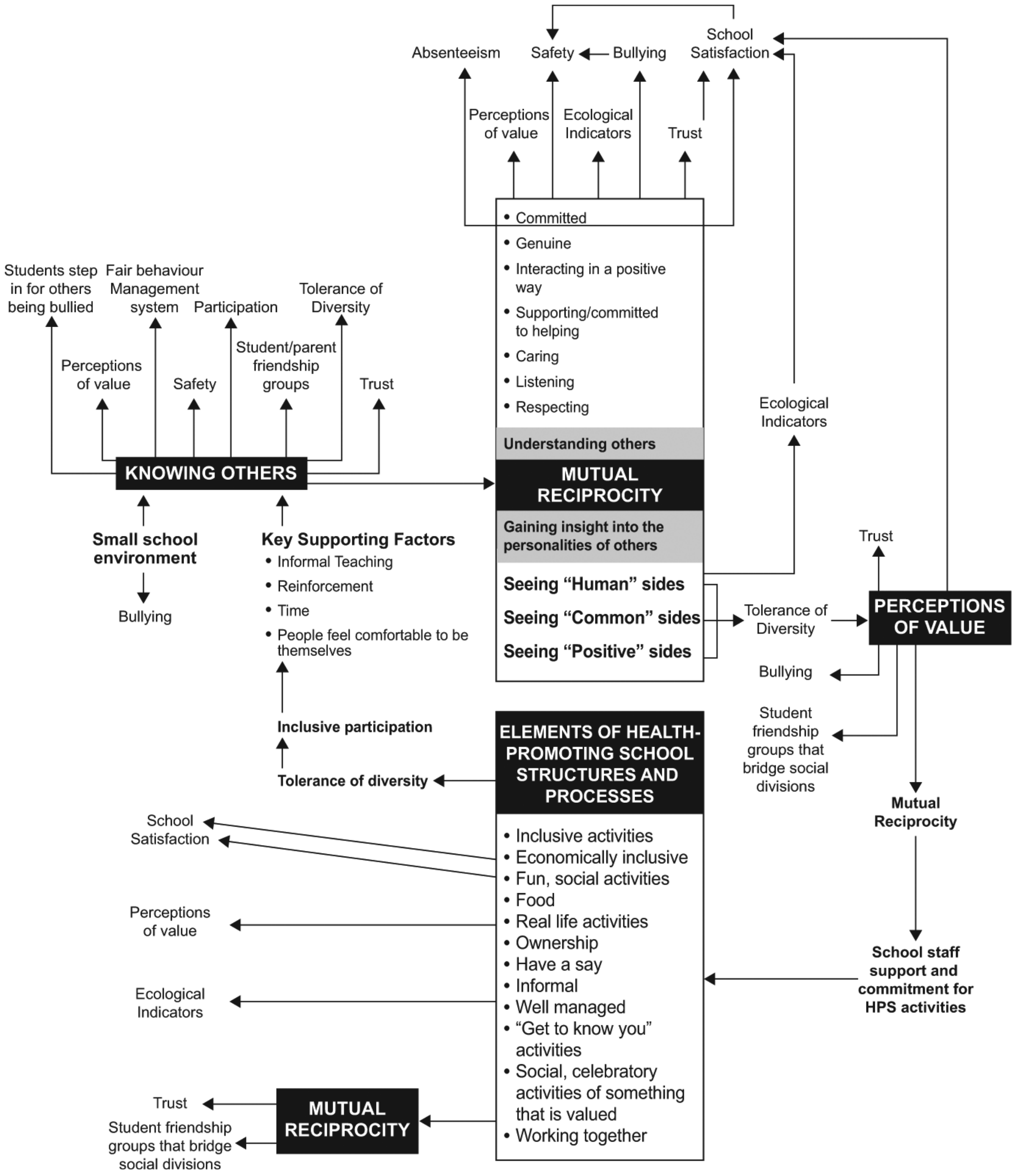
4.3.2.2 Verbintenis en waardes in die gemeenskap

’n Breër verbintenis binne die gemeenskap is noodsaaklik vir enige funksionerende skool. Die algemene term binne die geheel-skool benadering teorie is verbondenheid (*connectedness*). Daar is ŉ wye verskeidenheid faktore wat hierdie verbondheid wedersyds beïnvloed. Die wedersydse vestiging, versterking en herstelling van verhoudings word deurgaans beklemtoon.

Die funksionering van waardes, en dus dikwels die afwesigheid van die waarheid in verbreekte gemeenskappe, is ’n komplekse aangeleentheid. Dit is belangrik om ook op hierdie punt die klem te laat val op die verband tussen waardes en gemeenskap. Waardes

is nie slegs individueel nie, dit word ook gemeenskaplik gevorm en ervaar. Die waarde kultuur binne ’n bepaalde gemeenskap, spesifiek as inleiding op die volgende deel is die verband tussen lewens- en wêreldbeskoulike oortuiginge van die waarheid en bepaalde waardes. Hierdie aspek is belangrik indien die voorgestelde Christelike pastorale beradingsmodel suksesvol wil wees. Die nagaan en beoordeling van waardes, en die aanwesigheid of afwesigheid daarvan ten opsigte van die waarheid, is belangrik. Een van die genoemde ankerpunte, dat Jesus Christus as die waarheid bely word, dien hier as verwysing vir beoordeling van waardes en waarde oordrag in ’n gemeenskap.

Soos wat die onderstaande skets in detail aantoon, speel waardes ’n baie belangrike rol in die instandhouding van verbintenisse en verhoudings. Die teendeel is egter ook waar, naamlik dat waar waardes vervaag of negatiewe waardes die botoon voer, kon die verskynsel van versteurde verhoudings en gebreekte verbintenisse ook meer voor.



Figuur 4-2: Die rol van waardes in 'n gemeenskap (soos voorgestel in Rowe & Stewart, 2011:53).

Van belang hier is nie soseer die onderskeie detail nie, maar dat duidelik aangetoon word dat menslike ontwikkeling 'n proses is van verskeie interaktiewe verhoudings, wat deurentyd op mekaar inwerk. Hierdie verhoudings het verder te make met die persepsie oor wat as waardevol geag word en wat nie sodanig geag word nie.

Die hantering van waardes, (of dan dikwels ook die afwesigheid van waardes) het ʼn bepalende invloed hoe die skool as gemeenskap en die skool in die gemeenskap funksioneer. Die relevansie van die bespreking is juis dat in die pastorale beradingsmodel die rol en plek van ʼn waarde sisteem ingedagte gehou moet word. Dit is veral belangrik ten opsigte van wat as die waarheid beskou word en wat die soeke van betekenis inhou vir die kind wat aan geweld blootgestel is. Die punt is vooraf bespreek toe uitgelig is watter invloed geweld op kinders se ontwikkeling het, spesifiek die ontwikkeling van hulle lewens- en wêreldbeskouing.

Waardes, soos reeds genoem, het ʼn funderende rol in die verstaan van ʼn gemeenskap. Die vraag ontstaan dus nou logies hoe die onderwyser in sy kapasiteit as ʼn deelnemer in die breër gemeenskap daarmee kan handel en vanuit sy of haar pastorale rol behoort te handel en verder hoe die effek van geweldsmisdade op die ontwikkeling van ʼn leerder ʼn rol speel. Dit is dus noodsaaklik om die rol van die onderwyser te belyn en die pastorale aspek duideliker te definieer. Die voorgestelde pastorale model wil help in hierdie definiëring. Daarvoor is dit nodig om plek en rol van waardes in enige pastorale model goed te onderskei (Mergler & Spooner-Lane, 2012:73). Pastorale sorg en waardes gaan immers hand aan hand (Chittenden, 1999:16).

Vervolgens word die rol van die onderwyser in die gemeenskap verder bespreek. Daarna word die aanwending van die onderwyser in sy pastorale rol in die waarde oordrag in die gemeenskap aangeraak. Die word gedoen aan die hand van Breed se pastorale model komplimentêr tot die gemeenskap raamwerk soos gestel aan die hand van Bronfenbrenner se teorie.

Vir ʼn model wat die belangrikheid van waardes en die waarheid onderstreep is dit noodsaaklik om kennis te neem van die werksaamheid van die Heilige Gees in die verband. Die Heilige Gees herinner die gelowige gedurig aan die Woord van God en die vastigheid daarvan. Hierdie aspek is belangrik vir ʼn model waar die negatiewe, trauma herinneringe verbreek en vervang moet word met die herinnering van God se waardevolle liefde as die waarheid.

Hierdie herinnering behoort uit te loop op ʼn geloofskeuse van die een wat berading ontvang. Die voorgestelde model moet ook plek inruim vir hierdie keuse moment op grond van die herinnering aan die waarheid. Dit ondersteun ook die getraumatiseerde persoon

om telkens weer te kan terug keer - weer herinner te word - aan hierdie waarheid gebaseerde keuse, sonder om weer van vooraf die trauma worsteling deur te gaan.

Die herinnering aan die waarheid deur die Heilige Gees is ’n kragtige ondersteuning om twyfel teen te werk. Die mense se soeke na betekenis en relevantheid, en in die besonder ’n getraumatiseerde kind se inherente soeke na sin en betekenis na die trauma, en die blywende soeke na betekenis deur die herhaling en herlewing van die trauma op verskeie vlakke en maniere, kan slegs beantwoord word deur ’n herstelde verhouding met God. Slegs deur ’n lewende verhouding met God self, kan die kind sy of haar eie betekenis en waarde ontdek en blywend herontdek. Hierin neem die Drie-eenheid, maar in die besonder die Heilige Gees, ’n baie besondere plek in. Dit is veral belangrik wanneer die geheue en herinnering ter sprake kom.

4.3.3 Die onderwyser in die gemeenskap

Die onderwyser in Suid-Afrika, soos elders in die wêreld, vertolk in teorie en praktyk verskeie rolle (Lai-Yeung, 2014:36). Die onderwyser word allerweë beskou as ’n belangrike rolspeler in enige gemeenskap. Die spesifieke plek en rol van die Suid-Afrikaanse onderwyser word hier verder uitgelig. Dit is noodsaaklik aangesien die aanwending van die pastorale rol van die onderwyser vir die voorgestelde model ’n noodsaak is.

Die Departement van Basiese Onderwys het ook verskeie rolle voorgeskryf waaraan ’n onderwyser in Suid-Afrika moet voldoen (DOE 1998, 2000, 2001, 2005, 2010; Shezi, 2014:1). Die verskeie rolle wat die onderwyser in Suid-Afrika moet vertolk is die afgelope twee (2) dekades in verskeie dokumente[12] goed uiteen gesit. Daar word sewe (7) rolle aan die onderwyser in Suid-Afrika opgedra soos Castle & Osman (2003:110) dit bondig weergee: “The curriculum of the Higher Diploma in Education, the basic qualification for teachers in the state schooling system, follows an ‘immersion’ model of teacher education. Each year, students are assigned to local schools for ‘school experience’ in which they carry out a six week practicum . . . Besides the community, citizenship and pastoral role, the roles are: learning mediator; interpreter and designer of learner

[12] National Department of Education Duties and Responsibilities of Educators, SACE (South African Council of Educators) Code of Conduct; Education Labour Relations Council Manual for Development Appraisal, COTEP (Committee for Teacher Education Policy) - Norms and Standards for Teacher Educators.

programmes and materials, leader, administrator and manager; scholar, researcher and lifelong learner; assessor and learning area/subject/discipline/phase specialist." Een van die rolle fokus op die onderwyser en die gemeenskap, burgerskap en die pastorale rol in onderwys. Die pastorale aspek van hierdie gemeenskap aspek word verder belig.

4.3.3.1 Kenmerke van die onderwyser se pastorale rol

Oor die afgelope twee (2) dekades het daar hernude internasionale belangstelling ontstaan wat die fyn balans behels tussen die kurrikulum aan die een kant en pastorale versorging aan die ander kant (Sobel, 2019:189). Dit word gedoen deur ŉ geheel beeld van die skool en die opvoedings gebeure in die gemeenskap te neem. Deurlopende temas is om tot ŉ gebalanseerde resultaat te kom wat die algehele welstand van studente en leerders kan verseker. Eensydige beklemtoning van kurrikulêre onderrig en leer kom nog steeds algemeen voor as dit by die definiëring kom van wat goeie onderwys behels (Van der Berg *et al.*, 2011:2).

Die tradisionele definisie van wat pastorale sorg in die onderwys behels het ook baie verander en is wyer uitgebrei (Hearn *et al.*, 2006:ii). Definisies verskil deesdae baie rondom wat pastorale sorg beteken op onderwys gebied, en wie almal daarvoor verantwoordelik is (Carroll, 2010:146-147; Kyriacou, 2015:433; Grove, 2004:37). Op verskeie vlakke en invloedsfere het die idee van pastorale sorg sy merk gelaat. Die konsep van formele pastorale sorg binne ŉ nasionale onderwys bewussyn is goed gevestig, ook in Suid-Afrika (Collins & McNiff, 2012:30).

Die pastorale rol van die onderwyser word breedweg beskryf as die vermoë dat ŉ omgee gesindheid uitgestraal word as deel van die professionele etiese gedragskode van die onderwyser (DOE, 2000:4). Hierdie kode is ingestel om die leerder te beskerm en as ŉ volledige en volwaardige mens te laat ontwikkel. Hoewel dit breedweg omskryf wat die pastorale taak omvat, word die detail beskrywing dikwels maar aan eie interpretasie oorgelaat (Castle & Osman, 2003:108).

Daar is voordele en nadele vir ŉ nuwe pastorale model vir onderwysers in die Suid-Afrikaanse konteks. Behalwe die breë riglyne, bly die Suid-Afrikaanse voorskrifte in gebreke om spesifiek aan te dui hoedanig die pastorale rol prakties geïmplementeer kan word. Dit is egter binne hierdie oop gelate ruimte dat ŉ model vanuit die Christelike

verwysingsraamwerk onderwysers kan bystaan in die praktiese uitlewing van hulle pastorale rol in die onderwys omgewing. Die sekerheid wat die Christelike geloof op aanspraak maak, kan juis help om die pastorale rol van die onderwyser weer op vaste basis te stel binne ŉ gebroke wêreld wat meer as ooit ŉ nodigheid het aan sekerheid. Die onderwyser in sy pastorale rol en roeping neem juis ook deel aan die uitsending[13] van God se groot liefde en liefdes opdrag. Die model wil binne hierdie breë oriëntering ŉ Bybelse model wees wat die onderwyser kan bemagtig om binne die uitoefening van sy of haar voorgeskrewe pastorale rol effektief op te tree. Hierdie aspek van geroepe wees, het baie fasette. Wat hier van belang is, is dat dit ook verband hou daarmee dat God as sentrum en doel van alle ware gemeenskapslewe te erken en om dit ook deur die onderwys so oor te dra.

Die spiraal van geweld waaraan kinders in Suid-Afrika blootgestel is, maak dit uiters noodsaaklik dat daar nie net voorkomingsprogramme in plek gestel word nie. Skool gebaseerde programme bly gebiedend noodsaaklik. Voorkoming, bewusmaking, intervensie en krisisbestuur bly steeds belangrike instrumente in die stryd teen geweld en die effek wat dit op leerders het. Bykomend hiertoe is die verdere bemagtiging van onderwysers en onderwysstudente. Die bemagtiging van onderwysers in hulle pastorale rol om hierdie geaffekteerde kinders se trauma te hanteer, is uiters noodsaaklik.

Die historiese agtergrond van die onderwyser se pastorale rol is hier ook belangrik om te noem. Histories is die term 'pastorale sorg' in Christelike geloof geanker, etimologies veral met die idee dat Christus die Herder is (Carroll, 2010:146). Die term 'pastorale sorg' is later van tyd ook uitgebrei en in die onderwys op skole begin toepas. Dit het breedweg verwys na die benadering, praktyke en strukture wat ondersteuning in die welstand en deurlopende ontwikkeling van leerders op oog gehad het. Die sending ontwikkeling in die 1800's word allerweë beskou as die formele begin van die moderne idee van pastorale onderwys. Hierdie uitwerking van die Christelike filosofie van opvoeding kom uit Engeland, soos wêreldwyd versprei deur sy kolonies, waarvan Suidelike Afrika ook histories deel uitgemaak het (Schoeman, 2015:119). Verder is dit gekenmerk deur ŉ

---

13 Onderwys gesien as 'missio Dei' en deelnemende onderwys, veral die etiese aspek. Vgl. Breed,(2013:5); Kok & Niemandt, (2009:507).

uitganspunt van selfbeheersing. Opvoedkundige beginsels van self - refleksie en selfdissipline het reg van die begin af ’n vormende effek gehad (Hearn *et al.*, 2006:4).

Vanuit hierdie breë blik op die ontwikkeling en verwagtings aangaande die pastorale rol van die onderwyser, behoort logies die band raakgesien te word tussen die rol van die onderwyser en die oordrag van waardes in ’n gemeenskap. Die voorkoms van geweld in die gemeenskap, veral hoe kinders daardeur geraak word, het direkte betrekking op die funksionering van die verwagte pastorale rol van die onderwyser in die gemeenskap. ’n Herdefiniëring van die pastorale rol van die onderwyser vereis ook dat die rol van waarde oordrag in die gemeenskap deur die pastorale rol van die onderwyser weer opgeneem moet word.

Die ontwikkeling en onderhouding van die pastorale rol van die onderwyser kry dikwels nie die voorgeskrewe aandag nie (Hearn *et al.*, 2006:1). ’n Voortslepende probleem is dat die opleiding van onderwysers ook nie in die algemeen direkte aandag skenk aan die ontwikkeling van die onderwyser se pastorale rol nie (Best & Mahler, 1984:10). Min kere word hulle direk daarin opgelei of hulle kom dit as nagedagte teë in byvakke, soos om kinders met spesiale behoeftes te onderrig (Best, 1999:18-19).

Opleidingsinstansies, kolleges en universiteite erken dikwels dat dit ’n leemte behels, maar wys dan op die beperkte opleiding tyd of stel voor dat die vaardighede die beste geslyp word in die praktyk self. Kort kursusse vir indiensopleiding word dan hiervoor aangewend, ook is mentorskap ’n manier om die indiensopleiding verder te stimuleer deur goeie verhoudings te bou (Fourie & Van den Berg, 2007:95). Die voorgestelde model moet ook die funksie vervul om mentorskap oor die pastorale rol van de onderwyser te kan versterk. Alhoewel die pastorale rol dus aan onderwysers opgedra word, word hulle nie behoorlik toegerus om dit na behore te vervul nie. Alhoewel beradings kursusse geredelik beskikbaar is, is daar nie baie wat spesifiek skoolgebaseerde kursusse is nie, of spesifiek die pastorale vaardighede van die onderwyser aanspreek nie. Die onderwyser is baie kere aan sy eie lot oorgelaat ook selfs waar deesdae amptelike tyd afgestaan word vir professionele selfverbetering met die professionele verbetering punte stelsel.

Min aandag word dus formeel gegee aan die opleiding en ontwikkeling van die vaardighede wat nodig is om aan die verwagting van die pastorale rol van die onderwyser

te voldoen. ŉ Noodsaak vir sodanige model wat op onderwysers gerig is, wat pastoraal van aard is en wat beide in formele opleiding en indiensopleiding gebruik kan word, blyk dus voor die hand liggend.

4.3.3.2 Pastorale rol en gemeenskap waardes

Die onderwyser se voorgeskrewe pastorale rol in die gemeenskap kan baie doen om die skadelike gevolge van hierdie waardevakuum teen te werk, as die pastorale rol goed beskryf is. Die voorgestelde pastorale model vir onderwysers behoort daarom ŉ duidelik welomskrewe waarde sisteem te omvat. Sonder so ŉ waarde stelling sal enige sorg en ondersteuning eintlik nie geanker kan wees nie, en sal - ten spyte van baie moeite en insette - nie die gewenste uitwerking hê nie (Mouton *et al.,* 2012:1213).

Dit is dus ŉ vereiste dat die pastorale model goed die verband tussen waardes en ŉ aanspraak op die waarheid moet kan onderskei. Vanuit ŉ Christelike basis werk die voorgestelde model met die verband tussen waardes en die waarheid. Die voorgestelde model behoort ŉ gesprek aan te knoop met ander sosiale konstruktiewe modelle op grond daarvan dat sin en betekenis juis ontdek word in die gemeenskaplike gesprek in die gemeenskap met God. In hierdie hoofstuk word egter eerstens aangetoon dat daar ŉ verband bestaan tussen waardes in die gemeenskap aan die een kant, en wat die definisie van waarheid aan die ander kant is. Vanuit ŉ Christelike siening word verderaan die Bybelse perspektief gegee oor gemeenskap.

Die pastorale rol van die onderwyser word gesien juis om die leerder se eie waardes te ontwikkel en om die samelewing se waardes oor te dra. Wát egter die inhoud van hierdie betrokke waardes elke keer behels, is daar nie soveel eenstemmigheid nie, en Suid-Afrika is hierin geen uitsondering nie. Daar moet kennis geneem word van die formele en informele verwagtings in Suid-Afrika met betrekking tot die pastorale rol van die onderwyser. Die voorgestelde pastorale onderwys model gaan daarvan uit dat waardes en die waarheid op ’n sinvolle manier op mekaar betrekking het. Die vereistes hieroor word binne konteks vasgestel. Verder word riglyne waaraan ’n model prinsipieel moet aan beantwoord in die volgende hoofstuk verstrek. Laasgenoemde sluit sake in soos die gesag van die Skrif in die pastoraat, asook die gereformeerde raamwerk van waaruit die model ontwikkel kan word. Die kontekstuele verrekening sluit aan die ander kant weer

sake in soos onder andere statutêre verpligtinge, beleidsraamwerk en relevante statistieke.

Daar is in die vorige hoofstuk uitgewys watter invloede die negatiewe ontwikkeling van die kind se lewens- en wêreldbeskouing het. Die waarheidsaanspraak van waardes behoort goed onderskei te word in enige pastorale model. Hierdie aspek is belangrik as agtergrond oor die rol van waardes enersyds en die erkenning van die waarheid andersyds.

4.3.3.3 Waardes in die skoolgemeenskap

Die beskouing van die lewe, moet in die pastorale model verreken word, aangesien dit as ʼn rede vir onbemagtiging van onderwysers na vore tree. Die regtrek en die belyning van die lewens- en wêreldbeskouing aan die hand van die Bybel is hier van groot belang. Die vrees vir die toekoms is een wat vervang moet word. Die voorgestelde model maak ook gebruik van kuns, om die kind te begelei om ʼn ideale werklikheid en wêreld vir die kind te laat voorstel. Hierdie verplaaste verbeelding moet gevoed en gerig word deur die werklikheid van die lewende gemeenskap met God as Skepper, as Verlosser en as heelmaker deur die Heilige Gees. Die onderwyser tree dus in gesprek met die kind se belewing van die werklikheid en die onderwyser help en bemagtig die getraumatiseerde kind om sy lewens- en wêreldbeskouing in lyn te bring met die Bybel.

Hierdie aspek word vervolgens bespreek. Ten einde aan hierdie vereiste gevolg te gee is dit belangrik dat om enkele opmerkinge te maak oor die verband tussen waardes en die waarheid. Hantering van traumatiese ervarings en basiese oortuiginge het op mekaar betrekking. Anders gestel bring basiese oortuiginge, by die onderwyser en die leerder die onderskeid en verband tussen waardes en die waarheid na vore.

Die model van Breed (2019:1-22) gee hier ʼn goeie handvatsel om die verband tussen waardes as basiese oortuiginge en die belydenis aangaande die waarheid te hanteer. Daar is vroeër gewys op die belangrikheid van die vestiging van ʼn vertrouensverhouding asook die rol van die onderwys as pastorale aangeleentheid. Die pastorale rol van onderwysers word betrek in die onderskeid tussen waardes en die waarheid in die kind wat aan geweldsmisdade blootgestel is se soeke na betekenis en sin. Die voorgestelde model hier wyk dus effens af van Breed se model. Breed se model word hierna verwys

aangesien dit juis uitgaan van die belangrikheid van verhoudings. Die model van Breed word gefundeer in die Drie-eenheid wat die basis vorm van die hantering en herstel van verhoudings. Die model van Breed vereis die vestiging van verhoudings, terwyl in die voorgestelde model bestaande verhoudings benut en verdiep word. Pretorius (2017:206) gee ’n bespreking van die eerste fase van Breed se model aan die hand van die aangespaste Osmer model.

Wanneer die vertrouensverhouding gevestig is, kan voortgegaan word om vanuit die waarheid aansprake van die evangelie, navraag te doen oor die gevestigde ongeldige en valse oortuiginge. Hierdie valse oortuiging moet gevange geneem word en vervang word. Die nuwe oortuiginge moet op grond van die waarheid van Jesus Christus geglo word. In hierdie proses neem gebed en die vervulling met die Heilige Gees[14] ook ’n prominente rol in. In die getraumatiseerde kind se lewe het die skrikwekkende gedagtes dikwels ’n oorweldigende invloed. Hierdie nuwe oortuiginge moet ook voortgesit word en opgevolg word deur die vestiging van nuwe lewenspatrone. Hierdie derde fase het veral te make met die identifisering en neutralisering van gekondisioneerde refleks optrede en gedrag. Die vierde finale fase wat deur Breed se model voorgestel word, is die volhardings tydperk en die mededeelsaamheid aspek. Dit is veral hier waar die breër deel van die gemeenskap van die heiliges na vore tree. Die hoop en hulp wat onderling met mekaar gedeel word, behoort veral in hierdie fase tot volle vrug te kom.

Bronfenbrenner se teorie is hierbo gebruik om aan te toon dat daar ’n komplekse ekosisteem bestaan van onderlinge verhoudings en verbreekte verhoudings wat ’n invloed uitoefen op ’n kind se ontwikkeling. Breed se model bied het hier ’n sinvolle verdieping van wat Bronfenbrenner uitwys. Breed bied ’n metode wat verder gaan en die verbreekte verhoudings wil aanspreek. In Breed se aanpak ontwikkel hy ’n metode wat die ontbloting van die verbreekte verhouding duidelik maak. Breed se model se basis is die verhoudings en gesprekke wat iemand met God het (Pretorius, 2017:192; Nickols, 2019:139-151). Hierdie gespreksverhouding se inhoud word gevoed vanuit gebeure en ervarings uit iemand se verlede. Breed se unieke bydrae is dat hy onderskeid tref tussen waarde oordele uit ervaring en die waarheid uit openbaring van God se Woord.

---

[14] Jesus beloof om aan ons ‘n berader (parakleet) te stuur, die Heilige Gees (Joh. 14:26). Die werk van die Gees (Parakleet) bestaan daarin om die mens alles te leer en in die volle waarheid te leer van wat Jesus gesê het.

Oortuiginge wat iemand het, moet geïdentifiseer word, daarna moet dit as waar of vals aangedui word op grond van die ewige waarhede in God se Woord. Hierdie model is geskik om verskeie situasies gebruik te word. Dit kan ook aangepas en aangewend[15] word as basis vir 'n model vir onderwysers in hulle pastorale rol met kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is. Die erkenning moet opgevolg word met die aantoning van die herstelling van die verhouding wat God in sy beeld voorsien. Breed se model is bykomend tot Bronfenbrenner gebruik om die verband tussen waarde oortuiginge en die belydenis van die waarheid in iemand se lewe te onderskei.

Die voorgestelde model vereis dus dat behoorlike aandag gegee word na die soeke van betekenis. Hiervoor word Breed se model benut. Daarvoor is nodig om 'n onderskeid te handhaaf tussen waarde en waarheid oortuiginge. Die model sluit juis aan by 'n kind se soeke na betekenis as respons op geweld trauma.

Die vasstelling watter plek oortuiginge inneem, is 'n belangrike vereiste. Hierdie oortuiginge moet geweeg word aan die hand van 'n aanspreek van die waarheid. Die model van Breed maak dit duidelik dat vereis word dat valse konsepte en gevolglike verwagtings vervang kan word. Hierdie onderskeid tussen waardes en die waarheid is 'n noodsaaklike vereiste. Breed se model bied hier bykomende insigte wat benut word, bykomend tot die Bronfenbrenner ekosisteem model. Die rede is tweeledig.

- Eerstens maak sy model erns met die Drie-eenheid, terwyl baie ander modelle, alhoewel hulle dit formeel onderskryf, in praktyk of eensydig slegs op die verlossing of op heiliging fokus. Breed se model het 'n geheelbeeld en fokus op die gebreekte[16] band en herstelde band met God.
- Tweedens maak Breed se model doelbewus gebruik van die onderrig en herinnering aan wat 'n herstelde gemeenskap met God Drie-enig ten volle behels. Op die psigologiese vlak werk die model met die algemene resultate oor die effek van trauma, veral soos dit die geheue raak. Op die geestelike vlak lê die model veral klem op die noodsaak van die herstel van gemeenskap en om in 'n gemeenskap te lewe.

---

15 Nickols, (2019:139) lê klem op die ouderdom spesifieke vereistes.
16 Breed, (2013:2-3).

Skematies lyk Breed se model soos volg, aangepas vanuit die ontleding wat Nickols (2019:151) van Breed se model gemaak het:

Die pastorale proses

Fase 1	Gesprek deelname: Identifiseer →	Leuen oortuiginge, waardes teenoor die waarheid.
Fase 2	Toepassing: Herhaalde patrone: →	Ontmoeting voor God: om voor God gestel te word. Effek van vreesgedagtes.
Fase 3	Verbintenis →	Wys valse oortuiginge uit vervang met nuwe oortuiginge.
Fase 4	Volhouding en ondersteuning →	Herstelde gemeenskap mekaar.

Tabel 4-1: Fases in die pastorale model van Breed

In die volgende hoofstuk sal die model self weergegee word, wat berus op hierdie riglyne. Die voorgestelde model sal gerig wees op die bemagtiging van spesifiek Grondslagfase onderwysers.

As dit by die rol van waardes kom, is neutrale onderwys nie houdbaar nie, veral nie as dit die pastorale rol van die onderwyser sinvol wil invul nie.

Die onderwyser in sy pastorale rol kan ook as Christelike gelowige juis ŉ belangrike rol hierin vertolk. Die soeke na betekenis het te doen met die onderskeid tussen waardes en die waarheid. Wilhoit maak hierdie punt duidelik as hy sê:

"The transformational educator operates with an eye towards enabling persons to discover their God-centred meaning. However, when the pursuit of meaning becomes the end of Christian education, it will not be found. Therefore, transformational education has before it three long-term goals which produce a climate in which life-directing meaning can be found: (1) the equipping of believer-priests for service and worship; (2) the cultivation of a servant's heart and skills; and (3) the establishment of a teaching environment that is open to the working of God's renewing grace." (Wilhoit, 2014:5)

ŉ Pastorale model wat ŉ Christelike uitgangspunt het, behoort dus ook sterk uit te gaan van ŉ waarheid aanspraak wat sinvolheid bring. Binne 'n Christelike aanpak van so 'n pastorale model sal dit die nader uitwerking wees van die siening dat Christus wel die waarheid is. Die soeke na betekenis kan vir 'n getraumatiseerde kind kom slegs deur bewoording, deur die uiting van die sin en betekening. Die storie moet vertel kan word. Hoe hierdie storie egter sin maak, is nie in die storie self terug te vind nie, maar word ekstern aangedui. Die Christen onderwyser moet dus deur 'n model bemagtig word om beide te doen: naamlik dat die narratiewe geheue aan te help, en ook die opklarende of verklarende geheue in te rig (Loots & Mnguni, 2006:64).

4.4 ŉ Waardevolle, herstelde gemeenskap

Alhoewel die Bybelse riglyne eers in hoofstuk ses (6) in detail bespreek word, is in hierdie hoofstuk die klem laat val daarop dat ŉ pastorale berading model vir die onderwys ŉ gemeenskap model moet wees. Die kern vereistes vir 'n gemeenskap model is hierbo bespreek. Die belang van ŉ model wat die Drie-eenheid as basis vir gemeenskap neem is ook aangetoon. Verder is daar onderskeid getref tussen die skool *in die gemeenskap* en die skool *as ŉ gemeenskap*. Dit het kortliks die volgende kern aspekte ingesluit naamlik dat in Suid-Afrika daar basies sewe (7) verwagte rolle aan die onderwyser opgedra word. Een daarvan is dat die onderwyser in ŉ pastorale kapasiteit behoort op te

tree. Die burgerlike gemeenskap en die statuêre vereistes is dat die onderwyser in Suid-Afrika dus ook pastoraal aangewend word. Die pastorale rol van die onderwyser het sy vroeë wortels in die Christelike sending en sending onderwys. Alhoewel die pastorale verwagting histories gewortel is binne die Christelike siening van wat gemeenskap is, is die huidige konteks nie noodwendig Christelik gestempel nie. Daar is egter baie historiese elemente wat verder nuttig ontgin kan word deur ’n pastorale model.

Die vereiste van gemeenskapsbetrokkenheid het logies die vraag met homself meegebring wat die gemeenskap se waardes is waarvolgens die pastorale opdrag aan die onderwyser gestel is. Dit is ’n vereiste vir die beradingsmodel om goed te definieer wat as waardes geneem word en hoe die waardes in die gemeenskap hanteer word. Hierdie bespreking is gedoen aan die hand van die gemeenskap model van Bronfenbrenner. Hierdeur is aangetoon dat ’n pastorale beradingsmodel deeglik kennis moet dra van die verskynsel van verbondenheid binne ’n gemeenskap. Hierdie verskynsel van interverbindings is nodig om van kennis te neem aangesien kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, juis op hierdie punt baie negatief geraak word. Daar is gevolglik aangetoon hoe geweld waaraan kinders blootgestel is, hulle verbintenisse negatief beïnvloed. ’n Pastorale berading model, wat ’n gemeenskap model wil wees, het ook die vereiste dat hierdie gebroke verbintenisse korrek geïdentifiseer moet word.

Die voorgestelde model het ook as vereiste die herstel van die samelewing op oog. Herstel vanuit ’n Christelike perspektief, wat waarheid en waardes onderskei, is uiteraard ten diepste die belewing van die liefdevolle gemeenskap met God en medemens (Burke, 2010:82). Die voorgestelde pastorale model behoort ook hier groot ag te slaan op die ordelikheid wat wesenlik deel is van die Christelike belydenis oor wie God regtig is. Die opklaring van onordelikheid in die gedagte wêreld en emosionele ontwikkeling versteurings, is hier van belang. Die belang van indringer gedagtes deur die inbrekende geheue en herinnering is aangetoon. Die voorgestelde pastorale model behoort ingedagte te hou dat hierdie indringer gedagtes reg hanteer moet word. Die bedoeling is dat die konstante en algemene gevoel van dreigende gevaar, in die regte konteks geplaas moet word. Dit word gedoen deur die indringer geheue gedagtes te bekamp deur dit

onder andere binne tyd en ruimte in die werklikheid te plaas. Verder het die aanwending van die gemeenskap[17] hierin ’n prominente rol.

Indien die pastorale beradingsmodel as geslaagde gemeenskap model wil dien, is die vereiste dat ook aandag gegee word aan die herstelde gemeenskap en geneesde gemeenskap. Hierdie punt bring mens logies uit by die vraag hoe sal ʼn waardevolle herstelde gemeenskap daar uitsien. Dit is die aspek wat spesifiek in die volgende hoofstuk aangespreek word, naamlik wat is die Bybelse riglyne waaraan ’n pastorale beradingsmodel moet voldoen, ten einde onderwysers effektief toe te rus om kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, te hulp te kom.

Die waarde van ’n pastorale model wat onderwysers wil help wat met getraumatiseerde kinders te doen het, lê juis hierin opgesluit. ʼn Reformatoriese pastorale model behoort ook ’n Trinitariese model op oog te hê.

- Dit sal dan insluit die oorspronklike bedoeling wat God die Vader as Skepper het,
- wat God die Seun as die Waarheid doen om die leuens in mense se gebroke lewens te ontbloot,
- en wat God die Heilige Gees doen om - op grond van die waarheid - die waarde van iemand se lewe te herstel deur nuutgemaakte en nuwe verhoudings daar te stel.

Hierdie uitbreiding van die verhouding lei tot die realisering van die model, naamlik dat God ook die skool en onderwys omgewing wil omskep in ʼn gemeenskap van hoop en genesing. Dit is belangrik dat die verband tussen geloof aan die eenkant en die herstel van gemeenskap aan die ander kant weer die regte klem kry. In die Westerse pastorale sorg het die gemeenskapselemente dikwels in die slag gebly. Die skool omgewing is dus die terrein waar die onderwyser se pastorale rol sy arbeids terrein kry. Hierdie werkterrein is uitgebreide verhoudings wat opgesoek, gevestig en herstel moet word.

Nickols (2019:232-233) wys op die effek wanneer hierdie nuwe oortuiginge inwerking gestel word, as vereiste vir die herstel van egte gemeenskap in liefdevolle verhouding:

---

[17] Vgl. hier die werk van Holton (2011) oor kinder soldate in Soedan. Sy verwys na die onmisbarerol wat die Christelike hoop gespeel het in die Dinka gemeenskap om hierdie kinders te help om hulle trauma te verwerk.

“Each person or child that might visit a counsellor, might have prior convictions, ideas or experiences regarding God and their relationship with God. Some of these convictions could be based on false information or negative experiences. The counsellor would have the role of identifying these convictions and helping the child to form new relationships with God-based truths and not lies.” (Nickols, 2019:232-233)

Dit wys nie net op die noodsaak van hulp aan die kind wat aan geweldsmisdade blootgestel is nie, maar juis ook op die diepe sin en waardevolheid van die herstelde gemeenskap self. Die volgende hoofstuk gee enkele algemene vereistes vanuit die teoretiese beredenering oor die belangrikheid van gemeenskap in ’n pastorale model in die onderwys. Hoofstuk ses (6) fokus dan op die Bybelse riglyne vanuit die verskillende vereistes wat in hierdie hoofstuk vier (4) en vyf (5) aangedui is.

4.5 Konklusie

Daar is vroeër genoem dat hoofstuk drie (3) en vier (4) ’n nouer eenheid vorm. In hoofstuk drie (3) is die verklarende aspek van die navorsingsvraag en gestelde doelwitte hanteer. Hoofstuk drie (3) het slegs verwys na die belang van die gemeenskap konsep, sonder om verder daarop in te gaan. Wanneer die deskriptiewe oorsake van die probleem nagegaan word kan dit egter nie gedoen word sonder om ook aan die gemeenskapsaspek aandag te gee nie. Dit het hoofstuk vier (4) aangespreek. Aan die hand van die teorie van Bronfenbrenner is aangetoon dat die gemeenskap gevorm word uit verskeie interaktiewe onderlinge verhoudings en menslike verbindings. Hierdie fokus se lens is fyner gestel in die tweede deel van die hoofstuk deur spesifiek na die rol van die onderwyser in die gemeenskap te kyk en ook na die skool as ’n gemeenskap. Hier is aangedui dat die onderwyser in die gemeenskap ’n kritiese rol speel in die oordrag van waardes in die gemeenskap. Die konklusie word getrek dat indien daar ’n herstelde gemeenskap daargestel wil word wat die geweld teen kinders en die gevolge daarvan effektief wil aanspreek, die pastorale rol van die onderwyser in die probleem oplossing ’n kritiese aspek is.

HOOFSTUK 5

5 VEREISTES VIR ’N PASTORALE BERADINGSMODEL VIR ONDERWYS

5.1 5.1 Inleiding

Die sentrale navorsingsvraag (1.3) wat aanvanklik gestel is, handel oor die vraag hoe ŉ pastorale model lyk waardeur onderwysstudente bemagtig kan word om kinders wat aan geweld situasies blootgestel is, pastoraal in die onderwyssituasie by te staan? In die inleidende hoofstuk is ook bepaalde doelstellings geformuleer en doelwitte gestel vir hierdie studie. Een aspek van die oorkoepelende doelstelling (1.4.1) is dat vereistes vasgestel word waarvolgens die leemtes effektief aangespreek kan word. Hierdie leemtes is beide in die beskrywende en verklarende gedeeltes aangetoon. Die derde doelwit van hierdie studie (1.4.2) is spesifiek gerig op die vereistes vanuit die Suid-Afrikaanse onderwys konteks.

Hierdie hoofstuk toon vanuit die bestaande noodsaak sekere vereistes aan waaraan ŉ gepaste pastorale beradingsmodel vir onderwysers moet voldoen. In die Suid-Afrikaanse konteks word verskeie beradingsmodelle rondom die onderwys omgewing wel gebruik, soos byvoorbeeld gebruik deur skoolsielkundiges, maatskaplike werkers of regspraktisyns. Die feit dat dit gebeur neem nie die noodsaak weg van ’n pastorale beradingsmodel wat doelmatig juis in die onderwys opset kan funksioneer nie. Daar is spesifiek ’n behoefte aan ’n pastorale model wat die onderwys gemeenskap - juis as ’n gemeenskap - benader. Hierdie hoofstuk hanteer vervolgens verskeie algemene vereistes waaraan ŉ pastorale beradingsmodel vir onderwysers behoort te voldoen. Daarna word in die volgende hoofstuk die normatiewe riglyne vanuit die Bybel aangedui vir so ŉ gepaste pastorale model.

5.2 Algemene vereiste

ŉ Pastorale beradingsmodel vir onderwysers en onderwysstudente wat kinders ondersteun wat aan geweldsmisdade in Suid-Afrika blootgestel is, moet uiteraard aan sekere vereistes voldoen. ’n Paar algemene kern vereistes word vervolgens aangedui.

5.2.1 Suid-Afrikaanse onderwys vereiste

Die eerste vereiste is dat die pastorale model binne die Suid-Afrikaanse onderwys konteks moet inpas. Die beradingsmodel moet die rol en plek van die onderwyser in ag neem soos wat dit plaaslik in Suid-Afrika gedefinieer is. Dit sluit beide die statutêre verpligtings asook die konkrete realiteit in. Hierdie vereiste van die huidige Suid-Afrikaanse konteks, moet egter tegelykertyd teen die internasionale agtergrond geplaas word, sodat die uniekheid van die Suid-Afrikaanse konteks begryp kan word, terwyl van die beste praktyke kennis geneem word, wat globaal in omloop is (Hall & Sambu, 2014:113-114).

5.2.2 Unieke omstandighede

Hierdie vereiste is belangrik om te noem, aangesien die Suid-Afrikaanse konteks op ŉ kritiese punt redelik verskil van baie ander internasionale openbare onderwys stelsels en gebruike. Die model wat voorgestel word, behoort nuttig gebruik te kan word binne die Suid-Afrikaanse konteks, in beide openbare skole sowel as privaatskole. In hierdie opsig is die Suid-Afrikaanse konteks effens anders ingerig as in die res van die wêreld. Oor die algemeen, veral in die Westerse wêreld, word die streng onderskeid tussen publieke en private onderwys gehandhaaf, en religieuse voorkeure word baie keer beperk tot die private skole (Chisholm, 2005:202).

Weens verskeie historiese redes, wat hier nie verder in besonderhede bespreek word nie, loop die lyn in Suid-Afrika ietwat anders (Wolhuter, 2013:203). Tereg word geargumenteer dat burgerlike organisasies, soos byvoorbeeld die Suid-Afrikaanse Regskommissie, aldus Du Plessis (2002:224), daarop wys dat binne ŉ bepaalde raamwerk dit in Suid-Afrikaans nog steeds moontlik is om vanuit ŉ Christelike waardesisteem as onderwyser op te tree -ook in die pastorale rol, selfs al word skole met so ŉ aanpak, konstitusioneel aanspreeklik gehou deur sekere rolspelers (De Vos, 2015:1). In Suid-Afrika is dit steeds statutêr moontlik om die pastorale rol van die onderwyser op ŉ Christelike basis te laat plaasvind, terwyl dit in ander lande nie so toelaatbaar is in openbare skole nie (Baloyi, 2016:5).

Ten spyte van gunstige geleenthede, is daar huidig in ŉ groot mate ŉ waarde-vakuum in Suid-Afrika, nie net in die Suid-Afrikaanse samelewing as geheel nie, maar in die

onderwys omgewing spesifiek (Van der Walt, 2017:5). Neutrale onderwys blyk nie die beste oplossing vir die Suid-Afrikaanse omstandighede te wees nie (Solomons & Fataar, 2011:227). Die waarde wat ’n pastorale model vanuit ’n Christelike perspektief kan byvoeg vir die Suid-Afrikaans onderwys omgewing, kan nie gering geskat word nie.

5.3 Vereistes uit ander modelle belig

In die ontwikkeling van hierdie pastorale model vir onderwysers is verskeie[18] ander modelle nagegaan. ’n Spesifieke Christelike beradingsmodel wat onderwysers bemagtig om getraumatiseerde kinders in die skool opset te ondersteun, is skaars. Daar is veral gelet op vereistes wat ’n pastorale beradingsmodel vir onderwys spesifiek moet vertoon (Philpott, 2015:8; Schoeman, 2015:119 & Carrol, 2010:150). Christelike beradingsmodelle wat wel bekend en beskikbaar is, en met mekaar vergelyk[19] word, vertoon wel sekere ooreenkomste. Enkele belangrike punte kan in die verband genoem word:

(i) By alle modelle is die bou van 'n goeie vertrouensverhouding met die kind as ononderhandelbaar beskou.

(ii) Spelterapie kom by die meerderheid voor as terapeutiese metode.

Verskeie strategieë en middele kan hier gebruik word. Die doel is om òf deur visuele voorstelling òf deur eie verbalisering die kind die geleentheid te bied om oor die probleem te kommunikeer. Die onderliggende motief by al die hulpmiddels is dieselfde naamlik dat die kinders gehelp word om te visualiseer of te verbaliseer. Hierdeur kan daar herkenning kom van die situasie waarin die kind verkeer. “The child can use media to make pictures or symbolic representations of issues, feelings and themes, related to their story or part of their story. Hence, the child can visually develop a picture of their environment and recognize their position in that environment.” (Geldard *et al*, 2013:209).

---

[18] Adams (1970, 1979); Botha (2004); Breed (2013, 2013a); Burke (2010); Collins & McNiff (2012:30);Clinton & Ohlschlager (2002); Combrink (1986) se evaluering van Adams; Heitink se model soos bespreek deur Dreyer (2009:1-5); Louw (1997, 2008, 2011); MacArthur (1994); Mcgee (2003); Müller (1996, 2000, 2004); Kruger & Venter (1996); Burke (2010:80ev) se beoordeling van die modelle van McPhail, Lickona en Kohlberg.

[19] Vgl. Nickols (2019:214-218) vir die bespreking van verskeie modelle o.a. spelterapie, kognitiewe gedragsterapie, en vermindering van traumatiese gebeure by kinders.

Dit is belangrik om hier te onthou om neer te skryf wat die kind sê oor die prentjie of voorstelling wat gemaak word. Dit moet geskied sonder aanleidende vrae en daar moet ook gewaak word om nie namens die kind te interpreteer nie. Die spesifieke bewoording van die kind is belangrik in hierdie fase. Dit gee ŉ rigting aanwyser wat die kind se eie perspektief is in die probleemsituasie.

Speletjies en aktiwiteite kan so ontwerp en gestruktureer word om hierdie proses aan te help (Geldard *et al.,* 2013:138, 181, 228). Hierdie aktiwiteite sluit ŉ hele reeks hulpmiddels in soos vingerverf tegnieke, hand poppe en marionette, klei figure as monster bou en verbeelding stories, asook storie boeke en prente. Speletjies soos "Wonder Woud" is spesifiek ontwerp om kinders in moeilike omstandighede te assesseer. Spesifieke storieboeke is veral daarop gerig om die kind te help om spesifieke emosies te herken en te hanteer, terwyl ander meer direk sake aanspreek soos kindermolestering.

Vanuit die modelle wat nagegaan is, het geblyk dat ŉ pastorale model wat op ŉ Christelike basis wil werk, aan ŉ paar temas aandag behoort te skenk. Dit sluit o.a. ŉ teologiese dimensie, ŉ psigologiese en ŉ geestelike aspek in. Pastorale, etiese en teologiese aspekte sluit almal God se onvoorwaardelike liefde in, talle modelle lê klem op die leiding aan die berader deur die Heilige Gees, die gebruik en lees van die Bybel, gewoonlik in ŉ narratiewe terapeutiese aanslag, asook die gebruik van gebed en die betrekking van die kind daarby.

Ross (2011:70-78) gee in sy evaluering van verskeie Christelike pastorale modelle ŉ goeie raamwerk van al die temas wat ŉ invloed uitoefen op die ontwikkeling en hantering van ŉ afsonderlike model. Dit blyk dat vir ŉ model om beide pastoraal en teologies te wees, asook prakties op die onderwys gerig, behoort die model ŉ verantwoording te bied oor die volgende aspekte:

- Die waarde en betekenis van die leerstelling aangaande God Drie-enig;
- Die noodsaaklikheid van die gebruik van die Woord van God;
- ŉ Bybelse mensbeskouing;
- Die waarde en rol van die skepping;
- Die omvang en effek van die sonde;
- Die omvattende impak van Christus se heerskappy en redding;
- Die vernuwende krag van die Heilige Gees; en
- Die kerk as herstelde gemeenskap.

Kortliks beteken dit om ’n verantwoording te gee oor: God, mens, skepping - die gemeenskap van God Drie-enig, wat Hy as gemeenskap saamstel, en wat Hy as gemeenskap herstel. Talle Christelike beradingsmodelle lê klem op die belangrikheid van die Woord van God in die beradings proses en model. Tog bly baie in gebreke om op ’n gebalanseerde manier die Drie-eenheid se belang en waarde in die gemeenskap na vore te bring. Hierdie punt is al kortliks aangeraak in die vermelding van die ankerpunte in die metodiese aanpak (1.6.2). Die klem word nou gelê vir die vereiste dat ŉ pastorale onderwys model die omvangryke betekenis van gemeenskap ernstig mee omgaan.

Ten eerste word vereis dat die model klem lê op die onvoorwaardelike ewige liefde van God die Vader wat vrede en veiligheid verskaf. Konstante herinnering aan die ewige liefde van God is hier belangrik ten opsigte van geheue en indringer gedagtes. Die herinnering aan die ewige liefde van God is belangrik aangesien ŉ getraumatiseerde slagoffer dikwels indringer gedagtes herbelewe. “Traumatiese gebeure konfronteer dikwels die slagoffer met ondervindinge totaal anders as dit wat hy homself ooit sou kon voorstel, en hierdie konfrontasie beïnvloed dikwels die slagoffer se houding en geloof. Direk na ŉ traumatiese gebeurtenis ervaar die meeste slagoffers indringende gedagtes oor wat gebeur het.” (Botha, 2004:76). As gevolg hiervan behoort ŉ model hierdie indringer gedagte te kan opspoor en vervang deur nuwe herinnering aan God se ewige liefde self.

Tweedens is dit ’n vereiste dat die pastorale model blyke gee dat die verhouding met die Vader deur die Seun herstel word. Na die breuk van die sonde is die kern van die mens se probleem sy verbreekte verhouding met God, sy medemens en die skepping in sy geheel. Breed se model (2013, 2019) gaan uit van die stelling oor God se oorspronklike goeie bedoeling wat Hy as Skepper het. God het die mens geskape in ’n lewende verhouding met Homself. Dit staan ook as ’n verbond bekend. Hierdie band betrek ook ander mense en die res van die geskape natuur. Die sondeval versteur hierdie verhouding wat in eerlike, opregte liefde gegrond is. Die sonde verander die kenmerke van verhoudings waarin die mens leef na gebreekte bande wat deur voortdurende vrees en pyn, wantroue en baie bitterheid gekenmerk word. Hierdie belewing van die gebreekte verhoudings word ervaar as ’n leegheid. Die mens kan nie die liefde van God sinvol ervaar nie. Hierdie leegheid, of swart gat, probeer die mens uit sy eie invul tot sinvolheid. In hierdie proses maak die mens keuses en handhaaf sekere oortuigings wat nie geskoei is op wie God is en wat Hy sê nie. Die oortuigings word dikwels geneem juis uit die

ervarings wat voortkom uit die gebreekte verhoudings met God, ander mense en die skepping (Pretorius, 2017:201). Die Seun se werk aan die kruis en deur die opstanding herstel hierdie verhoudings. Deur die Seun se werk word die band met die Vader weer in liefde herstel. Hierdie aspek is meer as net sonde vergifnis, maar in werklikheid die herstel van ware gemeenskap (Nickols, 2019:143).

Derdens is dit ŉ vereiste dat die werk van die Heilige Gees belangrik is vir enige pastorale onderwysmodel wat ondersteuning wil bied. MacArthur (1994:134) wys ook daarop dat die werk van die Heilige Gees dui op helper en ondersteuner en verdediger, asook om verligting te verskaf en om as gids op te tree. Vir die voorgestelde model is die werk van die Heilige Gees belangrik om van kennis te dra. Dit is immers die Heilige Gees wat gedurig die mens na die waarheid te lei.

Daar is in hierdie studie kennis geneem van ander modelle soos byvoorbeeld in die kliniese sielkunde, die formele maatskaplike werk en kliniese pastoraat. Alhoewel die modelle wat nagegaan is, baie bruikbaar is, is nie een spesifiek ontwerp om ook in te pas by die onderwys en in ŉ opleidingskurrikulum van onderwysers nie. Aangesien elke model sy eie plek en funksionering het, kan daar ook sinvolle gesprek rondom die aanwending binne die onderwys plaasvind. Die voorgestelde model kan nie, en wil natuurlik ook nie bestaande pastorale ondersteuning modelle op hierdie gebiede vervang nie. Hierdie model kan ook nie maar bloot ŉ toepaslike aanpassing van sodanige modelle wees nie. Die nood in Suid-Afrika se onderwys omgewing is huidig so groot dat meer en doelmatige gepaste modelle werklik nodig is. Die model moet beoog om ŉ praktiese pastorale beradingsmodel te wees gerig op onderwysers en studente in hulle opleiding en praktiese onderwys situasie.

5.4 Pastorale sorg in onderwys praktyk

Die is ŉ vereiste dat die voorgestelde pastorale beradingsmodel moet met die werklikhede wat die onderwys in die gesig staar, rekening hou. Waar die pap dikwels op die grond val is dat die Suid-Afrikaanse onderwys omgewing gekenmerk word dat goeie beleidsraamwerke in plek gestel is, maar dat die sinvolle benutting van die raamwerke in die praktyk dikwels agterweë bly. Alhoewel talle protokolle en raamwerke in teorie die probleem aanspreek, is die werklikheid ver daarvandaan. Die spanning tussen die ideaal en praktyk hieroor word egter globaal as problematies ervaar (Harley *et al.*, 2000:302).

Die ideaal en die werklikheid is baie keer ver van mekaar af verwyder, soos verskeie Suid-Afrikaanse onderwyskenners uitwys (Shezi, 2014:16; Mukeredzi & Mandrona, 2013:142; Van der Berg *et al.,* 2011:3). Talle slaggate kom op die pad voor: finansiële beperkings, onvoldoende opleiding, gebrekkige voorgeskrewe ondersteuning, die nie-toepassing van beleide, is van die grootste struikelblokke. Onderwysers is dikwels boonop oorwerk, en lei aan uitputtingssindroom, wat beteken dat hulle leerders nie eers verwys of wegwys nie, maar bloot afwys. Dit doen dikwels groter en verder skade aan die getraumatiseerde kind (Carlson *et al.,* 1997:274).

Dit is ŉ vereiste dat die kontak tyd en geleenthede wat voorkom deur die normale skool omgewing bepaal sal word. Die model moet tydsgewys benutbaar wees vir ŉ onderwyser. Dit beteken onder andere dat die klassituasie of gespreksgeleentheid benut kan word. Die gesprekke verskil egter van ander dissiplines se inrigting daarvan aangesien die pastorale kant van die onderwyser dikwels met ŉ vertrouensverhouding gepaard gaan, maar dat beskikbare tyd altyd beperk is. Die gesprek deel van die model moet aan hierdie vereiste voldoen.

Hierdie voorgestelde pastorale model moet sinvol kan inpas by die huidige werklikheid van die Suid-Afrikaanse onderwyser, sonder om aan die hoë en onrealistiese verwagtings van die rol van die onderwyser toe te voeg. In kort beteken dit die model moet die taak van die onderwyser vergemaklik en nie net nog ŉ las oplaai nie (Hoadley, 2007:256).

5.4.1 Gevestigde vertrouensverhouding

Dit is 'n onontbeerlike vereiste dat ŉ vertrouensverhouding deel uitmaak van 'n pastorale model. Die vestiging en benutting van 'n vertrouensverhouding is baie belangrik, soos wat bykans alle ander modelle ook na verwys. Die feit dat die voorgestelde model nie spesifiek metodes en teoretiese raamwerke uitspel hiervoor nie, is as gevolg van die aanname dat 'n onderwyser reeds 'n vertrouensverhouding in die onderwys situasie veronderstel. Die voorgestelde model konsentreer egter op onderwysers en onderwysstudente in die grondslag fase van onderwys (Bruwer, 2018). Die voorgestelde model benut 'n gegewe in die onderwys situasie. Die onderwyser is goed geposisioneer en het die voordeel om bestaande verhoudings te benut.

Die rede is nie dat primêre verhoudings as onbelangrik geag word nie, inteendeel, dit is ŉ kritiese aspek vir die sukses van die aanwending van die model, maar dat die wisselwerking van verhoudings onderskei en benut word. Die vaardighede en vermoë wat nodig is om verhoudings in die onderwys omgewing te bou en te benut is uit die aard van die saak ook hier van toepassing. Die voorgestelde model veronderstel egter dat die onderwyser vanuit sy of haar pastorale rol in die onderwys, in praktyk en in opleiding aandag skenk aan die opbou en behoud van goeie verhoudings.

Waar ander modelle plek maak vir die vestiging van verhoudings, word in die model wat in hierdie studie voorgestel word, nie baie klem daarop gelê nie. Breed (2013, 2013a, 2019) se model maak ruimte daarvoor dat ’n vertrouens verhouding opgebou word as deel van die model. Indien dit in spesifieke gevalle sou ontbreek moet sodanige vertrouensverhouding eers gevestig word, waar talle modelle goeie metodes voorsien. ’n Vertrouensband tussen onderwyser en leerder is ŉ bruikbare en benutbare band waarby die voorgestelde model aansluiting wil vind.

Alhoewel die voorgestelde model hier nie spesifiek plek inruim daarvoor nie, aangesien die veronderstelling is dat die onderwyser uniek geplaas is om wel deurentyd sodanige vertrouensverhouding op te bou, neem dit nie weg dát ’n werkbare vertrouensverhouding ook ŉ voorvereiste is vir die onderwyser se pastorale model nie.

5.4.2 Veiligheidsaspekte as vereiste

Getraumatiseerde kinders beleef dat hulle veiligheid gedurig in gevaar is. Die opset en omgewing waar berading plaasvind, is dus baie belangrik. Die fisiese en ook die geestelike belewing van veiligheid behoort voorkeur te geniet. Die berading moet in ’n veilige plek deur ’n persoon wat vertrou word gedoen word. Soos reeds genoem het die vestiging, benutting of herstel van vertroue ’n baie belangrike plek in die sukses al dan nie, van die aanwending van enige model. Die gedurige verwagting van ’n onveilige toekoms, werk ook baie negatief in op toekomstige interpersoonlike verhoudings. Hierdie veiligheidsvereiste behoort ook in die toepassing van ŉ pastorale beradingsmodel in ag geneem te word.

Vir die voorgestelde pastorale model vir onderwysers behoort hier twee (2) dinge uitgelig te word. Ten eerste dat die onderwyser self as rolmodel en mentor vir die kind moet

optree (Burke, 2010:30). Tweedens dat dit die onderwyser se taak is, om o.a. die eie klaskamer ruimte as ’n veilige hawe in te ruim. Die klaskamer behoort ook as ŉ gemeenskap gesien te word (Lumb, 2014:57). Die model vereis dat die gesprek binne ŉ ruimte plaasvind wat deur die leerder as ’n veilige ruimte ervaar word, trouens die klaskamer ruimte moet deurentyd as ŉ veilige ruimte ervaar word (Turner & Braine, 2015:?). Die nodige vaardighede om so ŉ veilige ruimte ervaring te skep is ook wesenlik belangrik in die onderwyser se pastorale[20] optrede. Die voorgestelde model het die einddoel dat daar dissipels vir Jesus Christus gekweek word. Dit gebeur ook waar die klaskamer[21] pastoraal benut word. Dit sluit natuurlik ook nou aan by die grondliggende idee om deurentyd ’n goeie vertrouensverhouding veral met die getraumatiseerde kind op te bou en te behou.

Die voorgestelde pastorale model se teoretiese raamwerk moet ook hierdie vertroue en veiligheidsaspekte as begronding hê. Die veiligheid wat te vind is binne die onvoorwaardelike liefde van God die Vader, wat deur Breed as een van drie (3) kernpunte gestel word in sy model. Die voorgestelde model wat onderwysers bemagtig om getraumatiseerde kinders te ondersteun, moet dus aandag gee aan die kennis van die liefde van God die Vader.

5.4.3 Begrensing

Verder geld die vereiste dat die beradingsmodel duidelik uitspel wat presies as pastorale optrede in die onderwys gesien word. Dit is belangrik om die onderskeid te handhaaf met kliniese pastorale hantering buite die formele onderwys. Dit is van belang nie alleen om die professionele grens tussen formele onderwys en opleiding aan die een kant en onderwys ondersteuningsdienste aan die ander kant te handhaaf nie, maar ook om aan te toon dat formele onderwys en opleiding wel ook ’n wesenlike pastorale aspek bevat (Best, 2005:8). Die onderwyser in sy pastorale rol het gevolglik ŉ groot verantwoordelikheid in hierdie opsig. Die verpligting om op ŉ gepaste wyse op te tree teenoor geweld getraumatiseerde kinders is deel van die grens van verantwoordelikheid.

---

20 Vgl. Bell *et al,* (2013) vir ‘n praktiese gids hieroor.

21 Vgl. Pretorius, (2017:28-29) se verwysings na Fowler *et al*., (1993:157); Van Dyk, (2000:65); OCCS,(2006:44); Lombaard, (1993:44); Stott, (1999:246); Buzzelli & Walsh, (1992:144).

ʼn Onderwyser moet leer wanneer om self iets te hanteer en wanneer om ʼn situasie verder te verwys. Soos vroeër aangetoon is die onderwyser se alledaagse ervaring dat hulle nie net gedurig met die probleem van geweld getraumatiseerde kinders te doen het nie, maar dat hulle dikwels nie bemagtig voel om die probleem self aan te spreek nie. Dit lei tot die gevaar van afwysing en wegwysing (waar die onderwyser glad nie die probleem aanspreek nie), in plaas van sinvolle hantering en verwysing. Dit gebeur omdat die onderwyser dikwels meen dat die omvang en oplossing van die probleem buite sy professionele veld val (Makota & Leoschut, 2016:21). Ander kere gebeur dit uit blote onkunde van die onderwyser waar die omvang en die effek van die probleem nie korrek raakgesien word nie. Dat onderwysers sensitief gemaak word om die tekens van byvoorbeeld post-traumatiese stres vroegtydig te identifiseer en op ʼn gepaste manier aan te spreek is ʼn blywende noodsaak.

Die model moet duidelikheid bevat oor presies wat pastoraat in die onderwys beteken, sodat die beradingsmodel self ook die grens kan aantoon wanneer en hoe ʼn leerder na ander professionele dienste verwys moet word (Potgieter, 2015:6). As hierdie pastorale definiëring duidelik is, behoort die onverantwoordelike afwysing van ʼn kind met ʼn geweld verwante probleem nie plaas te vind nie, veral onder die dekmantel van die moontlike verwysing van die kind na ander professionele dienste toe nie.

Daar is ʼn spesifieke behoefte aan ʼn model wat in die skool omgewing aangewend kan word, voordat formele verwysings plaasvind na ander statutêre liggame soos die polisie, maatskaplike werkers, skool sielkundiges en ander professionele beroepe, wat uiteraard ook pastorale beraders, buite die formele onderwys opset, insluit. Deurentyd behoort in gedagte gehou te word, dat verskeie rolspelers betrokke is.

Die pastorale rol wat ʼn onderwyser vertolk vorm deel van ʼn hele netwerk van rolspelers, wat as deel van ʼn gemeenskap gereken kan word. ʼn Goed gedefinieerde model, wat selfs deel van die opleiding uitmaak, sal daartoe kan bydra dat die begrensing van die pastorale rol van die onderwyser juis goed op die kaart gebring word.

Deur hierdie vereistes goed in die oog te hou, word die volgende deel, naamlik die normatiewe gedeelte, al goed binne konteks geplaas. In die volgende hoofstukke word dan aandag gegee aan die derde deel van die aangepaste Osmer model se normatiewe aanpak. Die eindproduk behoort dan deel te kan uitmaak van ʼn komplimenterende

probleemoplossende strategie vir Suid-Afrikaanse onderwysers en onderwysstudente binne hulle kurrikulêre voorbereiding.

5.4.4 Effektiewe en affektiewe onderwys

Die vereiste om die onderskeid tussen effektiewe en affektiewe onderwys in die pastorale model te handhaaf is belangrik. Die voorafgaande hoofstukke het aangetoon dat daar ’n ontsaglike groot probleem in Suid-Afrika bestaan ten opsigte van kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is. Gelyklopend hiermee is die probleem uitgewys dat onderwysers en onderwysstudente hulleself nie genoegsaam toegerus voel om die probleem effektief aan te spreek nie. Met die fyn balans tussen effektiewe en affektiewe onderwys word in die praktyk baie keer ’n wanbalans ervaar.

Ten einde bogenoemde balans te vind, is dit verder ’n vereiste dat goeie en voordelige onderwys goed gedefinieer word. In die betrokke literatuur[22] hieroor word dikwels hierna verwys as die balans punt tussen *effektiewe* onderwys en *affektiewe* onderwys.

Effektiewe onderwys is dat onderrig en leer soos in die kurrikulum voorgedra, wel doelmatig plaasvind. Hierdie aspek het veral met die vakkundige oordrag van kennis te make.

Affektiewe onderwys het te doen met die manier hoe hierdie onderrig en leer ondermeer plaasvind. In sy kortste beskrywing beteken affektiewe onderwys dat die leerder ’n ervaring moet kan beleef van aanvaarding en sorgsaamheid oor sy of haar welstand op alle vlakke.

Indien hierdie onderskeid goed gehandhaaf word, sal die balans tussen voorkoming, intervensie en verwysing ook beter funksioneer.

5.4.5 Vereiste balans: voorkoming, verwysing en intervensie

Die eie en unieke funksionering van so ’n pastorale beradingsmodel kan verseker word, indien die noodsaaklike gesonde balans gehandhaaf word tussen voorkoming, verwysing en intervensie. Hierdie onderskeiding dien as ’n volgende vereiste.

---

[22] Francesco, (1998); Lam & Hui, (2010); Lang, (2000); Coetzee & Grobbelaar (2014); Mouton, (2014); Rowe & Stewart, (2011); Hoadley, (2007).

- Voorkoming het te make daarmee dat onderwysers daarop ingestel is en daarvoor toegerus word om te voorkom dat kinders aan geweldsmisdade blootgestel word. Talle sodanige programme bestaan en hierdie voorgestelde model wil nie primêr op voorkoming fokus nie, terwyl die belangrikheid van voorkoming uiteraard erken word, en deurentyd bevorder moet word (Rapp & Wodarski, 2019:66).
- Verwysing het weer te doen daarmee dat die professionele grens vir die onderwyser bereik is waar hy of sy juis as onderwyser kan optree of toetree om kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, te help. Op een of ander stadium word ŉ keerpunt bereik waar ŉ onderwyser ŉ leerder eerder moet verwys na ander professionele hulp, buite die formele onderwys situasie. Indien hierdie grens oorskry word, word die kragte en aandag van die onderwyser so in beslag geneem, dat nie net formele onderwys in gedrang kom nie, maar dat die professionele pastorale aandag wat die onderwyser aan ander leerders behoort te bestee, ook in die slag kan bly.
- Intervensie het op sy beurt weer te make daarmee dat in ŉ krisis situasie opgetree word deur die onderwyser. Die model sal vereis dat hierdie aspek genoegsaam in berekening gebring word, naamlik dat die onderwyser dikwels eerste op ŉ krisis situasie moet reageer en ontlont (O'Toole & Friesen, 2016:58). Die model behoort verder so ontwikkel te word dat dit uitgaan van die verstandhouding dat die onderwys dikwels die eerste respondent in die trauma hantering is. Hier word egter nie net verwys na intervensie waar geweldsituasies op die skool terrein self voorkom nie, maar intervensie veral as die effek van geweldsmisdade, wat nie soseer op die skoolterrein plaasvind nie, wel op die skoolterrein onder die aandag kom. Verder moet die model in berekening bring dat die onderwyser uniek geposisioneer is om dikwels heel eerste te kan reageer (Kyriacou, 2015:433 & Purdy, 2013:200). Die feit dat so baie modelle ook melding maak van die noodsaak van goeie verhoudings ten einde pastoraal effektief te wees, beteken dat die onderwyser reeds bestaande verhoudings kan benut vir die toepassing van die beradingsmodel as eerste reaksie op die nood van die leerder. Die model is uit die aard van die saak op kinders gefokus binne die onderrig en leer situasie. Die model fokus verder veral op die voor aanmeldings fase asook die pre-intervensie fase. Die model kan egter ook in sekere omstandighede gebruik word in die fase na die toetrede, wat ook soms genoem word die "post-vention" fase.

Die model moet hierdie grens van wat pastorale optrede in die onderwys behels behoorlik verken. Die vereiste is dat die model moet kan aantoon waar hierdie grens presies geleë is. Indien dit nie gebeur nie, bestaan die gevaar dat verwysings te vroeg, te laat of glad nie plaasvind nie. Gepaste optrede sluit nie net krisis beheer en voorkoming in nie, maar sluit ook deurlopende aspekte in soos bewustheid (om die probleem te erken en te herken), relevante toepassing van kennis, begrip vir die situasie en praktiese vaardighede. Verder bestaan die gevaar, soos hierbo genoem, dat die leerder afgewys word sonder om enige hulp te ontvang, eerder as om op die regte tydstip verwys te word

na die regte tipe hulp. Daarvoor moet onderwysstudente ook opgelei word, voordat hulle die onderwys professie betree.

5.5 Geskik as onderwys opleidingsmodel

Die model moet as ’n bruikbare model in die onderwys in die algemeen en ook as opleidingsmodel vir onderwysstudente kan dien. Op hierdie manier kan ’n leemte gevul word, wat spesifiek op die onderwys terrein voorkom. Hierdie aspek word benut om in gesprek te tree met ander pastorale modelle wat op verskeie wyses ook aanwendbaar sou kon wees om die aangetoonde problematiek aan te spreek.

Daar is tans ’n uitgewysde tekort aan beradingsmodelle vir getraumatiseerde kinders (Nickols, 2019:223). Hierdie pastorale onderwys model kan die ondersteuningsnetwerke benut en aanvul, deur die geïdentifiseerde behoefte dat onderwysstudente nie bemagtig voel nie om leerders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, pastoraal te ondersteun.

Die voorgestelde pastorale model het egter ook sy beperkings aangesien dit nie langtermyn kliniese terapie wil of kan vervang nie. Hierdie model sal die statutêre verwysing ketting versterk, en in plekke waar daar algehele ondersteuning ontbreek, ’n broodnodige toetrede tot hulp aan die leerders bied. Die model vind aansluiting by wat reeds in die praktyk op die grond teenwoordig is en wil dus nie bloot dupliseer nie.

Die voorgestelde beradingsmodel wil egter nie een aspek beklemtoon ten koste van effektiewe onderwys nie, dit wil sê dat die onderwyser se hooftaak nog steeds onderrig en leer bly. Ten einde effektiewe en affektiewe onderwys in goeie balans te hou, word vereis dat die model geskik moet wees om binne die normale onderwys omgewing gebruik te kan word. Die onderskeid en verhouding tussen effektiewe en affektiewe onderwys is vroeër na verwys (4.2.7). Tussen die traumatiese *gebeure* met ’n leerder self enersyds en die formele *verwysing* van die leerder in die onderwysstelsel andersyds, is daar ’n noodsaak dat die onderwyser vroeër toetree op ’n affektiewe gepaste wyse.

Dit moet ook aansluiting vind by die opleidingsvaardighede waaroor ’n onderwyser behoort te beskik om as professionele persoon op te kan tree (Arnold & Maio-Taddeo, 2007). Die punt behels uiteraard die veronderstelling soos deur Castle en Osman (2003:108) genoem dat onderwysers oor die nodige kennis en vaardighede moet beskik om ook op ’n professionele wyse aan die affektiewe kant van formele onderrig behoorlik

aandag te kan gee. Stemme gaan al hoe meer op, soos Best (2005:9) wat die noodsaak om opleiding in die pastorale rol van die onderwyser alreeds in die voor indiensnemings fase te laat plaas vind (Mahloane, 2011). Opleiding in ʼn doelmatige pastorale onderwys model is baie belangrik om die balans tussen effektiewe en affektiewe onderwys te handhaaf.

Die vereiste wat gestel word om as opleidingsmodel te kan dien, het juis ten doel om die berading deur die onderwyser self "in die skool" te hou. Dit beteken dat die model vereis dat die berading in amptelike skool omstandighede moet plaasvind, binne die normale kontak en geleenthede wat vir die onderwyser beskikbaar is. Aan die anderkant word daar steeds vasgehou aan die Christelike uitgangspunte soos deur Botha (2004:15) verwoord. Hierdie uitgangspunt behels veral dat die Bybel die geïnspireerde Woord van God is. Dit behels dat Skrif gebruik in enige beradings proses, ook in die onderwys situasie, 'n reformatoriese Skrif beskouing as basis moet hê.

Die voorgestelde model vir die pastorale onderwys rol, wat spesifiek ook fokus op die berading van kinders wat aan geweld blootgestel is, moet by onderwys omstandighede inpas. Dit behels dat die pastorale model ook as opleidings model vir onderwysstudente moet kan dien, selfs ook as 'n kort kursus vir onderwysers wat reeds voltyds in die beroep staan.

5.6 Konklusie

Soos wat hoofstuk drie (3) en vier (4) ʼn saamgebinde eenheid vorm, net so vorm hoofstuk vyf (5) en ses (6) ʼn nader eenheid. Hierdie hoofstuk het die vereistes bespreek waaraan ʼn pastorale beradingsmodel aan moet voldoen sodat dit as ʼn egte onderwys model kan dien. Hoofstuk ses (6) bespeek weer die riglyne en vereistes uit die Bybel sodat die model as ʼn ware pastorale beradingsmodel kan funksioneer. Hoofstuk vyf (5) konsentreer op die onderwys vereistes en hoofstuk ses (6) fokus op die Bybels pastorale vereistes. Die gevolgtrekking in hierdie hoofstuk is dat aan sekere vereistes in die Suid-Afrikaanse onderwysomgewing voldoen moet word, anders word die gevaar geloop om slegs staat te maak op leen modelle van buite die onderwys opset. Die konklusie is dat die onderwys vereistes noodsaaklik blyk te wees, ten einde die gestelde probleem korrek aan te spreek.

HOOFSTUK 6

6 BYBELSE RIGLYNE VIR PASTORLAE BERADINGSMODEL VIR ONDERWYSERS

6.1 Inleiding

Die vorige hoofstukke het die deskriptiewe en interpretatiewe aspekte aangespreek rondom die bemagtiging van onderwysers en onderwysstudente om kinders pastoraal by te staan wat aan geweldsmisdade blootgestel is.

Skematies kan die vorige hoofstukke soos volg aangedui word, met betrekking tot die hoofstukke wat nou volg:

Hoofstuk 1
• Behandel die **probleemstelling** nadat 'n inleiding gegee is ter wille van die konteks.
Hoofstuk 2
• **Beskryf** die komplekse agtergrond van die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie.
Hoofstuk 3
• Bespreek die **redes** vir die gebrek aan pastorale ondersteuning in die onderwys konteks.
Hoofstuk 4
• **Motiveer** waarom 'n pastorale model wat onderwysers bemagtig juis 'n **gemeenskapsmodel** moet wees.
Hoofstuk 5
• Bespreek die spesifieke **vereistes** waaraan 'n pastorale beradingsmodel vir onderwysers moet voldoen.
Hoofstuk 6

• Behandel Bybelse **eksegetiese riglyne** van so 'n doelmatige pastorale beradingsmodel vir onderwysers.
Hoofstuk 7
• Vanuit die eksegetiese behandeling word die pastorale model.

Die eksegetiese deel kom nou aan die beurt. Die praktiese aspek aangaande die korrigerende en begeleidende optrede in die onderwys is hier ter sprake. Hierdie aspek is deels aangespreek in die gedeeltes wat gehandel het oor die onderwyser se voorgeskrewe en verwagte pastorale rol in die onderwys. Voordat die Bybelse riglyne vir 'n pastorale beradingsgesprek self aangespreek word, word enkele kort opmerkings gemaak aangaande die metodiese vertrekpunte in hierdie hoofstuk. Die sentrale navorsingsvraag handel oor hoe 'n pastorale model lyk waardeur onderwysstudente bemagtig kan word om kinders wat aan geweld situasies blootgestel is, effektief in die onderwys pastoraal by te staan. Die voorkoms, oorsaak en bepaalde vereistes is sover in diepte bespreek. Nou word in hierdie hoofstuk die volgende stap gedoen om aandag te gee aan die onderdeel van die vraag wat handel oor wat behoort te gebeur om die gestelde probleem te ontknoop. Die normatiewe gedeelte word nou behandel. Die normatiewe aspek hanteer die probleemoplossing aan die hand van gestelde norme en waardes. Hierdie normatiewe aspek van die navorsingsvraag word in hierdie hoofstuk bespreek vanuit 'n Christelike perspektief soos verstaan vanuit die gereformeerde pastorale aanpak.

6.2 Die Bybel as bron

In die vorige hoofstukke is al enkele lyne getrek met betrekking tot die rol wat die Bybel in die gereformeerde pastoraat speel. Hier word net enkele opmerkings gemaak oor die geldigheid om die Bybel as bron in die pastoraat te gebruik om onderwysers te help bemagtig met 'n geskikte pastorale model.

Met die oog daarop om Bybelse riglyne vir 'n gepaste model te gebruik vanuit 'n gereformeerde standpunt, is dit noodsaaklik om aan te dui dat die gereformeerde teologiese perspektief gehandhaaf word dat die Bybel gesagvolle openbaring aangaande God bevat; en dat dit genoegsaam en duidelik is en dat dit alles bevat wat nodig is om

verlossing aan te dui asook die hernuwing en herstelling van iemand se lewe wat negatief deur die sonde aangeraak is (Vorster, 2014:60).

- Hierdie aanduiding van gesag is ŉ self-aanduiding van die Skrif (vgl. 2 Tim. 3:16). Die gesagvolle aanduiding van Bybelse riglyne kan as beide intern en ekstern beskryf word (Zukeran, 2003:3).
- Die rol van die Heilige Gees om van die Waarheid te getuig word ook in hierdie metode erken (vgl. Joh. 3:16).
- Die eenheid van die Skrif is ook belangrik om raak te sien. Dit behels onder meer dat in verskillende situasies wat verskil tog die kern boodskap van die openbaring deurgegee kan word. Alhoewel die goue draad goedskiks as die koninkryk van God gestel kan word, blyk dit duidelik dat die eenheid van die Skrif regdeur gehandhaaf word. Die Bybel is dus geskik om in alle omstandighede te gebruik (vgl. 2 Tim. 4:2).

6.3 Metodiese vertrekpunt

Dit is die metodiese vertrekpunt in hierdie hoofstuk dat die Bybel as gesagvolle openbaring aangaande God geskik is om ŉ bepaalde lewens- en wêreldbeskouing daarvolgens te vorm. Verder is dit geskik om vanuit hierdie lewens- en wêreldbeskoulike aanpak ook uit die Bybel pastorale riglyne te ontwikkel aan die hand waarvan pastorale begeleiding kan geskied en daar gestel kan word wat onderwysers bemagtig om kinders wat aan geweld misdade blootgestel is, pastoraal te ondersteun.

6.4 Deurlopende temas

Die primêre doel van hierdie hoofstuk is om eksegeties vas te stel hoe die normatiewe aspek daaruit kan sien van die pastorale aanpak ten einde die gestelde probleem op te kan los. Met hierdie riglyne as maatstaf kan die praktiese komponent van die navorsingsvraag aandag kry, naamlik om die model self weer te gee. Vanuit die deskriptiewe deel is dit veral duidelik dat kinders wat aan geweld blootgestel is met vyf (5) groot motiewe in die lewe worstel.

Uit die vorige vyf (5) hoofstukke het sekere basiese motiewe en onderliggende temas na vore gekom, waarmee kinders worstel wat aan geweldsmisdade blootgestel is. Dit kan basies met die volgende kernwoorde saamgevat word naamlik:

- *Lyding*
- *Vervreemding*
- *Vrees*
- *Veiligheid*
- *Herinnerings*

Die primêre oogmerk van hierdie hoofstuk is eksegetiese riglyne om vas te stel wat die praktiese perspektiewe is wat die Bybel bied sodat ŉ model voorgestel kan word waar onderwysers bemagtig word om die probleem effektief aan te spreek. Dit is verder logies om Skrif gedeeltes te kies wat direk aansluiting vind by hierdie uitgewysde vyf (5) onderliggende temas. Hier is ŉ kort herinnering aan die aangepaste Osmer model weer gepas (Osmer, 2008). Osmer beskryf die normatiewe taak op so ŉ wyse dat bepaalde teologiese konsepte fokus op die praktiese teologiese interpretasie. Die normatiewe kan met drie (3) punte bekyk word, naamlik die teologiese, etiese aspekte en derdens die beste praktyke benadering. Die leemte en tekortkomings hiervan is reeds voldoende uitgewys (Smit, 2010:112; De Klerk & De Wet, 2013:283).

ŉ Teologiese interpretasie van sekere gebeure en omstandighede vereis dus dat die ervaring en belewing van kinders ook in verband gebring word met die Bybelse konteks hieroor.

Die eksegetiese riglyne moet op ŉ Bybelse grondslag twee (2) sake direk aanspreek. Ten eerste die roeping van die onderwyser self, waardeur die onderwyser die roeping kan besef en dan deur middel van praktiese eksegetiese voorbeelde in staat gestel word om hierdie roeping te kan uitleef. Tweedens word die situasie van die kind wat aan geweld misdade blootgestel is, self aangespreek.

Die eerste aspek, die betrokkenheid van die onderwyser in die pastorale gebeure, word net kortliks genoem en as voorveronderstel beskou in die model self.

- Die onderwysstudent, en dus die onderwyser in die algemeen, moet deur die Bybelse model bewus gemaak word van die verwagting en verantwoordelikheid wat rus op die onderwysberoep as roeping. Hierdie verwagting is ingebou in die voorgeskrewe pastorale rol van die onderwyser. Die Bybel voorsien ŉ in diepte begronding van hierdie pastorale verantwoordelikheid.

- Drie (3) Bybel gegewens word hier as rigting gewend beskou:
  - Dat die Christen onderwyser ook die roeping het om as instrument in God se hand, aan kinders kennis van Hom te gee. In Mat. 28:19 beveel Christus dan ook “en leer hulle alles wat Ek julle beveel het.” Vir die model beteken dit dat onderwysstudente geleer moet word hoe om sinvol die Bybel te gebruik, sodat hulle bewus kan wees wat God sê aankinders wat aan geweld misdade blootgestel is.
  - Dit behels dat onderwysstudente wat met hierdie Bybelse pastorale model bemagtig word, daarop gewys word dat Christus God se liefde teenoor kinders openbaar. Dit kom seker die duidelikste na vore waar Christus beveel: “laat die kindertjies na My toe kom, en verhinder hulle nie.” Mark. 10:14. Hieruit bemagtig die model onderwysstudente om sensitief te wees oor hulle verantwoordelikheid en om enige iets wat kinders verhinder om in herstelde gemeenskap met God te leef, aan te spreek.
  - Derdens bemagtig die model onderwysstudente deur vanuit die perspektief van gemeenskap aan ’n probleemoplossing te werk. Hierdie gemeenskap aspek sluit beide in dat studente en kinders begelei word om in herstelde gemeenskap met God te leef en om dit ook wyer te laat uitkring deurdat die evangelie ook meehelp om ’n gesonde gemeenskapslewe te herstel. Hierdie model wil juis fokus om die mees weerloses in die gemeenskap tot hulp te kom. Christus het duidelik gesê: “vir sover julle dit aan een van die geringste gedoen het, het julle dit aan My gedoen.” Mat. 25:45.

Die tweede aspek, naamlik die situasie van die kind wat aan geweld blootgestel is, word direk op gefokus in hierdie hoofstuk. Die feit dat daar duidelik vyf (5) deurlopende temas na vore getree het, gee rigting aan die keuse vir die Bybel gedeeltes wat in meer detail eksegetiese bekyk gaan word.

6.5 Relevante Bybel gedeeltes

Die vyf (5) uitgewysde temas is lyding, vervreemding, vrees en veiligheid, en die herinnering aspek. Uit die aard van die Bybel kan talle afsonderlike gedeeltes gevind word wat hierdie temas een vir een belig. Tog is daar enkele gedeeltes in die Bybel waar al vyf (5) hierdie temas naby mekaar en in verband met mekaar voorkom. Een so ’n Skrif gedeeltes is Psalm 137:1-9.

6.6 Psalm 137

Psalm 137 word as primêre Skrifgedeelte gekies omdat die Psalm al vyf (5) die aspekte waarmee kinders deurlopend worstel, bevat. Verder word die omvang van trauma belewing in hierdie Psalm so verwoord dat kinders gedurende die beradingsproses

daarmee sal kan identifiseer. Die belangrike aspek van geheue en herinnering ten opsigte van trauma word ook direk in hierdie Psalm aangespreek.

6.6.1 Eksegese van Psalm 137

Vervolgens word hierdie gedeelte eksegeties behandel, en die hoof fokus val op Psalm 137 ten opsigte van die vyf (5) temas. Vanuit hierdie eksegetiese raamwerk sal dan duidelike riglyne geformuleer word hoe die vyf (5) onderliggende temas aangespreek kan word in ŉ toepaslike model. Die doel van die eksegetiese behandeling van Psalm 137 is om riglyne te lys wat direk die uitgewysde temas een vir een aanspreek.

6.6.2 Historiese en literêre konteks

Die meeste Psalms kan moeilik in ’n direk aantoonbare historiese konteks geplaas word, tog is dit nie met Psalm 137 die geval nie (Stowe, 2016:2). Die datering kan duidelik geplaas word na 587 v.C. in die Babiloniese ballingskap tyd (Vos, 2005:272). Dit beskryf die droewige dae van die verwoesting van die tempel en die gemoedstoestand van die ballinge in Babel.

Die Psalm handel oor die geheue van ’n geloofsgemeenskap wat swaar en traumatiese dinge moes deurmaak nadat die Babiloniese politieke magte hulle fisies verwyder het uit hulle blyplek en in ’n ander plek hervestig het (Bellinger, 2005:5). Verder is die Psalm bekend vir die oënskynlik wrede wraaksug aan die einde van die Psalm (Maré, 2001:345; LeMon, 2016:317).

Psalm 137 vorm deel van ’n stel liedere gewy aan Jerusalem en Sion. In die Sion tradisie het Sion ŉ wyer drawydte as Jerusalem. Die rede is die verbinding wat gemaak word tussen die tempel kompleks op Sion en die aanbidding van God op daardie plek (Roberts, 2003:163-170). Hierdie agtergrond is belangrik om in gedagte te hou by die evaluering van die ballinge se belewing volgens Psalm 137. Hulle het die persepsie gehad dat God nie meer by hulle betrokke is nie (vgl. Jes. 40:27), hierdie persepsie was juis die blokkasie wat troos van hulle weerhou het. Hierdie persepsie is ook dikwels onderliggend teenwoordig in die gemoed van die kinders op wie die berading gerig is. Vir beide die sprekers in Psalm137 as die kinders gaan dit ten diepste oor God se verbintenis aan mense en God se betrokkenheid by lyding.

Al die Sionsliedere deel een sentrale fokus; dat die gelowige se standvastigheid ingebind is aan God wat op Sion aanbid is. Met die feit dat die tempel se gebou afgebreek is in 586 v.C. is die idee gehandhaaf dat God nie meer geloof en aanbid kan word nie, aangesien die aanbiddingsplek verwoes was.

Psalm 137 vorm ook deel van die bundel van psalms wat as Sionsliedere bekendstaan, tog kom daar elemente voor wat kommentators ook oortuig dat dit by die vloek- en wraak psalms hoort, asook die klaagliedere (Burden, 1991:118, Simango, 2018:217). Hierin deel Psalm 137 in die deernis en droefheid soos beskryf word deur die profete Jeremia en Esegiël. Hier word egter uitgegaan daarvan dat Psalm 137 primêr as Sionslied gesien word met ŉ element van wraak daarby betrokke (Hays, 2005:38).

Dit is duidelik dat die Psalm handel oor ŉ traumatiese ervaring met langdurige gevolge, naamlik die verwoesting van die tempel op die Sionsberg en die wegvoering van Juda tydens die Babiloniese ballingskap. Die tempel was die plek waar God aanbid is. By die tempel is die lied van Sion gesing as ŉ loflied aan God, wat Homself verbind het deur in verbond te tree met die volk wat Hom aanbid.

Ander Psalms (soos Psalms 74 en 79) handel ook oor die belewing van geweld en die impak op geloof. Die verband tussen geweld en die geloofservaring van mense is ŉ bykans deurlopende tema in die Ou Testament (Van Dyk, 2003:97). Tog verskil Psalm 137 se stemming met van hierdie psalms daarin dat die ervaring van ballingskap duidelik langdurig is en daar die groeiende besef is dat sake nie onmiddellik reggestel kan word nie. Dit is ŉ geloofs-uithou Psalm.

Die sentrale punt van Sion en Jerusalem word sterk beklemtoon deur hierdie Psalm (Steenkamp, 2004:295). Alhoewel baie kommentators hierdie aspek toeskryf aan ŉ vroeë vorm van Sionisme, hanteer hierdie studie dit nie so nie. Die spanning tussen huidige lyding en historiese beloftes ten opsigte van toekomstige ervaring word hier aangespreek deur die aksent op Sion te laat val. Die geweldige swaar lyding van die ballinge word duidelik gestel deurdat pynlike herinnering na vore gebring word. Herinnerings van hoe dinge was, maar nou nie meer is nie, en skynbaar nooit weer sal wees nie.

Die sentrale plek van Sion en Jerusalem word na vore gebring en nou verbind met God se betroubare beloftes oor die koms van die Messias. Waar plekke en stede vir die

Babiloniese heersers uitruilbaar was, dat een plek maar so goed soos ’n ander sou wees, word hulle gekonfronteer deur die Joodse ballinge se besliste aandrang dat Jerusalem en Sion spesifiek voorrang dra in hulle denke en herinnering omdat God Homself op ’n besondere manier daar aan hulle bekend gemaak het (Berlin, 2005:65). Hulle voel deur God verlate en ervaar in die sin ’n ‘God-loosheid’. Hierdie vervreemding en verwydering is perseptueel permanent in hulle geheue omdat hulle ontmoetingsplek met God deur die oorwinnaars afgebreek is. Die genade en ontknoping lê vasgevang in die hoop dat die ontmoetingsplek nou ’n ontmoetings persoon geword het in die Messias wat beloof is.

Dit fokus op die gemeenskaplike traumatiese ervaring van die gebeure met die Babiloniese ballingskap (Ahn, 2008:267). Daar is egter baie kommentators wat die klem eerder op die klaaglied aspek laat val, eerder as op die vervloekings element (Gitay, 2009:210). Dit is wel moontlik om dit as ’n samevoeging te hanteer, as ’n gemeenskaplike klaag- of treurlied wat uitloop op die vervloeking van Israel se vyande (Anderson, 1972:897). Die Psalm lyk op die oog af of dit ook deel kan vorm van die Sionsliedere, maar by nadere ondersoek dat dit inhoudelik nie eintlik streng kwalifiseer om as Sionslied geneem te word nie (Steenkamp, 2004:299).

In hierdie aanpak wil juis helende optrede deurgegee word aan gedisoriënteerd mense vanweë die gevolge van geweld (Overton, 2020:55). Heling lê opgesluit in die perspektief op wie God is, en hoe Hy verbind bly aan mense in lyding, veral mense wat gelowig aan Hom verbind is (vgl. Jes. 43:1-3 wat aan die Babiloniese ballinge gerig is).

6.6.3 Struktuur en vergelykende vertalings

Die struktuur van enige Psalm is belangrik aangesien dit baie help om die diepliggende boodskap wat oorgedra wil word, duidelik te maak. Psalm 137 vertoon 'n duidelike vierledige[23] struktuur:

Eerste onderdeel (137:1-2)
Die klem val hier op die volgende aspekte: Die *weeklag* waar die traumatiese gebeure in herinnering geroep word. Dit het aanleiding gegee dat die ballinge opgehou het om hulle musiekinstrumente te speel en om te sing. Hierdie kla van hulle lot en die treur van die gebeure vind gesamentlik plaas. Die diepgewortelde aanstoot wat geneem word deurdat heidene in die heilige tempel ingegaan het en dit deur hulle optrede ontheilig het (Halle & McCarthy, 1981:162).
Tweede onderdeel (137:3-4)
Die ontsaglike groot vernedering wat beleef word deurdat die oorheersers van die ballinge vra dat hulle 'n Sion lied moet sing. Eer en skaamte speel 'n deurslaggewende rol in die kontekstuele plasing van die Psalm (Steenkamp, 2004:308). Dit dien om hulle vernedering te vergroot en hulle hulpelose situasie te beklemtoon. Die element van *vernedering* deurdat die veroweraars versoek dat hulle feestelik deelneem self in die bedekte bespotting van die God van Israel. Die intense belewing van God se verlating en Sy oorgawe van hulle aan hierdie situasie maak dat hulle, hulle eie hulpeloosheid baie erger ervaar.

[23] Sommige kommentators neem deel 1 en 2 as 'n eenheid en beskou 137:1-4 as die weeklag. Dit is geldig, maar vir hierdie studie is die onderskeiding van die element van vernedering tog belangrik om uit te lig en word die verfynde vier deling as struktuur geneem (Maré, 2010:117).

Derde onderdeel (137:5-6)
Die stelling van *vertroue* en geloof is verbind om aan te hou *om te onthou*. Totale geloof verbintenis en getrouheid ten opsigte van Jerusalem, en dus aan God en sy beloftes van vroeër. Die waarheid van God is gekoppel aan Jerusalem, die stad van God en daarom van hoop. Geloof word in hierdie verse gebind aan geheue, herinnering en hoop (Bratcher & Reyburn, 1991:1116). Die herinnering aan Sion en Jerusalem lei tot ŉ nuwe godsdienstige ywer en verbintenis aan God (Simango, 2018:225).
Vierde onderdeel (137:7-9)
Die *wraak oproep* deur beroep te doen om God se vermoë om te kan onthou. Die hoop op die betroubaarheid van God gee die deurslag. Die "onthou van God" word sterk gestel teenoor die "onthou van die ballinge." Uiteindelik word die oorwinnende hoop gevestig op God se betroubare optrede en sy getroue manier om te onthou. Hierdie verse toon die geloofsvertroue waar die wraak van God ingeroep en afgewag word op die oortreding van Babel. Daar is ŉ lewende hoop wat wraak aan God oorlaat. Die menslike onthou van die trauma van die ballingskap vind sy dieper betekenis in die Goddelike onthou van sy beloftes van oorwinning oor die vyande van God (Burden, 1991:123).

Die volgende vertalings van Psalm 137 is met mekaar vergelyk: New Internasional Version [NIV]; Internasional Standard Version [ISV]; King James Version [KJV]; New Revised Standard Version [NRSV]; Afrikaanse vertaling 1953 [53]; Afrikaanse vertaling 1983 [83].

Ps. 137:1-2

NIV	By the rivers of Babylon, we sat and wept when **we remembered** Zion. There on the poplars we hung our harps . . .

ISV	There we sat down and cried - by the rivers of Babylon - as we remembered Zion. On the willows there we hung our harps . . .
KJV	By the rivers of Babylon, there we sat down, yea, we wept, when we remembered Zion. We hanged our harps upon the willows in the midst thereof.
NRSV	By the rivers of Babylon - there we sat down and there we wept when we remembered Zion. On the willows there we hung up our harps.
53	By die riviere van Babel, daar het ons gesit, ook geween as ons aan Sion dink. Aan die wilgerbome wat daarin is, het ons, ons siters opgehang.
83	By die riviere van Babel, daar het ons gesit, en ons trane het gevloei as ons aan Sion dink. Aan die wilgerbome in daardie land het ons, ons liere opgehang . . .

Uit hierdie vergelykings kan ’n paar kern gevolgtrekking gemaak word:

Die teologiese draagwydte van “onthou” is belangrik om uit te lig. “Remember, i.e. to recall information or events with a focus on responding in an appropriate manner.” (Swanson,

1997). Dit is duidelik dat die “herinner aan” Sion en die gepaste handeling vanuit hierdie herinnering hier na vore kom. Hierdie verwysing is belangrik aangesien herinnering aan negatiewe gebeure ’n wesenlike deel is van traumatiese ervaring. Alhoewel hulle aan Sion dink, kon hulle nie op die gepaste manier reageer daarop nie omdat hulle die persepsie gehad het dat God nie meer daar teenwoordig is. Dit word gesimboliseer deur die harpe wat in die bome opgehang word. Die diepte betekenis hiervan is dat hulle God nie op ’n gepaste wyse meer kan loof nie, ten spyte daarvan dat hulle aan Sion dink en herinner word aan die gepaste optrede in die tempel daar. Die gesig wat in Esegiël 1 beskryf word, maak dit egter baie duidelik dat God in al sy mag, ook daar in Babel teenwoordig was.

Ps. 137:3-4

NIV	For there, our captors asked us for songs, our tormentors demanded songs of joy, they said, “Sing us one of the songs of Zion!” How can **we sing** the songs of the LORD while in a foreign land?
ISV	For it was there that our captors asked us for songs and our torturers demanded joy from us, “Sing us one of the songs about Zion!” How are we to sing the song of the LORD on foreign soil?
KJV	For there they that carried us away captive required of us a song; and they that wasted us *required of us* mirth, *saying,* Sing us *one* of the songs of Zion. How shall we sing the LORD'S song in a strange land?
NRSV	For there, our captors asked us for songs, and our tormentors asked for mirth, saying, “Sing us one of the songs of Zion!”

	How could we sing the LORD's song in a foreign land?
53	Want daar het hulle wat ons as gevangenes weggevoer het, van ons die woorde van ŉ lied gevra en hulle wat ons verdruk het, vreugde, deur te sê: Sing vir ons ŉ Sionslied. Hoe sou ons die lied van die HERE kan sing in ŉ vreemde land?
83	Toe dié wat vir ons gevange weggevoer het, ons gevra het om 'n lied te sing, toe dié wat vir ons leed aangedoen het, van ons vrolikheid wou hê: "Sing vir ons 'n lied oor Sion!" Hoe kan ons die lied van die Here sing in 'n vreemde land?

Die kern gevolgtrekking uit hierdie stel vergelykings is die volgende:

Die aspek wat opval vanuit die vergelykings ten opsigte van "onthou" is die afstandelikheid. Hulle word nie alleen gekonfronteer met die riviere van Babel in ŉ vreemde land nie, maar word daardeur herinner aan die afstandelikheid wat hulle in hulle geloofslewe ervaar ten opsigte van God self. Die ballinge voel ver verwyderd van God en die vreemde land simboliseer vir hulle ook ŉ akute vervreemding van God en hulle godsdienstige aktiwiteite wat op Sion beoefen is. Hulle vind dit vreemd, bykans onmoontlik, om in ŉ vreemde land die bekende liedere van Sion te sing. Die ballingskap as traumatiese gebeure bring die belewenis van ŉ breuk te voorskyn wat hierdie vervreemding op die voorgrond stel. Hulle vervreemding en gevoel van verwydering van God is so groot, dat hulle aanvanklik net eers praat oor die lied van die Here, die lied van Sion en later eers daarby uitkom (vers 7) om hulle tot God self te rig.

Ps. 137:5-6

NIV	If I forget you, Jerusalem, may my right hand forget its skill. May my tongue cling to the roof of my mouth . . . If I do not remember you, if I do not consider Jerusalem my highest joy.
ISV	If I forget you, Jerusalem, may my right-hand cease to function. May my tongue stick to the roof of my mouth . . . If I don't remember you, if I don't consider Jerusalem to be more important than my highest joy.
KJV	If I forget thee, O Jerusalem, let my right hand forget *her cunning.* If I do not remember thee, let my tongue cleave to the roof of my mouth . . . If I prefer not Jerusalem above my chief joy.
NRSV	If I forget you, O Jerusalem, let my right-hand wither! Let my tongue cling to the roof of my mouth . . . If I do not remember you, if I do not set Jerusalem above my highest joy.
53	As ek jou vergeet, o Jerusalem, laat my regterhand dan homself vergeet! Laat my tong kleef aan my verhemelte as ek aan jou nie dink nie . . . As ek Jerusalem nie verhef bo my hoogste vreugde nie.
83	As ek jou sou vergeet, Jerusalem, mag my regterhand dan verlam raak. Mag my tong aan my verhemelte vaskleef as ek aan jou nie dink nie . . .

	As Jerusalem nie my grootste vreugde bly nie.

By hierdie verse kom die uiterlike en innerlike kontraste na vore. Dit geskied in die vorm van ŉ selfvervloeking. Alhoewel dit vreemd ervaar word en nie gepas beskou word om God te eer met ŉ Sionslied in ŉ vreemde land nie, word hier duidelik gewys op die absolute noodsaak om Sion wel te onthou. Hierdie manier van onthou se teenpool, d.w.s. om te vergeet roep gedagtes van selfvervloeking op. Dit word gestel in die vorm daarvan om jouself te vergeet (die regterhand en verhemelte, Psalm 137:5-6). Jerusalem en Sion word onthou as die ruimte waar God op ŉ gepaste manier aanbid is. Dit is gekontrasteer met die ballingskap ruimte in Babel wat aanvanklik as onvanpas beskou word om God daar te loof. Ten spyte daarvan word Jerusalem en Sion tog in herinnering gehou as uitdrukking van ŉ verlange om tog in hulle verhouding met God herstel te word (vgl. Jes. 63:15).

Hierdie manier van onthou dra in homself die absolute teendeel van vervloeking naamlik die stelling dat Jerusalem, as simbool van die ontmoetingsplek met God, die hoogste vreugde is. Dit blyk skynbaar onvanpas om ŉ Sionslied in ŉ vreemde land te sing. Tog is dit juis onmoontlik om nie Jerusalem en Sion te onthou as hoogste vreugdes ervaring nie.

Ps. 137:7-9

NIV	**Remember, LORD,** what the Edomites did on the day Jerusalem fell. “Tear it down,” they cried, “tear it down to its foundations!” Daughter Babylon, doomed to destruction, happy is the one who repays you according to what you have done to us. Happy is the one who seizes your infants and dashes them against the rocks.

ISV	Remember the day of Jerusalem's fall, LORD, because of the Edomites, who kept saying, "Tear it down! Tear it right down to its foundations! Daughter of Babylon! You devastator! How blessed will be the one who pays you back for what you have done to us. How blessed will be the one who seizes your young children and pulverizes them against the cliff!
KJV	Remember, O LORD, the children of Edom in the day of Jerusalem, who said, Rase *it,* rase *it, even* to the foundation thereof. O daughter of Babylon, who art to be destroyed; happy *shall he be,* that rewardeth thee as thou hast served us. Happy *shall he be,* that taketh and dasheth thy little ones against the stones.
NRSV	Remember, O LORD, against the Edomites the day of Jerusalem's fall, how they said, "Tear it down! Tear it down! Down to its foundations!" O daughter Babylon, you devastator! Happy shall they be who pay you back what you have done to us. Happy shall they be who take your little ones and dash them against the rock . . .
53	HERE, bring in herinnering vir die kinders van Edom die dag van Jerusalem, hulle wat gesê het: Breek weg, breek weg, tot op die grond met hom! O Dogter van Babel, jy verwoeste, gelukkig is hy wat jou sal vergeld wat jy ons aangedoen het! Gelukkig is hy wat jou kinders gryp en verpletter teen die rots!

83	Onthou die Edomiete, Here, die dag toe Jerusalem ingeneem is, hoe hulle aangehou het met sê: "Breek af, breek af die stad tot op sy fondamente!" Dat jy verwoes sal word, Babel, is seker. Gelukkig is die man wat jou terugbetaal vir wat jy ons aangedoen het! Gelukkig is hy wat jou babatjies gryp en teen 'n klip verbrysel.

By hierdie stel verse word die herinneringsoproep, tot God gerig. God word opgeroep om wel te onthou. Dit is die diepste rede waarom Jerusalem en Sion onthou moet word, ten spyte daarvan dat dit aanvanklik as onvanpas geag is, omdat God self die vermoë besit om te onthou én om op ŉ gepaste manier op te tree. Die gepaste manier wat vanuit hierdie herinnering spruit, is Goddelike wraak. Hierdie herinneringswraak is gerig op die handhawing van die band met God en die handhawing van gepaste gelowige reaksie op die herinnering van die traumatiese ballingskap met al sy negatiewe herinnerings. Dit moet veral uitgewys word dat die wraak oproep hoegenaamd nie die bedoeling is om enigsins die indruk te probeer wek dat geweld teen kinders op enige manier geakkommodeer word nie. Dit gaan hier oor God wat as Regter optree. Hy is die Regter van beide Juda en hulle vyande. Hulle roep die herinnering op dat God as Regter regverdig is. Die gelowige se lot word ten diepste deur Hom beslis. Hulle beleef ŉ situasie waarin hulle magteloos is, en handig dit aan die Here oor en maak hulle gevoelens oor die vyand aan Hom bekend.

6.6.4 Taalkundige grammatiese konsepte

Uit die struktuur en die herhaling van sentrale woorde kom duidelik ŉ bepaalde klem na vore. ŉ Sentrale tema is hoe die saak van aanbidding in die erediens in verband gebring word met die aksie om te onthou. Daar is twee (2) temas of sentrale gedagtes wat duidelik na vore kom, wat belangrik is vir die ontknoping in die toepassing. Die een (1) is die tema van "sing" en die ander is "onthou" (Berlin, 2005:70).

- Ten eerste om die traumatiese ervaring in die geheue op te roep;

- Tweedens om deur aan Sion te bly dink in die geheue en daardeur God op te roep om self te onthou. Die manier hoe God onthou, oortref selfs die ervaring van die trauma en die gebeure daaroor.

Die twee (2) konsepte word in hierdie onderafdeling effens breër bespreek. Anderson (1991:43) toon aan hoe die verband tussen sing aan die eenkant en die gelowige se geheue aan die anderkant met mekaar in verband staan. Die Psalms is juis gesing om die boodskap wat daarin uitgedruk word makliker te onthou. Dit handel oor die soort lied wat wel gesing en wat nie in ballingskap gesing behoort te word nie. Die tipe lied wat nie gesing kan word nie is juis Sionsliedere, dit sou onvanpas wees in die ballingskap. Dit roep juis pynlike herinneringe op oor die feit dat hul huidige situasie waarin hulle is, so ver verwyderd blyk te wees vanaf dit wat hulle as goeie herinneringe in hulle dra. Dit feit dat hulle bykans gedwing word deur hulle onderdrukkers om juis in daardie negatiewe omstandighede ŉ Sionslied te sing, vererger die pynlike herinnering. Die kontras tussen vreugde en hartseer wat deur herinnering opgeroep word, kan bykans nie skerper gestel word nie. Dit gaan in die besonder oor Sionsliedere wat in vreugde gesing word en blydskap opwek, die fokus en bron van hierdie blydskap is God. Ten spyte hiervan beleef hulle egter juis dat God vir hulle op ŉ afstand is (vgl. bv. Jes. 40:27 vir ŉ soortgelyke beskrywing). Die vernedering en bespotting kom implisiet ook voor deurdat die Babiloniërs hulle juis wou wys maak dat Marduk vir Jahwe oorwin het en dat dit die rede is waarom hulle nou in ballingskap verkeer. Hierdie Sionsliedere is veral nou in verband gebring met die lofprysing van God, spesifiek in die tempeldiens. Aangesien die Babiloniese oorwinnaars nie maar sommer enige lied versoek het nie, maar juis ŉ vreugdevolle Sion lied, is dit deur die ballinge as onvanpas ervaar.

Die ervaring word ook grammaties hanteer. Opvallend in hierdie psalm is dat ŉ groot deel van die psalm nie direk gerig is tot God nie. Dit is bykans net ŉ hoopvolle mymering sonder om direk dadelik ŉ antwoord te verwag. Dit is inderdaad om te hoop bykans teen al die feite in. Wat egter wel van belang is hier, is dat die ballinge nie oor hulle trauma swyg nie, maar dit verwoord. Hulle ly dus nie maar in stilte nie. Dit is veral hierdie aspek wat in enige beradingsproses met kinders wat aan geweld blootgestel is, duidelik na vore moet kom: alhoewel dit voel asof God nie teenwoordig is nie, moet duidelik gemaak word dat dit wat gevoel en ervaar word in die persepsies en die werklikheid nie noodwendig dieselfde is nie. Wanneer mens jou gevoelens begin verwoord, kan korrektiewe berading begin plaasvind.

Dit is juis op hierdie punt waar daar ’n belangrike konsep as hermeneutiese sleutel voorkom. Soos wat die ballinge dit nie geskik ag om vreugdevol Sionsliedere te sing nie, aangesien dit hoort by die blymoedige ervaring van God se teenwoordigheid in die tempel erediens, so kan mense wat trauma beleef dit ook ervaar dat hulle huidige omstandighede hulle nie toelaat om God te loof nie. In die plek van die vreugdevolle Sion lied, word nou die herinnering opgeroep van God se betroubaarheid en goedheid en vereis dat die liedere juis in Sion gesing behoort te word. Hierdie spot sny diep aangesien die Babiloniërs juis met die ballinge spot dat hulle God in Jerusalem agtergebly het en nie sy mag in Babel kan laat geld nie. Dat die Babiloniese oorwinnaars eis dat hulle sing ‘asof daar niks fout is nie’ selfs asof die teenwoordigheid van God nie nodig is vir hulle ten einde weer vreugde te kan ervaar nie, is ondenkbaar vir hulle. Daarom word in ’n sterk tema lyn “sing” en “onthou” op hierdie manier verbind.

Anderson (1991:43) gee ’n goeie analise vir die raamwerk waarbinne hierdie Psalm verstaan kan word. Anderson maak dit duidelik dat nie alleen die verband tussen “sing” en “vreugde” en “lofprysing aan God” met mekaar in verband staan nie, maar dat juis die tipe lied ook direk op die voorgrond tree. Deur die term “vreugde” word ’n spesifieke soort lied veronderstel wat verband hou daarmee om in God se teenwoordigheid te tree in die tempel op die Sionsberg. In sy hantering van Psalm 137:3-4 maak hy die punt baie duidelik: “. . . not only the relationship between songs and joy, but also the particular type of song that is implied by the term ‘joy’. The captors do not want just any type of song . . . but a joyous song . . . a song that declares . . . in the present tense the glory of Zion.” Belangrik om hier uit te lig is dat selfs toe die tempel in Jerusalem nog nie afgebreek was nie, iemand wat in rou gedompel was, of iemand wat besig was met berouvolle boetedoening, nie toegelaat was om deel te neem in handelinge van publieke godsdienstige vreugde nie. Na die verwoesting van die tempel was alle Jode by wyse van spreke dus roubeklaers en afgesny van toegang tot Sion en tot God.

Die spanning tussen “sing” en “onthou” is belangrik om raak te sien: “They were therefore forbidden, in a cultic sense, to sing praise to God or his chosen place, and so could not acquiesce to their captors’ request. What, then could they sing? What could take the place of Zion-songs? Psalm 137 transforms the Zion-song into the Jerusalem lament. Or, more correctly, Psalm 137 shows the demise of the Zion-song and the birth of the Jerusalem

lament. Jerusalem laments are the antithesis of Zion-songs; they are songs for the lost Jerusalem.” Berlin (2005:71).

Vervreemding as ’n besondere soort lyding is ook wesenlik deel van ’n gelowige se ervaring van trauma. Die talle konsepte wat inspeel op die gedagte van die “onderdrukkers in die vreemde land (Psalm 137:4) bevestig dit. Assosiasies van verwydering, verwydering van die bekende werklikheid, verwydering ten opsigte van God en godsdienstige praktyk, die oormag van geweld wat uitgedruk word gesamentlik met optrede wat nie met God se liefde verbind kan word nie, soos die vertalings ook van hierdie woorde na vore bring: ‘uitlands, heidens, uitheems, buitelandse onbekendheid. Die ervaring van traumatiese lyding wat uitloop op ’n langdurige ervaring van vervreemding, die vrees vir die verlies van ’n permanente band met God, die hunkering na fisiese en geestelike veiligheid, soos wat Sion en Jerusalem hier simboliseer, en die rol wat verskillende soorte geheue speel in die traumatiese ervaring en verwerking, kom almal voor in die konsepte in hierdie psalm (McCann, 1993:120; Holladay, 1993:238; Becking, 2009:181).

Die verband met die Christelike geloof word in hierdie studie geneem as die belofte en die koms van die Messias. In hierdie studie word dus nie net stilgestaan by die klem wat die plek Sion en Jerusalem in die betrokke Psalm kry soos wat by veral die Sionistiese beweging na vore getree het nie. Die Sionistiese beweging was daarop ingestel om na die land van Israel met Jerusalem en Sion as fokuspunte terug te keer, maar hierdie terugkeer het nie berus op die verwagting van die beloofde Messias nie. In Jer. 7:12-15 word duidelik gemaak dat ŉ plek van aanbidding slegs waarde het omdat God self sy Naam daaraan gebind het. Die deurlopende tema dat die Messias belowe is en dat sy koms die dieptepunt van aanbidding op enige plek vorm, is belangrik om aan vas te hou. Dat die Joodse ballinge op Sionisties wyse eensydig aan ’n bepaalde plek verbind sou wees, behoort nie los van die Messias belofte gesien te word nie. Die belofte aspek binne die ballingskap gemeenskap - voor die koms van die Messias - gee die deurslag. Die teenwoordigheid van God in sy nabyheid deur die koms van die Messias gee die troos dat God se teenwoordigheid oral ervaar sal kan word, selfs al is die persepsie daar dat God op ŉ bepaalde plek en in bepaalde negatiewe omstandighede nie teenwoordig sou wees nie. Die deurlopende betroubaarheid is belangrik. Die betroubaarheid van God ten

spyte van persepsies van die teendeel speel ’n groot rol in wat in herinnering geroep word en ook behoort onthou te word.

6.6.5 Bybel-teologiese openbaring

Uit die eksegese is aangetoon dat God se nabyheid en die troosvolle ervaring daarvan baie belangrik geag word. Die belewing van konsekwentheid is hier ook uitgelig. Hierdie aspek van die belangrikheid van die ervaring van God se nabye teenwoordigheid is uitgelig deur verskeie aspekte aangaande Sion. Aangesien God teenwoordig bly en deurentyd sy betroubaarheid handhaaf, is Hy waardig om aanbid te word. God se waardigheid is van so ’n aard dat dit blywende aanbidding vereis. Die aanbiddingsaspek is van groot belang aangesien dit iemand volledig in die hand van God stel. Hiervoor is as voorwaarde belangrik dat God geken en vertrou word. Die beradingsproses wil juis hiertoe diensbaar wees.

God se nabyheid kan nie ingeperk word tot ’n enkele plek nie en God se beloftes is standhoudend in alle omstandighede.

Die ballinge ervaar egter nie God se nabyheid nie. Hulle ervaar dat daar ’n afstand met God is, aangesien hulle fisies ver weg van die aanbidding plek in Sion is. Om hierdie rede voel dit vreemd en onvanpas, bykans onmoontlik om op ’n ander plek as Sion God te aanbid. Hulle trauma veroorsaak dat hulle dit onvanpas ervaar om God op so ’n wyse te loof as wat hulle in Sion aan gewoond was. Tog kan hulle nie ophou om aan Sion te dink nie. Trouens dit vergroot hulle traumatiese ervaring aangesien hulle bespot word deur die oorwinnaars juis om aan Sion te dink deur te sing en daardeur word sout in die wonde gevryf om te beklemtoon dat daar ’n vervreemding en afstand met God is.

Ten spyte van hulle eie ervaring, doen hulle steeds ’n beroep op God om te onthou. So word twee (2) kante van die saak in verband met mekaar gestel. Hulle eie ervaring en manier van onthou word troosvol gekontrasteer met God se manier van onthou. Die feit dat God onthou kry voorrang en verleen aan hulle ’n hoop vir die toekoms dat God as Regter sal optree aan die hand van sy herinnering. Dit bring mee dat hulle, hulle eie pynvolle herinnerings met die herinnerings van God se kant af in die regte perspektief kan stel.

Die toepaslike elemente vir kinders waarop die berading gerig is, is die volgende. Traumatiese ervarings en pynlike herinnerings kom wel voor in gelowiges se lewens maar tas nie aan wie God is nie. Hierdie lyding is omvattend en word dikwels herhalend beleef vanweë konstante herinnerings. Die kontras kom akuut voor tussen die slegte hede, as gevolg van ’n gebeurtenis in die verlede, en ’n herinnering of gedagte aan hoe aangenaam en anders dit moontlik sou kon wees. Dit bring mee dat ’n gevoel van vervreemding ontstaan en ’n belewenis konstant ondergaan word dat God nie net ver is nie, maar nie in sulke omstandighede ook geloof en aanbid kan word nie.

Wanneer die beroep op God gedoen word om te onthou, kom ’n ander herinnering na vore. Dit is die feit dat God self onthou en dat Hy herinner wil word aan wat Hy belowe het. Hierdie optrede skep hoop omdat God nou aktief toetree tot die situasie. Die belangrike aspek om in gedagte te hou, is dat God gesien en aanbid kan word vir wie Hy werklik is en nie deur die enkele lens van lyding behoort gesien te word nie. Die gedagtegang moet dus verander word om nie God deur die lens van lyding te sien nie, maar om juis lyding te sien deur die perspektief wat God self daaraan gee.

Dit is nie maar net meer ’n herinnering oor God nie, maar ’n herinnering van God self af. Die kind op wie die pastorale optrede gerig is, kan dus gebring word om sy eie herinnerings eerlik en sinvol te verwoord soos dit in Psalm 137 gebeur. Die berader kan dan ook die verband met God na vore bring met die manier hoe Hy sake in herinnering bring. In die beradings proses sal by hierdie punt verder aangesluit word deur daarop te wys dat God self deur die werking van die Heilige Gees hierdie herinnering bewerk (Joh. 14:25-26). Die feit dat God herinner word aan wat die vyand gedoen het maak dit ook duidelik dat Hy aktief daar teenwoordig was. Daaruit word duidelik aangetoon dat God self die afstandelikheid opklaar en sy teenwoordigheid baie persoonlik en naby laat ervaar. God doen dit op ’n konsekwente en konstante manier. Die berader kan hierin instrumenteel wees deur die lees van bepaalde Skrifgedeeltes as daar tye kom waar die herinneringe so oorweldigend is dat dit selfs nie verwoord kan word nie.

Die vergelyking tussen die ballinge se ervaring en die kinders wat aan geweld blootgestel is, toon verbasende ooreenkomste. Die betrokke Psalm is gekies omdat dit in een Psalm soveel van die ervaring van kinders wat aan geweld trauma blootgestel is, op een plek saamvat. Dit het geblyk dat kinders wat aan geweld trauma blootgestel is, meer male met die genoemde vyf (5) sake sukkel in hulle poging tot verwerking van die trauma. Die

betekenis en sin van hulle lyding is belangrik, dat daar ’n gevoel van vervreemding intree, dat daar ’n dreigende en oorheersende vrees is oor veiligheid wat bedreig is en bedreig word, en dat geheue en herinnerings gedagtes ’n baie definitiewe plek inneem in die trauma ervaring.

Die Bybels teologiese en pastorale kern elemente wat hier uitgelig kan word, is dat ook gelowiges soms diepliggende trauma ervaar. Daar kan dus aangetoon word dat kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is gekonfronteer word met dieselfde soort situasie belewing of gelyksoortige emosionele ervaring (Barker, 2009:14).

Verder is die Bybels teologiese openbaring oor God se betroubaarheid hier van groot belang. God is betroubaar met sy beloftes wat Hy maak. Die betroubaarheid van God kan in hierdie opsig duidelik daarin gesien word dat Hy die belofte wat Hy gemaak het dat die ballinge na Jerusalem sal terugkeer teen alles in laat verwesenlik het. Waarna verlang word in hierdie Psalm, kom na vore in die sterk vertroue en verbintenis aan Jerusalem en Sion, waar die tempel van God gestaan het en waar Hy aanbid is (Brueggemann, 1984:74-77). God is later weer daar aanbid soos wat Hy belowe het (vgl. Esra 6:15-22).

God wil dus in konkrete situasies steeds sy betroubaarheid toon, ook waar geweld so erg was dat dit skynbaar lyk of alles wat oor God gesê en geglo kan word, op die spel kom (Childs, 1992:10). God openbaar dat as Hy onthou wat Hy belowe het, dit die deurslag gee om trauma te verwerk met hoop. Die mens moet dus nie net aan een soort of tipe herinnering gewoond wees nie (naamlik om die traumatiese ervaring in al sy verskriklike konsekwensies te onthou nie), maar die Bybel leer in die Psalm dat God ook onthou - voor, tydens en na die traumatiese gebeure. Dit is juis hierdie geheue van God, dat Hy sy bedoelings, sy beloftes en sy beskerming nie vergeet nie, wat maak dat die gelowige sy traumatiese herinnering kan hanteer met God se herinnering aan getrouheid.

God is onlosmaaklik verbind aan Sion en Jerusalem en in die Nuwe Testamentiese bedeling aan sy kerk. Omdat God self hierin betroubaar geag kan word, veroorsaak dit dat die gelowige in sy trauma die ontmoetingsmomente met God nie moet vergeet nie. Hierdie ontmoetingsmomente moet deur die berader deur middel van Skrifgedeeltes soos Psalm 137 gefasiliteer word. Alhoewel die trauma herinnerings oproep wat lyk of dit die vervreemding met God nie ten volle kan antwoord nie, kan die gelowige moed en geloof behou, want God onthou nie net sy betrokkenheid by gelowige kinders van Hom nie, maar

ook sy wraak as oorwinning oor sy vyande. Om hierdie rede kan die gelowige sy hoop bly vestig op God in afwagting.

6.6.6 Integrasie

Die brug konsepte is in die vorige punte telkens uitgelig. Die teologies pastorale konsepte wat hier na vore tree is hoe met geheue omgegaan kan word in die verwerking van traumatiese ervarings. ŉ Paar sake is van belang:

Pynvolle emosies en gedagtes is wesenlik deel van ŉ gelowige se ervaringsveld (Talstra, 2009:161). Hierdie pastorale bewustheid moet daartoe lei dat in ŉ model duidelikplek gegee moet word vir die ervaring en weergee van dit wat onthou word deur verwoording daarvan soos in Psalm 137. Indien dit nie verwoord kan word nie, kan dit as aanknopingspunt gebruik word.

Hierdie pynlike gedagtes kan ook wraak gedagtes oproep en dit moet ook ernstig opgeneem word. Maré (2001:349) se opmerking hieroor is reg as hy sê: "Daar moet erns gemaak word met die gedagtes en emosies van wraak en woede wat mense ervaar wanneer hulle intense lyding as gevolg van een of ander traumatiese gebeurtenis in hulle lewe beleef. Wanneer ŉ mens eerlik voor God kom en hierdie emosies aan Hom bekend maak, gee hy dit oor in Sý hande en vind daar bevryding plaas in die innerlike wese van die mens. Dit stel hom in staat om te kan vergewe en die groter perspektief te verkry. Wraak en woede wat aan God oorgegee is, loop uiteindelik op vergifnis en vrede uit."

Soos wat die ballinge spanning ervaar het tussen die behoefte en noodsaak om God te loof en hulle huidige praktiese omstandighede, so ervaar kinders dikwels ŉ gaping in hulle lewe om God te loof of om gewoon vreugde te kan ervaar. Die traumatiese gebeure en die lofprysing van God rym doodgewoon nie in hulle ervaring met mekaar nie.

Soos wat die ballinge nie dadelik praktiese oplossing gesien het nie, maar tog aan die beloftes van God bly vashou het (vgl. Daniël se gebed in Dan. 9) so kan die hoop ook aan kinders gebring word in omstandighede waar nie altyd dadelik praktiese oplossing raakgesien word nie. Die gerigtheid is op mense wat nie noodwendig praktiese oplossing sien nie, maar wat vashou aan hoop en die hoop ook verandering van die situasie later verwag. Wat belangrik is, is dat hier ŉ oordrag van hoop plaasvind binne generasies. Omdat hulle Jerusalem nie durf vergeet nie, word ŉ hoop in stand gehou wat van een

generasie na ’n ander oorgedra word. Dit het belangrike hermeneutiese waarde (Le Roux, 2009:20).

Opsommend kan hier nou ’n vergelyking getref word tussen die ervarings van kinders wat aan die trauma van geweld blootgestel is en die ervaring van die ballinge in Psalm 137.

Ervaring van kinders **wat aan geweldsmisdade blootgestel is:**	**Ervaring van ballinge** **wat aan die geweld, ballingskap blootgestel is:**
Lyding	Gesit en ween; Dink aan Sion; en Ophou sing (harpe opgehang aan wilgerbome).
Vervreemding	Vreemde plek: riviere van Babel; As gevangenes weggevoer; Ons verdrukkers; Vreemde land; en Sing vir ons ’n Sion lied.
Vrees	Vergeet Jerusalem; en Vergeet deur God.
Veiligheid	Herinnering aan Sion; Die regspraak word aan God oorgedra; God word aangeroep om ook te onthou; Erediens in Jerusalem (wat volgens God se belofte weer sou plaasvind en ook gebeur het); en

	Vreugde van verlede (met ŉ verwagting vir die toekoms).
Herinnering	Herinnering aan Sion; Om nie Jerusalem te vergeet; Laat regterhand homself vergeet; en 'Here, bring in herinnering'.

Tabel 6-1: Vergelyking tussen ervarings

6.7 Teologies-pastorale riglyne vanuit Psalm 137 van toepassing op die berading van kinders

6.7.1 Herinnering (Psalm 137:1 & 2)

Na ernstige trauma kan die kind se brein hulle terugneem na die gebeure deur gedagte flitse of drome. Dit is die brein se manier om die trauma te verwerk. Hierdie gedagte flitse en drome kan vir die kind sekondêre trauma bewerk indien hulle dit nie verstaan nie. Hulle moet dus begelei word om dit as normaal te sien, dit te verwag en te verstaan dat dit deel is van die genesingsproses.

In die pastoraat is dit noodsaaklik dat ŉ kind, wanneer hulle gereed is daarvoor, teruggeneem word na die traumatiese gebeure. Dat die betekenis van die gebeure ondersoek word. Dat die boodskappe wat die kind uit die gebeure ontvang het (soos: dit is my skuld, ek is vuil, ek is niks werd nie, ens.), beoordeel word of dit korrek is of nie. Dat die oortuigings wat die kind oor God, hom/haarself, ander mense en die lewe gevorm het, in die lig van die Skrif beoordeel word, en indien nodig reggestel word. Die kind moet begelei word om die vals oortuigings te verwerp en nuwe, Skrif gebaseerde oortuigings, te kies en te begin integreer.

Dit is dikwels nodig dat die herinneringe aan traumatiese gebeure besoek en herbesoek word en dat die kind gaandeweg die nuwe oortuigings daaroor, deel maak van hulle blik

op en beoordeling van die werklikheid in sy volle omvang. Die Gees is aan die gelowiges gegee om hulle aan die Woord van God, sy genade, liefde en liefdesvoorskrifte, te herinner en dit deel te maak van oortuigings. Soos wat die ballinge hulle eie trauma in Psalm 137 verwoord het, kan die kind ook aangemoedig word om ’n eie psalm oor sy/haar trauma te skryf.

6.7.2 Vervreemding (Psalm 137:3 & 4)

Die kind wat aan die trauma van geweld blootgestel is ervaar waarskynlik vervreemding en daarmee saam onveiligheid en vrees. Trauma oorskry alle verwagtings en maak dat kinders hulleself moet onttrek aan die seer en ontreddering wat die trauma in hulle veroorsaak. Wanneer die trauma deur ’n geliefde persoon veroorsaak word, vestig daar waarskynlik teleurstelling en wantroue by die kind. Hierdie ervaring kan ook op God van toepassing wees. Soos wat die ballinge die vertroude plek in Sion verloor het, is daar ook verlies aan veilige en vertroude lewensruimte by die kind. Soos wat die ballinge moes leer om, sonder Sion, weer by God self uit te kom, sal die pastorale begeleiding die kind moet leer om God en ander mense weer te leer vertrou, ondanks die verlies van die eens veilige lewensruimte. Die bou van verhoudings wat die kind as veilig, betroubaar en volhoubaar ervaar, moet weer gaandeweg in die kind se lewe gevestig word. Dit sal geduld en wysheid van die berader vra en waarskynlik die betrokkenheid van maats en ander volwassenes verg.

6.7.3 Konflikterende emosies (Ps. 137:5 & 6)

Lyding, vervreemding, vrees, veiligheid, herinnerings kulmineer na alle waarskynlikheid in die kind en lei tot konflikterende emosies. Byvoorbeeld wanneer ’n kind aan die geweld van seksuele molestering blootgestel word, kan die kind die aandag wat hy/sy kry tydens die molestasie geniet terwyl ’n totale afkeer van wat gedoen word in hulle woed. Hulle kan ten diepste begeer om weg te kom uit die situasie en tog vrees vir wat met die persoon (dalk ’n geliefde) gaan gebeur as hulle sou uitpraat. Hulle kan haat en liefde op dieselfde oomblik ervaar, ook selfhaat, maar tog hulleself so graag wil beskerm teen die pyn en vernedering. In die taal van die Psalm, ek kan nie sing oor my situasie nie, en tog die gesin wat God my gegee het, bly vir my kosbaar.

In die pastoraat sal die unieke konflikterende emosies saam met die kind ontdek, beoordeel en ontknoop moet word. Die kind moet ontdek dat dit normaal is om in hierdie situasie konflikterende emosies te ervaar en begelei word om dit te hanteer sonder om te voel dat hulle besig is om van hulle verstand af te raak.

6.7.4 Woede (Psalm 137:7-9)

Soos by die ballinge is daar dikwels by slagoffers woede teenoor die persoon wat die oorsaak is van traumatiese geweld. Die vrymoedigheid om hierdie woede uit te spreek in God se teenwoordigheid word bevorder deur die openhartige verklaring in Psalm 137:7-9 en baie ander Psalms. Dat God dit so vir ons laat opskryf het in sy Woord, maak dit duidelik dat Hy nie verwag dat woede bloot onderdruk moet word en ongesê bly nie. Hy skep dus met hierdie Psalm (en spesifiek vers 7-9) die vrymoedigheid by sy kinders om vir hom alles wat in hulle binneste aangaan te vertel. Die vergelding vir dit wat die Babiloniërs gedoen het word egter aan God opgedra. Hy moet dit onthou en Hy moet vergeld. Die berader moes dus daarteen waak om wraak oplossing van die trauma te maak aangesien wraakgedagtes by die mens nie tot vryheid lei nie. “Slaan vir Edom” neem dus nie die plek in van “God is tog naby” nie, trouens dit is juis om aan wraak die korrekte plek te gee by God (vgl. Rom. 12:19).

In die pastoraat aan die kind wat aan geweld blootgestel is, behoort die kind begelei te word om hulle gevoelens jeens die mense wat die oorsaak is van hulle trauma, te verwoord - of uit te druk deur spel in spelterapie. ʼn Veilige ruimte moet geskep word waarin die kind die vrymoedigheid sal hê om hulle harte uit te praat en dan kan hulle begelei word om die vergelding aan die Here oor te gee en so ook hulle oortreders.

6.8 Konklusie

In die vorige hoofstukke is aangetoon dat kinders wat deur geweldsmisdade getraumatiseerd is, aantoonbare en deurlopende tematiese ervaring het wanneer hulle dié trauma probeer verwerk. Daar is ’n keuse gemaak vir ’n bepaalde Skrifgedeelte wat al hierdie temas sentraal hanteer. Psalm 137 is gekies en relevant bespreek. Daar is vanuit Psalm 137 sekere gevolgtrekking gemaak ten opsigte van Bybel-teologiese pastorale riglyne wat rigtinggewend is vir ’n model. Vervolgens gaan in die volgende hoofstuk nou die Christelike pastorale model self beskryf word, aan die hand van hierdie riglyne. Hierdie pastorale model behoort geskik te wees om onderwysers en onderwysstudente te bemagtig om kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, effektief pastoraal te ondersteun maar kan ook dien om die vaardigheid aan te leer sodat ander soortgelyke Skrifgedeeltes ontgin kan word.

HOOFSTUK 7

7 PASTORALE BERADING MODEL VIR ONDERWYSERS

7.1 Inleiding

Daar is in die vorige hoofstukke aangetoon (1.1) dat die probleem van kinders wat aan geweld misdade blootgestel word in Suid-Afrika baie groot is en onrusbarend toeneem. In baie ander lande kom dieselfde probleem na vore (1.2.3) en is verskeie negatiewe en langtermyn effekte al aangetoon in kinders se lewens onder sulke omstandighede. Verder is daar op die komplekse aard van die Suid-Afrikaanse konteks gewys waarop in hierdie studie gefokus word (1.2.1). Ten spyte daarvan dat daar talle statutêre verpligtings is vir talle instansies om die probleem te bekamp, is daar ’n groeiende gaping tussen ideaal en werklikheid.

Een van die rolspelers (2.8) wat wêreldwyd geïdentifiseer is en as ’n kritiese skakel in die probleem oplossing dien, is onderwysers. In hierdie sektor is daar egter ook nie die ideale funksionering nie. Ten spyte daarvan dat een van die toegeskryfde rolle vir onderwysers, dié van pastorale sorg en berading is, gebeur dit nie altyd effektief in die praktyk nie. Trouens in ’n steekproef is aangetoon dat ruim twee-derdes van onderwysstudente by ’n hoër onderwysinstelling hulleself nie as bemagtig beskou om die probleem sinvol aan te spreek van kinders wat aan geweldsmisdaad en trauma blootgestel is, waarmee hulle daagliks te doen kry nie.

Van die kernaspekte wat aandag gekry het, was die belangrike rol wat die gemeenskap speel (3.3) in die aanpak van die probleem. ’n Sinvolle en bruikbare praktiese model wat onderwysers bemagtig om kinders sodanig effektief te ondersteun moet vanuit die gemeenskap kom en gerig wees op die herstel van gemeenskap en gemeenskapsbande. Verskeie vereistes is in hoofstuk vyf (5) vasgestel waaraan ’n model moet voldoen om binne die onderwyskonteks in Suid-Afrika bruikbaar te wees.

Verder is ook eksegetiese gebaseerde riglyne in hoofstuk ses (6) saamgestel vir sodanige model wat onderwysers vanuit ’n Bybelse perspektief wil toerus om effektief pastorale sorg aan kinders te bied. Vyf (5) deurlopende temas wat telkens herhalend in die kinders se lewens voorkom is geïdentifiseer. Hierdie deurlopende temalyne sentreer rondom die

volgende sake: die sin van lyding, die belewing van vervreemding, die ervaring van vrees en die konstante gevoel dat hulle veiligheid bedreig word, en dat hulle dikwels deur negatiewe herinnerings geteister word wat deur verskeie aspekte na vore kom in sekere omstandighede in hulle gedagte wêreld en hulle nie toelaat om sinvol en effektief te ontkom aan die gevolge van die trauma en geweld wat gepleeg is nie. Dit beteken dat hulle omstandighede hulle gedagte wêreld negatief beïnvloed en dit hulle hele lewe oorheers as gevolg van die trauma wat beleef is deur geweld.

7.2 Praktiese pastorale model wat onderwysers bemagtig

Hierdie hoofstuk stel ʼn praktiese model voor om op ʼn pastorale vlak in die onderwys aandag te skenk aan die probleem dat kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, nie genoegsame pastorale ondersteuning ontvang nie. Die sentrale navorsingsvraag is deurlopend gewees: Hoe lyk ʼn pastorale model waardeur onderwysstudente bemagtig kan word om kinders wat aan geweld situasies blootgestel is, pastoraal in die onderwyssituasie by te staan. Hierdie navorsingsvraag is benader vanuit die aangepaste EDNA model soos toegepas op Osmer se metodologie. In hierdie studie is die eerste been van die deskriptiewe aspek, breër hanteer saam met ʼn verkennende agtergrondstelling. Verder is twee (2) hoofredes as verklaring vir die stand van sake geskets. Vereistes waaraan ʼn model binne die Suid-Afrikaanse konteks is vasgestel en eksegetiese riglyne waaraan die model moet voldoen is aangetoon. Uit die aard van die saak pas ʼn handskoen nie op alle hande nie, so ook nie op hierdie model nie. Hier is vertrekpunte en bevindinge in die vorige hoofstukke vasgestel binne ʼn algemene raamwerk, maar met die oog op individualisering wat baie noodsaaklik is. Nickols (2019:222) se opmerking is ook in hierdie konteks gepas: ". . . no child could/should be counselled or pastorally attended to in the same way. Children are special individuals and counsellors should take special care that the counselling method and pastoral service meet the need of that child."

7.3 Waarneming: aanduiding van ʼn probleem

In die vorige hoofstuk (6.7.7) is aangedui dat pynlike emosies wesenlik deel is van traumatiese ervaring. Daar is ook uitgewys hoe belangrik dit is dat hierdie pastorale bewustheid lei tot ʼn model wat plek gee aan hierdie ervaring.

In die onderwyssituasie is daar baie geleenthede om formeel en informeel aan hierdie aspek aandag te gee. Dit is belangrik dat onderwysers daarop let dat deel van hulle pastorale rol in die onderwys is om ook fyn waarneming te doen. Kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is en daardeur getraumatiseerd is vertoon sekere kenmerkende gedrag. Hierdie gedragspatrone is ouderdoms bepaald en het ook te make met die herinnering aan hierdie traumatiese gebeure en die herroeping of onderdrukking van hierdie herinnerings (Keenan *et al.,* 2016:204).

7.3.1 Benut kurrikulum

Die pastorale model benut geleenthede wat normaal in die onderwys situasie voorkom. Binne die kurrikulum vir lewensvaardighede vir die grondslagfase (Graad R tot Graad drie (3)), word die persoonlike en sosiale welsyn as 'n belangrike leer-area vir leerders identifiseer. "Dit sluit sosiale en emosionele gesondheid in, asook verhoudinge met ander mense en die omgewing wat op waardes en houdings rus . . . Dit raak kwessies soos . . . veiligheid, geweld, mishandeling en omgewingsgesondheid." (NCS, 2011:9).

Die waarnemingfase kan dus deurlopend geskied binne die raamwerk wat die kurrikulum self bied. Twee (2) voorbeelde is genoegsaam om die punt te staaf. Hier kan die voorgeskrewe tema vir Graad twee (2) (kwartaal drie (3)) as 'n goeie voorbeeld dien waar die volgende onderwerp aangespreek word: "mense wat ons help". In Graad drie (3) (kwartaal een (1)) word die onderwerp aangespreek: "hoe hou ek my liggaam veilig." Hier word direk plek ingeruim om byvoorbeeld mishandeling en die aanmelding van molestasie te hanteer (NCS, 2011:46,56).

Genoeg tyd word in die normale kurrikulum afgesonder dat voldoende waarneming kan plaasvind. Die waarneming behoort ook daarop gerig te wees om deur die gedrag van kinders wat aan geweld misdade blootgestel is die voorkoms van die probleem raak te sien.

7.3.2 Vertrouensverhouding en gesprekke

Naas die formele kurrikulum kan dan ook die informele gesprekke gebruik word vir waarneming. Gesprekke vlot baie beter as die kind 'n goeie vertrouensband beleef. In 'n vorige hoofstuk (5.2.5) is na die waarde van sodanige vertroue verwys. In die grondslagfase van onderwys funksioneer hierdie vertrouensband as 'n wesenlike deel van

die onderrig (Bruwer, 2018:44). Kinders deel maklik detail van hulle lewe as hulle op hulle gemak is en veilig voel. Hier is veral die ontmoetingstyd aan die begin van die week met die onderwyser baie belangrik, aangesien geen kind daardeur direk blootgestel word nie.

Dit staan normaalweg in grondslagfase bekend as “mattyd” (of in Engels “circletime”). Gesprekke word informeel ingerig byvoorbeeld rondom die onderwerp: “wat het ons die naweek gedoen?” Deur fyn te luister en op te let kom daar vir die onderwyser dikwels nuttige rigting wysers voor waar moontlik ’n probleem area sou kon wees (Cefai *et al.,* 2014:117). Dit is van uiterste belang dat onderwysers opleiding ontvang om al die aanduiders raak te sien wanneer kinders na hulle welstand uitgevra word (Fattore, 2009:57). Dit handel spesifiek daaroor dat kinders soms indirek of onbedoeld inligting deurgee oor dinge wat hulle ervaar. Hierdie inligting kan amper vergelyk word met ’n soort vlieër wat in die lug opgaan en wat die kind se ware posisie eintlik op ’n indirekte manier baie korrek kan aandui. Onderwysers moet die sensitiwiteit aanleer om oop te wees om die tekens raak te sien.

Die benutting van hierdie soort informele gesprekke is van groot belang in die waarneming en uiteindelike identifisering van die probleem. Dit is belangrik om die band van vertroue hier te vestig en te benut, asook dat die klaskamer en skoolruimte as ’n veilige hawe vir die kinders aangebied word: “Circle time creates an emotionally ‘safe’ place for pupils to explore what they think and feel.” (Glazzard, 2016:2).

Hierdie waarnemings fase is baie belangrik aangesien dit nie net die probleem na vore laat kom nie, maar ook pastoraal die blyke gee dat die ervaring en omvang van die kind se probleem werklik ernstig opgeneem word.

7.3.3 Waarneming as pastorale belangstelling

In ’n vorige hoofstuk (4.3.3) is gewys op die belangrikheid van die pastorale rol van die onderwyser. Vanuit ’n Christelike perspektief is die liefdevolheid van Christus as Herder wat oor sy skape besorg is hier rigting gewend. Die onderwyser moet sorg dra vir die kinders onder sy of haar toesig. Dit beteken ook om op die uitkyk te wees hoe dit met elke kind se omstandighede gesteld is. Hierdie pastorale sorg en belangstelling kry ook uiting in die waarneming van die kinders se gedrag.

7.4 Spesifisering: identifisering van die probleem

Die waarnemingsfase handel daaroor om gevaarligte te sien flikker. Dit is waar die vermoede bevestig word al dan nie dat 'n kind moontlik met 'n probleem worstel as gevolg van geweldsmisdade.

In 'n vorige hoofstuk (5.2.9) is gestel dat 'n goeie balans gehandhaaf moet word tussen voorkoming, verwysing en intervensie ten opsigte van kinders wat aan geweldmisdade blootgestel is. Wat hier bespreek word, handel oor die intervensie aspek van die onderwyser se pastorale rol. Nadat die waarnemingfase gevorder het, is die volgende stap om meer gefokus te werk te gaan ten einde te kan spesifiseer wat presies fout gegaan het.

Hierdie fase handel oor twee (2) aspekte. Om bevestiging te bekom dat die vermoede korrek is of nie en tweedens om die spesifieke aard van die kind se belewing van die probleem vas te stel. Die tweede punt hier is van groot belang aangesien die derde fase gerig word deur die inligting wat hier bekom word. Kinders beleef hulle probleme baie spesifiek. Dit is dus van groot belang om meer van die kind se spesifieke persepsie en ervaring van die probleem te wete te kom. Indien dit nie gebeur nie, kan die remediërende inligting van fase drie (3) verlore gaan. Die kind se probleem met geweldsmisdade moet vasgestel word vanuit die kind se perspektief. Slegs dan kan sinvol voortgegaan word om die kind pastoraal by te staan in die oplossing van die probleem.

In 'n vorige hoofstuk is verwys na verskeie strategieë en hulpmiddels deur spelterapie wat benut kan word (5.2.3). Ten einde die benutbaarheid van hierdie tegnieke aan te toon, asook hoe om vanuit hierdie hulpmiddels sinvol na fase drie (3) toe oor te gaan, word hier twee (2) voorbeelde van hierdie tegnieke weergegee. Dit is voorbeelde van kinders wat in werklike geweldsmisdaad situasies vasgevang was. Die tekeninge en klei monsters is uit die praktyk van die onderwys self ontleen binne die klasgee situasie en op 'n geleentheid van 'n skoolkamp.

7.4.1 Skets 1

7.4.2 Beskrywing by skets 1

Hierdie tekening is gemaak tydens ’n skool gereedheidstoets wat afgelê is. Die instruksie was gewoon om ’n mens te teken. Dit het ruim geleentheid gebied vir projeksie en die seuntjie kon sy ware emosies reflekteer. Hy het slegs donker blou inkleurkryt gebruik en die figuur was heeltemal verwring. Die gesigsuitdrukking van die figuur is ontstellend en die verduidelik wat die seuntjie gegee het, het glad nie sin gemaak nie. Volgens die onderwyser betrokke, het die seuntjie se gedrag baie verander so drie (3) tot vier (4) maande voordat die skool gereedheidstoets afgelê is. Hy het baie emosioneel en aggressief begin optree. In die ooreenstemmende tyd het sy sussie in die kleuterskool ook regressie getoon. Sy het byvoorbeeld weer begin kruip nadat sy in staat was om te loop. Uit die skets is dit met die eerste oogopslag duidelik dat alles nie pluis is nie en dat

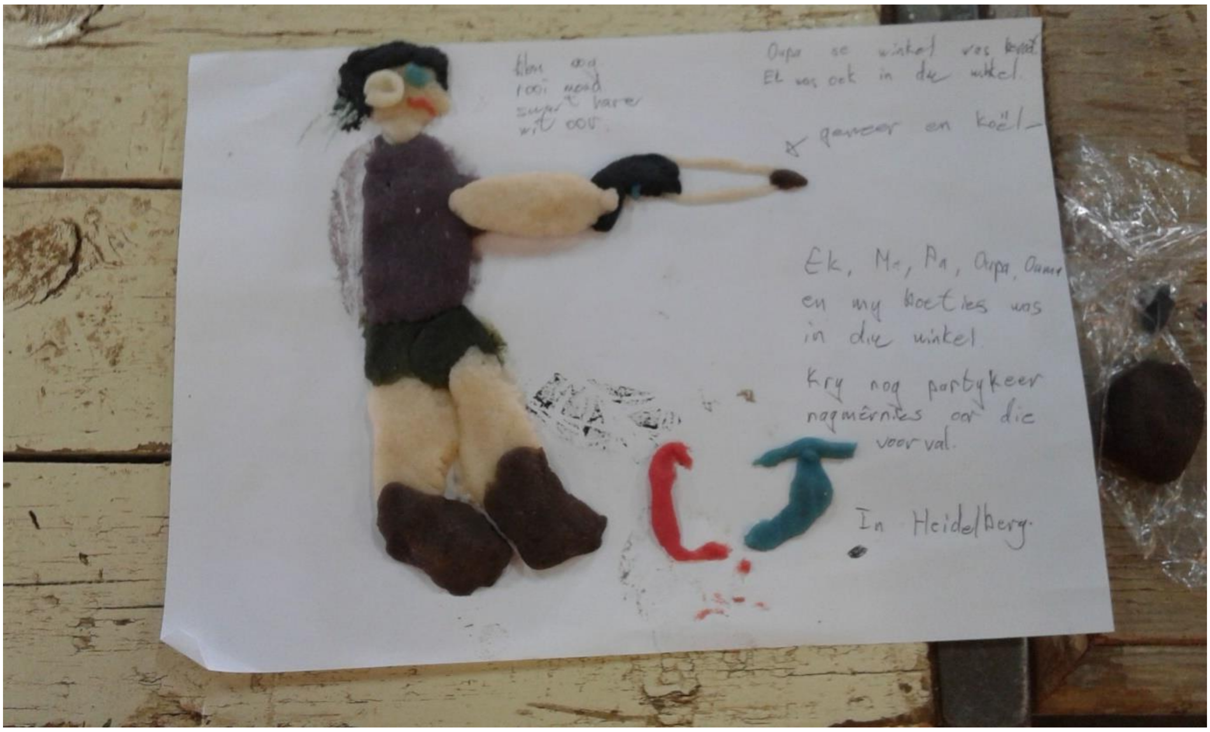
die kind trauma ervaar, alhoewel nog ongeïdentifiseerde. Die Kinderbeskermingseenheid van die SAPD asook die betrokke maatskaplike werker is verwittig. Met die ondersoek van die saak het geblyk dat die stiefpa van die seuntjie die kind blootgestel het aan pornografie.

7.4.3 Skets 2

7.4.4 Beskrywing by skets 2

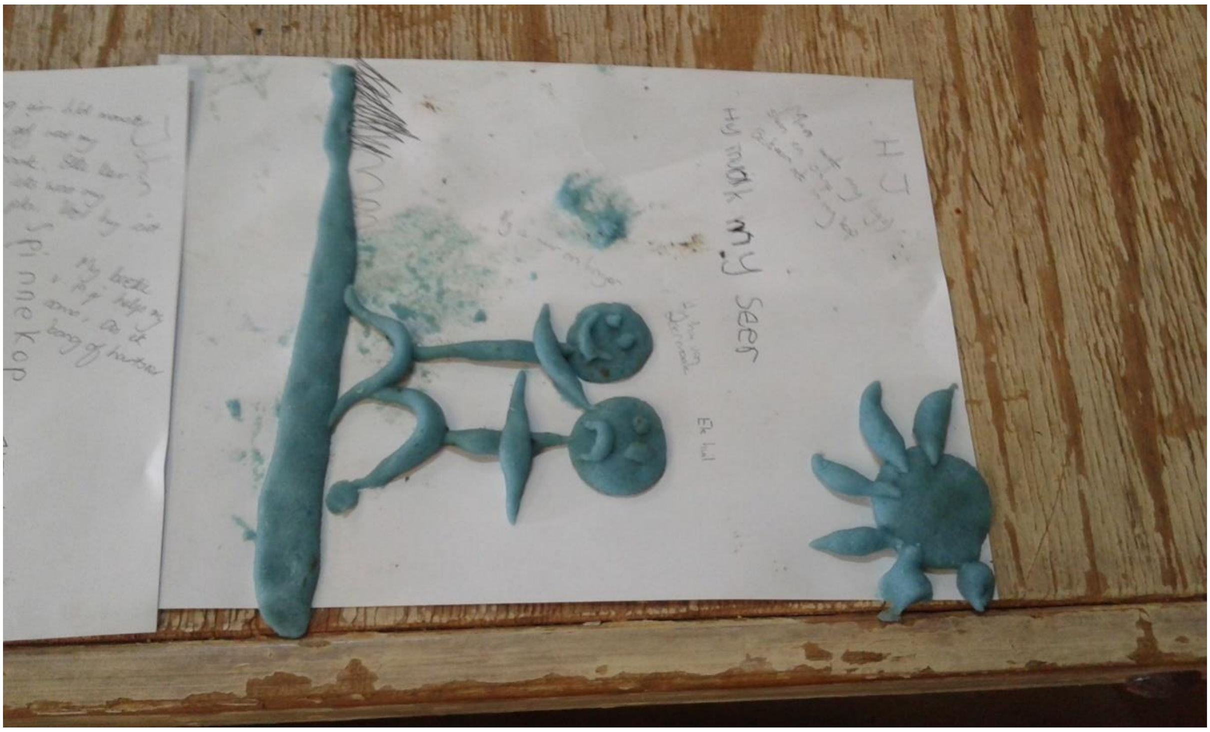
Nie alle sketse is bruikbaar vir die waarnemings fase van die pastorale model nie. Hier is die figuur van ’n mens geteken nadat die onderwyser spesifiek gesê het dat die regte kleure gebruik moet word en dat gelet moet word op al die liggaamsdele afsonderlik. Die skets vertoon nie die kind se ware emosionele toestand nie en is minder bruikbaar. Die belangrikheid daarvan dat die hulpmiddels gebruik word met meegaande instruksies wat so min as moontlik inbreuk maak of belemmering plaas daarop dat die kind nie sy eie ware belewing en emosies kan deurgee nie.

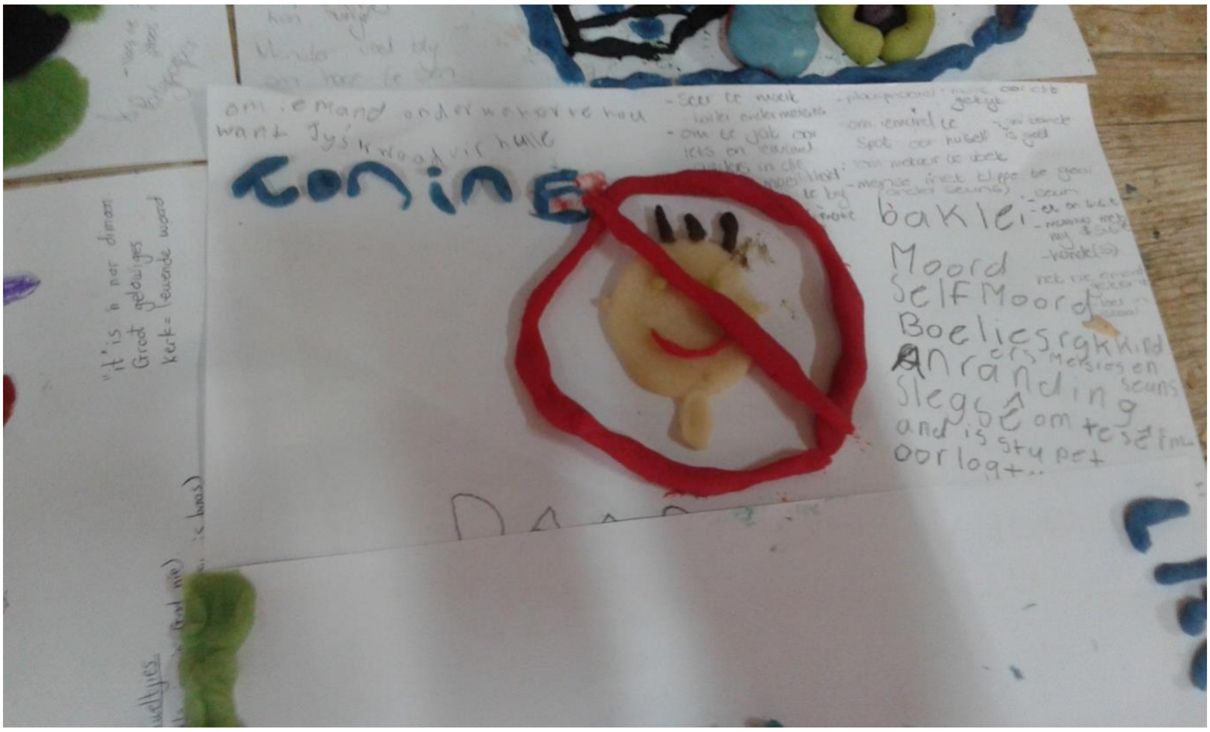
7.4.5 Monster bou (verteenwoordigende voorbeelde)



Skinder

A
E


Hy maak my seer


Conine
bakleI
Moord
SelfMoord
Boelies

7.4.6 Beskrywing by klei monster figure

Die figure word hier nie individueel of in detail bespreek nie, maar was deel van die spelterapie strategie soos in ’n vorige hoofstuk bespreek (5.2.3). Al die figure is tydens ’n kamp gemaak nadat die instruksie was dat elke kind sy of haar eie monster uit klei uit moet bou. Daarna het die groepleiers neergeskryf wat elke kind self sê oor die klei figure. Weereens toon die aktiwiteit met die klei monster bou baie duidelik aan wanneer daar ’n sterk aanduiding is dat kinders aan geweldmisdade en trauma blootgestel is.

7.4.7 Samevatting oor hulpmiddels

Kinders wat aan geweldsmisdade blootgestel is, vertoon spesifieke gedrag. Dit kan waargeneem word deur onderwysers. Verskeie hulpmiddels kan aangewend word om onderwysers by te staan om spesifiek te identifiseer hoe die kind self hierdie probleem sien, bewoord en ervaar. Wanneer hierdie fase deurgegaan is, kan nou voortgegaan word na die direkte aanspreek van die probleem.

7.5 Aanpak van die probleem

In ŉ vorige hoofstuk (6.8) is aangetoon dat kinders wat aan geweld blootgestel is, basies vyf (5) onderliggende en deurlopende kenmerkende temas aanraak: lyding, vervreemding, vrees, veiligheid en die rol van herinnerings.

Hierdie onderafdeling gaan nou stapsgewys die pastorale model verduidelik wat spesifiek hierdie aspekte wil aanspreek. Die waarneming en die spesifisering van die probleem is veronderstel om op hierdie stadium afgehandel te wees. Daarmee word beoog om strategieë en handelswyses te voor te stel om effektiewe pastorale sorg aan kinders te gee in die onderwys wat binne die uitgewysde probleem area val. Hierdie pastorale model wil onderwysers bemagtig om vanuit hulle pastorale rol kinders effektief te ondersteun wat aan geweldsmisdade blootgestel is.

7.5.1 Herbesoek die lyding

Dit is krities dat, nadat die kind se persepsie van sy of haar situasie van swaarkry en lyding bekom is, daar heeltyd die aspek van primêre en sekondêre trauma heeltyd in gedagte gehou moet word. Primêre trauma is die fisiese daad of dade van geweld waaraan die kind blootgestel is. Sekondêre trauma het te make met die wyse waarop die kind hierdie gebeurtenis herbesoek of baie keer poog om dit ten alle koste herinneringe te onderdruk.

Ten eerste word die vermyding van die herbesoek beskou. Aangesien die primêre trauma vir die kind pynlik en uiters onaangenaam is, veroorsaak enige herbesoek van die gebeure deur enige vorm van herinneringe daaraan dikwels dieselfde, of nog erger, emosies by die kind. Die kind wil emosies en pynlike ervaring wil dan so ver moontlik vermy word. Dis op hierdie vlak dat die kind met baie vorms van ŉ “pynstiller” te make het. Enige iets wat help om die pynlike emosies nie te herroep nie word ingespan. Hierdie “pynstillers” kan bewustelik of onbewustelik voorkom. Deur dinge soos flitsgedagtes en angsdrome word nie aan hierdie pyn ontkom nie. Alhoewel dit belangrik is om hierdie sekondêre sake ook te hanteer, sal die genesing nie spoedig kom voordat die herbesoek aan die traumatiese situasie tog onder begeleiding plaasgevind het nie.

7.5.2 Ondersoek die boodskap

Tweedens is die terugneem in die gedagtes na die traumatiese gebeure baie belangrik. Elke traumatiese ervaring los een of ander persepsie by diegene wat dit deurgaan. Hierdie persepsie is 'n soort boodskap wat oorgedra word. Die boodskap is nie altyd geldig of strook met die werklikheid nie, maar vir die een wat dit ervaar is die boodskap die aanvaarde en geldige werklikheid. Hierdie boodskap wat saamgedra word, eerder as oorgedra word, moet ondersoek word. Daarvoor het die kind wat getraumatiseerd is effektiewe begeleiding nodig. Onder pastorale begeleiding moet die betekenis van die gebeure nou ondersoek word, wat as 'n boodskap uit die trauma saamgedra word in die leefwêreld van die kind. Die onderwyser tree hier op vanuit die pastorale rol soos die onderwyser na verwagting behoort op te tree. Hierdie aspek is bespreek in vorige hoofstukke (3.2, 3.3 en 4.3.3).

'n Vertrouensverhouding is krities belangrik in hierdie terugneem na die traumatiese gebeure. In die vorige hoofstukke is verwys dat na een van die stappe van Breed se pastorale model juis ook die vestiging van 'n vertrouensband is. Aangesien in hierdie model vanuit die pastorale rol van die onderwyser gewerk word, word die belangrikheid van bestaande vertrouensband tussen onderwyser en leerder weereens beklemtoon. Die unieke plasing van die Graad R tot Graad drie (3) onderwyser in die verband, is in vorige hoofstukke aangetoon (4.3.3.c. en 5.2.5). Soos met Breed se model aangetoon, word die boodskap wat deur die trauma by die kind agtergelaat is, ondersoek deur in 'n verhoudingsgesprek te tree. Die pastorale model handel oor basies drie (3) sentrale verhoudings naamlik die oortuigings wat gevorm is na aanleiding van die trauma oor die self, die verhouding met ander mense, die band met die werklikheid en wêreld en ten diepste die verhouding met God.

Hierdie drie (3) sentrale verhoudings en die oortuigings, handel in sy kern oor die soeke na betekenis en die belewing van waarde. In vorige hoofstukke is verwys na die waarde van die soeke na betekenis (3.3.3.d, 4.3.2.b en veral 4.3.3.c). Deel van die pastorale begeleiding is om die kind te help om sin te maak uit die traumatiese gebeure. Deur die verduideliking en betekenisverklaring moet die pastorale begeleiding daarop afstuur om die onderliggende boodskap wat deur die gebeure oorgedra is, nou vas te vang en te verwoord.

Hierdie boodskap moet op drieërlei maniere gedoen word. Die kan aan die hand van die volgende vraagstelling deur onvoltooide sinne gedoen word. Die siening van die self, ander mense en dan veral van God moet hier na vore kom. Die traumatiese gebeure stuur bring ŉ bepaalde persepsie by die kind tot stand. Die kind vertolk dit op ’n bepaalde manier en kom tot bepaalde gevolgtrekkings oor hom/haarself, oor ander mense en oor God. Daardie persepsie moet eers bepaal word, voordat die werklikheid van wat ervaar is aan die kind oorgedra word. Gevolgtrekkings is op feite baseer en die “feite as persepsie” wat die kind aanvaar is nie noodwendig die werklikheid nie. ŉ Eenvoudige voorbeeld is dat ŉ kind wat mishandel is, kan ervaar dat dit as gevolg daarvan is dat hy/sy stout was en die soort behandeling verdien as ŉ straf. Die funksionering van persepsies in trauma belewing en die optrede wat daaruit voortkom is in hoofstuk 6 aangetoon ten opsigte van die volle werklikheid.

Die perseptuele boodskap wat ondersoek moet word bring ’n onderliggende idee oor:

- Wie is ek dan, as dit met my gebeur het?
- Wie is die ander mens/e wat dit laat gebeur of toelaat?
- Hoe lyk die wêreld waarin ek leef?
- Wie is my persepsie van God as ek die gebeure so moes beleef?
- Hoe sal my wêreld lyk as ek dit deur die prisma van die Skrif sien?

7.5.3 Vasstelling van die persepsies: gee die gedagtes name

In die vorige deel van die hoofstuk (7.3) is verskeie maniere aangetoon hoe kinders gehelp kan word om die trauma van geweld te bewoord en te visualiseer. Daardeur word die kind gehelp om sy eie self verstaan van die gebeure te begryp. In die proses word ŉ enkele of ŉ paar gedagtes geïdentifiseer wat juis die basis vorm van die kind se oortuigings in die aangeleentheid.

In die voorgestelde pastorale model is dit belangrik dat elke gedagte ŉ benaming kry wat op die kind se ouderdomsvlak gepas is. In vorige hoofstukke is aangetoon wat die belang hiervan is (3.3.3.b en 4.3.3.c). Hierdie gedagtebenamings sentreer rondom die vyf (5) hooftemas wat getraumatiseerde kinders beleef. Dit is belangrik dat die onderwyser as die pastorale berader hier nie sy of haar vooropgestelde idees oor die trauma op die kind projekteer nie. Hoe die kind byvoorbeeld lyding en swaarkry beleef, en in sy gedagte

wêreld mee omgaan, sal noodwendig kan verskil oor hoe die onderwyser dieselfde situasie sou beleef of ervaar. Die kind se persepsie, die kind se bewoording van die lyding, of vrees, of vervreemding moet benoem word. Hierdie benoeming fase is krities om vas te stel wat spesifiek deur die kind as traumaties beleef word. Wanneer hierdie gedagtes hulle “name” ontvang het, kan na die volgende fase oorbeweeg word, omdat benaming ŉ hanteringsmeganisme in die hand plaas. In praktyk beteken dit dat die onderwyser as pastorale sorgdraer saam met die kind met wie gesprek gevoer word, een of meer gedagtes in die kind se leefwêreld identifiseer. Dit sal byvoorbeeld vrees of veiligheidsgedagtes wees, of gedagtes oor vervreemding en aaklige herinnerings. Dit wat die kind as ideaal beskou (Sionsgedagtes) moet ook bepaal word. Elke gedagte moet sover moontlik sy eie ouderdomgepaste benaming kry wat die kind sal herken en onthou wanneer in die toekoms met die kind gepraat word. Hierdie fase is uiters belangrik in die kind se selfbemagtiging, aangesien die manier hoe hierdie gedagtes telkens hanteer word, deur gewoonte gevorm word.

7.5.4 Beoordeling van die boodskap

Wanneer hierdie drieledige boodskap vasgestel is, moet hierdie boodskap se inhoud nou beoordeel word. Die inhoud is gedoen aan die hand van gedagtebenamings. Die gevolg van die traumatiese gebeure is dat sekere persepsies gevorm word na aanleiding van die gebeure en dat dit dien as oortuigings. Veral in die geval waar trauma nie reg hanteer is deur pastorale begeleiding nie, kan hierdie gevolgtrekkende oortuigings baie skadelik wees. Die waardestelling van elke oortuiging in die verband moet nagegaan word. Hierin kan die onderwyser wat sy of haar pastorale rol Christelik benader ŉ kritiese rol speel in die verwerking van die trauma in die kind se lewe, omdat die Skrif as ŉ waarheid vir die gelowige buite die situasie vasstaan.

Wat is die waardestelling oor die persepsie wat telkens na vore gekom het, vanuit die gesprek met die getraumatiseerde kind? Is dit geldig en waar of ongeldig en vals? In die vorige hoofstukke is verwys na die model se aanpak om die oortuigings te meet aan die waarheid (4.3.3.c). Bondig som Pretorius (2017:193) dit soos volg op: “These convictions are explored to identify them either true or false; after which false convictions (lies) are then addressed with God’s eternal truths as found in Scripture.”

Die onderwyser behoort met hierdie Christelike pastorale model vertroud en sodoende diensbaar te wees om as instrument in God se hand op te tree. Die Skrif en die Heilige Gees benut die posisie en persoon van die onderwyser juis om die geldigheid van die waarheid na vore te bring. Wanneer die kind bepaalde denk beelde oor sy eie lewe en persoon het, moet dit vergelyk word met wat God in die Woord deur die Gees oor die aspekte openbaar. Die belang daarvan om die kind in die beleefde teenwoordigheid van God self te laat kom, kan nie genoeg beklemtoon word nie.

Pastorale sorg deur die onderwyser, wat op ŉ Christelike basis wil werk, het ten diepste die bedoeling dat die mens ook ŉ herstelde verhouding en gemeenskapsband met God as Skepper en Verlosser beleef. Deurdat die onderwyser in sy pastorale rol vir ŉ bepaalde tyd deel word van die getraumatiseerde kindergesprek - veral met God - tree die onderwyser juis as gids op om die verhouding te versterk. Pretorius (2017:195) verwys korrek na Breed se model op hierdie punt: “Essentially pastoral counselling is . . . the facilitation of the conversation between believer and God.” Breed se model is as basis geneem. Die beginsels waarop die model as metode berus is in ŉ vorige hoofstuk bespreek (1.6.2). Die model is deurlopend vanuit die Drie-eenheid daargestel, met die genoemde drie (3) ankerpunte. Ter wille van die logiese vloei word hier net kortliks die hoofpunte herhaal soos in vorige hoofstukke aangespreek (veral 4.2, 4.3 asook 5.2.3, 5.2.5 en 5.2.6).

- Die mens is geskape as ŉ verhoudingswese met God self, sy medemens en die res van die skepping. Die sonde verdraai hierdie verhoudings wat die mens stukkend en ontnugterd laat.
- Die mens poog om hierdie verhoudingverbrekings op allerlei maniere aan te spreek. Ten diepste beleef die mens die verlore verhoudings as ŉ pynlike leegheid. Deur repeterende gewoontes vanuit valse oortuigings probeer die mens van hierdie pyn ontslae raak.
- Hierdie leegte kan egter deur niks anders as God self gevul word nie. Dit gebeur slegs daar waar die waarheid van wat God self bekendmaak hierdie valse oortuigings vervang en permanent verplaas.
- Hier speel gewoontevorming vanuit vasgelegde oortuigings ŉ groot rol. “Breed (2015) explains that God gave man the ability to form habits (habit capacity) and that it enables man to store the repeated solutions (convictions) so that recalling the solution and acting on it becomes semi-automatic and does not require active decision-making anymore. So the solutions (true and/or false) to specific situations are stored in man’s brain and they determine behaviour.” (Pretorius, 2017:198).

Dit is hierdie oortuigings wat in denkbeelde en gewoonte patrone vasgelê word. Hierdie oortuigings moet getoets word. Telkens moet daar die gepaste Skrifgedeelte kontekstueel en eksegeties verantwoord gelees en toegepas word, wat aan die kind die bemagtiging bied om die beoordeling van die perseptuele boodskap uit die trauma situasie te doen. Hierdie fase van die toepassing van die model behoort ook met volgehoue en gesamentlike gebed gedoen te word (nl. die onderwyser en die kind). In kort kom hierdie aspekte daarop neer dat die kind gebring word om in te sien dat sy oortuigings uit die trauma situasie hom of haar op 'n bepaalde manier laat optree: 'ek dink ek is so, omdat dit gebeur het' tog die Woord en Gees van God sê dat dit geldig of ongeldig is.

Die onderwyser as pastorale sorgdraer moet die getraumatiseerde kind bemagtig om, soos Paulus dit in 1 Kor. 10:5 stel ". . . om elke gedagte gevange te neem in gehoorsaamheid aan Christus." Hierdie element is in 'n vorige hoofstuk behandel (6.7.6) waar die kind se eie ervaring en onthou (die gedagtes met hulle "name") troosvol gekontrasteer word met God se manier van onthou. Hier is die klem op gevangeneming én vervanging van dié gedagtes van groot belang.

7.5.5 Regstelling van oortuiging

Elke denkbeeld moet in die lig van die waarheid beoordeel word. Elke gedagte moet in gehoorsaamheid aan en vertroue op Christus gestel word. Vertroue op God is hier van groot belang, as dit nie teenwoordig is nie kan dit gebeur dat die een vorm van dwang (trauma) slegs vervang word met 'n nuwe vorm van dwang. Wettisisme moet vermy word aangesien dit slegs die trauma van die kind sal verdiep. Die regstelling van verkeerde beoordelings en oortuigings kan 'n moeisame en lang proses wees, maar aangesien mens leer om God te vertrou, kan dit gebeur. Hierdie deel van die model moet toegepas word totdat die kind self al die ongeldige denkbeelde kan herken en kan vervang, omdat dit aan die waarheid van die Woord getoets kan word. Aanvanklik gebeur dit bykans woord vir woord onder die pastorale begeleier se inisiatief, maar die veronderstelling is dat die kind in bemagtiging groei om later met minimale hulp hierdie proses telkens self te voltrek. Nadat groter deurbrake gemaak is, wat lei tot 'n troosvolle insig ten spyte van die gebeure wat plaasgevind, moet die "opruiming" en "in oefening" baie aandag kry. Gedagtes, veral die konflikterende gedagtes moet begeleidend, telkens die kind uitbring by die God wat sorgsaam, opsoekend, liefdevol en regverdig is.

7.5.6 Integrasie van regstelling

Hierdie regstelling van oortuigings en die vestiging van nuwe oortuigings, moet uitloop op nuwe lewenspatrone. Dit is hier waar die waarde van gemeenskap en herstelde gemeenskap so belangrik is. ŉ Nuwe lewenshouding wat ontspring vanuit nuwe gedagtes oor God, jouself en ander mense moet ook prakties beleef word binne ŉ gemeenskap wat omgee. In die vorige hoofstukke (drie (3) en vier (4)) is gewys op die waarde van die 'geheel skool' benadering waar die hele skoolgemeenskap en die skool in die gemeenskap betrek word. Die Christelike pastorale model vir onderwysers erken ook die waarde en rol van gemeenskap in die integrasie van nuwe lewenspatrone, iets wat al deur profete soos Amos op gewys is deur sosiale geregtigheid te verkondig. Die skoolgemeenskap en die breër gemeenskap van die gelowiges in die samelewing, speel hier ŉ groot rol. Die toets is wanneer die herbesoek aan die traumatiese gebeure kan gebeur sonder die pynlike en verwoestende ervaring wat dit vroeër gekenmerk het. Die getuienis oor die integrasie in nuwe lewenspatrone en gewoontes maak dat die herbesoek van die vorige traumatiese gebeure nie meer op vermyding uitloop nie, maar op getuienis oor oorwinning.

7.6 Konklusie

Hierdie hoofstuk het die Christelik pastorale model vir onderwysers stap vir stap verduidelik. Die waarnemingfase is die begin. Aangesien trauma by kinders in sekere gedragspatrone manifesteer, moet onderwysers sensitief wees om die patrone te kan waarneem. Verder is beskryf hoe verskeie hulpmiddels gebruik kan word om tot ŉ spesifieke identifisering van die probleem te kom. Derdens is gefokus op die direkte aanspreek van die probleem. Dit het geskied aan die hand van die eksegetiese riglyne soos in die vorige hoofstuk gestel. Elke traumatiese gebeurtenis los ŉ spoor agter met ŉ bepaalde boodskap. Die onderwyser word deur hierdie Christelike pastorale model bemagtig om die kind te help om daardie boodskap reg te kodeer. Die boodskap handel oor wat gedink word oor jouself, oor ander mense en oor God. Met Skrifbegeleiding en gebed leer die model hoe die kind daartoe gebring word om ŉ beoordeling te maak oor die oortuigings van die trauma boodskap. Die bedoeling is telkens om ongeldige en vals gedagtes vas te vang en te vervang wat deur herbesoek van die trauma gebeurtenis na vore kom. Die nuwe denke moet nuwe oortuigings vorm wat op ŉ geïntegreerde manier in nuwe lewenspatrone na vore kom. Hierdie nuwe lewenspatrone moet plek vind binne

ʼn herstelde gemeenskap in die skool wat omgee binne ʼn gemeenskap van Christelike omgee. Die Christen onderwyser kan in Suid-Afrika baie doen om gebroke gemeenskappe heel te maak. Die taak begin deur een kind op ʼn slag te benader. Hierdie Christelike pastorale model wat voorgestel is, kan hopelik ʼn handige middel wees in die hand van Christen onderwysers wat bely dat Christus die Herder is en dat Hy sy verlore skape opsoek - ook in ʼn skool wat as gemeenskap weer hoop kan gee.

Bibliografie

Abdoll, C. & Mayet, Y. 2018. Reducing violence in South Africa: resourcing violence prevention. Policy Brief 107. Institute for Security Studies.

Adams, J.E. 1970. Competent to counsel: Introduction to nouthetic counselling. Grand Rapids. Ministry Resources Library.

Adams, J.E. 1979. Update on Christian Counselling. Phillipsburg. P&R Publishing.

Adonis, C.K. 2016. Exploring the salience of intergenerational trauma among children and grandchildren of victims of apartheid-era gross human rights violations. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology,* 16(1-2):163-179.

Ahn, J. 2008. Psalm 137 - Complex communal laments. *Journal of Biblical Literature,* 127(2):267-289.

Akinsola, H.A. 2010. Understanding the determinants and preventative strategies for high school violence in South Africa: the stakeholders' targeted model: psychological perspectives. *African Journal Health Education, Recreation and Dance,* 16(4):648-665.

Amin, N. & Vithal, R. 2015. Teacher knowing or not knowing about students. *South African Journal of Education,* 35(3):1-9.

Anderson, A.A. 1972. Psalms 73-150, vol. ii of the Book of Psalms. Butler & Tanner. London.

Anderson, G.A. 1991. A time to mourn, a time to dance: the expression of grief and joy in Israelite religion. Pennsylvania State University Press. University Park, PA.

Aguinis, H. & Henle, C.A. 2002. Ethics in Research. (*In* Rogelberg, S.G. *ed*. Handbook of research methods in industrial and organizational psychology. Blackwell Publishers. p. 275-294).

Argenti, N. & Schramm, K. 2010. Introduction: Remembering violence: anthropological perspectives on intergenerational transmission. (In Argenti, N. & Schramm, K. *eds.* Remembering violence. Oxford. Berghahn. p. 1-40).

Arnold, L. & Maio-Taddeo, C. 2007. Professionals protecting children: Child protection and teacher education in Australia. Adelaide Magill. Australian Centre for Child Protection.

AROS (Akademie Reformatoriese Opleiding en Studies). 2020. Aros - Prospektus. Aros Uitgewery. Pretoria.

Arts, K. 2014. Twenty five years of the United Nations Convention on the rights of the child: achievements and challenges. *Netherlands International Law Review,* 61(3):267-303.

Artz, L., Burton, P., Ward, C.L., Leoschut, L., Phyfer & J. Lloyd, S. 2016. Optimus Study South Africa: Technical Report. Sexual victimization of children in South Africa: final report of the Optimus Foundation Study. UBS Optimus Foundation Study. Zurich.

Atwoli, L., Stein, D.J., Williams, D.R., Mclaughlin, K.A., Petukhova, M., Kessler, R.C. & Koenen, K.C. 2013. Trauma and posttraumatic stress disorder in South Africa: analysis from the South African Stress and Health Study. *BMC Psychiatry,* 13(182):1-12.

Auduc, J. 1998. Training teachers to work in schools considered difficult. UNESCO, Stedi. Paris.

Babbie, E. 2009. The Practice of Social Research. Wadsworth Publishing. Belmont.

Baker, L., Jaffe, P.G., Ashbourne, L. & Carter, J. 2002. Children exposed to domestic violence. A teacher’s handbook to increase understanding and improve community responses. Centre of children & families in the justice system. London.

Balfour, R.J. & De Lange, N. 2012. Rural education and rural realities: the politics and possibilities of rural research in Southern Africa. *Perspectives in Education,* 30(1):1-10.

Ballard, P. 2001. Contemporary patterns in Anglo American Protestant Practical Theology. *Praktiese Teologie in Suid-Afrika,* 16(2):1 - 16.

Baloyi, M.E. 2016. The church’s pastoral role concerning challenges faced by teachers in South-African public schools: Some practical theological perspectives. *In die Skriflig,* 50(1):1-9.

Barker, K. 2009. Divine illocutions in Psalm 137. *Tyndale Bulletin,* 60(1):1-14.

Baron, P. & Baron, A.C. 2019. Ethically resilient teachers, what might that be? A comparison across two educational levels: pre-school and university in South Africa. *Kybemetes,* 48(4):696-714.

Baruth, G.D. & Mokoena, S. 2016. A Framework to deal with violence in South African public schools. *International Journal of Educational Sciences,* 12(2):96-105.

Bazan, C. 2009. Learn without fear: the global campaign to end violence in schools. Progress Report, UK. Plan limited.

Becking, B. 2009. Does exile equal suffering? A fresh look at Psalm 137. (*In:* Becking, B. & Human, J. *eds.* Exile and suffering: a selection of papers read at the 50th anniversary meeting of the Old Testament Society of South Africa, OTWSA/OTSSA, Pretoria, Augustus 2007. Vol. 50. Brill. p. 181-202).

Bell, H., Limberg, D. & Robinson, E.M. 2013. Recognizing trauma in the classroom: a practical guide for educators. *Childhood Education,* 89(3):139-145.

Bellinger, W.H. 2005. Psalm 137 - memory and poetry. *Horizons in biblical theology,* 27(1):5-20.

Ben-Peretz, M. Mendelson, N. & Kron, F.W. 2003. How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education,* 19(2):277-290.

Berlin, A. 2005. Psalms and the literature of exile: Psalm 137, 44, 69 and 78. (In Flint, P.W. & Miller, P.D. *eds.* The Book of Psalms: Composition and Reception, vol. 99. Brill. Boston.

Bertram, C. & Christiansen, I. 2014. Understanding research. An introduction to reading research. Van Schaik. Pretoria.

Best, R. & Mahler, P. 1984. Training and support for Pastoral Care. NAPE. Coventry.

Best, R. 1999. Pastoral Care in Schools: some implications for teacher training. *Australian Journal of Teacher Education,* 15(1):14-23.

Best, R. 2005. Self-harm: A challenge for pastoral care. *Pastoral Care in Education,* 23(3):3-11.

Bester, S. & Du Plessis, A. 2010. Exploring a secondary school educator's experience of school violence: a case study. *South African Journal of Education,* (30):203-229.

Bezuidenhout, C. & Joubert, S.J. *eds*. 2018. Child and youth misbehaviour in South Africa. A holistic approach. Van Schaik. Hatfield, Pretoria.

Bhana, D. 2005. What matters to girls and boys in black primary schools in South Africa? *Early Child Development and Care,* 175(2):99-11.

Bhana, D. 2015. When caring is not enough: the limits of teachers' support for South African primary school-girls in the context of sexual violence. *International Journal of Educational Development,* March (41):262-270.

Bhana, D., Morrel, R., Epstein, D. & Moletsane, R. 2006. The hidden work of caring. Teachers and the maturing Aids epidemic in diverse secondary schools in Durban. *Journal of Education,* 38(1)5-23.

Bhardwaj, S., Sambu, W. & Jamieson, L. 2017. Setting an ambitious agenda for children: the sustainable development goals. *Children's Institute.* University of Cape Town.

Biersteker, L. & Robinson, S. 2002. Social economic policies: their impact on children in South Africa. (In Donald, D., Dawes, A. & Louw, J. *eds*. *addressing childhood adversity.* David Phillip. Cape Town. p. 26-59).

Blocher, D.H. 2000. The evolution of counselling psychology. Springer. New York.

Boase, E. & Frechette, C.G. 2016. Bible through the lens of trauma. SBL Press. Atlanta.

Boerboom, T.B.B., Dolmans, D.H.J.M., Muitjens, A.M.M. Jaarsma, A.D.C., Beukelen, P.V. & Scerpbier, A.J.J.A. 2009. Does a faculty development programme improve teachers' perceived competence in different teacher roles? *Medical Teacher,* 31(11):1030-1031.

Booth, S., Osman, R. & Venkat, H. 2012. The experience of research in pre-service teacher education: A phenomenographic study of students' experienced meaning of

research in educational and professional contexts. (*In* Osman, R & Venkat, H., *eds*. Research-led Teacher Education. Pearson. Cape Town. p. 1-4).

Botha, J.G. 2004. Pastorale versorging van getraumatiseerde slagoffers van geweldsmisdaad. Potchefstroom. NWU. (Proefskrif).

Bower, C. & Dawes, A. 2014. Young Children: Preventing physical abuse and corporal punishment. (*In* Mathews, S., Jamieson, L., Alke, L. & Smith, C. *eds.* South African Child Gauge. Children's Institute, University of Cape Town. Cape Town. p. 58 - 64).

Bratcher, R.G. & Reyburn, W.D. 1991. A translator's handbook on the Psalms. United Bible Society. New York.

Breed G. 2013. Metateoretiese vertrekpunte ten opsigte van wetenskaplike navorsing in gemeentebediening. *In die Skriflig / In Luce Verbi,* 47(1):1-10.

Breed, G. 2019. Living as a *diakonos* of Christ and pastoral care to the narcissistically entitled person. Inaugural Lecture. Potchefstroom Campus.

Breen, A., Daniels, K. & Tomlinson, M. 2015. Children's experiences of corporal punishment: A qualitative study in an urban township of South Africa. *Child Abuse & Neglect,* 48(Oct):131-139.

Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development: Experiments by design and nature. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.

Brown, B.A. 2009. Posttraumatic stress disorder experienced by survivors of school violence in South Africa: sex and age differences. *Journal of Psychology in Africa,* 19(1):45-52.

Brueggemann, W. 1984. The message of the Psalms: A theological commentary. Fortress Press. Minneapolis.

Bruwer, M. 2018. Professional development of Grade 1 teachers to promote school readiness in an inclusive education context. Pretoria. University of Pretoria (Thesis).

Bulger, M., Burton, P., O'Neill, B. & Staksrud, E. 2017. Where policy and practice collide: Comparing United States, South African and European Union approaches to protecting children online. *New Media & Society,* 19(5):750-764.

Burden, J.J. 1991. Psalms 120-150. NG Kerkuitgewers. Kaapstad.

Burke, T.M.E. 2010. Metaforiese funksies in die rolmodelskap van die Christen onderwyser - 'n pastorale studie. Potchefstroom. NWU. (Proefskrif).

Burr, V. 2003. Social Constructionism. London. Routledge.

Burton, P. & Leochut, L. 2013. School violence in South Africa: Results of the 2012 National School Violence Study. *Monograph Series 12.* Centre for Justice and Crime Prevention. UCT. Cape Town.

Burton, P. 2007. *Someone stole my smile: an exploration into the causes of youth violence in South Africa. Centre for Justice and Crime prevention. Monograph series, no. 3. Cape Town.*

Burton, P. 2008a. Dealing with school violence in South Africa. *Centre for Justice and Crime Prevention (CJCP) Issue Paper,* (4):1-16.

Burton, P. 2008b. Merchants, skollies and stones: Experiences of school violence in South Africa. Monograph Series no. 4. Centre for Justice and Crime Prevention. University of Cape Town.

Burton, P., Ward, C.L., Artz, L. & Leoschut, L. 2015. Optimus Study on child abuse, neglect and violence in South Africa. *Research Bulletin, 6.* Centre for Justice and Crime Prevention. University of Cape Town.

Bybel. 1933. Die Bybel: dit is die ganse Heilige Skrif wat al die kanonieke boeke van die Ou en Nuwe Testament bevat. Kaapstad: Britse en Buitelandse Bybelgenootskap.

Cameron, C. & Moss, P. 2011. Social pedagogy and working with children and young people: where care and education meet. London. Kingsley.

Camuso, N.C. 2020. Understanding the verbalization of child trauma through dance, movement therapy: A Literature Review. Expressive Therapies Capstone Theses. Cambridge, MA. Lesley University. (Thesis).

Carlson, E.B., Furby, L., Armstrong, J. & Shlaes, J. 1997. A conceptual framework for the long-term psychological effects of trauma childhood abuse. *Child Maltreatment,* 2(3):272-295.

Carroll, M. 2010. The practice of pastoral care of teachers: a summary analysis of published outlines. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development,* 28(2):145-154.

Carrol-Lind, J.2006. Children’s perception of violence. The nature, extent and impact of their experiences. Massey University. New Zealand. (Thesis - PhD).

Casey, J. 2006. What should be taught? Using the school curriculum to support violence redaction. (*In* Gittens, C. *Ed*. Violence reduction in schools: how to make a difference - a Handbook. Council of Europe. Strasbourg. p. 51-66).

Castle, J. & Osman, R. 2003. Service learning in teacher education: An institutional model for an emerging practice. Research in Higher Education. *South African Journal of Higher Education,* 17(1):105-111.

Cefai, C. *et al.* 2014. Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education,* 32(2):116-130.

Chabedi, M. 2003. State power, violence, crime and everyday life: a case study of Soweto in post-apartheid South Africa. *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture,* (9):357-371.

Chames, C. & Lomofsky, D. 2014. Towards effective child protection: Adopting a systems approach. (*In* Mathews, S., Jamieson, L., Alke, L. & Smith, C., e*ds.* South African Child Gauge. Children’s Institute, University of Cape Town. Cape Town. p. 43-50).

Cherrington, A.M. 2010. Learners experiences of school violence in a rural school. Pretoria: University of Pretoria (Dissertation).

Chetty, R. 2019. A country with a broken psyche: Violence against children in South Africa. *Child Abuse Research: a South African Journal,* 20(1):1-10.

Childs, B.S. 1992. Biblical Theology of the Old and New Testaments. Theological reflection on the Christian Bible. Fortress Press. Minneapolis.

Chisholm, L. 2005. The state of South Africa's schools. (*In* Daniel, J., Southall, R. & Lutchman, J. *eds*. State of the Nation. South Africa 2004-2005. HSRC Press. Cape Town. p. 201-226).

Chittenden, A. 1999. Teachers as carers: A case study of a secondary school's pastoral process. *Pastoral in Education, 17(2):14-22.*

Christner, R.W., Mennuti, R.B. & Whitaker, J.S. 2009. An overview of school-based mental health practice from systems service to crisis intervention. (*In* Christner, R.W. & Mennuti, R.B. *eds.* School-based mental health: A practitioners' guide to comparative practices. Routledge. New York. p. 3-24).

CJCP (Centre for Justice and Crime Prevention). 2006. Snapshot results of the 2006 National Youth Victimisation Study. University of Cape Town.

CJCP (Centre for Justice and Crime Prevention). 2016. The National School Safety Framework. http://www.cjcp.org.za/national-school-safety-framework.html. University of Cape Town.

CJCP (Centre for Justice and Crime Prevention). 2017a. Sexual violence against young girls in schools in South Africa. *Safer Spaces.* http://www.saferspaces.org.za.be-inspired/entry/sevissa. University of Cape Town.

CJCP (Centre for Justice and Crime Prevention). 2017b. School violence in South Africa. http://www.cjcp.org.za/school-violence-in-south-africa.html. University of South Africa.

Clemente, R. 2011. Consultation with teachers, administrators and counselling agencies. (*In* Colleman, H.L.K. & Yeh, C. *eds.* Handbook of school counselling. Routledge. New York. p. 329-350).

Clinton, T. & Ohlschager, G. 2002. Competent Christian counselling. Foundations of compassionate Christian care. Waterbrook Press. Colorado Springs.

Coetsee, D. & Grobbelaar, J. 2014. Equipping lay facilitators to support emotionally wounded children in Africa by means of healing communities. *In die Skriflig / In Luce Verbi,* 48(1):1-11.

Cohen, J. 1988. Statistical power analysis for behavioural sciences. Second edition. Erlbaum. Hillsdale.

Collings, S.J. 2011. Childhood exposure to community and domestic violence: Prevalence, risk factors and posttraumatic outcomes in a South African student sample. *Journal of Psychology in Africa,* 21(4):535-539.

Collings, S.J., Penning, S.L. & Valjee, S.R. 2014. Lifetime poly-victimization and Posttraumatic Stress Disorder among school-going adolescents in Durban, South African Journal of Psychiatry, 17(133):1-5.

Collins, G. 2007. Christian Counselling. Thomas Nelson. Nashville.

Collins, U.M. & McNiff, J. 2012. Rethinking Pastoral Care. London. Routledge.

Combrink, V. 1986. Skrifgebruik in pastoraat: Die standpunt van Jay E. Adams. Departement Sentrale Publikasies. Potchefstroom. PU vir CHO.

Connolly, A. 2011. Healing the wounds of our fathers: intergenerational trauma, memory, symbolization and narrative. *Journal of Analytical Psychology,* 56(5):607-626.

Cooley-Quille, M. & Lorion, R. 1999. Adolescent exposure to community violence. *Journal of Community Psychology,* 27(4):367-375.

Cooper, P. & Jacobs, B. 2011. From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice. John Wiley. Oxford.

Crawage, M. 2005. How resilient adolescent learners in a township cope with school violence: a case study. Johannesburg: University of Johannesburg. (Thesis - PhD).

Danchev, D. 2003. Counselling psychology in educational settings. (*In* Woolfe, R., Strawbridge, S., Douglas, B. & Dryden, W. *eds.* Handbook of counselling psychology. Sage. London. p. 446-483).

Davies, P.J. & Dreyer, Y. 2014. A pastoral psychological approach to domestic violence in South Africa. *Hervormde Teologiese Studies,* 70(3):1 -8.

Dawes, A., Willenberg, I. & Long, W. 2005. Indicators for child protection. Report for the Research Directorate, Department of Social Services and Poverty Alleviation, Provincial Government of the Western Cape. HSRC. Cape Town.

DBE & DHE (Department of Basic Education and Department of Higher Education and Training). 2011. Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa 2011-2015. Government Printers. Pretoria.

DBE (Department of Basic Education). 2013. National strategy for the prevention and management of alcohol and drug use amongst learners in schools. DBE. Pretoria.

DBE (Department of Basic Education). 2014. Annual Report. DBE. Pretoria.

DBE (Department of Basic Education). 2015. National school safety framework. DBE. Pretoria.

DBE (Department of Basic Education). 2015b. School Safety/Violence and Bullying in schools; Quality learning and teaching campaign (QLTC), implementation: progress report. Presentation to the Portfolio Committee on Basic Education: School Safety, Violence and Bullying.

DBE (Department of Basic Education). 2016. Safety in schools. http://www.education.gov.za/Programmes/SafetyinSchools/tabid/625/De. Department of Basic Education. Pretoria.

DBE, RSA & SAPS (Department of Basic Education, Republic of South Africa & South African Police Services). 2011. Safety in Education: Partnership Protocol between the DBE and SAPS.

De Beer, C.S. 2007. Filosofiese besinning oor geweld: uitdagings aan informaliseringstrategieë. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe - Supplement: Die verskynsel van geweld: besinninge, analises, oplossings,* 7(4):3-27.

De Klerk, B.J. & De Wet, F.W. 2013. Die impak van metateoretiese onderbou op die ontwerp en uitvoer van 'n prakties-teologiese kerklike en/of wetenskaplike ondersoek. (In

De Klerk, B.J., De Wet, F.W. & Breed, G. *eds.* Met die oog op God: voorveronderstellings van die reformatoriese invalshoek op Praktiese Teologie. Potchefstroom Teologiese Publikasies. Potchefstroom. p. 283-313).

De Lange, N. & Mitchell, C. 2014. Building a future without gender violence: rural teachers and youth in rural KwaZulu-Natal, South Africa, and leading community dialogue. *Gender and Education,* 26(5):584-599.

De Lange, N., Mitchell, C. & Bhana, D. 2012. Voices of women teachers about gender inequalities and gender-based violence in rural South Africa. *Gender and Education,* 24(5):499-514.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. Research at Grass Roots. For the social sciences and human service professions. 4th ed. Van Schaik Publishers. Pretoria.

De Vos, P. 2015. Religion in schools: Time to decolonize our education? *Constitutionally speaking*, 4 May. https://constitutionallyspeaking.co.za/religion-in-schools-time-to-decolonise-our-education/21 Nov 2019.

De Wet, C. 2004. Die beeld van die opvoeder - 'n groep Opvoedkunde-studente se sieninge. *South African Journal of Education,* 24(2):153-158.

De Wet, C. 2007. Educators as perpetrators and victims of school violence. *Acta Criminologia,* 20(2):10-42.

De Wet, C. 2015. *Volksblad* se uitbeelding van skoolgeweld in die Vrystaat: navorsings- en oorsigsartikel. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe,* 55(3):452-468.

De Wet, C. 2016. *The Cape Times'*portrayal of school violence. *South African Journal of Education,* 36(2):1-12.

De Wet, F.W. 2006. Die aanwending van Rolf Zerfass se handelingswetenskaplike model in prakties-teologiese teorievorming - 'n gereformeerde perspektief. *In die Skriflig,* 40(1):57 -87.

De Wet, J.J., Monteith, J.L. de K., Venter, P.A. & Steyn, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde. 'n Inleiding tot empiriese navorsing. Butterworth. Durban.

De Wet, N.C. 2007. Violence in schools. (In Wolhuter, C.C., Lemmer, E.M. & De Wet, N.C., *eds*. *Comparative education: education systems and contemporary issues.* Pretoria: Van Schaik, 248-262.

Deane, T. 2003. Violence against women and children in South Africa. *Codicillus,* 43(2):14-23.

Dexler, J.L. 2011. Nurturing the School Community. Teacher Induction and Professional Learning Communities. Purposeful Design Publications. Colorado Springs, Colorado.

DHET (Department of Higher Education and Training). 2010. Draft Policy on the Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications selected from the Higher Education Qualifications Framework (HEQF).

Dingemans, G.D.J. 1989. Praktische Theologie als een academische discipline -een overzicht van ontwikkelingen in de praktische theologie met bijzondere aandacht voor de situatie in Nederland, Duitsland en de Verenigde Staten. *Nederlands Theologisch Tijdschrift,* 43(1):192 -209.

Dingemans, G.D.J. 1996. Manieren van doen -inleiding tot de studie van de praktische theologie. Kok. Kampen.

Dinkmeyer, D. & Carlson, J. 2006. Consultation: creating school-based interventions. Routledge. New York.

DOE (Department of Education). 1998. Norms and Standards for Educators. Department of Education. Pretoria, South Africa.

DOE (Department of Education). 2000. Department of Education. Government Gazette. Government Printers. Pretoria.

DOE (Department of Education). 2001. Educating for a common future: building schools for an integrated society. A guidebook for principals and teachers. Government Printers. Pretoria.

DOE (Department of Education). 2005. Annual Report. Government Printers. Pretoria.

DOE (Department of Education). 2007. The National Policy Framework for Education and Development in South Africa: More teachers: better teachers. Government Printers. Pretoria.

DOE (Department of Education). 2010. White paper: Guidelines for inclusive teaching and learning. Government Printers. Pretoria.

Dovey, K. & Mason, M. 1984. Guidance for Submission: Social Control and Guidance in Schools for Black Pupils in South Africa. *British Journal of Guidance & Counselling,* 12(1): 15 -24.

Dreyer, T.F.J. 2009. ŉ Kerk met karakter: die perspektief van Gerben Heitink. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies,* 65(1):1-5.

DSD (Department of Social Development). 2004. *Child Protection Registrar Manual.* Department of Social Development. Pretoria.

DSD (Department of Social Development). 2004. The social and economic impact of South Africa's social security system. Pretoria.

Du Plessis, A.H. 2008. Exploring secondary school educator experience of school violence. Pretoria: University of Pretoria (Thesis - PhD).

Du Plessis, L.M. 2002. Grondwetlike beskerming vir godsdiensregte as groepsregte in Suid-Afrika. Kongres: Vryheid van godsdiens onder ŉ nuwe konstitusionele bedeling in Suid-Afrika. *Stellenbosch Theological Journal,* 43(1-2):214-229.

Duke, N.N. & Pettingell, S.L. & McMorris, B.J. & Borowsky, I.W. 2010. Adolescent violence perpetration: associations with multiple types of adverse childhood experiences. *Paediatrics,* 124(4):778-786.

Duma, M.A.N. 2015. Crisis intervention in rural schools in South Africa: experience of educators. *Studies of Tribes and Traibals,* 13(2):142-148.

Edwards, D. 2005. Critical perspectives on research on post-traumatic stress disorder and implications for the South African context. *Journal of Psychology in Africa,* 15(2):117-124.

El-Din, A.S. 2004. Prevention and interventions in School Settings. (*In* Remschmidt, H., Belfer, M.L. & Goodyer, I. *eds.* Facilitating Pathways: Care, Treatment and Prevention in Child and Adolescent Health. Springer Verlag. Berlin.p. 326-334).

Ellis, S.M. & Steyn, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management Dynamics,* 12(4):51-53.

Ellsberg, M., Arango, D.J., Morton, M., Gennani, F., Kiplesund, S., Contreras, M. & Watts, C. 2015. Prevention of violence against women and girls: what does the evidence say? *The Lancet,* 385(9977):1555-1566.

Espelage, D.L. & Poteat, V.P. 2012. Counselling psychologists in schools. (*In* Fouad, N., Carter, J.A. & Subich, L. *eds.* APA Handbook of counselling psychology: practice, interventions and applications. p. 541-566. American Psychology Association. Washington).

Fang, X., Fry, D.A., Ganz, G., Casey, T. & Ward, C.I. 2017. Violence unwrapped: the economic burden of violence against children in South Africa. Report to save the children South Africa. *International Journal of EnvironmentalResearch and Public Health,* 14(1431):1-14.

Farber, T. 2018. No country for kids: to many, home is a hell. *Sunday Times,* 18 Maart 2018.

Farrell, P. & Venables, K. 2009. Can educational psychologists be inclusive? (*In* Hick, P., Kershner, P. & Farrell, P. *eds.* Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice. Routledge. London. p. 44-68).

Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2009. When children are asked about their well-being: towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research,* 2(1):57-77.

Fee, G.D. & Hubbard, R.L. *eds*. 2011. The Eerdmans Companion to the Bible. Eerdmans Publishing Company. Grand Rapids, MI. Cambridge.

Ferreira, R., Ebersöhn, L. & McCallaghan, M. 2010. Die gebruik van liggaamsportrette deur opvoeders tydens die vervulling van hulle pastorale rol. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe,* 50(2):197-215.

Fourie, H. 2015. ’n Narratief-pastorale betrokkenheid by adolessente meisies wat seksueel misbruik is. *Scriptura,* 114(1):1 - 15.

Fourie, M & Van den Berg, J.A. 2007. Die ontwikkeling van pastoraal-narratiewe mentorskap beginsels as effektiewe leerbenadering. *Acta Theologica,* 27(2):92-104.

Fowler, J.E. 1999. The emerging new shape of practical theology. (*In* Schweitser, F. & Van der Ven, J.A. *eds.* Practical theology: international perspectives. Frankfurt. Peter Lang Publishing. p. 75-92).

Francesco, D. 1998. Affective education and teacher training in Italy: experiences and research results. (In: Lang, P. Katz, Y.J. & Menezes, I. *eds.* Affective education in Europe, p. 237-250).

Fraser, W.J., Meier, C., Potter, C.S., Sekgobela, E. & Poore, A. 1996. Reflections on the causes and manifestations of violence in South African schools. *Prospects,* 26(2):249-278.

Ganie, L. 1996. Transformation in South Africa: the changing role of the guidance counsellor. *International Journal for the Advancement of Counselling,* (19):197 -206.

Garber, J.D. 2015. Trauma theory and biblical studies. Currents in Biblical Research, 14(1):24-44.

Garcia, J.R.R. 2016. Healing in disorientation: a close reading of Psalm 137.

Gartell, D. 2012. “Goodest” guidance: teachers and families. *Young Children,* 67(3):66-68.

Geldard, K., Geldard, D. & Yin Foo, R. 2013. Counselling Children. A practical introduction. Sage. London.

Gerber, M.M., Hogan, L.R., Maxwell, K., Callahan, J.l., Rugerro, C.J. & Sundberg, T. 2014. Children after war: a novel approach to promoting resilience through music. *Traumatology: An International Journal,* (20):2:112-118.

Gerler, E.R. 2004. Handbook of School Violence. New York. The Haworth Reference Press.

Gevers, A. & Flisher, A.J. 2012. School-based Youth Violence Prevention Interventions. (*In* Ward, C., Van der Merwe, A. & Dawes, A. *eds.*Youth Violence. Sources and Solutions in South Africa (175 - 212). UCT Press. Claremont, South Africa. p. 175-212).

Gevers, A. & Flisher, A.J. 2012. School-based youth violence prevention interventions. (In Ward, C.L., Van der Merwe, A. & Dawes, A., *eds*. *Youth Violence: sources and solutions in South Africa*, (176-212). UCT Press. Cape Town.

Gills, S.K. 2017. Collective recollections: approaches to memory in Sociology. (In Alexander, J.C. *ed.* Cultural Sociology. Pivot. Palgrave. p. 11-21).

Gitay, Y. 2009. The poetics of exile and suffering: memory and perceptions. A cognitive-linguistics study of lamentations. (In: Becking, B. & Human, J. *eds.* Exile and suffering: a selection of papers read at the 50th anniversary meeting of the Old Testament Society of South Africa, OTWSA/OTSSA, Pretoria, Augustus 2007. Vol. 50. Brill. p. 203-212).

Glazzard, J. 2016. The value of circle time as an intervention strategy. *Journal of Educational and Developmental Psychology,* 6(2):207-215.

Gregorowski, C. & Seedat, S. 2013. Addressing childhood trauma in a developmental context. *Journal of Child and Adolescent Mental Health,* 25(2):105-118).

Gribble, B. 2006. In a class of your own: managing pupils' behaviour. New York. Continuum.

Grinnell, R.M. 2001. Social work research and evaluation: quantitative and qualitative approaches. Peacock Publishers. New York.

Grobler, G.W. 2018. Narratives of teacher's experiences of school violence and ethics of care. University of Stellenbosch. (Dissertation).

Grove, M. 2004. The three R's of pastoral care: relationships, respect and responsibility. *Pastoral Care in Education,* 22(2):34-38.

Gwinn, C. 2015. Cheering for the children: creating pathways to hope for children exposed to trauma. Wheatmark Inc. Arizona.

Hall, C. 2019. Demography of South Africa's children. (In Jamison, L., Berry, L. & Lake, L., eds. *South African Child Gauge 2017.* Children's Institute. University of Cape Town).

Hall, K. & Meintjies, H. 2016. Statistics on children in South Africa, Children count. *Children Institute.* University of Cape Town.

Hall, K. & Sambu, W. 2014. Children's access to services. (In Mathews, S., Jamieson, L., Alke, L. & Smith, C. *eds.* South African Child Gauge. Children's Institute, University of Cape Town. Cape Town. p. 113 - 114).

Hall, K. & Sambu, W. 2018. General Household Survey 2002 - 2017. Statistics South Africa. Pretoria. Analysis by Children's Institute. University of Cape Town.

Hall, K., Meintjies, H., Sambu, W., Mathews, S., Jamieson, L., Lake, L. & Smith, C. 2014. Demography of South Africa's children. South African child gauge. University of Cape Town.

Hall. C. 2018. Single orphans living with remaining parent. *Statistics on children in South Africa.* Children's Institute. University of Cape Town.

Halle, M. & McCarthy, J.J. 1981. The metrical structure of Psalm 137. *Journal of Biblical literature,* 100(2):161-167.

Harber, C. & Mncube, V. 2011. Is schooling good for the development of society? The case of South Africa. *South African Journal of Education,* 31(2):233-245.

Harber, C. 2001. Schooling and violence in South Africa: crating a safer school. *Intercultural Education,* (12):261-271.

Harber, C. 2001a. State of transition: post-apartheid educational reform in South Africa. Symposium Books. Oxford.

Harber, C. 2004. Schooling as Violence: How Schools harm Pupils and Societies. Routledge, Taylor & Francis Group. New York.

Harber, C. 2012. Review essay: education in and after violent conflict: stability and the status quo or transformation and peace. *International Journal of Educational Development. http://www.sciencedirect.com/science/articla/pii/SO7038059312000296.*

Harley, K., Barasa, F., Bertram, C., Mattson, E. & Pillay, S. 2000. 'The real and the ideal': teacher roles and competences in South African policy and practice. *Pergamon-International Journal of Educational Development,* 20(4):287-304.

Hatch, M. & Posel, D. 2018. 'Who cares for children?' A quantitative study of childcare in South Africa. *Development Southern Africa,* 35(2):267-282.

Hearn, L., Campbell-Pope, R., Hpuse, J. & Cross, D. 2006. Pastoral Care in Education. Child Health Promotion Research Unit. Perth. Edith Cowan University.

Hee, T.F. 2004. Strategic tripartite alliance in establishing a safe school programme in Malaysia. (*In* Von Ahlefeld, H. & Gaston, J., eds. School Safety and Security. Lessons in Danger. OECD Publishing. p. 119-125.).

Helsel, P.B. 2015. Witnessing the body's response to trauma: resistance, ritual and nervous system activation. *Pastoral Psychology,* 64(5):681-693.

Hendricks, M.L. 2014. Mandatory reporting of child abuse in South Africa: Legislation explored. *South African Medical Journal,* 104(8):550-552.

Hendricks, M.L. 2014. Mandatory reporting of child abuse in South Africa: Legislation explored. *South African Medical Journal,* 104(8):550-552.

Herman, J.L. 2015. Trauma and recovery: The aftermath of violence - from domestic abuse to - political terror. Basic Books. Philadelphia.

Herrero Romero, R., Hall, J. & Cluver, L. 201? Exposure to violence, teacher support and school delay amongst adolescents in South Africa. *British Journal of Educational Psychology,* 89(1):1-21.

Heys, C.B. 2005 How shall we sing? Psalm 137 in historical and canonical context. *Horizonz in Biblical Theology,* 27(1):35-55.

Hickman, L.J., Jaycox, L.H., Setodij, C.M., Kofner, A., Schultz, D., Barnes-Proby, D. & Harris, R. 2012. How much does "How much" matter? -Assessing the relationship between children's lifetime exposure to violence and trauma symptoms, behaviour problems and parenting stress. *Journal of Interpersonal Violence,* 28(6):1338 -1362.

Hickson, J. & Kriegler, S. 1991. Childshock: The effects of apartheid on the mental health of South Africa's children. *International Journal for the Advancement of Counselling,* (14):141 -154.

Hoadley, U. 2007. Boundaries of care: the role of the school in supporting vulnerable children in the context of HIV and AIDS. *African Journal of Aids Research,* 6(3):251-259.

Hoadley, U. 2012. What do we know about teaching and learning in South African primary schools? *Education as Change,* 16(2):187-202.

Holcomb, J. 2014. The Five Solas of the Protestant Reformation. Online article. www.christianity.com/church/church-history/the-five-solas-of-the-protestant-reformation.html. 03 October 2016.

Holladay, W.L. 1993. The psalms through three thousand years. Fortress. Minneapolis.

Holton, M.J. 2011. Building the Resilient Community: Lessons from the Lost Boys of Sudan. Cascade Books. Eugene.

HRC (Human Rights Commission). 2006. Report of public hearing on school-based violence. Human Rights Commission. Johannesburg.

HRW (Human Rights Watch). 2001a. Scared at school: sexual violence against girls in South African schools. http://www.hrw.org/reports/2001/safrica/ZA-FINAL-04.htm

HRW (Human Rights Watch). 2001b. Violence in schools. http://www.hrw.org/reports/2001/children/6.htm

HSRC (Human Sciences Research Council). 2017. Schools are so violent teachers live in fear. http://www.hsrc.ac.za/en/hsrc-in-the-news/education-andskills-development/violence

Hüfner, K. 2010. "UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization". A concise encyclopaedia of the United Nations. Brill. Nijhoff.

Hunt, F. 2007. Policy in practice: teacher-student conflict in South African schools. (In Leach, F. & Dunne, M., *eds*. *Education, conflict and reconciliation: international perspectives.*) Peter Lang. Oxford.

Hunter, A.D., Heise, D. & Johns, B.H. 2018. Art for children experiencing psychological trauma: A guide for art educators andschool-based professionals. Routledge.

IRR (Institute of Race Relations). 2018. Free Facts, Education. 1(1):2-6.

Jacobs, L. 2014. Framing of school violence in the South African printed media - (mis)information to the public. *South African Journal of Education*, 34(1):1-16.

Jaffe, P.G., Crooks, C.V. & Wolfe, D.A. 2003. Legal and policy responses to children exposed to domestic violence: The need to evaluate intended and unintended consequences. *Clinical Child and Family Psychology Review,* 6(3):205-213.

Jamieson, L., Sambu, W. & Mathews, S. 2017.Out of harm's way? Tracking child abuse cases through the child protection system in five selected sites in South Africa. *Children's Institute.* University of Cape Town.

Jamieson, L., Stein, N. & Waterhouse, S. 2014. Legislative Developments 2013/2014. (*In* Mathews, S., Jamieson, L., Alke, L. & Smith, C., *eds.* South African Child Gauge. Children's Institute, University of Cape Town. Cape Town).

Janeksela, G.M. 1991. Descriptive analysis of five juvenile justice systems: United States, Scotland, England, India and South Africa. *International Review of Modern Sociology,* 21(1):1 -19.

Jansen, J.D. & Sayed, Y. 2001. Implementing education policies: the South African experience. Juta.

Joseph, S., Williams, R. & Yule, W. 1997. Understanding post-traumatic stress. A psychosocial perspective on PTSD and treatment. Chichester. John Wiley & Sons.

Karcher, M.J. 2004. Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. (In Gerler, E. *ed.* Handbook of school violence. Binghamton. Haworth Press. p. 7-42).

Kay, L.L.E. & Fretwell, D.H. 2003. Public Policies and Career Development: A Framework for the design of Career Information, Guidance and Counselling Services in Developing Countries -Country Report on South Africa - Final. World Bank. Washington.

Keenan, T., Evans, S. & Crowley, K. 2016. An introduction to child development. Sage. London.

Kendall-Tackett, K. 2013. Treating the lifetime health effects of childhood victimization. Civic Research Institute. Kinston. New York.

Kiggundu, E. & Nayimuli, S. 2009. Teaching practice: a make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education,* 29(3):345-358.

Kim, A.W. 2020. How should we study intergenerational trauma? Reflections on a 30-year birth cohort study in Soweto, South Africa. http://somatoshere.net/2020/intergenerationl-trauma-birth-cohort-study-south-africa.html. (Date of accessed on: 26 June 2020)

Kleber, R.J. & Brown, D. 1992. Coping with trauma. Amsterdam. Zwets & Zetlinger.

Klewin, G., Tillmann, K. & Weingart, G. 2003. Violence in school. (In Heitmeyer, W. & Hagan, J., *eds*. *International Handbook of Violence research.*) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 863-884.

Kok, J. & Niemandt, C.J.P. 2009. (Re)discovering a missional-incarnational ethos. *HTS, Hervormde Teologiese Studies,* 65(1):502-508.

Kotzin, S. 2017. Evaluating the effectiveness of the body's story in building resilience in school-aged children exposed to violence. Philadelphia. University of Pennsylvania. (Dissertation).

Kourkoutas, E. & Giovazolias, T. 2011. Inclusion of children with psychosocial difficulties: A clinical supervision program for elementary school teachers. (*In* Manolitsis, G., Kornilaki, M. & Kypriotaki, M. *eds.* Issues on primary intervention. Pedio. Athens).

Kourkoutas, E. & Giovazolias, T. 2015. School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology,* 3(2), 137-158.

Kourkoutas, E. & Xavier, M. 2010. Counselling children at risk in a resilient contextual perspective: a paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Prodecia: Social and Behavioural Sciences,* (5):1210-1219.

Kracke, K. & Hahn, H. 2008. The nature and extent of childhood exposure to violence: What we know? Why we don't know more? And why it matters? *Journal of Emotional Abuse. Special issue: Children exposed to Violence: Current issues, interventions and Research,* 8(1-2):29 -49.

Kreifels, I. & Warton, G. 2018. Addressing violence in South African Schools. SaVI - *Safety and Violence Initiative.* Safer Spaces.

Kruger, S.F. & Venter, C.J.H. 1996. Selfliefde: ŉ Skrifondersoek met die oog op die omlyning van basisteoretiese perspektiewe vir die pastoraat. *In die Skriflig / In Luce Verbi,* 30(3):265-384.

Kyriacou, C. 2015. Social pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling,* 43(4):429-437.

Lai-Yeung, S.W.C. 2014. The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia, Social and Behavioural Sciences,* 113(Feb):36-43.

Lam, S.K. & Hui, E.K. 2010. Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach. *British Journal of Guidance & Counselling,* 38(2):219-234.

Lamb, G. & Warton, G. 2017. School Safety in the Western Cape: Strengths, Limitations and Recommendations. Round table briefing document. Safety and Violence Initiative. University of Cape Town.

LaMothe, R. 2013. Missing us: re-visioning psychoanalysis from the perspective of community. The Rowman & Littlefield Publishing Group. Lanham.

Lang, P. 2000. International perspectives on pastoral care (affective education). (*In:* Best, R., Lang, P., Lodge, C. & Watkins, C. *eds*. *Pastoral Care and Personal-Social Education. Entitlement and Provision.* NAPCE. New York. Continuum.

Le Roux, C.S. & Mokhele, P.R. 2011. The persistence of violence in South Africa's schools: in search of solutions. *Africa Education Review,* 8(2):318-335.

Le Roux, J. 2009. Suffering and hope during exile. (In: Becking, B. & Human, J. *eds.* Exile and suffering: a selection of papers read at the 50th anniversary meeting of the Old

Testament Society of South Africa, OTWSA/OTSSA, Pretoria, Augustus 2007. Vol. 50. Brill. p. 19-32).

Leavitt, L.A. & Fox, N.A. 1993. The psychological effects of war and violence on children. Hillsdale. Erlbaum.

LeMon, J.M. 2016. Violence against children and girls in the reception history of Psalm 137. *Journal of Religion and Violence,* 4(3):317-335.

Leoschut, L. & Burton, P. 2006. How rich the Rewards? Results of the 2005 National Youth Victimisation Study. *Centre for Justice and Crime Prevention.* Monograph series no. 1, May. Cape Town.

Leoschut, L. 2006. Double trouble - youth from violent families: easy victims of crime? *South African Crime Quarterly,* (16):7-11.

Lester, S., Lawrence, C. & Ward, C.L. 2017. What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine,* 22(1):187-223.

Levers, L.L. 2012. Trauma Counselling. Theories and Interventions. New York. Springer Publishing Company.

Lev-Wiesel, R., & Liraz, R. 2007. Drawings vs. Narratives: Drawing as a tool to encourage verbalization in children whose fathers are drug abusers. *Clinical child psychology and psychiatry,* 12(1):65-75.

Lewis, H. 2016. Preface and introduction, Britain's Bastard Child. *The Journal of Psycho history,* 43(3):200.

Litchfield, B & Litchfield, N. 2014. Christian Counselling and family therapy. Restoration and reconciliation. Multiculturalism and cross-cultural counselling. Litchfield Family Services Proprietary Limited. Gungahlin.

Loots, T. & Mnguni, M. 2006. Pastoral support competencies of educators subsequent to memory box making: Part of asset-based research project on school-based support. University of Pretoria.

Lourens, M. 2018. Kommer oor geweld in skole. *Maroela Media*.

Louw, D.J. 1997. Pastoraat as vertolking en ontmoeting: teologiese ontwerp vir ŉ basisteorie, antropologie, metode en terapie. Kaapstad. Lux Verbi.

Louw, D.J. 2008. Cura Vitae. Illness and the healing of life. Wellington. Lux Verbi.

Louw, D.J. 2011. Noetics in pastoral counselling: the making of a semantic differential analysis in pastoral care and counselling. *Verbum et Ecclesia,* 32(1):1-5.

Lumb, A. 2014. Prioritizing Children's spirituality in the context of the Church of England Schools: understanding the tensions. *Journal of Education & Christian belief,* 18(1):41-60.

Lundy, L. 2014. United Nations convention on the rights of the child and child well-being. Handbook of child well-being. Springer. Netherlands.

Mabasa. L.T. & Mafumo, T.N. 2017. The way in which schools choose strategies in dealing with safety of learners in schools. *Gender and Behaviour,* 15(2):9238-9248.

MacArthur, J. 1994. The work of the Spirit in biblical counselling. (In MacArthur, J. & Mack, W. *Eds.* Introduction to Biblical counselling. Dallas. TX: Word).

Magau, L.T. 2001. Crime and violence in Gauteng schools. A report commissioned by the Gauteng Department of Education, South Africa. HSRC. Pretoria.

Mahloane, K.B. 2011. Nature of in-service training to capacitate public secondary school teachers in the Matlosana area: a public management perspective. Potchefstroom: North West University. (Dissertation).

Makota, G. & Leoschut, L. 2016. The National School Safety Framework: a framework for preventing violence in South African schools. *African Safety Promotion,* 14(2):18-23.

Makota, G. & Leoschut, L. 2016. The National School Safety Framework: a framework for preventing violence in South African schools. *African Safety Promotion: A Journal of injury and violence prevention,* 14(2):18-24.

Makou, G. 2018. Are 57% of South African kids raised without fathers? https://africacheck.org/reports/.

Malchiodi, C.A. 2008. Creative interventions with traumatized children. New York. Guilford Press.

Manda, C.B. 2017. Healing and reconciliation as a pastoral ministry in post-conflict South African communities. *Verbum et Ecclesia,* 38(1):1-7.

Maphalala, M. & Mabunda, P.L. 2014. Gangsterism: internal and external factors associated with school violence in selected Western Cape high schools. *Journal of Sociology and Social Anthropology,* 5(1):61-70.

Maphosa, C. & Shumba, A. 2010. Educators' disciplinary capabilities after the banning of corporal punishment in South African schools. *South African Journal of Education,* (30):387-399.

Maré, L.P. 2001. Psalm 137: 'n (On)Christelike Psalm? *Verbum et ecclesia,* 22(2):341-351.

Maré, L.P. 2010. Psalm 137: Exile - not the time for singing the Lord's song. *OTE,* 23(1):117.

Maree, J.G. & Van der Westhuizen, C.N. 2011. Professional Counselling in South Africa: a landscape under construction. *Journal of Counselling and Development,* (89):105-111.

Maree, K. 2000. What cannot be endured must be cured: untying the Gordian knot of violence in South African schools. *Acta Criminologia,* 13(3):1-13.

Marsh, L., McGee, R. & Williams, S. 2009. Teachers' perceptions of physical aggression among secondary school students: a New Zealand view. *Australian Journal of Education,* 53(3):245-260.

Martin, M.Y. 2015. Performing social justice in South Africa: How teachers negotiate the complexity of teaching in an unequal world. Pietermaritzburg. University of KwaZulu-Natal. (Thesis).

Mathews, S. & Benvenuti, P. 2014. Violence against children in South Africa: Developing a prevention agenda. (In Mathews, S., Jamieson, L., Alke, L. & Smith, C. *eds.* South African Child Gauge (26 - 34). Children's Institute, University of Cape Town. Cape Town).

Mathews, S. & Could, C. 2017. Preventing violence: From evidence to implementation. (In Jamison, L., Berry, L. & Lake, L., eds. *South African Child Gauge 2017.*) Children's Institute. University of Cape Town. P. 61-136.

Mathews, S., Abrahams, N., Jewks, R., Martin, R. & Lombard, C. 2013. The epidemiology of child homicides in South Africa. *Bulletin of the World Health Organization,* (91):562-568.

Mathews, S., Jamieson, L., Alke, L. & Smith, C. *eds.* 2014. South African Child Gauge. Children's Institute, University of Cape Town. Cape Town.

Mathwasa, J. 2019. Pastoral Care and Counselling in early childhood years: implication for intervention. (In Taukeni, S.G. *ed.* Cultivating a culture of nonviolence in early childhood development. Hershey. IGI Global. p. 192-216).

Matipa, E.R., Netshitangani, T. & Matlabe, S.2017. Reflections on professionalism, pedagogy and the theoretical underpinnings of teaching practice revisited. Nova Publishers. New York.

Maxwell, K. 2014. Historicizing historical trauma theory: Troubling the trans-generational transmission paradigm. *Transcultural Psychiatry,* 51(3):407-435.

McCann, J.C. 1993. A theological introduction the book of Psalms. Abingdon. Nashville.

McDougall, P. & Vaillancourt, T. 2015. Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist,* 70(4):300-310.

McGee, R. 2003. The search for significance. Dallas. Thomas Nelson.

McMillan, J. & Schumacher, S. 1993. Research in Education. A Conceptual introduction. Harper Collins. New York.

McMullen, J.D., O'Callaghan, P.S., Richards, J.A., Eaken J.G. & Rafferty, H. 2012. Screening for traumatic exposure and psychological distress among war-affected adolescents in post-conflict northern Uganda. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology,* 47(9):1489-1498.

McNab, I. 2009. Collaborative consultation: Psychologists and teachers working together. (*In* Hick, P. & Kerschner, P.T. & Farrell, P.T. *eds.* Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice, 139-149. Routledge. London.

Meier, P., Minirith, F., Wichern, F. & Ratcliff, D. 1991. Introduction to psychology and counselling - Christian perspectives and applications. Baker.

Meinck, F., Cluver, L.D. & Boyes, M.E. 2015. Longitudinal predictors of child sexual abuse in a large community-based sample of South African youth. *Journal of Interpersonal Violence,* 32(18):2804-2836.

Meinck, F., Cluver, L.D., Boyes, M.E. & Ndhlovu, L.D. 2013. Risk and protective factors for physical and emotional abuse victimisation amongst vulnerable children in South Africa. *Child Abuse Review,* 24(3):182 - 197.

Meintjies, H., Hall, K., Marera, D. & Boulle, A. 2009. Child-headed households in South Africa: A statistical brief. Cape Town: Children's Institute, University of Cape Town. Cape Town.

Mercer, J.A. 2015. Pastoral Care with Children of War: A community-based Model of trauma healing in the aftermath of Indonesia's religious conflicts. *Pastoral Psychology,* 64(6):847-860.

Mergler, A.G. & Spooner-Lane, R. 2012. What pre-service teachers need to know to be effective at value-based education? *Australian Journal of Teacher Education,* 37(8):66-81.

Meyer, W. 2019. Duisende Kaapse kinders uit ouerhuise verwyder. *http://www.netwerk24.com/Nuus/Algemeen, 20 Augustus 2019; 17:10.*

Mizra, M.S. & Ali, A. 2014. Effectiveness of training program in changing teachers' attitude towards student's corporal punishment. *Journal of Research and Reflections in Education,* 8(2):97-104.

Mkize, S. 2012. The effects of community violence on learners in a rural context. Durban: University of KwaZulu-Natal. (Thesis - PhD).

Mncube, V. & Harber, C. 2013. The dynamics of violence in schools in South Africa. University of South Africa. Muckleneuk.

Mncube, V. & Harber, C. 2013. The dynamics of violence in schools in South Africa: Report 2012. UNISA. Pretoria.

Mncube, V. & Netshitangani, T. 2014. Can violence reduce violence in schools? The case of corporal punishment. *Journal of Sociology and Social Anthropology,* 5(1):1-9.

Modisaotsile, B.M. 2012. The failing standard of basic education in South Africa. *African Institute of South Africa: Policy brief*, (72):1-7.

Moletsane, R. 2012. Repositioning educational research on reality and rural education in South Africa: Beyond deficit paradigms. *Perspectives in Education,* 30(1):1-8.

Moletsane, R., Mitchell, C. & Lewin, T. 2015. Gender violence, teenage pregnancy and gender equity policy in South Africa: privileging the voices of women and girls through participatory visual methods. (In Parkes, J. *Gender violence in Poverty Context. The educational challenge.*) Routledge. Education, poverty and international development. New York.

Monk, H. 2004. Relationships: The heart of teaching? Wellington. Massey University. (Dissertation).

Morell, R. 2001. Corporal punishment in South African schools: A neglected explanation for its persistence. *South African Journal of Education,* (21):292-299.

Motsi, R.G. & Masango, M.J. 2012. Redefining trauma in an African context: a challenge to pastoral care. *HTS TeologieseStudie / Theological Studies,* 68(1):1-8.

Mouton, D.P. 2014. Communities facing disruption: the need to shift from individual to community paradigms in pastoral care. *Acta Theologica,* 34(1):91-107.

Mouton, J. & Marais, H.C. 1985. Metodologie van die geesteswetenskappe: Basiese begrippe. RGN. Pretoria.

Mouton, J. 2001. How to succeed in your Master's and Doctoral Studies. A South African Guide and Resource Book. Van Schaik. Pretoria.

Mouton, N., Louw, G.P. & Strydom, G.I. 2012. A historical analysis of the post-apartheid dispensation education in South Africa, 1994-2011. *International Business & Economic Research Journal,* 11(11):1211-1222.

Mudaly, N. & Goddard, C.R. 2006. The Truth is longer than a Lie -Children's Experiences of Abuse and Professional Interventions. Kingsley. London.

Mukeredzi, T.G. & Mandrona, A.R. 2013. The Journey to becoming professionals: Student teachers' experiences of teaching practice in a rural South African context. *International Journal of Educational Research,* 62(1):141-151.

Müller, J. 1996. Om tot verhaal te kom. Pastorale Gesinsterapie. Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Pretoria.

Müller, J. 2000. Reis-geselskap: Die kuns van verhalende pastorale gespreksvoering. Wellington. Lux Verbi.

Müller, J. 2004. A narrative based pastoral conversation following the experience of trauma. *Practical Theology in South Africa,* 19(1):77-88.

National Treasury. 2018. MTEF Technical Guidelines. Pretoria. National Treasury.

Ncontsa, V. N. & Shumba, A. 2013. The nature causes and effects of school violence in South African high schools. *South African Journal of Education,* 33(3):1-15.

NCS (National Curriculum Statement). 2011. Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS), Foundation Phase - Grade R-3. Department of Basic Education. Government Printing Works.

NDP (National Development Plan). 2012. Building Safer Communities. Chapter 12. National Development Plan 2030: Our future - make it work. https://www.gov.za/sites/default/files/NDP-2030-Our-future-make-it-work

NEP (National Education Policy). 2000. National Education Policy Act (27/1996): Norms and standards for educators. Government Gazette, vol. 415 (no. 20844). Government Printer. Pretoria.

Netshitangani, T. 2017. Teacher practices that promote school violence. (In Matipa, E.R., Netshitangani, T. &Matlabe, S., *eds*. Reflections on professionalism, pedagogy and the theoretical underpinnings of teaching practice revisited. Chapter 14.) Nova Publishers. New York.

Nickols, L. 2019. Equipping pastors to give pastoral counselling to emotionally wounded children aged between six and twelve. Potchefstroom. NWU. (Thesis -PhD).

NSW DEC (New South Wales Department of Education and Communities). 2011. Literature review on meeting the psychological and emotional wellbeing needs of children and young people: models of effective practice in educational settings. URBIS, Victoria, Australia.

Nyokangi, D. & Phasha, N. 2016. Factors contributing to sexual violence at selected schools for learners with mild intellectual disability in South Africa. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 29(3):231-241.

O'Kearney, R., Speyer, J. & Kenardy, J. 2007. Children's narrative memory for accidents and their post-traumatic distress. *Applied Cognitive Psychology: the official journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition,* 21(7):821-838.

O'Moore, M. 2004. A Guiding framework for policy approaches to school bullying and violence. A report from the conference: Taking fear out of schools, p. 38-51. Stavanger University College Conference paper.

O'Toole, V.M. & Friesen, M.D. 2016. Teachers as first responders in tragedy: The role of emotion in teacher adjustment eighteen months post-earthquake. *Teaching and Teacher Education,* 59(Oct):57-67.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2003. Attracting, Developing and retaining effective Teachers. Paris. OECD Publishing.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2008. Reviews of National Policies for Education - South Africa. Paris. OECD Publishing.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2015. South African Policy Brief -Education and Skills. Paris. OECD Publishing.

Ogina, T.A. 2010. Teachers' Pastoral role in response to the needs of orphaned learners. *International Journal of Education Policy and Leadership,* 5(12):1-10.

Olrich, D.C. 2013. Teaching Strategies: A Guide to effective instruction. Wadsworth Cengage Learning. Belmont.

Omotoso, K.O. & Koch, S.F. 2018. Exploring child poverty and inequality in post-apartheid South Africa: a multidimensional perspective. *Journal of Poverty and Social Justice,* 26(3):417-437.

Oostehuizen, I.J., Roux, J.M. & Van der Walt, J.L. 2003. A classical approach to the restoration of discipline in South African schools: research article. *Koers: Bulletin for Christian Scholarship,* 68(4):373-390.

Orpina, P & Home, A.M. 2004. A teacher-focused approach to prevent and reduce student's aggressive behaviour. *American Journal of preventive medicine,* Jan; 26(1):29-38.

OS (Optimus Study). 2015. The Optimus Study on Child Abuse, Violence and Neglect in South Africa. UBS Optimus Foundation. CJCP. University of Cape Town.

Osmer, R.R. 2008. Practical Theology: an introduction. Eerdmans Publishing. Grand Rapids.

Overton, D.P. 2020. Singing through clenched teeth: Psalm 137 and the imprecatory Psalms as traumatic liturgy. *Journal of |Communication & Religion,* 43(2):55-71.

Paquette, D. & Ryan, J. 2001. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. National Louis University. http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf.

Parkes, J. 2005. Children's engagements with violence: a study in a South African school. London. University of London. (Dissertation).

Philpott, C. 2015. Creating an in-school pastoral system for student teachers in school-based initial teacher education. *Pastoral Care in Education,* 33(1):8-19.

Pietrantonio, A.M., Wright, E., Gibson, K.N., Alldred, T., Jocobson, D. & Niec, A. 2013. Mandatory reporting of child abuse and neglect: Crafting a positive process for health professionals and caregivers. *Child Abuse and Neglect,* 37(2-3):102 -109.

Pillay, J. 2012. Keystone Life Orientation (LO) teachers: implications for educational, social and cultural contexts. *South African Journal of Education,* (32):167-177.

Plank, K.A. 2008. By the waters of a Death Camp: an intertextual reading of Psalm 137. *Literature and theology.* 22(2):180-194.

Potgieter, S.D. 2015. Communities: Development of church-based counselling teams. *Hervormde Teologiese Studies,* 71(2):1-8.

Pretorius, R. 2017. Pastoral care and counselling of families with deaf children: a practical Theological model. Potchefstroom: NWU. (Thesis - PhD).

Prinsloo, I.J. 2005. How safe are South African Schools? *South African Journal of Education,* 25(1):5 -10.

Prinsloo, J. 2008. The criminological significance of peer victimization in public schools in South Africa. *Child Abuse research,* (9):27-36.

Prinsloo, M., Bradshaw, D., Joubert, J., Matzopoulos, R. & Groenewald, P. 2017. South Africa's vital statistics are currently not suitable for monitoring progress towards injury and violence Sustainable Development Goals. *South African Medical Journal,* 107(6):470-471.

Prothrow-Stith, D. & Quaday, S. 1995. Hidden Casualties: The Relationship between Violence and Learning. *Streamlined Seminar, National Association of Elementary School Principals,* 14(2):2-5.

Proudlock, P., Mathews, S. & Jamieson, L. 2014. Children's rights to be protected from violence: A review of South Africa's laws and policies. (*In* Proudlock, P., *ed.* South Africa's Progress in Realising Children's Rights: A Law Review. Children's Institute UCT & Save the Children of South Africa. Cape Town).

Purdy, N. 2013. Pastoral Care: A critical introduction. London. Bloomsbury.

Pynoos, R.S., Steinberg, A.M. & Goenjian, A. 2007. Traumatic stress in childhood and adolescence: Recent developments and current controversies. (*In* Van der Kolk, B.A., McFarlane, A.C. & Weisaeth, L. *eds*. Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body and society. New York. Guilford Press. p. 331-358).

Radford, L., Lombard, N., Meinck, F., Katz, E. & Mahati, S.T. 2017. Researching violence with children: experiences and lessons from the UK and South Africa. *Families, Relationships and societies,* 6(2):239-256.

Ramagaga, F.D. 2004. An investigation into the impact of domestic violence on primary and high school learners in the Itsoseng-Bodibe areas. Potchefstroom: North West University. (Dissertation).

Rapp, L.A. & Wodarski, J.S. 2019. Violence in schools. (In Wodarski, J.S. & Hopson, L. *eds.* Empirically based interventions targeting social problems. Springer. Cham. p. 65-86).

Reddy, V., Janse van Rensburg, D., Juan, A., Prinsloo, C. & Netshitangani, T. 2010. An investigation into educator leave in the South African ordinary public schooling system. Research commissioned by UNICEF for Department of Education. HSRC. Pretoria.

Reddy, V., Prinsloo, C., Arendse, F., Visser, M., Winnaar, L., Feza, N. & Ngema, M. 2012. Highlights from TIMSS 2011: The South African perspective. Human Sciences Research Council. HSRC. Cape Town.

Retief, Y. 2005. Healing for trauma in the South African context. Struik. Cape Town.

Richter, L.M., Mathews, S. Kagura, J. & Nonterah, E. 2018. A longitudinal perspective on violence in the lives of South African children from Birth to Twenty Plus cohort study in Johannesburg-Soweto. *South African Medical Journal,* 108(3):181-186.

Roberts, J.J.M. 2003. Solomon's Jerusalem and the Zion tradition. (In Vaughn, A.G. & Killebrew, A.E. *eds.* Jerusalem in Bible and Archaeology: The first Temple Period. Society of Biblical Literature. p. 163-170).

Ross, G. 2011. Evaluating models of Christian Counselling. Eugene, Oregon. Wipf & Stock.

Rothschild, B. 2003. The body remembers casebook: unifying methods and models in the treatment of trauma and PTSD. Norton. New York.

Rowe, F. & Stewart, D. 2011. Promoting connectedness through whole-school approaches: Key elements and pathways of influence. *Health Education,* 111(1):49-65.

Rudolph, N. 2009. Schools and communities: building effective partnership. (In Berry, L. *et al.,* South African Child Gauge. Children's Institute. University of Cape Town, p. 50-54).

SAC (South Africa Constitution). 1996. Constitution of the Republic of South Africa Act, no. 108 of 1996. Government Printer. Pretoria.

SACE (South African Council for Educators). 2002. Handbook for code of professional ethics. http://www.sace.org.za/Sace/handbook.jsp.

SACE (South African Council for Educators). 2011. School-based violence report: an overview of school-based violence in South Africa. SACE. Pretoria.

SACE (South African Council of Educators). 2011. School-based violence report. An overview of school-based violence in South Africa. SACE, Policy and Research Division. Centurion.

SAHRC (South African Human Rights Commission). 2012. Charter of Children's basic education rights. Braamfontein. South Africa.

SAHRC (The South African Human Right Commission). 2006. Inquiry into school-based violence in South Africa. Human Rights Commission.

Salmivalli, C., Kaukiaknen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. 2004. Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. (*In* Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K.

2004. *eds.* Bullying in Schools. How successful can interventions be? Cambridge University Press. Cambridge. p. 251-267).

Saltzman, W.R., Pynoos, R.S., Layne, C.M., Steinberg, A.M. & Aisenberg, E. 2001. Trauma- and Grief-focused intervention for Adolescents exposed to community violence: results of a School-Based Screening and Group Treatment Protocol. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice,* 5(4):291-303.

SAPS (South African Police Service). 2017. South African Police Service Annual Report for the National Commissioner, 2016/2017. SAPS Strategic Management.

SAPS (South African Police Service). 2018. South African Police Service Annual Report for the National Commissioner, 2017/2018. SAPS Strategic Management.

SAPS (South African Police Service). 2019. South African Police Service Annual Report for the National Commissioner, 2018/2019. SAPS Strategic Management.

Schauer, E., Neuer, F., Elbert, T., Ertl, V., Onyt, L.P., Odenwald, M. & Schauer, M. 2004. Narrative exposure therpy in children: a case study. *Intervention,* 2(1):18-32.

Schoeman, S. 2012. Student teachers' opinion of the pastoral role module in a Postgraduate Certificate in Education programme. *Africa Education Review,* 9(2):327-343.

Schoeman, S. 2015. Towards a whole-school approach to the pastoral care module in a Postgraduate Certificate of Education programme: a South African experience. *European Journal of teacher Education,* 38(1):119-134.

Schultz, K., Catteneo, L.B., Sabina, C., Brunner, L., Jackson, S. & Serrata, J.V. 2016. Key roles of community connectedness in healing from trauma. *Psychology of violence,* 6(1):42-48.

Schulze, S. & Naidu, N. 2014. Exploring gender differences in the connectedness of South African adolescents. *Journal of Social Sciences,* 40(2):193-202.

Schwartz, D. & Gorman, A.H. 2003. Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology,* 95(1):163 -173.

Seedat, M., Van Niekerk, A., Jewkes, R. & Ratele, K. 2009. Violence and injuries in South Africa: prioritising an agenda for prevention. *Lancet,* Sep (19):1011-1022.

Senekal, D.P. 2005.Die funksionering van Bybelse inhoude in 'n narratief-pastorale gesprek. Universiteit van Pretoria. (Proefskrif).

September, R. 2002. The report of the Parliamentary task group on the sexual abuse of children: a commentary. (*In* Richter, L. *ed*. Sexual abuse of young children in South Africa. HSRC Press. Cape Town).

Sherin, J. & Nemeroff, C.B. 2011. Post-traumatic stress disorder: the neurobiological impact of psychological trauma. *Dialogues in Clinical Neuroscience,* 13(3)263-278.

Shezi, S.M. 2014. An investigation of educators' constructions of their pastoral role in an under-resourced school. Durban. University of KwaZulu-Natal. (Dissertation).

Shields, N., Nadasen, K. & Pierce, L. 2008. The effects of community violence on children in Cape Town, South Africa. *Child Abuse & Neglect,* 32(5):589-601.

Sibisi, N.N. & Singh, S.B. 2019. The effects of school violence on educators: a case of a selected Secondary School in KwaZulu-Natal. *International Journal of Social Studies,* 4(5-6):1-17.

Simango, D. 2018. A comprehensive reading of Psalm 137. *OTE,* 31(1):217:242.

Simpson, G. 2001. South Africa: beyond exclusion - preventing school violence in South Africa. *UNESCO Courier.*

Singh, P., Mbokodi, S.M. & Msila, V.T. 2004. Black parental involvement in education. *South African Journal of Education,* 24(4):301-307.

Siyothula, E.B. 2004. The experiences of children exposed to domestic violence. KwaDlangezwa: University of Zululand. (Dissertation).

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology,* 99(3):611-625.

Smit, E. 2007. School violence: tough problems demands smart answers. *Child Abuse Research in South Africa,* (8):53-59.

Smit, K.G. 2010. Review of Richard Osmer, Practical Theology: an introduction. *Conspectus: The Journal of the South African Theological Seminary,* 10(1):99-113.

Snodgrass, L. & Heleta, S. 2009. Teachers' experiences of conflict and violence in township schools: a case study of Walmer-Gqebera, South Africa. *Commonwealth Youth and Development,* 7(2):41-54.

Sobel, D. 2019. Leading on Pastoral Care: A guide to improving outcomes for every student. London. Bloomsbury.

Solomons, I. & Fataar, A. 2011. A conceptual exploration of values education in the context of schooling in South Africa. *South African Journal of Education,* 31(2):224-232.

Spaull, N. 2015. Schooling in South Africa: How low-quality education becomes a poverty trap. *South African Child Gauge,* (12):340-41.

Spreen, C.A. & Vally, S. 2006. Education rights, education policies and inequality in South Africa. *International Journal of Educational Development,* 26(4):352-362.

STATS SA (Statistics South Africa). 2015. General Household survey 2014. Statistics South Africa. Pretoria.

STATS SA (Statistics South Africa). 2016. http://cs2016.statssa.gov.za.

Steenkamp, Y. 2004. Violence and hatred in Psalm 137: the psalm in its ancient social context. *Verbum et Ecclesia,* 25(1):294-310.

Steinbrenner, S.Y. 2010. Concept analysis of community violence: using adolescent exposure to community violence as an exemplar. *Issues in Mental Health Nursing,* (31):4 -7.

Steyn, H.S. 1999. Praktiese beduidendheid: Die gebruik van effek groottes. Wetenskaplike bydraes, reeks B: Natuurwetenskappe nr. 117. PU vir CHO. Potchefstroom.

Stowe, D.W. 2016. Song of exile: the enduring mystery of Psalm 137. Oxford University Press. Oxford.

Straus, M.A. 2010. Prevalence Societal Causes and Trends in Corporate Punishment by parents in World Perspective. *Law and Contemporary Problems,* 73(2):1-30.

Suid-Afrika. 2005. Kinderwet 38 van 2005. Staatsdrukker. Pretoria.

Suid-Afrika. 2007. Kinderwet 41 van 2007. Staatsdrukker. Pretoria.

Suliman, S., Kaminer, D. & Seedat, S. 2005. Assessment techniques and South African community studies of trauma and posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Mental Health,* 17(2):55062.

Summers, F.L. 2013. The psychoanalytic vision: the experiencing subject, transcendence and the therapeutic process. Routledge. New York.

Swanson, J. 1997. Dictionary of Biblical with semantic domains: Hebrew (Old Testament). Logos Research Systems. Oak Harbour.

Talstra, E. 2009. Exile and pain: a chapter from the story of God's emotions. (In: Becking, B. & Human, J. *eds.* Exile and suffering: a selection of papers read at the 50th anniversary meeting of the Old Testament Society of South Africa, OTWSA/OTSSA, Pretoria, Augustus 2007. Vol. 50. Brill. p. 161-180).

Tassin, E. 2015. Verbalising Violence. *African Yearbook of Rhetoric,* 6(1):39-50.

Thompson, E.H. & Trice-Black, S. 2012. School-based group interventions for children exposed to domestic violence. *Journal of Family Violence,* (27):233-241.

Thompson, R.A. 2002. Best practices for working in schools. Brunner-Routledge. New York.

Tibbitts, F.L. & Weldon, G. 2017. History curriculum and teacher training: shaping a democratic future in post-apartheid South Africa? *Comparative Education,* 53(3):442-461.

Turner, S. & Braine, M. 2015. Unravelling the 'Safe' Concept in teaching: what cab we learn from teachers' understanding? *Pastoral Care in Education,* 33(1):47-62.

UNESCO (United Nations Educational, Social and Cultural Organization). 2015. Education for all 2000-2015: achievements and challenges - EFA global monitoring report 2015. UNESCO. Paris.

UNESCO (United Nations Educational, Social and Cultural Organization). 2017. School Violence and Bullying: Global Status Report. Place de Fontenoy, Paris.

UNICEF (United Nations Children's Fund). 2012. Violence against children in South Africa. Unichef, 25. Pretoria.

UNICEF (United Nations Children's Fund). 2014. Generation 2030 - Africa. Child demographics in Africa, p. 1-68. Division of data, research and policy. UNIEF. New York.

UNICEF (United Nations Children's Fund). 2014. The South African child support grant impact assessment: Evidence from a survey of children, adolescents and their households. Technical Report. UNICEF South Africa, Pretoria.

UNICEF (United Nations Children's Fund). 2016. Mid-term strategic review to inform UNICEF's Child Protection Strategy in South Africa, 2016-2017: final report. Southern Hemisphere Consulting.

Urmson, M. 2018. 'Sing for us the song of Zion'. An exegetical move towards a historical and liberative reading of Psalm 137. Villanova University. Pennsylvania.

Vally, S., Dolombisa, Y. & Porteus, K. 2002. Violence in South African schools. Current issues in comparative education, (2):80-90.

Van der Berg, S., Burger, C., Burger, R., De Vos, M. 2011. Low quality education as a poverty trap. Stellenbosch Economic working papers: 25/11. Bureau for Economic Research. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Van der Berg, S., Taylor, S., Gustadsson, M., Spaull, N. & Armstrong, P. 2011. Improving Education Quality in South Africa. Report for the National Planning Commission, 2(Sept):1-23. Department of Economics. University of Stellenbosch.

Van der Kolk, B.A. & Fisler, R. 1995. Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of traumatic stress,* 8(4):505-525.

Van der Kolk, B.A. 2007. The complexity of adaptation to trauma. (*In* Van der Kolk, B.A., McFarlane, A.C. & Weisaeth, L. *eds*. Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body and society. New York. Guilford Press. p. 331-358).

Van der Walt, J.L. 2017. Some recent responses to neoliberalism and its views on education. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies,* 73(3):1-8.

Van der Westhuizen, C.N. & Maree, J.G. 2010. Student teachers' perceptions of violence in primary schools. *Acta Criminological: South African Journal of Criminology,* 23(2):1-18.

Van Deusen Hunsinger, D. 2015. Bearing the unbearable. Trauma, Gospel and Pastoral Care. Grand Rapids. Eerdmans.

Van Dyk, P. 2003. Violence and the Old Testament. *Old Testament Essays,* 16(1):96-112.

Van Graan, M. 2010. Die rol van die leerondersteuner binne inklusiewe onderwys. MA. Universiteit van Stellenbosch.

Van Niekerk, A., Suffla, S. & Seedat, M. 2012. Crime, violence and injury in South Africa: 21st Century solutions for child safety. PsySSA Press. Johannesburg.

Van Niekerk, J. & Makoae, M. 2014. The preventing of violence against children: Creating a common understanding. (In Mathews, *et al., eds*. South African Child Gauge (35 - 42). Children's Institute, University of Cape Town. Cape Town).

Velasquez, A., West, R., Graham, C. & Osguthorpe, R. 2013. Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education,* 1(2):162-190.

Venter, E. 2004. The notion of Ubuntu and communalism in African educational discourse. *Studies in Philosophy and Education,* 23(2-3):149-160.

Vetten, L. 2014. Domestic violence in South Africa. *Institute for security studies policy brief,* Nov (71):1-7.

Villani, S. 2001. Impact of media on Children and Adolescents: a 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 40(4):392-401.

Vorster, J.M. 2014. Christelike etiek in ŉ sekulariserende samelewing. AOSIS. Durbanville.

Vos, C.J.A. 2005. Theopoetry of the Psalms. Protea Book House. Pretoria.

Wahlstrom, K.L. & Ponte, P. 2005. Examining teachers' beliefs through action research: guidance and counselling/pastoral care reflected in the cross-cultural mirror. *Educational Action Research,* 13(4):543-562.

Walkley, M. & Cox, T.L. 2013. Building trauma-informed schools and communities. *Children & Schools,* 35(2):123-126.

Ward, C. 2007. Young people's violent behaviour: Social learning in context. (In Burton, P., *ed.* Someone stole my smile: an exploration into the causes of youth violence in South Africa. Centre for Justice and Crime prevention. Monograph series, no. 3. Cape Town).

Ward, C., Artz, L., Leoschut, L., Kassanjee, R. & Burton, P. 2018. Sexual violence against children in South Africa. A nationally representative cross-sectional study of prevalence and correlates. *The Lancet Global Health,* 6(4):460-468.

Ward, C.L. & Lamb, G. 2015. *The Global Status Report on Violence Prevention 2014:* Where to for South African health sector? *South African Medical Journal,* 105(3):183 - 184.

Ward, C.L., Artz, L., Berg, J., Boonzaier, F., Crawford-Browne, S., Dawes, A. & Van der Spuy, E.2012. Violence, violence prevention and safety: a research agenda for South Africa. *South African Medical Journal,* 102(4):214-218.

Waters, S.K., Cross, D.S. & Runions, K. 2009. Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health,* 79(11):516-524.

Watkins, C. 2004. Reclaiming pastoral care. *Pastoral Care in Education,* 22(2):3-6.

Welch, E. 1997. What is biblical counselling, anyway? *The Journal of Biblical Counselling,* 16(1):2-5, Fall.

Weldon, G. 2010. Post-conflict teacher development: facing the past in South Africa. *Journal of Moral Education,* 39(3):353-364.

WHO (World Health Organization). 2002. Youth Violence. World report on violence and health. Geneva, Switzerland.

WHO (World Health Organization). 2014. Global Status Report on Violence Prevention. Geneva, Switzerland.

Wilhoit, J.C. 2014. Christian Education - the search for meaning. Grand Rapids. Baker.

Wilke, T.L. & Fraser, M.W. 2009. School shootings: making sense of the senseless. *Aggression and Violent behaviour,* 14(3):162-169.

Wolhuter, C., Van der Walt, J.L., Potgieter, F.J.2015. The notion of 'safe schools': the need to circumvent reductionist solutions. *Wulfenia - Journal,* 22(2):354-377. Klagenfurt. Australia.

Wolhuter, C.C. 2006. Teacher Training in South Africa: Past, Present and Future. *Education Research and Perspectives,* 33(2):124 139.

Wolhuter, C.C. 2013. Intergratiewe religieuse onderwys in Suid-Afrikaanse skole: Moontlikhede en beperkinge. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap,* 49(3):203-226.

Woodbridge, N. 2014. The EDNA model for doing research in practical theology: a Biblical approach. *Conspectus* (17):89-121.

Wright, H.N. 2011. The complete guide to crisis and trauma counselling: what to do and say when it matters most. Bloomington. Bethany House.

Xaba, M.I. 2014. A holistic approach to safety and security at schools in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* 5(20):1580-1589.

Yarhouse, M., Butman, R. & McRay, B. 2005. Modern Psychopathologies: A comprehensive Christian appraisal. IVP Academic. Downers Grove, Illinois.

Zukeran, P. 2003. Authority of the Bible: a strong argument for Christianity. *Probe ministries.* http://www.leaderu.com/orgs/probe/docs/auth-bib.html (Date of accessed on: 07 November 2020).

Zulu, B.M., Urbani, G., Van der Merwe, A. & Van der Walt, J.L. 2004. Violence as an impediment to a culture of teaching and learning in some South African schools. *South African Journal of Education,* 24(2):170-175.

Zuze, T.L., Reddy, V., Juan, A., Hannan, S., Visser, M. & Winnaar, L. 2016. Safe and sound? Violence and South African education. Human Sciences Research Council. Pretoria.

Zyromski, B. 2007. African American and Latino youth and post-traumatic stress syndrome: effects on school violence and interventions for school counsellors. *Journaal of school violence,* 6(1):121-137.

Bylae

Bylaag 1- HREC goedkeuring

HREC vorm.pdf

Bylaag 2- Vraelys

Addendum B
Vraelys.xlsm

Bylaag 3- Data-analise

Addendum A Data analise vraelys.xlsm

Bylaag 4- Taalversorgingbrief

Hannelie Pretorius Editing Report

Saturday, December 12, 2020

To whom it may Concern

RESEARCH PAPER

I hereby declare that I have proofread and edit the Research of:

Karin Buys

Student No.: 25199285

And the 'Research Paper' is ready to be handed in.

Kind regards

Miss. Hannelie Pretorius
Hannelie.proefleser@gmail.com
SAF 03198

Bylaag 5- Solomon Declaration

WEERGAWE: Desember 2020