

**Metaforiese funksies in die rolmodelskap van die Christenonderwyser – 'n  
pastorale studie**

deur

Thora Maria Elizabeth Burke

Proefskrif voorgelê vir die graad

**PHILOSOPHIAE DOCTOR**

in Praktiese Teologie aan die  
Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

**Promotor:**

Prof. F.W. de Wet

POTCHEFSTROOM

2010

## **WHAT IS A TEACHER?**

**A** teacher is someone  
who sees each child  
as a unique person  
and encourages individual talents and strengths.

**A** teacher looks beyond  
each child's face  
and sees inside their souls.

**A** teacher is someone  
with a special touch  
and a ready smile  
who takes the time  
to listen to both sides  
and always tries to be fair.

**A** teacher has a caring heart  
that respects and understands.

**A** teacher is someone  
who can look past disruption  
and rebellion,  
and recognize hurt and pain.

**A** teacher teaches the entire child  
and helps to build confidence  
and raise self-esteem.

**A** teacher makes a difference  
in each child's life  
and effects each family  
and the future of us all.

– Barbara Cage –

## **SUMMARY**

### **Metaphorical functions of the Christian teacher as role model – a pastoral study**

The objective of this practical theological study was to explore to what extent a pastoral accentuation of Christian teachers as role models can result in a new perspective on the teacher-learner relationship in the South African school context. For this purpose, a research question was formulated with the eye on identifying elements of pastoral knowledge and skills to equip the Christian teacher to lead learners by means of a metaphorical deployment of his/her function as a role model towards spiritual maturity.

Basic theoretical guidelines were formulated from Scripture to describe the metaphorical functions in the pastoral role of Christian teachers. The function of biblical metaphors such as shepherd, servant, comforter, priest, prophet and king were described. A literary investigation was conducted to explain the educational milieu in which teachers in the South African schooling system operate. In this section of the study, as a result of investigations into related sciences, the following aspects came to light: the question regarding the essence of education; the role and function of the teacher; the role of the learner and also the role of the school as an educational institution.

An empirical study was done to gain further perspective on the realities, with which teachers in South African schools are faced with on daily basis, and how they visualise their role in this context. A qualitative research method was done by interviewing Christian teachers.

The methodological model of Zeffass was used as a framework, to establish hermeneutical interaction between basic-theoretical, meta-theoretical and empirical aspects. Thereafter my own model was designed to provide guidelines to the Christian teacher to fulfil his/her role, as a role model for learners.

Research findings indicate that a Christian teacher's metaphorical deployment of his/her function as role model can indeed play a vital role in the education situation in the context of the current South African school system. However, there seems to be some uncertainty in the midst of teachers about what exactly the metaphorical functions comprise and the need for further equipment in this regard proved to be necessary.

## BEDANKINGS

Ek wil my opregte dank en waardering uitspreek teenoor:

- My Skepper en hemelse Vader, vir die krag en genade om hierdie studie te voltooi. Aan Hom alle lof en eer.
- Prof. F.W. de Wet wat as my promotor opgetree het. Baie dankie vir die waardevolle leiding en u oneindige geduld.
- Prof. Charles Viljoen wat gehelp het met die opvoedkundige aspek.
- Prof. George Lotter, baie dankie vir u hulp.
- Prof. At Lamprecht wat behulpsaam was met die Hebreeuse terminologie.
- Mev. Gerda van Rooyen en mev. Malie Smit van die Teologiese Biblioteek. Baie dankie vir al julle geduld, vriendelikheid en hulpvaardigheid.
- Mev. Antoinette Moerdyk, registrateur van die Fakulteit Teologie, NWU (Potchefstroomkampus), wat altyd met 'n glimlag gehelp het.
- Die NWU vir die finansiële ondersteuning in die vorm van 'n ruim beurs vir nagraadse studie.
- Althéa Kotze vir die taalkundige en tegniese versorging.
- My dogter, Zania, dankie, my poppedonsie, dat jy verstaan en maar tevrede was met al die "take aways".
- My kollegas en vriende wat deelgeneem het aan hierdie studie. Baie dankie vir al julle tyd en geduld.

## **OPSOMMING**

### **Metaforiese funksies in die rolmodelskap van die Christenonderwyser – 'n pastorale studie**

Die doel van hierdie prakties-teologiese studie was om te verken tot watter mate 'n pastorale inkleding van die Christenonderwyser se rolmodelskap n uwe perspektief kan bied op die onderwyser-leerder-verhouding in die konteks van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem. Vir hierdie doeleinde is 'n navorsingsvraag geformuleer rakende die soeke na elemente van pastorale kennis en vaardigheid waarmee die onderwyser wat erns met sy/haar Christelike roeping wil maak, toegerus moet word om deur middel van 'n metaforiese inkleding van sy/haar rolmodelskap, leerders tot geestelike volwassenheid te lei.

Basisteoretiese riglyne vanuit die Skrif is geformuleer om die metaforiese funksies van herder, dienskneg, trooster, priester, profeet en koning ten opsigte van die inkleding van die Christenonderwyser se rolmodelskap te omskryf. 'n Literatuurondersoek is gedoen om die opvoedingsmilieu te verduidelik waarbinne die Christenonderwyser in die inkleding van haar/sy rolmodelskap tans in die Suid-Afrikaanse skoolsisteem funksioneer. In hierdie deel van die studie het die volgende aspekte ter sprake gekom vanuit die insig wat deur navorsingsresultate van die aangrensende wetenskappe verkry kan word: die vraag oor die wese van opvoeding; die rol en funksie van die onderwyser; die rol van die leerders en die skool as 'n opvoedingsinstansie.

'n Empiriese studie is gedoen om verdere perspektief te verkry op die realiteit waarmee onderwysers tans in die Suid-Afrikaanse onderrigkonteks gekonfronteer word en insig te verkry in hoe hulle die inkleding van hulle rolmodelskap in hierdie konteks visualiseer. Vir hierdie doeleindes is kwalitatiewe onderhoude met Christenonderwysers gevoer.

Die metodologiese gang in die model van Zeffass is as raamwerk gebruik om basisteoretiese, metateoretiese en empiriese aspekte in hermeneutiese wisselwerking te stel, waarna 'n eie

model ontwerp is om vir die Christenonderwyser as praktykteoretiese riglyne te kan dien in die vertolking van die metaforiese inkleding van haar/sy rolmodelskap.

Navorsingsbevindings dui daarop dat die Christenonderwyser vanuit die metaforiese inkleding van sy/haar rolmodelskap inderdaad 'n belangrike pastorale rol kan vertolk in die opvoedingsituasie in die konteks van die huidige Suid-Afrikaanse skoolsisteem. Daar is egter bevind dat daar onder onderwysers 'n leemte bestaan oor wat presies die metaforiese funksie is en dat toerusting in hierdie verband nodig is.

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1

### INLEIDING EN VERKENNING VAN PROBLEEMVELD

	<b>SLEUTELTERME</b> .....	1
	<b>BELANGRIKSTE TERME GEDEFINIEER</b> .....	1
1.1	<b>ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING</b> .....	2
1.1.1	<b>ORIËTERING</b> .....	2
1.1.1.1	<b>Inleiding</b> .....	2
1.1.1.2	<b>Die onderwyser as rolmodel</b> .....	3
1.1.1.3	<b>Pastorale behoefte</b> .....	5
1.1.1.4	<b>Metaforiese funksies van die Christenonderwyser se rolmodelskap</b> .....	5
1.1.1.5	<b>Stand van navorsing oor die pastorale dimensie in die rolmodelskap van die Christenonderwyser</b> .....	6
1.1.2	<b>PROBLEEMSTELLING</b> .....	7
1.2	<b>DOELSTELLING EN DOELWITTE</b> .....	9
1.2.1	<b>DOELSTELLING</b> .....	9
1.2.2	<b>DOELWITTE</b> .....	9
1.3	<b>SENTRALE TEORETIESE ARGUMENT</b> .....	10
1.4	<b>METODOLOGIE</b> .....	10
1.4.1	<b>LITERATUURSTUDIE MET DIE OOG OP FORMULERING VAN BASISTEORETIESE PERSPEKTIEWE</b> .....	11
1.4.2	<b>LITERATUURSTUDIE RAKENDE METATEORETIESE PERSPEKTIEWE UIT OPVOEDKUNDE EN</b>	

	EMPIRIESE STUDIE.....	13
1.4.3	STRATEGIESE STUDIE: PRAKTYKTEORIE GEGIET IN 'N PASTORALE MODEL WAARIN 'N STRATEGIE VIR 'N NUWE PRAKSIS UITEENGESIT WORD.....	14
1.5	<b>HOOFSTUKINDELING</b> .....	14
1.6	<b>SKEMATIESE VOORSTELLING</b> .....	15

## HOOFSTUK 2

### BASISTEORETIESE ONDERSOEK NA SKRIFBEGINSELS VIR DIE INKLEDING VAN DIE ONDERWYSER SE OPTREDE AS PASTORALE ROLMODEL

2.1	<b>INLEIDING</b> .....	16
2.2	<b>GRIEKSE EN HEBREEUSE TERMINOLOGIE</b> .....	16
2.3	<b>OU- EN NUWE-TESTAMENTIESE PERSPEKTIEWE RAKENDE DIE OPVOEDINGSPROSES (OPVOEDING, SKOLE EN ONDERWYSERS)</b> .....	20
2.3.1	OPVOEDING.....	20
2.3.1.1	<b>Bybelse definiëring van opvoeding</b> .....	20
2.3.1.2	<b>Opvoeding tydens die Ou-Testamentiese tyd</b> .....	21
2.3.1.3	<b>Opvoeding tydens die Nuwe-Testamentiese tyd</b> .....	22
2.3.1.4	<b>Skole in die Ou- en Nuwe-Testamentiese tyd</b> .....	24
2.3.1.5	<b>Onderwysers in die Ou- en Nuwe-Testamentiese tyd</b> .....	25
2.3.1.5.1	Die onderwyser as gesagsfiguur.....	26
2.3.1.5.2	Die onderwyser as dissiplinêre figuur.....	28
2.3.1.5.3	Die onderwyser as pastorale figuur.....	29

2.4	<b>DIE GEBRUIK VAN BYBELSE METAFORE IN DIE OMLYNING VAN DIE ONDERWYSER SE ROLMODELSKAP</b> .....	33
2.4.1	WAT IS 'N METAFOOR? .....	33
2.4.2	BYBELSE METAFOOR.....	34
2.4.3	DIE HERDERMETAFOOR .....	37
2.4.3.1	<b>Inleidende oorsig oor sleutelwoorde ten opsigte van die herdermetafoor soos dit blyk uit 1 Petrus 5:2-3; Handeling 20:28 en Johannes 21:15</b> .....	38
2.4.3.1.1	Die metaforiese draagwydte van kudde en bepaald die brose, onervare lede van 'n kudde (lammers).....	39
2.4.3.1.2	Die metaforiese draagwydte van die herderbeeld.....	40
2.4.3.1.3	Die metaforiese draagwydte van Jesus se herderskap.....	42
2.4.3.1.4	Die betekenis van die herderskapmetafoor vir die onderwyser as rolmodel in 'n skoolsisteem.....	44
2.4.3.1.5	Basisteoretiese afleidings ten opsigte van die implikasie van die Bybelse gebruik van die herdermetafoor vir die onderwyser se rolmodelskap .....	47
2.4.4	<b>DIE DIENSKNEGMETAFOOR</b> .....	49
2.4.4.1	<b>Inleidende oorsig oor sleutelwoorde ten opsigte van die diensknegmetafoor soos dit blyk uit Jesaja 42:1, 4; 1 Korintiërs 4:1 en 1 Korintiërs 9:17</b> .....	50
2.4.4.1.1	Die metaforiese draagwydte van dienskneg in die Ou-Testamentiese tyd .....	50

2.4.4.1.2	Die metaforiese draagwydte van dienskneg in die Nuwe- Testamentiese tyd.....	52
2.4.4.1.3	Die betekenis van die diensknegmetafoor vir die onderwyser as rolmodel in 'n skoolsisteem.....	53
2.4.4.1.4	Basisteoretiese afleidings ten opsigte van die implikasie van die Bybelse gebruik van die dienskneg metafoor vir die onderwyser se rolmodelskap.....	55
2.4.5	DIE TROOSTERMETAFOOR.....	56
2.4.5.1	<b>Inleidende oorsig oor sleutelwoorde ten opsigte van die troostermetafoor soos dit blyk uit Filippense 2:1; Kolossense 3:16; Kolossense 1:28 en 2 Timoteus 3:17 .....</b>	<b>57</b>
2.4.5.1.1	'n Oorsig oor die metaforiese draagwydte van die troostermetafoor in die Skrif .....	58
2.4.5.1.2	Jesus Christus en die Heilige Gees se troosterskap .....	58
2.4.5.1.3	Die betekenis van die troostermetafoor vir die onderwyser as rolmodel in 'n skoolsisteem .....	59
2.4.5.1.4	Basisteoretiese afleidings ten opsigte van die implikasie van die Bybelse gebruik van die troostermetafoor vir die onderwyser se rolmodelskap .....	61
2.4.6	DIE KONING-PRIESTER-PROFEET-METAFOOR.....	62
2.4.6.1	<b>Inleidende oorsig oor sleutelbegrippe waarin die ampswerk van Christus en ons werk in God se koninkryk op mekaar betrek word, soos dit blyk uit 1 Petrus 2:9; Romeine 10:10; Efesiërs 6:11 .....</b>	<b>63</b>
2.4.6.1.1	Die metaforiese draagwydte van die priesterbegrip in die Bybel .....	63

2.4.6.1.2	Die metaforiese draagwydte van die profeetbegrip in die Bybel.....	65
2.4.6.1.3	Die metaforiese draagwydte van die koningbegrip in die Bybel.....	66
2.4.6.1.4	Basisteoretiese afleidings van die priester-, profeet- en koningmetafoor vir die onderwyser se rolmodelskap.....	68
2.4.7	DIE METAFORIESE KARAKTEREIEKSKAPPE VAN DIE ONDERWYSER .....	71
2.5	<b>SAMEVATTING</b> .....	71

### HOOFSTUK 3

#### **METATEORETIESE PERSPEKTIEWE EN EMPIRIESE ONDERSOEK RAKENDE DIE METAFORIESE INKLEDING VAN DIE CHRISTENONDERWYSER SE ROLMODELSKAP**

3.1	<b>INLEIDING</b> .....	76
3.2	<b>METATEORETIESE PERSPEKTIEWE VANUIT OPVOEDKUNDE</b> .....	77
3.2.1	INLEIDENDE OPMERKINGS OOR DIE DISSIPLINE OPVOEDKUNDE .....	77
3.2.2	OPVOEDING.....	78
3.2.2.1	<b>McPhail se konsiderasiemodel</b> .....	81
3.2.2.1.1	Die implikasies van McPhail se model vir opvoeding as 'n lewenslange handeling met mense.....	82
3.2.2.2	<b>Lickona se menslikheidsmodel</b> .....	84

3.2.2.2.1	Opvoeding is begeleidend as implikasie van Lickona se model .....	85
3.2.2.2.2	Lickona se model impliseer dat opvoeding 'n leerproses van vaardighede is.....	86
3.2.2.3	<b>Kohlberg se morele ontwikkelingsmodel</b> .....	88
3.2.2.3.1	Die implikasies van Kohlberg se model vir aanleer van waardes .....	89
3.2.2.4	<b>Samevatting van metateoretiese perspektiewe rakende opvoeding</b> .....	95
3.2.3	DIE OPVOEDINGSROL VAN DIE ONDERWYSER TOEGESPITS OP DIE PASTORALE DIMENSIE VAN ROLMODELSKAP .....	96
3.2.3.1	<b>Die professionele kode en etiek van onderwysers</b> .....	96
3.2.3.2	<b>Rol van die onderwyser</b> .....	98
3.2.3.3	<b>Funksies van die onderwyser</b> .....	103
3.2.3.3.1	Die onderwyser as rolmodel .....	103
3.2.3.3.2	Die onderwyser as bedienaar van die lewende Woord/iemand wat die lewende Woord uitleef.....	106
3.2.3.3.3	Die onderwyser as voorbeeld van optrede wat deur die geloof in God geanker is.....	108
3.2.3.3.4	Die onderwyser as pastorale berader .....	109
3.2.3.3.5	Die onderwyser as mentor .....	113
3.2.3.3.6	Die onderwyser as kommunikeerder .....	115
3.2.3.3.7	Die onderwyser as luisteraar .....	118
3.2.4	'N CHRISTELIK-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF OP DIE PLEK VAN DIE LEERDER IN DIE OPVOEDINGSPROSES .....	119

3.2.4.1	<b>Vroeë adolessensiefase</b> .....	120
3.2.4.1.1	Soeke na eie identiteit.....	123
3.2.4.1.2	Soeke na liefde .....	126
3.2.4.1.3	Soeke na 'n selfbeeld.....	127
3.2.4.1.4	Soeke na volwassenheid.....	129
3.2.4.1.5	Soeke na dissipline.....	130
3.2.5	<b>'N CHRISTELIK-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF OP INTERAKSIE TUSSEN SKOOL, ONDERWYSER EN LEERDER IN DIE KONTEKS VAN VERANDERING IN DIE SUID-AFRIKAANSE SKOOLSISTEEM</b> .....	135
3.2.5.1	<b>Oorsig oor onderwysontwikkeling in Suid-Afrika</b> .....	136
3.2.5.2	<b>Die skool vestig waardes</b> .....	139
3.2.5.3	<b>Die skool dien as bron tot vorming van menswaardigheid</b> .....	141
3.2.5.4	<b>Die skool as 'n samelewingstruktuur</b> .....	141
3.2.5.5	<b>Die rentmeesterperspektief</b> .....	142
3.2.5.6	<b>Die skool as 'n orde- en dissiplinêre instansie</b> .....	144
3.2.6	<b>SAMEVATTING</b> .....	146
3.3	<b>EMPIRIESE STUDIE RAKENDE CHRISTENONDERWYSERS SE BELEWENIS VAN HULLE ROLMODELSKAP IN DIE OPVOEDINGSPROSES</b> .....	150
3.3.1	<b>BEPLANNING VAN ONDERSOEK</b> .....	152
3.3.1.1	<b>Navorsingparadigmas en navorsingstipes</b> .....	152
3.3.1.2	<b>Kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing</b> .....	153
3.3.1.3	<b>Metode van ondersoek</b> .....	157
3.3.1.4	<b>Keuse van benadering</b> .....	158

3.3.1.5	<b>Keuse van respondente</b> .....	159
3.3.1.6	<b>Keuse van vrae</b> .....	161
3.3.1.6.1	Rolmodelskap .....	162
3.3.1.6.2	Rol van die onderwyser in die skool .....	162
3.3.1.6.3	Uitwerking van onderwyser se voorbeeld op leerders.....	163
3.3.1.6.4	Die metaforiese funksies van die onderwyser .....	164
3.3.1.6.5	Die eskatologiese funksie van die onderwyser .....	166
3.3.2	<b>DATA-INSAMELING</b> .....	168
3.3.3	<b>DATA-ANALISE</b> .....	170
3.3.3.1	<b>Data-analiseproses</b> .....	172
3.3.3.1.1	Ordering van data.....	172
3.3.3.2	<b>Geloofwaardigheid en geldigheid</b> .....	177
3.3.3.2.1	Inhoudsgeldigheid .....	178
3.3.3.2.2	Logiese geldigheid .....	178
3.3.3.2.3	Betroubaarheid .....	179
3.3.3.2.4	Oordraagbaarheid .....	179
3.3.3.2.5	Objektiwiteit .....	180
3.3.3.2.6	Etiek.....	180
3.3.4	<b>VERGELYKENDE GEVOLGTREKKING TEN OPSIGTE VAN VERSAMELDE DATA</b> .....	182
3.5	<b>SAMEVATTING</b> .....	183

## HOOFSTUK 4

### PRAKTYKTEORETIESE RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN 'N PASTORALE MODEL RAKENDE DIE METAFORIESE FUNKSIES VAN DIE CHRISTENONDERWYSER SE OPTREDE AS ROLMODEL

4.1	<b>INLEIDING .....</b>	185
4.2	<b>DIE INTERDISSIPLINÊRE VERHOUDING TUSSEN PRAKTIESE TEOLOGIE EN SOSIALE WETENSKAPPE .....</b>	185
4.3	<b>DIE METODOLOGIESE GANG IN DIE MODEL VAN ZERFASS .....</b>	190
4.4	<b>INKLEDING VAN DIE NAVORSINGSGANG VAN HIERDIE STUDIE NA AANLEIDING VAN ZERFASS SE MODEL .....</b>	195
4.4.1	<b>ONTWERP VAN 'N PRAKTYKTEORETIESE MODEL .....</b>	199
4.5	<b>SAMEVATTING .....</b>	210

## HOOFSTUK 5

### SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS

5.1	<b>INLEIDING.....</b>	211
5.2	<b>DIE PROBLEEMVELD EN NAVORSINGSDOELWITTE: HOOFSTUK 1 .....</b>	211
5.3	<b>BASISTEORETIESE ONDERSOEK NA SKRIFBEGINSELS VIR DIE INKLEDING VAN DIE ONDERWYSER SE OPTREDE AS METAFORIESE ROLMODEL: HOOFSTUK 2 .....</b>	213

5.4	<b>GEVOLGTREKKINGS TEN OPSIGTE VAN DIE METATEORETIESE EN EMPIRIESE VLAK VAN DIE STUDIE: HOOFSTUK 3</b> .....	217
5.4.1	METATEORETIESE PERSPEKTIEWE .....	217
5.4.2	VERSLAG VAN EMPIRIESE ONDERSOEK .....	220
5.5	<b>GEVOLGTREKKINGS TEN OPSIGTE VAN DIE PRAKTYK- TEORETIESE VLAK VAN DIE STUDIE: HOOFSTUK 4</b> .....	222
5.6	<b>SAMEVATTENDE DIAGRAM</b> .....	223
5.7	<b>AANBEVELINGS</b> .....	226
5.8	<b>SAMEVATTING</b> .....	226
	<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	228

## LYS VAN SKEMATIESE VOORSTELLINGS

Figuur 1.1 Skematiese voorstelling tussen probleemstelling, doelstelling en metodologie .....	15
Figuur 2.1 Pastorale berading .....	32
Figuur 2.2 Die metaforiese inkleding van die onderwyser se rolmodelskap .....	73
Figuur 3.1 Invloede op die adolessent volgens Hamachek .....	122
Figuur 3.2 Die rol van 'n onderwyser in 'n skoolmilieu .....	147
Figuur 3.3 Die pastorale rol van 'n onderwyser in 'n skoolmilieu .....	148
Figuur 4.1 Zerfass se model .....	191
Figuur 4.2 Praktykteoretiese model met Zerfass se model as raamwerk .....	196
Figuur 5.1 Samevattende skematiese voorstelling van navorsing .....	223

## LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1 Griekse en Hebreeuse terminologie .....	19
Tabel 3.1 Waardes, afgeleide beginsels en moontlike reëls .....	94
Tabel 3.2 Verskille tussen dissipline en straf .....	130
Tabel 3.3 Klassifikasie van gedragsprobleme .....	133
Tabel 3.4 Kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes .....	155
Tabel 3.5 Verskil tussen kwalitatief en kwantitatief .....	156
Tabel 3.6 Keuse van kwalitatiewe navorsingmetode .....	159
Tabel 4.1 Die ontwerp van 'n praktykteoretiese model .....	201

## LYS VAN BYLAES

Bylaag A	Toestemmingsbrief .....	265
Bylaag B	Onderhoude.....	275
Bylaag C	Handves van verantwoordelikhede.....	293
Bylaag D	Universele verklaring van menseregte.....	295

## HOOFSTUK 1

### INLEIDING EN VERKENNING VAN PROBLEEMVELD

**Titel van die studie:** Metaforiese funksies in die rolmodelskap van die Christenonderwyser – 'n pastorale studie.

<b>Sleutelterme</b>	<b>Key concepts</b>
Christenonderwyser	Christian teacher
Rolmodel	Role model
Pastorale berading	Pastoral counseling
Metafoor	Metaphor

#### **Belangrikste terme gedefinieer**

##### **Metafoor**

'n Metafoor is normaalweg 'n woord of gesegde wat binne 'n ongewone teks gebruik word om die leser of hoorder tot nuwe insigte te lei. 'n Metafoor help om met behulp van woorde 'n verband te lê tussen 'n spesifieke saak en 'n konkrete situasie. 'n Bybelse metafoor lê dus 'n verband tussen God se bedoeling met die menslike bestaan in die wêreld en die mens se eie konkrete lewensituasie (Vos, 2007:722-723; Louw, 1993:22; Vos, 2002:159).

##### **Pastorale berading**

Pastorale berading behels 'n Skriftuurlike kennis om die leefwyse van mense te verander, onder leiding van die Heilige Gees. Indien die onderwyser toegerus is met die nodige kennis oor die aard van die beginsels van pastoraat, sou rolmodelskap tot positiewe veranderinge in die lewe van leerders kon lei (Welch, 1997:2-5; MacArthur, 1994:58; Smith, 1994:143; Campbell-Lane & Lotter, 2005:100-102).

## Rolmodel

'n Rolmodel is iemand om na op te sien en soos wie 'n persoon wil wees, maar dit is ook iemand met wie 'n persoon graag verbind wil wees. Onderwysers kan as rolmodel vir leerders dien, veral waar daar 'n rolmodel ontbreek. Onderwysers kan 'n geloofwaardige voorbeeld stel van hoe om 'n dienskneg en herder van God te wees (Nel, 2005:443-444; Byron, 2003:184-189; Louw, 1993:22-27).

## Christenonderwyser

Die onderwyser behoort 'n Christelike lewenstyl aan te moedig en kennis van pastorale berading kan hier van groot hulp wees (Janse van Rensburg, 2004:592, 595; Porteus *et al.*, 2001:8; D'Souza, 2000:22).

## **1.1 ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING**

### 1.1.1 ORIËTERING

#### 1.1.1.1 Inleiding

Onderwys gaan in die Christelike verwysingsraamwerk nie net oor die oordrag van kennis nie, maar ook oor besorgde interaksie met ander mense, en daarom moet die emosionele aard van mense in ag geneem word (Ray & Poonwassie, 1992:9). Dit sou tot die wese van die roeping van 'n onderwyser behoort by te dra om leerders se gedrag te verander deur 'n voorbeeld vir hulle te stel en hulle te bemoedig. Die mens is gemaak om op te voed en om deur opvoeding toegerus te word tot volwassenheid (Luk. 13:22; Heb. 5:12; Mark. 4:1; 8:31; 2 Tim. 2:24). Sonder opvoeding kan 'n kind nie groei tot volwassenheid nie, en kan 'n kind nie in staat wees om gedissiplineerd op te tree om in diens van God en sy medemens te wees nie. Deur opvoeding word 'n kind dus nie gemaak nie, maar wel gevorm (Wolhuter & Oosthuizen, 2003:440; Vogelaar & Bregman, 1983:98).

'n Christenonderwyser sal hom/haar daarvoor beywer om 'n jongmens in 'n brose emosionele staat tot groter geestelike volwassenheid te lei en in die vaardigheid van menswees te slyp (Welch, 1997:4; vgl. Spr. 27:17; Ef. 4:12, 13). Hierin is die Bybel (die Woord van God) 'n onontbeerlike vertrekpunt en toerustingsbron. Noah Webster (soos aangehaal deur Brown, 2006) het gesê: "Education is useless without the Bible ... God's Word, contained in the Bible, has furnished all the necessary rules to direct our conduct."

Net soos wat die berader dit ten doel het om te "... komen tot verstaan: verstaan van zichzelf, verstaan van elkaar, in het perspectief van het evangelie, opdat mensen weer weten, waartoe zij bestaan" (Bons-Storm, 1989:9), het onderwysers nodig om by te dra om leerders se gedrag te verander deur 'n voorbeeld te stel en leerders te bemoedig om nie in hul swakheid te bly lê nie (1 Tess. 5:14), maar om met die oog op die Here wat alles nuut maak, die toekoms hoopvol aan te pak (Op. 21:3-5).

### 1.1.1.2 Die onderwyser as rolmodel

'n Kind kom nie tabula rasa in die wêreld nie, maar as 'n mens, met potensiaal wat deur opvoedende onderwys ontwikkel en ontplooi moet word. 'n Kind is deur God geskape op soek na selfidentiteit. Die onderwyser sou dit as deel van sy/haar verantwoordelikheid beskou om 'n kind op die pad van soeke na en ontplooiing van selfidentiteit te begelei. 'n Kind is dus afhanklik van opvoeding ten einde die status van volledige volwassenheid te kan bereik (Müller & Lass, 2000:9 Wolhuter & Oosthuizen, 2003:440-441; Rossouw, 2003:418; Vogelaar & Bregman, 1983:98).

Een van die groot faktore wat 'n jong, onvolwasse mens perspektief kan laat verloor op die heerlikheid van sy menswees, is die onstabieleit in sy ouerhuis. Studies toon dat kinders wat weens onstabieleit in hulle ouerhuis mishandel is, geneig is om in die onderwysomgewing meer aggressief op te tree as ander leerders (Watkinson *et al.*, 1998; Condon, 2003; Hendricks, 2005:65; Walker *et al.*, 2004:308; Codrington, 2000:31; Steyn *et al.*, 2003:229). Daarom is dit so belangrik dat onderwysers stabieleit en geborgenheid in die deurmekaar lewe van die leerder bring en leiding aan die leerder gee sonder om hom/haar af te kraak.

Porteus *et al.* (2001:38) haal die volgende veelseggende gedig aan van Edgar Guest, met die titel "I'd rather see a Sermon":

Fine council is confusing, but example is quite clear.  
For to see the good in action, is what everybody needs  
For I may misunderstand you and the fine advice you give,  
But there is no misunderstanding how you act and live.

Leerders leer deur die voorbeeld wat daar vir hulle gestel word (Asmal, 2001:61; Mandela, 2001:56). As onderwysers 'n model uitleef van empatie, geduld, Christelike waardes en 'n ligte aanraking wat sê "ek gee om", sal leerders meer geneig wees om die model na te volg (vgl. 1 Tess. 5:11, 14). As onderwysers aggressief is, laat vir klas is of ongeduldig is, sal leerders ook geneig wees om só op te tree (Porteus *et al.*, 2001:38; Fortosis, 2001; Bluestein, 1999:65; Malherbe, 2005; Smith, 1994:143-144).

Bill Rogers (soos aangehaal deur Gribble, 2006:37) het gesê: "At times of crises in the classroom, teachers have the power to make things better or worse." Leerders gee nie om hoeveel die onderwyser weet nie, maar hulle weet wel hoeveel die onderwyser omgee (Gribble, 2006:113). Goeie onderwysers behandel hul leerders met respek. As die onderwyser in 'n slegte bui is en op die leerders skree, is die leerders geneig om ook so op te tree (Gribble, 2006:116).

Wat die onderwyser sê en wat die onderwyser doen, stel 'n lewende voorbeeld vir die kind. Onderwysers produseer dus in hul klaskamers wie en wat kinders is. Indien dit gedoen kan word met 'n pastorale inslag, sal die onderwysberoep 'n ander beeld verkry as net een van 'n halfdagwerk met vier vakansies per jaar (Fortosis, 2001; Bluestein, 1999:65; Malherbe, 2005; Smith, 1994:143-144).

### 1.1.1.3 Pastorale behoefte

Die algemeen menslike behoefte dat iemand na jou “seer” sal luister (Gerkin, 1984:26), kom op 'n besondere manier voor by jongmense met emosionele probleme. Christenonderwysers met pastorale kennis en vaardigheid kan vir die leerders in hul klaskamers van hulp wees. God praat vandag nie net deur amptelike organe soos priesters, konings, profete en apostels nie, maar ook deur elke gelowige, ook onderwysers (Welch, 1997:4).

Teen die agtergrond van die veranderde wêreld en veranderde behoeftes, sou dit noodsaaklik wees om pastorale kennis en vaardigheid ook uit te brei na onderwysers sodat hulle kan saamwerk met pastorale beraders om leerders met hulle “seer” te help. Dit sou een van die belangrike oogmerke van hierdie studie wees om 'n manier te ondersoek waarop hierdie pastorale dimensie in die toerusting van die onderwyser ingesluit kan word.

### 1.1.1.4 Metaforiese funksies van die Christenonderwyser se rolmodelskap

Christenonderwysers kan veelvuldige metaforiese funksies vervul, om die teenwoordigheid van God vir die leerders te beklemtoon (Louw, 1993:23-27; Die Heidelbergse Kategismus, Sondag 12):

- die **herdermetafoer** behels dat die onderwyser deernis en liefdevolle barmhartigheid sal betoon om sodoende God se sorgsame bystand aan die leerders te toon (Eseg. 34; 1Pet. 5:2-4; Hand. 20:28; Joh. 21:15-17). Troost (2001:21) tipeer die inhoud van hierdie herdermetafoer soos volg: “... de voortdurende zorg voor mense, de verplichting mee te leven in hun wel en wee, met hen meegaande tussen hun hoop een hun vrees” (vgl. Louw, 1993:23; Heitink, 1977:289);
- volgens die **diensknegmetafoer** (Louw, 1993:25; Heitink, 1977:162) maak die Christenonderwyser as dienskneg van God die wil van God bekend, en bevestig die motief van troos, hulp en bystand (Jes. 42:3; 49:1-6; 50:4-9). Oorspronklik word dienskneg met slaaf geassosieer (Grieks: *doulos*). Vergelyk in hierdie verband

Romeine 1:1 waar Paulus letterlik 'n slaaf van Christus genoem word. Die Christenonderwyser moet dus in alles onderdanig wees aan die heerskappy van Christus en sy wil en opdragte onvoorwaardelik uitvoer;

- volgens die **paraklesemetafoor** (trooster) bemoedig, waarsku, onderrig en spoor die onderwyser die leerders aan tot geestelike volwassenheid (Fil. 2:1; 1 Tess. 2:12; 2 Tim. 4:2) (Louw, 1993:27; Braumann, 1978:570; Blühm, 1983:50). Om hierdie metaforiese funksies te vervul, moet die onderwyser 'n voorbeeld vir die leerders stel wat navolgenswaardig is en dus is pastorale kennis en vaardigheid nodig, en
- die **profeet-, priester- en koningmetafoor** verbind die Christenonderwyser om God se Naam te bely soos 'n profeet, om hom- of haarself aan Hom toe te wy soos 'n priester, en om teen die sonde te veg soos 'n koning (1 Pet. 2:9; Rom. 10:10; Ef. 6:11) (Die Heidelbergse Kategismus, Sondag 12).

As Christenonderwysers 'n voorbeeld stel, gebaseer op Bybelse waardes, hul professie sien as 'n roeping en deur hul optrede 'n gesindheid kweek by leerders vir vrees vir die Here, kan 'n nuwe dimensie na vore tree wat terselfdertyd 'n geleentheid kan wees van geestelike groei vir die onderwyser en leerder. Verkenning van die bogenoemde metaforiese funksies in die onderwyser se rolmodelskap sal belangrike merkers wees wanneer die noodsaak van pastorale kennis en vaardigheid in hierdie studie ondersoek word.

#### 1.1.1.5 Stand van navorsing oor die pastorale dimensie in die rolmodelskap van die Christenonderwyser

'n Rekenaarsoektog (Sabinet) is gedoen ten opsigte van die sleuteltermes van hierdie navorsing en daar is 147 artikels in wetenskaplike tydskrifte gevind, waarvan net twee uitdruklik betrekking het op die onderwyser met pastorale kennis: "The craft of Christian teaching: essentials for becoming a very good teacher" (Galindo, 1998) en "The Teacher and

pastoral Care” (Douglas, 1978). Geen artikel is gevind oor die rolmodelskap van die Christenonderwyser met betrekking tot metaforiese funksies nie.

Daar bestaan dus ’n leemte in die navorsing oor die rolmodel wat die Christenonderwyser mag vertolk in leerders se lewe. Weens die vormingstaak wat aan onderwysers toegeken word (D’Souza, 2000:12, 17; Goldstein, 1998:268; Piek, 1991:79; Griesel *et al.*, 1991:182), sou die pastorale dimensie ’n belangrike komponent wees in die toerusting van die onderwyser wat sy/haar taak as deel na die Christelike roeping sien (Daloz Parks, 2000:127; Megginson & Clutterbuck, 1995:13; Clutterbuck, 2004:12-13). Daar sal geen groter vreugde vir ’n onderwyser kan wees as om nuwe verwondering by ’n leerder op te wek oor die besondere waarde en bestemming van ons menswees nie; ons is immers as weinig minder as ’n hemelse wese gemaak en veronderstel om met eer en heerlijkheid gekroon te wees (vgl. Ps. 8:5, 6).

Daar kan alleen ’n positiewe gesindheid in die klaskamer gebou word wanneer die Christenonderwyser se toegewydheid in gehoorsaamheid aan God geanker lê (Van Niekerk, 2002; Porteus *et al.*, 2001:25; Van Dyk, 2000:66).

Onderwysers het dus pastorale kennis en vaardigheid nodig om leerders op te voed en toe te rus om tot ’n verantwoordelike volwassene te ontwikkel. Hierdie kennis en vaardigheid kan primêr ontwikkel word deur toerusting uit die Woord van God. Die Christenonderwyser wat toegerus is metgenoegsame pastorale kennis en vaardigheid om as priester, koning en profeet in die priesterskap, koningskap en profeetskap van Christus op te tree, kan ’n verskil in die lewe van die leerders maak.

### 1.1.2 PROBLEEMSTELLING

Die huidige skoolsisteem in die liberale demokratiese bedeling waarin die Suid-Afrikaanse samelewing hom bevind, beklemtoon die vryheid en regte van die leerder. ’n Voorbeeld hiervan is die wysiging van die Kinderwet, no. 38 van 2005, wat op 8 Junie 2007 geproklameer is, waar mondigwording vervroeg is van die ouderdom van 21 jaar na 18 jaar, en waar ’n twaalfjarige self kan besluit of sy ’n aborsie wil hê (Wet, 2006). Kinders het dus die

regte leiding nodig om tot verantwoordelike volwassenheid te groei. Die onderwyser (*loco parentis*) kan óf die maklike uitweg kies en die probleem ignoreer, óf as 'n rolmodel 'n sisteem kweek wat geloofwaardig kan wees. As 'n onderwyser pastorale kennis het, kan hy/sy die leerders lei tot 'n verantwoordelike volwassene.

Die klaskamer word dikwels die ruimte waar leerders hulle frustrasies en ontwortelheid op 'n minagtende wyse op die onderwyser uithaal. Sommige onderwysers word aangeval deur leerders, gestamp, gevloek en self op gespuug (De Vries, 2005).

As onderwyser is dit nodig om die probleme te herken en so spoedig moontlik te hanteer om sodoende die negatiewe invloed wat dit op die leerder se lewe mag hê, te kan elimineer (Walker *et al.*, 2004:335; Porteus *et al.*, 2001:39). As die voorbeeld wat die onderwyser stel nie gebaseer is op Bybelse waardes nie, gaan die negatiewe invloed waarskynlik net vererger.

Die oorkoepelende probleemstelling kan dus geformuleer word as die soeke na elemente van pastorale kennis en vaardigheid waarmee die onderwyser wat erns sy/haar Christelike roeping wil maak, toegerus moet word om leerders tot geestelike volwassenheid te lei. In die navorsing sou dit nodig wees om te konsentreer op funksionele elemente in Christelike rolmodelskap wat 'n assosiasie van geloofwaardigheid en egtheid by leerders kan opwek. Daarom sou dit nodig wees om die funksionaliteit van belangrike Bybelse metafore soos dié van herder, dienskneg, trooster, priester, koning en profeet as belangrike fokuspunte in toerusting tot pastorale kennis en vaardigheid na te vors.

Navorsingsvrae wat uit hierdie oorkoepelende probleemstelling vloei, sou soos volg geformuleer kan word:

Op hermeneuties-basisteoretiese vlak:

1. Watter perspektiewe kan uit die Skrif en Opvoedkunde gehaal word ten opsigte van die manier waarop die metaforiese funksies van herder, dienskneg, trooster, koning, priester

en profeet die rolmodelskap van die Christenonderwyser met opbouende krag kan vervul wat tot seën van leerders in die skoolsisteem kan strek?

Op empiries-metateoretiese vlak:

2. Tot watter mate kan die voorbeeld van die onderwyser vir die leerders van belang wees en kan die omvang van die invloed van pastorale vaardigheid op die kwaliteit van die onderwyser-leerder-verhouding met behulp van navorsingsmetodes en metateoretiese perspektiewe van aangrensende wetenskappe soos Opvoedkunde getoets word? 'n Kwalitatiewe metode waarin induktief te werk gegaan word, sal gevolg word (Heyns & Pieterse, 1991:81).

Op strategies-praktykteoretiese vlak:

3. Hoe kan die onderwyser toegerus word (beradingsmodel) om hul Christelike geloof te integreer in die effektiewe funksionering van 'n rolmodel vir leerders wat gelei moet word tot geestelike volwassenheid?

## **1.2 DOELSTELLING EN DOELWITTE**

### **1.2.1 DOELSTELLING**

Die oorkoepelende doel van hierdie studie is om ondersoek in te stel na maniere waarop Christenonderwysers toegerus kan word om deur pastorale kennis en vaardigheid hulle rolmodelskap te vorm tot 'n voorbeeldpraxis waarin 'n opbouende rol gespeel kan word in die lewe van leerders in die Suid-Afrikaanse skoolsisteem.

### **1.2.2 DOELWITTE**

Vanuit die oorkoepelende doel kan die volgende doelwitte vloei:

Op basisteoretiese vlak:

1. Om ondersoek in te stel na die Skrif en opvoedkundige perspektiewe waarin die metafore van herder, dienskneg, trooster, profeet, koning en priester vir die inkleding van die rolmodelskap van die Christenonderwyser na vore kom.

Op metateoretiese en empiriese vlak:

2. Om met behulp van metateoretiese perspektiewe van Opvoedkunde en empiriese navorsingsmetodologie (kwalitatief-induktiewe metode) te bepaal tot watter mate die voorbeeld van die onderwyser 'n invloed kan uitoefen in die vorming van 'n kind tot geestelike volwassenheid. In hoe 'n mate kan 'n onderwyser se gesindheid en optrede daartoe aanleiding gee dat 'n leerder gemaak of gebreek word? (Heyns & Pieterse, 1991:81).

Op strategies-praktykteoretiese vlak:

3. Om 'n pastorale model te formuleer waarvolgens onderwysers toegerus kan word om 'n voorbeeld vir die leerders te stel, om sodoende die leerders te lei tot geestelike volwassenheid.

### **1.3 SENTRALE TEORETIESE ARGUMENT**

Die sentrale teoretiese argument van hierdie studie is dat die Christenonderwyser, met behulp van pastorale kennis, effektief toegerus kan word om met die nodige vaardigheid as rolmodel 'n wesentliche bydrae te lewer tot die ontwikkeling en geestelike volwassenheid in die lewe van die leerder. 'n Model sal saamgestel word wat deur die onderwyser toegepas sal word, met die verwagting dat die leerders se leefwyse daardeur verander sal word.

### **1.4 METODOLOGIE**

Die basiese metodologie wat as vertrekpunt vir hierdie studie gaan dien (met Heitink, 1999:358 se vertrekpunt ten opsigte van prakties-teologiese navorsing as breë raamwerk), kan soos volg uiteengesit word:

- stel die probleem vas deur middel van waarneming;
- gee 'n uiteensetting van die basisteorie en metateorie;

- vra of die empiriese ondersoek kwalitatief of kwantitatief gaan wees, waardeur bepaal word in hoe 'n mate die elemente van induksie (dit wat vermoed word) of deduksie (dit wat verwag word) ter sprake gaan kom;
- toets sodat die deduksie na vore kom (met behulp van metateoretiese perspektiewe).
- analiseer en interpreteer die gegewens, en
- evalueer die resultate wat uitloop op die ontwerp van praktykteorie (vgl. Heyns & Pieterse, 1991:77; Heitink, 1999:165).

#### 1.4.1 LITERATUURSTUDIE MET DIE OOG OP FORMULERING VAN BASISTEORETIESE PERSPEKTIEWE

Daar word beoog om navorsingsresultate van eksegetiese en verklarende studies uit relevante Skrifgedeeltes in die Ou en Nuwe Testament by wyse van literatuurstudie na te gaan. Die eksegetiese studies waarop gefokus word, behels dat 'n teks geanaliseer word deur na die oorspronklike betekenis van woorde te kyk en dan die betekenis daarvan vas te stel. Die woord "eksegese" kom volgens Du Rand (2005:149) van die Griekse woord *ejxhgevomai* wat beteken "om te lei". Dit het te doen met wat (die inhoud) die skrywer vir die leser wil sê (literêre konteks). Die doel van eksegese is om die boodskap van destyds vir die leser of hoorder te bepaal. Die doel is om die eksegetiese insig prakties toe te pas (Maré, 2009:20).

Die metode van Skrifondersoek waarby aansluiting gevind sal word, is 'n grammaties-historiese (filologies-histories) metode van eksegese. Volgens hierdie metode word daar aan elke woord dieselfde betekenis toegeskryf as wat dit in die gewone, alledaagse spreektaal, skryf- of denkwyse gebruik word. Dit word die grammaties-historiese metode genoem deurdat beide die grammatiese konstruksie en die historiese konteks verband hou met die woord, om sodoende die betekenis te bepaal.

Die letterlike interpretasie beteken dat die Bybel op normale wyse geles behoort te word en dat die simboliese en figuurlike taal verklaar behoort te word, maar daardie simbool het nog

steeds 'n letterlike antitipe (vgl. Jes. 11:1: “'n Takkie sal uitspruit uit die stomp van Isai, 'n loot uit sy wortels sal vrugte dra.”<sup>1</sup> Die verklaring hiervan is dat Jesus as 'n letterlike, historiese figuur sou verskyn, en dat Hy die dinge sou doen wat duidelik in die res van die hoofstuk beskryf word) (De Klerk *et al.*, 2004:61).

Calvyn se hermeneutiek kan as voorbeeld van 'n grammaties-historiese eksegetiese benadering dien. Calvyn fokus die lees van die Bybel op die letterlike en grammatiese betekenis van die Bybelteks, waarin hy onderskeid tref tussen die betekenis en betekenisvolheid van die Bybel. Die betekenis van die Bybel verwys na die letterlike, literêre en historiese betekenis van die teks (*simplex sensus*; die eenvoudige sin of betekenis). Om die letterlike betekenis van die teks te ontsluit moet die destydse historiese konteks van die skrywer ernstig opgeneem word, aangesien die betekenis van die woorde in die teks, hulle grammatiese samehang, bepaal word deur die historiese omstandighede van die skrywer.

In sy literêre en historiese lees van die Bybelteks gee Calvyn baie noukeurig aandag aan die oorspronklike betekenis en funksie van die woorde in die teks en daarom is 'n deeglike grammatiese en historiese analise van die oorspronklike tale vir hom van groot belang. Daar moet na die geheel gekyk word, dus nie net na wat gesê word nie, maar ook vir wie, waarom, wanneer, en met watter bedoeling in die oog. Die betekenisvolheid van die teks, aan die ander kant, het te make met dit wat die teks vir vandag se leser wil sê (die teks se sogenaamde *usus*, of bruikbaarheid) (Van Eck, 2008; Smit, 2006:51).

Volgens bogenoemde metode sal begrippe soos “herder” (Eseg. 34; 1 Pet. 5:2-4; Hand. 20:28; Joh. 21:15); “dienskneg” (Jes. 42:1-4; 1 Kor. 4:1; 9:17); “trooster” (2 Tim. 3:17; Kol. 1:28, 3:16; Fil. 2:1; 1 Joh. 2:1); “koning”, “priester” en “profeet” (2 Tim. 2:12; Rom. 10:10; Ef. 6:11) geanaliseer word.

---

<sup>1</sup> Vir Bybelteks-aanhalings is die 1988-vertaling gebruik, maar waar die 1954-vertaling die konteks meer doeltreffend omskryf (volgens navorser), is die 1954-vertaling gebruik en word dan kursief aangedui, om onderskeid te tref tussen die twee vertalings.

## 1.4.2 LITERATUURSTUDIE RAKENDE METATEORETIESE PERSPEKTIEWE UIT OPVOEDKUNDE EN EMPIRIESE STUDIE

'n Literatuurstudie is gedoen met betrekking tot perspektiewe wat uit die Opvoedkunde gekry kan word ten opsigte van rolmodelskap van die Christenonderwyser en die manier waarop leerders in die huidige Suid-Afrikaanse skoolsisteem (met die dissiplinêre kwessies wat daarmee verbind is) die rolmodelskap van onderwysers beskou. Bibliografiese materiaal soos die Bybel, wetenskaplike tydskrifte, navorsingsverslae, nuusblaai en handboeke is gebruik. Rekenaarsoektogte is onderneem met behulp van soekenjins soos Yahoo en databasisse soos EBSCOHost, ERIC en SaePublications. Hierdie metateoretiese perspektiewe uit die Opvoedkunde word vanuit die vertrekpunt wat deur die basisteoretiese fokus vasgestel is, gebruik as raamwerk vir die empiriese studie.

'n Kwalitatiewe empiriese ondersoek is gedoen deur onderhoude te voer met respondente met onderwyservaring van tussen 20 en 30 jaar. Hierdie respondente het tydens die vorige onderwysbedeling begin skoolhou, het deur die nuwe veranderings gegaan en dien steeds as onderwysers in die nuwe onderwysbedeling. Volgens Azaliah (2002:15, 16) is die kenmerke van kwalitatiewe navorsing soos volg:

- dit is 'n humanistiese benadering;
- dit ondersoek die mens in sy natuurlike omgewing met al sy probleme;
- dit is nie gestandaardiseerd soos ander navorsingsmetodes nie;
- riglyne word gegee, maar reëls word nooit voorgeskryf nie;
- kwalitatiewe navorsing is meer ingestel op gesprekke en die visuele as syfers, en
- onderhoudsvoering word in gesprekvorm gedoen, eerder as formele vrae en antwoorde.

Volgens Fine en Sanderstrom (1988) soos aangehaal deur Marshall (2006:107) sal die relevansie van die onderhoude afhang van die positiewe kontak tussen leerder en onderwyser en die omvang van gesag wat die onderwyser teenoor die leerder het.

### 1.4.3 STRATEGIESE STUDIE: PRAKTYKTEORIE GEGIET IN 'N PASTORALE MODEL WAARIN 'N STRATEGIE VIR 'N NUWE PRAKSIS UITEENGESIT WORD

Na afloop van die Skrif- en literatuurstudie en kwalitatiewe gesprekvoering met belanghebbende persone, is daar in die vorm van praktykteoretiese riglyne 'n pastorale model geformuleer wat die onderwyser moontlik kan toerus om met die nodige pastorale kennis en vaardigheid as rolmodel vir die leerders op te tree. Die praktykmodel van Zerfass (1974:166; vgl. Zerfass & Greinacher, 1976:90), waarin gebruik gemaak word van hermeneutiese wisselwerking tussen Skrifinterpretasie van die heersende teologiese tradisie en die probleemsituasie, is aangewend. Na aanleiding van Zerfass se model word pastorale riglyne vir die inrigting van die Christenonderwyser se rolmodelskap geformuleer.

## 1.5 HOOFSTUKINDELING

Die volgende hoofstukindeling verleen struktuur aan hierdie studie:

Hoofstuk 1: Inleiding en verkenning van probleemveld.

Hoofstuk 2: Basisteoretiese ondersoek na Skrifbeginsels vir die inkleding van die onderwyser se optrede as pastorale rolmodel.

Hoofstuk 3: Metateoretiese perspektiewe en empiriese ondersoek rakende die metaforiese inkleding van die Christenonderwyser se rolmodelskap.

Hoofstuk 4: Praktykteoretiese riglyne vir die ontwerp van 'n pastorale model rakende die metaforiese funksies van die Christenonderwyser se optrede as rolmodel.

Hoofstuk 5: Samevattende gevolgtrekking.

## 1.6 SKEMATIESE VOORSTELLING

<b>KORRELASIE TUSSEN PUNT 1.2, 2 EN 4</b>		
<b>Probleemstelling (1.2)</b>	<b>Doelstelling en doelwitte (2)</b>	<b>Metodologie (4)</b>
<b>HERMENEUTIES</b>		
Watter perspektiewe bied die Skrif op begrippe soos herder, dienskneg, trooster, priester, koning en profeet vir die onderwyser as gesagsfiguur?	Toon Skrifperspektiewe aan i.v.m. begrippe soos herder, dienskneg, trooster, priester, koning en profeet.	'n Literatuurstudie insluitend rekenaarsoektogte en vergelyking van gepubliseerde wetenskaplike materiaal (basisteorie).
<b>METATEORETIES EN EMPIRIES</b>		
In watter mate kan die voorbeeld van die onderwyser, as gesagsfiguur, met die nodige pastorale kennis, die leerders beïnvloed?	Om vas te stel hoe die optrede van 'n onderwyser wat pastorale kennis het, die leerder kan affekteer.	'n Empiriese ondersoek wat onderhoude met respondente behels. Data word geïnterpreteer met behulp van onder andere perspektiewe van die aangrensende wetenskappe (metateorie).
<b>STRATEGIES</b>		
Watter riglyne (model) kan aangewys word om die onderwyser tot hulp te wees, om leerders te lei tot geestelike volwassenheid.	Voorsien model (riglyne) wat onderwyser prakties kan toepas om leerders te lei tot geestelike volwassenheid.	Ontwerp van pastorale model, na aanleiding van hermeneutiese wisselwerking tussen basisteoretiese, metateoretiese en empiriese aspekte.

**Figuur 1.1 Skematiese voorstelling tussen probleemstelling, doelstelling en metodologie**

**HOOFSTUK 2**  
**BASISTEORETIESE ONDERSOEK NA SKRIFBEGINSELS**  
**VIR DIE INKLEDING VAN DIE**  
**ONDERWYSER SE OPTREDE AS PASTORALE ROLMODEL**

## **2.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word basisteoretiese riglyne uit die Skrif ondersoek ten opsigte van die Christen<sup>2</sup>onderwyser as rolmodel vir kinders wat aan haar/hom toevertrou word. Die doel is om vanuit eksegetiese navorsingsresultate tot spesifieke basisteoretiese riglyne vir die onderwyser as rolmodel in die Suid-Afrikaanse skoolsisteem te kom. Ten einde die doel te bereik, word gebruik gemaak van Skrifbeginsels rakende gesagsfigure en/of rolmodelle in die opvoedingsproses en word gefokus op die waarde van Bybelse metafore in die omskrywing van die onderwyser se rolmodelskap: herder-, dienskneg-, trooster-, priester-, koning- en profeetmetafoor.

Om die rol van die onderwyser beter te verstaan, is dit nodig om eers te kyk na die opvoedingsproses en die oorsprong daarvan soos dit in die Skrif (Hebreeuse en Griekse taalgebruik) ter sprake kom.

## **2.2 GRIEKSE EN HEBREEUSE TERMINOLOGIE**

Die taal waarin die Ou en Nuwe Testament geskryf is, verskil omdat dit in verskillende tydperke val en die spreektaal verskil. Die Westminster Geloofsbelydenis (1:8) stel dit soos volg (Crampton, 2009:1):

The Old Testament in Hebrew (which was the native language of the people of God of old), and the New Testament in Greek (which at the time of the writing of it was

---

<sup>2</sup> “Christen” kom van die Griekse woord *Christianos* met die betekenis “navolger van Christus”, wat die mense van Antiogië, wat nie Christene was nie, gegee het aan die mense wat Christus nagevolg het (Hand. 11:26).

most generally known to the nations), being immediately inspired by God, and by his singular care and providence kept pure in all ages, are therefore authentic; so as in all controversies of religion the Church is finally to appeal unto them. But because these original tongues are not known to all the people of God who have right unto, and interest in, the Scriptures, and are commanded, in the fear of God, to read and search them, therefore they are to be translated into the language of every people unto which they come, that the Word of God dwelling plentifully in all, they may worship Him in an acceptable manner, and, through patience and comfort of the Scriptures, may have hope.

Die Ou Testament is geskryf in **Hebreeus** (die moedertaal van die Godsvolk van ouds) (vgl. Joh. 19:13, 20; Hand. 21:40; 2 Kon. 18:26, 28; 1 Sam. 4:6, 9 en 1 Fil. 3:5), met enkele Aramese paragrawe (vgl. Dan. 2:4-7, 28; Esra 4:8; 6:18; 7:12-26). Frases van die Aramese taal (die lingua franca van die Persiese Ryk), wat Jesus se huistaal was, word gevind in Matteus 27:46: “Eli, Eli, lemá sabagtani” waar Jesus aan die kruis is, asook in Markus 5:41: “Talita, koem!” waar Jesus die twaalfjarige dogtertjie lewend maak en in Markus 7:34: “Effata!” waar Jesus die dove man laat hoor.

Die oudste Aramese alfabet is op die Fenisiese skryfstelsel gebaseer, waaruit Aramees geleidelik sy kenmerkende “vierkantige” styl ontwikkel het. Ook die antieke Israëliete en ander volke in Kanaän het hierdie alfabet oorgeneem om hul eie tale te skryf. Die Aramese skryfstelsel staan dan ook vandag beter bekend as die Hebreeuse alfabet, veral aangesien dit vir Bybelse Aramees en ander Joodse tekste in hierdie taal gebruik is. Aramees het 'n geskiedenis wat oor 3 000 jaar strek. Dit het as die administratiewe taal van antieke ryke en as 'n godsdienstige taal gefungeer. Aramees is ook die taal waarin groot dele van die Bybelse boeke van Daniël, Nehemia en Esra geskryf is, en die hooftaal van die Joodse Talmoed (Crampton, 2009:1; Nelson, 1995; Strong, 1996).

Die Nuwe Testament is in Algemene **Grieks** of Koine-Grieks geskryf (ook bekend as “hellenisme”), wat die algemeenste taal bekend aan die nasies was, ten tyde van die skryf

daarvan (vgl. Hand. 21:37; Joh. 12:20). Die begrip “hellenisme” is afkomstig van die woord “Hellas” wat ’n ander naam vir Griekeland is. “Hellenisme” beteken dus om die Griekse leefwyse na te volg. Hierdie Griekse kultuur en denke kon egter nie die invloed van die Oosterse kulture volledig verdryf nie. Dit het saam met Hellenisme bly voortbestaan en alhoewel daar ook verskillende ander tale soos Aramees, Hebreeus en Latyn in Palestina gepraat is, was Grieks die voor die hand liggende keuse om die boodskap te versprei.

Hellenisme is inderdaad ’n vermenging van kulture, maar het ook gedien as verspreiding van kulture na ander wêrelddele. Hieruit het die idee van *oikoumene* – ’n bewoonde gebied – ontstaan waarin ’n nuwe vorm van Grieks, naamlik Koine begin praat is. Baie inskrywings op grafstene was in Grieks gedoen, wat bewys dat Grieks nie net ’n besigheidstaal of ’n taal van die hoë klas was nie, maar ook die taal van gewone Joodse mense. Dit is die rede waarom die Nuwe Testament in Grieks geskryf is (Crampton, 2009:1; Maré, 2009:54; Ferguson, 2003:135-136).

Die volgende Griekse en Hebreeuse woorde is gebruik om die geskiedenis van die opvoedingsituasie te verduidelik:

GRIEKS		HEBREEUS	
Christen ( <i>christiano</i> )	Christiano	verbond ( <i>berith</i> )	ברית
verbond ( <i>diathēkē</i> )	diathkh	goed doen ( <i>yâtab</i> )	ייטב
opvoeding ( <i>paidēuo</i> )	paideuo	dissipline ( <i>mûwçâr</i> )	מוסר
op te voed/ korrigeer ( <i>didaskō</i> )	didaskw	berader ( <i>yâ`ats</i> )	יעצ
lesingsaal/skole ( <i>schōle</i> )	scol hṽ	migreer ( <i>tsô`n</i> )	צון
Sinagoge ( <i>sunagōge</i> )	sunagwghṽ	slaaf ( <i>`ebed</i> )	עבד
rabbi (rhabbi)	rabbiv	diensbaar ( <i>âbad</i> )	עבד
leerder as dissipel ( <i>mathētēuō</i> )	maqhteuw	om te dien ( <i>abôdâh</i> )	שרת
adviseer ( <i>bōulētēs</i> )	boul euthṽ	onderrig ( <i>lâmad</i> )	למד
kudde ( <i>poáimnioán</i> )	poimnion	medelye ( <i>nâcham</i> )	נחם
slaaf ( <i>dōulōs</i> )	doul o”	genade ( <i>râcham</i> )	חן
verbind tot iets ( <i>dēō</i> )	dew	priester ( <i>kôhên</i> )	כהן

GRIEKS		HEBREEUS	
trooster ( <i>paraklētōs</i> )	paraklhto"	priesterskap ( <i>kāhan</i> )	כֹּהֵן
voorspraak maak deur Heilige Gees ( <i>aggēli</i> )	aggel ia	profeet ( <i>nābīy</i> )	נָבִיא
God van ontferming ( <i>oáiktirmoás</i> )	oiktirmoŕ	profiteer ( <i>nāba</i> )	נָבִיא
bemoedig ( <i>paramuthia</i> )	paramuqia	profetes ( <i>n<sup>e</sup>biy'âh</i> )	נְבִיאָה
toegerus wees ( <i>ĕxartizō</i> )	eĕxartizw	koning ( <i>melek</i> )	מֶלֶךְ
profeetskap ( <i>prōphētēs</i> )	profhith"	koningskap ( <i>mamlākāh</i> )	מַמְלָכָה
profeteer ( <i>prōphētēuo</i> )	profhteuw	nederig ( <i>kāna'</i> )	כָּנָא
koningskap ( <i>basilēia</i> )	basileia		
goeie dade ( <i>ĕrgōn</i> )	eĕrgon		
goed doen aan ander ( <i>anagkastōs</i> )	anagkastw"		
liefde van God ( <i>agapao</i> )	agapaw		
hoop gee ( <i>pistis</i> )	pisti"		
gehoorsaamheid ( <i>hupakōe</i> )	upakohv		
liggaam as instrument van God ( <i>hōplōn</i> )	oĕpl on		
onderwyser ( <i>didaskalōs</i> )	didaskalo"		
barmhartigheid ( <i>ōiktērēō</i> )	oiktterew		
gehoorsaam aan God ( <i>hupakōuo</i> )	upakouw		
instrukteurs van God ( <i>paidagōgōs</i> )	paidagwoŕ		
Versorging ( <i>pōimēn</i> )	poimhn		

**Tabel 2.1 Griekse en Hebreeuse terminologie**

## 2.3 OU- EN NUWE-TESTAMENTIESE<sup>3</sup> PERSPEKTIEWE RAKENDE DIE OPVOEDINGSPROSES (OPVOEDING, SKOLE EN ONDERWYSERS)

### 2.3.1 OPVOEDING

#### 2.3.1.1 Bybelse definiëring van opvoeding

Die mees algemene Griekse woord vir opvoeding *paideuw* (*paideuo*) beteken om 'n kind te leer of te dissipliner deur instruksie. 'n Voorbeeld van 'n Bybelse konteks waarin *paideuo* ter sprake kom, is Handeling 7:22: "Moses is opgelei in al die wysheid ... en hy het uitgeblink ..." *Paideuo* word in Titus 2:12 in 'n konteks gebruik wat impliseer dat die opvoedingsproses die leerder aanspoor tot godsvrugtige arbeidsaamheid: "Dit voed ons op om ... met selfbeheersing, opregtheid en godsvrug ... te lewe" (Strong, 1996). Die woord *didaskw* (*didasko*) beteken om op te voed en te korrigeer. Die kind het leiding en teregwysing nodig om tot volwassenheid te groei (Kittel, 1978:596).

Volgens Youngblood (1995) is opvoeding die oordrag van kennis, moraliteit en respek van een persoon na 'n ander en gewoonlik van een geslag na 'n volgende. Die oorsprong van opvoeding in die sin van oordrag van kennis van een geslag na 'n volgende, word gevind in die Skrif waar God 'n verbond met sy volk sluit om sy leerstellings by kinders in te skerp (vgl. Deut. 6:7). Om kinders op te voed tot geestelike volwassenheid<sup>4</sup> kom volgens die Skrif dus van God af en is op groei in godsvrug gerig. Die Christenonderwyser wat in 'n skoolsisteem werksaam is, kan nie anders nie as om die opvoedingsproses altyd terug te voer na hierdie Goddelike oorsprong en doel. Die opvoedingsproses kan nooit met 'n neutrale oordrag van kennis alleen te doen hê nie.

---

3 "Testament" dui op "verbond", *diaghkh*, wat die Christelike geskrifte in twee dele verdeel, naamlik die Ou en Nuwe Testament (Gal. 4:24-26). Die Ou-Testamentiese tyd begin met die Skepping en strek tot ongeveer 400 jaar voor die koms van Jesus Christus, wat 'n nuwe verbond sluit (Jer. 31:31-34), wat die Nuwe-Testamentiese tyd aandui (Nelson, 1995).

4 Geestelik volwassenheid (Ef. 4:13): "... volgroeide mens ... volmaak en volwasse soos Christus"; doen wat aanneemlik is vir die Here (Ef. 5:10); om wysheid en insig te verkry (Kol. 1:9) en die wysheid sal jou beskerm teen aanvalle van die Bose (Spr. 2:12-20); om kalm te wees in 'n situasie (2 Tim. 4:5); aanvaar tugtiging en dissipline (Heb. 2:7); om te luister en nie te gou te praat en kwaad word nie (Jak. 1:19); om jou sondes te bely en vir mekaar te bid (Jak. 5:16); mens se lewenswandel moet ooreenstem met die evangelie van Christus (Fil. 1:27-30); om in liefde en geloof te groei (2 Tes. 1:3); om te groei in kennis en genade van God (2 Pet. 3:18) om sodoende selfbeheersing met volharding in liefde vir God en mense uit te oefen (2 Pet. 1:5-9).

### 2.3.1.2 Opvoeding tydens die Ou-Testamentiese tyd

In die Ou-Testamentiese tyd was opvoeding informeel, is deur die ouers by die huis gedoen en daar is nie klem gelê op die drie sogenaamde “R’s” nie (Wright, 1998:100; Clements, 2001:25). Die Ou-Testamentiese boek Deuteronomium beklemtoon die primêre rol wat ouers speel in die opvoedingsproses van hul kinders. In die voortgang van die verbond tussen God en die mens is die onderrig van verbondsouers ’n onmisbare skakel: “The parent’s teaching role is so decisive that scarcely anything can compensate for their failure in it” (Bourg, 2002:11; Ratcliff, 1992:127).

Deuteronomium 6:6-7 is die *locus classicus* vir hierdie ouerhuisgesentreerde verbondsonderrig: “Hierdie geboorte wat ek jou vandag gegee het, moet in jou gedagtes bly. Jy moet dit inskerp by jou kinders en met hulle daarvoor praat as jy in jou huis is en as jy op pad is, as jy gaan slaap en as jy opstaan.” Hierdie gebod is ’n opdrag van God aan ouers om hul kinders op te voed tot kennis van Hom, as die Een in wie hulle lewe van begin tot einde geanker is. Hulle moes leer dat hulle nie hulle bestaan vir een oomblik van Hom kon losmaak nie. Hierdie gebod hou ook ’n belofte vir kinders in: “Eer jou vader en jou moeder, soos die Here jou God jou beveel het, dan sal jy ’n lang lewe hê en sal dit goed gaan met jou ...” (Deut. 5:16). ’n Lewe wat deur oordrag van kennis van geslag tot geslag diep geanker is in lewende gemeenskap met God, kan nie anders as om te floreer nie.

Die Hebreeuse term vir “verbond” בְּרִית gee uitdrukking aan ’n duursame ooreenkoms tussen twee partye. Die term “verbond” word ook gebruik om God se gesag aan te toon en die verantwoordelikheid van die mens teenoor die verbond (Grudem, 1994:515). “The covenant is God’s plan and pledge for accomplishing the redemption of sinning man” (Anon, 2001:60). Die mens moet gehoorsaam wees aan die verbond (Gen. 12:4), moet dit bestudeer (Deut. 6:4) en God liefhê met hulle hart en siel (Deut. 6:5) (Alexander *et al.*, 2000:420; Kittel, 1978:604). ’n Verbond<sup>5</sup> in Bybelse terme behels meer as net ’n kontrak. Dit beklemtoon die liefdevolle

---

<sup>5</sup> ’n Verbond is in die Ou-Testamentiese tyd gesluit met Abram (Gen. 15:18); Noag (9:13); Dawid (2 Sam. 7:12; 22:51). Die eerste verbond tussen God en sy volk is gesluit met Moses (Eks. 31:13, 16-17). Dit het gepaard gegaan met die slagting van

gemeenskap tussen God en die mens. 'n Kontrak het 'n vervaldatum, terwyl 'n verbond 'n permanente ooreenkoms is. 'n Kontrak behels gewoonlik net 'n sekere gedeelte van 'n persoon, soos die vaardighede van 'n persoon, terwyl 'n verbond die mens in sy totaliteit insluit (Nelson, 1995; Van der Merwe, 2004:73, 85, 140).

Die hart van die Ou-Testamentiese konsep van opvoeding het met die verbond van God met Israel in hulle geslagte te doen. Dit wat verbondsouers die graagste vir hulle kinderswil leer, is dat hulle alleen kan lewe en floreer as hulle in 'n blywende, getroue, liefdevolle verbondsverhouding met God staan.

### **2.3.1.3 Opvoeding tydens die Nuwe-Testamentiese tyd**

Tydens die Nuwe-Testamentiese tyd is daar voortgebou op die Goddelike opdrag om kinders op te voed tot mense wie se lewe in alles in liefde op God gerig is. Vir die Israeliete was die doel van opvoeding om mense te lei tot kennis van God en om vreedsaam met mekaar te leef (Luk. 2:52). In hierdie sin kan Deuteronomium 6:7 beskou word as die fondasie vir die Christelike opvoeding, soos dit in die Nuwe Testament ter sprake kom. Dat die inhoud van die geloof in God getrou van geslag tot geslag oorgedra is, van Loïs na Eunice na Timoteus (2 Tim. 1:5), wys dat ouers dit as die hart van hulle opvoedingstaak gesien het om hierdie geloof aan kinders oor te dra.

In die Nuwe Testament word die opvoedingstaak in die gemeente gesien as 'n toerusting van gelowiges om te kom tot geestelike volwassenheid in Christus (vgl. Ef. 4:12). Geestelike volwassenheid kom tot uitdrukking daarin as gelowiges toegerus is om hulleself in die konteks van die liggaam van Christus in volle diensbaarheid aan mekaar en tot opbou van mekaar te gee. Bourg (2002:10) beskryf geestelike volwassenheid soos volg: "The measure of maturity

---

'n dier, waar die dier se bloed gevloei het, vandaar die Hebraeuse idioom "cut a covenant" (Gen. 15:18; Jer. 34:18). Paulus praat van die twee verbonde, die een wat by Sinaïberg gesluit is en die een van die hemelse Jerusalem (Gal. 4:24-26). Met die nuwe verbond (Nuwe-Testamentiese tyd) tussen God en die gelowiges, het Jesus se bloed gevloei vir die gelowiges (Luk. 22:20; 1 Kor. 11:25). Al die verbonde word vervolmaak in Jesus wat as Middelaar van die verbond optree, tussen die mens en God (Heb. 9:15) (Nelson, 1995; Van der Merwe, 2004:73, 88).

is the degree to which one seeks to know what is good, or to know God's will, consistently does it, and enjoy doing it.”

Ook word daar in die Nuwe Testament beklemtoon dat opvoeding nie in 'n konteks van dwang, manipulasie en onderdrukking plaasvind nie, maar ouers word opgeroep om hulle kinders in liefdevolle onderdanigheid aan Christus met tug en vermaning op te voed soos die Here dit wil (Ef. 5:21; 6:4).

Tydens die Nuwe-Testamentiese tyd het elke dorpie sy eie skool gehad waar seuns geleer is om te lees en te skryf. Ouers het hul seuns na die skool gestuur sodat hulle kon leer van die Geskrifte. Hulle het skool begin op die ouderdom van ses of sewe jaar tot twaalfjarige ouderdom. Skool het net na sonsopkoms begin tot ongeveer tienuur in die oggend. As ouers hul seuns verder wou laat leer, moes die seuns na die skool in Jerusalem gaan, waar daar verskeie rabbi's was (Nelson, 1995).

Opvoeding wat op 'n liefdevolle manier gedoen word, is meer effektief as een waar opvoeding afgedwing word. Goldstein (1998:268) praat van onderwyserliefde (“teacherly love”) wat as basis dien vir effektiewe leer en 'n goeie verhouding tussen onderwyser en leerder. Goldstein (1998:268) haal die gesegde van Noddings aan: “We learn how to care through the experience of being cared for, children taught with love will learn, to be caring people.” Die rede wat Goldstein aanvoer vir onderwyserliefde is: “Teaching with love provides teachers with the opportunity to teach children more than academic knowledge and skill.”

D'Souza (2000:22) is dus korrek wanneer hy sê: “Moral responsibility and duties appear to become deeply rooted when they are integrated with the dynamic spiritual capacity to love and to respect the other person as a person, a person who as Christianity proclaims, is created in the image and likeness of God.”

Opvoeding is dus nie net die oordrag van tegnieke en vaardighede om te oorleef nie, maar ook die skep van 'n sosiale identiteit om leerders voor te berei vir 'n aanvaarbare en gerespekteerde samelewing. Dit verg 'n interaksie met die leerders op 'n meer emosionele vlak. Deur opvoeding word 'n kind dus nie gemaak nie, maar wel gevorm. Sonder opvoeding kan 'n kind nie groei tot volwassenheid nie en kan 'n kind nie gedissiplineerd optree om in diens van God en sy medemens te wees nie (Ray & Poonwassie, 1992:9; Wolhuter & Oosthuizen, 2003:440; Vogelaar & Bregman, 1983:98; Clements, 2001:25; Ratcliff, 1992:104).

#### **2.3.1.4 Skole in die Ou- en Nuwe-Testamentiese tyd**

In Grieks word die woord *σχολή* gebruik wat letterlik “lesingsaal” beteken. Gedurende die Ou- en Nuwe-Testamentiese tydperk is die tempel in Jerusalem asook sinagoges gebruik as lesinglokale waar die Skrifgeleerdes en rabbi's die mense opgevoed en geleer het met die teks van die Ou-Testamentiese geskrifte as bron van kennis (vgl. Lukas 2:46; Hand. 2:46; 9:20). Die woord “sinagoge” kom van die Griekse woord *συναγωγή* wat letterlik beteken “byeenkoms van mense” (Strong, 1996; Hruby, 1971:23).

Die Joodse gevangenes in Babilon het nie 'n plek gehad om bymekaar te kom om te bid nie. Hulle het 'n groot behoefte aan so 'n plek gehad, soos geles kan word in Psalm 137 en Daniel 9. Met die terugkeer van die Jode na Esra, het die behoefte net al hoe sterker geword. Teen ongeveer 300 v.C. was die oorgrote meerderheid van Jode in Alexandrië gevestig en dit is daar waar die eerste bewys van 'n sinagoge gevind is. Die sinagoge is oorspronklik deur die Jode gebruik vir die leer van Moses se wette. Tydens die Nuwe-Testamentiese tyd is die sinagoges al hoe meer gebruik vir ander aktiwiteite, soos howe (Matt. 10:17; 23:34) en skole (Strong, 1996; Hruby, 1971:35).

Die skool het bestaan uit een klaskamer waar al die leerders tesame opgevoed is. Die “rabbi” of onderwyser het op 'n platform gesit (Luk. 4:20), en die leerders by sy voete (Hand. 22:3). Individualisering het plaasgevind, aangesien die leerders nie almal op dieselfde vlak van

ontwikkeling was nie. Die onderwyser het geglo dat as die leerders nie hardop praat as hulle lees nie, hulle dit sal vergeet, daarom moes die leerders alles wat hulle lees en wou memoriseer hardop sê (Youngblood, 1995).

Die skool is dus gesien as 'n verlengstuk van die ouers se verbondopvoedingstaak en nie bloot as 'n plek waar kinders neutrale onderrig ontvang het oor hoe om te lees, te skryf en oratoriese kuns aan te leer nie, maar om te leer dat hulle alleen 'n vervulde lewe kan hê wanneer hulle alles in geloof op die Here gerig is.

### **2.3.1.5 Onderwysers in die Ou- en Nuwe-Testamentiese tyd**

Die algemene term wat in Hebreeus vir onderwyser gebruik word, het die betekenisdraagwydte van “om te verstaan”, “in ag te neem”, “op te voed”, “wys wees”, “konsidererend wees”, “bekwaam te wees”, “ywerig te wees” en “welsprekend te wees”. Die Griekse woord *didaskalos* verwys na “instrukteur”, “onderwyser” en “meester” (Strong, 1996; Van Wyk & Venter, 2003:546).

Die term “vader” of “rabbi”, *rabbī* Grieks vir “meester”, is 'n amptelike titel van eer en dikwels gebruik om iemand aan te dui wat ander mense onderrig (onderwyser), maar wat nie deel van die familie was nie. Onderrig word in die Bybel primêr in die konteks van die verbondsverhouding met God gesien. Ouers moes hul kinders in die vrees van die Here onderrig, soos Clements (2001:32) sê: “Each home is to be a school of learning ...” Die rabbi<sup>6</sup>se taak wat as 'n verlengstuk van die verbondsonderrig van die ouerhuis gesien is, was om die kinders te onderrig in die vrees van die Here, om hulle hele lewe onder sy wil te plaas. Dan alleen kon die lewe in die samelewing floreer (Alexander *et al.*, 2000:494; Stott, 1999:245-248).

---

<sup>6</sup> Die titel “rabbi” is gebruik in verskillende grade van eerbetoning, die laagste rang was *rab* (meester), dan *rabbi* (my meester), *rabbān* (ons meester) en die hoogste was *rabboeni* (my groot meester, vgl. Joh. 20:16) (Smith, 1995).

Die “vader”/“rabbi”/“onderwyser” het na sy leerders verwys as “my seuns”. God het Josef as “vader” van Farao gemaak en Farao het soos ’n leerder na Josef geluister. In Spreuke word die term “my seun” deurgaans gebruik, wat dui op die onderwyser-leerder-verhouding (Spr. 1:8, 10, 15; 2:1; 3:1, 11). Paulus noem Timoteus ook “my seun” (1 Tim. 1:18). Die voorbeeld wat die “rabbi” of “vader” gestel het, was belangriker as sy vermoë om kennis oor te dra. God was hul Meesterrolmodel en mentor<sup>7</sup> (Jes. 30:20-21) wat opgevoed het deur woord en goeie voorbeeld (Ps. 78:1) (Youngblood, 1995).

Soos reeds gesien, is onderwysers daar om ouers te help om hul kinders op te voed. Die opvoedingstaak is as ’n opdrag van God aan ouers gesien (Deut. 6:4-9, 11:19). Albei ouers was betrokke by die opvoeding van hul kinders. In Spreuke 1:8-9 lees ons dat die vader verantwoordelik was vir die kind se opvoeding, maar as die vader bedags in die veld was, het die kind by die moeder gebly, wat dan verantwoordelik was vir die kind se opvoeding (vgl. Spr. 31:1-9; Stott, 1991:191; De Witt & Booyen, 1995:17).

### 2.3.1.5.1 Die onderwyser as gesagsfiguur

God is die Oppergesaghebber en Hy stel Hom so bekend (openbaar Homself so) in die Tien Gebooe (Deut. 4:1-10) asook in Exodus 20:2 (1954-vertaling): “Ek is die Here jou God wat jou uit Egipteland, uit die slawehuis, uitgelei het” (Ex. 20:12; Deut. 4:1-10). Voor, tydens en na die uittog uit Egipte, was dit duidelik dat God in sy soewereiniteit absolute gesag het. Absolute gesag beteken dat Hy oor alle gesag beskik en dat Hy onder geen gesag, behalwe sy eie staan nie. Hy het oppergesag geopenbaar oor die mens en dier (plae), maar ook oor die natuur. Hy het gesag gehad oor die afgode van die Egiptenare. Die mag van sy genade vir Israel was groter as die kragte wat hulle in slawerny in Egipte wou bly vasvang. Ook met die

---

<sup>7</sup> “Mentor” is afkomstig uit die Griekse mitologie van die verhaal van Odysseus en sy seun, Telemachas. Odysseus, koning van Ithaka in 1200 v.C., het in die Trojaanse Oorlog gaan veg. Hy het ’n bewaker aangestel om na sy huishouding om te sien terwyl hy gaan veg het. Die bewaker se naam was Mentor, wat vir die volgende tien jaar as onderwyser, adviseur, vriend, motiveerder, leier, fasiliteerder en surrogaat-pa vir Telemachas opgetree het. ’n Mentor kan beskryf word as ’n persoon wat ’n ander individu aanmoedig om sy/haar eie leer en ontwikkeling ten einde selfvertrouend te raak ten opsigte van die aanleer van nuwe kennis, vaardighede en vermoëns. Mentorskap kan beskou as “off-line help from one person to another in making significant transitions in knowledge, work or thinking” (Murray & Owen 1991:6-7; Megginson & Clutterbuck 1995:28; Klasen & Clutterbuck 2002:5, 16; Meyer & Fourie 2004:1). Volgens Daloz Parks (2000:127) is mentorskap ’n doelbewuste, wedersydse en betekenisvolle verhouding tussen twee individue, ’n jong volwassene en ’n ouer, wyser figuur wat die jonger persoon bystaan in “learning the ways of life”.

intog in Israel het God bewys hoe Hy alle gesag ontvang het. Jesus Christus sê ook in Matteus 28:18: "... Aan My is alle mag gegee in die Hemel en op die aarde." Tydens verhale van kinderloosheid (Abram en Sarah, Elisabeth en Sagaria, Samuel se ouers) bewys God sy oppergesag. So ook oor die loop van die geskiedenis, toon God sy **absolute** gesag, soos met die Skepping in Gen. 1:3; 6; 9; 14-15; 20; 24; 26 (Clements, 2001:22, 30; Kittel, 1978:605). God bedien sy gesag deur mense wat Hy as gesagsdraers roep om in sy diens te staan.

God gee aan die mens beperkte gesag om namens Hom oor die mens, dier en natuur te heers: God het die mens geskep as sy verteenwoordiger en om te heers oor die aarde (vgl. Gen. 1:26-29). Daarom is die gesag van die onderwyser afkomstig van God. Almal ontvang bedienende gesag om namens God gesag uit te oefen. Niemand mag hierdie bedienende<sup>8</sup> gesag misbruik nie. Die bedienende gesag moet met verantwoording teenoor God en mens uitgeoefen word (Clements, 2001:30).

Die doel van God se gesag is om orde te skep. As God nie bestaan in iemand se lewe nie, is daar genoeg bewyse van chaos en ongeluk. Deur gesag leer God die mens dissipline en saam daarmee gaan eer, respek en agting. By die Sinaiberg het God homself kragdadig en dinamies aan sy volk gedemonstreer. God kweek hierdeur respek, eer en agting vir hulle aan wie dit toekom. Om gesag te aanvaar en korrek te gebruik, bring beheer oor die potensiële chaos, soos Paulus sê in 2 Korintiërs 13:10 "... met die gesag wat die Here aan my gegee het... moet ek opbou nie afbreek nie..." (Clements, 2001:48, 62; Kittel, 1978:624).

Die onderwyser ontvang gesag van God met die doel om die leerders te lei tot volwassenheid en nie om gesag te misbruik nie (Matt. 10:24). Die leerders moet in staat wees om deur die gesag van die onderwyser, die gesag van God te kan ervaar en aanvaar.

---

<sup>8</sup> Die bedienende gesag wat die onderwyser ontvang, moet gebruik word om ander te dien (Luk. 22:26: "... die belangrikste onder julle moet soos die geringste wees, en die een wat die leier is, soos die een wat dien"). Die Christenonderwyser wat Christus navolg, moet leer om die gesag saam met ander te gebruik en nie om die gesag oor ander te gebruik nie. Alle gesag gaan eendag terug na God wat die gesag gegee het (1 Kor. 15:24-28), maar die wat die wil van God doen bly vir ewig lewe (1 Joh. 2:17).

### 2.3.1.5.2 Die onderwyser as dissiplinêre figuur

Volgens Strong (1996) het die woord wat in Hebreeus vir “dissipline” gebruik word, naamlik, מוּסָדִים die betekenisdraagwydte van “waarsku”, “berispe”, “instruksie” en “korrigeer”. In Grieks word die woord μαθητής gebruik, en verwys na die aspek van opvoeding waarin iemand ’n leerder (dissipel) word en hom gewillig onder die leiding van ’n leermeester stel. ’n Dissipel is ’n gedissiplineerde persoon, wat volgens die Woord van God optree (Kittel, 1978:605). Die woord “dissipel” word seldsaam in die Ou Testament gebruik. In een van die min Ou-Testamentiese verwysings na dissipelskap (Jes. 8:16) verwys die term na diegene wat opgevoed word (Kittel, 1978:622-623). In die Nuwe Testament word die konsep van dissipelskap meer omvangryk ontwikkel. ’n Dissipel is bereid om God se Woord na te volg en uit te leef, en ’n voorbeeld te stel vir ander: “... as julle aan my woorde getrou bly, is julle waarlik my dissipels” (Joh. 8:31). ’n Dissipel luister nie net na die Woord van God nie, maar word ook gelei deur die Heilige Gees: “... dit alles het ons gedoen deur die Heilige Gees ...” (2 Kor. 6:6; vgl. Van Dyk, 2000:64).

Dissipline wat deur dissipelskap inge oefen word, het ’n kragtige impak op die eie gees en die omgewing waarin die dissipel optree. Dissipline stel die dissipel in staat om sy eie liggaam as uitdrukkingsvorm van sy menswees onder beheer te bring sodat hy nie ander tot die stryd oproep en nie self kwalifiseer nie (1 Kor. 9:27). Dissipline stel iemand in staat om met vriendelikheid tereg te wys (2 Tim. 2:25) en om mense reg te help en diegene wat moed verloor het, weer moed in te praat (Job 4:3) (Van Dyk, 2000:64).

Die Bybelse konsep van “dissipline” het beide ’n positiewe kant (instruksie, kennis en oefening) en ’n negatiewe kant (korrigering, straf en berisping). Diegene wat nie God se positiewe dissipline uitleef deur gehoorsaam te wees aan sy Woord nie, sal die negatiewe deel van God se dissipline ervaar (Van der Walt & Oosthuizen, 2008:378).

As basisteoretiese merkers vir die rolmodelskap van die onderwyser kan uit bogenoemde verkenning van die Skrif afgelei word dat kinders gelei moet word tot ware dissipelskap in

Christus, deur 'n klaskameratmosfeer te skep waar die kind die gesag en teenwoordigheid van God kan ervaar (vgl. *Ef. 6:4*: “Voed hulle op in tug en vermaning van die Here ...”). 'n Kind moet geleidelik word totdat hy/syself besluite kan neem om Christus te volg. Aan die een kant moet die werklikheid van die eise van die lewe aan die kind verduidelik word, maar aan die ander kant moet op 'n dieper vlak aan die kind gekommunikeer word om die doel van sy/haar lewe in die Skepper se plan met alles te vind (Fowler *et al.*, 1993:157; Van Dyk, 2000:65; OCCS, 2006:44; Lombaard, 1993:44; Stott, 1999:246; Buzzelli & Walsh, 1992:144).

### 2.3.1.5.3 Die onderwyser as pastorale figuur

In Hebreeus word die woord “berader” afgelei van *עָצָה* wat beteken “om advies te gee”. Die Griekse woord *boul euthē* het die betekenis van “adviseur”, meer spesifiek “berader” (Strong, 1996). Die woord word vir die eerste keer gebruik in Eksodus 18:19: “Luister nou na my raad en mag God jou bystaan.” Die woord “pastoraal” het sy oorsprong van die Latynse woord “*pascere*” wat “empatie” en “omgee” vir ander beteken. Saam met liefde (“*agape*”), geloof en hoop, handel pastoraal oor die verstaan, ondersteuning en hulp aan diegene in “pyn” (Herl *et al.*, 2004:10). Jeff Astley, Direkteur en Professor in Praktiese Teologie van die Noord-Engelandse Instituut vir Christelike Onderwys, beskryf die pastorale dimensie van onderrig soos volg: “Teaching, at any rate proper teaching, is a task as pastoral as they come.”

Jesaja praat van die volk se lyding (Jes. 1:5-7), en die belofte van vergifnis en reiniging (1:18). Jesaja se verwysingsraamwerk vir berading (troos vir mense wat in 'n troostelose toestand verkeer) word gevorm deur kennis oor die geloofsoorleweringe van Israel as verbondsgemeenskap wat in 'n besondere verhouding met God in sy sorgende, troue leiding teenoor hulle gestaan het. In die konteks van die verbond is daar beloftes wat daarvan getuig dat die Here sy verbondsvolk nie in die steek sal laat en nie verlore sal laat gaan nie. Jesaja praat van die beloofde Messias (9:5), *pelejoez-el-gibbor-Abi-ad-sar-shalom*, wat die almagtige God, ewige Vader en Berader is. Jetro was 'n goeie berader vir Moses (Ex. 18), Agitofel het Absolom beraad (2 Sam. 17).

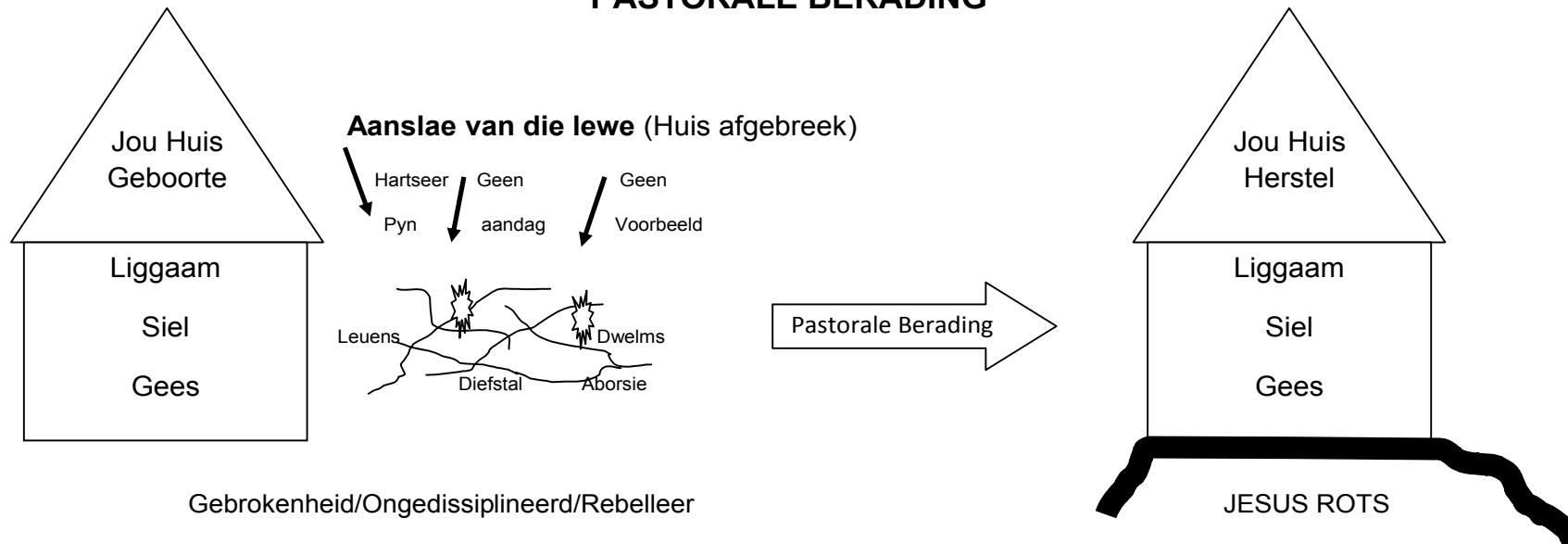
In hierdie kontekste blyk dit dat berading ten diepste daarmee te doen het om die wysheid van God met sy mense te deel sodat hulle lewe kan floreer. Jesus beloof om aan ons 'n berader (parakleet) te stuur, die Heilige Gees (Joh. 14:26). Die werk van die Gees (Parakleet) bestaan daarin om die mens alles te leer en in die volle waarheid te leer van wat Jesus gesê het (vgl. Beck, 1999:10-11, 13).

Soos Stone (1988:30) sê: "Ministers, of course use various methods borrowed from secular psychology, but we approach them with a specific theological framework." 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 (Senekal, 2005:137-138; Müller, 2004:3). As 'n 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 (vgl. Fig. 2.1).

Figuur 2.1 skets hoe die aanslae van die lewe (hartseer, depressie, verwerping, mishandeling, dwelmmisbruik, ens.) die lewe van 'n leerder (die huis) in skerwe kan laat lê. Die onderwyser wat 'n basiese begrip van pastorale berading het, kan die leerder weer hoop in die lewe gee, sodat sy/haar lewe (die huis wat herstel is en op die rots van Jesus gebou is) weer sinvol is en gelei kan word tot geestelike volwassenheid. Die onderwyser tree op as dienskneg van God en is afhanklik van God, en word gelei deur die Heilige Gees om vir die leerders 'n rolmodelskap voor te hou, wat navolgenswaardig is. As die leerder die liefde van die onderwyser (horisontale liefde) ervaar, sal die liefde van God (vertikale liefde) makliker ervaar word. Soms kan God se doel nie dadelik gesien word nie, soos in die geval gesien kan word van Leny Selles (2001:7, 152, 158), wat twee jaar seksueel misbruik is deur haar predikant en uiteindelik berading ontvang het, die "seer" verwerk het en dus kon sê: "Ik was op zoek naar erkenning, naar recht. Vandag leef ik in het nu. Maar omdat God bepaalt dat ik hier en nu mijn leven moet leven."

Die onderwyser met pastorale kennis kan egter help om die “pyn” te verlig, al is dit net om met ’n simpatieke oor te luister. Deur ’n simpatieke oor en empatie met leerders te hê, mag dalk ’n verskil maak in ’n leerder se lewe: “Mensen hebben mensen nodig...”, selfs al is dit net om te luister (Van der Graaf, 2001:15; Louw, 2008:28).

## PASTORALE BERADING



### PASTORALE BERADER:

- \* Dienskneg en afhanklik van God (2 Tim. 2:24).
- \* Lief vir God en naaste (1 Joh. 3:23).
- \* Besef dat individualisering van elke geval belangrik is (Joh. 20:17).
- \* Staan in verhouding met ander mense en het hul hulp ook nodig (Spr. 27:17).
- \* Ingetoë en het selfbeheersing (Gal. 5:22).
- \* In eie lewe 'n voorbeeld vir ander (1 Joh. 4:18-20).
- \* Besef dat pyn en hartseer nie sou bestaan het, as daar nie sonde was nie (Rom. 3:10) en God is die antwoord op pyn (Joh. 14:6).
- \* Besef dat berading wat ontvang en gegee word mens se lewe bepaal en dat almal soms berading nodig het (1 Tess. 5:14).
- \* Kennis van Skrif en toepassing daarvan op alledaagse lewe (1 Pet. 4:12-19).
- \* Besef die belangrikheid en krag van die Heilige Gees (Fil. 1:6).

Figuur 2.1 Pastorale Berading

### PASTORALE BERADING:

- \* Is meer 'n 'parental guidance' as 'dictional guidance'.
- \* Tong is 'n berading instrument.
- \* Horisontale liefde eers ervaar word, voordat vertikale liefde ervaar kan word.
- \* In 'n genadegawe van die Heilige Gees.
- \* Dit is die verandering in mens se lewe wat toegepas word op Bybelse waardes, houding, verhouding, geloof en gedrag, deur gebed en die hulp van die Heilige Gees, om 'n sinvolle lewe te kan lei.

(Street, 1998:38-39; Venter, 1988:29; Smith, 1994:143; MacArthur, 1994:58; Welch, 1997:2-5; Adams, 1998:5-6).

Onderwysers en beraders kan dus saamwerk om 'n verskil in die kind se lewe te maak, soos Lotter (1993:1) dit stel: "... die Heilige Gees werk nooit atomisties nie en daarom nooit net in die individu nie, maar ook in die gelowiges gesamentlik."

## **2.4 DIE GEBRUIK VAN BYBELSE METAFORE IN DIE OMLYNING VAN DIE ONDERWYSER SE ROLMODELSKAP**

### **2.4.1 WAT IS 'N METAFOOR?**

Beeldspraak is die vermoë om deur middel van beelde of simbole te kommunikeer. Beeldspraak is die vermoë van 'n woord of frase om 'n ander betekenis te hê as wat dit letterlik beteken. 'n Metafoor, vergelyking, hiperbool en simbool word geklassifiseer onder die term "beeldspraak", wat die versamelnaam is van al hierdie elemente (Van der Watt, 2000:137; Maré, 2009:26).

Die woord "metafoor" kom van die Griekse woorde *meta* (oor) en *pherein* (dra) (Latyn: *translatio*) en kan aangedui word as "figuur van oordraging" (Degenaar, 1970:294; Eggs, 2001:1099). Metafore se doel is om te kommunikeer. Aristoteles beskryf die funksie van 'n metafoor soos volg: daar is drie soorte woorde, naamlik vreemd, gewoon en metafories. Vreemde woorde gee aan ons hoofbrekens; gewone woorde dra dit oor wat ons reeds weet, en die metafoor bied iets nuuts en vars (Carson, 2000:30; Vos, 2002:160).

Aristoteles gee die klassieke definisie van 'n metafoor, naamlik om aan 'n saak 'n naam te gee wat aan 'n ander saak behoort. Om die metafoor reg te verstaan moet ooreenkomste raakgesien word (vgl. Vos, 2002:160; Eggs, 2001:1103-1109). Degenaar (1970:294) stel dit soos volg: "Die betekenis van een woord word ontgin in die betekenisveld van 'n ander woord wat kategoriaal daarvan verskil." 'n Woord word dus uit 'n normale of gewone konteks oorgedra na 'n vreemde konteks (Vos, 2007:277).

Met 'n metafoor word 'n konsep bedoel wat help om met behulp van woorde 'n verband te lê tussen 'n spesifieke saak en 'n konkrete situasie. Wanneer metafore gebruik word, moet daar altyd na die “wortel-” of “stammetafoor”<sup>9</sup> gesoek word. 'n Metafoor besit dus 'n verwysende karakter. 'n Metafoor besit ook 'n transenderende funksie. Dit wil die situasie ten opsigte van 'n reeds bestaande betekenisveld verder neem as bloot die begrip self. Die metafoor wil die werklikheid ontsluit met die oog op 'n beter verstaan van die betrokke saak (Louw, 1993:22-23; Vos, 2007:274; Lakoff & Johnson, 1980:3). Die funksie van metafore is nie net om iets te “benoem” nie, maar dit verleen ook toegang tot dit waarna verwys word (Van Huyssteen 1997:188). Sodoende word 'n brug of 'n interaksie tussen “saak” en “beeld” geskep (Vos, 2007:275).

Van der Watt (2000:11, 12) is van mening dat konteks 'n belangrike rol speel in die identifisering en analisering van metafore. Metafore moet nie beperk word tot een woord nie, dit kan uit 'n sin, 'n paragraaf of 'n hele teks bestaan. Wanneer 'n metafoor uit die antieke tekste kom, is dit belangrik dat die sosiohistoriese data in ag geneem word. Hierdie is 'n belangrike punt aangesien die metafore van herder, dienskneg, trooster, koning, priester en profeet van die antieke teks is.

## 2.4.2 BYBELSE METAFLOOR

Die Bybelse teks wemel van beeldspraak. Beeldspraak word beskou as 'n voertuig vir geestelike insig. Die Goddelike kan net in aardse terme beskryf word deur van metafore gebruik te maak. God kan slegs in metaforiese spraak gekommunikeer word. In Bybelse metafore word binne die bestaande teologiese taalveld beelde gebruik wat die onbekende vanuit die bekende verstaanbaar en sinvol voorstel. Binne die pastoraat sal die metafoor dus 'n verband lê tussen God se bedoeling met die menslike bestaan in die wêreld en die mens

---

<sup>9</sup> Die wortel- of stammetafoor kan vergelyk word met die wortel van 'n plant, wat die oorsprong van die plant is. Die konteks waarin die metafoor geskryf is, moet in gedagte gehou word. Die verhouding tussen taal en beeld op 'n bepaalde moment moet in ag geneem word. Die antieke kultuur waarin die metafoor voorkom, moet ook in ag geneem word, aangesien dit die beste manier was om die diepste lewenswaarhede te kommunikeer: “A root-metaphor provides the basis for the understanding of (deep religious) truth or perspective on the world” (Botha, 2004:508). In Johannes 10:1-16 word vers 1-5 gebruik om 'n beeld wat met skaapboerdery verband hou, voor te stel. Maar in vers 7-16 word dieselfde voorgestelde beeld gebruik om die goddelike werklikheid van die Seun te verteenwoordig (Van der Watt, 2000:19).

se eie konkrete lewensituasie, wat van persoon tot persoon sal verskil (Ganzevoort, 1998: 283). 'n Pastorale metafoor wil dus die verband tussen geloofsinhoud en geloofslewe sodanig kommunikeer dat God se teenwoordigheid vir die mens in nood duidelik sal wees (McFague, 1987:62; Louw, 1993:27; Vos, 2002:159; Van der Watt, 1999:21-22; Maré, 2009:36). Zimmerman (2000:108) haal Rorty soos volg aan:

Bilder, die uns gefangen halten, wird es immer geben,  
Denn nie werden wir der Sprache oder den Metaphern entrinnen:  
Nie wird es uns gelingen,  
Gott oder das ansichseiende Wesen der Wirklichkeit  
Von Angesicht zu Angesicht zu erblicken.

Beeldspraak en metafore is dus 'n manier waarop die boodskap van die Bybel aan die mens oorgedra word en God se verhouding met die wêreld (McFague, 1982:62). In die Ou Testament maak die Psalmdigters gebruik van beeldspraak en metafore (vgl. Ps. 18:2,3), waar God beskryf word as “my rots” en “veilige vesting”. Dit staan bekend as metafore van beskerming. In Esegïel 15:4-7; 22:20 word die woord “vuur” telkens as 'n metafoor gebruik. In Spreuke word wysheid voorgestel as 'n persoon (Spr. 1:20-33; 8:1-36 en 9:1-18) (Maré, 2009:38; Van der Watt & Tolmie, 2005:165).

In die Nuwe Testament maak Jesus gebruik van gelykenisse (wat in sy eenvoudigste vorm 'n metafoor is) om met mense te kommunikeer en sy boodskap oor te dra. Die metafoor “Lady Wisdom” van die Wysheidsliteratuur, word deur Matteus met Jesus geïdentifiseer. Matteus gebruik die “Lady Wisdom”-metafoor om Jesus se leringe te interpreteer. Matteus fokus op Jesus as 'n Joodse Wysheidsleraar en konsentreer op sy publieke vorm van wysheidslering, naamlik gelykenisse, aforismes, raaisels en saligsprekinge (Witherington, 2004:233; Schöpflin, 2005:101, 102).

Jesus se gebruik van metafore is een van die dominante denktegnieke wat Hy gebruik het om situasies, konflik en probleme te omskep in uitsonderlike oplossings en moontlikhede.

Die metafore wat Hy telkens gebruik het, het 'n “besondere dinamiese en kreatiewe krag getoon wat inherent nuwe dimensies van denke en taalgebruik beteken het.” 'n Metafoor “is nie noodwendig tydloos nie, maar die metafore wat Hy gebruik het, het die toets van die tyd deurstaan” (Neethling, 2001:47-48). Sy uitspraak “Ek is die lig vir die wêreld” (Joh. 8:12), het vandag nog net soveel krag as daardie tyd (Maré, 2009:43).

In die Johannesevangelie is daar die volgende metaforiese uitsprake van Jesus (Maré, 2009:45):

- Johannes 6:35: *ejgwv eijmi oJ a[rto~ th`~ zwh`~*: “... Ek is die brood wat lewe gee ...”;
- Johannes 8:12: *ejgwv eijmi to; fw`~ tou` kovsmou*: “... Ek is die Lig vir die wêreld”;
- Johannes 10:7: *ejgwv eijmi hJ quvra tw`n probavtwn*: “... Ek is die ingang vir die skape”;
- Johannes 10:11, 14: *ejgwv eijmi oJ poimh;n kalov~*: “Ek is die goeie herder ...”;
- Johannes 11:25: *ejgwv eijmi hJ ajnavstasi~ kai; hJ zwhv*: “... Ek is die opstanding en die lewe...”;
- Johannes 14:6: *ejgwv eijmi hJ oJdo;~ kai; hJ ajlhvqeia kai; hJ zwhv*: “... Ek is die weg en die waarheid en die lewe ...”, en
- Johannes 15:1: *ejgwv eijmi hJ a[mpelo~ hJ ajlhqinhv*: “Ek is die ware Wingerdstok ...”

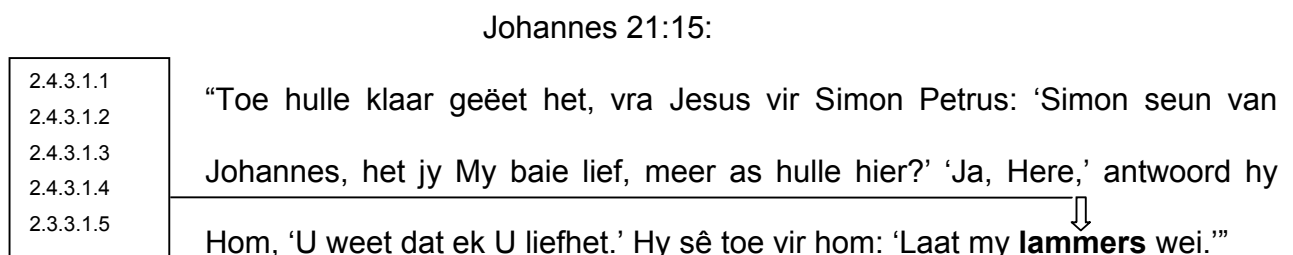
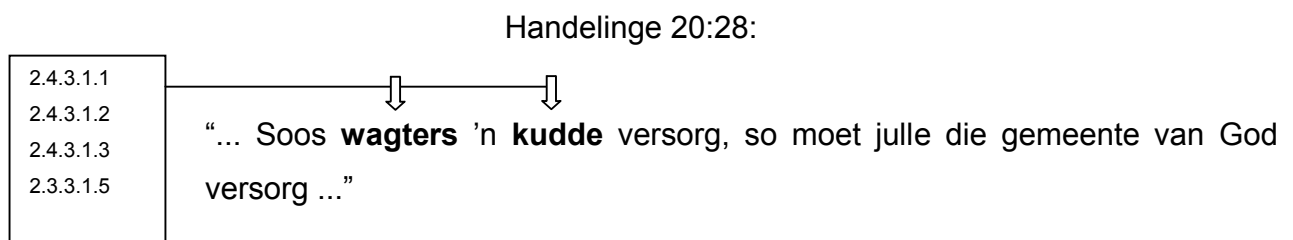
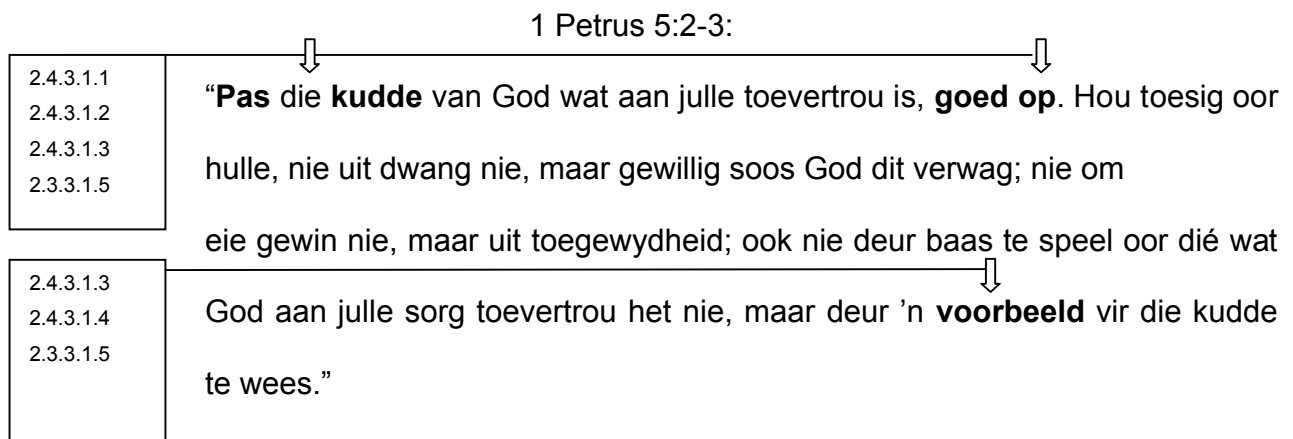
Uit die bogenoemde voorbeelde kan gesien word dat beeldspraak 'n belangrike rol gespeel het om 'n boodskap oor te dra. Daarom word daar vir hierdie navorsing gebruik gemaak van 'n herder-, dienskneg-, trooster-, asook priester-, profeet- en koningmetafoor om die rol van 'n Christenonderwyser te verduidelik.

### 2.4.3 DIE HERDERMETAFOOR

Die betekenis van die herdermetafoor is dat dit die unieke betekenis van pastorale sorg as deernisvolle en liefdevolle barmhartigheid verbind met God se opofferende en verlossende liefde (vgl. Jes. 40:11: "Soos 'n herder versorg Hy sy kudde: die lammers maak Hy bymekaar in sy arms en Hy dra hulle teen sy bors, Hy sorg vir die lammerooie"). In hierdie funksie verteenwoordig die pastorale ampsdraer konkreet God se sorgsame bystand aan die mens in nood, ook die sosiale nood kom in die herdersfunksie ter sprake. In die styl gaan dit meer as net die menslike gevoelens van jammerte. Dit gaan oor die leiding, vertroeteling en beskerming van die skape in God se kudde (Louw, 1993:25; Van der Walt, 1993:5).

In die metaforiese dinamiek van Psalm 23 speel die herdermotief 'n sleutelrol. Hierdie metafoor kom dikwels in die Ou Testament voor. In talle gedeeltes word Jahwe as die herder van sy volk voorgestel (vgl. Ps. 80:2; 74:1; 79:13; Jes. 40:11; 63:14; Jer. 23:3; Eseg. 34:10; Hos. 4:16). Die herdermetafoor word in die Ou Testament gebruik om Jahwe as herder van sy kudde of volk voor te stel, maar in Psalm 23 word die metafoor geïndividualiseer. Hier word gepraat van "my" herder. Die herderlike versorging van beskerming en lei tot veiligheid, word in hierdie psalm duidelik beskryf (Vos, 2002:163).

### 2.4.3.1 Inleidende oorsig oor sleutelwoorde<sup>10</sup> ten opsigte van die herdermetafoor soos dit blyk uit 1 Petrus 5:2-3; Handeling 20:28 en Johannes 21:15



<sup>10</sup> Die sleutelwoorde word aangedui met pyltjies en vetgedrukte letters. Die reghoekige blok met die nommers aan die linkerkant van die Skrifgedeeltes dui aan watter punt gelees moet word om die betekenis van die beklemtoonde woorde te verstaan.

#### 2.4.3.1.1 Die metaforiese draagwydte van kudde en bepaald die brose, onervare lede van 'n kudde (lammers)

Die woord “kudde” in Grieks ποιμνιον beteken letterlik “kudde” en kan figuurlik na 'n “groep gelowiges” verwys. Die Hebreeuse צֹנִים kom van 'n woordstam met die betekenis “migreer”, waardeur die voortdurende trekkende aktiwiteit van 'n kudde beklemtoon word. Die woord “skaap” word herhaaldelik gebruik in die Bybel, ongeveer 750 keer. Dit is net logies aangesien die rondtrek met 'n kudde skape murg en been deel was van die daaglikse bestaan van die Hebreeuse volk.

Skape is hulpelose diere en het 'n wagter of herder nodig om na hulle om te sien. Ander diere slaag gewoonlik daarin om met behulp van hulle natuurlike instink gevare te vermy, of om instinktief op hulle eie spore terug te gaan tot hulle 'n bekende omgewing bereik, maar as 'n skaap afgedwaal het, is hy nie in staat om op sy eie sy weg terug te vind nie. Geen ander beeld skets die mens se geneigdheid tot afvalligheid van God soos die gelykenis van die afgedwaalde skaap nie (Luk. 15:4) (Strong, 1996; Van der Walt, 1993:5, 6).

Hierdie metafoer van 'n kudde wat afhanklik is van 'n herder word gebruik om Israel (Ou Testament) en die kerk van die Here (Nuwe Testament) aan te toon. Weens die broosheid van ons menslike natuur (soos wat lammers hulpeloos is teenoor gevare buite die beskerming van die kudde), is ons geneig om te verdwaal weens ons sondige natuur en bevind ons dan in gevaarlike situasies (net soos Israel hulself in gevaarlike situasies bevind het). Die bewustheid van verlorenheid wat by die mens teenwoordig is, neem toe teen 'n pas wat die mens nie uit eie krag kan beheer nie (vgl. Jes. 24:22, Luk. 15:12-13 en Luk. 15:8). Die vrees van verlorenheid het 'n neerdrukkende invloed op die lewe van mense, wat daartoe lei dat hulle soos lammers verdwaal (Van der Walt, 1993:116).

Die beeld van die verlore skaap is 'n weerspieëling van die verwarring en verlorenheid wat in 'n mensehart heers wat afgedwaal het van God. Die afgedwaalde skaap voel instinktief sy verlorenheid aan. So is leerders (lammers) verdwaald en hulpeloos en het iemand nodig om hulle terug te bring na rustigheid. Hulle kom dalk uit 'n ongelukkige ouerhuis, word dalk mishandel of is dalk net eensaam en vervreemd van God. Soms verberg leerders hul verlorenheid agter 'n houding van onverskilligheid en rebelsheid, maar diep binne voel hulle verlore (Van der Walt, 1993:9).

Net soos 'n lammetjie aan 'n kudde wil behoort en nie alleen wil wees nie, wil die mens ook nie alleen en verlore wees nie. Die lammetjie moet terug gelei word huiswaarts om by die kudde aan te sluit, waar daar veiligheid en rustigheid is. Die mens beskik oor 'n onrustige en rustelose siel, en dwaal af van die kudde deur sy eie toedoen. Die mens is dus self verantwoordelik vir hierdie dwaling (Jes. 53:6: "Ons het almal gedwaal soos skape, ons het elkeen sy eie pad geloop ..."). Hy word nie uit die skaapkraal uitgedryf nie, maar verlaat dit op eie inisiatief, dit is nie die skuld van die herder nie (Van der Walt, 1993:11). Lammers (leerders) het iemand nodig om hulle teen gevare en seerkry te beskerm; iemand wat soveel vertrouwe inboesem dat die leerder sy terugkeer na die lewe met vrymoedigheid sal toevertrou aan die leiding van daardie herderfiguur.

#### 2.4.3.1.2 Die metaforiese draagwydte van die herderbeeld

'n Herder is iemand wat omsien na skape. In Sirïe-Palestina moes die herders soms ure soek na water vir hul skape wat daagliks vars water en weiveld moes kry (Ps. 23:2). Soms het 'n verlate put van naby water voorsien (Gen. 29:7; 30:38; Eks. 2:16). As daar 'n ou skaap was wat nie die krag gehad het om tot by die water te loop nie, het die herder bietjies water op 'n slag na die skaap geneem (Youngblood, 1995; Strong, 1996).

'n Skaap is 'n nuuskierige, maar dom dier, daarom dat hulle nie hul weg huis toe kan vind nie, selfs al is hul huis binne sigafstand. Herders weet dit, daarom dat hul nie hul oë van hul

dwalende skape afhou nie (Ps. 32:8). Soms sal 'n skaap afdwaal en in 'n put val, dan sal die herder die skaap gaan soek, versigtig uithaal en na veiligheid dra (Luk. 15:6) (Van der Walt, 1993:20, 43).

Die funksies van 'n herder teenoor sy skape het die volgende ingesluit: om sy skape te verdedig (1 Sam. 17:34-36); om water te voorsien aan sy skape (Gen. 29:2-10); om 'n veilige rusplek vir sy skape te vind (Jer. 33:12; 1 Kron. 4:39-41); om sy skape te ken (Joh. 10:3-5) en te soek na verlore skape (Eseg. 34:12-16; Luk. 15:4, 5).

'n Herder het sy skape liefdevol beskerm teen gevare. 'n Slingervel, gemaak van bokhaar of leer, is gebruik om hul skape te beskerm. Hierdie soort aanvalswapen is deur Dawid in sy stryd met die Filistynse reus, Goliat, gebruik (1 Sam. 17:49). 'n Hardkoppige skaap wat nie wou luister nie (Ps. 119:176: "As ek sou rondwaal soos 'n skaap wat weggeraak het ..."), is gedissiplineer deurdat die herder sy staf gebruik het om die skaap weg te trek van die gevaar af (Ps. 23:4; Miga 7:14) (Van der Walt, 1993:109).

Dit het soms gebeur dat verskeie herders hul skape in 'n trop in 'n grot bymekaar gebring het en daar oornag het. Die herder het die ingang van 'n grot beskerm deur voor die ingang te waak deur sy liggaam te gebruik as 'n "deur" om sy skape te beskerm teen wilde diere en gevare. Die skape was dus gerusgestel deur die teenwoordigheid en besorgdheid van hul herder. Die volgende oggend het die herder sy skape geroep en hulle het sy stem herken en net sý skape het uitgekom om verder te gaan (Youngblood, 1995).

Soos 'n herder vir sy kudde sorg, moet die onderwyser na sy/haar leerders omsien. Daar moet 'n persoonlike besorgdheid wees teenoor die leerders, soos die herder sy skape ken op hul naam, moet die onderwyser ook sy leerders ken. Die herder lei sy skape na kos en water. Hierdie beeld het raakpunte met die onderwyser, wat die leerders nie net tot intellektuele kennis nie, maar ook tot geestelike versadiging, verkwikking en vrede lei. Die onrustige gees

van die leerders moet tot rustigheid gelei word. In hierdie proses moet daar ontslae geraak word van die stryd van inwendige verdorwenheid en uitwendige versoekings van woede, haat, wraakgedagtes en eie eer, voordat die waters van rus bereik kan word (Van der Walt, 1993:62).

#### 2.4.3.1.3 Die metaforiese draagwydte van Jesus se herderskap

In die Ou Testament word God figuurlik geskets as Israel se Herder (Ps. 80:1; Eseg. 34:14). In die Nuwe Testament word hierdie herderskap van God op 'n besondere wyse beliggaam deur die optrede van Jesus Christus, die Seun van God, wat as Goeie Herder sy lewe gee vir sy skape. As Jesus sê “Ek is die goeie herder ...” (Joh. 10:11), koppel Hy die wesentlike van sy koms en optrede aan een van die mees algemene beroepe in Israel (Van der Walt, 1993:31).

Abel is die eerste herder waarvan melding gemaak word in die Bybel (Gen. 4:2). Konings wat Israel gelei het (Jer. 6:3; 49:19) en sekere regeringsamptenare (Jer. 23:4) is ook herders genoem. Die seuns van Abram, Isak en Jakob was herders (Gen. 13:7; 26:20; 30:36), Ragel was 'n herder (Gen. 29:3, 9). Dawid (2 Sam. 5:2; Ps. 78:70-72), Moses (Eks. 3:1) en Amos (Am. 1:1) het hul herderskap uitstekend benut tot hulle toekomstige rolle as leiers van die volk (Youngblood, 1995).

In die verloop van Israel se geskiedenis is die herdermetafoor ook oorgedra op die Messias wat as herder van God sal optree. Sodoende het die herdermetafoor die Messiaanse hoop in Israel wakker gehou: “Ek gaan vir hulle net een herder aanstel, en hy sal vir hulle sorg: my dienaar Dawid. Hy sal vir hulle sorg, hy sal vir hulle 'n herder wees”(Eseg. 34:23) (Louw, 1993:24).

In Jesus se herderskap trek al die eienskappe saam wat nodig is om 'n goeie herder en leier te wees (Jes. 40:11; Eseg. 34:31; Ps. 79:13; 100:3). Hy ken sy skape by hul naam (Joh. 10:3-5). Uit Johannes 10:27 ("My skape luister na my stem; Ek ken hulle, en hulle volg My") blyk dit dat die Herderskap van Jesus vertrou en 'n besef van behorende tot Hom opwek by diegene wat op die naam geroep word. Soos die herders hul eie liggaam gebruik het as 'n "deur" vir hul skape, so is Jesus ons Deur. Niks kan ons aanraak voordat dit nie Hom eers aanraak nie (vgl. Joh. 10:9: "Ek is die ingang; as iemand deur My ingaan, sal hy gered word ...") (Louw 1993:23; Van der Walt, 1993:40).

Alhoewel herderskap as 'n eenvoudige, onbelangrike beroep gesien is, is dit nogtans die metafoor wat Christus verkies het om God se liefde vir ons as sondaars uit te druk: "Toe Hy die menigtes sien, het Hy hulle innig jammer gekry, want hulle was moeg en hulpeloos soos skape wat nie 'n wagter het nie" (Matt. 9:36).

Jesus het sy lewe afgelê vir die skape, sodat nie een van hulle verlore moes gaan nie (vgl. Joh. 10:11, 15; Matt. 26:31). Hierdie mees edele uitdrukking van herderskap is 'n bevestiging dat Christelike herderskap nie net op 'n punt betoon word en dan, as die herder se lewe in gevaar is, dink hy weer eerstens aan sy eie belange nie. Herderskap (so het dit duidelik geword in die lewe van die Opperherder van die kudde) het te doen met 'n totale, onvoorwaardelike uitgiet van die lewe in diens van mense wat verlore sou gaan, indien hulle aan hulleself oorgelaat word. Met hierdie selfde onvoorwaardelike uitgiet van die lewe in diens van die Here se kudde, moes diegene wat in Jesus se diens staan hulle roeping aanpak. Petrus moes soos 'n herder, met dieselfde onvoorwaardelike gesindheid en selfopofferende liefde van Jesus Christus in sy hart, na die kudde van die Here omsien (Joh. 21:15-19) (Strong, 1996; Louw 1993:23; Van Aarde, 2007:422; Van der Watt, 2000:90).

Die Herder lê sy lewe af vir sy skape met die oog op hulle verlossing en die verskyning in die oordeelsdag (vgl. Matt. 25:32). Herderskap het dus nie alleen met barmhartigheid te doen nie, maar weerspieël ook die geregtigheid waarmee geoordeel word. Met sy wederkoms sal Jesus

die volke oordeel “soos ’n wagter die skape van die bokke skei”. Skape word deur ’n herder van bokke geskei om die een groep, kwesbare diere te vrywaar van die dominerende, stamperige en stoterige geaardheid van die ander groep. Met geregtigheid word daar deur die Herder geoordeel sodat die nuwe aarde gesuiwer kan word van alle liefdelose, aanstootlike en uitbuitende faktore wat ons wêreld tans vol ellende maak (vgl. Louw, 1993:24; Tolmie, 2006:687).

#### 2.4.3.1.4 Die betekenis van die herderskapmetafoor vir die onderwyser as rolmodel in ’n skoolsisteem

God gee aan die mens opdrag om oor die aarde te heers (Gen. 1:26). Die bedoeling met hierdie opdrag is nie om die aarde te vernietig nie, maar wel te versorg en op te pas. Die Griekse woord vir “heers” ποιμῆν dui op ’n herdermetafoor wat sorgvuldige versorging behels. Die mens word dus beveel om God se aarde op te pas en nie te vernietig nie. Die opdrag is in ooreenstemming met die styl van God self. God versorg die skepping en pas die skepping op soos ’n herder, vgl. Ps. 23 (Louw, 1993:27; Strong, 1996).

Die onderwyser kan hierdie opdrag as deel van sy/haar roeping interpreteer om die kinders wat aan hulle toevertrou is as deel van God se skepping te sien en met herderlike sorg op te pas. Soos die herder sy staf gebruik om skape mee te dissiplineer en nader te trek aan veiligheid, so moet die onderwyser ook doen met leerders wat soekend is. Soos Jakob met besorgdheid omsien na sy skape, moet die onderwyser na sy leerders omsien: “... die ou kindertjies is maar klein en die lammertjies... nog swak. As ’n mens hulle net een dag te hard aandryf, is die hele klomp dood” (Gen. 33:13).

Die kriterium van herderskap het in wese met dienslewering te doen. Om as herder op te tree gaan nie met aansien gepaard nie, maar met sorgsame, opofferende liefde teenoor die nood van die naaste: “... want Ek was honger, en julle het My iets gegee om te eet; Ek was dors, en julle het My iets gegee om te drink; Ek was ’n vreemdeling, en julle het My gehuisves; Ek was

sonder klere, en julle het vir My klere gegee; siek, en julle het My verpleeg; in die tronk, en julle het My besoek” (Matt. 25:35-36). Op hierdie wyse kry die herdersfunksie ’n sosiale en maatskaplike dimensie. Onderwys moet dus ook gaan oor dienslewering en nie wees soos beskryf word in Jes. 56:11 nie: “... Hulle is herders sonder insig, hulle slaan elkeen sy eie koers in, elkeen is op sy eie voordeel uit.” Onderwysers moet ’n herder vir hul leerders wees, nie ’n huurling nie. Omdat dit nie die huurling se eie skape is nie, is hy nie bereid om sy lewe vir hulle af te lê nie. Hy hardloop weg by die eerste teken van gevaar en wys daarmee dat sy prioriteit is om sy eie lewe te beskerm (vgl. Joh. 10:12-13) (Selles, 2001:22).

Die volgende gevallestudie wat deur Walker *et al.* (2004:346-348) in ’n navorsingsverslag gepubliseer is, toon aan wat kan gebeur as die onderwyser as huurling optree en nie as herder nie:

“Billy het saam met sy familie in armoede geleef. Sy daaglikse leefwyse het bestaan uit seksuele en verbale mishandeling. Hy is verskeie kere gewelddadig aangerand omdat hy geargumenteer het, laat was of iets geneem het sonder toestemming. Een van sy ooms het sy pa doodgeskiet, en van sy ander ooms is dwelmhandelaars en gebruik dwelms. Billy was van al hierdie gebeure terdeë bewus.

“Vanaf driejarige ouderdom was hy bestempel as ’n onrusstoker. Hy het soos ’n gewonde dier te kere gegaan: bang, kontak vermy, gereed om eerste te baklei. Billy het sy bed soms nat maak, nagmerries gekry, gesteel, gereeld brande gestig en was wreed teenoor diere.

“Die skool en onderwysers was geskok oor sy optrede. Sy bisarre en aggressiewe houding was onaanvaarbaar vir sy onderwysers en maats. Hy is uitgeskuif en verwerp deur almal by die skool. Hy het weer die skool ervaar as ’n vyandelike plek waar almal gedurigdeur fout vind met hom. Alhoewel hy akademies die vermoë gehad het om goed te presteer, het hy net-net deurgekom.

“Billy het in Graad 5 deel van ’n bende geword en is gearresteer vir diefstal. Hy het vir ’n skoolberader vertel dat hy al 15 keer gearresteer kon gewees het, maar dat hy die gereg uitoorlê het. Billy is verwys na sielkundiges en beraders vir psigometries toetsing, maar tevergeefs. In Graad 6 is hy weggestuur na ’n inrigting vir buitengewone gedragsprobleme, waar hy bevriend raak met jeugmisdadigers, en later gearresteer word vir afvuur van skote in ’n plaaslike kerk. Hy word vir vier jaar gevonniss.”

Billy was op pad na totale vernietiging, en het geen kans gehad op ’n normale grootwordproses nie. As gevolg van gewelddadige mishandeling, swak ouerbetrokkenheid, geen positiewe aanmoediging van onderwysers nie, geen ondersteuning van familie nie, het hy ’n leefwyse aangekweek om te oorleef. Ongelukkig het sy inkleding van oorlewingsvaardighede en waardes met die samelewing se waardes gebots.

Onderwysers speel ’n uiters baie belangrike rol in die skep van ’n klimaat van omgee en aankweek van ’n verantwoordelike sin. Dit vra van ’n onderwyser om met selfopoffering uit die gemaklike van selfbelang te tree en alles te gee om ’n daadwerklike voorbeeld te wees van behoorlike gedrag en morele waardes vir ’n kind wat aanvanklik dalk geen waardering daarvoor sal hê nie (vgl. Bluestein, 1999:65; Malherbe, 2005).

Soos Cummins (aangehaal deur Moll & Gonzales, 2004:699) tereg aanhaal: “If teachers are not learning much from their students, it is probable that their students are not learning much from them.”

In die Nuwe Testament word herderskap sterk verbind met mense wat in die besondere diens van herder en leraar en ouderlinge staan (vgl. Ef. 4:11; 1 Pet. 5:1-4). Dit sluit egter nie uit dat mense wat toegerus word deur die herderlike optrede van herders en leraars en ouderlinge, ook herderlik kan optree in die uitoefening van hulle diens in die amp van gelowige nie. Die versorging van en omgee vir God se kudde, word dus toevertrou aan alle mense, van wie Van der Walt (1993:3) sê: “Die goddelike opdrag spreek tot elke Christenhart.”

Dit is duidelik dat daar met die verloop van tyd 'n situasie ontstaan het waar die pastorale versorging nie noodwendig aan 'n bepaalde persoon of amp gekoppel kan word nie: "... as we have already noted the flow of time and history inevitably bring change alongside the continuing power of traditions formed out of earlier human experience" (Gerkin, 1997:97). Hiermee word egter nie bedoel dat die pastoor/predikant as "herder van sy skape" sy rol en plek verloor nie, maar wel dat die onderwyser deur die Woordbediening van die predikant toegerus kan word met pastorale kennis en op so 'n wyse diensbaar kan wees in die verligting van kinders se "pyn". Die onderwyser as "herder" moet dus besorg wees oor sy/haar leerders of "skape" en hulle met liefdevolle ontferming lei tot geestelike volwassenheid onder leiding van die Heilige Gees (Senekal, 2005:137-138).

#### 2.4.3.1.5 Basisteoretiese afleidings ten opsigte van die implikasie van die Bybelse gebruik van die herdermetafoor vir die onderwyser se rolmodelskap

Eerstens gaan dit oor die wese wat deur die metafoor gekommunikeer word. Die metafoor van herderskap het ten diepste te doen met die belange van die kind, wat baie kosbaar is, en wat ten gronde sal gaan as dit aan hul eie lot oorgelaat word. Die belange kan deur intensiewe en liefdevolle aandag beskerm word en gelei word tot die vervulling van die lewensdoel daarvan.

Tweedens gaan dit oor die manier waarop die antropologiese inkleding van die metafoor anker in die wese en optrede van die Drie-enige God. Deurdat God in die Bybel as Herder beskryf word, beklemtoon dit dat Hy in 'n besondere verhouding van sorg teenoor sy skepping staan. Deur sy openbaring in die optrede van Jesus Christus, die Goeie Herder, word duidelik gemaak dat Hy alles sal opoffer, om nie een van dié wat aan Hom behoort verlore te laat gaan nie. Wanneer mense in 'n diens geroep word wat te doen het met die versorging van en leiding aan brose, weerlose persone, word die gesindheid waarmee hulle hierdie diens verrig ten diepste geanker in die Herderskap van God.

Derdens gaan dit oor die manier waarop die metafoor bydra tot 'n omlýning van die rolmodelskap van die Christelike onderwyser. Deur die gestalte van 'n herder aan te neem word die volgende aspekte in die onderwyser-leerder-verhouding beklemtoon:

- die onderwyser besef dat die lewe van die kind baie kosbaar en heilig is en dat almal na die beeld van God geskape is, en sal leerders nie met minagting behandel nie, maar hulle eerder lei na groen weivelde en waterstrome waar hulle in hulle hele menswees versterk en verkwik kan word. Soms moet die herder/onderwyser na die verlore skaap/leerders gaan soek en lei tot veiligheid;
- die onderwyser besef dat die kind intensiewe en individuele aandag nodig het om nie in 'n gevaarlike omgewing weg te dwaal, verwar te raak en aan uitbuiting onderwerp te word nie. Die pyn en nood van leerders moet raakgesien word en daar moet probeer word om hierdie pyn te verlig en die gevare van verkeerde invloede uit te wys. Nie net liggaamlike nood nie, maar ook geestelike nood, moet raakgesien word. Ons kinders is “stukkend” en “seer” en hulle het opvoeders nodig wat hulle kan help om hul pyn 'n bietjie te verlig en genesing vir die wonde te vind;
- leerders wat alreeds verpletter is deur smart, moet met 'n sagte woord en hand vertroos word en gelei word tot rustigheid;
- die onderwyser sal in liefde vir die Opperherder sy/haar eie lewe uitgiet ter wille van die behoud van die leerders wat aan haar/hom toevertrou is, en
- soos wagters die lammers laat wei waar daar genoegsame voedsel, water en beskerming is, moet opvoeders ook leerders veilig laat voel. Leerders moet die vrymoedigheid hê om met die onderwyser te gaan praat en te weet dat dit wat bespreek word vertroulik sal wees.

#### 2.4.4 DIE DIENSKNEGMETAFOOR

Die term “dienskneg”/“slaaf” kom algemeen voor in Bybelse literatuur. Die dienskneg se hele bestaan was daarop gerig om ’n taak of diens te lewer vir sy eienaar. Die dienskneg wat gebind was in diensbaarheid aan sy eienaar, word gebruik as ’n metafoor vir Christene se onvoorwaardelike diensbaarheid aan God (vgl. Rom. 6:19: “... so moet julle nou elke deel van julle liggame in diens van God stel om heilig te lewe”).

Dit blyk verder uit Bybelse literatuur dat die diensknegmetafoor ’n belangrike funksie in die Christologie vervul. God stel aan ons sy Dienskneg, Jesus, bekend (Jes. 42:1-4; 49:1-6; 50:4-9 en 52:13-53:12). Jesus was getrou aan God en het Homself verneder tot slaaf (Fil. 2:7) en het God getrou gedien, tot in die dood.

Christene wat deur ’n ware geloof in Christus ingelyf is, sal in deelgenootskap aan die lyding van Christus ook God getrou dien (Mark. 10:42-45) en hulle lewe in sy diens uitgiet. Hulle sal hulle in navolging van Christus “verneder” om ander in liefde te dien, en sal nie met ’n lewensfokus werk om deur ander gedien te word nie (Kruger, 2005:550).

## 2.4.4.1 Inleidende oorsig oor sleutelwoorde ten opsigte van die diensknegmetafoor soos dit blyk uit Jesaja 42:1, 4; 1 Korintiërs 4:1 en 1 Korintiërs 9:17

2.4.4.1.1	<p>Jesaja 42:1, 4:</p> <p>↓</p> <p>“Hier is my <b>dienaar</b>, Ek stel hom aan. Ek het hom uitverkies, hy geniet my guns ... Self sal hy ook nie uitgedoof of geknak word nie totdat hy my wil op aarde gevestig het ...”</p>
2.4.4.1.2	
2.4.4.1.3	
2.4.4.1.4	

2.4.4.1.1	<p>1 Korintiërs 4:1:</p> <p>↓</p> <p>“So moet julle ons dan sien: ons is <b>dienaars</b> van Christus...”</p>
2.4.4.1.2	
2.4.4.1.3	
2.4.4.1.4	

	1 Korintiërs 9:17:
2.4.4.1.2	<p>↓</p> <p>“As ek dit uit eie keuse doen, kan ek op loon aanspraak maak, maar ek doen dit nie uit eie keuse nie: dit is ’n <b>taak wat aan my toevertrou</b> is.”</p>
2.4.4.1.3	
2.4.4.1.4	

### 2.4.4.1.1 Die metaforiese draagwydte van dienskneg in die Ou-Testamentiese tyd

Die term wat in Hebreeus gebruik word, עֶבֶד beteken “slaaf”. Die term “slaaf” word vir die eerste keer gebruik in Genesis 9:25: “... ’n Nikswerd slaaf sal hy wees, in diens van sy broers.” In die Hebreeuse teks verskyn die term 750 keer in die Ou Testament (Vine, 1996; Strong, 1996).

Die werkwoord, שָׁרַת, “om te dien”, verskyn ongeveer 290 keer in die Ou Testament en word vir die eerste keer gebruik in Genesis 2:5 waar daar verwys word na die diensbaarheid van die mens om die aarde te bewerk wat deur God geskape is. Die term is ook gebruik om diens in religieuse sin (godsdiens sin) tot uitdrukking te bring (vgl. Eks. 3:12 waar Israel opgeroep word om “... My by hierdie berg [te] aanbid”, en Deut.11:13 waar gehoorsaamheid aan God en liefdesdiens aan Hom verbind word) (Vine, 1996).

Die werkwoord עָבַד (om 'n diens te lewer), verskyn 145 keer in die Hebreeuse Ou Testament, en word vir die eerste keer gebruik in Genesis 29:27: “... as jy nog sewe jaar by my sal werk.” In 1 Kronieke 27:26 verwys die woord na arbeiders op die land wat die grond bewerk (Vine, 1996).

Die priesters is verkies om tot dienaars van God te wees en moes God se wil noukeurig uitvoer in die manier hoe hulle diens in die tabernakel ingerig is. Daar was geen ruimte vir hulle eie voorkeure in die inrigting van die tempeldiens nie (vgl. Num. 3:7). Daarom is almal en alles wat geassosieer word met die tempel, uitsluitlik in diens van God (vgl. 1 Kron. 28:13). Om God te dien is om as dienskneg op te tree en te werk, tot eer van God en aan Hom lojaal te wees, soos 'n dienskneg lojaal is teenoor sy/haar meester (Vine, 1996; Oosthuizen *et al.*, 2003:379).

Die term “dienskneg” of “dienaar” word deurgaans in die geskiedenis van Israel gebruik as 'n wesensuitdrukking van die roeping van leiersfigure sowel as die hele volk. 'n Dienskneg kon 'n individu gewees het soos Dawid (Ps. 78:70-72), Abraham (Gen. 26:24), Isak (Gen. 24:14), Jakob (Eseg. 28:25) en Moses (Deut. 34:5), en nog baie meer profete in die Ou Testament, of 'n menigte soos die volk Israel (Jes. 41:8-10). Jesaja beskryf 'n dienskneg van God as iemand wat nie net ter wille van God se Naam sal ly nie, maar ook sy eie lewe sal gee om ander wat in nood is van hulp te wees, Jesaja 42:1-4; 49:1-6; 50:4-9; en 52:13 (Youngblood, 1995).

#### 2.4.4.1.2 Die metaforiese draagwydte van dienskneg in die Nuwe-Testamentiese tyd

Die woord “dienskneg” kom van die Griekse woord *δουλος*, wat letterlik “slaaf” beteken, met die stam afkomstig van die Griekse *δew*, met die draagwydte van “om jou te verbind tot iets, gebonde te wees aan iemand” (Vine, 1996; Strong, 1996).

In die Nuwe-Testamentiese konteks word Jesaja se “kneguitsprake” (Jes. 42:1-4) eerste ter sprake gebring deur Matteus wat Jesus as die dienaar aandui (Matt. 12:18-21). Die boek Handelingte beklemtoon die lyding en vyandigheid wat Jesus moes deurmaak vir ons verlossing (Hand. 3:13, 26; 4:27, 30). In die gedeeltes word daar na Jesus verwys as “Jesus, sy Denaar” (Hand. 3:13, 26) en “U Heilige Denaar, Jesus” (Hand. 4:27, 30). Die gewelddadige behandeling wat Jesus ontvang het as Denaar van God, word in Nuwe-Testamentiese konteks beskou as ’n vervulling van Jesaja se “kneguitsprake”. Jesus het ook bewustelik die gestalte van ’n dienskneg aangeneem (vgl. Mark. 10:45 met Jes. 53:10-11). Daar word ’n verband gelê tussen die dienswerk van Jesus en die feit dat Hy sy lewe as losprys gegee het (Louw, 1999:25; Kruger, 2005:473).

Volgens Jesaja sal die “Dienskneg van God” vrede en God se wil aan al die nasies bring (Jes. 42:1) en God se wil op die aarde vestig (Jes. 42:4). Hy sal Jakob terugbring na God toe (Jes. 49:5) en Hy sal ’n lig wees vir die nasies (Jes. 49:6). Hy sal nie sy gesig wegdraai as Hy bespot en bespoeg word nie (Jes. 50:6). Hy sal ons sondes dra soos ’n dienskneg en sy lewe gee vir die verlossing van sy mense (Jes. 52:13-53:12). Die beeld van Jesus as Dienskneg van God is diep ingebrand in die gees van die apostels soos onder andere uit Handelingte 4:30 blyk: “Laat u hand genesing bring, en laat daar tekens en wonders plaasvind deur die Naam van u heilige Denaar, Jesus.”

Om ’n dienskneg van God te wees, beteken om Hom aanhoudend te dien (Dan. 6:20) en in alles aan sy wil gehoorsaam te wees. Soos Jesus se een doel was om in alles diensbaar te

wees aan die wil van sy Vader, behoort dieselfde gesindheid van diensbaarheid ook te heers in die hart van sy volgelinge (Mark 10:42-45) (Louw, 1993:25).

Paulus identifiseer homself nie as 'n dienskneg nie, maar as vrywillige dienskneg van God om ander mense te help  $\pi\tilde{\alpha}\sigma\iota\nu\ \acute{\epsilon}!\ \alpha\upsilon\tau\acute{\omicron}\nu\ \acute{\epsilon}\delta\omicron\acute{\upsilon}\lambda\omega\sigma\alpha$  (1 Kor. 4:1; 9:17). Paulus demonstreer hier dat hy as 'n vry persoon vrywillig onder God se gesag staan en as dienskneg gereed staan om sy naaste te help (Byron, 2003:194-195; Malherbe, 1994:249).

Die diensknegmetafoor lê 'n duidelike verband tussen God se medelye en menslike lyding as gevolg van sonde. Die mees konkrete uitdrukking van lyding van die kneg van die Here as 'n volledige identifikasie met die menslike nood word in Filippense 2:6-11 gevind. Hier word die Seun van God verneder en neem Hy die gestalte van 'n slaaf aan en word gelyk aan die mens (Louw, 1993:26).

#### 2.4.4.1.3 Die betekenis van die diensknegmetafoor vir die onderwyser as rolmodel in 'n skoolsisteem

Toegepas op pastorale sorg soos dit in die rolmodelskap van die onderwyser ter sprake kom, hou die diensknegmetafoor die identifikasie met die lydende mens in nood en die gedagte van offervaardigheid in. Dit behels om aan God gebind te wees, soos 'n dienskneg, en sy wil na te volg (Louw, 1993:26-27). Die onderwyser moet "toegerus" word om dienswerk aan ander te verrig. Geen werk is neutraal en net gerig op die self of die medemens nie (Rom. 14:8, 9). Die klem val nie op hulle status nie, maar die rol wat hulle moet vertolk. Hierdie dienswerk geskied met 'n bepaalde gesindheid en volgens 'n bepaalde styl: dienswerk is die werk van 'n dienskneg of bediende. Dit is dus veral nederige werk wat 'n diensbereidheid en 'n selfverloënde ingesteldheid vra (Ef. 4:2). Nederigheid word ook in Lukas 6:40 met die werkwoord *katarti* in verband gebring (Kruger, 2000:282).

As onderwyser moet hy/sy die taak wat aan hom/haar toevertrou is, naamlik om te onderrig לָמַד, tot eer van God uitvoer. Die term kom ongeveer 85 keer voor in die Hebreeuse Ou Testament. Die term *lâmad* is vir die eerste keer gebruik in Deuteronomium 4:1: "... julle moet luister na die voorskrifte en die bepalinge waarin ek julle onderrig ..." (Vine, 1996). Die onderwyser behoort die beginsel van Markus 12:28-29 (die groot gebod wat oproep tot liefde vir God en die naaste) as dankbare dienskneg uit te leef. As dienaar van God moet die goeie leer in woord en daad deur die onderwyser verkondig word (1 Tim. 4:11: "Hierdie dinge moet jy die mense beveel en leer.") Christenonderwysers moet ook Jakobus 3:1 ingedagte hou: "... want julle moet weet dat ons wat leermeesters is, strenger as ander beoordeel sal word."

Christenonderwysers moet in gedagte hou dat hulle as slawe vrygekoop is deur God, en uit dankbaarheid só leef dat God se Naam geëer sal word (vgl. Gal. 5:13: "... julle is tot vryheid geroep. Moet nie julle vryheid misbruik as 'n verskoning om sonde te doen nie, maar dien mekaar in liefde"). 'n Dienskneg van God staan ook in diens van ander, dus moet leerders in liefde onderrig word (Matt. 20:26-28). Die volgende situasie is sprekend van 'n onderwyser wat nie as "dienskneg van God" opgetree het nie: "A seven-year old girl from KwaZulu-Natal was beaten so brutally that a tendon was severed and the bone below her elbow fractured. The girl's crime? She could not spell English words translated from Zulu" (Porteus, 2001:1).

'n Dienskneg wat leef om die wil van die Vader uit te leef, sou sy/haar lewe genesend uitgegiet het om genesing vir 'n kind te bring, eerder as om deur liefdelose afdwinging van outoriteit die toekoms van 'n kind te vernietig.

Die onderwyser met pastorale vaardigheid en kennis, kan nie as plaasvervanger vir God optree nie, maar kommunikeer Christus se plaasvervangende lyding met die oog op die herstel van die mens. Daar is dus 'n terapeutiese dimensie aan die diensknegmetafoor gekoppel, waardeur die mens op alle vlakke herstel word. Herstel op psigiese en fisieke vlak is 'n teken van die werklikheid van die heilsgebeure soos vergestalt in Christus se dienskneggestalte (Louw, 1993:26-27). Die herstelproses is dus gefokus op God se Ryk, soos Bolkenstein

(1964:33) aanhaal: “Dit Rijk van God beteken die genezing van die menseljk lewen. Die mens wordt opnuw mens.”

#### 2.4.4.1.4 Basisteoretiese afleidings ten opsigte van die implikasie van die Bybelse gebruik van die diensknegmetafoor vir die onderwyser se rolmodelskap

Eerstens handel die diensknegmetafoor in wese oor dienslewering (arbeid) en nederigheid. Om 'n dienskneg te wees, is om die wil van die persoon te doen in wie se diens die dienskneg is. 'n Dienskneg word deur God geroep om arbeid te verrig. Daar bestaan nie 'n minderwaardige werk nie. Geen werk is neutraal nie. Dienswerk mag nie gebruik word om eie selfwaarde te vestig nie.

Tweedens vind die antropologiese inkleding van die diensknegmetafoor sy diepste anker daarin dat Jesus gekom het om te dien, en nie met die verwagting om deur mense gedien te word nie. Jesus het ons menswees vrygemaak om van selfsugtige motiewe bevry te word, sodat ons vry kan wees om ons lewe in diensbaarheid uit te giet. Wie sy lewe ter wille van Jesus verloor in selfverloënde diensbaarheid, sal dit terugkry (vgl. Matt. 16: 25). Omdat Jesus lyding en pyn geken het, kon Hy die moedeloses opbeur. Om die wil van God na te streef is om in diens van God te staan, 'n dissipel van God te wees. God is 'n werkende God (skeppend en onderhoudend) en die mens as beeld van God moet iets van die werksame God in sy lewe weerspieël.

Derdens gaan dit in die formulering van basisteorie oor die manier waarop die diensknegmetafoor bydra tot 'n omlyning van die rolmodelskap van die Christenonderwyser. Die Bybel is duidelik hieroor dat God 'n werkende God is (Gen. 1; Joh. 5:17), en dat die mens as beeld van God iets van die werksame God in sy lewe moet weerspieël (Gen. 1:27-28). Die diensknegmetafoor omlyne die rolmodelskap van die onderwyser as 'n diensbaarheid wat

daarop uitloop dat die band tussen die leerder en God herstel word om so in staat gestel te word om 'n ware dissipel van God te wees:

- deur 'n geloofsvoorbeeld te stel van 'n liefdevolle gesindheid aan leerders, sal hulle dieselfde voorbeeld navolg en sal die taak wat aan opvoeders gestel is, naamlik om as dienaar op te tree, tot sy reg kan kom en sal leerders sodoende gelei word tot geestelike volwassenheid en volgelingskap van God;
- om as dienaar van God op te tree is om nederig te wees en tot dienslewering van ander op te tree. Soos Jesus Homself diensbaar gestel het vir ander, moet veral opvoeders hulself ook diensbaar stel vir hul leerders en deur hul praktiese geloofsvoorbeeld die leerders te laat wegdraai van verkeerde invloede, en
- die leerders wat moedeloos voel, of verstote of “seer” het, kan deur die dienskneg- onderwyser gelei word tot heling.

#### 2.4.5 DIE TROOSTERMETAFOOR

Die Christen word versterk deur die lewende geloofsgemeenskap met Christus (vgl. Fil. 4:13: “Ek is tot alles in staat deur Hom wat my krag gee”). In die optrede van 'n trooster kan ook die betekenis van bemoediging na vore kom (vgl. 1 Tess. 5:14: “... praat die kleinmoediges moed in, help die swakkes, wees met almal geduldig”). Die troos-handeling kan ook 'n dimensie van liefdevolle en innige meegevoel wat uitloop op aansporing in liefde openbaar (vgl. Fil. 2:1).

Die keuse vir hierdie metafoor is reeds in 1947 deur J. Schniewind gemaak om die unieke rol van Christelike pastoraat tot uitdrukking te bring. Volgens Schniewind bevat hierdie metafoor die gedagte van 'n vertroostende toesegging waarin beide die elemente van troos en vermaning tot uitdrukking gebring word (Louw, 1993:31; Vine, 1996; vgl. 1 Kor. 14:3: “Iemand wat profeteer, rig hom tot mense en praat woorde wat geestelik opbou en bemoedig en vertroos”).

**2.4.5.1 Inleidende oorsig oor sleutelwoorde ten opsigte van die troostermetafoor soos dit blyk uit Filippense 2:1; Kolossense 3:16; Kolossense 1:28 en 2 Timoteus 3:17**

2.4.5.1.1  
2.4.5.1.2

Filippense 2:1:  
 “Aangesien julle die **troos** in Christus ondervind het, die aansporing deur die liefde, die gemeenskap deur die Gees, die innige meegevoel en meelewing - ”

2.4.5.1.1  
2.4.5.1.3

Kolossense 3:16:  
 “Die **boodskap** van Christus moet in sy volle rykdom in julle bly. Leer en onderrig mekaar met alle wysheid ...”

2.3.5.1.3

Kolossense 1:28:  
 “Hóm verkondig ons deurdat ons alle mense met alle moontlike wysheid **onderrig** en **leer**, sodat ons elke mens tot geestelike volwassenheid in Christus kan bring.”

2.4.5.1.1  
2.4.5.1.3

2 Timoteus 3:17:  
 “sodat die man wat in diens van God staan, volkome **voorberei** en **toegerus** sal wees vir elke goeie werk.”

#### 2.4.5.1.1 'n Oorsig oor die metaforiese draagwydte van die troostermetafoor in die Skrif

Die woord “trooster” kom van die Griekse woord *paraklĥto* wat “trooster” en “advokaat” beteken. In Hebreeus *נִנְחָם* beteken dit “om medelye te toon”. Dit was die taak van die profeet om die volk te troos: “Troos, troos my volk, sê julle God” (*Jes. 40:1*). In Latyns beteken die woord *conforto* om “iemand te versterk en te bemoedig” (vgl. 1 Kor. 14:31: “... sodat almal daaruit kan leer en almal bemoedig kan word”; Kol. 2:2: “... dat hulle bemoedig moet word...”)  
As *parakaleo* gebruik word, druk die term hartseer, medelye en ontferming uit (*Ps. 135:14*). Dit dui ook op bemoediging, versterking en begeleiding. In die Ou Testament word die gedagte van troos en ondersteuning beklemtoon (Louw, 1993:31; Strong, 1996).

In die Nuwe Testament is die klem op teregwyding, vermaning, troos, bemoediging en bystand. In Filippense 2:1 sien ons die verbintenis tussen troos in Christus (*paraklesis*), die aansporing deur die liefde (*paramytheisthai*) en die gemeenskap met die Heilige Gees (*koinonia*). Hierdie konsepte word verbind met meegevoel en meelewing, wat die basis van die “groot ontferming van God” (*Rom. 12:1*) as vertrekpunt gebruik. Troos en bemoediging in 2 Korintiërs 1:4 word verbind met die uitspraak in 2 Korintiërs 1:3: “... Hy is die Vader wat Hom ontferm en die God wat in elke omstandigheid uitkoms gee.” In Matteus 9:36 staan daar: “... en Hy het hulle innig jammer gekry, want hulle was moeg en hulpeloos soos skape wat nie 'n wagter het nie.” Dit word 'n aanduiding van die Messiaanse medelye van God met die mensdom (Louw, 1993:29-30).

#### 2.4.5.1.2 Jesus Christus en die Heilige Gees se troosterskap

*Parakaleo* staan ook in verband met die term *parakletos* wat met “helper”, “advokaat”, “berader”, “trooster” en “oortuigde” vertaal kan word. Jesus wat voorspraak vir ons doen by die Vader (1 Joh. 2:1) en 'n prys vir ons betaal het (Grieks *hilasmos*), **is ons Voorspraak aan die regterhand van die Vader**. Die Heilige Gees wat Jesus se werk op aarde tot ontplooiing bring, leer die dissipels en herinner hulle aan sy boodskap, *ajgel ia* (Joh. 14:17).

Dit is die Heilige Gees wat as Parakleet die mens in die volle waarheid sal lei (Joh. 16:13) en die wêreld sal herinner dat die oordeel aan die kom is (Joh. 16:8; Louw, 1993:30). *Parakaleo* beoog dus 'n wesenlike bystand wat Christus se verlossingswerk verkondig met behulp van die werking van die Heilige Gees, net so beoog die pastoraat dan die voortsetting van die uitwerking van Christus se versoeningswerk met die oog op die heiliging van die menslike lewe (Louw, 1993:31). Braumann (1978:90), som dit soos volg op:

The term is a variable concept which cannot be reduced to a single interpretation. On the one hand, it is Jesus who sends the parakletos from the Father (Jn. 15:26). On the other hand, the Father sends the parakletos at the request of Jesus (14:16, 26). According to Jn. 14:26 Jesus himself is a parakletos who is distinct from the other parakletos whom the Father will send in his name.

Hierdie parakletiese werksaamheid geskied vanuit die barmhartigheid van God in ooreenstemming met wat die Skrif bedoel (vgl. Rom. 15:4). Sorg en troos geskied met die oog op die bewerkstelling van hoop en geloofsgroei sodat die mens geestelik weerbaar kan wees (Louw, 1993:31).

Die boodskap van Jesus moet in ons bly, die boodskap moet hom kom “tuismaak”, enoikeito in ons, nie as 'n dienskneg nie, maar as 'n leermeester en ons moet ons lewe daardeur laat beïnvloed. Ons moet vertrouwd raak daarmee soos dit gestel word in Job 5:27: “Kyk, dit het ons ontdek, so is dit, luister daarna en neem dit ter harte” (Matthew, 1995).

#### 2.4.5.1.3 Die betekenis van die troostermetafoorvir die onderwyser as rolmodel in 'n skoolsisteem

In 1 Johannes 3:11 is die volgende geskrywe: “Dit is immers die boodskap wat julle van die begin af gehoor het: Ons moet mekaar liefhê.” Die liefde behels ook ontferming oor ander. Ontferming is egter meer as net empatie, dit sluit ook simpatie in. God is die Vader van alle ontferming, vanuit Grieks *οἰκτιρισμός*. Die Hebreeuse woord vir “ontferming” kom meestal van

die stam *rhm*, wat beteken “om medelye te hê”. Dit kom ook van die stam *hnm* wat beteken “om genade en barmhartigheid te betoon”. As onderwyser moet genade, יָרֵם en oikterew betoon word teenoor die leerders soos geles word in Matteus 5:7: “Geseënd is dié wat barmhartig is, want aan hulle sal barmhartigheid bewys word,” en Lukas 6:36: “Wees barmhartig soos julle Vader barmhartig is” (Louw, 1993:33; Strong, 1996).

Die onderwyser kan leerders in moeilike omstandighede bemoedig (*parakaleo*) met dieselfde bemoediging (*paraklese*) waarmee God ons bemoedig (*paraklese*). Die onderwyser moet met hierdie ontferming beklee word (Kol. 3:12) (Louw, 1993:29). Om deernis en meegevoel יְחַנּוּם te hê met die leerders, tree die troostermetafoor van die onderwyser in werking.

Die onderwyser moet volgens die Griekse woord *paramuqia* wat beteken om naby te praat, leerders bemoedig en vertroos (1 Kor. 14:3: “Iemand wat God se boodskap verkondig, rig hom tot mense en praat woorde wat geestelik opbou en bemoedig en vertroos”) (Strong, 1996). Soos die Here in Sagaria 1:13 vriendelik en bemoedigend met die engel gepraat het, moet die onderwyser ook met die leerders praat. Die volgende is ’n voorval waar die onderwyser beslis nie opgetree het as *paraklhto*” nie:

In grade 3 my teacher used to be cruel, she used to beat us so much. When she got into the class, you’ll definitely know that she has landed. I would be so quiet. I was afraid of her. When she came into class I would run to the toilets and sit there. I failed grade 3 and repeated it (Porteus, 2001:12).

Soos wat die onderwyser die troos van Christus ondervind het, moet hy/sy dieselfde troos en liefde aan ander bedien. As die onderwyser die *paraklese*begrip van herderlike styl van beskermende vertroeteling, die dienskneggestalte van opofferende diens en die *paraklese*begrip van daadwerklike bystand en verandering kombineer, kan pastorale sorg effektief toegepas word, want dan is die onderwyser toegerus *exartizw* om leerders op ’n liefdevolle manier te onderrig volgens God se wil (Louw, 1993:31; Strong, 1996).

#### 2.4.5.1.4 Basisteoretiese afleidings ten opsigte van die implikasie van die Bybelse gebruik van die troostermetafoor vir die onderwyser se rolmodelskap

Eerstens spreek die troostermetafoor tot die empatiese (die vermoë om die ander persoon se gevoelens te verstaan, dit kan verbaal of nieverbaal oorgedra word), asook tot die simpatieke deel van die mens. Dit het daarmee te doen om jou naaste opreg te help en meegevoel te hê met ander.

Tweedens moet kennis ingewin word van God se Woord en met behulp van die Heilige Gees gelei word om 'n persoon in nood te troos. Die trooster/onderwyser moet toegerus word met geestelike vaardighede<sup>11</sup> om ander te troos, en die troosaktiwiteit moet geanker word in die gesindheid waarmee Jesus meegevoel gehad het met die mens en waarmee die Heilige Gees mense tot die troosryke wete lei dat hulle kinders van die hemelse Vader is.

Derdens dra die troostermetafoor by tot die rolmodelskap van die onderwyser deurdat onderwysers nie net met woorde alleen die evangelie kan oordra nie, maar die voorbeeld wat hulle stel (vertroostende lewenswandel wat getuig van innige medelye) saam met woorde wat troosryk aan iemand getuig dat sy lewe 'n besondere waarde en doel in God se diens het, is 'n kragtige kombinasie:

- om ander te help, is 'n aktiwiteit wat in liefde gedoen moet word; nie vir eie gewin nie, maar tot eer van God. Leerders moet eers horisontale liefde (van ouers en opvoeders) ervaar voordat vertikale liefde (God) ervaar kan word, en

---

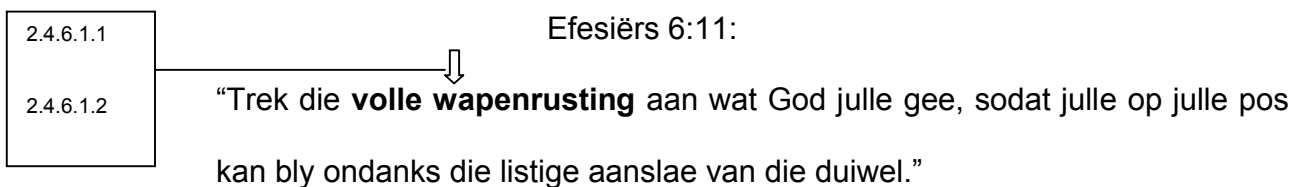
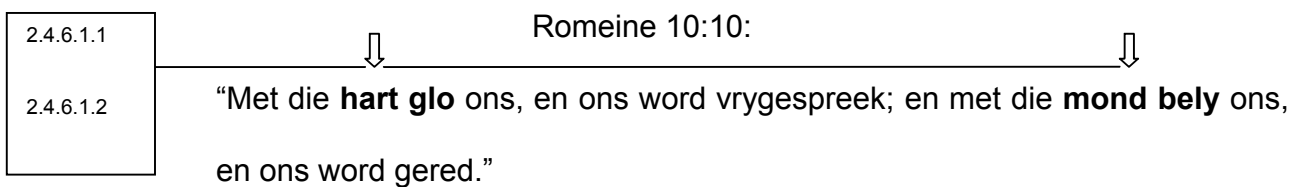
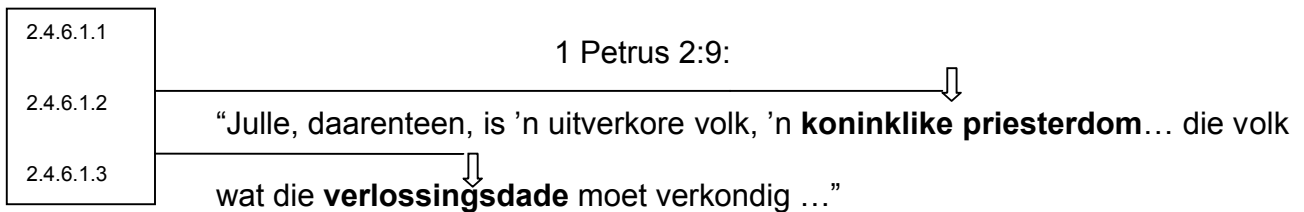
<sup>11</sup> Geestelike vaardighede: In Lukas 6:40 word beskryf dat geestelike vaardigheid berus op kennis en insig wat afhanklik is van die regte leermeester: "Iemand wat *volleerd* is, sal aan sy leermeester gelyk wees." In Hebreërs 13:20-21 word die vaardigheid soos volg beskryf: "Mag die God van vrede...julle *volmaak*". God vestig self hierdie vaardighede. Karaktereienskappe soos geduld, vriendelikheid, verdraagsaamheid, beskeidenheid, liefde en vrede vorm deel van geestelike vaardighede (Kruger, 2005:530, 535).

- deur 'n gees van sagmoedigheid te openbaar, kan die onderwyser die leerder lei tot geestelike volwassenheid (innerlike krag) om binne 'n bepaalde situasie te kan funksioneer. Die onderwyser moet die krag van dit wat verkeerd is in die leerder se lewe breek deur vertroostend te getuig dat daar soveel meer is om voor te lewe kragtens die waarheid dat ons in Christus geroep is om kinders van God te wees.

#### 2.4.6 DIE KONING-PRIESTER-PROFEET-METAFOOR

Christus funksioneer in sy ampswerk as koning-priester (Heb. 5:6; 7:1; Op. 11:15). Hy is die een wat deur sy eie lewe prys te gee 'n oorwinning oor die Bose behaal het, asook oor die verslawende houvas van die sonde en die dood op mense se lewe. As profeet het Hy gekom met die ampswerk om ons die wil van die hemelse Vader volkome te leer, sodat ons lewe in gemeenskap met die Vader kan floreer (vgl. Johannes 1:18; Heb. 1:1-3). Hierdie drieledige ampswerk van Christus vorm egter ook die patroon waarvolgens die ampswerk van die Christen ingerig word: as iemand wat geroep is om profeties te getuig van God se wil vir ons lewe, koninklik te stry teen die vernietigende werk van die Bose in hierdie verskeurde wêreld en om priesterlik die eie lewe uit te giet in liefdesdiens tot eer van God en tot opbou van alle mense (Muis, 2008:272-274; Helberg, 2006:591-593).

**2.4.6.1 Inleidende oorsig oor sleutelbegrippe waarin die ampswerk van Christus en ons werk in God se koninkryk op mekaar betrek word, soos dit blyk uit 1 Petrus 2:9; Romeine 10:10; Efesiërs 6:11**



**2.4.6.1.1 Die metaforiese draagwydte van die priesterbegrip in die Bybel**

Die woord “priester” in Hebreeus is כֹּהֵן en verskyn 741 keer as ’n selfstandige naamwoord in die Ou Testament. Die werkwoord van “priesterskap”, “om die werk te verrig”, כָּהֵן verskyn 23 keer in die Hebreeuse Bybel. Die priesters was die amptelike leiers van Israel, wat die volk verteenwoordig het voor God. Hulle het as bemiddelaars opgetree vir die volk (vgl. Lev. 4:20: “Verder doen hy met die bul presies wat gedoen word met die sondeoffer. So doen die priester versoening vir die volk en word hulle sondes vergewe”).

Daar kan geen vergifnis van sonde wees, sonder die vloei van bloed nie (vgl. Heb. 9:22: “Byna alles word volgens die wet met bloed gereinig, en sonder die vergieting van bloed vind daar geen vergewing plaas nie”). Priesters het ook omgesien na die instandhouding van die tabernakel- en tempeldiens. Die eerste priester waarvan melding gemaak word, is Melgisedek (Gen. 14:18), maar ware priesterskap het reeds in die tuin van Eden begin, toe Abel die eersteling van sy kudde offer tot eer van die Here (Gen. 4:4) (Muis, 2008:277, 282, 285; Youngblood, 1995).

Die priester se lewe moes tot voordeel van God strek en hulle moes só lewe dat dit navolgenswaardig was (vgl. Lev. 10:10: “Daar moet duidelik onderskeid gemaak word tussen wat gewyd is en wat nie gewyd is nie, tussen wat onrein is en wat rein is”). Priesters moet daadwerklike geloof hê, hulle moet regverdig wees en moet hul geloof ter harte neem (Hand. 15:9: “... Hy het ook hulle harte deur die geloof gereinig”). Priesters moes die evangelie verkondig (Mal. 2:7: “’n Priester moet met kennis kan praat, daar word verwag dat hy die volk sal kan leer wat my wil is, want hy is ’n boodskapper van die Here die Almagtige”). Hulle mond is ’n instrument om God se Woord te verkondig (Eks. 4:11-12: “... Wie het aan die mens ’n mond gegee? ... Ek sal jou help met die praat ...”).

In Matteus 10:32 lees ons: “Elkeen wat hom voor die mense openlik vir My uitspreek, vir hom sal Ek My ook openlik uitspreek voor my Vader wat in die hemel is.” Priesterskap moet as inspirasie dien vir ander in die konteks van getuienis van die verlossingsdade van Christus (1 Pet. 2:9: “Julle, daarenteen, is ’n uitverkore volk, ’n koninklike priesterdom, ’n nasie wat vir God afgesonder is, die eiendomsvolk van God, die volk wat die verlossingsdade moet verkondig van Hom wat julle uit die duisternis geroep het na sy wonderbare lig”) (Nelson, 1995; Muis, 2008:285; Branch, 2004:226).

Die rol van die priester is vervolmaak met die koms van Jesus, toe die Seun van God mens geword het (Heb. 2:9-14). Hy het God se wil aan ons bekend gemaak (Joh. 1:18; 15:15) en Homself geoffer het vir ons sondes (Heb. 9:12, 14, 28; 10:12, 14). Jesus as Priester het

medelye met ons swakhede (Heb. 4:15). Hy het Hom nie self aangestel as priester nie, maar is geroep deur God en met die Heilige Gees gesalf (Jes. 61:1; Luk. 4:18; Heb. 5:5). Jesus het sy eie bloed vir ons geoffer (Heb. 9:26; 10:10, 12; 14:9, 14, 28). Jesus voer sy priesterskap in die hemel uit (Heb. 4:14; 9:11), waar Hy voorbidding by die Vader doen vir die mens (Rom. 5:9, 10; 8:34; Heb. 9:24; 1 Joh. 2:1) en waar Hy sit aan die regterhand van God (Heb. 10:12) (Mason, 2008:16, 17).

#### 2.4.6.1.2 Die metaforiese draagwydte van die profeetbegrip in die Bybel

Die selfstandige naamwoord “profeet” (hetsy as aanduiding vir ware of valse profeet), naamlik נְבִיאַ verskyn ongeveer 309 keer in die Hebreëuse geskrifte van die Ou Testament. In Grieks word die woord *profhith* gebruik as algemene beskrywing van profeetskap. As werkwoord vir die profetiese aktiwiteit word in Hebreëus נְבִיאַ en in Grieks *profhteuw* gebruik. Om te profeteer נְבִיאַ verskyn ongeveer 115 keer in die Hebreëuse teks. Dit verskyn die eerste keer in 1 Sam. 10:6 waar Samuel aan Saul sê: “Dan sal die Gees van die Here kragtig in jou werk. Jy sal saam met hulle as profeet optree en ’n ander mens word” (Youngblood, 1995).

Profete kom voor uit alle fasette van die lewe. Dit sluit in herders en boere soos Amos (Amos 7:14) en Elia (1 Kon. 19:19), maar ook prinse soos Abraham (Gen. 23:6) en priesters soos Esegïël (Eseg. 1:3). Selfs vroue נְבִיאָה en kinders kan deur God geroep word tot profete (1 Sam. 3:19-20; 2 Kon. 22:14; Hand. 21:9; Luk. 2:36-38). God gebruik ook vyande van Hom, soos Bileam (Num. 22:6-24:24; 2 Pet. 2:15-16; Op. 2:14) om sy woord te verkondig, Saul was nie ’n navolger van God toe God hom roep nie (1 Sam. 10:23-24). Sommige word geroep om profete vir hul hele lewe lank te wees, sommige word geroep net vir ’n kort tydperk (Num. 11:25-26). In albei gevalle spreek die profeet met die gesag van die Heilige Gees (Num. 11:29; 24:4) (Clements, 1996:192-193; Tucker, 1987:170).

’n Karaktereienskap van profeetskap is om God se Woord te verkondig onder die leiding van die Heilige Gees, en nie volgens eie mening nie (Jer. 23:16; 29:27; Eseg. 13:2; 37:10; 1 Kon.

22:8). Jesus verwys na homself as profeet in Johannes 12:49-50, en dit is gebaseer op die herhaaldelike verkondiging van God se Woord aan die mensdom. Die hoofdoel van 'n profeet is om die boodskap van God se woord te verkondig deur wyse van onderrig in waarheid, regstelling en teregwysing ten opsigte van 'n mens se leefwyse (2 Tim. 3:16). Daar word na profete verwys as boodskappers van God (Jes. 44:46; Hag. 1:13; 2 Kron. 36:15), dienaars van God (Amos 3:7; Sag. 1:6), herders (Sag. 11:4, 7; Jer. 17:16); wagte (Jes. 62:6; Eseg. 3:17) en heiliges van God (2 Pet. 1:21, Luk. 1:70) (Skinner, 1930:317; Branch, 2004:222-223).

Dit wat verkondig moet word, is 'n boodskap wat saligheid en genade bevat (1 Pet. 1:9-12), asook 'n blywende openbaring van die wet (Matt. 5:18). Die boodskap vorm 'n eenheid, nie losstaande gedagtes nie (Hand. 3:21, 24). Dit is 'n boodskap wat deur Jesus self geïnterpreteer is (Luk. 24:27, 44) en die boodskap is gesentreer om Jesus (Luk. 10:24) (Nelson, 1995).

#### 2.4.6.1.3 Die metaforiese draagwydte van die koningbegrip in die Bybel

Die woord “koning” in Hebreeus מֶלֶךְ verskyn 2 513 keer in die Ou Testament. God regeer as Koning oor sy volk (1 Kron. 29:11; 2 Kron. 13:5). Die term “koningskap” in Hebreeus מְמַלְכָה verskyn 115 keer in die Ou Testament en kom vir die eerste keer in Genesis 10:10 voor. In Eksodus 19:6 lees ons van Israel as God se koninkryk: “... 'n koninkryk wat My as priesters dien.” In Grieks word koningskap uitgedruk met die term *basileia* wat beteken “regeergebied” of “invloedsfeer waarin mag uitgeoefen word”(Strong, 1996; Vine, 1996).

'n Koning was oor die algemeen 'n heerser van 'n spesifieke stad of land. Van so vroeg as van Abraham se tyd was daar konings (Gen. 14:2; 20:2). God belowe Abraham dat daar konings uit sy nageslag sal kom (Gen. 17:6), asook vir Jakob (35:11). Voordat die Israeliete vir Saul as koning verkies het (1 Sam. 10:1), was hulle 'n godsdienstige gemeenskap met

God as Heerser (teokrasie). Die Nuwe Testament maak ook melding van konings (Matt. 2:1, Hand. 25:24) (Nelson, 1995).

'n Koninkryk, wat die toekomstige koninkryk van Christus moes tipeer, was van die begin van die openbaringsgeskiedenis af deel van God se plan (Deut. 17:15). Die koning van Israel was veronderstel om net verantwoordelik te wees teenoor God. Die koning was God se dienaar en aardse verteenwoordiger. Die koning moes die wet van God ken en onderhou (Deut. 17:18-20). Hy moes onderrig gee in die wet en met wysheid en regverdigheid oordeel (1 Kon. 3:28; 2 Kron. 17:7) (Nelson, 1995).

Die Skrif gebruik die term “koning” en “koningskap” nie net vir aardse heersers nie, maar ook vir God as Heerser van die wêreld (Ps. 47:2, 7; Matt. 5:35). Aardse konings regeer slegs as gevolg van God se wil om die koningskap aan hulle toe te vertrou (Deut. 10:17; Dan. 4:17). Christus, as die Messias, is as 'n koning gebore uit die nageslag van Dawid (2 Sam. 7:16; Matt. 2:2), wat gekom het om die koninkryk van God te verkondig (Mark. 1:15).

Hy het gesterf as koning (Mark. 15:32) en word kragtens sy oorwinning oor die dood en die verhoging tot die ereposisie aan die regterhand van die Vader gesien as Koning van die konings en Here van die heersers (1 Tim. 6:15; Op. 19:16). Hy tree op as Koning-priester (Heb. 5:6; 7:1; Op. 11:15) en berei vir Christene plek voor in God se koninkryk, om te regeer as konings. God se koningskap vereis gehoorsaamheid (Rom. 14:17: “Die koninkryk van God is nie 'n saak van eet en drink nie, maar van gehoorsaamheid aan God, vrede en vreugde, wat die Heilige Gees ons gee”), sodat ons eendag deel kan wees van die ewige koninkryk: “En dan sal daar vir julle vrye en feestelike toegang wees tot die ewige koninkryk van ons Here en Verlosser, Jesus Christus” (2 Pet. 1:11) (Nelson, 1995).

As deelgenote aan die koninkryk van God, moet Christene nederig נָנֵךְ wees, gehoorsaam wees וְיִשְׁמָעוּ, en 'n lewe lei tot eer van God (1 Tess. 2:12: “... op die hart gedruk om tot eer

van God te lewe, Hy wat julle roep om in sy koninkryk in te gaan en so aan sy heerlikheid deel te hê”) (Nelson, 1995).

#### 2.4.6.1.4 Basisteoretiese afleidings van die priester-, profeet- en koning-metafoor vir die onderwyser se rolmodelskap

Eerstens kom die karaktereienskappe van ’n Christen in die metafoor onder die soeklig. ’n Christen, omrede hy/sy in Christus glo en as Christen (wat “gesalfde” beteken), deel het aan die salwing deur die Gees van Jesus Christus, moet hy/sy as priester, profeet en koning vir God optree. Dit kan gedoen word om goed te doen aan ander uit dankbaarheid aan God. Om goed te doen aan ander is ’n karaktereienskap van God, wat gereflekteer word deur gelowiges.

Om goed te doen יִטַב word ongeveer 100 keer in die Hebreeuse Bybel gebruik. Die term word vir die eerste keer gebruik in die verhaal van Kain en Abel (Gen. 4:7: “Wag daar nie vir jou blydskap as jy goed doen nie? As jy nie goed doen nie – die sonde wag jou in daarbuite en hy wil jou in sy mag kry”). Alhoewel die Skrif dit duidelik maak dat goeie dade eῖrgon nie ’n mens se saligheid beteken nie, word gelowiges deur God se liefde genoop ἀγαπάτω” om goed aan ander te doen (1 Pet. 5:2; Joh. 3:20-21; Rom. 2:7; 2 Tess. 1:11) (Strong, 1996).

Tweedens is die antropologiese inkleding van die metafoor geanker in die wese en optrede van die Drie-enige God. ’n Goeie vertrekpunt is die Heidelbergse Kategismus, Sondag 12, vraag en antwoord 32, wat die drievoudige amp van ’n gelowige behandel. Dit gaan saam met Sondag 3, wat handel oor die geskiedenis en mens as beeld van God. Die gelowige onderwyser se profetiese taak asook sy/haar betrokkenheid by die nood van die wêreld is hier ter sprake; om as profeet kennis van God se Woord te hê en getuie te wees na buite uit te leef; om as priester ’n gebedslewe met God te hê en ’n diens te lewer volgens sy/haar gawes; om as koning ’n nuwe persoonlike karakter (proses van heiligmaking, deur die afsterf van die ou mens en opstanding van die nuwe mens) te ontwikkel en die liefde van God in elke

lewensterrein uit te dra en uit te leef. Die onderwyser wil deur sy/haar rolmodelskap die leerders lei tot geestelike volwassenheid, soos Paulus dit stel in Kolossense 1:28: "Hóm verkondig ons deurdat ons alle mense met alle moontlike wysheid onderrig en leer, sodat ons elke mens tot geestelike volwassenheid in Christus kan bring."

Derdens omlin die metafoor die rolmodelskap van die onderwyser soos volg:

- Profeetskap: sy Naam te bely

God se heilige lewe en liefde is 'n aanmoediging vir die onderwyser om sy/haar rolmodelskap so in te klee dat dit daarop gerig is om die Naam van die Here te bely (1 Joh. 2:27; Hand. 2:17; Luk. 21:15). Die onderwyser kan die liefde van God  $\alpha\gamma\alpha\pi\alpha\omega$  (Joh. 13:34; Gal. 5:22), laat deurskemer na die leerders wat in 'n donker, verwarrende wêreld leef, 'n wêreld waarin die heiligheid van die lewe nie meer geken word nie. Sodoende kan daar weer hoop aan die leerders gegee word  $\pi\iota\sigma\tau\iota$ " (Gal. 5:22; 2 Kor. 5:7).

Die profetiese lig het ook daarmee te doen dat die onderwyser vir die leerders ankers bring in 'n konteks waarin leerinhoud gesekulariseer word. Die lewe op aarde word byvoorbeeld bloot as natuur beskryf wat deur 'n proses van evolusionisme spontaan ontstaan het, terwyl die waarheid nie verswyg kan word nie dat hierdie wêreld deur 'n skeppingsdaad van God tot stand gekom het, wat 'n besondere doel aan die skepping gee.

- Priesterskap: lewende dankoffer aan God

'n Onderwyser se rolmodelskap word gekenmerk met een doel voor oë, om God te gehoorsaam, in Grieks:  $\psi\alpha\kappa\omega\eta$  (Rom. 1:5; 2 Kor. 10:5), om te lewe tot sy eer en hulle liggaam as instrument,  $\sigma\upsilon\lambda\lambda\eta$  om te gebruik om God se Woord te verkondig. As priester moet die onderwyser hom-/haarself as 'n lewende dankoffer aan God toewy (Rom. 12:1, 2; 1 Pet. 2:5, 9; Op. 1:6; 5:8, 10). Hulle moet hul liggaam gebruik as 'n instrument  $\sigma\upsilon\lambda\lambda\eta$  tot eer van

God (Rom. 6:13). Hulle moet as instrukteurs pädagogies dien om kinders te lei tot geestelike volwassenheid (Rom. 2:20; 2 Tim. 3:16).

Dit gaan veral hieroor dat die onderwyser sy/haar lewe uitgiet tot opbouing van die kind, om daardie ekstra kilometer te loop vir die kind. Dit lyk op die oog af of die hedendaagse werkkultuur in Suid-Afrika ontwikkel in 'n rigting waarin mense aandring op die maksimum voordeel vir hulleself, terwyl die minimum opoffering gevra word. Niemand is bereid om hulleself op te offer vir iets waaruit hulle nie een of ander finansiële voordeel of bevorderinggeleentheid kan kry nie. As 'n Christen sy/haar lewe met priesterlike dankbaarheid toewy aan God, sal daar gegroei word in reinheid om onderskeid te tref tussen goed en kwaad (1 Pet. 2:11; Rom. 6:12, 13; Ef. 6:11; 1 Tim. 1:18, 19)(Strong, 1996; vgl. Die Heidelbergse Kategismus 31 en 32).<sup>12</sup>

- Koningskap: stryd teen die sonde (vgl. Die Heidelbergse Kategismus 31 en 32)<sup>13</sup>

---

12 Die Heidelberg Kategismus (1563), Sondag 12, Vraag en Antwoord 31 en 32:

**Vraag 31:** Waarom word Hy Christus, wat Gesalfde beteken, genoem?

**Antwoord:** Dit is dieselfde as Messias en beteken "Gesalfde". In die Ou-Testamentiese tyd is konings, priesters en profete vir hulle ampte gesalf. Al hierdie mense se werk is nou deur Christus saamgevat en vervolmaak. Daarom is Hy deur God die Vader bestem en aangestel en met die Heilige Gees gesalf (a) tot ons hoogste Profeet en Leraar, wat aan ons die (b) verborge raad en wil van God aangaande ons verlossing ten volle bekend gemaak het; (c) tot ons enigste Hoëpriester, (d) wat ons met die enige offer van sy liggaam verlos het, (e) en met sy voorbidding gedurig deur by die Vader vir ons intree; (f) tot ons ewige Koning wat ons met sy Woord en Gees regeer en ons by die verlossing wat verwerf is, beskerm en bewaar(g): (a) Ps. 45:8; Heb. 1:9; Jes. 61:1; Luk. 4:18 (b) Deut. 18:15; Hand. 3:22; 7:37; Jes. 55:4 (c) Joh. 1:18; 15:15 (d) Ps. 110:4 (e) Heb. 10:12, 14; 9:12, 14, 28 (f) Rom. 8:34; Heb. 9:24; 1 Joh. 2:1; Rom. 5:9, 10 (g) Ps. 2:6; Sag. 9:9; Matt. 1:5; Luk. 1:33; Matt. 28:18; Joh. 10:28; Op. 12:10, 11.

13 **Vraag 32:** Waarom word jy 'n Christen genoem?

**Antwoord:** Omdat ek deur die geloof (a) 'n lid van Christus is (b) en daardeur deel aan sy salwing het (c), sodat ek sy Naam kan bely, (d) myself 'n lewende dankoffer aan Hom kan toewy (e) en in hierdie lewe met 'n vrye gewete teen die sonde en die duiwel kan stry (f) en hierna met Christus in ewigheid oor alle skepsels kan regeer (g): (a) Hand. 11:26 (b) 1 Kor. 6:15 (c) 1 Joh. 2:27; Hand. 2:17 (d) Matt. 10:32; Rom. 10:10 (e) Rom. 12:1; 1 Pet. 2:5; Op. 1:6; 5:8, 10 (f) 1 Pet. 2:11; Rom. 6:12, 13; Gal. 5:16, 17; Ef. 6:11; 1 Tim. 1:18, 19 (g) 2 Tim. 2:12; Matt. 25:34.

Die koninkryk van God moet in die inkleding van gelowige onderwyser se rolmodelskap gestalte aanneem (Matt. 18:3; Joh. 3:5). Die koningskap is nie regeermag waar jy as Christen vir ander kan hiet en gebied nie, maar dit is 'n stryd teen die kwaad (2 Pet. 1:10: "Daarom, broers, moet julle julle des te meer daarvoor beywer om deur julle lewe te bewys dat God julle geroep en verkies het. As julle hierdie dinge doen, sal julle nooit struikel nie") (Van der Graaf, 2001:43). Hier gaan dit oor roeping van die onderwyser om faktore te bestry wat skadelik kan wees vir die eie lewe en vir die lewe van die leerders wat aan die onderwyser toevertrou is. Watter leiding gee 'n onderwyser byvoorbeeld aan 'n leerder as hy/sy sien dat verkeerde inligting oor MIV en seksueel oordraagbare siektes tot verkeerde persepsies en ontaarding gaan lei?

#### 2.4.7 DIE METAFORIESE KARAKTEREIENSKAPPE VAN DIE ONDERWYSER

Die metaforiese karaktereieenskappe wat 'n onderwyser toon, kan saamgevat word in die grafiese voorstelling in Figuur 2.2 (op die volgende bladsy).

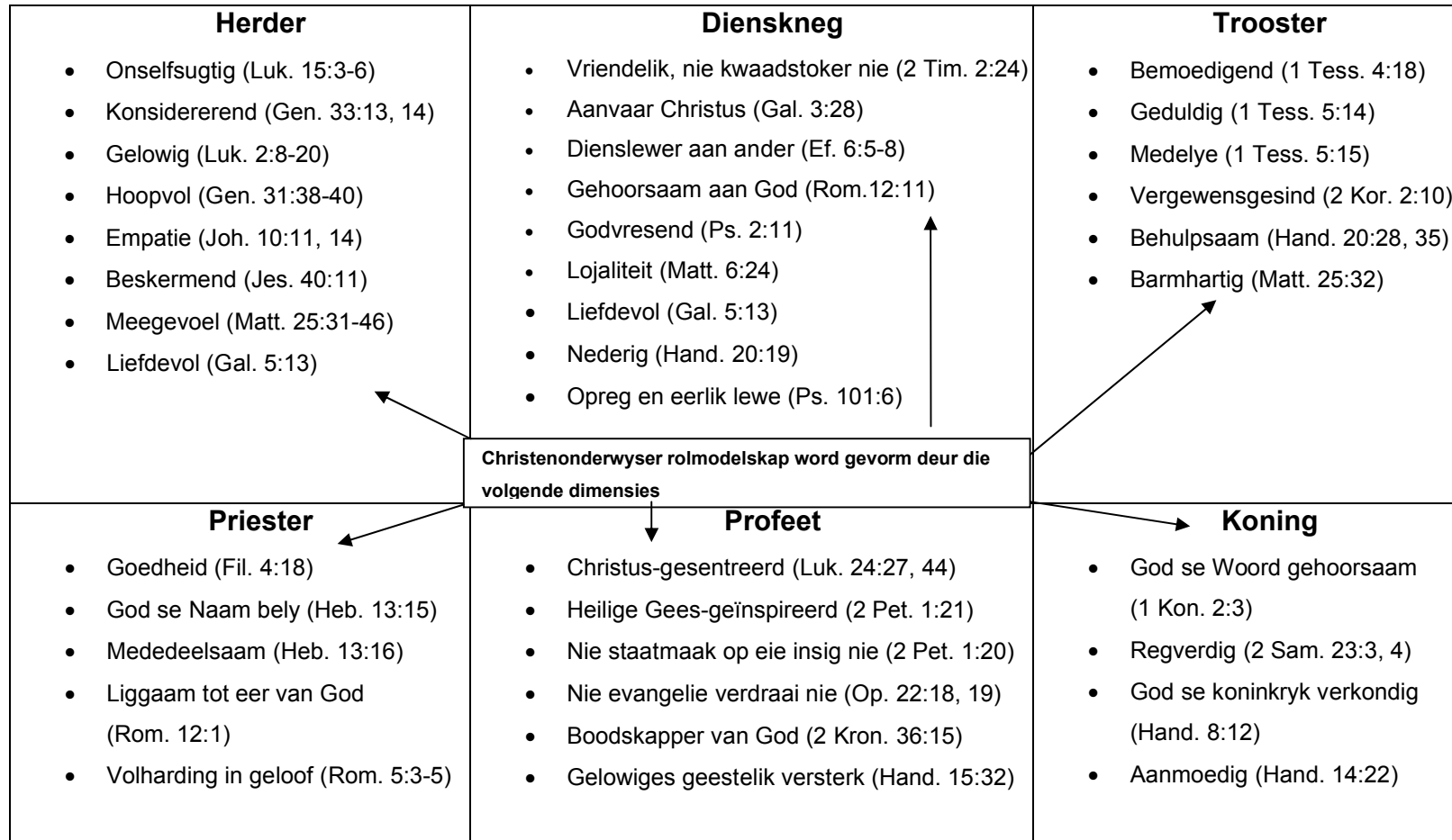
### 2.5 SAMEVATTING

Die onderwysberoep kan nie as 'n neutrale oordrag van kennis aan leerders gesien word nie, maar is 'n wesenlike deel van die Christelike roeping om God se liefde in hierdie wêreld te bedien. Dit is 'n verlengstuk van die verbondskonteks, waarin opvoeding in die Skrif aan ouers as opdrag gegee word om hul kinders volgens God se Woord op te voed en 'n verantwoordelike voorbeeld te stel. Die onderwyser, wat die verlengstuk voortsit as 'n gesagsfiguur, se optrede moet geanker wees in God se allesopofferende en allesomvattende sorg en liefde vir die mense wat aan Hom behoort.

Die Bybelse metafore wat vir die optrede van die onderwyser gebruik word, is die **herdermetafoor** wat geanker is in God se herderskap; die **diensknegmetafoor** wat geanker is in die liefde van God in Jesus Christus, wat na hierdie wêreld gekom het om te dien, nie om

gedien te word nie; die **troostermetafoor** wat geanker is in die allesomvattende aard van God se liefde dat ons nie vir een oomblik aan ons eie lot oorgelaat is nie; die **profeet-**, **priester-**, en **koningmetafoor** wat geanker is in God se verlossingsplan om 'n profetiese lig te bring vir diegene wat in die duisternis verdwaal het, om priesterlike genesing te bring vir die wonde van diegene wat deur die Satan, sonde en die dood verniel is en om koninklike oorwinning te bring oor al die kragte wat ons van God vervreem het en ons lewe laat disintegreer het.

## 2.4.7 DIE METAFORIESE KARAKTEREIEENSKAPPE VAN DIE ONDERWYSER



**Figuur 2.2 Die metaforiese inkleding van die onderwyser se rolmodelskap**

Die Bybelse metafore gee 'n inkleding van die rolmodelskap van die Christenonderwyser wat baie meer behels as 'n blote professionele figuur wat in 'n beperkte mate en op 'n geslote manier by die opvoeding van leerders betrokke is. Die Bybelse metafore wat ondersoek is, laat 'n gestalte van rolmodelskap na vore kom wat getuig van allesopofferende betrokkenheid, allesomvattende sorg: kortom 'n gestalte wat die leerder laat beseef dat hier iemand is wat nie manipulerend, gereserveerd na hom/haar kyk nie. Hier is iemand wat waarlik omgee, soos dit in die gedig van Edgar Guest: "I'd rather see a Sermon", weerspieël word (Porteus *et al.*, 2001:38):

I'd rather **see an example** than hear one any day:  
I'd rather one would walk with me than merely tell the way.

The eye's a better pupil, and more willing than the ear,  
Fine council is confusing, but **example is quite clear**.

The best of all the teachers are the ones who live their creed,  
For to **see the good in action**, is what everybody needs.

I can soon learn how to do it, if you **let me see it done**,  
I can catch your hands in action, but your tongue too fast may run.

And the lecture you deliver may be very wise and true,  
But I'd rather learn my lesson by **observing what you do**.

For I may misunderstand you and the fine advice you give,  
But there is no misunderstanding **how you act and live**.

When I **see an act of kindness**, I am eager to be kind;  
When a weaker brother stumbles, and a stronger stays behind.

Just to **see if I can help** him, then the wish grows strong in me,  
To be as big and thoughtful as I know that friend to be.

And everyone can witness that the **best of teachers** today,  
Are not the ones that tell us how, but **the ones that show the way**.

In Hoofstuk 3 gaan die metateoretiese bevindings (veral ten opsigte van opvoedkundige perspektiewe) bespreek word. Dit was eers nodig om opvoeding en rolmodelskap van die onderwyser vanuit 'n Bybelse perspektief te beskryf (Hoofstuk 2), voordat daar in die volgende hoofstuk vanuit 'n opvoedkundige invalshoek op die plek van die Christelike rolmodelskap van die onderwyser in die opvoedingsproses en die uitdagings wat daaraan gestel word in die huidige Suid-Afrikaanse skoolsisteem, gekonsentreer gaan word en gepoog word om 'n greep op Christenonderwysers se verstaan van hulle rolmodelskap te verkry deur middel van 'n empiriese studie.

Dit is deurentyd van belang om in gedagte te hou dat die onderwyser nie net 'n opvoeder is wat kennis oordra nie, maar 'n persoon met 'n roeping, naamlik om die leerder te lei tot geestelike volwassenheid deur 'n voorbeeld te stel; 'n voorbeeld waardeur die leerder in staat gestel sal word om in hierdie wêreld hoopvol te leef en die "seer" te kan verwerk.

## HOOFSTUK 3

# METATEORETIESE PERSPEKTIEWE EN EMPIRIESE ONDERSOEK RAKENDE DIE METAFORIESE INKLEDING VAN DIE CHRISTENONDERWYSER SE ROLMODELSKAP

### 3.1 INLEIDING

In die eerste deel van hierdie hoofstuk gaan daar metateoreties gefokus word op opvoedkundige perspektiewe rakende die rolmodelskap van die Christenonderwyser. Metateorie het te doen met die teoretiese vlak waarin wetenskaplike vertrekpunte uitgespel word wat min of meer universeel aanvaar word en wat die Praktiese Teologie met die meeste ander dissiplines gemeen het. Dit hou dus verband met interdissiplinêre koppeling, dit wil sê die koppeling tussen Praktiese Teologie en navorsingsresultate van sosiale wetenskappe soos Opvoedkunde (Van der Merwe, 2004:11; Heyns & Pieterse, 1991:53; Venter, 2004:431; Grosskopf & Lotter, 2003:13). In die navorsingsresultate van Opvoedkunde word waardevolle perspektiewe gebied rakende die rol van die onderwyser, die leerder, die interaksie tussen onderwyser en leerder asook die konteks waarin opvoeding plaasvind (naamlik die verandering in die onderrig sisteem in Suid-Afrikaanse skole).

William Willimon, soos aangehaal deur Astley (1998) gee 'n gepaste beskrywing van waarom die pastorale dimensie in die opvoedingsproses so belangrik is:

People can be healed, supported, and cared for by helping them clarify their values and concepts, by putting forward a conceptual framework upon which they are able to make meaning of their often disordered world, by telling them the Story in terms that can be heard and affirmed as their story, by proclaiming the faith in such a way as it becomes their faith. Teaching, at any rate proper teaching, is a task as pastoral as they come.

In die tweede deel van hierdie hoofstuk word verslag gelewer rakende 'n empiriese studie wat onder 'n geselekteerde groep onderwysers met betrekking tot hulle rolmodelskap gedoen is.

Hierdie empiriese ondersoek is geloots vanuit die belangstellingsfokus wat deur die basisteoretiese perspektiewe (soos in Hoofstuk 2 beskryf) aangedui is en vanuit die interpretasieraamwerk en kontekstuele elemente wat gebied word deur die metateoretiese perspektiewe in die eerste deel van Hoofstuk 3.

## **3.2 METATEORETIESE PERSPEKTIEWE VANUIT OPVOEDKUNDE**

Onderwys (opvoeding) is een van die aktiwiteite wat deur alle gemeenskappe, hetsy primitief of hoogs ontwikkel, onderneem word. By die primitiewe samelewing gaan dit oor die oordrag van kultuur en die inlywing van die jongmens in die gemeenskap. Die ontwikkelde samelewing se opvoeding word gekenmerk as 'n omvattende aktiwiteit wat aangevul word deur 'n uitgebreide stelsel van ondersteuningsdienste. Professionele opvoeders moet dus hul taak in nouste verband met die samelewing in al sy verbande uitvoer, omdat die owerheid, ouers en privaatsektor as vennote direk daarby belang het (Osborn *et al.*, 2002:46; Jordaan, 2003:16).

Oppervlakkig beskou, is opvoeding die oordrag van kultuur van een geslag na 'n ander, met die onderwyser as bewaringsagent. Fundamenteel is opvoeding veel meer: dit is die doelgerigte, doelbewuste, opsetlike en beplanmatige toerusting en voorbereiding van 'n nie-volwassene tot volwassenheid, deur 'n volwasse opvoeder. Sodanige onderwysing of opvoeding is gefundeer in 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing en moet die hele kind fisiek, verstandelik, psigies en geestelik betrek (Zabel & Zabel, 1996:8; Jordaan, 2003:16).

### **3.2.1 INLEIDENDE OPMERKINGS OOR DIE DISSIPLINE OPVOEDKUNDE**

Volgens Landman (1994) is Opvoedkunde 'n werklikheidsgetroue (getrou aan die universele leefwêreld) en radikale begeleidingswetenskap wat die wesenskenmerke van begeleiding en die praktykwording (kennis ter wille van kennis) daarvan deeldissiplinêr en krities-denkend bestudeer en in die vorm van wetenskaplik verantwoorde uitsprake formuleer;

of

'n werklikheidsgetroue vorm van Agogiek wat die agogiese verhouding van begeleides en

begeleidenes deur middel van die kritiese denke en skerp kennisinsameling deur deeldissiplines onder die radikale wetenskaplike soeklig te plaas met die oog op begryping en praktykmaking daarvan;

of

die uitkoms van radikale essensie-openbarende kritiese bedinking deur dissiplines van die agogiese werklikheid met die oog op outentieke werklikheidsgetroue begryping en relevante praktykwording.

Opvoedkunde of Pedagogiek is die studie van hoe volwassenes (onderwysers, ouers) jongmense grootmaak vir 'n bepaalde doel. Opvoedkunde is die wetenskap van die ontwikkeling van 'n kind tot by volwassenheid. Opvoedkunde bestudeer die opvoeding, die ontwikkelingsfases, asook die verhouding tussen die kind en sy omgewing: familieledede, skool, vriende, die geboue in sy omgewing, media, ensovoorts. Dit lê veral klem op die handeling. Opvoeding is dus die toepassing van opvoedkunde in die praktyk (MWB, 2008).

Opvoedkunde ondersoek die proses of gebeurtenis wat nodig is om 'n kind gereed te maak vir volwassenheid. Die proses of gebeurtenis is opvoeding, maar wat presies behels opvoeding? In die volgende punt word die begrip opvoeding breedvoerig bespreek vanuit die metateoretiese perspektief wat Opvoedkunde op hierdie vraag kan bied.

### 3.2.2 OPVOEDING

Daar kan slegs sprake wees van opvoeding as daar ten minste vier komponente teenwoordig is, naamlik (Beckman & Niewenhuis, 2004:56):

- 'n opvoeder/onderwyser;
- 'n opvoedeling/leerder wat opgevoed word;
- 'n opvoedingsdoelstelling waarna gestreef word, en
- inhoud, die kennis, vaardighede en gesindhede (waardes of norme) wat by die leerder tuisgebring moet word om hom of haar op te voed.

Volgens Lexilogos (2008) se verklaring van menseregte, Artikel 26:2, sal “Opvoeding ... gemik wees op die volle ontwikkeling van die menslike persoonlikheid en op die bevordering van respek vir menseregte en fundamentele vryheid. Dit sal begrip, verdraagsaamheid en vriendskap tussen alle nasies, rasse of etniese groepe bevorder.”

Opvoeding beteken vir elke mens iets anders, soos Pratte (1992:163) beweer: “An inward shudder occurs when one is asked, what is meant by education?” Die volgende voorbeelde getuig van die verskillende persepsies van opvoeding (*Teacher’s Mind Resources*, 2002).

The central task of education is to implant a will and facility for learning; it should produce not learned but learning people. The truly human society is a learning society, where grandparents, parents, and children are students together.

– Eric Hoffer –

The one real object of education is to leave a man in the condition of continually asking questions.

– Bishop Creighton –

The aim of education should be to teach us rather how to think, than what to think – rather to improve our minds, so as to enable us to think for ourselves, than to load the memory with the thoughts of other men.

– Bill Beattie –

Opvoeding is ’n lewenslange proses waardeur ’n mens elke dag iets kan leer. Deur opvoeding word die mens toegerus met vaardighede om selfstandig op te tree.

’n Mens het die kennis wat hy/sy ontvang het gedurende formele opvoeding nodig om hom-/haarself toe te rus met die nodige vaardighede vir die toekoms. ’n Mens het ’n basis nodig (formele opvoeding) om van te werk.

Volgens navorsing wat gedoen is deur Van Rensburg *et al.* (1994) is vyftig persone se definisies van opvoeding geëvalueer, en die volgende patroon het uit ’n vergelyking van

hierdie onderskeie definisies geblyk: Opvoeding moet doelgerig wees (96%); dit is begeleidend (64%); opvoeding is 'n normatiewe aangeleentheid (44%); dit is 'n handeling of proses (40%); dit behels oordrag van kennis tot vorming en ontwikkeling (34%) en opvoeding is om te leer (18%). Om die reikwydte van die term “opvoeding” breedvoerig te beskryf, is daar van verskillende modelle gebruik om die opvoedingsproses te verduidelik. Drie bepaalde modelle is gekies, omrede die onderwyser se rolmodelskap wesenlik te doen het met sleutelemente in hierdie bepaalde modelle naamlik empatie, konsidererende optrede, en die belang van 'n gevestigde waardesisteem. Hierdie sleutelemente het ook duidelike raakvlakke met die metaforiese inkleding van die Christenonderwyser se rolmodelskap (vgl. 2.3). Die drie modelle wat bespreek word, is die volgende:

- McPhail se konsiderasiemodel in die implikasies daarvan vir die Christenonderwyser se inkleding van rolmodelskap ten opsigte van die in agneming van ander se belange (vgl. Heb. 10:24<sup>14</sup>);
- Lickona se menslikheidsmodel in die implikasie daarvan vir die aspekte van medemenslikheid wat in die Christenonderwyser se inkleding van rolmodelskap ter sprake kom (vgl. Kol. 3:12<sup>14</sup>), en
- Kohlberg se morele ontwikkelingsmodel in die implikasies daarvan vir die belang van die kommunisering van 'n goeie waardesisteem in die inkleding van die Christenonderwyser se rolmodelskap (vgl. 1 Pet. 1:14-15<sup>14</sup>).

---

<sup>14</sup> Hebreërs 10:24: “Laat ons ook na mekaar omsien deur mekaar aan te spoor tot liefde en goeie dade.”

Kolossense 3:12: “... Daarom moet julle meelewend, goedgesind, nederig, sagmoedig en verdraagsaam wees.”

1 Petrus 1:14-15: “As gehoorsame kinders moet julle nie julle lewe inrig volgens die begeertes wat julle vroeër gehad het toe julle God nie geken het nie. Nee, soos Hy wat julle geroep het, heilig is, moet julle ook in julle hele lewenswandel heilig wees.”

### 3.2.2.1 McPhail se konsiderasiemodel

Peter McPhail, net soos Maslow en Carl Rogers, beskou homself as 'n humanitêre opvoeder. Hy fokus op die aanleer van sosiale aanvaarbare gedrag: "Every human being is conditioned from the moment he or she draws the first breath as a baby" (McPhail, 1980:57).

Volgens McPhail moet daar gefokus word op die mens se manier om met hom-/haarself en ander om te gaan. Meer spesifiek beklemtoon McPhail dat om vir 'n mens se naaste te leef, belowend en motiverend is. Die primêre uitgangspunt van sy konsiderasiemodel is dat morele opvoeding gesien moet word as allesomvattend ten opsigte van die totale persoonlikheid van 'n individu.

Morele opvoeding is gemoeid met die vorming van gedrag en ontwikkeling van probleemoplossingvaardigheid. Volgens McPhail leer ons morele waardes deur die waarneming van die optrede van betekenisvolle persone (rolmodelle) in ons lewe teenoor individue met wie hulle in aanraking kom. Volgens hom is moraliteit aansteeklik en leer ons dit by 'n bedagsame persoon met wie ons in kontak is. 'n Leerder sal meer doen na aanleiding van wat die onderwyser doen, as wat die onderwyser hom/haar leer. Om van ander te leer is die hoeksteen in die natuurlike ontwikkeling van die leerder. Die belangrikheid van leer deur waarneming en sosiale modellering, kan volgens McPhail nie oorbeklemtoon word nie (Marthinus *et al.*, 2005:30; McPhail *et al.*, 1975:2; McPhail, 2005).

Volgens hierdie model word die leerder bewus gemaak om bedagsaam teenoor ander op te tree, en om ander in nood te help. Die begrip "omgee" vorm die sentrale gedagte en die leerders moet aangemoedig word om tot liefdevolle volwassenes te ontwikkel. Die konsep "omgee" sluit karaktereienskappe soos empatie, altruïsme en verantwoordelikheid in. Omgee hou verband met die werk van die skool op die volgende maniere:

- dit is 'n manier om leerders op te voed;
- dit is 'n manier om leerders in hul totaliteit te hanteer, en

- dit ontwikkel leerders se selfagting en bevorder hul welstand.

Deur hierdie karaktereienskappe te openbaar leer die leerder om in 'n groep saam te kan werk en ander se standpunte te verstaan en in ag te neem (Marthinus, 2005:32; McPhail, 1980:184).

Empatie in hierdie verband verwys na die vermoë van die onderwyser om standpunt in te neem en ook begrip te toon vir die menings, gevoelens en wêreldsiening van die leerders. Die waarde van empatie word beklemtoon in die doktrine van *verstehen*. *Verstehen* beteken begrip en verwys na die unieke menslike vermoë om betekenisgewing te verleen aan die wêreld. Die *Verstehen*-doktrine aanvaar dat aangesien die mens 'n unieke bewussyn het, wat verskillend is van ander vorme van lewe, die studie van die mens ook dus anders daar sal uitsien as die studie van ander vorme van lewe. *Verstehen* impliseer daarom dat die mens op 'n ander manier as ander lewende wesens begryp moet word, aangesien die mens 'n doel het, emosies het, kulturele ontwikkeling toon, planne maak en waardes besit wat gedrag beïnvloed (Patton, 2002:105,106).

Geen samelewing kan sonder waardes funksioneer nie, daarom moet daar onverganklike waardes van omgee wees, sodat die leerder kan ontwikkel tot goeie burgerskap en geestelike volwassenheid. Die onverganklike waardes is gegrond op Bybel waardes, waarvolgens verbondsoopvoeding plaasvind (sien 2.3.1.2), en die liefdevolle gemeenskap tussen God en die mens beklemtoon.

### 3.2.2.1.1 Die implikasies van McPhail se model vir opvoeding as 'n lewenslange handeling met mense

'n Aspek wat deur McPhail uitgelig word, is dat opvoeding 'n lewenslange proses is. Pitout *et al.* (1993:67) het gesê 'n mens is 'n wese wat opvoed, wat opgevoed is en wat afhanklik is van opvoeding. Die mens wil opgevoed word en het opvoeding nodig. Opvoeding is 'n lewenslange, eg menslike, aanhoudende verskynsel, ongeag ouderdom en ras: "Education is

living. Education begins from the time you are born until your death” (Winters, 2002; Gregor, 2002; Ferreira, 1980:5).

'n Mens leer vanaf geboorte, soos hoe om te eet, te loop, te praat, wat deur familieledede gedoen word. Elke faset waarin 'n mens hom/haar bevind, dra by tot 'n mens se opvoeding, of dit nou by die ouerhuis is, die sportveld, kerk, televisie, rekenaars of die Internet, geen mens spring hierdie opvoeding vry nie. Almal beleef hartseer, liefde, geluk, haat en teleurstellings. Hoe 'n mens hierop reageer, is 'n leerproses. As 'n mens die dag nie meer iets leer nie, leef hy/sy nie meer nie, want elke dag is 'n leerproses. 'n Mens word begelei en toegerus vir die lewe en dit sluit die ontwikkeling van die liggaam en gees in, asook die ontsluiting van kennis en verstand (Coetzee, 1973:71-78; Gregor, 2002; Winters, 2002; Van der Walt, 1993; Pitout *et al.*, 1993:67).

Nog 'n manier om die begrip te verbreed, is om opvoeding as “toerusting” of as “ontsluiting” te beskou, soos wat deur reformatoriese opvoedkundiges verstaan word. Hulle aanvaar dat geloofsvolwassenheid nie in hierdie lewe bereik kan word nie. In die lig hiervan kan opvoeding dan beskou word as 'n lewenslange voortgaande taak. Opvoeding beteken letterlik “voed na bo” en die woord kan verstaan word in religieuse sin om die mens van God na sy ware oorsprong op te voed (vgl. 2 Timoteus. 3:16, 17) (Coetzee, 1973:78; Van der Walt, 1993; Rens *et al.*, 2005:219; Van der Walt, 1983:31).

Opvoeding spreek tot die leerder in sy/haar geheel, nie net tot die leerder se verstand nie. McPhail is van mening dat net soos wat rede en logika belangrik is in die opvoedingsproses, so ook word die behoefte om te leer grootliks aangemoedig deur die feit dat ons omgee vir ander en ander op hulle beurt vir ons. Dit moet ook tot die leerder se hart spreek, om meegevoel te kan hê; dit moet sy/haar oë aanraak om ander se nood te kan raaksien; dit moet sy/haar hande en voete aanraak wat sal lei tot gehoorsaamheid en mededeelsaamheid, tot eer van God (McPhail, 1980:184; Van der Merwe, 2004:339; Van Wyk & Venter, 2003:538).

Opvoeding is 'n handeling wat struktuur-teoreties en ideaal-tipes uit drie hoofmomente bestaan: 'n onderwyser wat meer volwasse is, 'n opvoedeling wat minder volwasse is en die wisselwerking tussen hulle. Opvoeding geskied nie in 'n vakuum nie. Geen kind kan dit deur eie toedoen, kennis van morele waardes, van wat reg en verkeerd is, opdoen nie. Hy/sy benodig die basiese kennis van opvoeding (wat 'n morele/sosiale grondslag het). Die kind het 'n volwassene nodig om die kennis vir hom/haar te leer en 'n voorbeeld te stel.

Die volwassene onderrig (wat 'n aspek van opvoeding is en spreek tot die kind se intellektuele ontwikkeling) dus die kind, met die oog op die doel van opvoeding. Om behoorlik volwasse te word, het die kind nodig om daardie inhoude te bemeester wat die volwassene as lewenswaardevol ag. Deur te leer gee die kind self sin en betekenis aan die opvoedingsinhoud en sodoende groei die kind tot volwassenheid (Rens, 2005:29; Pitout *et al.*, 1993:67,77; Winkler, 2006:72; Levering, 2007:68; Van der Walt *et al.*, 2008:15; Heenan, 2002:15; Ferreira, 1980:5; Landman, 1994).

### **3.2.2.2 Lickona se menslikheidsmodel**

Dr. Thomas Lickona, 'n sielkundige en professor van Opvoedkunde aan die Universiteit van New York, het navorsing gedoen oor kinders se karakterontwikkeling. Volgens Lickona is volwassenes verantwoordelik vir die karaktervorming van kinders, deur goeie gewoontes by hulle te ontwikkel en hulle gedrag te vorm. Karakteropvoeding is dus: "... a deliberate effort by schools, families and communities to help young people understand, care about, and act upon core ethical values" (Lickona, 1996:95).

Daar is drie redes waarom hierdie model belangrik is in skole: Eerstens is goeie karakter 'n noodsaaklikheid om ten volle mens te wees. Karaktertrekke soos goeie oordeel, eerlikheid, empatie, uithouvermoë, selfdissipline en die vermoë om te werk, is tekens van menslike volwassenheid. Tweedens kan skole transformeer tot beter instellings waar produktiewe leer en onderrig kan plaasvind. Derdens is karakteropvoeding wesenlik om 'n morele gemeenskap te skep en in stand te hou (Lickona, 1996:93; Marthinus, 2005:23).

Dit is tragies dat gemeenskappe regoor die wêreld gekenmerk word deur sosiale en morele probleme, wat insluit verbrokkeling van gesinslewe, fisieke en seksuele misbruik van kinders, geweld, dwelmmisbruik en tienerswangerskap. Dit is 'n algemene opvatting dat 'n gemeenskap se probleme in sy jeug weerspieël word. Die toenemende problematiek wat 'n invloed op die jeug uitoefen, word gesien in die volgende waarneembare tendense (Lickona, 1996:94; Marthinus, 2005:23):

- oneerlikheid, wat insluit steel, leuens en bedrog;
- gebrek aan eerbied vir ouers, onderwysers en ander gesagsfigure;
- die agteruitgang van taal;
- die agteruitgang van werksetiek;
- verhoogde selfgesentreerdheid, tesame met 'n agteruitgang van persoonlike verantwoordelikheid, en
- selfdestruktiewe gedrag soos voortydige seksuele aktiwiteite, dwelmafhanklikheid en selfmoord.

'n Skool en onderwyser wat verbind is tot eerlikheid, regverdigheid, verantwoordelikheid, respek vir ander en selfrespek, sal toesien dat hierdie waardes aan leerders gemodelleer word. Omrede hierdie model te doen het met die karaktervorming van die leerder, kan opvoeding as begeleidend en as 'n leerproses van vaardighede gesien word.

### 3.2.2.2.1 Opvoeding is begeleidend as implikasie van Lickona se model

Die leerder se karakter kan nie gevorm word as daar nie 'n voorbeeld is van hoe sy/haar gedrag moet wees nie. Daarom speel die onderwyser 'n begeleidende rol in die vorming van die leerder tot volwassenheid. Die Griekse term *paideuw* beteken om 'n kind op te voed wat impliseer dat daar intensiewe betrokkenheid moet wees om die kind te lei tot volwassenheid. Die kind het leiding en teregwysing nodig om tot volwassenheid te groei. Positiewe modellering deur onderwysers is doeltreffender as didaktiese onderrig. Onderwysers wat bewus is van hulle rol as model, is meer suksesvol omdat hulle 'n positiewe klimaat in hul klaskamer skep (Kittel, 1978:596; Galindo, 1998:15). Van Dyk (2000a:33) beskryf opvoeding as: "Teaching, in short, is a divine assignment and requires a holy response."

Daar is 'n Sanskritgesegde: "Vidyai dodati binoyong", wat inhou dat opvoeding 'n mens beleefdheid, beskawing en verfyning gee. Dit kweek 'n gesindheid van gedurige soeke na kennis en dit is hierdie gesindheid wat 'n mens se vlak van opvoeding bepaal, nie 'n mens se bekwaamheid nie. Boekekenis alleen is geen waarborg van volwassenheid nie. 'n Mens het ook lewenskennis en lewensvaardighede nodig. Hierdie lewensvaardighede sal 'n mens leer hoe om ander mense te behandel, hoe om in 'n sekere sosiale situasie op te tree en hoe om na jouself om te sien. Hierdie lewensvaardighede leer 'n mens aan deur die voorbeeld van iemand na te volg. Hoeveel opvoeding 'n mens dus besluit om te ontvang, sal bepaal hoe suksesvol 'n mens in die lewe is (Rediff, 2009; Winters, 2002; Jackson, 2002; Pauw & Kok, 2002:6; Ferreira, 1980:7; Beckman & Niewenhuis, 2004:56).

"Schooling involves the systematic transmission of socially valued knowledge, skills and values to young people" (Christie, 2005:4). Opvoeding gaan nie net oor die oordrag van tegnieke wat nodig is om te oorleef nie, maar ook oor die skep van 'n sosiale identiteit om mense voor te berei vir 'n aanvaarbare en gerespekteerde samelewing. Dit verg 'n interaksie met die leerders op 'n meer emosionele vlak (Ray & Poonwassie, 1992:9; Pitout *et al.*, 1993:38; Jordaan, 2003:31; Combrinck, 1997:1).

### 3.2.2.2 Lickona se model impliseer dat opvoeding 'n leerproses van vaardighede is

'n Volgende aspek wat voortvloei uit Lickona se model is dat daar 'n leerproses moet plaasvind waar leer die leerder se gedrag verander. Daar word aanvaar dat leer 'n proses of 'n handeling is met min of meer duursame, permanente resultate waardeur nuwe gedragsmoontlikhede van die persoon ontstaan of reeds aanwesige gedragswyses verander word (De Wet *et al.*, 1981:1; Fourie & Van den Berg, 2007:93). Vir Galindo (1998:24) gaan leer oor die verandering wat dit teweegbring. Hy verduidelik die term "leer" aan die hand van 'n formule:

$$L = \frac{C}{(k, a, b)}$$

In die formule verteenwoordig L = leer; C = verandering; k = kennis; a = houding; en b = gedrag. Deur leer vind daar verandering plaas in die kind se lewe, die verandering vind plaas op drie aspekte van die kind se lewe, naamlik sy/haar kennis verbreed, sy/haar houding (waardes) verander en sy/haar gedrag verander (NAME, 2003; Gorski, 2005; Pitout *et al.*, 1993:52; Gregor, 2002; ARD, 2008; Lee, 1992:179; Beyers, 1969).

Elke mens is die somtotaal van dit wat hy/sy tot op hede geleer het. Leer is dus 'n proses waardeur 'n relatief permanente verandering in gedrag plaasvind, as gevolg van 'n gebeurtenis of ervaring soos onderrig of waarneming. Dit is ook 'n aktiewe proses aangesien dit die somtotaal is van ervaring in die lewe van die persoon, asook interaksie tussen die persoon en sy/haar omgewing/kultuur. Die kind moet geleer word dat omgee en bewaring van die natuur, omgewing en menseregte deel is van sy/haar plig as menswees. Die Skrif is baie duidelik hieroor dat die mens as rentmeester<sup>15</sup> op aarde is en die opdrag moet gehoorsaam (Louw, 1986:341; Fourie & Van den Berg, 2007:96; Heenan, 2002:15; Schoupe, 2004; Rahantoknam, 2005; Newman *et al.*, 1977:4; Van der Walt, 2007:292).

Vaardighede word by 'n leerder geskep deur hom/haar bewus te maak van dit wat kortkom, met die oog daarop om hierdie tekorte aan te vul. So ook moet die leerder bewus gemaak word van dit wat verkeerd is sodat daardie verkeerdhede reggestel kan word. Hierdie proses sluit in die bewusmaking van persepsionele onjuisthede of gedragsagterstande wat deur gewoonte gevestig is.

Vaardighede word geskep deur gefokuste opleiding en voorbereiding, deur gepaste kennis oor te dra en sodoende insig en begrip te vestig. Vaardighede (deursettingsvermoë, samewerking, sensitiwiteit, opregtheid, eerlikheid, objektiwiteit, billikheid, kreatiwiteit) word geskep deur dissiplinerende oefening behels met die oog daarop om kennis toe te pas.

---

<sup>15</sup> Rentmeester kom van die Griekse woord οἰκονομία wat beteken om toesig te hou oor 'n ander se eiendom, finansies of huishouding, m.a.w. om te dit administreer. Vir 'n Christen beteken dit om betrokke en verantwoordelik te wees vir God se eiendom, die Skepping (Ps. 24:1 sê dit duidelik dat die aarde en die volheid daarvan, die wêreld en die wat daarin woon aan die Here behoort, soos die lewe, tyd, talente, bekwaamhede en geleenthede wat ander tot diens kan wees). Ware rentmeesters is 'n seën vir almal met wie hulle in aanraking kom (Strong, 1996).

Die leerders moet aan reëls blootgestel word om hulle te help om tussen “reg” en “verkeerd” te kan onderskei (Kruger, 2005:547; Horn, 2005; Van Zyl, 2007:194; Winters, 2002; Waghid, 2005:138; Newell & Jeffreys, 2002:118; Jordaan, 2003:30; Kruger, 2000:106).

### 3.2.2.3 Kohlberg se morele ontwikkelingsmodel

Lawrence Kohlberg baseer sy teorie van morele ontwikkeling op die kognitiewe<sup>16</sup> ontwikkelingsteorie van Piaget. Kohlberg aanvaar dat morele leer plaasvind deur die interaksie van individue met hul omgewing. Volgens hom vind morele ontwikkeling plaas in 'n onveranderlike rangvolgorde. Volgens hom vind morele ontwikkeling gelyktydig met kognitiewe ontwikkeling plaas. Daar is dus 'n rangorde in die ontwikkelingsfase en net soos Piaget glo hy dat die vlak en stadium van sedelike wording bepaal word deur die kognitiewe vermoë van die individu.

Kohlberg het drie vlakke van morele ontwikkeling beskryf en binne elk van hierdie vlakke is daar twee stadiums wat hy beskryf (Kohlberg, 1978; Rens, 2005:65; Marthinus, 2005:17; Hersh *et al.*, 1980:123, 127):

- Pre-konvensionele vlak (stadium 1 & 2): Dit is die vlak van morele ontwikkeling van kinders tot die ouderdom van nege jaar. Die kind op hierdie ouderdom is nie veel gemoeid met die gemeenskap se definiëring van aanvaarbare manier van optrede nie, maar eerder die gehoorsaamheid aan waardes (reëls en regulasies) om te verhoed dat hy/sy gestraf word, en om 'n gevoel van oorwinning te ervaar as dit gehandhaaf word. Stadium 1 staan bekend as die straf- en gehoorsaamheidsoriëntasie en die kind op hierdie vlak redeneer slegs in terme van fisieke probleme en oplossings. Handeling is gerig op die vermyding van straf en die gewete is niks meer as 'n vrees vir straf nie. Stadium 2 is die instrumenteel-relativistiese oriëntasie. Gedurende hierdie stadium ontstaan 'n nuwe standaard van oordeel, naamlik regverdigheid. Die klem val op

---

<sup>16</sup> Kognitiewe ontwikkeling is die konstruktiewe ontwikkeling van denke deur prosesse soos memorisering, probleemoplossing en besluitneming, wat strek vanaf kindwees tot volwassene (Atherton, 2010).

gelykwaardigheid van individue. Optrede is van so 'n aard om gunste en belonings van ander te verkry.

- Konvensionele vlak (stadium 3 & 4): Die meeste adolessente (10-20 jaar) verkeer in hierdie vlak. In stadium 3 voldoen die individu aan die reëls en regulasies van die gemeenskap. Die individu tree nie op om straf te vermy nie, maar om die goedkeuring van die gemeenskap te verkry. Tydens stadium 4 word 'n duidelik onderskeid getref tussen reg en verkeerd. Die individu beskik oor die vermoë om sosiale probleme in sy geheel te sien. Die klem val op plig, respek vir gesag en die handhawing van die sosiale orde.
- Post-konvensionele vlak (stadium 5 & 6): Die vlak word slegs deur 'n klein persentasie volwassenes bereik, gewoonlik na die ouderdom van 20 jaar. Die individu verstaan en aanvaar die samelewing se norme, omrede hy/sy die onderliggende morele beginsels begryp. Dit is die stadium van beginselvaste morele redenering, waar eie waardes as standaard aanvaar word. Die individu se keuses van waardes en die persepsies, van wie en wat hy/sy is, en hoe hy/sy die lewe sien, is hier te sprake.

Die kind kan egter nie self 'n waardesisteem opbou nie, daar moet 'n voorbeeld vir hom/haar gestel word. Die onderwyser kan egter nie neutraal hier staan nie, want die leerder is 'n kind van God, wat geneig is tot sonde weens die sondeval, en wat gelei moet word tot die herstel van die beeldskap van God. Op vlak twee, waar die waardes van die groep aanvaar word, is die voorbeeld van die onderwyser noodsaaklik, veral as die groep se waardes nie spreek van Christelike waardes nie. Die vorming van vlak twee moet geskoei wees op Christelike waardes, anders gaan vlak drie vir die leerder uiters "pynvol" wees.

### 3.2.2.3.1 Die implikasies van Kohlberg se model vir aanleer van waardes

Die begrip "waarde" kan terugherlei word na die Latynse begrip *valere* en die Frans *valior* waarin die begrip primêr verwys na dit wat nastrewenswaardig is of wat die lewe die moeite werd maak. Waardes het te doen met 'n mens se lewensvisie. 'n Lewensvisie is 'n ordelike

samehang van oortuigings wat vir die mens 'n eenheid vorm. Waardes het te doen met oortuigings en daarom kan 'n mens sê dat waardes ook met lewensvisie te doen het. Die lewensvisie sluit idees in oor God, die skepping en daarom vergestalt dit in die waardes wat 'n mens aanhang (Rens, 2005:14; Van der Walt, 1999:49).

Alle opvoeding is gerig op die ontwikkeling van bepaalde waardes<sup>17</sup>, wat nie religieus of lewensbeskoulik neutraal kan plaasvind nie. Hierdie waardes (eerlikheid, hardwerkendheid, pligsgetrouheid, stiptelikheid, mededeelsaamheid, ens.) moet egter blywend en onverganklik wees, en moet as vaste anker in 'n mens se lewe dien, vergelyk Titus 3:14 (Rens, 2005:31; Department of Education, 2000:14; Van Rensburg *et al.*, 1994:264-265; Horn, 2005; De Klerk & Rens, 2003:357; B&O, 2008; Beckman & Niewenhuis, 2004:57; Mathinus, 2005:28).

Waardes en opvoeding is onlosmaakbaar deel van mekaar. In die definiëring van waardes verwys die *Manifesto on Values and Democracy in Education* (Department of Education, 2001:9) na Pityana se uitspraak oor waardes as "desirable characteristics": "They are essential for life, the normative principles that ensure ease of life lived in common." Opvoeding is die bemeestering van gesindhede en waardes, asook die bereiking van volwassenheid, dus ook waarde-volwassenheid. Waarde-volwassenheid word gekenmerk deur die huldiging van 'n vaste waardesistiem of waarde-oriëntering waarvolgens keuses gemaak word en/of besluite geneem word (Rens, 2005:31).

Hattingh (1991:211) soos aangehaal deur Rens (2005:28) onderskei die volgende 20 lewenswaardes:

---

<sup>17</sup> Die begrip "waarde" is ontleen aan die Latynse woord *valere* wat beteken "om sterk en kragtig te wees". Die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal, 1994:1257) omskryf waarde as: "hoedanigheid wat iets wenslik of nuttig maak; betekenis deur gehalte, 'n bedrag waarmee iets betaal word of 'n geldigheid, krag, betekenis". Die *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (Crowther, 1995:1319) definieer die begrip "waarde" (*value*) soos volg: "the quality of being useful or important, or moral or professional standards of behavior". Alle waardes wat die mens huldig en onderhou ten opsigte van die verskillende lewensterreine, byvoorbeeld die ekonomiese, nasionale of ontspanning, word deur die religieuse bepaal en "ingekleur". Die kerngevolgtrekking is dat God die mens as waardewese geskep het; die mens is geskep met die moontlikheid (potensiaal) om waardes te skep en waardes in 'n rangorde van belangrikheid of wenslikheid te plaas. Die feit van die mens se skepping as waardewese plaas onderwysers voor 'n groot verantwoordelikheid ten aansien van die ontplooiing van die opvoedeling se potensiaal tot waardekeuses en -besluite (Rens, 2005:12, 21; Rens *et al.*, 2005:217).

- religieuse waardes: dui op die mens se godsdiensbeskouing, sy/haar mensbeskouing, lewensvisie;
- verhoudingswaardes: dui op die verhoudings wat daar tussen mense bestaan en die waarde wat daaraan geheg word;
- morele waardes: dui op die waardeskatting van die mens ten opsigte van wat reg of verkeerd is en hou verband met die mens se sedelike ontwikkeling;
- estetiese waardes: dui op die waarneming van dit wat mooi en skoon is;
- ekonomiese waardes: dui op die materiële, sowel as dit wat nuttig en prakties is vir die mens;
- kultuurwaardes: dui op dit wat deur die mens geskep is en wat deur die mens bewaar moet word vir die toekoms;
- politieke waardes: dui op die beoefening van politiek deur die mens;
- regswaardes: dui op regverdigheid en geregtigheid en die uitoefening van die reg;
- nasionale waardes: dui op die waarde wat die mens heg om aan 'n bepaalde nasie te behoort;
- intellektuele waardes: dui op die verstandelike vermoë van die mens en hoe die mens dit gebruik,
- liggaamlike waardes: dui op die liggaamlike of uiterlike voorkoms van die mens;
- ontspanningswaardes: dui op die afleiding of ontspanning wat die mens beoefen;

- veiligheidswaardes: dui op die veilige voortbestaan van die mens;
- outoritêre waardes: dui op die verkryging van mag en beheer, verwys dus na gesag;
- selfwaardes: dui op die behoefte van die mens om tot selfkennis te kom, selfstandig te wees, selfverwesening te bereik en homself te handhaaf;
- gemoedswaardes: dui op die affektiewe en emosionele aspekte van die mens;
- beroepswaardes: dui op die mens se beroepsbevrediging;
- omgewingswaardes: dui op die omgewing en die waardering daarvan deur die mens;
- lewenswaardes: dui op die biologiese van die mens en die waarde wat aan voortbestaan geheg word, en
- tyd-ruimtelike waardes: dui op die betekenis van menslike tyd en ruimte.

Die bogenoemde waardes is altyd teenwoordig, maar op verskillende wyses en verskillende omstandighede. Vir die Christenonderwyser word hierdie waardes deur God gerig, soos wat Hy Hom in sy Woord openbaar (2 Tim. 3:16-17: “Die hele Skrif is deur God geïnspireer en het groot waarde om in die waarheid te onderrig, dwaling te bestry, verkeerdhede reg te stel en ’n regte lewenswyse te kweek, sodat die man wat in diens van God staan, volkome voorberei en toegerus sal wees vir elke goeie werk”). God het die mens as ’n waardewese geskape. Die mens is in staat om self besluite te neem op grond van sy/haar lewensvisie en religie. Die mens is dus verantwoordelik teenoor God en sy medemens vir waardebesluite en daarom kan ’n onderwyser nie neutraal staan in die oordra van waardes nie (Rens, 2005:29, 32).

Waardes is nou gekoppel aan wat die gemeenskap as waardes en norme beskou. Baie van die mens se houdings word bepaal deur dit wat vir die samelewing aanvaarbaar is. Omrede die gemeenskap belangrikheid toesê aan sekere dinge, is dit moontlik om bepaalde beginsels

uit die waardes af te lei. Omdat die gemeenskap waarde heg aan eerlikheid, kan leerders opgevoed word met die reël: “Jy mag nie jok nie” of “Jy mag nie ander mense bedrieg nie.” Hierdie reëls word derhalwe norme wat interaksie met ander reguleer (Beckman & Niewenhuis, 2004:58; Green, 2004b:254). Hamm (1993) lys ’n aantal voorbeelde van waardes, hul afgeleide beginsels, en voortvloeiende reëls wat in ’n onderwyssituasie mag geld:

WAARDES	AFGELEIDE BEGINSEL	VOORTVLOEIENDE REËLS
Geregtigheid (regverdig, gelykheid)	Geen diskriminasie op grond van kleur, ras of geslag nie. Gelyke geleentheid vir almal.	Moenie vat wat nie joune is nie. Staan in 'n ry. Maak beurte. Moenie uit jou beurt praat nie. Wees gehoorsaam.
Vryheid	Vryheid van spraak, oggendsamekoms, godsdiens, bedreiging en angstigheid.	Moenie ander boelie nie. Moenie ander molesteer nie. Moenie inmeng met ander se private lewe nie. Moenie ander manipuleer, dwing of misbruik nie.
Respek	Konsidereer ander se belange. Wees toegewend teenoor ander se gebreke en minderbevoorregtes.	Moenie selfsugtig wees nie. Help minderbevoorregtes of die wat in nood verkeer. Moenie neerhalend en beledigend wees nie. Wees toegewend en ordentlik met ander.
Geen geweld	Moenie ander misbuik en opsetlik beseer nie.	Moenie ander fisiek en psigies beseer nie. Moenie gemeen wees en moeilikheid soek nie. Moenie steel en eiendom beskadig nie.
Betroubaarheid	Hou beloftes wat gedoen word. Lewer bewyse as iets beweerd word. Moenie ander indoktrineer nie.	Moenie leuens vertel nie. Moenie oneerlik wees nie. Moenie bewyse fabriseer nie. Moenie agterbaks wees nie.

**Tabel 3.1 Waardes, afgeleide beginsels en moontlike reëls (aangepas uit Hamm, 1993).**

Die doel van opvoeding is dat die onderwyser die leerder sal lei tot volwassenheid, geestelike volwassenheid en waarde-volwassenheid. Die leerder kan slegs besluite neem en keuses maak as hy/sy 'n vaste waardesisteem huldig. Die onderwyser as rolmodel moet hierdie Bybelse waardes aan die leerders oordra en kan dit slegs doen as die hy/sy self oor hierdie waardes beskik.

### **3.2.2.4 Samevatting van metateoretiese perspektiewe rakende opvoeding**

Die doel van opvoeding is:

- om 'n gesonde regverdigde gemeenskap te kweek;
- om kennis en vaardigheid oor te dra deur waardes aan te kweek;
- om leerders in hulself te laat glo, asook in God;
- om leerders te leer om onregverdigheid, diskriminasie en onmenslikheid te hanteer, en
- om leerders voor te berei vir die breër gemeenskap, om demokratiese waardes en beginsels te respekteer, om die leerder na liggaam en siel op te voed, volgens Plato (427-347 v.C.) (Porteus *et al.*, 2001:8; Bradshaw, 2001:4; Schoupe, 2004; Sophocles, 2008; Stoker, 1997; B&O, 2008; Beckman & Niewenhuis, 2004:56).

Uit bogenoemde kan afgelei word dat opvoeding die bemoeienis is van 'n volwassene (onderwyser) met 'n nie-volwassene (leerder). Opvoeding gaan nie oor boeke-kennis nie, maar oor die aanleer van lewensvaardighede wat nodig is om te kan groei tot geestelike volwassenheid. Samevattend kan die term “opvoeding” soos volg beskryf word:

- om die leerder op te voed (morele aspek) en te onderrig (intellektuele aspek);
- om vir die leerder net die beste te bied, om sy/haar diepste behoefte van menswees te bevredig en in hom-/haarself te laat glo;
- om aansluiting te vind by die leerder wat nog hulp benodig, ongedissiplineerd is, onverantwoordelik is, onbevoeg is en nog nie oor die nodige wysheid beskik nie;

- om die leerder te lei, formeel en informeel, met kennis en vaardigheid, tot 'n verantwoordbare volwassene in die samelewing, en
- om die leerder te lei tot geestelike volwassenheid.

### 3.2.3 DIE OPVOEDINGSROL VAN DIE ONDERWYSER TOEGESPITS OP DIE PASTORALE DIMENSIE VAN ROLMODELSKAP

Volgens die *Verklarende Handboek van die Afrikaanse Taal* (Odendaal *et al.*, 1997:727) is 'n onderwyser 'n persoon wat na 'n afgelegde eksamen bevoeg is om 'n les te gee. 'n Onderwyser kan beskryf word as 'n persoon wat 'n leerder aanmoedig om sy/haar eie leer en ontwikkeling te bestuur ten einde met selfvertroue vervul te raak ten opsigte van die aanleer van nuwe kennis, vaardighede en vermoëns (Klasen & Clutterbuck, 2002:16; Pretorius, 2009).

'n Onderwyser is 'n professionele persoon wat nie net vaardighede en kennis vir die leerders leer nie, maar wat die leerders ook help en lei tot geestelike volwassenheid (Gunter, 1997:11; Horn, 2005; Danzfuss, 2005). Die onderwyser tree dus as professionele persoon op, optrede wat aan sekere kodes en etiek moet voldoen.

#### 3.2.3.1 Die professionele kode en etiek van onderwysers

Alle onderwysers moet geregistreer wees by die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers (SARO). Volgens SARO (2000) behels die professionele kode<sup>18</sup> en etiek vir onderwysers die volgende (net die gedeelte van die kode wat betrekking het op die studie word vermeld):

---

<sup>18</sup> Vergelyk [www.sace.org.za](http://www.sace.org.za) vir 'n volledige beskrywing van die professionele kodes

## **Algemeen**

- Onderwysers erken die edel roeping van hul beroep om die leerders van ons land op te voed en op te lei;
- hulle erken dat die houding, toewyding, selfdisipline, ideale, opleiding en gedrag van die onderwysberoep die gehalte van onderwys in hierdie land bepaal;
- hulle erken, respekteer en bevorder basiese menseregte, soos beliggaam in die Grondwet van Suid-Afrika;
- onderwysers verbind hulle dus daartoe om alles in hul vermoë te doen in die uitvoer van hul professionele pligte, om ooreenkomstig die ideale van hul beroep op te tree, soos uiteengesit in hierdie kode, en
- hulle tree op 'n behoorlike en aanvaarbare manier op sodat hul gedrag nie die onderwysberoep in 'n swak lig stel nie.

## **Gedrag**

### **Die gedrag van die onderwyser teenoor die leerder**

'n Onderwyser:

- respekteer die menswaardigheid, oortuiging en grondwetlike regte van leerders; veral kinders, wat die reg op privaatheid en vertroulikheid insluit;
- erken die uniekheid, individualiteit en spesifieke behoeftes van elke leerder en lei en moedig elkeen aan om sy of haar potensiaal te verwesenlik;
- strewe daarna om leerders in staat te stel om waardes te ontwikkel ooreenkomstig die fundamentele regte soos vervat in die Grondwet van Suid-Afrika;
- beoefen gesag met meegevoel;

- vermy enige vorm van vernedering en enige vorm van mishandeling, liggaamlik of sielkundig;
- vermy onbehoorlike liggaamlike kontak met leerders;
- bevorder geslagsgelykheid;
- vermy enige vorm van seksuele teistering (liggaamlik of andersins) van leerders;
- vermy enige vorm van seksuele verhouding met leerders by 'n skool;
- gebruik gepaste taal en gedrag in sy of haar interaksie met leerders en tree op 'n wyse op wat respek by leerders afdwing;
- doen redelike stappe om die veiligheid van leerders te verseker;
- misbruik nie sy of haar posisie vir finansiële, politieke of persoonlike gewin nie;
- is nie nalatig of lui in die uitvoer van sy of haar professionele verantwoordelikhede nie, en
- erken leerders, waar gepas, as vennote in die onderwys.

### **3.2.3.2 Rol van die onderwyser**

Volgens die beleidsdokument *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) wat deur die destydse Minister van Onderwys, Kadar Asmal, ingestel is, het onderwyser die volgende sewe-puntrol om te vertolk:

- *Fasiliteerder van leer*

Onderwysers moet as tussengangers in die leerproses optree op so 'n wyse dat daar 'n sensitiwiteit sal bestaan ten opsigte van leerders met spesifiek behoeftes; onderwysers moet kontekstuele en inspirerende leeromgewings skep; onderwysers moet respek en erkenning verleen met betrekking tot ander se menings; onderwysers moet 'n deeglike vakkennis demonstreer om sodoende 'n bydrae te maak tot onderrig in Suid-Afrika.

- *Ontwerper en interpreteerder van leerprogramme*

Onderwysers moet leerprogramme verstaan en interpreteer, oorspronklike leerprogramme kan ontwerp en vereistes vir die onderrig van spesifieke kontekste kan bepaal en ondersteun deur visuele en geskrewe bronne. Die onderwysers sal ook die pas van leer so vasstel deur die behoeftes van al die leerders in ag te neem.

- *Leier, administrateur en bestuurder*

Onderwysers moet besluite neem wat geskik is vir 'n bepaalde vlak, administratiewe take in die klaskamer suksesvol uitvoer en deelneem aan besluitnemingsprosesse binne die skoolopset. Hierdie take moet almal uitgevoer word ter ondersteuning van die beginsel van demokrasie, maar ook tot voordeel van leerders en onderwysers.

- *Akademikus, navorser en lewenslange leerder*

Onderwysers moet streef na voortdurende, persoonlike, akademiese en professionele groei deur voortdurende studie en navorsing in elke leerarea, in onderwysaangeleenthede en verwante velde.

- *Assesseerder*

Onderwysers sal begryp dat assessering 'n belangrike vereiste in die onderrig- en leerproses is en sal daarom ook verstaan hoe om dit te integreer. Onderwysers sal 'n deeglike begrip hê van die doel, metodes en effek van assessering en sal dit dienoreenkomstig aan leerders verduidelik. Onderwysers sal verder formatiewe en summatiewe assessering ontwerp en bestuur op wyses wat gepas is vir die vlak van

die leerders en in ooreenstemming is met die vereistes, soos gestel deur akkrediteringsinstansies. Die onderwyser sal deeglik rekord hou van alle assessering.

- *'n Vervuller van 'n burgerlike, gemeenskaps- en **pastorale rol*** (die fokuspunt van hierdie studie)

Onderwysers sal 'n kritiese en etiese houding openbaar met betrekking tot die ontwikkeling van respek en verantwoordelikheid teenoor 'n ander. Onderwysers sal die Grondwet onderskryf en demokratiese waardes en praktyke in die skool en gemeenskap vestig en versterk. Binne die skool sal onderwysers die vermoë openbaar om 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing te skep, om te voldoen aan die behoeftes van beide leerders en onderwysers. Onderwysers sal verder ondersteunende verhoudings opbou met ouers en ander sleutelpersone in die gemeenskap, ten einde 'n kritiese begrip te toon met betrekking tot gemeenskaps- en omgewingskwessies. 'n Kritieke aangeleentheid in dié verband is MIV-/vigsonderrig.

- *Leerarea/vak/dissipline/fase **spesialis***

Onderwysers sal deeglik onderlê wees in die kennis, waardes, beginsels, metodes en prosedures wat relevant is tot die dissipline, vak, fase en leerarea. Die onderwyser sal ook bewus wees van verskillende benaderings tot onderrig en leer en hoe dit aangewend kan word tot voordeel van elke leerder.

Die pastorale rol verwys na spesifieke take wat die onderwyser in staat behoort te wees om te vervul. Dié spesifieke take is volgens Harley *et al.* (2000:290) die volgende:

- die hantering van die onderskeie aspekte van die leerders se welstand;
- kommunikasie en bespreking van leerders se gedrag met ouers;
- die handhawing van klasse met gesag;
- deernis en regverdigheid;
- die bevordering van geslagsgelykheid in die klaskamer;
- deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite by die skool;

- die aanspreek van en behulpsaam wees met leerderberading en beroepsvoorligting;
- die strewe om leerders te begelei tot waardes wat gebaseer is op die Beleid van Menseregte;
- die begrip van en aksie op sosiale en opvoedkundige probleme van die gemeenskap;
- die aanvaarding van verantwoordelikheid vir en versekering van leerders se veiligheid, en
- respek vir leerders se waardigheid en konstitusionele regte deur die erkenning van hulle uniekheid, individualiteit en behoeftes.

Volgens Titus (1994) verrig die onderwyser die volgende holistiese funksies:

- onderrig die totale persoon deur op die leerder se kennis, gedrag en gevoelslewe te fokus;
- selekteer inhoude wat voorbeeldige gedrag beklemtoon en waarde-inhoude aanmoedig;
- benut gedragskodes en riglyne om die gewenste gedrag te versterk;
- kommunikeer opregte en suiwer verwagtings aan alle leerders;
- ontwikkel leerders se vaardighede om groepwerk te verwerk en selfrespek te handhaaf deur konflik nie op geweldadige wyse op te los nie;
- tree op as 'n rolmodel en positiewe identifikasiefiguur;
- gebruik taal wat respek vir ander versinnebeeld;
- skep reëls om kernwaardes (empatie, moed, hofflikheid, regverdigheid, lojaliteit, deursettingsvermoë, respek, verantwoordelikheid en vriendelikheid) te demonstreer;
- versterk die goeie en voorbeeldige deur waardering en prysing, en
- korrigeer onetiese, immorele en onbeleefde gedrag.

'n Effektiewe onderwyser is iemand wat (Porteus *et al.*, 2001:9; Landman, 1994; Osborn *et al.*, 2002:49):

- die leerders bemoedig;
- leerders erken en aanmoedig tot deelname;

- geleenthede skep vir leer;
- kennis dra van leerders se agtergrond;
- die konneksie tussen skool en ouerhuis verstaan;
- sensitief is teenoor probleme wat leerders ondervind, of dit nou emosioneel, opvoedkundig of sosiaal van aard is;
- selfvertroue by leerders ontwikkel;
- opofferings maak;
- namens leerders optree om hulle te help;
- nuwe uitdagings verwelkom;
- 'n bron van ondersteuning is;
- gesonde verhoudings bou;
- in staat is om probleme effektief op te los, en
- 'n goeie luisteraar is.

Volgens Horn (2005) is 'n onderwyser 'n:

- bemiddelaar van leer;
- interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en leermateriaal;
- leier, administrateur en bestuurder;
- geleerde, navorser en lewenslange leerder;
- gemeenskaplid, burger en herder (*pastor*);
- assesseerder, en
- leerarea- of fasespesialis.

Piek (1991:79) beklemtoon die belangrikheid van die onderwyser se rol soos volg: "Pupils are in a better position to learn when teachers help them to build a concept of themselves as people who are worthy of respect and affection both within and outside school."

Die onderwyser is dus in die bevoorregte posisie om te help met die algehele vorming van die leerder. Daar word nie net vakinhoud geleer nie, maar ook lewensvaardighede wat as

boustene dien vir die toekoms. Deur liefde, dissipline en onderrig, begelei die onderwyser die leerder tot geestelike volwassenheid (vgl. 2.3.1.2 voetnoot 3 in Hoofstuk 2) sodat hy/sy met vreugde sy/haar lewensroeping kan aanvaar. Die voorbeeld van die onderwyser (leefwyse, waardes, ens.) is uiters belangrik, wat meehelp tot die algehele vorming van die leerder. Om die rolmodelskap van die onderwyser uit te beeld, word die volgende funksies van die onderwyser bespreek: die onderwyser as rolmodel, kommunikeerder en luisteraar om die leerder te lei tot geestelike volwassenheid.

### **3.2.3.3 Funksies van die onderwyser**

#### **3.2.3.3.1 Die onderwyser as rolmodel**

Volgens Jordaan(2003:22) moet die onderwyser benewens die feit dat hy/sy 'n vakkundige moet wees, ook toegerus wees om as rolmodel en as oordraer van waardes, houdings en ingesteldhede op te tree. 'n Rolmodel is iemand om na op te sien en soos wie 'n persoon wil wees, maar dit is ook iemand met wie 'n persoon graag gekonnekteer wil wees. 'n Rolmodel moet bewus wees van die sosiale, emosionele, intellektuele en fisieke impak wat hulle op hul navolgers uitoefen. Astley (1998) beskryf dit soos volg: "School teaching, surely, is one of the 'caring professions' on this understanding, and is rightly thought of as a pastoral calling. More generally, all our work as educators and as Christian educators is an expression of care."

In die *Manifes* word die volgende uitspraak van Nelson Mandela aangehaal: "One of the most powerful ways of children and young adults acquiring values is to see individuals they admire and respect exemplify those values in their own being in conduct." ("Een van die mees kragtige wyses om waardes in kinders en jong volwassenes te vestig is dat individue, waarvoor hulle agting het, hulle lewe laat bepaal deur die waardes wat hulle verkondig en uitleef"). Dit beteken dat onderwysers se hele lewe, hulle doen en late, moet getuig van eerlikheid, opregtheid en geestelike volwassenheid, want hulle dien as rolmodelle vir die leerders.

Volgens Bandura (1986:63-68) is modellering een van die kragtigste middele vir die oordrag van waardes, houdings en gedragpatrone: "Providing a model of thought and action is one of

the most effective ways to convey information about rules for producing new behavior.” Hy meen dat die leerder ’n model navolg op grond van vier prosesse, naamlik:

- aandaggewende prosesse: leerderskan nie baie leer deur blote waarneming nie. Hulle moet die nodige aandag gee en die gedrag van die model reg verstaan;
- bewaringsprosesse: leerders gaan net leer van hul rolmodel indien hulle noemenswaardig daardeur beïnvloed word en dit in hul geheue bewaar word;
- produksieprosesse: die leerder volg die rolmodel se gedrag na en reflekteer dit indien die gedrag korrek verstaan word, en
- motiverende prosesse: nie alle rolmodelle wat begryp word, sal deur die leerder nagevolg word nie. Dit moet funksionele waarde vir die leerder inhou. Motivering is nodig om dit wat op grond van die model geleer is, tot daad te bring.

Vir Daloz Parks (2000:127) is modellering ’n doelbewuste, wedersydse en betekenisvolle verhouding tussen twee individue, ’n leerder en ’n onderwyser, wat ouer en wyser is, wat die leerder (jonger persoon) bystaan in “learning the ways of life”.

Borgelt (2003:1) sien modellering as ’n verhouding waar die onderwyser sy kennis, insig, perspektief of wysheid bied aan ’n leerder vir wie dit bruikbaar sal wees. Die onderwyser moet emosioneel so sensitief moontlik wees, om die leerder in nood te help, maar terselfde tyd ook verantwoordelikheid vir sy/haar daad te laat neem (Herl & Berman, 2004:27).

Om ’n rolmodel te wees vereis van die onderwyser om (Kruger, 2000:283; Combrinck, 1997:4):

- dit wat kortkom (kennis-en groei-agterstande) aan te vul en dit wat verkeerd is (wanpersepsies en wanfunksionering) te herstel;
- opleiding en voorbereiding deur gepaste kennis oor te dra en insig te vestig;

- dissiplinerings wat inoefening behels;
- gefokus te wees op 'n bepaalde taak om die beoogde doelwit, naamlik geestelike volwassenheid, te bereik, en
- die gawes wat 'n persoon ontvang het te ontwikkel, ook geestelike gawes.

Die leerder sien op na, en is beïnvloedbaar deur die onderwyser (Longaretti & English, 2008:16; Ensor, 2001). Onderwysers moet sensitief ingestel wees vir die nuanse in onderwyser-leerder-verhoudings, en moet in staat wees om hul houding te verander van jaar tot jaar, dag tot dag, selfs oomblik tot oomblik (Wills *et al.*, 2004:179; Osborn *et al.*, 2002:52).

Die onderwyser moet 'n model *tupōn* of 'n voorbeeld wees van hoe iets moet wees (Liddell & Scott, 1953:721), soos Titus 2:7 (1954-vertaling) aandui: "Beton jou in alles 'n voorbeeld van goeie werke, met onvervalstheid in die leer, waardigheid, opregtheid." God rus die onderwyser toe met talente, 'n sekere persoonlikheid, sekere belangstellings en geleenthede om 'n rolmodel vir Hom te wees. Die gesag van die onderwyser se geloofsvoorbeeld moet gepaard gaan met integriteit, opregtheid en verantwoordelikheid. Selfs as die leerders in opstand kom, sal die voorbeeld van die onderwyser, wat ooreenstem met God se Woord, hulle uiteindelik tot skaamte bring en inkeer (Van Wyk & Venter, 2003:542; Heitink, 1999:262; Hayden, 1997:122; Van Dyk, 2000a:36).

Die voorbeeld wat die onderwyser voorhou, moet navolgenswaardig wees tot voordeel van die leerder. Alleenlik as die onderwyser die voorbeeld van die Lewende Woord volg, kan dit tot voordeel van die leerder wees. Die onderwyser se hele leefwyse/waarde sisteem moet van so 'n aard wees, sodat die leerder dit op alle terreine wil navolg en gelei word tot volwassenheid en verantwoordelikheid.

### 3.2.3.3.2 Die onderwyser as bedienaar van die Lewende Woord/iemand wat die lewende Woord uitleef

Die onderwyser moet sy kennis en wysheid só gebruik dat dit tot voordeel van die leerder strek. Die voorbeeld wat gestel word, moet ooreenstem met wat in Galasiërs 6:1 staan: "... julle wat julle deur die Gees laat lei, [moet] so iemand in 'n gees van sagmoedigheid reghelp." Die onderwyser se onderlinge verantwoordelikheid geskied deur aan te vul wat nog ontbreek (1 Tess. 3:10) of om by die leerder heel te maak wat stukkend is (Matt. 4:21) (Beck, 1999:98). Leerders wil nie 'n volmaakte onderwyser hê nie, net 'n eerlike een wat die Lewende Woord van God<sup>19</sup>ken, dat hulle nie soos dié leerder sal sê, toe hy gevra is: "Soos wie wil jy graag wees?" en hy antwoord: "Meneer, ek het nog niemand teëgekóm soos wie ek wil wees nie" (Van Dyk, 2000a:28).

Die onderwyser se lewenswandel moet ooreenstem met sy/haar goddelike roeping. Dit is meer as net bloot die deurgee van Bybelse gedragsdirektiewe (Kruger, 2000:283). Daar behoort karaktereienskappe van beskeidenheid, vriendelikheid, geduld, verdraagsaamheid, liefde en vrede te wees (Ef. 4:2, 3).

Die onderwyser moet goed let op sy/haar woorde, aangesien dit een van die belangrikste wyses is waarop verhoudings gebou, angs verminder en betekenisvol gekommunikeer kan word. Gevolglik moet die onderwyser die volgende vaardighede vertoon (Brochu & Baragar-Brcic, 2007:355; Flutter & Ruduck, 2004:146):

- empatie: die vermoë om die leerder se gevoelens in sy/haar situasie te verstaan. Socrates se *pathos* is op die emosies van die leerder gerig en die onderwyser moet

---

<sup>19</sup> In die Ou Testament stel die term "woord", iets of 'n gebeurtenis voor (Ps. 33:6). In die Nuwe Testament neem die term "woord" *LOGO* verskillende betekenisse aan: beklemtoon 'n spesifieke idee (Luk. 7:7; 1 Kor. 14:9); maak 'n standpunt (Joh. 15:25; Rom. 9:9); bekendmaking van God se mag (Hand. 10:36); instruksies (Hand. 2:40; Matt. 13:20; Kol. 3:16); dit deurdring die hart (Heb. 4:12) en die Woord word mens en kom woon onder ons (Joh. 1:14). *Dabar* en *Logos* is God se bekendmaking aan die mens, dit stabiliseer verhoudings en verbreed verhoudings, dit is 'n manier van kommunikasie van geloof en dit is 'n uitdrukking van die woord (geskrewe/gesproke) en die sigbare handeling (dade) van die woord (Stone, 1988:55-56).

simpatie met die leerders hê. Niemand gee om wat jy weet nie, totdat hulle weet jy gee om nie;

- respek: dit word oorgedra deur die onderwyser se toewyding aan die leerder sowel as die gebruik van empatie;
- konkreetheid: die onderwyser moet seker maak dat hy/sy die leerder reg verstaan;
- opregtheid: die onderwyser moet hom-/haarself wees. Socrates verwys na *ethos* of karakter as die geloofwaardigheid van die onderwyser: sy getuigskrif. Volgens Socrates is wat die onderwyser doen of sê belangriker as die onderwyser self;
- selfontsluiting: die onderwyser se gewilligheid om oop te wees oor hom-/haarself. Vertel vir die leerders ook van probleme wat jy as tiener ervaar het, hulle kan makliker daarmee assosieer as jou suksesse. Vind 'n manier om dit wat God vir jou geleer het deur moeilike situasies, oor te dra;
- konfrontasie: dit is om deur direkte of nie-direkte vrae enige teenstrydighede in iemand uit te wys;
- onmiddellikheid: dis die manier waarop die onderwyser en die leerder hulle verhouding tans ervaar;
- “onderrig wat invloed het, beweeg nie van kop tot kop nie, maar van hart tot hart”: dit is die beginsel van 'n toegewyde hart. Deuteronomium 6:4-6 dui die konteks van die woord hart aan: “Hoor, Israel, die Here onse God is 'n enige Here. Daarom moet jy die Here jou God liefhê met jou hele *hart* en met jou hele siel en met al jou krag. En hierdie woorde wat ek jou vandag beveel, moet in jou hart wees”;
- geduld: die onderwyser is nie God se antwoord vir elke leerder nie. Soms kan 'n leerder bereik word terwyl 'n ander glad nie bereik kan word nie. Aangesien God

mense op verskillende maniere motiveer, moet die onderwyser ook verskillende metodes gebruik om die leerder te bereik, en

- opofferende liefde: die onderwyser moet opofferende liefde (*agape*) vir die leerders hê, wat 'n belangrike aspek is van naasteliefde. Die liefde en gelykwaardigheid word vervat in die gebod, jy moet God en jou naaste liefhê (Matt. 19:19 en Luk. 10:27).

### 3.2.3.3.3 Die onderwyser as voorbeeld van optrede wat deur die geloof in God geanker is

Paulus sê in Filippense 3:17: “Wees my navolgers, broers, en let op die mense wat lewe volgens die voorbeeld wat ons vir julle stel.” Fee (1999:161) verklaar wat Paulus hier sê soos volg: Joodse leerders wat onderrig is, het nie slegs verbale onderrig ontvang nie, maar moes ook die voorbeeld van hulle onderwyser uitleef. Hulle moes die model wat die onderwyser vir hulle voorgehou het, prakties navolg. Praktiese geloofsvoorbeelde van onderwysers is noodsaaklik omdat leerders, wanneer 'n voorbeeld ontbreek, verkeerde voorbeelde sal navolg, al is die teoretiese Christelike onderrig in orde. Leerders wat die onderwyser se geloofsvoorbeeld sien en dit volg, boots nie net die onderwyser na nie, maar is in wese volgelinge van die Here self (Van Wyk & Venter, 2003:538; Campbell-Lane & Lotter, 2005:119).

In Efesiërs 5:1-2 word die volgende stelling gemaak: “Omdat julle kinders van God is en Hy julle liefhet, moet julle sy voorbeeld volg. Lewe in liefde, soos Christus ons ook liefgehad ... het ...” Dit is die enigste plek in die Ou en Nuwe Testament waar daar 'n direkte oproep voorkom om God na te volg. Dit kom daarop neer om nadoeners te wees van God. Om nadoeners van God te wees, dui daarop dat mens se daaglikse lewe sal spreek tot eer van God, 'n lewe van liefde, waar die onderwyser se gedrag deur die leerders nagevolg kan word (O'Brien, 1999:352; MacDonald, 2000:310-311).

Van Wyk & Venter (2003:537) dui aan om kinders op te roep tot gelowige gedrag vereis 'n goeie voorbeeld wat nagevolg kan word. Dié lewenswandel of voorbeeld beteken vir Paulus meer as bloot uiterlike daad: dit is nie bloot die uiterlike nakoming van bepaalde voorskrifte nie, maar impliseer eerder daad wat groei uit iemand se spesifieke aard en ingesteldheid. Die ingesteldheid sluit die volgende eienskappe in: beskeidenheid, vriendelikheid, geduld, verdraagsaamheid, liefde en vrede (Kruger, 2005:535).

#### 3.2.3.3.4 Die onderwyser as pastorale berader

Langeveld (1959:27-28) het die tradisionele siening van die tipiese taak van die opvoeder soos volg omskryf:

Het tipiese van die opvoeder is, dat zijn inwerking en leiding, zijn bescherming zowel als zijn zelfstandig maken van de pupil, kortom, dat heel zijn opvoedend gedrag er op gericht is, het kind mondig te helpen worden, bekwaam te helpen maken zelfstandig zijn levenstaak te volbrengen.

Die pastorale rol van die onderwyser behels basiese praktykvoering en die bevordering van 'n kritieke verbintenis tot 'n etiese houding met die betrekking tot die ontwikkeling van gepaste gevoelens en waardes tussen leerders en onderwysers, wat gefundeer is in wedersydse respek en verantwoordelikheid tot mekaar. Om die rol te vervul moet die onderwyser die leerder se welstand met deernis en regverdigheid behandel; leerders begelei tot waardes wat gebaseer is op die Skrif; die leerder se unieke en spesiale behoeftes erken; doeltreffend en effektief kan kommunikeer en luister (Department of Education, 2000; McCallaghan, 2007:29).

Die pastorale rol of taak van die onderwyser kan soos volg omskryf word (volgens 'n navorsingspan van die Universiteit van Natal, wat die volgende beleidsdokumente<sup>20</sup> bestudeer het) (Harley *et al.*, 2000; McCallaghan, 2007:8):

- om verantwoordelikheid te neem om die veiligheid van die leerders te verseker;
- om die waardigheid en konstitusionele regte van die leerders te respekteer, en die uniekheid en individualiteit en spesifieke behoeftes van die leerders te erken;
- om daarna te strew om leerders te begelei tot waardes wat gebaseer is op die Beleid van Menseregte;
- om die sosiale en opvoedkundige probleme van die gemeenskap te verstaan en daarop te reageer;
- om deel te neem aan buitekurrikulêre aktiwiteite by die skool;
- om geslagsgelykheid in die klaskamer te bevorder;
- om gesag met regverdigheid en deernis te handhaaf en uit te oefen, en
- om aspekte aangaande leerders se welstand, gedrag en vordering aan ouers te kommunikeer.

Vanuit bogenoemde take word daar nie melding gemaak van hoe die onderwyser te werk moet gaan nie, maar daar kan afgelei word dat die onderwyser oor spesifieke eienskappe moet beskik om die rol van pastorale onderwyser te vervul. Soos Carolyn Kenmore (soos vervat in Breathnach, 1999:19) dit stel: “If you can learn from hard knocks, you can also learn from soft touches.” Die warm, empatiese houding van die onderwyser kan die lewe van die leerders aanraak en 'n verskil maak in 'n leerder se lewe.

Eienskappe wat onderwysers in die begeleiding van leerders tot volwassenheid soos “tigers” vir God te laat optree (OCCS, 2006:46; Botha, 2004; GFE, 2006), kan soos volg uiteengesit word:

---

<sup>20</sup> COTEP – Norms and Standards for Teacher Education, Training and Development; SACE – Code of Conduct; Manual for Developmental Appraisal en Report of Education Labour Relations Council on the National Department of Education’s Duties and Responsibilities for post level one.

- **T** – Trustworthy (betroubaar): Die leerder moet weet dat wat hy/sy vir die onderwyser vertel, daar sal bly, en dat die onderwyser altyd eerlik met hom/haar sal wees, so sal hy/sy ook leer van betroubaarheid (vgl. Ef. 4:25: "... lê die leuen af ... spreek die waarheid").
- **I** – Imitator of Christ (navolger van Christus): Deurdat die onderwyser 'n Christelike voorbeeld vir die leerder stel, en die leerder die voorbeeld nastreef, streef die leerder eintlik die voorbeeld na van Jesus (vgl. Ef. 5:1-2: "... navolgers van God ... wandel soos Christus"). Liefdevolle optrede deur die onderwyser kan die leerder help om die onderwyser te vertrou en sodoende God se liefde vir die leerder aan te toon (vgl. Matt. 22:36-40, waarin die gebod van die liefde, vir God en jou naaste, ter sprake kom; Joh. 13:34-35: "Ek gee julle 'n nuwe gebod: julle moet mekaar liefhê. Soos Ek julle liefhet... as julle mekaar liefhet, sal almal weet dat julle dissipels van My is"; Gal. 5:14: "Die hele wet word in hierdie een gebod saamgevat: 'Jy moet jou naaste liefhê soos jouself", en Rom. 13:8: "Julle moet niemand iets verskuldig wees nie, behalwe om mekaar lief te hê. Wie sy medemens liefhet, voer die hele wet van God uit").
- **G** – Grateful (dankbaar): Die dankbaarheid van die onderwyser moet deurspoel na die leerder, sodat as daar 'n gevoel van nutteloosheid bestaan by die leerder, dit vervang sal word met 'n gevoel van hoop en "ek beteken tog ook iets-gevoel" (vgl. 1 Tess. 5:8: "... hoop op saligheid ...").
- **E** – Encounter (bemoedigend wees): Deur 'n probleem te ignoreer en te dink dit sal vanself regkom, is om ongehoorsaam te wees aan 'n mens se Christelike roeping, naamlik om ander in nood te help (vgl. 1 Tess. 5:11: "Praat mekaar moed in en versterk mekaar ..."). Die onderwyser moet die leerder bemoedig ten spyte van die onderwyser se eie probleme (vgl. Rom. 1:12: "... ons deur mekaar se geloof bemoedig kan word ..."; Kol. 2:2: "...dat hulle bemoedig moet word ... [en] met liefde aan mekaar verbind wees ...") en onderrig en oplei (2 Tim. 3:15-17: "... kennis bybring ... in die waarheid te onderrig, dwaling te bestry...en 'n regte lewenswyse te kweek").

- **R** – Respectful (respekvol): 'n Atmosfeer van wedersydse respek moet gekweek word tussen onderwyser en leerder (vgl. 1 Pet. 2:17: “Julle moet alle mense respekteer ...”).
- **S** – Self-control (selfbeheersend): Deurdat die onderwyser selfbeheersend op tree, sal die leerders ook met meer respek die voorbeeld wil navolg (vgl. 1 Pet. 1:13: “... omgord die lendene van julle verstand, wees nugter ...”).

Die onderwyser met die nodige pastorale kennis en die eienskap van algemene priesterskap<sup>21</sup> sal die leerders se verskille in ag neem, ook hul verskillende godsdienstige tradisies. Die onderwyser se primêre doel is nie om die leerder se persoonlikheid te verander nie, soms is die doel net om die leerder te ondersteun, of om te vertroos of om vriendskappe te herstel.

Ten alle tye is 'n pastorale aanslag nodig om in die geloof te groei en 'n liefdevolle diens aan ander te lewer. Pastorale berading is nie teologies neutraal nie. Die grondslag is vanuit 'n Christelike oogpunt. Dit leer nie net die vaardigheid van 'n effektiewe lewe nie, maar wys ook die morele aspekte van die lewe uit. Soms is dit nodig dat die onderwyser die risiko neem sonder dat 'n leerder vir hulp vra, en die leerder help om sy/haar gevoelens en houding konstruktief te ontwikkel (Stone, 1988:26; Verhoef, 2000:101).

Pastorale berading fokus op die hier-en-nou se probleme, eerder as 'n geskiedenis van jarelange probleme. Soos Stone (1988:26) dit stel: “Its (pastoral care) orientation is preventive, centered on the strengthening of existing skills, abilities, and relationships rather than on breaking down or uncovering deep-seated problems or defects.”

---

<sup>21</sup> Elke Christen is 'n lid van die priestersdom van gelowiges (1 Pet. 2:9: “Julle daarenteen, is 'n uitverkore volk, 'n koninklike priestersdom ...” en Op. 5:10: “U het hulle 'n koninkryk en priesters vir ons God gemaak ...”). Priesterlike funksies soos evangelisasie, besoek die siekes, geestelike berading, gebed en vertroosting vir die nood is deel van elke gelowige se funksie, soos Luther sê: “Let everyone, who knows himself to be a Christian, be assured of this, that we are all equally priests, that is to say, we have the same power in respect to the word and the sacraments” (Stone, 1988:128)

Deur 'n pastorale rol te vervul, is die interaksie tussen onderwyser en leerder baie belangrik. Die onderwyser wil deur sy/haar optrede die leerder lei tot selfinsig en positiewe ontwikkeling, en dus tree die onderwyser as mentor vir die leerder op.

### 3.2.3.3.5 Die onderwyser as mentor

Die konsep van mentorskap het onderskeidelik in Noord-Amerika en Europa ontwikkel. In Noord-Amerika fokus mentorskap op loopbaan- en psigososiale funksies. Hier word mentorskap geassosieer met 'n jong, onervare leerder wat oor min gesag beskik en wat geleidelik word deur 'n ouer en gesagvolle persoon. Die implikasie hiervan is dat kennis-, ervaring-, en vaardigheidsoordrag op 'n direkte, reglynige wyse geskied. Dus geld 'n outoritêre verhoudingstruktuur wat ook meebring dat leer eensydig geskied. In Europa is die fokus op wedersydse leer en ontwikkeling. Hier is die mentor nie noodwendig die senior persoon met meer aansien en gesag nie, maar beskik sodanige persoon wel oor die nodige ervaring en ondervinding om die leerder se behoeftes effektief te hanteer. Geen hiërargiese verhoudingstruktuur is dus teenwoordig nie. Die mentor en leerder word eerder as gelyke vennote beskou. Die implikasie van hierdie tipe verhouding is dat die oordrag van kennis en wysheid op 'n nie-direktiewe wyse geskied en leer word dus wedersyds en voortdurend vergemaklik (Fourie & Van den Berg, 2007:94; Klasen & Clutterbuck 2002:6-7; Bell, 2002:8; Clutterbuck 2004:12-13).

Volgens Greenwood (2003) is die woord "mentor" vanuit die Griekse mitologie, waar dit verwys na 'n persoon met die naam Mentor<sup>22</sup>, wat tydens Odysseus se reise sy huishouding versorg en bestuur het. So staan onderwysers ook in as *loco parentis* vir die leerders, om ouerlike take soos omgee, koestering, dissiplinerende en opvoeding waar te neem, vandaar die naam sekondêre opvoeders (Ross & Deverell, 2004; Nevid *et al.*, 2003).

---

<sup>22</sup> In dié verhaal word beskryf hoe die avonturier Odysseus, koning van Ithaka rondom 1200 v.C., in die Trojaanse Oorlog gaan veg het. Voordat hy vertrek het, het hy 'n bewaker aangestel om sy huishouding te beskerm. Vir die volgende tien jaar het hierdie persoon opgetree as onderwyser, adviseur, vriend, motiveerder, leier, fasiliteerder en surrogaat-pa vir sy seun Telemachos. Hierdie mistieke bewaker se naam was Mentor. Sy taak was om Telemachos op te voed in die wysheid waarin die inhoud, eerder as 'n blote oordrag van informasie, die oogmerk was (Klasen & Clutterbuck 2002:5; Meyer & Fourie 2004:1).

Oor die jare heen het die woord “mentor” gevestig geraak en word dit gebruik om ’n adviseur en tussenganger te beskryf. ’n Mentor kan ook beskryf word as ’n persoon wat ’n ander individu aanmoedig om sy/haar eie leer en ontwikkeling te bestuur ten einde selfvertrouend te raak ten opsigte van die aanleer van nuwe kennis, vaardighede en vermoëns (Klasen & Clutterbuck 2002:16; Fourie & Van den Berg, 2007:93).

Vir Daloz Parks (2000:127) is mentorskap ’n doelbewuste, wedersydse en betekenisvolle verhouding tussen twee individue, ’n jong volwassene en ’n ouer, wyser figuur wat die jonger persoon bystaan in “learning the ways of life”.

Mentorskap word ook beskou as “off-line help from one person to another in making significant transitions in knowledge, work or thinking” (Megginson & Clutterbuck, 1995:13; Clutterbuck, 2004:12-13; Fourie & Van den Berg, 2007:96).

Mentorskap dra by tot verhoogde persoonsontwikkeling omrede dit die onthou vermoë of vaslegging, asook die oordra van geleerde informasie na ware lewensituasies verbeter (Klasen & Clutterbuck, 2002:6). Die mentor/onderwyser moenie net in staat wees om die onderliggende ontwikkelingsbenaderings te bemeester nie, maar ook uiters sensitief wees vir die leerder se behoeftes om sodoende die mees geskikte leerbenadering te kan gebruik. Dit is juis hierdie geïntegreerde benadering tot mentorskap wat dit uiters geskik maak om die ontwikkeling van die mens in totaliteit moontlik te maak (Klasen & Clutterbuck, 2002:17-18; Clutterbuck, 2004:17-19; Meyer & Fourie, 2004:4).

Onderwysers tree dus as mentors op vir die leerders, hulle is die sekondêre ouers wat vir die opvoeding van die leerders of kinders<sup>23</sup> aanspreeklik is, in die afwesigheid van die ouers<sup>24</sup> (die primêre opvoeders) gedurende skoolure.

---

<sup>23</sup> Artikel 28(1)(b) van die Grondwet van 1996 gee aan elke kind die reg op: gesinsorg of ouerlike sorg, of op gepaste alternatiewe sorg wanneer die kind uit die gesinsomgewing weggeneem word.

### 3.2.3.3.6 Die onderwyser as kommunikeerder

Kommunikasie verwys na die verwisseling van inligting, idees of gevoelens tussen twee persone of partye. Kommunikasie is 'n belangrike faktor in die opvoedingsproses, soos Quintrell (1997:115) dit stel: "It is through language that we learn, and with language that we think." Die taak van die kommunikeerder is nie om mense te beïndruk nie, maar om hulle te beïnvloed; nie net om hulle te oortuig nie, maar om hulle te verander. Die woord "kommunikasie" kom van die Latynse woord *communis* wat "gemeenskaplik" ("common") beteken. Voordat ons kan kommunikeer, moet daar eers gemeenskaplike ("common") grond wees. In hierdie geval is dit "language" en "thoughts". Sonder 'n grondige antropologie (dat die mens 'n beeldraer van God is, 'n sondaar is, 'n etiese wese is) kan die onderwyser nie effektief kommunikeer nie (Nieman & Monyai, 2006:36; Jordaan, 2003:2).

Die onderwyser moet in gedagte hou dat elke mens vry is om besluite te neem en verantwoordelikheid daarvoor te neem. Die leerder is vry om 'n bepaalde standpunt in te neem, en daar moet nie probeer word om 'n bepaalde standpunt op hom/haar af te dwing nie (Nieman & Monyai, 2006:36; Jordaan, 2003:29).

Die kommunikasieproses moet in 'n dialoogvorm wees. Al praat die onderwyser op die oog af alleen, vorm die leerder 'n beeld is sy/haar verbeelding; of reageer met liggaamstaal (glimlag, kopskuddend, verras, bly, treurig, ens.), of verskil van wat die onderwyser sê, en luister dan glad nie meer nie (Heyns & Pieterse, 1991:58; Mercer & Littleton, 2007:2; Zuck, 1998:21). Deur dialoog word wedersydse respek, begrip en waardes gevestig.

'n Klassiek Bybelse voorbeeld van dialoog<sup>25</sup> word gevind in Johannes 4, tussen Jesus en die Samaritaanse vrou. Hulle gemeenskaplikheid: albei is dors. Jesus vra haar vir 'n bietjie water,

---

<sup>24</sup> Die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 definieer 'n ouer as: (a) die ouer of voog van 'n leerder; (b) die persoon met wettige aanspraak op sorg vir 'n leerder; of (c) die persoon wat onderneem om die verpligtinge van 'n ouer of voog of persoon met 'n wettige aanspraak op sorg vir 'n leerder na te kom.

<sup>25</sup> Die grondlyne van die dialogiese teorie is reeds deur Sokrates en Plato in die 4de eeu voor Christus beoefen. Sokrates het van die dialoog gebruik gemaak in sy kommunikasie. Hierdeur het hy die gesprekgenote gelei om selfstandig tot insig van die waarheid gekom. Standpunte is nie deur hom op die mense afgedwing nie. Die gesprekgenote is op gelyke voet

sy is verbaas dat Hy met haar, 'n Samaritaanse vrou praat. Jesus neem die inisiatief, Hy breek alle skeidsmure af, van ras, geloof, geslag, sosiaal en moreel, om 'n basis te skep vir kommunikasie.

Kommunikasie moet gewortel wees in die Skrif, waar die oorsprong, opdrag en doel van kommunikasie gevind moet word. God kommunikeer met mense deur sy woorde en daede wat in die Bybel aan hulle geopenbaar word en hulle moet dit oordra (Deut. 6:4-9; Ps. 119:9-16; Matt. 28:18-20; Hand. 2:43-47; Hand 5; 1 Kor. 14:26-33; Kol. 3:16, 17; 2 Tim. 4:11-13).

God is die inisieerder van kommunikasie binne die konteks van die Christelike geloof. Die hoogste vorm van God se kommunikasie aan die mens, is deur die menswording van Jesus Christus. Die Heilige Gees is die Kommunikator, die Bewerker van kommunikasie en Trooster, wat God se kommunikasie in die mens volhou (Heyns & Pieterse, 1991:55). 'n Gesprek is slegs 'n instrument in die hand van die lewende God. Tydens 'n gesprek vind kommunikasie nie net verbaal plaas nie, maar ook nieverbaal. Die eerste indrukke wat sintuiglik waargeneem word, kan soms meer sê as die gesprek wat gaan volg. Waarneming het te doen met die bewustelike inname van wat gesien word. Waarneming moet egter nie net op die sintuiglike aktiwiteit waargeneem word nie, maar moet ook dieper deuring, sodat daar tot die waarheid kan kom. Die nieverbale gee aan die verbale kommunikasie diepte, sodat daar tot die ware probleem deuring kan word (De Wet, 2000:202).

Waldo Emerson soos aangehaal deur Miller (2005) het gesê: "The telltale body is all tongues." Woorde het beperkings, maar nieverbale gebare is kragtiger en is geneig om meer opreg te wees as woorde. Deur nieverbale gebare kan daar dinge gesê word, wat nie met woorde gesê kan word nie. Navorsers het aangetoon dat twee derdes van kommunikasie geskied deur nieverbale gebare. Slegs 7% van kommunikasie geskied deur woorde, die oorblywende 93% geskied deur gesigsuitdrukking (55%) en stembuiging (38%). Om nieverbaal te kommunikeer word die gesig, die oë, die postuur, handgebare, stemtoon, beweging, voorkoms en aanraking gebruik. As onderwysers ingestel is om liggaamstaal te

---

behandel en het die vryheid gehad om hul eie standpunte te vorm. Die klem val op die groei van menswees met die oog op verandering (Pieterse & Heyns, 1991:58).

lees, kan probleme gouer raakgesien word, en die leerder kan gehelp word voordat dit ernstig raak (Miller, 2005; Nieman & Monyai, 2006:26; Galloway, 1990:72).

Voorbeelde van basiese liggaamstaal en die betekenis wat daardeur gekommunikeer word (vgl. Rudloff, 2007; Miller, 2005):

- liggaam ineengesluit: min selfvertroue;
- gebalde vuiste: aggressie;
- gekruisde arms en/of hou voorwerp vas voor bors: ongemaklik, stem nie saam nie;
- slepende voete: traagheid, bothed;
- vroetel met hande of voorwerpe: senuweeagtig;
- hande agter kop: arrogansie, meerderwaardig;
- hande op heupe: uitdagend, wantrouig;
- hande op tafel: stem saam met opinie;
- kop afwaarts: skugter, skamerig;
- kop rustend op hande/kyk herhaaldelik na horlosie: verveeld;
- leun effens weg: ongemaklik met situasie;
- leun effens nader: geïnteresseerd, gemaklik;
- kyk weg na die linkerkant toe: nie eerlik nie;
- geen oogkontak nie: oneerlik, gebrek aan selfvertroue;
- bene wat heen en weer beweeg: gestres;
- voet wat tik: ongeduldig, senuweeagtig;
- hande gedurig afvee aan klere: senuweeagtig;
- gedurig mond, ken of hande aanraak: oneerlik, en
- draai liggaam effens weg/plaas voorwerpe tussen persoon: oneerlik.

Die houding van die mens word uitgedruk deur sy/haar liggaamstaal en liggaamsreaksie. Die liggaam is 'n konkrete medium waardeur God sy teenwoordigheid op aarde via die Heilige Gees bekend maak (Louw, 1993:201).

Effektiewe kommunikasie met leerders behels ook die gebruik van ruimte of sogenaamde proksemika. Proksemika is die studie van persoonlike en kulturele ruimtelike behoeftes en die invloed daarvan op interaksie en kommunikasie met ander (Adams & O'Brien, 2003:288). 'n Tipiese voorbeeld is 'n individu se gemaksonse tydens sy/haar nabyheid tot 'n ander spreker en hoe dit die dialoog tussen hulle beïnvloed. Dit dien nie vir die onderwyser om te ver of te naby aan leerders te wees wanneer daar met hulle gekommunikeer word nie. As die onderwyser te ver wegstaan, kan kommunikasie nie optimaal plaasvind nie, wat weer dissiplinêre probleme kan veroorsaak. As die onderwyser weer te naby aan die leerders staan, kan dit die leerder ongemaklik of bedreig laat voel (Pretorius, 2008:80).

Kommunikasie is dus die boodskap wat van een persoon na 'n ander gestuur word, verbaal of nieverbaal. Deur effektiewe kommunikasie moet die leerder, wat "pyn" en "seer" het, gelei word tot hoop en herstel, en nie tot verdere vernedering en skaamte nie. Om op 'n geslaagde manier te kommunikeer (egtheid, begrip, empatie, simpatie en gelykheid) moet daar wedersydse vertroue wees en effektief geluister word.

### 3.2.3.3.7 Die onderwyser as luisteraar

Luister beteken nie dat die onderwyser onaktief is nie, of om met alles saam te stem nie. Deur te luister word daar gepoog om te verstaan wat die leerder voel en die leerder te aanvaar. De Klerk (1975:65) onderskei verskeie vlakke in die luisterproses, naamlik empatie, aanvaarding, observering, refleksie en vraagstelling. Die ingesteldheid en manier waarop geluister word, is baie belangrik, om sodoende 'n terapeutiese verhouding van vertroue en empatie te vestig. Deur aandagtig te luister is 'n voortsetting van die openbaring van Goddelike liefde en genade: "Pastoral care is not a job for pastors only. It belongs to the whole community ... it assumes the universal priesthood ... it can take the form of one-to-one counseling, but it can also involve ... just listening" (Stone, 1988:130).

Om aandagtig te luister is van groot waarde. Die onderwyser moet sensitief wees en 'n aanvoeling ontwikkel vir die leerders se innerlike probleme, soos Gerkin (1997:89) verduidelik: "Pastoral leaders need both the skills and the discerning sensitivity to relate to people's inner

lives.” Dit is ’n kuns om te luister. Dit impliseer meer as net die gesproke woord. Dit impliseer die aandagtige luister na wat die persoon emosioneel sê: “... Being attentive to the emotional communication that accompanies the words” (Gerkin, 1997:91).

Onderwysers se onderrigtaak is dus om die leerders toe te rus met ’n breë basis van vakkennis binne die raamwerk van ’n Bybelse lewens-en wêreldbeskouing. Opvoeding is een van die weë waarop God se skeppingsplan verloop. In hierdie verband kan na Spreuke 22:6 verwys word: “Gee leiding aan ’n jongmens oor hoe hy moet leef, en hy sal ook as hy oud is nie daarvan afwyk nie,” maar as leerders ook in valsheid gelei en onderrig word, sal hulle ook nie daarvan afwyk nie. Die onderwyser moet besef dat hy/sy deur God geroep is om op te voed, en dat hy/sy as onderwyser verantwoording sal moet doen aan God, oor sy/haar opvoedingstaak: “As teacher we have enormous power and, consequently, enormous responsibilities” (Bradshaw, 2001:5). Om dié rol te vervul het die onderwyser nodig om te weet wie die leerder is.

### **3.2.4 ’N CHRISTELIK-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF OP DIE PLEK VAN DIE LEERDER IN DIE OPVOEDINGSPROSES**

Die leerder is ’n menslike wese met verskeie fasette, naamlik ’n religieuse wese (*homo religiosus*), ’n persoonlike wese (van die Latynse woord *personare*, “to pass on”), ’n individu met ’n eie individualiteit, denkvermoë, persoonlikheid, wilslewe, temperament en gemoed, ’n sosiale wese (*homo civis*), ’n wese met potensiaal om tot verantwoordelikheid te ontwikkel en ’n wese met menswaardigheid (Van der Merwe, 2004:355; Pitout *et al.*, 1993:47).

Leerders in die begin van hul sekondêre skooljare (adolessensiejare) het ’n rolmodel nodig om die regte en verkeerde leefwyses vir hulle uit te wys. Freud (1953-1974) beskryf adolessensie as ’n krisis wat manifesteer in die psigoseksuele ontwikkeling van die mens. Een van die verdedigingsmeganismes wat by die adolessent voorkom, is opstandigheid in sy/haar soeke na ’n eie identiteit. Hierdie tydperk word gewoonlik gekenmerk deur storm en

drang, 'n skommeling tussen uiterste gevoelens en soms lewe hulle in 'n fantasiewêreld (Endres, 2008:96; De Klerk, 2008:28; Berk, 2006:18).

### **3.2.4.1 Vroeë adolessensiefase**

Cilliers (2003:97) wys daarop dat persoonlikheidsteorieë soos Piaget se formele operante stadiums en Kohlberg se vlakke van morele ontwikkeling 'n raamwerk bied om die intellektuele ontwikkeling van die adolessent beter te begryp. Hall noem adolessensie die “storm and stress”-fase, terwyl Freud die genitale stadium onderskei as die ontwaking van die libido asook die reaksieformasie as 'n verdedigingsmeganisme. Freud se dogter, Anna, onderskei die egoverdediging van adolessente in terme van intellektualisering en asketisme. Mead het weer die aandag op die kulturele aspek gefokus. Dit was egter Erikson se persoonlikheidsteorie wat deurslaggewend die adolessent beskryf as die persoon gewikkel in 'n soeke na identiteit.

Volgens Potgieter (2000:1) is die term “adolessensie” afgelei van die Latynse werkwoord *adolescere* wat beteken “groot te word” of “te groei tot volwassenheid”. Adolessensie dui dus op 'n groeiproses met die doel om volwassenheid te bereik. Dit is die oorgangsperiode tussen kinderjare en volwassenheid. Adolessensie kan verdeel word in drie fases: vroeë adolessensie (11-14 jaar); middel-adolessensie (15-18jaar) en laat-adolessensie (18-21jaar) (Thom *et al.*, 2002:392; De Klerk, 2008:19; Endres, 2008:97; Venter, 2007:117).

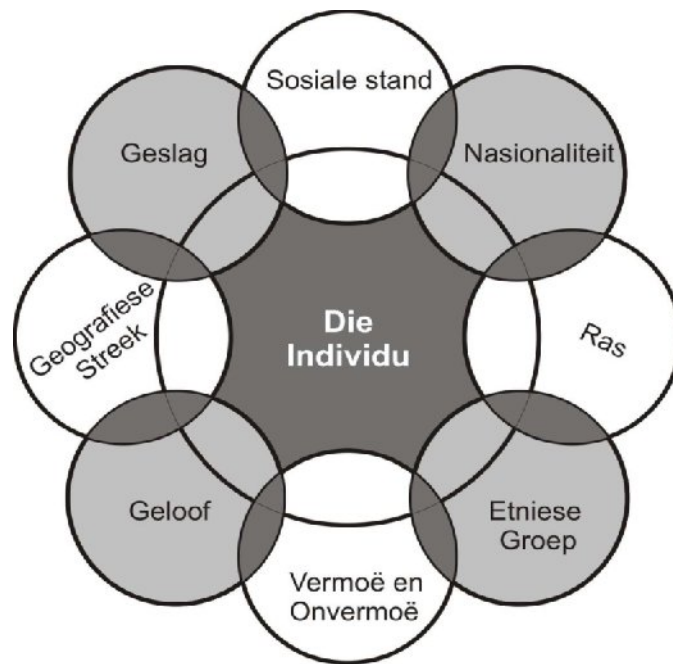
Vroeë adolessensie (11-14-jarige ouderdom) word gekenmerk deur die primêre taak om fisiologiese veranderinge soos liggaamlike ontwikkeling die hoof te bied. Dit beteken dat 'n mate van verwerping en/of goedkeuring van die portuurgroep ter sprake is. Verwerping kan enersyds lei tot isolasie en alternatiewe vorme van sosialisering terwyl die gedurige soeke na goedkeuring kan veroorsaak dat die persoon gehoor gee aan groepsdruk (Cilliers, 2003:99; Thom *et al.*, 2002:392; De Klerk, 2008:19; Endres, 2008:97; Venter, 2007:117).

Die middel-adolessensiefase (15-18-jarige ouderdom) word gekenmerk deur die sinkronisering van die seksuele vermoë, affektiewe gevoelens, selfbeeld en die volle

verantwoordelikheid vir die self in beide openbare en private hoedanighede. Hierdie aspekte is bekend as die identiteitskrisis en kan veroorsaak dat daar onvoltooide groei oorgedra word na die volgende fase indien dit nie op 'n positiewe wyse gesinkroniseer word nie. Dit is juis hier waar adolessente probleme teëkom wanneer daar nie 'n duidelike lewensvisie gekoester word nie (Cilliers, 2003:99; Thom *et al.*, 2002:392; De Klerk, 2008:19; Endres, 2008:97; Venter, 2007:117).

Die laat-adolessensiefase (18-21-jarige ouderdom) word grootliks beïnvloed deur die manier waarop die seksuele identiteit ontwikkel of beskadig word. Hoe meer die seksuele identiteit beskadig is, hoe groter is die kans vir ernstige skade aan verhoudings en intimiteit. Hierdie skade word in terme van isolasie geïdentifiseer en word gedefinieer as 'n onvermoë om verantwoordelikheid vir die self en 'n ander persoon te neem. Dit is gewortel in roldiffusie, minderwaardigheid, skuldgevoelens, skaamte en wantroue. Verdere aspekte soos ekonomiese afhanklikheid, beroepsverwarring en vrese vir die onsekere toekoms kan veroorsaak dat laat-adolessensie tot na 40-jarige ouderdom verleng kan word. Wanneer die mens met sy of haar eie sterflikheid in hierdie konteks gekonfronteer word, kan dit aanleiding gee tot depressie en wanhoop (Cilliers, 2003:100; Thom *et al.*, 2002:392; De Klerk, 2008:19; Endres, 2008:97; Venter, 2007:117).

Die adolessensiejare strek ongeveer tussen die ouderdom van 11 en 18 jaar. Dit is die periode tussen kinderjare en volwassenheid. Adolessente is in vergelyking met volwassenes meer ankerloos, emosioneel onstabiel en meer krities. Adolessensie is 'n stormagtige periode wat gekenmerk word deur intense konflik. Dit is 'n fase van egosentrisme en 'n fase van bewuswording van die portuurgroep. Die adolessent kom te staan voor menige keuses en invloede wat hom/haar gaan beïnvloed, soos gesien word in Figuur 3.1.



**Figuur 3.1 Invloede op die adolessent volgens Hamachek** (soos aangedui deur Venter 2007:118)

Volgens Erik Erikson, 'n navolger van Freud, is daar agt fases in 'n mens se lewe, naamlik: (1) die suigelingstadium, wat gekenmerk word deur vertrouwe teenoor wantroue; (2) die peuterstadium, wat deur outonomie teenoor skaamte en twyfel gekenmerk word; (3) die kleuterstadium, wat deur inisiatief teenoor skuldgevoelens gekenmerk word; (4) die primêre skoolfase, wat deur werk teenoor minderwaardigheid gekenmerk word; (5) die adolessensiestadium, wat deur identiteit teenoor rolverwarring gekenmerk word; (6) die vroeë volwassene, wat deur intimiteit teenoor isolasie gekenmerk word; (7) die middelvolwassestadium, wat deur voortplanting teenoor stagnasie gekenmerk word, en (8) die laatvolwassestadium, wat deur integriteit teenoor wanhoop gekenmerk word (Learning Theories Knowledgebase, 2008; Family, 1995; Endres, 2008:72; Berk, 2006:18).

Die rede waarom hierdie groep leerders gekies is (middel-adolessente in fase 5), is omdat leerders 'n behoefte het aan 'n rolmodel wat sekerheid kan verskaf in hierdie onsekere tydskop

van hul lewe wat gekenmerk word deur “storm and stress”. Deurdat daar in hierdie fase van die adolessent se lewe ’n gesonde verhouding met sy/haar ouers ontbreek, het die adolessent probleme met die ontwikkeling van ’n aparte, selfstandige identiteit. Aspekte wat die rolverwagting van die adolessent kan belemmer, is die ontbreking van gesinskohesie, byvoorbeeld by egskeiding en ’n onbetrokke vaderfiguur. Dit kan tot gevolg hê dat hulle swakker sosiaal aangepas is, meer aggressief is, nie hul samewerking gee nie, seksueel aktief is en meer geneig is om substansie te misbruik. Verdere ontbrekende aspekte soos tug, dissipline, toesig en liefderykheid kan veroorsaak dat gesinskohesie verbreek word (Cilliers, 2003:102).

Die leerder in fase 5 ervaar ’n identiteitskrisis en is soekend na ’n rolmodel om hom-/haarself mee te identifiseer. Die leerder het ’n rolmodel nodig om al die invloede op hom/haar effektief te kan hanteer en die negatiewe invloede te kan identifiseer. Die leerder het nodig om te beseef dat sy/haar bestaan sin maak en dat daar hoop is vir die toekoms. Die leerder wil weet dat iemand hom/haar onvoorwaardelik liefhet. Die leerder wil “behoort” en soms is die druk van die portuurgroep nie die gewenste keuse nie, dus moet daar ’n beseef by die leerder aangewakker word, dat hy/sy uniek is as beeldraer van God. Om die krisis te oorkom het die leerder ’n rolmodel nodig om hom/haar te lei tot volwassenheid en te lei tot die ontwikkeling van morele waardes (Learning Theories Knowledgebase, 2008; Family, 1995; Endres, 2008:72).

#### 3.2.4.1.1 Soeke na eie identiteit

In hierdie lewensfase van die leerder (14-15 jaar, wat deel is van vroeë en middel-adolessensie) is daar ’n drang na egtheid en sekerheid en word daar naartig gesoek na iemand wat sal begryp. Daar is ’n drang na selfontplooiing, selfontdekking, selfbepaling en selfbehoud. Die leerder op hierdie ouderdom het ’n teësin aan formalisme en uiterlike gedrag, daarom dat hy/sy dikwels prikkelbaar en negatief is. Die leerder het baie denkbeeldige probleme met baie gewetensbeswaar, wat ’n gevoel van onsekerheid na vore bring (Van der Merwe, 2004:372). In hierdie tydperk van die leerder se lewe skep hy/sy die gevoel dat hulle

geen erg het aan godsdiens nie, maar in geen tydperk spreek die godsdienstige só sterk soos in hierdie lewensfase nie, soos Van Niekerk (2007:107) die leerder in hierdie fase opsom:

Kan kognitief abstraher en logies redeneer, kousale denke ontwikkel; moreel op vlak van konvensionele moralisme; religieus in tydperk van sinteties-konvensionele geloof of oënskynlike argeloosheid; bevraagteken tradisionele godsdiens; behoefte aan God wat dinge kan doen.

Die leerders leef in 'n tydperk waar “elkeen vir homself en almal vir niemand” is (Van der Watt, 2000a:52). In hierdie **postmoderne** tyd word die siening gehandhaaf dat daar geen absolute kennis, sekerheid of grondbeginsels bestaan nie en word 'n lewensbenadering van pluralisme voorgestaan (McGrath, 2001:112).

Hierdie tyd waarin leerders grootword, verwys na die kulture gemoedstoestand wat in die laaste gedeelte van die twintigste eeu in die Westerse samelewing ontstaan het. Dit is 'n teenreaksie op modernisme se matelose optimisme in die mens se intellektuele vermoëns en tegnologiese vindingrykheid. Dit weerspieël die groot ontnugtering in die mens se vermoë om 'n beter wêreld te skep en die ontnugtering oor aansprake van mense dat hulle oor absolute waarhede beskik (Du Toit, 2000:51).

Die feit dat subjektiewe ervaring 'n bepaalde rol speel in die interpretasie van data en kennis, lei daartoe dat niks meer as waar aanvaar word nie. Elkeen moet besluit wat vir hom/haar as waar aanvaar word: dus sy/haar lewensbeskouing word gevorm deur dit wat hy/sy glo. Du Toit (2000:10) beskryf die invloed van die postmoderne so: “... dat die mens onwillekeurig ten opsigte van sy/haar lewens- en wêreldbeskouing beïnvloed word deur die tydsgees van die tydperk waarbinne hy/sy leef.”

Teenswoordig is die leerder vasgevang in 'n vermenging van denke en verstaan van 'n wêreld van premodernisme, modernisme en postmodernisme. So is die ouers nog vasgevang

in 'n denke van modernisme, terwyl die leerders in 'n postmodernistiese tydperk leef (Du Toit, 2000:58).

Dit is verstaanbaar dat al die verskillende denkwyses (pluralisme) 'n invloed sal hê op die lewensbeskouing van die leerders en sal lei tot verwardheid en onsekerheid oor hoe om op te tree in hul soeke na volwassenheid. Die leerder het op hierdie kritieke tydstip van sy/haar lewe 'n behoefte aan sekerheid en ontwikkel 'n kritiese houding tot mense en die lewe. Daar vind uiterlike verandering met die leerder plaas, sowel as innerlike woelinge. Die een oomblik is daar 'n gevoel van skaamte en die volgende 'n gevoel van sukses. Die leerder se gevoelens ry wipplank met hom/haar en dit is juis nou dat die onderwyser sy/haar metaforiese inkleding van rolmodelskap moet gebruik om die leerder sekerheid in die lewe te gee.

Die leerder het juis op hierdie tydstip van sy/haar lewe iemand nodig om die korrekte "rigting" aan te wys, aangesien hy/sy soos volg optree (Van der Merwe, 2004:373; Combrinck, 1997; Halverson, 2005:76-81):

- ongebalanseerdheid: die een oomblik is die leerder vol Godsvertroue, die volgende oomblik voel dit of God hom/haar verlaat het;
- radikalisme: vir die leerder is iets óf reg óf verkeerd, daarom die kritiek op alles wat hom/haar nie aanstaan nie;
- denkbeeldige problematiek: probleme word denkbeeldig geskep, wat eintlik nie 'n probleem is nie;
- verskerpte gewetenswerking: die leerder voel dat hy/sy sleg en boos is. Die leerder het 'n sterk sondebeseft;
- ek-gesentreerdheid: alles draai om die eie persoon en voel dat die godsdiens ook persoonlike voordeel moet verskaf anders is dit nie die moeite werd nie;

- aktivisme: die leerder wil die godsdiens in daade omsit, byvoorbeeld om 'n arme of hulpelose te help;
- protes teen dwang en beperking: die leerder sien dit as 'n bedreiging van persoonlike vryheid, en
- verlange na leiding: die leerder kan wel op eie verantwoordelikheid leef, maar het 'n sterk drang na leiding.

Dit is duidelik dat die leerder nie alles net gaan aanvaar nie. Die leerder wil 'n voorbeeld sien van wát en hóé om iets te doen. Die leerder hunker na iemand wat omgee, en daar is dalk nie só iemand by die huis nie. Daarom dat die rolmodel van die onderwyser vir die leerder so uiters belangrik is. Die rolmodel moet opreg, eerlik en liefdevol wees, nie skynheilig, vroom en prekerig nie (Brochu & Baragar-Brcic, 2007:355). Al luister die rolmodel net na die leerder, of gee 'n aanraking van "ek gee om", sal die leerder laat voel hy/sy is nie alleen in die wêreld nie, daar is tóg iemand wat omgee. Die leerder wil voel hy/sy beteken iets.

#### 3.2.4.1.2 Soeke na liefde

Die leerder moet eers vertikale liefde ervaar (ouers, onderwysers, portuurgroep), voordat hy/sy horisontale liefde (God se liefde) kan ervaar. Hierin lê die sentrale betekenis van die verbond (sien 2.2.1.2 vir breedvoerige beskrywing van die verbond) opgesluit, in God se onvoorwaardelike liefde vir ons. Vanuit die verbondsluiting kan die volgende afgelei word (Van der Merwe, 2004:73, 85, 140; Alexander *et al.*, 2000:420; An, 2001:60; Van Zyl, 2007:192):

- God se verbintenis aan die mens sonder dat die mens daarin 'n keuse het;
- die verbond bevat voorwaardelike potensiële seën vir die mens;
- daar is geleenthede en verantwoordelikhede ingesluit vir die mens wat die seëninge ontvang;

- as die mens in die moeilikheid beland en sonde doen, vergewe God en herstel weer die verhouding tussen Hom en die mens, en
- God demonstreer sy onvoorwaardelike liefde vir ons deur Jesus wat vir ons gesterf het (1 Johannes 4:10: “Werklike liefde is dít: nie die liefde wat ons vir God het nie, maar die liefde wat Hy aan ons bewys het deur sy Seun te stuur as versoening vir ons sondes”).

As die Christenonderwyser deel het aan God se liefde, skep dit die moontlikheid om met Goddelike liefde die leerders lief te hê. Hierdie verbondsliefde is nodig om die leerder te lei tot geestelike groei en te besef dat hy/sy nie maar per toeval hier is nie.

### 3.2.4.1.3 Soeke na 'n selfbeeld

Die mens as beeld van God moet as verteenwoordigend van God optree. Die mens is dus 'n verhoudingswese wat alleen in verhoudinge volledig mens kan wees en word. Die leerder is na die beeld van God geskape (Gen. 1:26,27) en staan dus in 'n verhouding tot God, medemens en natuur, wat daarop aandui dat die leerder 'n religieuse wese is. Kragtens die beeldskap van die leerder, is hy/sy op God, medemens en samelewing aangewese. Die leerder kan nie as 'n beelddraer getipeer word nie, want 'n beelddraer kan soos 'n ampsdraer die amp aflê en die kind kan dit nie doen nie. Die kind kan hom/haar nie losmaak van die beeld van God nie. Die beeldskap van God is nie staties in die sin dat die kind deur God as 'n finaal afgehandelde skepsel beskou word nie. Sy/haar verhouding met God, medemens en gemeenskap moet uitgebou word en die leerder moet elke dag meer en meer na die beeld van God vernuwe word. Dit is hier waar die rolmodelskap van die Christenonderwyser handig te pas kom om die leerder te lei dat hy/sy sy gawes, talente, tyd en krag sal uitleef om God en sy/haar medemens te dien (Van der Merwe, 2004:343; Senekal, 2005:199; Smith, 2009).

Met die sondeval is die beeld van God in die mens geskend, wat meebring dat die leerder 'n gebroke wese is. Dit bring mee dat die mens/kind/leerder fisiek, psigies en geestelik deur twee teenoorgestelde en botsende kragte beheer word. Fisiek is daar die aftakelende en

genesende kragte; psigies is daar die disintegrasie-, homeostatiese en genesingskragte, en geestelik is daar ongeloof/geloof, egosentrisme/altruïsme, liefde/haat, gemeenskap/isolasie, oorgawe/ontvlugting, verslawing/vryheid, onsedelikheid/ongeregtigheid, onder andere, wat aanleiding kan gee tot stres (Van der Merwe, 2004:345).

Stres het 'n groot invloed op die ontwikkeling van die adolessensiefase. Kruger (in Brown, 1998:30; Venter, 2007:142) tref 'n onderskeid tussen die volgende stresvlakke:

- die mikrovlak (dit wat in die leerders self geleë is): 'n identiteitskrisis, liggaamlike ontwikkeling, verhoogde seksualiteit, bekommernis oor voorkoms, godsdiensoonsekerheid, humeurigheid of perfeksionisme, depressie en selfmoordgedagtes en eetversteurings;
- die mesovlak (leerders se daaglikse lewe): die gesin (versteurde gesinsverhoudings, te hoë verwagtings van ouers, egskeiding, dood in die gesin of emosionele verwaarlosing), die portuurgroep (portuurgroepdruk, vrees vir verwerping, verhoudings, selfmoord van 'n vriend of seksuele verhoudings met lede van dieselfde of teenoorgestelde geslag) en in die skool (kompetisie, druk om te presteer, leerprobleme, onregverdige dissiplinering en te veel toetse, skoolwerk of buitemuurse bedrywighede), en
- die makrovlak (waarmee nie noodwendig noue kontak plaasvind nie): natuurrampe, geweld in die land, werkloosheid, ras- en klasdiskriminasie en die media.

Geen twee mense heg dieselfde betekenis aan gebeure wat met hom/haar gebeur nie. Vir sommige leerders sal 'n situasie stresvol wees, terwyl dit vir ander leerders as 'n uitdaging sal wees. Daarom is dit belangrik dat die onderwyser, as rolmodel, vir die leerder as rigtingaanwyser dien. As daar 'n Christelike rolmodel ontbreek, is dit moontlik dat die leerder nie tot die vervulling van sy/haar menswees gaan kom nie. Sy/haar *ontos* ("being") is gerig op die *logos* ("meaning"), en as die *logos* ontbreek, is daar nie vervulling in sy/haar lewe nie, wat

die leerder se skoolprestasie kan beïnvloed en kan lei tot negatiewe gedrag (Van der Merwe, 2004:349; Venter, 2007:142).

#### 3.2.4.1.4 Soeke na volwassenheid

Die jong adolessent het in hierdie fase 'n behoefte om duidelikheid te kry oor wie hy/sy is. In hierdie fase is die jong adolessent op soek na stabiliteit in godsdiens, 'n eie waardesisteem, sosiale verantwoordelikheid en deur te eksperimenteer is hy/sy op soek na antwoorde. Om in groepverband te eksperimenteer, des te beter, maar hulle kan mekaar seermaak en persoonlik leed aandoen. Die verantwoordelikheid van die leerder is egter nie weggeeneem nie, God hou steeds die leerder verantwoordelik vir sy/haar dade. Die jong adolessent is dus geroepe tot gehoorsaamheid. Die onderwyser kan deur sy/haar voorbeeld van liefde wat sigbaar is, die leerder help om tot 'n verantwoordelike wese en geestelike volwassenheid te groei om (Liebenberg, 2004:62; Endres, 2008:20):

- verantwoordelikheid te aanvaar vir sy/haar eie dade, deur respek te betoon teenoor almal, betroubaar te wees, om te gee vir die natuur;
- verantwoordelikheid te aanvaar vir sy/haar gemeenskap, familie, optrede in die openbaar wat lei tot verantwoordelike burgerskap wat ander se sienings sal respekteer, en
- verantwoordelik te wees teenoor God vir sy/haar leefwyse, talente en verhouding met ander, en gehoorsaam te wees aan God se opdrag van liefde en die waardes en norme wat in die Skrif voorgeskryf word (Pitout *et al.*, 1993:49; Kruger, 2005:530; Kruger, 2000:96; Combrinck, 1997).

“Geestelike volwassenheid kan nie eendimensioneel met perfektheid geassosieer word nie. Dit is 'n worsteling deur volharding en rentmeesterskap. Dit behels diensbaar en sielepassie (volmaakte liefde van God aan ander te openbaar). Hierdie worsteling is 'n soeke na groter

gehoorsaamheid aan die Here” (De Wet, 2008:368). Al hierdie faktore dra by tot die groeiproses van ’n geestelik verantwoordelike volwassene.

Die sukses van die onderwyser sal afhang van die positiewe kontak tussen leerder en onderwyser en die omvang van gesag wat die onderwyser teenoor die leerder het (Marshall & Rossmann, 2006:107; Heyns & Pieterse, 1991:37).

### 3.2.4.1.5 Soeke na dissipline

Die toepassing van dissipline is vir sowel die onderwyser en leerder belangrik (Jackson, 2002a:17). Dissiplinering van leerders beteken om onderrig en leiding aan hulle te bied, rigting te gee, foute reg te stel en die regte gedrag te modelleer (Balswick & Piper, 2003:65). Die onderskeid tussen dissipline en straf is belangrik met betrekking tot bemagtiging van die leerder. Die tabel op die volgende bladsy toon die verskille tussen dissipline en straf aan (Morley & Delk, 2003:21):

<b>DISSIPLINE</b>	<b>STRAF</b>
Gemik op teregwyding en groei.	Gemik op penalisering.
Fokus op toekomstige verandering.	Fokus op vorige oortredings.
Word toegepas vanuit liefde en omgee.	Fokus op eksterne gedrag en gehoorsaamheid.
Elimineer magstryd.	Inisieer magstryd.
Bied sekuriteit.	Het vrees en skuld tot gevolg.
Versterk interne verantwoordelikheid.	Emosionele reaktiewe gedrag van ouers.

**Tabel 3.2 Verskille tussen dissipline en straf**

Die leerders is op soek na dissipline, nie staf nie. Deur die leerders te straf kan lei tot negatiewe gedrag. Negatiewe gedrag of risikogedrag verwys na die optrede van leerders of die gebrek aan optrede, wat die kans op verlies en lewensverlies kan vergroot (Venter, 2007:143):

Negatiewe gevolge van risikogedrag is byvoorbeeld die gevolg van roekelose bestuur of bestuur onder die invloed van alkohol, geweld, selfmoordpogings of dwelmmisbruik. Optredes wat minder dramaties lyk, maar negatiewe gevolge het, is byvoorbeeld vroeë seksuele eksperimentering en die rook van sigarette. Oneerlikheid in eksamens, stokkiesdraai, verontagsaming van ouerlike reëls en doelbewuste ongehoorsaamheid is nadelig en onverstandig van adolessente.

Die jong adolessent soek 'n maklike en vinnige uitweg om sy/haar probleem op te los. Aborsie en pornografie is redelik maklik beskikbaar en die jong adolessent kan daartoe geneig wees om minder waarde aan die Christelike norme te heg (Louw in Venter, 2005:23; Venter, 2007:144).

Die jong adolessente van vandag, ook bekend as die millennium-generasie of Y-generasie<sup>26</sup>, word binne 'n ooraktiewe vermaakindustrie en tegnologiese ontploffing groot. Hulle word groot met Internet, DVD en videospelotjies. Hulle verkies tegnologiese bo persoonlike kommunikasie, en "Facebook", "Twitter" en "My space" is kommunikasiemiddele van keuse. Tradisionele wyses van kommunikasie word vervang met ander vorme van nieverbale kommunikasie (sms'e met selfone). Daar word van leerders verwag om in meer as een taal te kommunikeer, as gevolg van pluralisme (verskillende denkwyses) binne die huis en werksituasie. Deur die gebruik van die Internet word die jong adolessent beïnvloed deur inhoud wat soms botsing met ouers en onderwysers meebring (Zemke *et al.*, 2006; Arsenault, 2004:124; Endres, 2008:95).

---

<sup>26</sup> 'n Generasie is 'n groep mense wat gebore is in 'n tydperk van 20-22 jaar, wat sekere inherente kenmerke vertoon wat kenmerkend van die meerderheid van daardie groep is, naamlik: (i) die stil generasie (1925-1942); (ii) die Boomer-generasie (1943-1960); (iii) die X-generasie (1961-1981); (iv) die Y-generasie (1982-2001). Die term "Y-generasie" het in Augustus 1993 vir die eerste keer verskyn in 'n artikel om die tieners van daardie tyd te beskryf (Endres, 2008:95; Codrington, 2000:19). Volgens die Skrif word generasie aangedui in Psalm 90:10 as 'n tydperk van 70-80 jaar: "Ons lewe maar sewentig jaar, of, as ons baie sterk is, tagtig ..." (Stone, s.a.).

Dissipline<sup>27</sup>-probleme ontstaan by die gebrek aan 'n positiewe rolmodel. Die leerder weet nie hoe om probleme op te los en te hanteer as daar nie 'n voorbeeld aan hom/haar gestel word nie. Soms toon leerders gedragsprobleme wat gemanifesteer kan word in 'n tipe gedragspersoonlikheid, soos die volgende geïdentifiseerde gedragsprobleme, wat in Tabel 3.3 aangetoon word (Master Teacher, 2002; Charles, 2002:46,47; NUE, 2000:20):

---

<sup>27</sup> Die term "dissipline" kom van die Latynse woord *disciplina*, wat beteken "om te onderrig", "to teach". Socrates het geglo dat kennis wat 'n mens opdoen deur dissipline, daartoe lei dat mens die regte besluit neem. Volgens Rosen (2005:1) kan die term beteken om: (i) kennis op te doen deur die onderrigproses; (ii) 'n persoon se selfbeheersing en karakter te ontwikkel; (iii) om gehoorsaamheid in te skerp; (iv) beheer uit te oefen, en (v) 'n sisteem van regulasies en reëls. Dissipline word dus toegepas om morele gedrag by die leerder te ontwikkel, wat aanvaarbaar sal wees deur die gemeenskap. Rossouw (2003:420) heg 'n Bybelse siening aan dissipline, wat afgelei word van die woord "dissipel", wat "navolger" beteken. 'n Gedissiplineerde persoon is iemand wat wysheid vertoon om na God se Woord te luister, dit verstaan en dit navolg. Rossouw glo dat deur dissipline die leerder toegerus word tot verantwoordelikheid en aanvaarbaar sal wees in die gemeenskap. Volgens Oosthuizen *et al.* (2003:385) moet dissipline die leerder toerus om effektief en fatsoenlik te funksioneer in die samelewing. Die oorkoepelende doel van dissipline om die leerders te onderrig om die regte besluite te neem. Dit is 'n aksie van die onderwyser om die leerder te lei tot self-gedissiplineerdheid, sodat die leerder suksesvol kan funksioneer in die samelewing (Charles, 2002:3; Porteus *et al.*, 2001:5).

1. opstoker	41. kermkous	81. herhaler
2. alibier	42. gewoonte-afwesiger	82. parmant
3. engel	43. hater	83. tjankbalie
4. boosaard	44. wegkruiper	84. twissoeker
5. dier	45. hiper	85. egois
6. lamsak	46. "ek kan nie"	86. skaduwee
7. appelpoetser	47. "ek gee nie om nie"	87. windmaker
8. trotsaard	48. donkie	88. bleeksiel
9. aandagsoeker	49. dwaas	89. draadsitter
10. babbelkous	50. snuiter	90. kaptein
11. grootprater	51. blindemol	91. slaper
12. afknouer	52. kragman	92. wysneus
13. bedrieër	53. intellektuele windmaker	93. beterweter
14. verneuker	54. onderbreker	94. skelm
15. nar	55. onverantwoordelike	95. snob
16. "klikeer"	56. beterweter	96. snuffelaar
17. klakous	57. reisiger	97. slang
18. kunstenaar	58. laatkommer	98. bedorwe brokkie
19. tjankbalie	59. luiaard	99. opkropper
20. uitdager	60. juffrou wulps	100. vuilprater
21. vernielsugtige	61. leuenaar	101. babbelkous
22. klungel	62. alleenloper	102. terugprater
23. minagter	63. grootmond	103. rondloper
24. ontwrigter	64. rooihaksteen	104. klets-kous
25. aandagafleier	65. manipuleerder	105. terggees
26. wraaksugtige	66. naamgewer	106. toetsuitdager
27. dromer	67. moeilikheidsmaker	
28. oordrywer	68. lawaaimaker	
29. verskoningmaker	69. dief	
30. ontploffer	70. stokkiesdraaier	
31. mislukker	71. onderpresteerder	
32. bakleier	72. onvoorbereide	
33. navolger	73. oordrewe aggressor	
34. vergeter	74. pes	
35. vuilmond	75. niksbeduidende liniaalbreker	
36. plesiersoeker	76. dikmond	
37. doener	77. sloerder	
38. diamant	78. vraer	
39. skindertong	79. opsweper	
40. vraat	80. rebel	

**Tabel 3.3 Klassifikasie van gedragsprobleme<sup>28</sup> (Master Teacher, 2002; Charles, 2002:46, 47; Edwards, 2004:6)**

<sup>28</sup> Meer inligting oor bogenoemde gedragsprobleme (met die moontlike oorsake vir die leerder se optrede, die effek wat hierdie optrede op ander leerders mag hê, watter optrede die onderwyser kan toepas om die spesifieke gedragsprobleem te hanteer asook watter optredes om

Dissiplinerings in die opvoedkundige konteks verwys na die begeleiding en toerusting van die leerders na die korrekte optrede, asook tot die gehoorsaamheid aan God se wil. Dissiplinerings kan beskou word as die oorkoepelende doel van onderwys: dit gee nie net leiding aan die leerder se lewe om op die regte pad te bly nie, maar korrigeer ook verkeerde gedrag op 'n liefdevolle manier (Van Dyk, 2000:239-240).

As die leerder 'n vaste waardesisteem het (vgl. 3.2.2.3.1, die 20 lewenswaardes) kan leerders gemotiveer word om gedissiplineer op te tree. Die volgende waardes kan 'n positiewe invloed op die leerders se gedrag hê (Rens, 2005:77, 78):

- religieuse waarde: dit het betrekking op die belangrikheid van gesagsaanvaarding, gehoorsaamheid, respek teenoor die onderwysers en medeleerders, goeie selfbeheersing en naasteliefde;
- verhoudingswaarde: dit verwys na die belangrikheid van die volgende dinge in die verhouding met die onderwyser en medeleerders: goeie samewerking, lojaliteit, omgee vir mekaar, vriendelikheid en samehorigheid;
- morele waarde: dit is die belangrikheid om altyd eerlik en opreg op te tree, die waarheid te praat, goeie gedrag te openbaar, 'n skoon en rein lewe te lei, nie beledigend te wees en kru taal te gebruik nie;
- regswaarde: dit verwys na die belangrikheid om reëls te gehoorsaam, dat reg en geregtigheid sal geskied en dat oortreders op 'n gepaste wyse gestraf word;
- intellektuele waarde: dit dui op die belangrikheid om kennis en insig te verbreed sowel as die behoefte om te leer;

---

te vermy sodat die gedrag nie vererger nie), kan op die volgende webblad verkry word: <http://www.disciplinehelp.com/resource/>. In hierdie bespreking (3.2.4.1.4) word slegs kortliks melding gemaak van die probleme wat kan ontstaan as gevolg van 'n ontbrekende rolmodel of 'n verkeerde rolmodel.

- selfwaarde: dit is die waarde wat op selfdisipline, goeie maniere, selfbeheersing, volwassenheid en verantwoordelikheid gerig is;
- emosionele waarde (gemoedswaarde): dit dui op die belangrikheid daarvan om altyd goed te voel oor alles wat gedoen word en dat daar 'n aangename atmosfeer in die klaskamer heers;
- beroepswaarde: dit verwys na die waarde wat werksbevrediging vir die leerders kan hê, om trots te wees op hulle werk en om hulleself voor te berei vir hulle beroepstoeikoms, en
- tyd-ruimtelike waarde: dui op die betekenis en belangrikheid van tyd en ruimte vir elke leerder en om onderrigtyd goed en effektief te gebruik sonder om tyd te mors.

Sonder 'n Christelike rolmodel wat leerders voorberei vir die uitoefening van hul take of roeping in hierdie wêreld, gaan leerders van die een probleem na 'n ander rondfladder, sonder anker, sonder hoop. Dit is primêr deur Christelike waardes en norme dat die leerder gevorm kan word tot geestelike volwassenheid en die aankweek van eienskappe soos deursettingsvermoë, respek vir gesag en vir God, kreatiwiteit en roepingbesef.

### 3.2.5 'N CHRISTELIK-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF OP INTERAKSIE TUSSEN SKOOL, ONDERWYSER EN LEERDER IN DIE KONTEKS VAN VERANDERING IN DIE SUID- AFRIKAANSE SKOOLSISTEEM

In die Suid-Afrikaanse konteks word daar bepaalde eise aan leerders, ouers en opvoeders gestel, as gevolg van die land se hoë werkloosheidsyfer, hoë geweld-en misdadaisyfer, MIV-/vigs-pandemie, armoede, hongersnood en groot kontraste tussen die sosio-ekonomiese omstandighede en lewensomstandighede (Higgs & Smith, 2002:35; Kelly, 2000:52; McCallaghan, 2007:27). In sekere gemeenskappe, soos informele nedersettings, moet talle kinders hierdie omstandighede sonder primêre opvoeders (ouers) hanteer. Die kinders word verwaarloos, moet na 'n terminaal siek ouer omsien, het 'n tienerouer of 'n enkelouer of word

mishandel (Smart, 2004; Kelly, 2000:52). Betroubare volwassenes en 'n rolmodel ontbreek in hierdie kinders se lewe. Die kinders se enigste rolmodel is dan die onderwyser in die skool en maak hulle staat op die onderwyser vir aandag, hulp, liefde en empatie. Vir baie van hierdie kinders is die skool die enigste veilige hawe.

Die skool is 'n plek waar kinders baie tyd deurbring en kennis en vaardigheid opdoen. Die skool is nie net 'n plek waar onderrig plaasvind nie, maar ook opvoeding en alle opvoeding is gerig op die ontwikkeling van bepaalde waardes, wat aanvaarbaar is vir die samelewing. Die skool is 'n leergemeenskap waar effektiewe leer plaasvind, waar leerders gelei word deur onderwysers om hul lewenstaak doeltreffend te kan uitvoer en om deur die samelewing aanvaar te word. Al die lede van 'n skoolgemeenskap (onderwysers, leerders, ouers, gemeenskap) werk saam om die leerders op te voed tot verantwoordelike persone. Die skool dien as 'n instansie of instrument wat deur die gemeenskap geskep is, waar lewensinhoud gekweek word wat navolgingswaardig moet wees, en hierdie lewensinhoud word deur die optrede van die onderwyser uitgebeeld (rolmodelskap van die onderwyser) (Steyn *et al.*, 2002:53-57; Van der Walt, 2005:569).

### **3.2.5.1 Oorsig oor onderwys-ontwikkeling in Suid-Afrika**

Die vermoë om die Bybel te kon lees en so effens te kon skryf, was die enigste onderwys wat die meeste kinders in die vroeë geskiedenis van onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks ontvang het. Die Kaapse goewerneur, M.P. de Chavonnes, het die eerste onderwyswet in 1714 opgestel, wat 'n opsomming was van die bestaande gebruike en beginsels wat saam met die setlaars uit Nederland gekom het. Hierin stel hy dat die jeug onderrig moes word sodat hulle geloof in God sou hê en sodat ware kennis van God in hulle woorde en aksies weerspieël sou word. Hierdie wet het tot 1795 as riglyn vir die onderwys gedien. Meer as veertig jaar gelede is 'n onderwyswet deur Mansvelt opgestel om Christelike Nasionale Onderwys te bevorder. Hierin word dit duidelik gestel dat dit die taak van die ouers was om verantwoordelikheid te neem vir die onderwys en opvoeding van hulle kinders. Die staat sou die ouers bystaan deur hulp, leiding en geld te voorsien (Olivier, 2007:584).

Die kurrikulum wat op hierdie stadium gevolg is, kan in die volgende dele verdeel word. Omdat daar van die kinders verwag was om die Bybel te kon lees, moes hulle eerstens basiese grammatikale vaardighede aanleer. Hiervoor is die Bybel as handboek gebruik saam met ander boeke, wanneer dit beskikbaar was. Die tweede deel van die onderwys het uit sangopleiding bestaan. Die liedere was geestelik van aard en is uit verskeie sangbundels geleer. Die inhoud het hoofsaaklik op karaktervorming gefokus. Christelike onderwys en opvoeding was die ruggraat van die ontwikkelingsproses van die Zuid-Afrikaanse Republiek (ZAR) (Olivier, 2007:114-117).

Vandag is die toestand in Suid-Afrika in heelwat opsigte die inversie van die toestand wat in die destydse ZAR geheers het. Na 1994 is gepoog om aan alle godsdienste gelykwaardigheid te gee. Etniese Afrikagodsdienste, Islam, Hindoeïsme, Humanisme en Sinkretisme is bevorder ten koste van die alleenposisie van die Christendom in die staatskoolsisteem (Johnstone *et al.*, 2001:577). Christelike onderwys<sup>29</sup> en opvoeding was 'n bestendige deel van die Suid-Afrikaanse samelewing vir die grootste gedeelte van die geskiedenis sedert kolonialisering, maar vanaf 1994 is die Christelike basis van onderwys in staatskole toenemend verwyder (Olivier, 2007:589; Van der Walt, 2005:569).

Weens allerlei invloede, soos die aanvaarding van die liberalisme as lewenshouding en die heersende Verligtingsdenke<sup>30</sup> (dit is om alles suiwer rasionalisties te benader).

Dit is 'n tendens wat met die bydraes van die Duitse filosoof, Immanuel Kant, veral in die Westerse wêreld posgevat het, maar gaandeweg ook wêreldwyd 'n gees van sekularisme laat

---

<sup>29</sup> Die Westerse Christendom, geïnstitusionaliseer as die Rooms-Katolieke Kerk, het gepoog om die Westerse beskawing te bewaar en te bevorder. Om dit te kon bereik, het die kerk gefunksioneer soos 'n omvattende geestelike mag, en die beleidsrigtings daarvan het sterk sosiale, ekonomiese en politieke trefkrag op die destydse samelewing uitgeoefen, ook op die onderwys. Kinders het onderwys ontvang in katedraalskole en "sangskole" of *chantry*-skole, wat vir die adellikes bedoel was en wat onder toesig van die priester was. Teen die einde van die Middeleeue het daar ook burgerlike moedertaalskole ontstaan vir kinders uit die middelklas. Kasteelskole vir dogters het gesorg vir hulle opleiding in etiket en fisiese opvoeding, wat die rigting in sekularisme begin het (Power, 1970:295-330; Van der Walt & Wolhuter, 2005:10).

<sup>30</sup> Thomas Jefferson het vanaf 1779 verskillende vorms van wetgewing in sy tuisstaat, Virginië, deurgevoer. Daarmee het hy onder andere die Anglikaanse Kerk in Virginië sy stewige staanplek in die openbare lewe laat verloor. Die Anglikaanse Kerk is byvoorbeeld hierna nie meer erken as staatskerk nie. Hy het die onderskeid tussen openbare- en privaat skole aangemoedig. Jefferson het byvoorbeeld aangevoer dat die openbare skole 'n belangrike rol moet vervul in die bevordering van die nasionale (republikeinse) ideale, daar moes 'n gemeenskaplike openbare godsdienst wees wat gebou is op 'n soort universele moraliteit (Van der Walt, 2003:132-133).

posvat (dit is 'n leerstelling wat godsdienste verwerp, veral op die terrein van die etiek; en dat godsdienste geen plek het in burgerlike aangeleenthede nie). Fowler (2002:34) sê in die verband: "One of the greatest triumphs of secularism has been to banish belief in spiritual powers in relation to the world of secular reality, confining them to a separate realm."

Sekularisme is 'n godsdienste of ideologie in eie reg. Dit is 'n religie, 'n ideologie of 'n alternatiewe lewensvisie wat die mag het om alle ander godsdienste uit die openbare domein van mense se lewe uit te ban, en om dit self in hulle plek te plaas as die enigste openbaar aanvaarbare godsdienste. Sekularisme word ook gekenmerk deur die privatisering van alle ander godsdienste en lewensvisies, en dit skep 'n onderskeid tussen dit wat as die openbare (staat, staatsowerheid en openbare onderwys) en as die private (godsdienste, gebed, sang en kerk) sfere van die mens se lewe beskou kan word (Van der Walt, 1994:367; Collins, 1999; Colson & Pearcey, 2001:19, 30, 37, 39).

Die post-1994-regering het met sy omvorming van die onderwys alles in werking gestel om nuwe standaarde te stel. Die sewentien apartheidsonderwysdepartemente is afgeskaf. Dit is vervang met een nasionale en nege provinsiale onderwysdepartemente. Die kurrikulum is ook onmiddellik vervang met 'n uitkomstgerigte een. Godsdienste speel nie meer 'n betekenisvolle rol in die onderwysstelsel nie (Department of Education, 2003), maar wel verskillende "sektariese", private godsdienste. Openbare skole mag dus nie die religieuse vryheid van leerders skend deur 'n religieuse eenvormigheid op 'n skool af te dwing nie, daarom stel beleidsopstellers voor dat Suid-Afrika 'n koöperatiewe<sup>31</sup> model volg (vgl. Wet, 2003).

Die Grondwet van die RSA (1996) het dit duidelik gemaak wat die regte van elke Suid-Afrikaner is, ook op die terrein van die onderwys, en die wetgewing (Universele Verklaring van

---

<sup>31</sup> Die beleidsopstellers het 'n keuse tussen die volgende modelle gehad: die **repressiewe model** (alle "sektariese" godsdienste word onderdruk en totaal uit die openbare onderwysstelsel geban); die **separatistiese model** (geen poging word aangewend om die godsdienste wat die burgers aanhang en beoefen in die openbare skoolstelsel te akkommodeer nie); die **neutrale model** (die openbare skool word so neutraal en onbetrokke as moontlik jeens alle "sektariese" godsdienste gehou); die **teokratiese model** (een bepaalde godsdienste word as die nasionale godsdienste aanvaar, en word dus ook as amptelike godsdienste in en vir die skoolstelsel beskou); en die **koöperatiewe model** (daar is 'n vorm van samewerking tussen die openbare skoolstelsel en die verskillende "sektariese" godsdienste; laasgenoemde moet op 'n manier in die skole geakkommodeer word) (Van der Walt & Wolhuter, 2005:19).

Menseregte, Bylaag D) het gestalte aan hierdie regte en eise vir die onderwys gegee. Ondanks al hierdie omstandighede is dit tog nodig dat skole 'n bepaalde standaard moet handhaaf. Wat presies hierdie standaard is en hoe dit gemeet kan word, is 'n ander vraag (Van der Walt, 2007a:7-11; Carl, 2007:201; Van der Walt & Wolhuter, 2005:17).

Ondersoeke in Nederland (vgl. Dijkstra & Miedema, 2003) het bevind dat alle skole, of hulle openbaar of onafhanklik is, die een of ander stel lewensbeskoulike waardes of beginsels huldig, en dat gesê kan word: "Alle onderwys is bijzonder", elke skool en elke vorm van onderwys is lewensbeskoulik uniek (Miedema & Vroom, 2004). Strietman (2005:18, 19) sluit hierby aan met sy waarneming dat "alle onderwys (skole) werk aan waardes." Per slot van rekening kan die opvoedingsgehalte van onderwys direk in verband gebring word met die godsdienstige en lewensbeskoulike waardes wat die onderwysers huldig en van waaruit hulle met die leerders in interaksie tree, dus die onderwyser se rolmodelskap (Van der Walt & Wolhuter, 2005:22).

### **3.2.5.2 Die skool vestig waardes (vgl. ook punt 3.2.2.3.1)**

Daar is nie eenstemmigheid oor wat waardes is nie. Sommige sien dit as die gehaltewerk wat die leerders doen tot voordeel van die gemeenskap (Rademeyer, 2004:2; Krog, 2004:11); ander sien dit as 'n beginsel<sup>32</sup> of 'n norm<sup>33</sup> (Heenan, 2002:17), en sommige beskou waardes as 'n lewensvisie wat dui op die dieper sin en betekenis in die lewe, die doel en waarde van die lewe (Van Rensburg & Landman, 1992:114).

Waardes het te doen met lewensvisie en 'n mens se waarde-oriëntering vloei voort uit 'n mens se lewensvisie. Lewensvisie sluit in idees oor God, die skepping en die mens en

---

<sup>32</sup> In die Grieks (*archê*) sowel as in Latyn (*principium*) het die woord "beginsel" drie kernbetekenisse, naamlik "begin" (of "oorsprong"), "leiding" (dit wat lei of bepaal), en laastens "ryk" of "gebied" (beperk tot 'n bepaalde gebied of geldend vir 'n bepaalde terrein) (Stoker, 1961:32, 33). Volgens die *New Oxford Thesaurus of English* (Hanks, 2000:1038) dui "beginsel", ("principle") onder andere ook op die volgende: "truth proposition, idea, theory, assumption, basis, fundamental, essence". 'n Beginsel is 'n vaste, onveranderlike uitgangspunt of vertrekpunt wat die mens in alles wat hy/sy doen laat lei (Rens, 2005a:193).

<sup>33</sup> 'n Norm is die maatstaf wat die mens gebruik in die handeling of proses van waarde gee aan iets (Rens, 2005a:193).

daarom vergestalt dit in waardes wat 'n persoon aanhang (Rens *et al.*, 2005a:195). Waardes kan nie gevorm word deur een of ander objektiewe proses nie, maar deur die lewensvisie wat 'n mens aanhang, wat voortspruit uit die religieuse. Die mens is 'n religieuse wese, dit beteken dat alle mense in 'n afhanklikheidsverhouding staan teenoor iets wat hulle as goddelik beskou. Vir die Christen is die religieuse verhouding tot die God van die Bybel totaal(dit omvat die hele lewe), sentraal (in alles wat die mens doen is sy/haar diepste wese by betrokke) en integraal (die binding van die mens se hart moet geïntegreerd wees met alles wat hy/sy doen) (Van der Walt, 1999:334; Fowler *et al.*, 1993:413).

God is die wetgewer en in sy soewereiniteit gee Hy wette vir die hele skepping. Die mens is ook deur God geskep en moet soos alle ander geskape dinge aan die wette van God gehoorsaam wees. Die opdrag van God is dus saamgevat in die sentrale liefdesgebod (Matt. 22:36-40). Die mens se antwoord daarop realiseer in die eerste plek in die vorm van rentmeesterskap teenoor die skepping, en in die tweede plek, voer die mens 'n lewe wat voldoen aan die waardes en beginsels van God se Woord (Rens *et al.*, 2005a:196; Van der Walt, 1999:24-25).

Sommige van hierdie waardes het 'n universele karakter, soos eerlikheid, verantwoordelikheid en integriteit wat wêreldwyd hoog aangeskryf word (Heenan, 2002:33). Waardes dien ook as riglyne wat 'n mens se gedrag beïnvloed en bepaal watter besluite 'n mens moet neem. 'n Mens neem 'n besluit wat op daardie spesifieke oomblik vir hom/haar reg lyk, of wat die hoogste waarde het (Rens *et al.*, 2005:201).

Die onderwyser, as rolmodel, het dus 'n groot verantwoordelikheid op hom/haar om vir die leerders waardes voor te hou wat die leerder se lewensvisie gaan vorm. Sommige van die leerders het nie meer ouers wat as rolmodelle kan dien nie, of daar ontbreek voorbeelde van rolmodelle, soos met Billy (vgl. punt 2.4.3.1.4) die geval was en hulle moet soms self vir hul kleiner boeties of sussies 'n voorbeeld wees. Dan is die onderwyser die enigste persoon in hul lewe na wie hulle kan kyk as rolmodel en as verwysingsraamwerk vir menswaardigheid.

### **3.2.5.3 Die skool dien as bron tot vorming van menswaardigheid**

Op 18 Februarie 2008 het die Minister van Onderwys aangekondig dat plakkate waarop 'n "Handves van verantwoordelikhede vir leerders" verskyn, aan skole gestuur gaan word. Die "Handves" wat opgestel is deur 'n Forum van Godsdiensteiers, sou in samewerking met die Onderwysdepartement na skole versprei word en word tans gebruik as deel van die kurrikulum van Lewensoriëntering. Die doel daarmee was om die leerders se persoonlike verantwoordelikhede in die skoolsituasie uit te beeld. Die twaalf artikels van die "Handves" (Bylaag C) bly egter leeg as dit nie met Christelike lewensbeskouslike inhoud aangevul word nie. Daarom is die rolmodelskap van die Christenonderwyser nodig om hierdie lewensbeskouslike inhoud tot hul reg te laat kom en die leerder tot die besef te bring dat hy/sy 'n waardewese is, om suksesvol in die samelewing te kan aanpas (Van der Walt, 2008:22-23; Rens *et al.*, 2005a:194).

### **3.2.5.4 Die skool as 'n samelewingstruktuur**

Die skool word deur die gemeenskap gesien as 'n samelewingstruktuur waarin menslike en ander hulpbronne byeen gebring word met die oog op suksesvolle en effektiewe leer. Hoewel leer oral plaasvind, is die skool die enigste samelewingsverband wat spesifiek op prosesse van leer gefokus is. Die onderwysers en die leerders word met 'n besondere band aan mekaar verbind, naamlik dié van 'n gedeelde opvoedende onderwyslewe waartydens die onderwysers die leerders lei in hulle soektog na en bemeestering van bruikbare kennis. Alles wat in die skool plaasvind, begin by hierdie kerneienskap van die skool as leergemeenskap.

Die skool is 'n lewende onderrig-leergemeenskap waarin beide die onderwyser en leerder toegewyd is aan die oogmerk dat laasgenoemde effektief sal leer en aan wat hulle sal help om hulle lewenstaak doeltreffend te kan uitvoer. Die wese van die kommunale eenheid in 'n skool as gemeenskap lê in die lewe wat almal daarin met mekaar deel. 'n Mens behoort dus aan die gemeenskap op grond van wie jy is, en om met die gemeenskap te breek sou neerkom op 'n ontkenning van die self. Omdat die skool 'n lewende gemeenskap is, is dit nodig dat onderwysers en leerders deel vorm van die ondersteunende en dienende

gemeenskap en 'n besondere bydrae maak tot die groei en welsyn van die gemeenskap (Van der Walt, 2007:294-295; Maile, 2002:329; Fowler *et al.*, 1993:414; Fowler, 1987:204-205; Krog, 2004:11; Steyn *et al.*, 2002:53-57).

Omdat die skool 'n lewende gemeenskap is van mense wat toegewyd is aan die suksesvolle leer van die leerders, besit die onderwysers nie absolute mag of gesag nie, en mag hulle dit ook nie met mag en geweld toepas nie. Hulle gesag is beperk en gekwalifiseer deur hulle amp, dit is, hulle taak en roeping. Hulle besit slegs gesag om die suksesvolle leer van die leerders te bevorder. Die aard van die gesag waaroor die onderwyser beskik, bepaal hoe hulle hulleself behoort te gedra in die onderrig-leersituasie.

Omdat die onderwyser 'n professionele onderriggewer is, behoort die gehalte van sy of haar argument die leerder te oortuig dat dit in laasgenoemde se belang is om te leer. Leer geskied nie “omdat die onderwyser so sê” of dit verwag nie, maar omdat die leerders gelei word om te leer en daardeur te ervaar dat hulle besig is om in kennis en insig in die struktuur en die aard van die leerinhoud te groei. Om opvoedend te onderrig is nie om te oorheers (domineer) nie maar om die weg tot selfstandigwording vir die leerders te toon (Fowler, 1987:205; Van der Walt, 2007:297; Van der Walt, 2001:588). Om tot selfstandigheid te groei, is dit nodig dat die leerders beseft dat hulle ook as rentmeesters moet dien.

### **3.2.5.5 Die rentmeesterperspektief**

Deur aan die mens beheer oor die skepping te gee as sy rentmeester, het God aan die mens 'n aantal kerntake gegee om die skepping liefdevol en sorgsaam te beheer, bestuur en te ken (Middleton & Walsh, 1995:154, 157). Die skeppingsorde, waarvan die skool en alles wat daarmee verband hou 'n deel is, is 'n gawe van 'n liefdevolle God aan mense.

Die mens se rentmeesterskap het ook te doen met die prosesse van kennisverkryging en wetenskap. Om te ken, en om insig te verkry is met ander woorde 'n gestruktureerde respons van die mens as deel van sy kulturele handeling in en met die skepping. Die

rentmeesterperspektief benadruk verder die feit dat die skepping, dus ook die skool en die mense daarby betrokke, 'n opvoedende impak op mekaar moet hê en bereid moet wees om diensbaarheid te toon (Anderson *et al.*, 2000; Van der Walt, 2001:576; Verhoef, 2003:14; Rens, 2005:201; Rens *et al.*, 2005a:195).

“Rentmeesterskap” veronderstel dat almal wat by 'n skool betrokke is, van die ouers van die leerders tot die beheerliggaam en die faktotum, sekere gawes en opdragte ontvang het waarvoor hulle sorg moet dra, en vir die gebruik, behoud, bewaring, ontplooiing, ontwikkeling en dies meer waarvan hulle verantwoordelik en toerekenbaar is aan 'n hoër gesag soos God (Van der Walt, 2007:293-294; Hollick, 2006:355).

Die onderwyser as sekondêre opvoeder moet toegerus wees om as rolmodel waardes, vaardighede, ingesteldhede, houdings en vakkennis oor te dra. Die onderwyser moet begrip en liefde vir die leerders hê, ook vir leerders met dissiplinêre probleme en gebrekkige vaardighede. Dié liefde sluit elemente in soos respek vir, vertrouwe en vriendelikheid teenoor die leerder, opregte belangstelling, individuele aandag, empatie met leerders se omstandighede, gebalanseerde en redelike optrede wat getuig van meeleving en geduld en kommunikasie wat opbouend is.

Die onderwyser moet konsekwent wees in haar/sy optrede teenoor die leerders. Die onderwyser moet nie net luister wat die leerder sê nie, maar moet hoor wat die leerder sê. 'n Onderwyser moet deur sy/haar persoonlike optrede, binne en buite die klaskamer, die leerders liggaamlik sowel as geestelik omhoog lei, en hierin speel haar/sy gedrag 'n deurslaggewende rol (Kok & Grobler, 2001:134; Fourie *et al.*, 1992:58; Duck, 2000:42; Mokhele, 2006:157; Schacter & Thum, 2004:413; Grösser, 2007:51).

'n Rentmeesterskapsbenadering tot skoolonderwys gaan van die beginsel uit dat elke leerder met spesiale gawes in die wêreld kom en waarvoor hy of sy rentmeesterskap en verantwoordelikheid behoort te aanvaar. Die leerders moet in hierdie benadering gelei word

om die onderwyser te eerbiedig en sy voorbeeld te volg en om dieselfde versorgende en liefdevolle verhoudinge met ander mense aan die dag te lê (Edlin, 1999:131; Cho & Prins, 2005:81).

Die leerder behoort toegelaat te word om die leerinhoud te bemeester op 'n manier wat vir hom/haar sin maak, en die onderwyser behoort 'n fasiliteerder te wees wat die leerder kan bekend stel aan die verskillende maniere waarop die leerinhoud bemeester kan word. Die feit dat leerders op verskillende maniere leer ooreenkomstig hulle gawes en potensiaal is nie 'n struikelblok nie, mits die onderwyser en leerders die verskille eerbiedig en aanwend om die saam-lewe en -werk in die skool as leergemeenskap te bevorder (De Mynck & Van der Walt, 2006:45).

Die opvoedingstaak (as “rentmeester”) van die onderwyser moet gesien word na aanleiding van 1 Korintiërs 9:17: “... ek doen dit nie uit eie keuse nie: die is 'n taak wat aan my toevertrou is.” Dan sal Matteus 25:31-46 werklik waarde kry, naamlik om ander in nood te help en te bemoedig. As die leerder die gevoel kry dat die onderwyser werklik vir hom/haar omgee, sal die verhouding tussen onderwyser en leerder opbouend wees, en dit kan nie deur boekekennis vervang word nie. En tog sal dit die leerder lewenslank bybly en bydra tot die vorming van 'n verantwoordbare rentmeester.

### **3.2.5.6 Die skool as 'n orde- en dissiplinêre instansie**

Orde in 'n skool bestaan nie ter wille van die orde self nie, maar om die leerhandeling te bevorder. Indien reëls nie pedagogies sin maak nie, indien hulle nie bedoel is om die leerhandeling te vergemaklik nie, en indien hulle nie vir die leerders as lede van die skoolgemeenskap sin maak nie, dan kan hulle aanleiding gee tot 'n “dissiplineprobleem”. Die reëls wat opgeneem word in die gedragskode van die skool is bedoel om al die lede van die skoolgemeenskap daaraan te herinner dat hulle lede is van 'n lewende, groeiende en doelgerigte leergemeenskap (Van der Walt, 2007a:296).

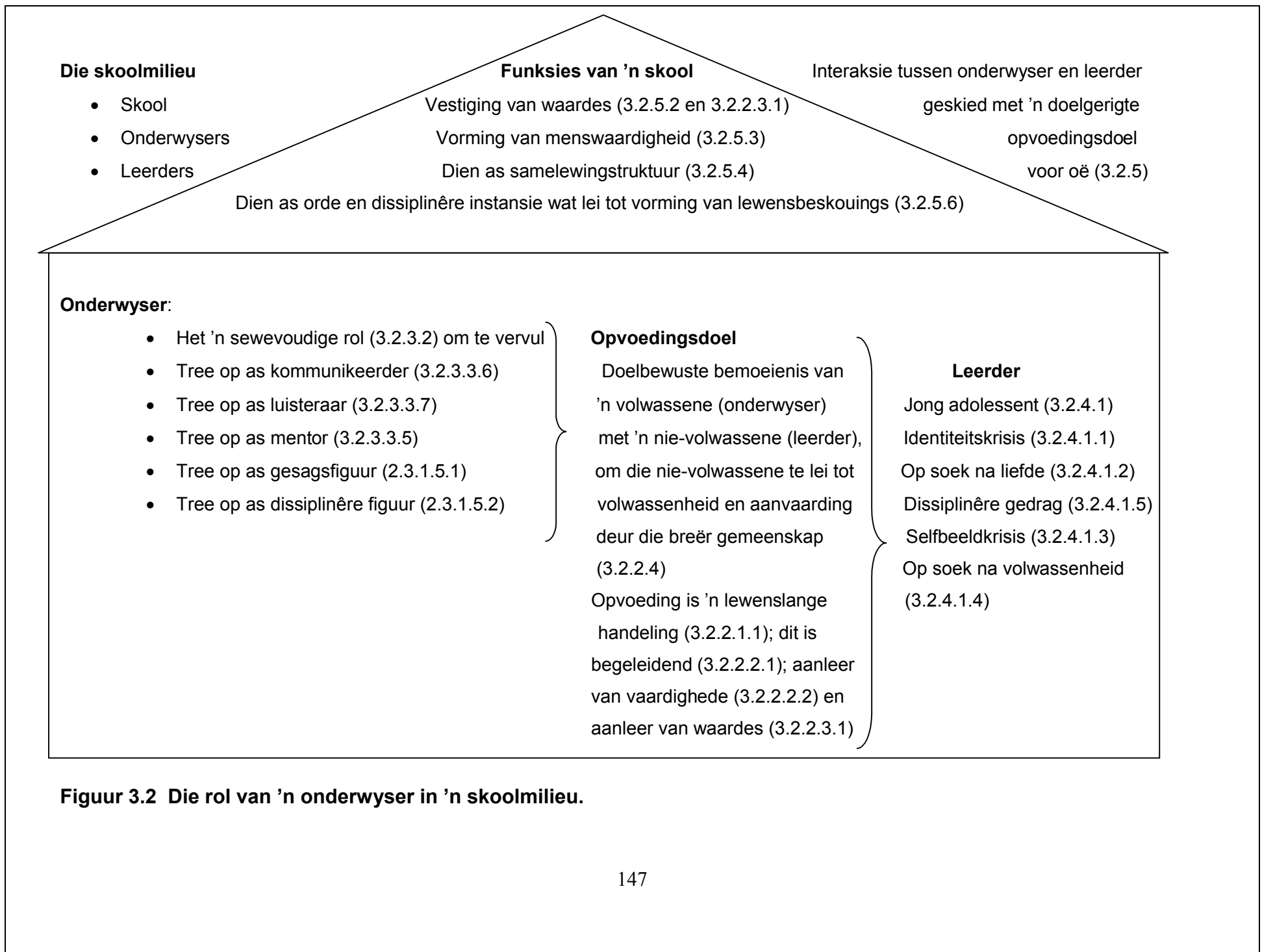
Volgens 'n rentmeesterskapsbenadering deur die skool verkry die woord “dissiplinerings” ’n heeltemal ander betekenis as wat normaalweg daaraan geheg word, naamlik “die vorming of kweking van volgelinge”. “Dissiplinerings” het nie met straf of vergelding te maak nie, maar met die stel van ’n navolgbare voorbeeld deur die onderwyser. Omdat kinders toegerus is met die potensiaal en die taak om morele besluite te neem, behoort die opvoeding in die skool baie meer te behels as net die blote onderrig en bemeestering van leerinhoud; dit moet ook behels dat leerders gelei word om die werklikheid om hulle te verstaan en hulle eie plek en taak daarin te vind. Leerders moet gelei, bekwaam en toegerus word om dit te kan doen. Daarom vorm dissipline (dissipel- of volgelingsvorming) altyd deel van die liefdevolle versorging (“nurture”) wat die onderwyser aan hulle bied (Edlin, 2004:12; Van der Walt, 2007a:296; Olwagen, 2008:188).

In ’n skool (volgens ’n rentmeesterskapsbenadering) word die mag in die gemeenskap verdeel ooreenkomstig die ampsgesag van elkeen in die gemeenskap. Wat elkeen se amp behels hang van ’n kommunale besluit van alle deelnemers af. Probleme met swak orde en dissipline kan voorkom word as elkeen aangemoedig word om sorg te dra vir die verantwoordelike uitoefening van sy of haar eie amp. Onderwysers het die amp om onderrig te gee en leiding te neem in die onderrig-leersituasie en leerders het die amp om onderrig en opvoeding te ontvang (Van der Walt, 2007a:297).

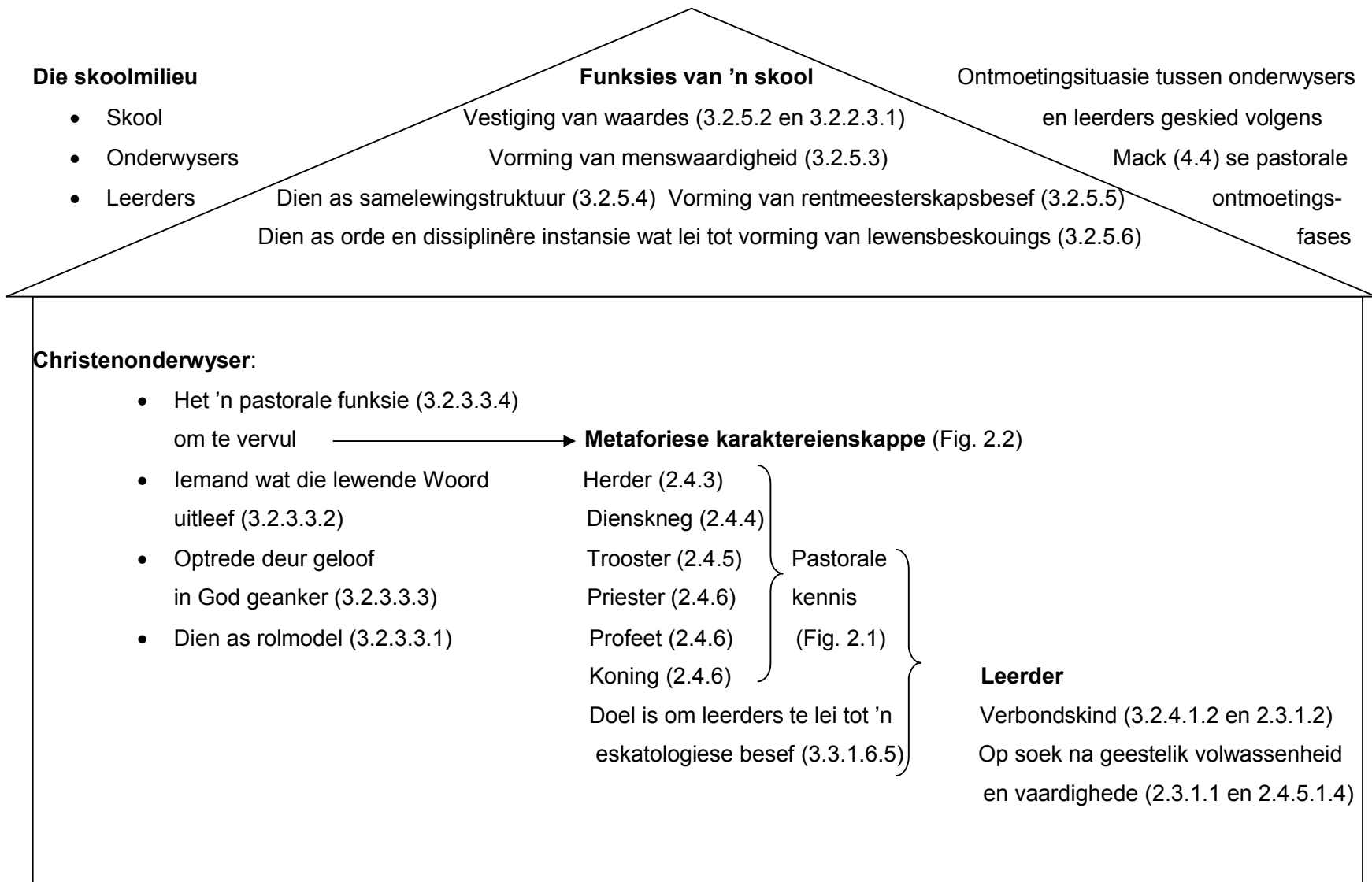
Omrede almal verbonde aan die skoolgemeenskap is, is dit logies dat hulle van tyd tot tyd oortredings sal begaan. Vanuit ’n rentmeesterskapsperspektief is dit egter duidelik hoe met sulke oortreders te werk gegaan behoort te word: hulle moet steeds liefderyk benader word om hulle op die regte pad te plaas. Hulle moet met ander woorde “gedissiplineer word” (volgelinge van goeie voorbeelde gemaak word) deur versorging, koestering, toerusting en liefdevolle bemoeienis (Van der Walt, 2007a:298).

### 3.2.6 SAMEVATTING

Die rol van die onderwyser en die leerder in die skoolmilieu kan samevattend in die onderstaande diagram voorgestel word (Hoofstuk 3 samevattend in 'n diagrammatiese voorstelling). In diagram een word die doel van opvoeding uitgebeeld, sowel as die rol van die onderwyser, die leerder en die skool as instansie, in die skoolmilieu. Die tweede diagram toon die pastorale rol van 'n onderwyser in 'n skoolmilieu aan. Die twee diagramme moet saam gesien word, en nie elk op sy eie nie. Elke onderwyser het sekere funksies en vereistes om na te kom (die eerste diagram – Figuur 3.2), maar nie elke onderwyser het 'n duidelike begrip van wat sy/haar pastorale funksie behels nie (tweede diagram: Figuur 3.3). Die tweede diagram toon aan hoe die onderwyser met pastorale kennis en vaardighede die leerders kan lei tot geestelike volwassenheid.



**Figuur 3.2 Die rol van 'n onderwyser in 'n skoolmilieu.**



**Figuur 3.3 Die pastorale rol van 'n onderwyser in 'n skoolmilieu**

Die basisteoretiese besinning (Hoofstuk 2) het die raamwerk gevorm vir die invalshoek waarmee metateoretiese perspektiewe (Hoofstuk 3) verkry is. Vanuit die basisteorie, wat die metaforiese funksies van herder, dienskneg, trooster, profeet, priester en koning navors, word gekonsentreer en ingefokus (ook in die metateoretiese aansluiting by perspektiewe vanuit die Opvoedkunde) op die implikasies daarvan vir die inrigting van die Christenonderwyser se rolmodelskap. Die onderwyser dien as rolmodel vir die leerder (vgl. 3.2.3.2) waar daar 'n rolmodel ontbreek of waar daar 'n swak rolmodel bestaan, om die leerder te lei tot volwassenheid. Deur opvoeding en onderwys word die leerder gevorm tot 'n aanvaarbare lid van die gemeenskap (vgl. 3.2.2.2). Die skool dien as instrument waar opvoeding plaasvind, waar die leerder geleer word van waardes, rentmeesterskap, dissipline en menswaardigheid (vgl. 3.2.5). Die onderwyser kan sy/haar metaforiese funksies gebruik om die "Handves van verantwoordelikhede" vir die leerders tot sy reg te laat geskied (vgl. 3.2.5.3).

Om die metaforiese funksies van die onderwyser te beklemtoon, is McPhail se konsiderasiemodel (vgl. 3.2.2.1), Lickona se menslikheidsmodel (vgl. 3.2.2.2) en Kohlberg se morele ontwikkelingsmodel gebruik (vgl. 3.2.2.3). Volgens hierdie modelle gaan opvoeding nie net oor boekekenis nie, maar ook oor lewensvaardighede soos om konsidererend te wees, om te gee vir ander, ander te respekteer en met menslikheid te behandel, ordelik op te tree en 'n waardesisteem te hê (vgl. 3.2.2.3.1 en 3.2.5.2).

Die Christenonderwyser as nadoener van God het 'n groot verantwoordelikheid om vir die leerder in sy vroeë adolessensiejare 'n voorbeeld daar te stel wat navolgingswaardig is (vgl.3.2.4.1). Die leerder het in hierdie stadium van sy/haar lewe, jare van storm en drang, 'n rolmodel nodig om die regte en verkeerde rigtings aan te wys, soos 'n herder. Die leerder het iemand nodig wat hy/sy kan vertrou en kan glo, iemand wat hom/haar liefhet, ongeag sy/haar foute (vgl. 3.2.4.1.2).

Die veranderde onderwysstelsel, waarin geen hoofstroomgodsdienst bo 'n ander gestel word nie en waar sekularisme die antwoord is (vgl. 3.2.5.1), bring 'n nuwe uitdaging vir die Christenonderwyser. Die onderwyser kan steeds sy/haar rol (geanker in Bybelse metafore)

uitleef deur sy/haar voorbeeld en gedrag teenoor die leerders. Die onderwyser se gedrag en optrede kan getuig van dissipelskap en gehoorsaamheid aan God se Woord, en daardeur kan leerders aangetrek word om ook so te wil lewe as rentmeesters (vgl. 3.2.5.5), waar die beeldskap van God duidelik na vore kom (vgl. 3.2.4.1.3).

Leerders het 'n rolmodel nodig. Hulle benodig nie net enige rolmodel nie, maar spesifiek 'n Christelike rolmodel om vir hulle weer hoop vir die toekoms te gee in 'n sekulêre wêreld. Die interaksie en wisselwerking tussen die basisteorie (Hoofstuk 2) en metateorie (Hoofstuk 3) dien as vertrekpunt en basis vir die kwalitatiewe empiriese ondersoek, deurdat onderhoude gevoer word met persone wat midde in die konteks van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem staan waarin die uitdagings aan die inrigting van die Christenonderwyser se rolmodelskap gestel word.

### **3.3 EMPIRIESE STUDIE RAKENDE CHRISTENONDERWYSERS SE BELEWENIS VAN HULLE ROLMODELSKAP IN DIE OPVOEDINGSPROSES**

Die term “empiries” is afgelei van die Griekse woord *empeira* wat “experience” of “ervaring” beteken (Wautischer, 1989:16; Van den Berg, 2005:13; Cocker, 2008) en verbind die “wie doen wat?” met die “waar en wanneer?” (Heitink, 1999:221). Om die “wie doen wat?” te verklaar, word gestruktureerde onderhoude met respondente gevoer om die rolmodelskap van die onderwyser uit te beeld. Die “waar en wanneer?” word verdiskonteer deur gebruik gemaak van die ervaring wat die respondente het in die opvoedingsproses.

Stark (2005:90-99) meld dat die stappe wat gedurende 'n homiletiese empiriese ondersoek – wetenskaplike of teologiese vakbenaming vir die begrip “prediking” waarin die heil van God aan mense sentraal staan (Steyn, 2008:19) – en wetenskaplike ondersoeke gevolg word, basiese ooreenkomste het, naamlik:

- stap een is die beplanning en raamwerk van die ondersoek;
- stap twee is om die data te versamel deur gebruik te maak van verskillende tegnieke, soos deur sosiale teorieë beskryf word;
- stap drie handel oor die analise van die data wat versamel is, en
- stap vier is die finale fase waar die data geïnterpreteer word, wat aanleiding gee tot die vorming van teorieë, en aanbevelings.

Hierdie basiese navorsingsgang in verskeie stappe word vir die doeleindes van hierdie studie gevolg.

In hierdie gedeelte van die studie word deur empiriese ondersoek vasgestel in hoe 'n mate die Christenonderwyser se inkleding van rolmodelskap in die vorm van Bybelse metafore aanklank kan vind in die uitdagings wat deur die werklikheid van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem gestel word. Die perspektiewe wat bekom is deur die basisteoretiese en metateoretiese besinning, word deur die empiriese ondersoek as verwysingsraamwerk gebruik, sodat daar 'n sinvolle praktykteorie gevorm kan word vir die huidige praxis waarin Christenonderwysers hulle bevind.

Hierdie empiriese gedeelte van die studie geskied soos volg:

- beplanning: 'n uiteensetting van die verskillende navorsingsmetodes, en watter benadering geskik is vir hierdie studie, asook die keuse van respondente en vrae;
- data-insameling: 'n beskrywing van die manier waarop data deur onderhoude bekom is, en
- data-analise: perspektiewe oor inligting wat verkry is deur interpretasie van die onderhoude.

### 3.3.1 BEPLANNING VAN ONDERSOEK

#### 3.3.1.1 Navorsingparadigmas en navorsingstipes

Die term “navorsingparadigma” is deur die wetenskapfilosoof, Thomas Kuhn, populêr gemaak. Kuhn (1970:176) beskryf die term “paradigma” as: “... what the members of a scientific community share, and, conversely, a scientific community consists of individuals who share a paradigm.” Die term impliseer dat daar aannames bestaan oor die aard van die werklikheid of realiteit (ontologie), sowel as maniere waarop die werklikheid verken kan word (epistemologie). Daar bestaan ’n aantal paradigmas soos positivisme, post-positivisme, interpretivisme, konstruktivisme, sosiale konstruktivisme en kritiese paradigma (Durrheim, 2006; Van Niekerk, 2007:11). Vir die doel van hierdie studie word die interpretivistiese paradigma voorgehou. Terre Blanche *et al.* (2006:273-274) verklaar interpretivisme soos volg:

...the interpretive paradigm involves taking people’s subjective experiences seriously as the essence of what is real for them (ontology), making sense of people’s experiences by interacting with them and listening carefully to what they tell us (epistemology), and making use of qualitative research techniques to collect and analyze information (methodology). Thus, the interpretive paradigm ... focuses on ... harnessing and extending the power of ordinary language and expression to help us understand the social world we live in.

Navorsers betrokke by hierdie soort navorsing erken dat hulle subjektief betrokke is tydens die data-insameling. Dit impliseer dat die graad van empatie wat hulle ervaar met betrekking tot die subjekte en onderwerp wat hulle bestudeer, direk tot die sukses van hul navorsing bydra. Tydens die interpretivistiese benadering word die navorser as die primêre navorsingsinstrument beskou (Corbetta, 2003:24; Van Niekerk, 2007:12).

Durrheim (2006) tref ’n onderskeid tussen tien navorsingstipes wat oorvleuelend is. Die navorsingstipes sluit in: basiese, toegepaste, ondersoekende, beskrywende, verklarende, evaluerende, kwantitatiewe, kwalitatiewe, fundamentele en strategiese navorsing.

Data wat in die vorm van geskrewe of gesproke taal verkry word, word deur die kwalitatiewe metode verkry. Kwalitatiewe navorsing stel die navorser in staat om verskynsels in besonder te bestudeer en besondere aandag word geheg aan die individuele ervarings en betekenis daarvan (Van Niekerk, 2007:16).

Die verhouding tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingmetodes het ongelukkig in die verlede in 'n ideologiese konflik opgegaan. Dit het daartoe gelei dat die verskille tussen die twee metodes oorbeklemtoon is (Van Niekerk, 2007:16; Edwards, 1990).

### **3.3.1.2 Kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing**

In die interdisiplinêre aansluiting by die navorsingsmetodes van die sosiale wetenskappe het die prakties-teologiese wetenskapsbeoefening met die verloop van tyd kennis gemaak met die suiwer empiriese ondersoekmetode (kwantitatiewe) en die hermeneuties-kwalitatiewe ondersoekmetode om verskynsels in die optrede van mense te ondersoek (De Wet, 2006:60).

Corbetta (2003:13) dui aan dat **kwantitatiewe** navorsing die produk is van die positivisme wat gedurende die negentiende eeu ontwikkel het, met die klem veral op die tegnieke van waarneming en meting, die gebruik van wiskundige ontleding en die maak van afleidings daaruit. In die suiwer empiriese ondersoekmetode word 'n samelewings-verskynsel ondersoek deur inligting in te samel, vergelykings te tref, statistieke op te stel en patroonmatighede vas te stel. Die impak wat verskille in klas, ras, beroep, geslag, ouderdom, gesinstruktuur of woonplek op 'n bepaalde verskynsel het, kan byvoorbeeld statisties akkuraat bereken word. In 'n suiwer empiriese ondersoekmetode word gewoonlik kwantitatief te werk gegaan (Browning, 1991:87; De Wet, 2006:60).

In die twintigste eeu het aanpassings gekom met die ontwikkeling van sosiale teorieë, sodat die bevindings nie meer in deterministiese terme uitgedruk hoef te word nie, maar in waarskynlikheidsterme, met die gelyktydige erkenning van die teoriegeladenheid van die empiriese waarneming. In die empiriese ondersoekmetode wat nou meer 'n hermeneutiese

fokus het, word daar egter **kwalitatief** te werk gegaan. Daar word in 'n groter mate gefokus op die konnotasie wat mense aan sekere samelewingsverskynsels heg en die interpretasie uit die verlede wat bepaal met watter voorbehoude daar opgetree of gereageer word (Browning, 1991:87; De Wet, 2006:60; Corbetta, 2003:27).

Merriam (aangehaal deur Creswell, 1994:145) dui ses aannames in kwalitatiewe navorsing aan wat belangrik is, naamlik:

- kwalitatiewe navorsing fokus primêr op die proses van navorsing en nie soseer op die uitkomst daarvan nie. Die belewenis en terugvoering van die deelnemers, sowel as die belewenis van die navorser en die insigte wat daaruit voorspruit, staan dus sentraal;
- die metode van navorsing het te make met die betekenis wat mense aan hulle lewe, ervarings en die struktuur van hulle wêreld gee;
- die navorser is die primêre instrument vir die verkryging en analise van data. Die sensitiwiteit van die navorser speel 'n belangrike rol in die proses, en verleen diepte aan die navorsing;
- kwalitatiewe navorsing sluit ook veldwerk in. Die navorser moet fisiek na die mense, plek of instansie gaan om die subjek in 'n natuurlike omgewing te verken;
- hierdie metode is beskrywend, aangesien die navorser belangstel in die proses, begrip en betekenis waartoe gekom word deur woorde en beelde, en
- kwalitatiewe navorsing is gewoonlik induktief van aard, omdat die navorser gevolgtrekkings, insigte, teorie en hipoteses uit detail bou.

Henning *et al.* (2004:1) noem die verskil tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing as een van diepte en oriëntasie. Corbetta (2003:37) verduidelik die verskille tussen die kwantitatiewe en die kwalitatiewe benadering soos volg in die tabel hieronder:

ASPEK	KWANTITATIEWE NAVORSING	KWALITATIEWE NAVORSING
Navorsings-beplanning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestruktureerd</li> <li>• Logiese opeenvolging</li> <li>• Afstandelike benadering met passiewe objekte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oop</li> <li>• Interaktief</li> <li>• Noue kontak met aktiewe objekte</li> </ul>
Dataversameling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestruktureerd</li> <li>• Statisties verteenwoordigend</li> <li>• Gestandaardiseerde metodes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oop</li> <li>• Enkele gevalle</li> <li>• Verskillende metodes</li> </ul>
Data-ontleding	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analise aan hand van veranderlikes</li> <li>• Intensiewe gebruik van statistiese tegnieke</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analise van individue self</li> <li>• Met die oog daarop om te verstaan</li> </ul>
Aanbieding van bevindings	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korrelasie van gegewens deur tabelle</li> <li>• Gemik op veralgemening</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uittreksels uit onderhoude en tekste</li> <li>• Konstruksie van ideaaltipes</li> <li>• Gemik op spesifiekheid</li> </ul>

**Tabel 3.4 Kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes**

Vervolgens som Ferreira (1994:5) die verskille tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing op, soos die onderstaande tabel aantoon:

<b>KWANTITATIEWE NAVORSING</b>	<b>KWALITATIEWE NAVORSING</b>
<b>Doel van navorsing</b>	
'n Soeke na 'n verklaring van gebeure of verskynsels	'n Soeke na "kontekstuele" verstaan
<b>Hipotese</b>	
Word eksplisiet gestel en behoort vooraf geformuleer te word	Geen, of word tydens ondersoek ontwikkel of in die vorm van 'n algemene navorsingsdoel gestel
<b>Konsepte</b>	
Eenduidige betekenis, duidelike geïdentifiseerde terme vir meting	Surplus betekenis, gesensitiseerde konsepte en/of betekenisvolle sketse vir etikettering
<b>Data-insamelingsprosedure en meting</b>	
Word vooraf opgestel en op 'n gestandaardiseerde wyse toegepas; objektiewe meetinstrumente; dataversameling en analise vind afsonderlik plaas	Word op ongestruktureerde wyse geïmplementeer soos die ondersoek vorder; statistiese metingsmetode word nie gebruik nie; subjektiewe oordeel; dataversameling en analise vind tegelykertyd plaas
<b>Aard van verkreeë inligting</b>	
Numeriese telling van gedrag	Gebaseer op vertellings
<b>Rol van navorser</b>	
Navorser verkry slegs die voorgeskrewe inligting en vermy om eie indrukke of interpretasies weer te gee	Navorser neem in 'n mindere of meerdere mate deel aan die aktiwiteite van sy respondente
<b>Retoriek</b>	
Manipulasie deur woorde moet vermy word, want die feite moet vir hulleself spreek; strak styl word gebruik	'n Verbale beskrywing in alledaagse taal gee normaalweg die lewensituasie van die respondente uitvoering weer
<b>Verslaggewing</b>	
Empiriese navorsingsverslag; getabuleerde statistiese gegewens vorm die kern van die verslag	Verslag neig grootliks na beskrywings wat getrou bly aan die belewenis van die subjekte; verbatim-aanhalings uit die lewensituasies van die subjekte word deurgaans aangebied

**Tabel 3.5 Verskil tussen kwalitatief en kwantitatief**

Na aanleiding van oorweging van die verskillende navorsingsmetodes, is die kwalitatiewe navorsing metode die geskikste metode gevind vir die doeleindes van hierdie navorsing. Hierdie navorsing fokus op Christenonderwysers se belewenis as 'n rolmodel, om deur middel van hul metaforiese funksies leerders te lei tot geestelike volwassenheid.

### **3.3.1.3 Metode van ondersoek**

Volgens De Vos (1998:241) is kwalitatiewe navorsing, uit die interpretivistiese tradisie, meer idiografies (intensiewe navorsing om die verskille tussen individue of die uniekheid van individue te beklemtoon) en holisties van aard. Die term "idiografies" het heelwat kritiek uitgelok, daarom het Allport dit vervang met die term "morfogenies". "Morfogenies" beklemtoon die individualiteit binne holistiese konteks, met ander woorde daardie unieke eienskappe wat kenmerkend is van 'n totale persoon. Dit is eerder 'n induktiewe (beginsel wat afgelei word uit waargenome spesifieke gevalle) wyse van redenasie teenoor die deduktiewe (konklusie word gemaak uit voorafgaande stellings) aanslag van kwantitatiewe navorsing. Steyn & Lotter (2006:106) stel dit op hulle beurt dat die doel van 'n kwalitatiewe navorsing is om by 'n egte of betroubare verstaan van mense se ervarings uit te kom. 'n Kwalitatiewe benadering neem die menslike ervaring asook die betekenis wat daaraan geheg word ernstig op (Swinton & Mowat, 2006:29-31; Denzin & Lincoln, 2005:2; Van Niekerk, 2007:24; Schulze, 2003:56).

Volgens die kwalitatiewe benadering moet daar 'n verband wees tussen betekenis en aksie van die navorsing, waar die aksies in hul natuurlike konteks bestudeer word. Die navorser is ook betrokke by die navorsing as interpreteerder en die respondente is aktief betrokke by die ervaring (Steyn & Lotter, 2006:108; Flick *et al.*, 2004:5; Strauss & Myburgh, 2001:41).

De Vos (1998:241) identifiseer drie situasies waarin die kwalitatiewe navorsing veral kenmerkend is: waar metodes nie so sterk geformaliseer is nie, waar die bestek van die navorsing minder gedefinieerd is, en waar 'n meer filosofiese benadering gevolg word. Hierdie filosofiese benadering word ook deur Swinton & Mowat (2006:33-34) benadruk, waar

kennis van ander mense en fenomene nodig is, asook waar navorsers hulle aandag rig op hulle proses om te verstaan.

Die kwalitatiewe benadering is 'n kompleks van benaderings wat eenheid vind in die streef na 'n dieper bestaan, naamlik: die interaksionisme, wat subjektiewe betekenis en betekenisbeskrywings ondersoek; etnometodologie en konstruktivisme, wat gaan oor alledaagse roetine en die konstruksie van die sosiale werklikheid; strukturalistiese of psigoanalitiese benaderings, wat kyk na latente sosiale strukture en onbewustelike psigiese strukture en meganismes; etnografie, wat deur observasie gedrag wil beskryf; fenomenologie, wat die betekenis wat respondente aan hulle lewe gee, wil verstaan en beskryf, en wat gebruik maak van gesprekke en interaksie; die biografiese metode, wat klaarblyklik 'n persoon se lewe wil dokumenteer en beskryf; die historiese metode, wat verskynsels in hulle historiese konteks wil ondersoek, en interaksionisme (Flick *et al.*, 2004:4-5; De Vos, 1998:80-81).

#### **3.3.1.4 Keuse van benadering**

Dit gaan in hierdie studie oor die metaforiese inkleding van rolmodelskap van die Christenonderwyser in die opvoedingsituasie. Anders gestel, gaan dit oor die invloed van die onderwyser se optrede teenoor die leerders in hul vroeë adolessensiejare. Na aanleiding van die onderskeid tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe metode van navorsing (Tabel 3.3 en 3.4) is die kwalitatiewe metode die mees aangewese metode van navorsing, soos uiteengesit in die tabel hieronder:

METODE	BESKRYWING VAN METODE
Navorsings-beplanning	Die doel van die navorsing is dat daar 'n soeke is na 'n verantwoordelike inkleding van rolmodelskap vir die Christenonderwyser. Daar bestaan 'n noue kontak met die respondente (kollegas), asook 'n gereelde interaksie met die respondente (skoolsituasie).
Dataversameling	Die insameling van data is gebaseer op enkele gevalle. Die inligting van elke individu is waardevol. Inligting word verkry deur vertellings deur onderhoude. Dit is oop vrae, waar die respondent se antwoord nie beperk is tot 'n ja of nee nie, maar waar die respondent se antwoord sy/haar eie mening is.
Data-ontleding	Daar kan nie 'n statiese metingsmetode gevolg word nie, aangesien individuele onderhoude gevoer is waar die respondent se ervaring waardevol is, wat in hierdie studie die respondent se onderwyservaring is. Ontleding van die inligting word gedoen met die oog daarop om te verstaan wat die rol van die onderwyser is.
Aanbieding van bevindings	Uittreksels uit onderhoude en tekste word gedoen om die persepsie en belewenis van die onderwyser rondom sy/haar rolmodelskap te bepaal. Elke onderhoud is uniek en uit elke onderhoud is daar data wat gebruik kan word, om die onderwyser se rol uit te beeld. Die bevindings is grootliks die belewenisse van die respondente en het te doen met hoe hulle hul rol as onderwyser ervaar en insien.
Retoriek	'n Verbale beskrywing in alledaagse taal word gegee oor die lewensituasie van die respondente. Die skoolsituasie waarin die onderwyser elke dag verkeer en invloed van die onderwyser op die leerders word verbaal weergegee.
Rol van navorser	Die navorser neem in 'n mindere of meerdere mate deel aan die aktiwiteite van sy/haar respondente. Daar word eers vooraf met die respondent gesels en belangrike terme word eers verduidelik, soos eskatologie, metafoor, profeet, priester, koning, herder, dienskneg en trooster.

**Tabel 3.6 Keuse van kwalitatiewe navorsingmetode**

### 3.3.1.5 Keuse van respondente

Soos reeds uiteengesit in 3.3.1.3 is basiese onderhoude gewoonlik oop en die respondent kry die geleentheid om te praat. Die doel van die onderhoude is om te verstaan hoe die optrede van die onderwyser die leerder kan beïnvloed op 'n kritieke tydstip van sy/haar lewe, naamlik die vroeë adolessensiejare. Respondente van beide geslagte is gebruik om te verstaan hoe beide geslagte hul rol as onderwyser sien, met ander woorde daar is 'n heterogene samestelling van respondente. Daar is agt onderhoude gevoer met respondente wat wissel van hoofde, onderhoofde, departementshoofde en onderwysers. Al agt respondente het

twintig jaar en meer onderwyservaring, met ander woorde hulle het onderwysondervinding wat strek van voor 1994 se onderwysverandering, tot na die verandering in die onderwys tot op hede, 2010 (sien 3.2.5.1). Al nege respondente het ondervinding van onderrig van vroeë adolessente (leerders tussen die ouderdom van 14-15 jaar).

Die respondente het almal 'n Christelike agtergrond. Hulle het in godsdienstige huise grootgeword, waar die Woord van God aan hulle vertel is (vgl. 2.3.1.2), en ook op skool het hulle godsdiensoonderrig ontvang. Om 'n Christen te wees gaan vir elke persoon iets anders beteken (sien voetnoot 1 p. 16). Vir sommige beteken dit om gereeld kerk toe te gaan, of om nie egbreuk te pleeg nie, of om tiendes te gee, of om nie God se Naam ydellik te gebruik nie. Hoe dit ook al sy, om 'n Christen te wees beteken om 'n navolger van Christus te wees, om deur 'n mens se optrede Jesus se voorbeeld uit te beeld (herder, dienskneg, trooster, priester, profeet en koning; Hoofstuk 2). Dit beteken nie om heelyd prekerig te wees en vir mense te vertel waar hulle fouteer nie, maar deur eie voorbeeld mense te lei tot geestelike volwassenheid (sien die gedig van Edgar Guest).

Die keuse van hierdie respondente word ook gebaseer op hul ideografiese uniekheid, hul uniekheid lê daarin dat hulle die skoolsituasie sien as 'n besondere geleentheid om die leerder, as 'n holistiese wese, op te voed (vgl. 3.2.2.1.2), te mentor (vgl. 3.2.3.3.5) en as 'n rolmodel dien (vgl. 3.2.3.3.1).

Die respondent is soos volg gekies: Persoon A is 'n manlike departementshoof wat 'n baie goeie luisteraar is (sien 3.2.3.3.7); Persoon B is 'n onderwyseres wat al 29 jaar in die onderwys is en 'n kommunikeerder van formaat is (vgl. 3.2.3.3.6); Persoon C is 'n onderwyseres met 34 jaar onderwysondervinding en wat haar rol as nadoener van God ten volle uitleef, selfs in haar vakgebied (vgl. 3.2.3.3.3); Persoon D is 'n onderwyseres met 20 jaar ondervinding wat empatie met die leerders het en 'n meer herderlike rol vertolk teenoor die leerders (sien 3.2.3.3.4); Persoon E is 'n onderwyseres met 30 jaar onderwysondervinding, en wat opvoeding as 'n lewenslange proses sien (vgl. 3.2.2.1.2); Persoon F is 'n onderhoof wat opvoeding sien as die aanleer van vaardighede (sien 3.2.2.1.1); Persoon G is 'n hoof wat haar funksie as opvoeder sien as 'n roeping om 'n

voorbeeld te stel vir die leerders (vgl. 3.2.2.3.2); Persoon H is 'n onderwyseres met 30 jaar onderwysondervinding, verrig funksies saam met haar pastooreggenoot vir die gemeenskap, en is gekies vir haar rentmeesterskapsbenadering tot onderwys (sien 3.2.5.5).

Die deelname van hierdie respondente aan hierdie navorsing het nie geskied sonder die etiese aspek nie, soos verwoord deur Zaaiman (2003:67-69) en De Vos (2002:64-66):

- respondente het vrywillig deelgeneem. Daar was geen gedwonge deelname nie;
- die respondente se privaatheid, anonimiteit en vertroulikheid is verseker. Geen name is gebruik nie;
- geen geldelike vergoeding is aan respondente gegee nie;
- respondente is volledig ingelig waarom die navorsing gaan, en sekere terme is verduidelik voordat onderhoude begin is, en
- skriftelike toestemming is ontvang van respondente voordat onderhoude gedoen is (Bylaag A).

### **3.3.1.6 Keuse van vrae**

Met die opstel van die vrae moes die inligting wat uit voorafgaande hoofstukke verkry is, in berekening gebring word, naamlik die betekenis van Bybelse metafore vir die rolmodelskap van 'n onderwyser (Hoofstuk 2) en die metateoretiese perspektiewe op die opvoedingsproses in die skoolsituasie in Suid-Afrikaanse staatskole (Hoofstuk 3, eerste gedeelte). Die opstel van die vrae het nie in lugleegte geskied nie: deur die keuse van vrae moes die metaforiese inkleding van die rolmodelskap van 'n onderwyser ter sprake gebring word, sodat dit in ooreenstemming is met die doel van hierdie studie. Die onderstaande is 'n opgawe van die hoofemas van die voorafgaande hoofstukke wat 'n rol gespeel het by die keuse van die vrae vir die onderhoude.

### 3.3.1.6.1 Rolmodelskap

Die term “rolmodel” word beskryf as iemand om na op te sien en soos wie ’n mens wil wees, maar dit is ook iemand met wie ’n mens graag geïdentifiseer wil wees. ’n Rolmodel moet bewus wees van die sosiale, emosionele, intellektuele en fisieke impak wat hulle op hul navolgers uitoefen (sien 3.2.3.3.2). Deur ’n rolmodel te wees word waardes (3.2.2.3.3), houdings (3.2.3.3.4) en gedragspatrone (3.2.2.2.3 en 3.2.2.2.4) oorgedra en hierdie voorbeeld word nagevolg deur die volgeling. Die rolmodel se hele leefwyse moet van so ’n aard wees dat die volgeling dit op alle terreine wil navolg en gelei word tot volwassenheid (voetnoot 10) en verantwoordelikheid (voetnoot 30).

Met die vraag rondom rolmodelskap word daar gepoog om vas te stel wat die respondente verstaan onder die term “rolmodel”. Deur te verstaan wat met rolmodel bedoel word, kan die respondent hierdie siening oor hierdie aspek van hulle rol as onderwyser beter verduidelik in die vrae wat volg.

### 3.3.1.6.2 Rol van die onderwyser in die skool

Volgens die beleidsdokument *Norms and standards for educators* is die rol van onderwysers sewevoudig (3.2.3.2), naamlik:

- om fasiliteerder te wees;
- om leerprogramme te interpreteer;
- om ’n administrateur te wees;
- om lewenslank te leer;
- om ’n assesserder te wees;
- om ’n pastorale rol te vertolk, en
- om ’n vakkundige te wees.

Die klem in hierdie studie is op die pastorale rol of funksie van die onderwyser (vgl. 3.2.3.3.4). Deur sy/haar pastorale rol kan die onderwyser sy/haar rolmodelskap baie duidelik

demonstreer, deur te fokus op die “hier-en-nou”-probleem van die leerder, en sodoende die leerder mentor (vgl. 3.2.3.3.5) tot geestelike volwassenheid (voetnoot 3). Dit is nodig om rekening te hou met hierdie sewevoudige rol van die onderwyser, voordat die pastorale aspek daarvan beklemtoom kan word. Die onderwyser kan nie nét ’n fasiliteerder wees nie, of nét ’n assesseerder nie. Al sewe die funksies moet in ag geneem word in die definiëring van die rol van ’n onderwyser.

### 3.3.1.6.3 Uitwerking van onderwyser se voorbeeld op leerders

Soos reeds genoem, is die doel van hierdie studie om vas te stel of die rolmodelskap van ’n onderwyser ’n invloed het op leerders. In enige skoolsituasie is daar leerders wat gedragsprobleme (sien Tabel 3.2) veroorsaak, en die onderwyser moet probeer om daardie leerders te laat insien dat hul optrede ongewens is, en hul dus dissiplineer (vgl. 3.2.4.1.5), waar dissipline nie as ’n straf gesien moet word nie (sien 3.2.5.6). ’n Metode vir die bereiking van hierdie doel is om deur eie voorbeeld (sien McPhail se konsiderasiemodel in 3.2.2.1; Lickona se menslikheidsmodel in 3.2.2.2 en Kohlberg se morele ontwikkelingsmodel in 3.2.2.3) vir die leerders te wys wat ’n aanvaarbare en verantwoordelike manier van optrede behels (vgl. Bylaag C: Die twaalf artikels van die “Handves van verantwoordelikhede van leerders”).

Die voorbeeld van die onderwyser kan die leerder positief of negatief beïnvloed. As die invloed positief is, sal die leerder deur die samelewing aanvaar word en ’n bydrae kan lewer tot die samelewing (vgl. 3.2.5.4). As die invloed negatief is of waar ’n rolmodel ontbreek, kan die leerders gedragsprobleme ontwikkel en die probleem ook in die samelewing versprei (soos in die geval van Billy, 2.4.3.1.4).

Hier is die eie mening van die respondente van belang. In hoe ’n mate dink hulle speel onderwysers ’n rol om leerders se gedrag te beïnvloed? Hier word staat gemaak op eie ervarings van die respondent om inligting weer te gee.

#### 3.3.1.6.4 Die metaforiese funksies van die onderwyser

Die metaforiese funksies van die onderwyser wat hier bestudeer word, is die volgende (sien Fig. 2.2 wat die karaktereienskappe van die metaforiese funksies van die onderwyser vervat):

- *Herder*

Hierdie metafoor hou verband met sorgvuldige versorging. As herder gee die onderwyser om en versorg sy/haar leerders (vgl. 3.3.3.3). Die mens word deur God beveel om die aarde te versorg (Gen. 1:26) en die onderwyser kan hierdie opdrag interpreteer om die leerders wat aan hom/haar toevertrou is, wat deel is van God se skepping (vgl. 2.3.3.1.4), te versorg.

Die beeld van die verlore skaap is 'n weerspieëling van die verwarring en verlorenheid (vgl. 2.3.3.1.5). Die afgedwaalde skaap voel instinktief sy verlorenheid aan. So is leerders (lammers) verdwaald en hulpeloos (vroeë adolessensie, vgl. 3.2.4.1), en het iemand nodig om hulle terug te bring na rustigheid (sien funksies van die onderwyser, 3.2.3.3).

- *Dienskneg*

Om as dienskneg op te tree, beteken om nederig te wees en gebind te wees aan jou "meester", en daarom sy wil navolg (vgl. 2.3.4.1.3). In hierdie geval is God die Meester, en navolging kan gedoen word deur as nadoener van God op te tree in die opvoedingsituasie (3.2.3.3.3) en die taak wat aan die onderwyser opgedra is, naamlik om te onderrig (3.2.2), te doen tot eer van God. Die onderwyser wat as dienskneg van God optree, staan ook in diens van ander en moet daarom die leerders in liefde onderrig (Matt. 20:26-28). Die onderwyser moet deur sy/haar praktiese geloofsvoorbeeld die leerders laat wegdraai van verkeerde invloede en lei tot die regte besluitnemings. Die leerders wat moedeloos of verstote voel (3.2.4.1), kan deur die onderwyser gelei word tot heling en rentmeesterskap (vgl. 3.2.5.5).

- *Trooster*

Die trooshandeling gaan hier oor die liefdevolle en innige meegevoel wat die onderwyser toon vir die leerders (sien 2.3.5). Deur empatie te toon en leerders te bemoedig vertolk die

onderwyser die rol van 'n trooster. Daarvoor het die onderwyser sekere vaardighede nodig, soos geduld, vriendelikheid, verdraagsaamheid, beskeidenheid, liefde en vrede (sien voetnoot 10).

- *Profeet, priester en koning*

Volgens hierdie metafoor dien die onderwyser as instrukteur om die leerders te lei tot geestelike volwassenheid (2.3.6.1.4). Dit gaan veral hier oor dat die onderwyser sy/haar lewe uitgiet tot opbou van die kind, om daardie ekstra myl te loop vir die kind. Die onderwyser kan sy/haar dankbaarheid betoon deur:

- leerders te erken en aanmoedig tot deelname;
- geleenthede te skep vir leer;
- kennis te dra van leerders se agtergrond;
- sensitief te wees teenoor probleme wat leerders ondervind, of dit nou emosioneel, opvoedkundig of sosiaal van aard is;
- selfvertroue by leerders ontwikkel;
- opofferings te maak;
- namens leerders op te tree om hulle te help;
- 'n bron van ondersteuning te wees;
- nie sy/haar gesag te misbruik nie (2.3.1.5.1);
- gesonde verhoudings te bou met die leerders, en
- hoop te verkondig vir leerders wat moedeloos is (vgl. 3.2.3.2).

Daar moet eers verduidelik word wat bedoel word met 'n metafoor (in Bybelse konteks), voordat respondente hierdie vraag kan beantwoord. Die navorser verduidelik aan respondente dat daar van metafore gebruik gemaak word, sodat die inligting beter verstaan kan word, deurdat 'n gedagte gekoppel word aan iets wat verstaanbaar is (2.4.1).

Bybelse metafore word gebruik om die onbekende met bekende beelde te verduidelik. Die herdermetafoor kan hier as voorbeeld gebruik word. Almal verstaan wat 'n herder is, en is daarom makliker om iets te verduidelik, want die prentjie van 'n herder is klaar gevorm.

### 3.3.1.6.5 Die eskatologiese funksie van die onderwyser

“Teoloë raak maklik gewoond aan terminologie waarvan mense aanneem dat dit verwys na verskynsels in Bybelse tye. Die term ‘eskatologie’ is so 'n teologiese begrip uit die laat-moderne tyd, eintlik 'n ‘theologoemenon’ omdat dit slegs in teologiese kringe gebruik word” (Van Aarde, 2008:546; vgl. Lauer, 1981). Die term “eskatologies” het sy oorsprong van twee Griekse woorde wat beteken “last” of “einde” en “study” of “studie”. Dit beteken dit is die studie van die einde van dinge, of dit nou die einde van 'n individuele lewe, of die einde van ouderdom of die einde van die wêreld is. Dit behels die studie van die mens se bestemming soos in die Bybel uiteengesit word (Van Aarde, 2008:533; Murphy, 1994:160-161).

John Dominic Crossan (in Stewart 2006:24-25) verduidelik die term “eskatologies” wanneer hy met nie-vakmense oor “eskatologie” kommunikeer, soos volg: “As julle geloof vir julle sê dat God regverdig is en dat die wêreld aan God behoort, en julle ervaring vertel julle op 'n ontstellende wyse dat julle 'n klein, gehawende volkie is, dan is eskatologie waarskynlik onvermydelik.” “Eskatologie” beteken: as die wêreld aan God behoort en kennelik onregverdig is, dan moet God die gemors in die wêreld opruim. Eskatologie is dus die “Groot Goddelike Opruiming”<sup>34</sup> van die wêreld (Van Aarde, 2008:533). Die Chisten-onderwyser moet ook probeer om die “seer” en “onregverdigheid” wat die leerder beleef, “op te ruim”. Die term word dan ook so aan die respondente verduidelik voordat met die onderhoud begin word.

Die rol van die onderwyser is veral belangrik vir daardie leerder wat voel sy/haar lewe maak nie meer sin nie, dat daar geen toekoms vir hom/haar is nie. Die onderwyser moet daarom

---

<sup>34</sup> Volgens Crossan verwys 'n *Apokalipsis* dan na 'n spesiale Goddelike openbaring dat hierdie eskatologie reeds voor die deur lê. Die openbaring kan gaan oor enigiets wat met hierdie opheffing van ongeregtigheid verband hou. Apokaliptiese eskatologie verwys dus daarna dat diegene wat onregverdig ly, daarop aanspraak kan maak dat hulle bewus is van een of ander spesiale openbaring oor hoe en wanneer God met die “Groot Goddelike Opruiming” gaan begin (Stewart, 2006:24, 25; Van Aarde, 2008:533).

sy/haar leerders ken en dadelik weet as daar iets is wat die leerder ongelukkig maak. Die verhouding tussen onderwyser en leerder moet van so 'n aard wees dat die leerder die onderwyser vertrou en met probleme na die onderwyser sal kan gaan met die wete dat dit persoonlik en streng privaat gehou sal word. Die leerder moet eers vertikale liefde (van mense) ervaar, voordat hy/sy horisontale liefde (van God) kan ervaar (3.2.4.1.2).

Die onderwyser moet elke geleentheid gebruik om die leerders voor te berei vir 'n hoopvolle toekoms van voleindiging en hulle te laat besef al is hulle omstandighede hoe haglik, dat God lewe tot voleindiging sal bring. Die rolmodelskap van die onderwyser sal niks beteken as daar nie eskatologiese waarde daaraan geheg kan word nie. Alles loop uit tot die eindtyd en die wederkoms van God om alles nuut te maak in hierdie gebroke wêreld.

Bogenoemde punte vanaf 3.3.3.1 tot 3.3.3.5 dien as riglyne vir die opstel van die vrae. Die onderhoude neem die vorm van 'n gesprek aan, en elke individu se siening en ervaring is waardevol. Die volgende vrae is saamgestel na aanleiding van bogenoemde opsommings. Individuele onderhoude is gevoer, nadat bogenoemde terminologie eers verduidelik is, en die respondent aandui dat hy/sy die vrae verstaan:

1. Wat verstaan u onder die term "rolmodelskap"?
2. Volgens eie mening, hoe sien u die rol van die onderwyser in die skool?
3. Watter uitwerking het die onderwyser se voorbeeld op die optrede van die leerders in 'n skoolsituasie?
4. Volgens die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, koning-priester-profeet), hoe kan die onderwyser 'n rolmodel wees?
5. Verduidelik hoe die rolmodelskap van die onderwyser enige eskatologiese waarde vir die leerder het.

### 3.3.2 DATA-INSAMELING

Volgens die kwalitatiewe benadering is elke individu se mening van waarde. Dit gaan dus oor die werklikheid wat die individu ervaar en die oortuigings daaragter. Omrede die klem op ervaring en die besondere waarde van die individu val, sal die gebruik van 'n groter aantal onderhoude nie noodwendig beter kennis of 'n dieper verstaan verseker nie (Steyn & Lotter, 2006:109). Wat wel belangrik is, is die tegniek wat gevolg word om data te versamel (Babbie & Mouton, 2001:288-303; Henning *et al.*, 2004:50-100). Van die tegnieke is:

- basiese individuele onderhoude: Hier is gewoonlik van 'n oop onderhoud sprake wat aan die respondent die geleentheid gee om te praat. Die gespreksituasie is gewoonlik plooibaar en deurlopend, sonder voorgeskrewe vrae;
- individuele diepte-onderhoude: Hier gaan dit nie primêr oor die inhoud van die respondent se menings of beskouings nie, maar oor die proses wat tot die vorming daarvan gelei het. Dit gaan dus baie meer oor die “hoekom” as die “wat” met die klem op die ervarings en spesifieke persepsies van individue;
- fokusgroeponderhoude: Hierdie metode kan gebruik word om meer effektiewe of ekonomiese inligting te verkry, of om onderlinge interaksie te skep;
- waarneming of deelnemerwaarneming: Hier gaan dit oor die waarneming deur die navorser, hetsy as 'n buitestaander of as deel van die groep, van verskillende aspekte van 'n situasie, waaronder eksterne fisieke tekens, liggaamstaal of taalgedrag, en
- gebruik van dokumente: Verskillende tipes persoonlike dokumente kan gebruik word in navorsing oor individue en hulle verhoudings, soos outobiografieë, dagboeke en briewe.

Om 'n suksesvolle onderhoud te voer is daar riglyne wat die navorser kan volg, soos aangedui deur Bogdan & Biklen (2003:98). Daar moet egter in gedagte gehou word dat daar geen voorgeskrewe reëls is vir onderhoudsvoering nie, slegs moontlike riglyne:

- aandagtige luister: Die navorser moet aandagtig luister en seker maak elke woord van die deelnemer word verstaan. Indien nie, moet gevra word om te verduidelik;
- plooibaarheid of buigbaarheid: Die gang van die onderhoud is nie volgens vasgestelde reëls nie. Die deelnemer lewer kommentaar oor iets en die gesprek neem 'n ander wending. Elke onderhoudsvoering gaan op eie meriete gevolg word. Die benadering van die navorser kan verskil van deelnemer tot deelnemer;
- sekere vrae word as riglyne gebruik: Die navorser het sekere vrae wat as riglyne dien om by die inligting wat ondersoek word, uit te kom, en
- opname van gesprek: Die onderhoud moet op band geneem word. Toestemming moet gegee word deur die deelnemers dat die gesprek opgeneem mag word. Opname van die onderhoud het die voordeel dat die gesprek herhaaldelik gespeel kan word om data te bekom. Dit beteken egter nie dat die navorser agteroor kan sit en luister nie; die navorser moet nog steeds notas maak soos die onderhoud vorder.

Leedy en Ormrod (2001:169) gee die volgende stappe wat gevolg moet word vir die prosedure van 'n onderhoud:

- beplan die onderhoude vooraf, nie op die nippertjie nie;
- stel 'n agenda saam oor die moontlike vrae wat gevra gaan word en gee 'n afskrif van hierdie vrae aan die deelnemers;
- bevestig die datum van onderhoud met die deelnemer;
- maak ekstra afskrifte van die vrae met die dag van die onderhoud, net ingeval die deelnemer nie meer een het nie;

- gedurende die onderhoud neem die navorser die gesprek op band en maak ook geskrewe aantekeninge, en
- na die onderhoud transkribeer die navorser die onderhoud en stuur 'n kopie daarvan vir die deelnemer, wat skriftelik toestemming gee vir die gebruik daarvan.

Met hierdie studie is daar gepoog om by die gedagtes en persepsies van die respondente uit te kom, om sodoende die probleem te deurgrond (individuele onderhoude). Die kern van die onderhoudvoering is om tot die besef te kom wat elke respondent dink, voel en doen. Die respondente het die geleentheid gekry om op 'n betekenisvolle en doelgerigte wyse uitdrukking te gee aan sy/haar belewenisse of standpunt (Smit, 2001:81; Bogdan & Biklen, 2003:94).

Die onderhoudvoering het plaasgevind in die deelnemers se natuurlike omgewing, met ander woorde daardie gebied wat bekend is vir die deelnemers, waar hulle gemaklik en natuurlik optree, naamlik die skool. Die stappe van Leedy en Ormrod is gevolg om die onderhoude te doen. Elke onderhoud is op rekenaar opgeneem en puntsgewys getranskribeer (Bylaag B). Voor die onderhoud het elke respondent 'n toestemmingsvorm (Bylaag A) voltooi, waar persoonlike inligting ingevul is, met hul toestemming om die inligting te gebruik vir hierdie studie. Na die onderhoude is 'n kopie van die getranskribeerde onderhoude aan die deelnemers gegee vir goedkeuring of dit korrek is.

### 3.3.3 DATA-ANALISE

Data-analise is volgens De Vos (2002:339-340) die proses om orde te skep, struktuur te gee en betekenis te heg aan ingesamelde data. Kwalitatiewe data-analise is waar die data in 'n geheel gesien moet word, met die oog op kennis en begrip. Volgens Smit (2001:81) is kwalitatiewe data-analise baie belangrik aangesien daar sin gemaak moet word uit die data wat verkry is, wat dan geïnterpreteer moet word, en wat daarna geteoretiseer moet word.

Dit word gedoen deur die data te organiseer, te reduceer en te beskryf. Henning *et al.* (2002:101) beweer: “The true test of a competent qualitative researcher comes in the analysis of the data, a process that requires analytical craftsmanship and the ability to capture understanding of the data in writing.” Beskrywings vorm die basis van die kwalitatiewe analiseproses, en analise vorm weer die basis van verdere beskrywings. Die analiseproses is ’n proses waar die navorser konstant indrukke, verwantskappe en konneksies reflekteer. Die soeke na ooreenkomste, verskille, temas en idees word gevorm deur ’n volgehoue proses (Henning *et al.*, 2002:127-128; Lubbe, 2008:52).

Data-analise vind voortdurend en aanhoudend plaas, nie net aan die einde van die studie nie. Soos wat data ingesamel word deur die onderhoude, word dit ontleed en soms word die data hersien. Hierdie hersiene data lewer dikwels weer nuwe data op, wat weer geanaliseer moet word. Sodoende word die respondente se ware persepsies verkry (Henning *et al.*, 2002:127; De Vos, 2002:341; Lubbe, 2008:54).

Alhoewel daar geen beproefde resep bestaan vir die analise van kwalitatiewe data nie, word die volgende benadering as die mees geskikste een beskou vir ’n kwalitatiewe studie (Lubbe, 2008:54; Strauss & Myburgh, 2001:17; Schulze, 2003:56):

- kwalitatiewe data-analise vind regdeur die data-insameling plaas. Sodoende kan indrukke, verwantskappe, ooreenkomste, verskille, konsepte en idees voortdurend gereflekteer word en deel vorm van die volgehoue proses;
- die analiseproses begin met die lees van alle data wat dan in kleiner betekenisvolle dele verdeel word;
- die kleiner dele word dan weer in ’n sisteem georganiseer wat hoofsaaklik uit die data verkry is, wat ’n induktiewe data-analise impliseer;
- vergelykings en ooreenkomste word uit die data verkry;

- die analise moet getrou wees aan die werklike persepsie van die respondente, en
- die resultate van die analise word in 'n beskrywende teorie uitgebeeld.

### 3.3.3.1 Data-analiseproseses

Daar is herhaaldelik na die opnames geluister terwyl die transkripsies gelees word, sodat data geklassifiseer kan word. Die klassifisering van die data lê die konseptuele grondslag waarvolgens interpretasies gemaak word. Dit is nie 'n neutrale proses nie en word gerig deur die navorsingsdoelwitte (Smit, 2001:87). Die volgende temas is gebruik:

- die term “rolmodelskap”;
- die rol van 'n onderwyser;
- die uitwerking van die voorbeeld van 'n onderwyser op die leerder;
- die metaforiese funksies van 'n onderwyser, en
- die eskatologiese besef wat onderwysers aan leerders oordra.

#### 3.3.3.1.1 Ordening van data

Die eerste stap in die proses van data-analise is die vermindering en ordening van data. Dit word gedoen deur die soeke na verwantskappe, daarom word woorde en paragrawe letterlik uitmekaar gehaal en opgebreek om sin te maak, te interpreteer en te teoretiseer. Data word verder opgebreek in nog kleiner betekenisvolle gedeeltes, waarna die dele dan weer in 'n sisteem georganiseer word, wat uit die data na vore gekom het. Daar word op 'n ordelike, sistematiese en begripvolle wyse gepoog om betekenis aan data te heg. Data-analise word dus op 'n induktiewe wyse gedoen (Henning *et al.*, 2002:127; Lubbe, 2008:53; Schulze, 2003:13).

Die tweede stap in die proses is die beskrywing, interpretasie en begrip van die data. Die doel en konteks van die studie is gereflekteer deurdat die navorser toepaslike verbatim aanhalings

(direkte woorde) van die respondente se onderhoude gebruik om die beskrywings van die data te verifieer (Lubbe, 2008:60).

- *Die term “rolmodelskap”*

Al die respondente stem saam dat die term “rolmodelskap” beteken dat ’n persoon ’n sekere rol in die gemeenskap vertolk en ander mense streef om soos daardie persoon te lewe.

Persoon A beklemtoon die verskillende rolle wat ’n persoon daaglik en in sy lewe vertolk, en hoe hierdie rolle verander in gegewe situasies. Persoon E glo nie dat alle rolmodelle positief is nie en dat daar ’n balans moet wees sodat leerders ook goeie rolmodelle het. Persoon H verduidelik dat ’n rolmodel sekere kwaliteite moet hê, en dat die mees “volmaakte rolmodel Christus is”.

- *Die rol van ’n onderwyser*

Al die respondente stem saam dat ’n onderwyser ’n rol het om te vertolk. Die onderwyser moet die leerders fasiliteer, ondersteun en motiveer. Die onderwyser moet binne sekere kodes en regulasies optree en ’n goeie voorbeeld vir die leerders wees in alle opsigte, byvoorbeeld in gedrag, kleredrag, betyds wees, en so meer.

Die onderwyser moet kennis oordra aan die leerders, nie net oor ’n sekere vakgebied nie, maar ook oor die lewe, waardes en norme van die gemeenskap. Onderwysers moet die tekortkominge van die leerders raaksien en aanvul. Onderwysers moet altyd professioneel optree teenoor kollegas, ouers en leerders.

Persoon C meen die onderwyser is die opvoeder van geestelik, emosioneel en liggaamlik onvolwasse leerders en het dus “absoluut *carte blanche* (volle mag)” om die regte voorbeeld te illustreer vir die leerders. Persoon E meen dat baie van die leerders se ouers werk en nalaat om ’n voorbeeld vir hul kinders te wees; dit word dan die taak van die onderwyser om ’n voorbeeld te wees vir die leerder, deur met ’n “simpatieke oor te luister” en leerders met probleme te ondersteun en te bemoedig. Volgens persoon F vertolk die onderwyser die rol van ’n “mentor”, deur nie net blote kennis oor te dra nie, maar ’n voorbeeld te wees, sodat die

leerder in die samelewing kan funksioneer. Volgens persoon H is rolmodelle maar yl gesaai in kinders se lewe, veral tuis, daarom is die rol van die onderwyser uiters belangrik en moet die onderwyser beseft dat hy/sy 'n roeping het.

- *Die voorbeeld van die onderwyser*

Al agt respondente stem saam dat die onderwyser 'n goeie voorbeeld moet stel, en dat positiewe onderwysers positiewe uitslae kry, teenoor negatiewe onderwysers wat negatiewe uitslae kry.

Persoon B en C is van mening dat die leerders die onderwyser se gedrag gaan navolg, ten opsigte van kleredrag, taalgebruik, netheid en om betyds te wees. Persoon D glo dat “konsekwentheid en standvastigheid” baie belangrik is. Persoon E glo dat onderwysers nie dinge moet sê en dan ander dinge moet doen nie. Persoon F glo dat as een onderwyser nie dissipline kan hanteer nie, dit die res van die skool ook gaan benadeel en vir ander onderwysers onnodige konflik gaan veroorsaak. Persoon G meen dat onderwysers 'n leerder kan maak of breek, en “letsels” op die leerder laat vir die res van sy lewe. Persoon H glo dat die onderwyser volgens die “Bybel moet leef” en Christus se voorbeeld moet navolg.

- *Die metaforiese funksies van die onderwyser*

- *Herder*

As herder, volgens Persoon B en E, neem die onderwyser “leiding” en bepaal wat toelaatbaar is. Die onderwyser moet 'n voorbeeld stel deur sy optrede en die “vertroue” van die leerder kry. Persoon H meen as herders moet die onderwyser voor die leerders loop en hulle lei na groene wevelde en waters waar rus is. Leerders moet die onderwyser volg met vertroue en gaan waar ook al die onderwyser lei. Onderwysers moet die leerders onvoorwaardelik liefhê ten spyte van die omstandighede.

➤ *Dienskneg*

As dienskneg begelei Persoon C die leerders tot die verstaan van hulle werk en tot geestelike en emosionele volwassenheid tydens die beoefening van sport- en kultuuraktiwiteite. Volgens Persoon H moet die onderwyser die leerders dien, met “respek” behandel, en “opreg en nederig” wees. Volgens Persoon B dien die onderwysers die leerders deur om aan hulle inligting te voorsien en lewenslesse te leer.

➤ *Trooster*

Persoon G meen as trooster moet die onderwyser die gemoedstoestand van die leerder ken om te beseef as daar fout is. Die leerders moet na die onderwyser toe kan gaan vir hulp, maar die onderwyser moenie emosioneel betrokke raak nie. Persoon A sê om ’n trooster te wees, is om belang te stel in die leerders, hulle te help, te ondersteun, te respekteer, konsekwent en regverdig te wees en om hulle te prys.

➤ *Profeet, priester en koning*

Persoon C meen as **profeet** profeteer en modelleer die onderwyser die “Bybelse waarhede” in die klas. As profeet vertel Persoon C die leerders dat hulle uit liggaam, siel en gees bestaan, dat hulle maai wat hulle saai en dat Jesus gekom het om vir hulle lewe te gee in oorfloed. Die respondent hanteer die perspektief van 1 Petrus 1:23 oor die saad van die wedergeboorte in die biologiese klas wanneer die leerders genetica behandel. Persoon H is van mening as profeet moet die onderwyser vol wees van sy Godheid, die Heilige Gees en nie ligtelik van die Here praat nie. Die Heilige Gees moet die middelpunt van die profeet se lewe wees. As profeet moet die onderwyser “God se woord ken”, ’n gebedsverhouding met God hê en nie ’n valse gewig dra nie (voorgee dat hy/sy ’n Christen is, en sy/haar dade weerspreek dit).

’n **Priester** is gelowig, getrou en waardig; daarom moet die onderwyser, volgens Persoon H, sy roeping met waardigheid beklee. Volgens Persoon D en F moet die onderwyser respek afdwing, binne en buite die skool. Die onderwyser se gedrag en taalgebruik moet spreek van professionaliteit.

As **koning** is Persoon C in beheer van die klas en geniet sekere voorregte, maar misbruik nie die voorregte nie. Persoon D sê die onderwyser moet streng en regverdig wees. Leerders moet met “respek en liefde” gehanteer en gelei word.

➤ *Die eskatologiese funksie van die onderwyser*

Volgens Persoon A gaan die leerder deur verskillende fases in hulle skoolloopbaan en die onderwyser speel ’n groot rol in die keuses wat die leerder moet maak gedurende die fases. Positiewe onderwysers kan veroorsaak dat leerders positief oor keuses voel, en negatiewe onderwysers kan veroorsaak dat leerders verkeerde keuses maak.

Onderwysers kan ’n invloed hê op die leerders se prestasies, werksetiek, gedrag, selfbeeld en verhoudings met ander mense. Persoon B sê dat die onderwyser se voorbeeld, etiek en waardes vir leerders sin maak en dat hulle eendag dieselfde sal optree in die grootmenslewe. Persoon C sien dit as ’n “langtermynbelegging”, en glo hoe langer die onderwyser deel is van die leerder se lewe, hoe meer sal die kind gevorm word na die onderwyser se beeld. Persoon D en E glo dat die waardes en norme wat die leerders by die onderwysers leer, weerspieël sal word in hulle lewe. Onderwysers beteken baie vir die leerders, en is dalk die enigste mense waar leerders liefde, sorgsaamheid en respek ontvang.

Onderwysers help leerders om “verantwoordelike grootmense” te word en ’n plek in die samelewing te kry, asook om eendag ’n voorbeeld vir die volgende generasie te wees. Persoon F is van die mening dat as een onderwyser ’n swak voorbeeld vir die leerder stel, dié voorbeeld die leerder gaan bybly deur die res van sy skoolloopbaan en gaan veroorsaak dat die leerder ook minder respek vir ander onderwysers gaan hê. Persoon G stem saam dat die onderwyser se invloed die leerder gaan vorm en by hom bly vir die res van sy skoolloopbaan.

Die invloed van die onderwyser kan of negatief of positief wees. Persoon H sê dat leerders van vandag baie probleme en traumas ondervind en daarom nie glo hulle het ’n toekoms nie. Dit is die onderwyser se werk om God se boodskap oor te dra aan die leerders, en met sy

hulp hulle te oortuig dat hulle wel 'n toekoms het. Die onderwyser moet die leerder voorberei vir die eindtyd en op die pad kry na die ewige lewe. Leerders moet opgewonde wees oor die wederkoms en leef soos wat die Here van hulle verwag om 'n blink toekoms te hê en die ewige lewe te kan ervaar. Persoon H verduidelik dit so: “Die wederkoms laat my altyd dink aan die einde van 'n skooljaar, as die laaste klok lui en die deure maak oop, hoe peul die kinders uit, opgewonde oor die vakansie. God se kinders moet ook so wees, opgewonde oor die wederkoms van God, en namate die tyd nader kom, moet 'n mens se verwagting ook groter word.”

Die laaste stap in die proses is om gevolgtrekkings en afleidings te maak op grond van die data (die interpretasie). Om gevolgtrekkings te maak moet gelet word op vergelykings, teenstellings, temas en patrone wat in die data voorkom (Miles & Huberman, 1994:444; Lubbe, 2008:60).

### **3.3.3.2 Geloofwaardigheid en geldigheid**

Navorsingsresultate is van geen waarde as die metode wat gebruik word nie legitiem is nie. Navorsing behoort aan sekere reëls te voldoen wat die betroubaarheid (“reliability”) van 'n studie betref. Die reëls kan in vrae omgesit word om die geloofwaardigheid (“credibility”) te toets. Lincoln & Guba (1985:290) stel reëls voor wat beskou word as 'n klassieke bydrae tot die metodologie van kwalitatiewe navorsing. Hierdie reëls is deur Marshall & Rossman (2006:240) in die volgende vrae omgesit:

- Hoe geloofwaardig is die bevindinge van die studie? Aan watter kriteria kan dit gemeet word?
- Hoe oordraagbaar en toepaslik is die bevindinge vir 'n ander groep of raamwerk?
- Hoe kan 'n mens redelik seker wees dat dieselfde bevindinge verkry sal word wanneer die studie met dieselfde deelnemers en onder dieselfde omstandighede herhaal sou word?

- Hoe kan daar verseker word dat die bevindinge wat weerspieël word dié van die ondersoek self is en nie die navorser se eie vooroordeel nie?

Hierdie vrae verwys na die vestiging van die werklike waarde van die studie, asook die toepaslikheid, konsekwentheid en neutraliteit daarvan (Lubbe, 2008:61).

Met geldigheid (“validity”) en geloofwaardigheid (“credibility”) kan bepaal word of dit wat met die studie beoog is, wel gemeet is. Geldigheid verwys na die mate waartoe ’n spesifieke meting data voorsien wat verband hou met die algemeen aanvaarbare betekenis van ’n spesifieke konsep. In kwalitatiewe navorsing verwys geldigheid na die mate waartoe ’n metode wel dít ondersoek wat ondersoek moet word. Geloofwaardigheid kan beskou word as die alternatief van interne geldigheid (“internal validity”). Dit dui aan dat die ondersoek op so ’n wyse uitgevoer is dat dit die onderwerp akkuraat identifiseer of beskryf. Die toets vir geldigheid is geleë in die ooreenkoms in dit wat die deelnemer as die sosiale uitleg sien en die wyse waarop die navorser die deelnemers se standpunte oordra (Smit, 2001:68; De Vos, 2002:351; Lubbe, 2008:61).

### 3.3.3.2.1 Inhoudsgeldigheid

In hierdie studie is ’n deeglike literatuurstudie gedoen wat gefokus het op die metaforiese funksie van die onderwyser in die onderwyssituasie, waar daar ’n interaksie plaasvind tussen die onderwyser, leerder en die skool as opvoedinginstansie. Die literatuurstudie het agtergrond verleen aan die ontwerp van die navorsingsvrae.

### 3.3.3.2.2 Logiese geldigheid

Logiese geldigheid het betrekking op die navorsingsresultate sowel as die konseptuele raamwerk. Die konseptuele raamwerk moet argumente kan voorsien wat logies bevestigend is vir die gevolgtrekkings. Die verduidelikings wat die deelnemers gee, moet hul eie werklike ervaring wees en moet pas by die gegewe vraag. Die geldigheid van die inligting word verder

bevorder deurdat die bereidwilligheid van die deelnemers vrylik geskied het (Bylaag A) in 'n atmosfeer van vertroue (Smit, 2001:71).

Omdat die data nie self kan praat nie, is 'n interpreteerder nodig om dit weer te gee en om die betroubaarheid te verhoog, het die navorser die data, wat van die deelnemers verkry is, so getrou moontlik weergegee (Smit, 2001:68; Lubbe, 2008:62; Strauss & Myburgh, 2001:17).

### 3.3.3.2.3 Betroubaarheid

Vir Smaling (1992:65) beteken betroubaarheid die afwesigheid van toevallige foute. Dit verwys daarna dat die data wat ingesamel is, dieselfde bevindings behoort te verkry, al doen verskillende navorsers dit. Die betroubaarheid hang ook af van hoe betroubaar die deelnemers was met die weergee van die data, asook die vermoë van die navorser om data in te samel. Daarom dat deelnemers gekies is wat reeds twintig jaar en meer onderwyservaring het, wat getrou is aan hul professie, ongeag die veranderings in die onderwysstelsel.

### 3.3.3.2.4 Oordraagbaarheid

Oordraagbaarheid ("transferability") is die mate waartoe 'n studie se navorsingsresultate veralgemeen kan word na die breër populasie of na 'n ander groep wat nie bestudeer is nie. Vir kwalitatiewe navorsing word 'n enkele persoon of 'n klein eenheid gekies (vir hierdie navorsing is agt deelnemers gekies). Daar is gepoog om die verskynsel in diepte te ondersoek, en nie die beginsels te veralgemeen nie. Dit vervat ook die begrip van herhaalbaarheid. Indien dieselfde studie met 'n ander groep deelnemers gedoen sou word, sou ander bevindings verkry word en kan daar dus nie sprake wees van veralgemening nie. Daarom maak hierdie studie nie aanspraak op eksterne geldigheid nie (Smaling, 1992:316; Smit, 2001:62; Lubbe, 2008:65; Strauss & Myburgh, 2001:71).

Die navorsingsresultate moet duidelik oordraagbaar gemaak word vir belangstellendes wat hierdie navorsing lees. Die navorser moet dus sorg dat voldoende inligting aangaande die deelnemers, vrae, metode van ondersoek en data-analise verskaf word (vgl. 3.3.1 en 3.3.2).

#### 3.3.3.2.5 Objektiviteit

Objektiviteit behels om vry van vooroordeel te wees, wat verwys na betroubare kennis wat nagegaan en gekontroleer word, sonder enige vooropgestelde idees. Dit beteken dat as verskillende navorsers dieselde data sou kry om te interpreteer, en hulle volg dieselfde navorsingsprosedure, hulle met min of meer dieselfde inligting vorendag sou kom. Die navorser moet ook die deelnemers met respek behandel en daar moet 'n vertrouensverhouding tussen deelnemer en navorser bestaan. Deelnemers moet nie onderbreek word, ontstig of te na gekom word tydens onderhoudsvoering nie. Omdat die navorser se eie opinie en vooroordeel die objektiviteit kon skaad, is interpretasies gedoen volgens wat die resultate toon, en nie volgens wat die navorser dink nie (Kvale, 1996:64; Smit, 2001:73; Babbie & Mouton, 2001:273; Schulze, 2003:60).

#### 3.3.3.2.6 Etiek

Verantwoordelikheid is 'n beginsel wat die verhouding tussen die wetenskappe en gemeenskap rig. Dit behels dat wetenskaplikes in 'n mate aan die gemeenskap rekenskap moet gee van wat hulle beplan om te doen. Alhoewel die navorser soek na opinies oor die verskynsel wat bestudeer word, mag dit nie geskied ten koste van die deelnemer nie (Babbie & Mouton, 2001:257; Green, 2004a:67).

Volgens Zaaiman (2003:67-69) moet die volgende etiese aspekte in gedagte gehou word:

- vrywillige deelname: geen gedwonge weergee van persoonlike inligting van respondente mag plaasvind nie;
- geen nadeel vir deelnemers nie: die navorsing moet geen persoonlike onaangename gevolge vir die respondente inhou nie;

- privaatheid, anonimiteit en vertroulikheid: die versekering moet aan die respondente gegee word dat hul name nie genoem sal word nie en dat geen inligting bekend gemaak sal word sonder hul toestemming nie, en
- geslag en kulturele vooroordeel en ongevoeligheid: daar word van die navorser verwag om nie 'n houding van onsensitiwiteit teenoor enige respondent te openbaar nie.

Verder beklemtoon De Vos (2002:64-66) ook die onderstaande etiese aspekte:

- skade (benadeling) aan respondente: die navorser moet die respondent beskerm teen enige vorm van fisieke of emosionele skade wat die respondent mag ervaar as gevolg van die navorsingsprojek;
- ingeligte toestemming: alle inligting rakende die studie moet aan die respondent bekend gemaak word (die doel van die navorsing, die prosedure wat gevolg gaan word, moontlike voor- en nadele van die studie) en dit moet aan die respondent duidelik gemaak word dat hy/sy te eniger tyd kan onttrek, en
- misleiding van respondente: hierby sluit in weerhouding of opsetlike misleiding van inligting deur navorser.

Na aanleiding van bogenoemde etiese aspekte is daar vir hierdie studie op die volgende etiese aspekte gelet:

- *Toestemming*

Geen deelnemer is gedwing, gemanipuleer of bevoordeel om aan hierdie studie deel te neem nie. Elkeen het geweet waaroor die studie gaan, wat die prosedure gaan wees en hoeveel tyd min of meer in beslag geneem gaan word. Elkeen het hul skriftelike toestemming gegee, saam met twee getuies elk (Bylaag A).

- *Privaatheid*

Deelnemers se privaatheid is beskerm, geen name word genoem nie, maar word wel van Persoon A of H gepraat. Mededelings van deelnemers is met geen ander deelnemer bespreek nie. Onderhoude was individueel, op 'n een-tot-een-basis, in 'n kantoor agter 'n toe deur. Anonimiteit en vertroulikheid is so ver moontlik verseker.

### 3.3.4 VERGELYKENDE GEVOLGTREKKING TEN OPSIGTE VAN VERSAMELDE DATA

Al die respondente stem saam oor die term “rolmodel”, soos wat dit in 3.3.3.1 beskryf is: 'n rolmodel is iemand om na op te sien; ander wil graag wees soos die rolmodel en die rolmodel navolg in sy/haar gedrag. Die respondente besef dat hul voorbeeld die leerders beïnvloed en dat die leerders opsien na die onderwyser as 'n rolmodel vir hom/haar, veral in die geval waar daar 'n rolmodel ontbreek. Die rol van die onderwyser word net in die algemeen genoem. Geeneen van die respondente noem die sewevoudige rol van die onderwyser nie (sien 3.2.3.2), waarvan een van die rolle pastoraal van aard is.

Al agt respondente is dit eens dat die voorbeeld van die onderwyser belangrik is vir die ontwikkeling van die leerder. Die voorbeeld van hoe die onderwyser optree teenoor leerders en kollegas word fyn dopgehou deur die leerders, wat dit dan navolg. Die voorbeeld kan die leerder positief of negatief beïnvloed. Die respondente noem nie spesifieke eienskappe van hoe die onderwyser 'n voorbeeld moet wees nie, soos dat die onderwyser 'n nadoener van God se Woord moet wees (3.2.3.3.2) nie, of 'n goeie kommunikeerder (3.2.3.3.6) en luisteraar moet wees nie (3.2.3.3.7). Geeneen maak melding van die leerder wat in sy vroeë adolessensiejare (3.2.4.1) 'n voorbeeld soek om na te volg nie.

Dit blyk uit die data dat die respondente by 'n bepaalde aspek van die metaforiese funksies aanklank kan vind en dat dit daarom vir hulle wel 'n belangrike aspek is. Daarom beklee hierdie funksies 'n wesenlike plek in die praktykteorie wat in die volgende hoofstuk ontwerp word. Omrede die respondente nie na al die metaforiese aspekte verwys het nie, kan dit

geïnterpreteer word as 'n leemte in die huidige toerusting van onderwysers ten opsigte van hulle rolmodelskap.

Daar was net een respondent wat die begrip “eskatologies” korrek geïnterpreteer het, selfs al is daar voor elke onderhoud aan elke respondent verduidelik wat die begrip behels. Volgens die data blyk dit of die res van die respondente die term verstaan het as die onderwyser se optrede om die leerders vir die toekoms voor te berei. Volgens hulle is dit die voorbeeld of rolmodel wat die onderwyser vir die leerders stel, wat die leerder vir die toekoms voorberei.

Die respondente weet wel dat hul 'n rolmodel vir leerders is, maar is nie heeltemal seker oor hul metaforiese funksie wat uitloop op 'n eskatologiese besef nie. Hierdie leemte word in die volgende hoofstuk in die praktykteoretiese riglyne behandel.

### **3.5 SAMEVATTING**

Betreffende die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk is metateoretiese perspektiewe beskryf waarin die opvoedingsproses gedefinieer is as die bemoeienis van 'n volwassene (onderwyser) met 'n nie-volwassene (leerder). Hierdie bemoeienis is doelbewus en is 'n lewenslange proses (3.2.2). Die opvoedingsproses is aan die hand van die volgende modelle verduidelik, naamlik McPhail se konsiderasiemodel (3.2.2.1); Lickona se menslikheidsmodel (3.2.2.2) en Kohlberg se morele ontwikkelingsmodel (3.2.2.3).

Gedurende die proses van opvoeding, wat in die skoolsituasie plaasvind, het die onderwyser sekere funksies en rolle om te vervul (3.2.3), om die leerder, wat in sy vroeë adolessensiejaar is (3.2.4.1), te begelei tot geestelike volwassenheid as aanvaarbare lid van die gemeenskap; 'n volwasse deelname aan die gemeenskap wat sekere waardes van rentmeesterskap toon (3.2.5).

In die tweede deel van hierdie hoofstuk is verslag gedoen oor die empiriese navorsing wat vir die doeleindes van hierdie studie aangepak is. In hierdie empiriese studie is die kwalitatiewe

metode (3.3.1.3) gevolg met individuele onderhoude, waar vyf oop vrae aan agt respondente gevra is (3.3.3). Die seleksiekriteria vir die respondente is bepaal deur die doeleindes van hierdie studie (3.3.2). Een van die kriteria was byvoorbeeld dat hierdie respondente begin onderwys gee het voor die nuwe ontwikkeling in die onderwyssituasie van 1994 en tot op hede nog steeds aktief betrokke is by onderwys in die Suid-Afrikaanse skoolsisteem. Met die keuse van die spesifieke vrae is gepoog om vas te stel of onderwysers wel 'n rolmodel vir leerders is.

Uit die data wat verkry is (Bylaag B), word daar wel positief aangetoon dat onderwysers hulleself as 'n rolmodel vir leerders sien (3.3.4). Alhoewel sommige van die respondente nie duidelik tussen hul metaforiese funksies kon onderskei nie, is hulle eens dat Bybelse metafore wel 'n belangrike funksie het om te vervul in die inkleding van hulle rolmodelskap as Christenonderwysers.

## HOOFSTUK 4

# PRAKTYKTEORETIESE RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN 'N PASTORALE MODEL RAKENDE DIE METAFORIESE FUNKSIES VAN DIE CHRISTENONDERWYSER SE OPTREDE AS ROLMODEL

### 4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die model van Zerfass as raamwerk gebruik om die basisteoretiese, metateoretiese en empiriese bevindings in hermeneutiese wisselwerking met mekaar te integreer in praktykteoretiese riglyne.

Hierdie praktykteoretiese riglyne word gebruik vir die ontwerp van 'n pastorale model rakende die metaforiese funksies van die Christenonderwyser se optrede as rolmodel. Dit spruit voort uit die leemtes wat opgemerk is tydens die data-analise, naamlik dat onderwysers nie presies weet hoe om hul metaforiese funksies te vertolk nie, asook dat hulle nie hul rol rakende die tuisbring van 'n eskatologiese besef by die leerders ten volle begryp nie.

Riglyne word voorgestel vir die metaforiese funksies van die onderwyser, wat ten doel het om Christenonderwysers toe te rus vir hul dienswerk om leerders te lei tot geestelike volwassenheid.

### 4.2 DIE INTERDISSIPLINÊRE VERHOUDING TUSSEN PRAKTIESE TEOLOGIE EN SOSIALE WETENSAPPE

In die vroeëre jare van die ontwikkelingsgeskiedenis van Praktiese Teologie was die sogenaamde *theologica practica* ingerig as 'n praktiese toepassing van dogmatiese teologie en het dit opgegaan in die deurgee van praktiese riglyne vir bedienaars van die Woord.

Die taak van Praktiese Teologie lê daarin om sake van belang in die teenswoordige kerklike handeling te analiseer en die geanaliseerde situasie as opgawe en opdrag voor die deur van die ander teologiese dissiplines te lê. Praktiese Teologie ondersoek die teologiese beweging wat op die mens gerig is en die mens in beweging bring. Met die opkoms van die sosiale wetenskappe aan universiteitsfakulteite het Praktiese Teologie sy eie handelingswetenskaplike vakgebied begin ontwikkel (Ballard, 2001:6).

Teologie is beskou as die leidende wetenskap en die sosiale wetenskappe is beskou as "hulpwetenskappe". Mettertyd het die sosiale wetenskappe hulle eie navorsingsmetodes begin ontwikkel, en kon daar op 'n vrugbare wyse aangesluit word by die metodes en resultate van die Psigologie, Psigiatrie en Psigoterapie. Na die Tweede Wêreldoorlog is ook toenemend aansluiting gevind by die Sosiologie in die analise van die samelewing. Die Pedagogiek (Opvoedkunde) en Didaktiek as dissiplines het 'n rol begin speel in die teorievorming rondom geloofsoopvoeding. Ook is daar kennis geneem van die resultate van die Kommunikasiekunde en Retoriek in homiletiese teorievorming (vgl. Dingemans, 1996:36 e.v.). Hierdie verhouding met die sosiale wetenskappe het daartoe bygedra dat Praktiese Teologie toenemend die aard van 'n interdissiplinêre wetenskap verkry het (De Wet, 2006:64, 65; Osmer, 2008:233,234).

Met die aansluiting by en benutting van hierdie nuut ontwikkelde navorsingsmetodes van die sosiale wetenskappe is opnuut kennis geneem van Carl Immanuel Nitsch se lang vergete teorie. Nitsch (vgl. De Wet, 2006:65, 66; Erne, 2003) stel 'n drieledige metodologie vir Praktiese Teologie voor, naamlik:

- die empiriese en historiese metode (Praktiese Teologie help om 'n gegewe toestand te omskryf);
- die logiese metode, waarin die vraag na die handeling gevra word, en
- die tegniese of regulatiewe metode, waarin aanwysings gegee word vir die praksis.

In die lig van die metodologie wat in die sosiale wetenskappe gebruik word, is al hoe meer tot die gevolgtrekking gekom dat Praktiese Teologie 'n interdisiplinêre wetenskap is wat hom besig hou met drie aandagsvelde:

- prakties-teologiese ondersoek begin met 'n grondige analise van die praxis;
- dan volg 'n tweede rondte van ondersoek waar **nadenke oor norme** plaasvind, en
- ten slotte word aanwysings gegee om die praxis te verbeter.

Om hierdie metode doeltreffend te laat werk, behoort gebruik gemaak te word van die resultate en metodes van die sosiale wetenskappe: vir kategetiek behoort van die Pedagogiek en Didaktiek gebruik gemaak te word; vir pastoraat van die Psigologie; vir Homiletiek van die Retorika en Kommunikasieteorie; vir prakties-teologiese ekklesiologie<sup>35</sup> van die Sosiologie en Sosiale Psigologie. Praktiese Teologie staan dus op hierdie wyse as 'n soort “integrasiewetenskap” (Dingemans, 1989:200) tussen ander teologiese dissiplines aan die een kant, en die sosiale wetenskappe aan die ander kant (De Wet, 2006:65, 66).

Met die aansluiting van die interdisiplinêre sosiale wetenskappe met die prakties-teologiese wetenskappe is daar kennis geneem van die empiriese ondersoekmetode en die hermeneutiese ondersoekmetode:

---

<sup>35</sup> Die term “eklesiologie” kom van die Griekse woord *ekklesia* wat “byeenkoms” beteken. Dit is saamgestel uit die Griekse voorsetsel *ek* met die betekenis “vanuit” en die werkwoord *kaleo* “om te roep”. Die Griekse gemeenskap is vanuit hul huise geroep om op 'n publieke plek bymekaar te kom (Hand. 19:32, 39, 41). Die term *ekklesia* word veral in die briewe van Paulus gevind, waar die term 'n groep gelowiges aandui, soos die gemeente van God in Korinte (1 Kor. 1:2; 2 Kor. 1:1), die gemeente in Galasië (Gal. 1:2) en die gemeente in Tessalonika (1 Tess. 1:1). Dit is die studie van die Christelike gemeente (kerk) wat die funksies, geskiedenis en organisasie van die kerk insluit (Nelson, 1995).

- die empiriese ondersoekmetode: Samelewingsverskynsels word ondersoek deur inligting te versamel, vergelykings te tref, statistieke op te stel en patroonmatighede vas te stel. In 'n suiwer empiriese ondersoekmetode word daar gewoonlik kwantitatief te werk gegaan, en
- die hermeneutiese ondersoekmetode: Daar word gefokus op die konnotasie wat mense aan sekere samelewingsverskynsels heg en die interpretatiewe netwerk uit die verlede wat bepaal met watter voorbehoude daar opgetree word. Volgens hierdie metode word daar gewoonlik kwalitatief te werk gegaan (Browning, 1991:87; De Wet, 2006:66).

Verskille in die aansluiting van ondersoekmetodes van die sosiale wetenskappe met die prakties-teologiese wetenskappe het aanleiding daartoe gegee dat daar verskillende strominge ontstaan het. Drie van die mees opvallende strominge is:

- die normatief-deduktiewe stroming: Die normatiewe openbaringsbron van die Skrif het die eerste en laaste sê in teorievorming, terwyl kennis geneem word van die resultate van die sosiale wetenskappe as “hulpwetenskappe”. Dit kom veral na vore in die benadering van die dialektiese teologie;
- die empiries-analitiese stroming: Dit sluit aan by die empiriese navorsingsmetode van die sosiale wetenskappe. Die navorser staan objektief in hierdie benadering. Volgens hierdie metode is daar waarneming, induksie, deduksie, toetsing en evaluering. Toetse kan ook afgelê word om die werklike effek van sekere handeling op mense vas te stel, en
- die hermeneuties-bemiddelende stroming: Dit sluit aan by die hermeneutiese navorsingsmetode van die sosiale wetenskappe. Hier word nie net op die gedrag van mense gekonsentreer nie, maar ook hoekom hulle so optree (Heitink, 1999:171; De Wet, 2006:67).

Die model van Zerfass wat as raamwerk vir hierdie studie gebruik is, kan nie net in een van bogenoemde strominge ingedeel word nie. Dit bevat elemente van die empiriese-analitiese stroming (Hoofstuk 3 se tweede gedeelte) sowel as die hermeneutiese-bemiddelende stroming (die persepsies van die onderwysers).

Wanneer Praktiese Teologie as 'n "integrasie-wetenskap" getipeer word, is dit nodig dat die verhouding tussen die Praktiese Teologie en die sosiale wetenskap onderskei word. Van der Ven (1990:104) onderskei dit soos volg:

- 'n monodissiplinêre benadering waar die Bybel regstreeks aangewend word vir religieuse handeling;
- 'n multidissiplinêre benadering waar teologie en sosiale wetenskaplike direk langs mekaar staan. Teologie spreek die laaste woord, terwyl daar kennis geneem word van die bydraes van die sosiale wetenskappe as hulpwetenskap;
- 'n interdissiplinêre benadering waar teologie en sosiale wetenskappe na mekaar luister en met mekaar in gesprek tree as verteenwoordigers van verskillende invalshoeke op dieselfde sosiale realiteit, en
- 'n intradissiplinêre benadering: waar die sosiale wetenskaplike metodes deur teoloë toegepas word, met 'n tipiese teologiese vraagstelling.

Met hierdie studie is daar te werk gegaan vanuit 'n interdissiplinêre invalshoek met die integrasie van teoretiese materiaal, waarin dieselfde verskynsel, naamlik die rolmodelskap van die onderwyser, vanuit onderskeidelik die Praktiese Teologie en die Opvoedkunde ondersoek is.

Op hierdie stadium van die studie word die fase betree waarin praktykteoretiese merkers gebruik word om 'n model (Zerfass se model word as raamwerk gebruik) te ontwerp vir die

verbetering en beter verstaan van die rol en funksie van Bybelse metafore in die uitlewing van die Christenonderwyser se rolmodelskap.

### **4.3 DIE METODOLOGIESE GANG IN DIE MODEL VAN ZERFASS**

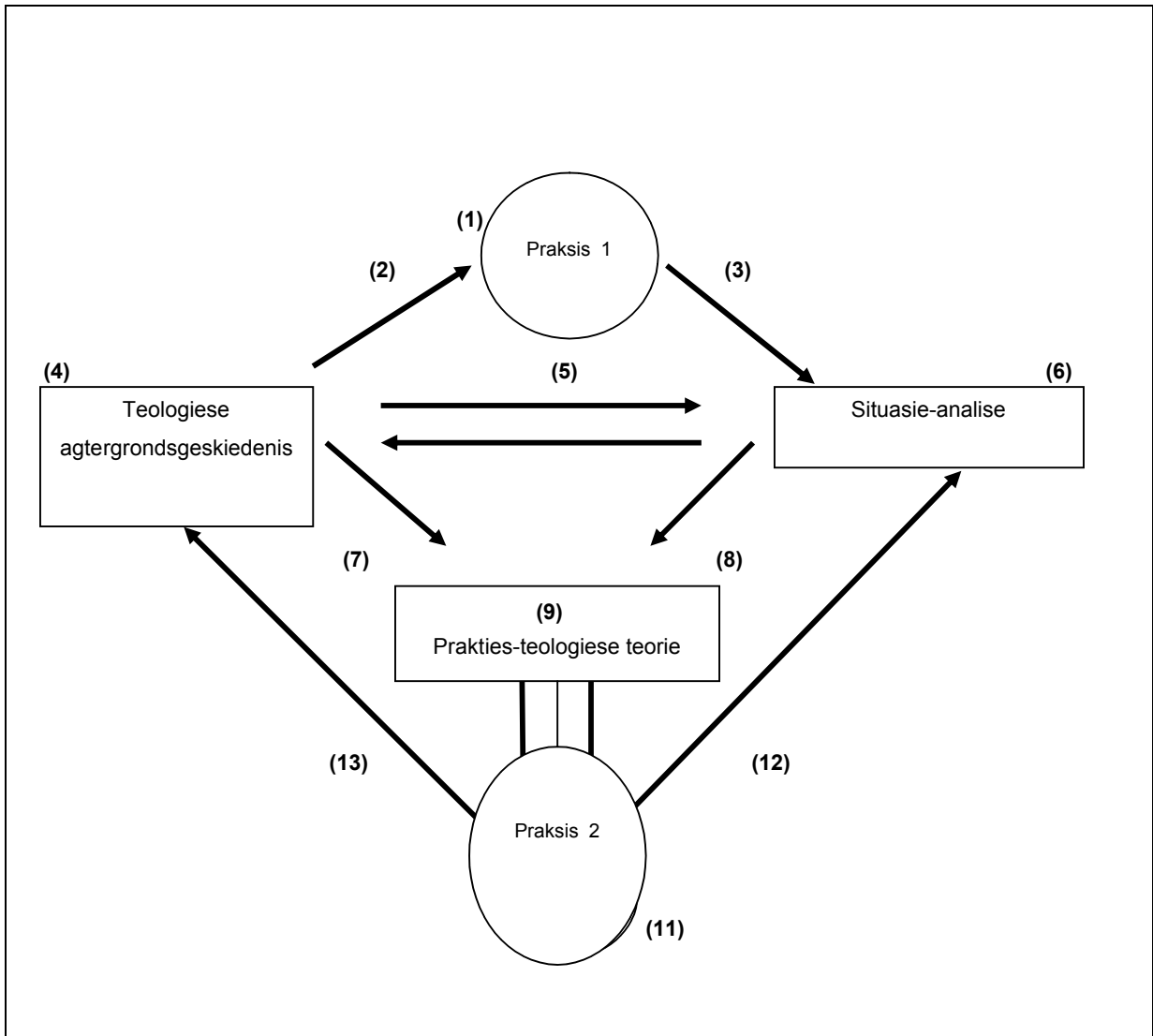
'n Model is 'n bruikbare instrument wat die beweging tussen teorie en praxis vergemaklik en bevorder (Heyns & Pieterse, 1991:40; Pieterse, 1993:172-174). Vir Furet (1982:23) is die funksie van 'n model om na 'n ondersoek en teorievorming "een gecompliceerd verschijnsel enigermate hanteerbaar en in zijn grondstruktuur zichtbaar te maken." 'n Model kan vergelyk word met 'n landkaart, dit kan in sy geheel met een oogopslag gesien word, maar elke fyner detail kan nie ingesluit word nie. Die model word aangewend in die proses van teorieverduideliking, waar die teorieë onderliggend aan die praxis blootgelê is: "Ein Modell ist eine Anordnung von Zeichen und Verknüpfungsregeln, die einer Anzahl relevanter Merkmale in einem Realgebilde, in tatsächlichen Vorgängen entsprechen sollen" (Zerfass, 1974:166).

'n Model is onvolledig (vgl. Zerfass, 1974:166), en met die ontwerp van 'n model moet daar rekening gehou word dat die gang van die teologiese-estetiese proses nie volledig beskryf kan word nie, maar slegs enkele buitelyne (De Wet, 2000:146-147). Rolf Zerfass se metodologiese<sup>36</sup> model berus op 'n handelingswetenskaplike benadering, waar die koninkryksperspektief nie net op die kerklike diakonia gevestig is nie, maar ook op die samelewing (toegepas op hierdie studie: die opvoedingsmilieu wat onderwysers en leerders insluit) (Pieterse, 1993:107).

Zerfass se model kan skematies soos volg voorgestel word:

---

<sup>36</sup> 'n Metodologiese model is 'n model wat die verkeer tussen teorie en praxis vergemaklik. Dit kan vergelyk word met 'n pad, waar die model die pad is tussen teorie en praxis. Zerfass (1974:166) se model is so 'n pad. In sy model maak hy gebruik van 'n bepaalde praxis, vorm 'n nuwe teorie daarvoor, wat dan weer aanleiding gee tot die vorming van 'n nuwe praxis.



**Figuur 4.1 Zerfass se model** (Heyns & Pieterse, 1991:38-40)

Zerfass se model kan soos volg verduidelik word (Zerfass, 1974:167; vgl. Dingemans, 1989:202; Heitink, 1999:113; De Wet, 2006:72-74):

NOMMERS	VERDUIDELIKING VAN NOMMERS
(1)	<p>Die proses begin by Praksis 1, 'n bestaande praktiese praxis.</p> <p>Die uitgangspunt van 'n handelingswetenskaplike proses van nadenke is die konkrete Christelike en ekklesiologiese optrede.</p> <p>Hierdie praxis kom dikwels in die gestalte van ontoereikendheid na vore.</p> <p>'n Situasië waarin die getal erediensbywoners afneem, getuig van 'n krisis. Sodanige situasië word gekenmerk deur 'n spanningsvolle aard. Handelingsdruk word geplaas op die situasië ("Daar moet iets gebeur!").</p> <p>Oor die situasië moet nagedink word met die doel om vas te stel wat die beste is om hierdie situasië ten goede te verander.</p>
(2)	<p>Die huidige praxis ontwikkel vanuit tradisionele teologiese standpunte en sienings.</p> <p>Die eerste reaksie wat sodanige spanning in die praksiëveld van die kerklik-maatskaplike situasië oproep, kom uit die geleedere van die heersende teologiese tradisie (4).</p> <p>Die invloed van die geldende teologiese tradisie lê op veelvuldige maniere opgesluit in onbewuste verhoudingspatrone, denkmodelle en norme vir handelinge wat in dissiplines soos Dogmatiek en Kerkreg neerslag gevind het.</p> <p>Verteenwoordigers van die teologiese tradisie reageer op veranderinge in die handelingsveld deur dit wat as norme beskou word, as geldend voor te hou. 'n Blote herbevestiging van oorleweringaansprake is dikwels blind vir die noodsaak tot verandering of vernuwung en kan konflikversterkend werk.</p>
(3)	<p>'n Analitiese ondersoek word geloods om die huidige situasië te ondersoek en die ondersoek word gebaseer op Bybelse waardes en ander dissiplines. Hier kom die navorsingsprosedure (met die gebruikmaking van geldige meetinstrumente uit die sosiale wetenskappe) wat nodig is om tot 'n situasië-analise van die empirie te kom ter sprake (6).</p>
(5)	<p>Die wisselwerking tussen teologiese tradisie en die konkrete, geanaliseerde situasië kom hier ter sprake. Hierdie wisselwerking word dikwels gekenmerk deur die spanning tussen hoe die konkrete situasië veronderstel is om te lyk en hoe dit in werklikheid lyk. Inligting wat deur die situasië-analise verkry word, kan op sigself niks vermag nie en het geen intrinsieke handelingsaanwysings nie, maar moet ten opsigte van die implikasies daarvan eers getoets word aan en gekonfronteer word met die geldigheid van oorleweringaansprake uit die kerklike tradisie. Hierdie wisselwerking tussen teologiese tradisie en geanaliseerde situasië verseker dat die uiteindelijke handelingsmodel nie bloot opgaan in verandering ter wille van verandering weens druk wat op die situasië geplaas is nie.</p> <p>Met die Christelike oorlewering as impuls word verseker dat kritiese ingrype in die handelingsveld konstruktief en met diepgang plaasvind.</p>
(7) en (8)	<p>Die invloed wat die teologiese tradisie en die analise van die huidige situasië uitoefen op die ontwikkeling van 'n nuwe prakties-teologiese teorie (9) word hier uitgebeeld.</p> <p>Die spanning tussen hoe die konkrete situasië veronderstel is om te lyk en hoe dit in werklikheid lyk, vind neerslag in 'n besef dat iets gedoen moet word om die situasië te verbeter.</p> <p>'n Teorie word ontwikkel oor wat gedoen moet word om die situasië te verbeter.</p> <p>In 'n prakties-teologiese teorie word die geldigheidsbasis uiteengesit waaruit handelingsimpulse vir die daarstel van 'n nuwe praksië organies kan voortvloei.</p>

NOMMERS	VERDUIDELIKING VAN NOMMERS
(10)	<p>Hierdie nuwe teorie<sup>37</sup> word nou toegepas in die praktyk.</p> <p>Die handelingsimpuls van (9) in die daarstel van 'n nuwe praxis (11) kom hier ter sprake.</p> <p>Die prakties-teologiese teorie dien as impuls vir gefokusde optrede in die handelingswerklikheid van 'n nuwe praxis.</p> <p>Hierdie handelingsimpuls is sowel teologies as sosiaal-wetenskaplik verantwoord, aangesien die spanningsveld tussen die oorlewingsaansprake en die situasie-analise op 'n konvergerende wyse hanteer is.</p> <p>Die praxis word deur die handelingsimpuls in die gewenste rigting gestuur.</p>
(12) en (13)	<p>Hier word aangedui hoe die beoordeling van die nuwe praxis na aanleiding van sowel die teologiese tradisie as die analise van die konkrete situasie plaasvind.</p> <p>Deur opvolgondersoek (12) word opnuut 'n nuwe situasie-analise gedoen en die nuwe situasie word met die vorige vergelyk.</p> <p>Terugherleiding na situasie-analise kan tot 'n meer presiese omlyning van die teoretiese raamwerk (9) lei en opnuut weer lei tot nuwe handelingsaanwysings (10).</p> <p>Aan die ander kant behoort 'n nuwe praxis ook by te dra tot 'n verdieping in die verstaan van hoe teologiese oorlewering werk (13), omdat 'n nuwe praxis verteenwoordigend is van 'n nuwe horison waarin die aansprake van die teologiese oorlewering toegepas is.</p> <p>'n Beter begrip van hoe teologiese oorlewering werk, lei tot 'n verbeterde handelingsteorie (9) en handelingsmodelle (10), wat lei tot 'n "beter praxis".</p>

Zerfass (1974:170) onderskei 'n vertikale en horisontale dimensie in die werking van sy model:

- vertikale dimensie: spanning tussen die teenswoordige en toekomstige tyd van Praxis 1 en Praxis 2, sowel as die konsep van konflikbestuur, en
- horisontale dimensie: spanning tussen die geesteswetenskaplike en empiriese metodes.

Volgens Zerfass se model is die Bybelse, historiese en sistematiese teologie primêr besig met die kritiese konstruksie van die oorlewingsaansprake (4). Vanuit hierdie primêre aktiwiteit word deels spontaan (2) en deels in gesprek met die handelings-wetenskappe (5) 'n invloed uitgeoefen op die prakties-teologiese teorieontwerp (9) en uiteindelik op die kerklike praxis

<sup>37</sup> Teorieë is die bespreking, besinning en beplanning oor die praktyk. Die teorie word met pen gesê, wat ander later met woorde gaan doen. Volgens die deduktiewe denke word daar vanuit algemene beginsels en reëls 'n teorie vir 'n bepaalde of besonderse situasie gevorm. Dit funksioneer veral waar ander dissiplines in die proses van teorievorming in ag geneem word. Induktiewe denke beweeg vanuit 'n besondere situasie na 'n algemene situasie en funksioneer waar empiriese ondersoeke gedoen word en nuwe teorieë op grond daarvan geformuleer word (Heyns & Pieterse, 1991:27-29; Van der Ven, 1993:115).

(10). Hierteenoor is die primêre arbeid van Praktiese Teologie gerig op die voorbereiding (3) en implikasies (8) van situasie-analise (6) met die oog op prakties-teologiese teorieontwerp (9) en begeleiding tot 'n nuwe praxis (10) (Zerfass, 1974:70; De Wet, 2006:77).

“Die werking van Zerfass se model loop uit op 'n kringloop waarin die nuwe handelingspraxis<sup>38</sup> van Praxis 2 opnuut weer getoets moet word en deur die proses van hermeneutiese wisselwerking verder gekorrigeer behoort te word. Die reformatoriese tema waarmee Praktiese Teologie hom besig hou, vind neerslag in 'n sikliese benadering waarin die *status quo* voortdurend gekorrigeer word” (De Wet, 2006:78). Uit Zerfass se model blyk dit dat hy poog om sowel die teologiese insigte as die resultate en metodologie van die sosiale wetenskappe tot hulle volle reg te laat kom, sonder dat die een die ander oorheers.

Ten opsigte van die verhouding met sosiale wetenskappe blyk dit uit die model van Zerfass dat hy primêr 'n interdisiplinêre benadering volg, waar teologiese dissiplines en sosiale wetenskappe met mekaar in gesprek tree as verteenwoordigers van verskillende invalshoeke tot dieselfde sosiale realiteit. Zerfass poog om sowel die teologiese insigte as die resultate en metodologie van die sosiale wetenskappe tot hulle volle reg te laat kom, sonder dat die een die ander oorheers. Wat Praktiese Teologie betref, blyk dit dat Zerfass 'n intra-dissiplinêre benadering volg waar die Praktiese Teologiese ondersoekmetodes nie primêr op oorgelewerde tekste gerig is nie, maar op die teenswoordige Christelik-kerklike handeling. Zerfass se handelingswetenskaplike inligting bevat empiries-analitiese elemente (situasie-analise met die oog op die toetsing van die houdbaarheid van 'n bestaande handelingspraxis), sowel as hermeneuties-bemiddelende elemente (die interpretasie van die teologiese tradisie in wisselwerking met die gegewens soos dit blyk uit die geanaliseerde situasie) (De Wet, 2006:79).

---

<sup>38</sup> Dit is 'n konkrete handeling/handeling van enkeling/groep/samelewing wat in diens van die Koninkryk van God staan, of soos Firet (1987:260) sê: “... kommunikatiewe handeling in diens van die evangelie” (Heyns & Pieterse, 1991:27-29).

Die model van Zerfass (1974:164-177) word as raamwerk gebruik om teologiese teorie as kommunikatiewe<sup>39</sup> handeling in diens van die evangelie te laat vloei. Die rede waarom Zerfass se model ingespan word, is geleë in die raamwerk wat dit bied vir die ondersoek van verskillende vlakke van hermeneutiese wisselwerking tussen teologiese tradisie en huidige situasie, norm en praktyk, die ideale en reële, teologie en ander geesteswetenskappe. Deur hermeneutiese wisselwerking te omskryf en te integreer in teorievorming, word verseker dat die basisteorie nie in die lug bly hang nie, die praktykteorie ankerloos ronddryf nie en die metateorie onverrekenend gelaat word nie. Daar is 'n daadwerklike interaksie tussen teologiese teorie en praktiese toepassing. Dié model neem 'n praktiese probleem as beginpunt in die formulering van 'n basisteorie.

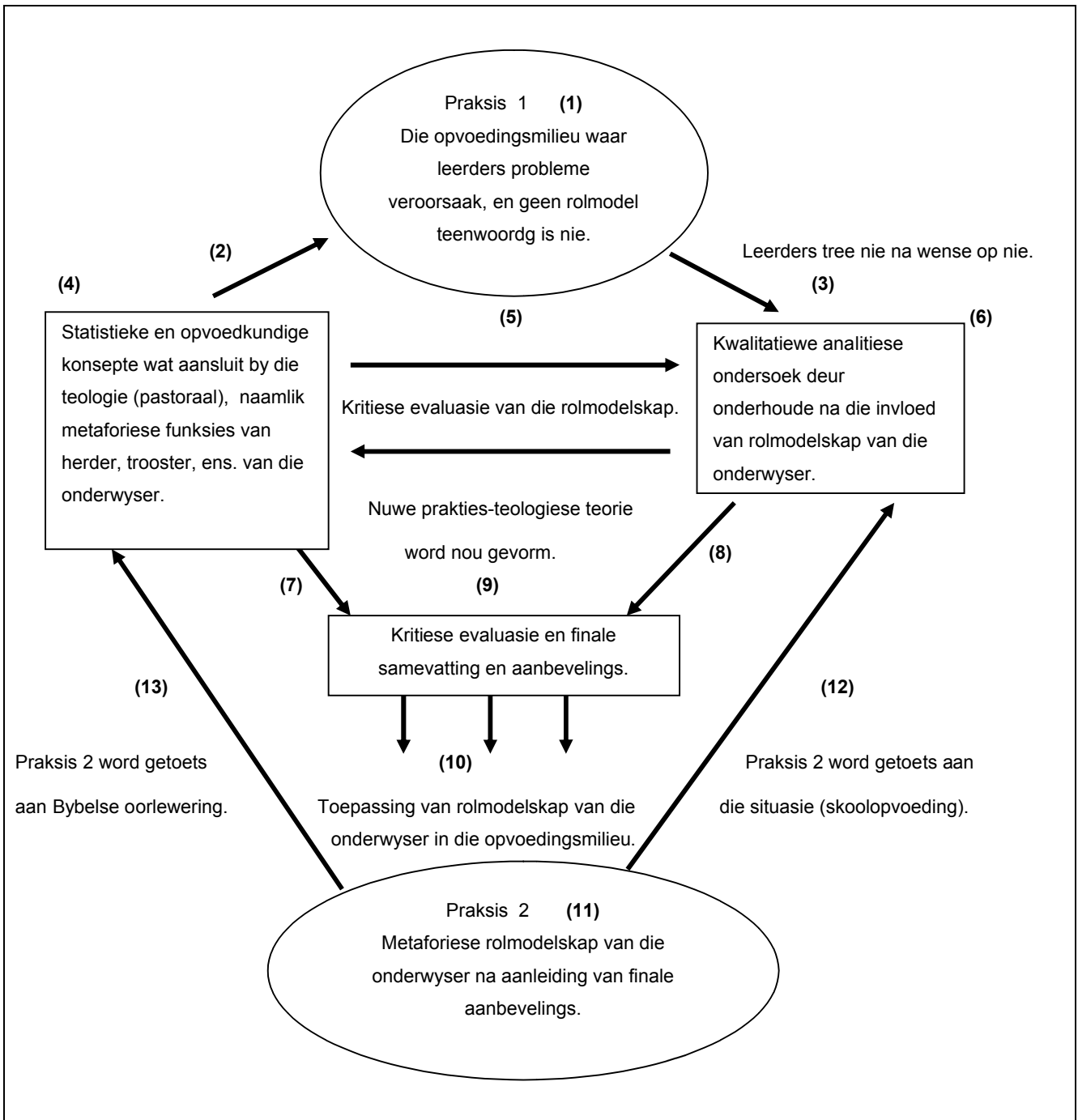
#### **4.4 INKLEDING VAN DIE NAVORSINGSGANG VAN HIERDIE STUDIE NA AANLEIDING VAN ZERFASS SE MODEL**

Na aanleiding van die prakties-teoretiese riglyne wat voortvloei uit hermeneutiese wisselwerking tussen Skrifbeginsels (Hoofstuk 2) en die kenmerke van die empiriese situasie (Hoofstuk 3), kan 'n praktykteoretiese model (praxis 2, met Zerfass se model as raamwerk) ontwerp word, van hoe die Christenonderwyser sy/haar rolmodelskap kan inrig, om sy/haar metaforiese funksies te kan uitleef (leemtes wat tydens die onderhoude ondervind is). Die ontwerp van hierdie eie model wat op praktykteoretiese riglyne uitloop, funksioneer gelyktydig as 'n klankbord vir die hermeneutiese wisselwerking tussen al die relevante faktore wat tydens 'n pastorale ontmoeting van 'n Christenonderwyser in die uitleef van haar/sy rolmodelskap teenoor 'n leerder ter sprake kom.

Na aanleiding van Zerfass se metodologiese model as raamwerk, kan die praktyk-teologiese situasie wat ter sprake kom in die kommunisering van metaforiese funksies in die rolmodelskap van die Christenonderwyser aan die leerder, soos volg geïllustreer word:

---

<sup>39</sup> Die kommunikasie van die evangelie vind plaas in verskillende situasies met verskillende handeling, soos erediens, pastorale sorg, gemeentebou, ens. Die kommunikasie staan in diens van die ontmoetingsgestaltes en die ontmoetingsgebeure van die heil, dit is die kommunikasie tussen God en mens, en tussen mens en mens binne die geloofpraktyk. Dit het te doen met die omgang van gelowiges met mekaar. Dit bewerkstellig 'n interaksie tussen praktiese teologie en ander sosiale wetenskappe (Pieterse, 1993:2-7; Louw, 1993:103).



**Figuur 4.2** Praktyk-teoretiese model met Zeffass se model as raamwerk

Ter verduideliking van die aangepaste model van Zeffass (Fig. 4.2):

Nommers	Verduideliking van nommers in skoolmilieu
(1)	<p>Die is die opvoedingsmilieu (skool, onderwyser en leerder), waar interaksie plaasvind tussen die komponente.</p> <p>Leerders toon dissiplineprobleme waar daar 'n rolmodel afwesig is, of waar daar wel 'n rolmodel teenwoordig is, maar wat nie die leerder positief beïnvloed nie.</p> <p>Die situasie veroorsaak spanning tussen leerder en onderwyser.</p> <p>Druk word geplaas op die situasie ("Daar moet iets gebeur!") deur ouers, onderwysdepartemente en onderwysers.</p> <p>Oor die situasie moet nagedink word met die doel om vas te stel wat die beste is om hierdie situasie ten goede te verander.</p>
(2)	<p>Die huidige praksis ontwikkel vanuit tradisionele teologiese standpunte en sienings.</p> <p>Die eerste reaksie wat sodanige spanning kom uit die geleedere van die heersende teologiese tradisie (4).</p> <p>Die invloed van Bybelse waardes moet aan die leerders voorgehou word.</p>
(3)	<p>'n Analitiese ondersoek word geloods om die huidige situasie te ondersoek en die ondersoek word gebaseer op Bybelse waardes en ander dissiplines. Hier kom die navorsingsprosedure (met die gebruikmaking van geldige meetinstrumente uit die sosiale wetenskappe) ter sprake wat nodig is om tot 'n situasie-analise van die empirie te kom (6).</p>
(5)	<p>Die wisselwerking tussen Bybelse tradisie en die opvoedingsituasie kom hier ter sprake.</p> <p>Hierdie wisselwerking word dikwels gekenmerk deur die spanning tussen hoe die opvoedingsituasie veronderstel is om te lyk en hoe dit in werklikheid lyk. Inligting wat deur die situasie-analise verkry word, kan op sigself niks vermag nie, maar moet eers getoets word aan die geldigheid van Bybelse tradisie (Bybelse metafore).</p> <p>Hierdie wisselwerking tussen teologiese tradisie en geanaliseerde situasie (opvoedingmilieu) verseker dat die uiteindelige handelingsmodel nie bloot opgaan in verandering ter wille van verandering weens druk wat op die situasie geplaas is nie.</p> <p>Met die Christelike oorlewering as impuls word verseker dat kritiese ingrype in die handelingsveld konstruktief en met diepgang plaasvind.</p>
(7) en (8)	<p>Die invloed wat die teologiese tradisie en die analyse van die huidige situasie uitoefen op die ontwikkeling van 'n nuwe prakties-teologiese teorie (9) word hier uitgebeeld.</p> <p>Die spanning tussen hoe die konkrete situasie (opvoedingsmilieu) veronderstel is om te lyk en hoe dit in werklikheid lyk, vind neerslag in 'n besef dat iets gedoen moet word om die situasie te verbeter.</p> <p>'n Teorie word ontwikkel oor wat gedoen moet word om die situasie te verbeter.</p> <p>In 'n prakties-teologiese teorie word die geldigheidsbasis uiteengesit waaruit handelingsimpulse vir die daarstel van 'n nuwe praksis organies kan voortvloei.</p>
(10)	<p>Hierdie nuwe teorie word nou toegepas in die praktyk.</p> <p>Die handelingsimpuls van (9) in die daarstel van 'n nuwe praksis (Tabel 4.1) (11) kom hier ter sprake.</p> <p>Die prakties-teologiese teorie dien as impuls vir gefokusde optrede in die handelingswerklikheid van 'n nuwe praksis.</p> <p>Hierdie handelingsimpuls is sowel teologies as sosiaal-wetenskaplik verantwoord, aangesien die spanningsveld tussen die oorleweringaansprake en die situasie-analise op 'n konvergerende wyse hanteer is.</p> <p>Die praksis word deur die handelingsimpuls in die gewenste rigting gestuur.</p>
(12) en (13)	<p>Hier word aangedui hoe die beoordeling van die nuwe praksis na aanleiding van sowel die teologiese tradisie as die analyse van die konkrete situasie plaasvind (ontmoeting tussen leerder en onderwyser).</p> <p>Deur opvolgondersoek (pastorale ontmoeting fases van Mack) (12) word opnuut 'n nuwe situasie-analise</p>

Nommers	Verduideliking van nommers in skoolmilieu
	<p>gedoen en die nuwe situasie word met die vorige vergelyk (onderwyser tree op as herder, dienskneg, trooster, priester, profeet en koning).</p> <p>Aan die ander kant behoort 'n nuwe praksis ook by te dra tot 'n verdieping in die verstaan van hoe teologiese oorlewering werk (13), omdat 'n nuwe praksis verteenwoordigend is van 'n nuwe horison waarin die aansprake van die teologiese oorlewering toegepas is.</p> <p>As onderwysers besef dat hulle as rolmodelle 'n verantwoordelikheid het teenoor die leerders, is daar 'n moontlikheid dat leerders se gedragprobleme sal afneem, en sodoende die leerders (vroeë adolessente) te laat ontwikkel tot volwassenheid.</p>

Die doelbewuste bemoeienis wat die onderwyser elke dag met die leerder het, kan gesien word as 'n pastorale ontmoeting. 'n Pastorale ontmoeting volgens Mack (soos aangedui in MacArthur, 1994:173-283) berus op die volgende:

- A. Die verkenningsfase
  - 1. Interaksie
  - 2. Inspirasie
- B. Die analisefase
  - 3. Informasie
- C. Die sintesefase
  - 4. Interpretasie
  - 5. Instruksie (verkondiging)
  - 6. Intensie
- D. Die implementerings- en afloopfase
  - 7. Implementering

Die ontwerp van 'n eie model (Tabel 4.1) laat die ontmoetingsproses vloei volgens die ontwikkelingsgang wat deur die raamwerk van Zerfass se metodologiese model gesuggereer word. Die basiese ontwikkelingsgang in die eie model geskied volgens die volgende drie stappe:

- stap 1: interaksie (blou kolom);
- stap 2: probleemvasstelling (pers kolom), en
- stap 3: oplossing (pienk kolom).

#### 4.4.1 ONTWERP VAN 'N PRAKTYKTEORETIESE MODEL

'n Eie model kan soos volg saamgevat word, as 'n kombinasie van Zerfass se metodologiese model en Mack se pastorale ontmoetingsfases:

Eie model	Mack se pastorale ontmoetingsfases	Zerfass se model	Samevatting en toepassing ten opsigte van die uitleef van metaforiese funksies van rolmodelskap in die opvoedingsituasie
Stap 1 Interaksie	A. Verkenningfase 1. Interaksie 2. Inspirasie	(1)	Skoolsituasie waar daar opvoeding plaasvind en interaksie is tussen onderwyser en leerder. Die rol en funksie van die onderwyser is om die leerder in sy/haar vroeë adolessensiejare te lei tot geestelike volwassenheid deur 'n rolmodelskap voor te hou wat navolgingswaardig is.
Stap 2 Probleem-vasstelling	B. Analisefase 3. Informasie C. Sintesefase 4. Interpretasie 5. Instruksie 6. Intensie	(2) tot (10)	Die interpretasie van problematiese aspekte wat tydens die kwalitatiewe empiriese ondersoek gemaak is ten opsigte van die stand van die metaforiese funksies van die onderwyser, word as oriëntasiepunt gebruik vir identifisering van moontlike leemtes en struikelblokke.
Stap 3 Oplossing	D. Implementerings- en aflooffase 7. Implementering	(11) tot (13)	Praktyk-teoretiese riglyne word voorgestel vir die aanval van leemtes en oorkoming van struikelblokke, met die oog op effektiewe kommunisering van die metaforiese funksies van rolmodelskap en vestiging van 'n eskatologiese perspektief by leerders in die pastorale ontmoetingsgebeure.

Die samevattende toepassing ten opsigte van die uitleef van die metaforiese funksies van rolmodelskap in die opvoedingsituasie (kolom 4 in bogenoemde tabel), handel nie net oor die empiriese ondersoek nie, maar handel primêr oor die pastorale ontmoeting tussen onderwyser en leerder. Die inligting wat bekom is uit die Skrif (basisteorie), asook die inligting wat uit die Opvoedkunde (metateorie) bekom is en inligting wat tydens empiriese ondersoek

bekom is, word ineengevleg en fokus op die pastorale ontmoeting. Dit gaan in stap 1 op die rig van 'n rolmodelskap vir leerders. In stap 2 gaan dit oor die problematiek wat kan verhoed dat die metaforiese funksies by die leerders tuisgebring word, wat hulle gereed maak om as 'n geloofwaardige te lewe en die voorbeeld van die onderwyser na te volg. Stap 3 handel oor die oplossing. Die rolmodelskap van die Christenonderwyser moet op 'n effektiewe manier by die leerders tuis gebring word. Slegs dan is die doel bereik van die rolmodelskap van die Christenonderwyser, deurdat die leerders gelei word tot geestelike volwassenheid deur die voorbeeld van die onderwyser en leerders hulle rig op die eskatologiese voleindiging van hulle lewe.

Die ontwerpte, eie model is 'n kombinasie van Zerfass se metodologiese model en Mack se ontmoetingsfases. Dit word meer volledig bespreek in die tabel op die volgende bladsye:

Eie model	Pastorale ontmoeting fases	Zerfass se model	Samevatting en toepassing ten opsigte van die uitleef van metaforiese funksies van rolmodelskap in die opvoedingsituasie
<p>Stap 1 Interaksie</p>	<p>A. Die Verkenning- fase</p> <p>1. Interaksie</p>	<p>(1)</p>	<p>* In die opvoedingsmilieu (vgl. 2.3.1.4 en 3.2.2), vind daar interaksie plaas tussen die onderwyser, die leerder en die skool.</p> <p>* Opvoeding begin reeds tydens die Ou- en Nuwe-Testamentiese tyd (2.3.1.2 en 2.3.1.3).</p> <p>* Opvoeding is 'n lewenslange handeling met mense (3.2.2.1.1), dit is begeleidend (3.2.2.2.1), 'n leer proses vind plaas (3.2.2.2.2), dit help tot die vorming van menswees (3.2.2.3.1), aanleer van vaardighede vind plaas (3.2.2.2.2), aanleer van waardes en norme geskied tydens opvoeding (3.2.2.3.1) en opvoeding is doelgerig (3.2.2.4).</p> <p>* Skole is opgerig om ouers as primêre opvoeders te ondersteun met die opvoeding van hul kinders (2.3.1.4).</p> <p>* Die skool dien as bron tot vorming van menswaardigheid (3.2.5.3), is 'n samelewingstruktuur (3.2.5.4) waar 'n rentmeesterskap besef gekweek word (3.2.5.5) op 'n ordelike en gedissiplineerde wyse (3.2.5.6).</p> <p>* In die skoolmilieu moet die vertrouwe van die leerder eers verkry word. Hier kom die metaforiese karaktereenskappe van die onderwyser na vore (vgl. figuur 2.2):</p> <p>Herder – Onselfsugtig; konsidererend; empatie te hê met leerders; beskermend te wees teenoor leerders; meegevoel te toon en liefdevol te wees.</p> <p>Dienskneg – Vriendelik, nie 'n kwaadstoker wees nie; diens te lewer; gehoorsaam te wees aan God; lojaliteit te bewys, nederig te wees en opreg en eerlik te lewe.</p> <p>Trooster – Leerders te bemoedig, geduld te toon; behulpsaam te wees; medelye en barmhartigheid te toon en vergewingsgesind te wees.</p> <p>Priester, Profeet en Koning – Nadoener van God se Woord wees en God bely; regverdig wees; mededeelsaam wees; geestelike vaardighede toon om leerders te lei tot geestelike volwassenheid,</p>

	2. Inspirasie	<p>soos vriendelikheid, geduld, beskeidenheid, verdraagsaamheid en liefdevol wees.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Dit gaan ook hier om vir die leerder hoop te gee (eskatologiese perspektief).</li> <li>* Dit wat die leerder sien in die onderwyser se herderskap, dienswerk, uitleef van profeetskap, priesterskap, koningskap, moet inspirerend werk, sodat die leerder ook verbind wil word aan Jesus Christus (wat die Bron is van hierdie lewensingesteldheid) en wat vastigheid, integriteit en lewensblydskap in 'n mens se bestaan teweegbring.</li> <li>* Net soos die rabbi's in die Ou-Testamentiese tyd die kinders opgevoed het, is dit die onderwysers, as sekondêre opvoeders, se plig om leerders te begelei en op te voed tot volwassenheid.</li> <li>* Die leerder behoort bewus gemaak te word van die verbonds atmosfeer waarbinne die ontmoeting plaasvind.</li> <li>* God het 'n verbond met Sy volk gesluit (Gen. 12:4), waarna dit bestudeer moes word (Deut. 6:4) en toegepas word deur ouers, as primêre opvoeders.</li> <li>* Die onderwyser tree op as sekondêre opvoeder en die rolmodelskap van die onderwyser kan gesien word as 'n verlengstuk van daardie verbondsonderrig (2.3.1.1 en 3.2.4.1.2).</li> <li>* Die mens het nie 'n keuse in hierdie saak nie, God verbind Hom deur die verbond aan die mens, wat voorwaardelike potensiële seën vir die mens inhou, naamlik dat as die mens in die moeilikheid beland en sonde doen, vergewe God en herstel weer die verhouding tussen Hom en die mens en God demonstreer Sy onvoorwaardelike liefde vir ons deur Jesus wat vir ons gesterf het, 1 Johannes 4:10.</li> <li>* Vir die wat in Christus Jesus na God kom, is daar geen veroordeling nie.</li> <li>* In 'n herstelde verbondsverhouding met God wag daar 'n oorvloed van hemelse seëninge om ontsluit te word.</li> <li>* As die Christenonderwyser deel het aan God se liefde, skep dit die moontlikheid om met</li> </ul>
--	---------------	---

		<p>Goddelike liefde die leerders lief te hê.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Die leerders moet eers horisontale liefde ervaar, voordat hulle vertikale liefde kan ervaar (vgl. die metaforiese funksie van trooster, herder 2.4.5.1.4 en 2.4.3.1.5).</li> <li>* Hierdie verbondsliefde is nodig om die leerder te lei tot geestelike groei en die leerder te bemagtig.</li> <li>* Bemagtiging is dat die leerder se sterk punte raakgesien word en deur ondersteuning en aanmoediging van die onderwyser se kant, groei die leerder tot volwassenheid.</li> <li>* Bemagtiging is dus niks anders as die verbondsliefde in aksie nie.</li> <li>* Om die leerder aan te moedig en te bemagtig, tree die rol van die onderwyser as kommunikeerder na vore (3.2.3.3.6).</li> <li>* Kommunikasie is dus die boodskap wat van die onderwyser na die leerder gestuur word, verbaal of nieverbaal.</li> <li>* Deur effektiewe kommunikasie moet die leerder gelei word tot hoop en herstel en nie tot verdere vernedering en skaamte nie.</li> <li>* Om op 'n geslaagde manier te kommunikeer (egtheid, begrip, empatie, simpatie, gelykheid en aanvaarding), moet daar wedersydse vertroue wees en effektief geluister word (3.2.3.3.7), met die minimum konfrontasie.</li> <li>* Die leerder moet gemotiveer word om nuut te dink oor sy/haar gedrag of situasie.</li> <li>* Dit is nodig dat die donker gordyne van hopeloosheid oopgetrek word, sodat die helder daglig van die geloofswete en die feit dat by God niks onmoontlik is nie, vir die leerder kan opgaan ('n eskatologiese besef moet gekweek word.</li> <li>* In hierdie fase moet 'n bewuswording van behoefte aan hulp by die leerder gekweek word en positiewe verwagtingspatrone (waardesisteem, vgl. 3.2.2.3.1 en 'Handves van verantwoordelikhede' – Bylaag C) aangewakker word.</li> </ul>
--	--	--

Stap 2 Probleem- vasstelling	B. Analisefase	(2) en (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Die leerder is op hierdie fase (naamlik vroeë adolessensie fase, vgl. 3.2.4.1) van sy/haar lewe 'Bybelsat' en rebelleer teen gesag, godsdiens en dissipline. Daar is heelwat invloed wat op die leerder inwerk, wat hom/haar positief of negatief kan beïnvloed (Fig. 3.1).</li> <li>* Die leerder is baie ego-sentriek en geestelik onvolwasse. Hulle ondersoek en bevraagteken alles, en is op soek na sekerheid, eerlikheid en volwassenheid (3.2.4.1.4).</li> </ul>
	3. Informasie  C. Sintese fase  4. Interpretasie	(3) en (6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Die leerders met gedragsprobleme moet nou deur die onderwyser vermaan word (2.3.1.5.2 en 3.2.4.1.5) en die regte voorbeeld en optrede word gewys (3.2.3).</li> <li>* Die term vermaan kom van die Griekse <i>nouqetevw</i>, of soos Adams (1970:44) dit stel: die term word dikwels saam met <i>dida</i> (om te onderig, of bloot kennis oordra) gebruik.</li> <li>* Om die gedragsprobleem reg te stel, moet nie geskied deur straffing nie, maar die gedagte of denke moet beïnvloed word, deurdat die leerders erkenning kry vir hul eie identiteit (3.2.4.1.1) en die onderwyser moet nie sy/haar posisie as gesagsfiguur misbruik nie (2.3.1.5.1).</li> <li>* Die onderwyser moet beseft dat hierdie vroeë adolessent op soek is na 'n eie identiteit (3.2.4.1.1), liefde (3.2.4.1.2) en 'n selfbeeld (3.2.4.1.3).</li> <li>* Hulle soek 'n vertroueling teenoor wie hulle hul hart kan uitpraat, gevoelens van ongelukkigheid, opstandigheid en ontevredenheid kan uitdruk (leerders soek "TIGERS" in hul lewe 3.2.3.3.4).</li> <li>* Tydens hierdie fase word gefokus op 'n gesamentlike eksplorاسie van dieper gevoelens, asook die soeke na 'n rolmodel.</li> <li>* Alle relevante informasie word versamel met die oog op diagnose.</li> <li>* Relevante data sluit fisiese faktore, emosionele faktore, gedragspatrone, omstandighede, persepsies, lewensgeskiedenis in (sluit ook die mikro-, meso- en makrostresvlakke in, vgl. 3.2.4.1.3).</li> <li>* Hierdie inligting word egter nie op 'n koue en kliniese wyse ingesamel nie. Met begrip en fyn aanvoeling, en vervul met dieselfde gesindheid wat in Jesus is, word vasgestel wat veroorsaak dat die fyn weefdrade van hierdie menslike wese verstregtel geraak het en begin uitrafel het (die</li> </ul>

	5. Instruksie		<p>beeldskap van God in die leerder nie duidelik nie, vgl. 3.2.4.1.3).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 'n Kwalitatiewe empiriese analise word gedoen (3.3), waar ander wetenskappe, soos sosiologie, sielkunde, antropologie, en opvoedkunde ook van groot waarde kan wees, om die teologie aan te vul.</li> <li>* Nie net opgeleide bedienaars van die Woord van God nie (Fig. 2.1), maar ook onderwysers kan deur hulle optrede en rolmodelskap die leerders lei tot geestelik volwasseheid (Fig. 2.2), vergelyk Kolossense 3:16: "Die boodskap van Christus moet in sy volle rykdom by julle bly. Leer en onderrig mekaar met alle wysheid ..." en Romeine 15:14: "... bewus dat julle vol goeie hoedanighede is en omvattende kennis besit, en dat julle mekaar self op die regte weg kan help" (Kruger, 2000:291; Adams, 1970:44).</li> </ul>
		(5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Die leemtes wat in die data verkry is deur onderhoude (3.3.2 en 3.3.3), word nou verwerk tot 'n teorie (3.3.4), met die oog op oriëntasie ten opsigte van die problematiek wat in die praksis van die ontmoetingsgebeure tussen onderwyser en leerder aangetref kan word.</li> <li>* Met voortdurende interaksie met die leerder word in die lig van die Skrif gekom tot 'n benaming van die problematiek (leerders raak ongedisiplineerd, daar ontstaan 'n behoefte aan 'n rolmodel, vgl. 3.2.3.3.1; onderwysers wat weens 'n gebrekkige begrip van die verstaan van die metaforiese funksies van hul rolmodelskap nie effektief met die leerder kan kommunikeer of kennis oordra nie, byvoorbeeld deur baasspelerig te wees in plaas van om as 'herder' op te tree, of deur gebruik te maak van 'n outoritêre dissiplinêre styl in plaas van diensgerigte dissipline wat respek opwek.</li> <li>* Inligting word weer vergelyk in 'n soeke na 'n moontlike nader definiëring van die probleem. Problematiek is dikwels kompleks en het meer as een oorsaak.</li> <li>* Die feit dat leerders in hul vroeë adolessensie jare is, skep probleme, asook die feit dat na verandering in die onderwys tydens 1994, meegebring het dat godsdiensonderrig as vak nie</li> </ul>

			<p>meer bestaan nie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Vandag se millennium- of Y-generasie leerders (3.2.4.1.5) het 'n hunkering na 'n rolmodel wat 'n nadoener van die Woord van God is (3.2.3.3.2 en 3.2.3.3.3).</li> <li>* As daar 'n rolmodel ontbreek, of 'n negatiewe rolmodel bestaan, is daar 'n moontlikheid dat die leerder wanaangepas sal raak in die samelewing (vgl. die geval van Billy in 2.4.3.1.4).</li> <li>* Die Christenonderwyser moet dus poog om 'n positiewe rolmodel vir die leerder te wees, ongeag die leerder se agtergrond, geslag of kleur.</li> <li>* Alhoewel die Woord tydens ander fases ook hanteer sou kon word, is hierdie die fase waar die lig van die evangelie duisternis verdrywend op die donker dieptes van die leerder se problematiek geskyn word.</li> <li>* Die Woord is lewend en kragtig. Dit is soos 'n tweesnydende swaard wat genesend tot in diepste geheimenisse van mens- wees deurdring en die kanker van sonde, kleingeloof, hopeloosheid, vrees blootlê en verwyder.</li> <li>* Dit is hier waar die onderwyser sy/haar metaforiese eienskappe nodig het om die leerder te bemoedig en te vertroos.</li> </ul>
		<p>(7), (8) en (9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Die gegewens, wat verkry is uit die onderhoude, word nou vergelyk met die teologiese oorlewering (hfst. 2 wat handel oor die basisteoretiese Skrifbeginsels om die metaforiese funksies van die onderwyser uit te beeld), en 'n wisselwerking wat plaasvind tussen praktiese teologie en opvoedkunde (4.2).</li> <li>* Daar word nou gesamentlik 'n nuwe prakties-teologiese teorie gevorm (wat die metaforiese funksies insluit), wat 'n sterk teleïtiewe aanslag het.</li> <li>* Teleïtief is afgelei van die Griekse woord <i>telew</i> van die stam <i>telewv</i>, wat die gedagte bevat van gereedmaking van die mens om voor God te verskyn en <i>coram Deo</i> (in die teenwoordigheid van God) te leef (Kruger, 2000:296).</li> <li>* Dit vind aansluiting by Frankl se logoterapie (watter sin kan ek aan die lewe gee, eerder as wat</li> </ul>

			<p>verwag ek van die lewe).</p> <p>* Die doel is om die leerder te help om sy/haar geloofsbron in te span met die oog op 'n meer doelgerigte en gedissiplineerde optrede, wat 'n sterk eskatologiese waarde het vir die leerder (Kruger, 2000:297; Louw, 1993:314).</p>
	6. Intensie	(10)	<p>* Hierdie nuwe teorie word nou op die praktyk gerig (skoolsituasie).</p> <p>* Die onderwyser besef dat hy/sy 'n rol en funksie het om te vervul (die sewevoudige rol van die onderwyser in 3.2.3.2 en funksie as nadoener van God 3.2.3.3.3), maar die pastorale deel van sy/haar rol as onderwyser word nou beklemtoon (2.3.1.5.3 en 3.2.3.3.4), deur die besef van die metaforiese (2.3.7) en eskatologiese waarde (3.3.3.5) wat hy/sy as onderwyser het.</p> <p>* Tydens hierdie fase word die leerder begelei om in die lig van die Woord 'n verandering te maak aan sy/haar gedragsprobleme. In die verbondskonteks waarbinne onderrig plaasvind is leë beloftes nie gepas nie. In die kragveld van die verbond word iemand wat verbind is tot verandering tot alles in staat gestel deur Christus wat krag gee. Christus is die Bron van geregtigheid in 'n nuwe herstelde, vrygemaakte verhoudingslewe. Christus is ook die Bron van heiligheid in 'n nuwe lewe waarin bewustelik met vorige gedragspatrone gebreek word. Weerstand, aggressie kan in hierdie fase na vore kom.</p> <p>* Geduld en liefde is onmisbaar tydens hierdie fase.</p>

Stap 3 Oplossing	D. Implementering- en afloopfase	(11) en (12)	<p>* Die praktykteorie word gefinaliseer nadat aanbevelings verwerk is (ineenvlegting van basisteorie en metateorie en verwerking van leemtes wat in die empiriese studie geïdentifiseer is), en mond uit op die ontwerp van praktykteoretiese riglyne vir die effektiewe kommunisering van die metaforiese elemente van die onderwyser se rolmodelskap in die praksis van die lewensveranderende kontak met die leerder.</p> <p>* Adams (1970:45) verklaar: "The fundamental purpose of nouthetic confrontation, then, is to effect personality and behavioral change".</p>
	7. Implementering	(13)	<p>* As die onderwyser 'n rolmodelskap van menslikheid (Lickona-model), konsidererend (McPhail-model) en ordelikheid (Kohlberg-model) voorhou (sien 3.2.2), waar die metaforiese funksies (van herder soos in 2.4.3.1.5, dienskneg in 2.4.4.1.3, trooster in 2.4.5.1.3, en profeet-priester-koning soos in 2.4.6.1.4) duidelik gesien en nagevolg kan word, is daar 'n moontlikheid dat die leerder se houding (3.2.4.1.1 en 3.2.4.1.3), gedrag (3.2.4.1.5) en waardesisteem (wat die Handves van verantwoordelikheid insluit, 3.2.5.3 en 3.2.2.3.1) verander kan word en die leerder tot volwassenheid kan vorm (3.2.4.1.4).</p> <p>* Hierdie toets van praksis 2 behels nie 'n blote ondersoek na die optrede van leerders nie, maar wel in hoe 'n mate die metaforiese rolmodelskap van die onderwyser daartoe bygedra het dat patrone van liefde, diensbaarheid, lewensheiliging deur verankerheid in Christus, by die leerder posgevat het.</p> <p>* Die sukses van die onderwyser sal afhang van die positiewe kontak tussen leerder en onderwyser en die omvang van gesag wat die onderwyser teenoor die leerder het.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>* Tydens hierdie fase word die leerder begelei om met volharding 'n nuwe lewenswyse te kweek en nie ontmoedig te word deur terugslae nie.</li> <li>* Die hart van probleemoplossing is dat die onderwyser as bedienaar van die versoening van Christus, hierdie versoening van Christus bedien en deur 'n lewende geloofsverhouding met Christus, 'n vloei van genade in die lewe van die leerder oopbreek en die leerder, net soos die onderwyser, uit die genade van Christus begin lewe.</li> <li>* Dit gaan dus nie alleen oor die navolg van 'n voorbeeld nie, maar daaroor dat die leerder die lig van God se genade in die onderwyser sien skyn, om sodoende die lig van verheerliking van Godself kan insien.</li> <li>* Die onderwyser se rolmodelskap is slegs 'n instrument om die leerder sy/haar lewensvernuwing in God te laat vind.</li> </ul>
--	--	--	--

**Tabel 4.1 Die ontwerp van 'n praktykteoretiese model**

## 4.5 SAMEVATTING

Die metodologiese model van Zerfass is gebruik as raamwerk vir die formulering van 'n praktykteoretiese model. Daar is gepoog om 'n interaksie tussen die teorie en praksis te vind en dit op die opvoeding van toepassing te bring. Die basisteorie, waar 'n literatuurstudie gedoen is oor die metaforiese funksies van die onderwyser gebaseer op die Skrif, en die metateorie, waar die opvoedkunde ineengevleg is met die praktiese teologie, is saamgeveg tot 'n praktykteoretiese model, na aanleiding van 'n kwalitatiewe empiriese ondersoek.

Enige onderwyser kan 'n rol speel in leerders se lewe, maar nie enige onderwyser kan leerders lei tot 'n eskatologiese besef nie, daarvoor het 'n onderwyser 'n Christelike agtergrond nodig, wat met behulp van die Heilige Gees leerders kan lei en mentor tot 'n rentmeesterskapsbesef. In die veranderde onderwysstelsel het onderwysers 'n funksie om te vervul as herder (leerders te beskerm), as trooster (leerders te bemoedig), as dienskneg (leerders liefdevol te lei tot geestelike volwassenheid), en as profeet, priester en koning (leerders die Woord van God te laat hoor en sien in onderwysers se daede en woorde). As onderwysers hierdie metaforiese funksies uitleef, sal die leerders nie moedeloos voel oor die toekoms nie, dan het hulle iets om na uit te sien, die wederkoms van God.

'n Suksesvolle onderwyser, soos Kidder (1989:313) beskryf: "... put snags in the river of children passing by, and over time, they redirect hundreds of lives. There is an innocence that conspires to hold humanity together, and it is made up of people who can never fully know the good they have done."

## HOOFSTUK 5

### SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS

#### 5.1 INLEIDING

Onderwysers, wat die opvoeders van leerders is, het 'n geweldige belangrike taak om die leerders te lei tot selfstandigheid, nie net om in 'n samelewing tot hul reg te laat kom nie, maar ook om geestelik volwasse te wees. Aangesien die mens 'n eenheidswese is, is dit nodig om in alle aspekte van die lewe selfstandig en volwasse te word: in liggaam, siel en gees. Die onderwyser kan slegs 'n rolmodel vir die leerders wees as sy/haar eie lewe spreek van geestelike volwassenheid en vaste waardes. In hierdie studie is gefokus op een bepaalde aspek van die effektiewe kommunisering van hierdie geestelike volwassenheid en vaste waardes, naamlik die toerusting van die Christenonderwyser om deur middel van toeëiening van die Bybelse metafore vir leidinggewing nuwe diepgang, integriteit en geloofwaardigheid in sy/haar rolmodelskap in te bou.

#### 5.2 DIE PROBLEEMVELD EN NAVORSINGSDOELWITTE – HOOFSTUK 1

Kinders het die regte leiding nodig om tot verantwoordelike volwassenheid te groei en die onderwyser (*loco parentis*), kan óf die maklike uitweg kies en die probleem ignoreer, óf as 'n rolmodel 'n houding en gedrag uitleef wat geloofwaardig kan wees. As 'n onderwyser pastorale kennis het, kan hy/sy die leerders lei tot 'n verantwoordelike volwassene, soos wat Daniël Louw sê: “Geloof in God bring nie kitsoplossings vir alle probleme en lewensraaisels nie, maar skenk ons verlossing om die lewensraaisels te hanteer” (aangehaal deur Seale 2002:70). Die Christenonderwyser kan deur sy/haar metaforiese rolmodelskap as instrument dien om leerders te help om hul lewensbeskouing te vorm. In die uitvoering van hierdie studie is gepoog om die probleemveld van die geloofwaardigheid van die onderwyser se rolmodelskap te hanteer deur die moontlike impak wat gemaak kan word deur die inkleding van die rolmodelskap in die vorm van Bybelse metafore vir leidinggewing te ondersoek.

Daar is gepoog om in die verloop van die studie konsekwent te bly by die oorkoepelende probleemstelling (1.2 en 2.1) wat geformuleer is as die soeke na elemente van pastorale kennis en vaardigheid waarmee die onderwyser toegerus kan word om leerders tot geestelike volwassenheid te lei. Daarom was dit deurgaans nodig om te konsentreer op funksionele elemente in 'n Christelike rolmodelskap met Bybelse metafore soos dié van herder, dienskneg, trooster, priester, koning en profeet as belangrike fokuspunte in toerusting tot pastorale kennis en vaardigheid.

In die uitvoer van die studie is daar gepoog om binne die raamwerk te bly wat deur die navorsingsdoelwitte gestel is. Hierdie navorsingsdoelwitte (2.1 en 2.2) en die implikasies daarvan vir die navorsingsgang van hierdie studie is in die inleidende hoofstuk soos volg verduidelik:

Op basisteoretiese vlak:

- Watter perspektiewe kan uit die Skrif gehaal word ten opsigte van die manier waarop die metaforiese funksies van herder, dienskneg, trooster, koning, priester en profeet, die rolmodelskap van die Christen onderwyser uitgebeeld kan word?

Op metateoretiese en empiriese vlak:

- Tot watter mate kan die voorbeeld van die onderwyser vir die leerders van belang wees met behulp van metateoretiese perspektiewe en navorsingsmetodes van aangrensende wetenskappe soos Opvoedkunde?

Op strategies-praktykteoretiese vlak:

- Hoe kan die onderwyser toegerus word (deur middel van 'n praktykteoretiese model) om hul Christelike geloof te integreer in die effektiewe funksionering van 'n rolmodel vir leerders?

Daar word nou in hierdie samevattende en gevolgtrekkende hoofstuk gepoog om aan te dui hoe die spektrum van hierdie navorsingsvrae in die loop van die studie ontplooi is.

### **5.3 BASISTEORETIESE ONDERSOEK NA SKRIFBEGINSELS VIR DIE INKLEDING VAN DIE ONDERWYSER SE OPTREDE AS METAFORIESE ROLMODEL – HOOFSTUK 2**

In hierdie hoofstuk is eerstens na opvoeding in die Ou- en Nuwe-Testamentiese tyd gekyk en die rol wat die opvoeder gespeel het in daardie tyd, om sodoende die funksies en rol van die onderwyser van vandag beter te kan verstaan.

In die Ou-Testamentiese tyd was opvoeding (*paideuo*) nodig om kinders te leer of te dissiplineer (2.3.1.1). Die kind het leiding en teregwysing (*didasko*) nodig gehad om te kon groei tot volwassenheid. Deuteronomium beklemtoon die rol wat die ouers as primêre opvoeders gehad het om te vervul (Deut. 6:6, 7). Die ouers is as verbondsouers 'n onmisbare skakel in die verbond tussen God en die mens wat 'n opdrag van God ontvang om hul kinders groot te maak tot eer van God (2.3.1.2). Die sentrale betekenis van die verbond lê opgesluit in die onvoorwaardelike liefde van God vir die mens (vgl. 1 Joh. 4:10).

In die Nuwe-Testamentiese tyd is daar voortgebou op hierdie Goddelike opdrag, om kinders op te voed in liefde. Hierdie verbondsliefde is die element op kinders te lei tot geestelike volwassenheid. Elke dorpie het sy eie skool gehad waar ouers hul seuns na gestuur het, om te leer van die Geskrifte. In die skool het rabbi's die seuns geleer (2.3.1.3).

Die rabbi's se taak was om die seuns te onderrig in die vrees van die Here en het na die kinders verwys as "my seuns". Die voorbeeld wat die rabbi gestel het, was belangriker as sy vermoë om kennis oor te dra (2.3.1.5). Die rabbi het met ander woorde gesag ontvang om die seuns te leer. Hierdie gesag is egter bedienende gesag wat nie misbruik mag word nie en wat onder die absolute gesag van God staan (2.3.1.5.1). Die rabbi's het ook die funksie gehad om die seuns te dissiplineer, wat die seuns moes lei tot dissipels van God en moes korrigeer

indien hul optrede nie na wense was nie (2.3.1.5.2). Om hierdie funksies van die rabbi's toe te pas op vandag se onderwysers, is gebruik gemaak van metafore.

'n Metafoor is 'n woord wat gebruik word om 'n sekere situasie uit te beeld. Met 'n metafoor word 'n onbekende situasie dus uitgebeeld deur gebruik te maak van 'n reeds bestaande woord of bekende begrip (3.2.1). 'n Bybelse metafoor lê 'n verband tussen God se bedoeling met die mens en die konkrete situasie van die mens (2.4.2). Skrifbeginsels rakende Bybelse metafore om die rolmodelskap van 'n onderwyser te beskryf word hier bestudeer. Die metafore wat gebruik word, is:

- 'n herder;
- 'n dienskneg;
- 'n trooster, en
- 'n priester-profeet-koning.

Herderskap het te doen met 'n totale onvoorwaardelike uitgiet van mens se eie lewe in diens van ander wat verlore sou gaan as hulle aan hulself oorgelaat moes word. God word in die Bybel beskryf as **Herder**, wat sy besondere verhouding met sy skepping aandui. Net so moet die onderwyser ook in 'n besondere verhouding met die leerders staan (2.4.3.1.5). God se kudde (leerders) word dus toevertrou aan mense (onderwysers), wat as herders moet optree (Joh.21:15), om die kudde te lei na waters waar rus is (geestelike volwassenheid). Die herdermetafoor gaan oor leiding, vertroeteling (Hand. 20:28) en beskerming (1 Pet. 5:2-3) van die leerders. Die leerders (lammers) het iemand nodig om hulle te lei en te beskerm. Die onderwyser moet die leerders lei nie net tot boekekennis nie, maar ook geestelike kennis. Net soos wat lammers afdwaal en seerkry, doen leerders dit ook, en het hulle iemand nodig om hulle op die regte pad terug te lei (2.4.3.1.4).

Die diensknegmetafoor lê 'n duidelike verband tussen God se medelye en menslike lyding as gevolg van sonde (vgl. Fil. 2:6-11, waar die Seun van God verneder word en die gestalte van 'n slaaf aanneem deur aan die mens gelyk te word). Net soos wat Jesus (Jes. 42:1, 4) in alles

gehoorsaam en diensbaar was aan God, so ook moet die mens gehoorsaam wees aan God se Woord en in diens van God staan (2.4.4.1.1). 'n **Dienskneg** (*doulos*) is lojaal teenoor sy meester en sal ly ter wille van sy meester se naam, want hy is gebonde aan sy meester. So is die onderwyser 'n dienskneg van God (1 Kor. 4:1), wat geroep is om 'n dienswerk (leerders te onderrig) te lewer (1 Kor. 9:17), deur 'n geloofsvoorbeeld aan die leerders voor te hou, sodat leerders gelei kan word tot geestelike volwassenheid (2.4.4.1.4).

Die **trooster** (*parakletos*) het medelye met ander, asook om ander te bemoedig, te versterk en te begelei (1 Kor. 14:31). Net soos wat die Heilige Gees as ons Trooster en Ontfermer optree (Joh. 16:13) (2.3.5.1.1), moet die onderwyser ook die leerders troos en hom-/haarself ontferm oor die leerders (Kol. 1:28). Die onderwyser moet empatie en simpatie met die leerders hê, deur 'n voorbeeld van 'n vertroostende lewenswandel (2 Tim. 3:17) van sagmoedigheid vir die leerders daar te stel (2.3.5.1.4). Sekere geestelike vaardighede is nodig om ander te troos en te bemoedig, en selfs op 'n liefdevolle wyse te vermaan, naamlik: geduld, vriendelikheid, verdraagsaamheid, beskeidenheid, liefde en vrede (2.3.5.1.4). Om ander te help, is 'n aktiwiteit wat in liefde gedoen moet word; nie vir eie gewin nie, maar tot eer van God. Leerders moet eers horisontale liefde (van ouers en opvoeders) ervaar, voordat vertikale liefde (God) ervaar kan word.

Hierdie drieledige ampswerk (priester, profeet en koning) van Christus vorm egter die patroon waarvolgens die ampswerk van die Christen ingerig moet wees. Dit is iemand wat geroep is om profeties te getuig van God se wil vir ons lewe (Rom. 10:10), koninklik te stry teen die vernietigende werk van die Bose in hierdie verskeurde wêreld (Ef. 6:11) en om priesterlik sy/haar eie lewe uit te giet in liefdesdiens tot eer van God (1 Pet. 2:9) en tot opbou van alle mense (24.6). As **priester** is die onderwyser 'n instrument om God se Woord te verkondig (2.4.6). Net soos die priesters se lewe tot voordeel van God gestrek het, moet die onderwyser se lewe getuig van dankbaarheid teenoor God. As priester het die onderwyser kennis van die Skrif nodig, want hy/sy kan nie God se boodskapper wees as hy/sy geen kennis daarvan het nie (2.4.6.1.1). Priesterskap moet as inspirasie dien vir ander in die konteks van getuienis van

die verlossingsdade van Christus. Die onderwyser moet medelye met die leerders se swakhede hê en nie die leerders oordeel en verneder nie.

Die funksie van 'n **profeet** is om die boodskap van God se woord te verkondig by wyse van onderrig in waarheid, regstelling en teregwyding ten opsigte van 'n mens se leefwyse (2 Tim. 3:16) (2.4.6.1.2). Die onderwyser kan die liefde van God laat deurskemer na leerders wat in 'n donker, verwarrende wêreld leef, 'n wêreld waarin die heiligheid van die lewe nie meer geken word nie. Sodoende kan daar weer hoop aan die leerders gegee word (2.4.6.1.4). Onderwysers kan die Naam van God bely deurdat hul die liefde van God laat deurskemer na die leerders deur die leerders self onvoorwaardelik lief te hê (2.4.6.1.4).

As **koning** het die onderwyser sekere regte en voordele, maar ook groter verantwoordelikheid. Hier gaan dit om faktore wat skadelik kan wees vir die onderwyser se eie lewe en vir die lewe van die leerders te bestry (2.4.6.1.4). Die onderwyser kan as die volwasse persoon met meer lewenservaring die gevare van verkeerde invloede vir die leerders uitwys en met voorbeeld van eie lewenswandel die leerders die regte optrede wys. Die onderwyser moet ten alle tye regverdig wees, en leerders nie oordeel volgens status nie.

Die Bybelse metafore gee 'n inkleding van die rolmodelskap van die onderwyser wat baie meer behels as 'n blote professionele figuur wat in 'n beperkte mate en op 'n geslote manier by die opvoeding van leerders betrokke is. Die onderwyser as opvoeder, het dus nodig om sekere karaktereienskappe te toon, om sy/haar metaforiese rolmodelskap vir leerders uit te beeld (Fig. 2.2).

## 5.4 GEVOLGTREKKINGS TEN OPSIGTE VAN DIE METATEORETIESE EN EMPIRIESE VLAK VAN DIE STUDIE – HOOFSTUK 3

Hierdie hoofstuk word in twee gedeeltes verdeel, naamlik 'n beskrywing van die metateoretiese perspektiewe uit die Opvoedkunde en die verslag van die empiriese ondersoek.

### 5.4.1 METATEORETIESE PERSPEKTIEWE

Die ondersoek van metateoretiese perspektiewe uit die Opvoedkunde was nodig om 'n beter begrip te vorm van die dinamiese opvoedingsomgewing waarin die Christenonderwyser se rolmodelskap uitgeleef word.

In die navorsing het geblyk dat daar vier komponente teenwoordig moet wees voordat opvoeding kan plaasvind, naamlik:

- 'n opvoedelingsdoel;
- 'n opvoeder/onderwyser;
- 'n opvoedeling/leerder, en
- 'n instansie, soos 'n skool.

Die term “opvoeding” is beskryf aan die hand van McPhail se konsiderasiemodel (3.2.2.1), Lickona se menslikheidsmodel (3.2.2.2) en Kohlberg se morele ontwikkelingsmodel (3.2.2.3). Opvoeding vind plaas ter enige tydstep van 'n mens se lewe, nie net as kind nie, dit is 'n lewenslange proses (3.2.2.1.1). Elke fase waarin 'n mens hom/haar bevind, dra by tot 'n mens se opvoeding.

Die **opvoedingsdoel** (3.2.2.4) spreek tot die leerder in sy/haar geheel, nie net tot die leerder se verstand nie. Die kind het 'n volwassene nodig om die kennis vir hom/haar te leer en 'n voorbeeld te stel (3.2.3.2). Deur leer vind daar verandering plaas in die kind se lewe, die verandering vind plaas op drie aspekte van die kind se lewe, naamlik sy/haar kennis verbreed

(3.2.2.2.2), sy/haar houding (waardes) verander (3.2.2.3.1 en Tabel 3.1) en sy/haar gedrag verander (3.2.2.3).

'n **Onderwyser** is 'n professionele persoon, wat nie net vaardighede en kennis vir die leerders leer nie, maar wat die leerders ook help en lei tot geestelike volwassenheid (3.2.2). Die onderwyser tree as 'n professionele persoon op, wat aan sekere kodes en etiek moet voldoen en wat by SARO geregistreer moet wees (3.2.3.1). 'n Onderwyser verrig die volgende funksies:

- onderrig die totale persoon deur op die leerder se kennis, gedrag en gevoelslewe te fokus (3.2.3.3.1);
- selekteer inhoude wat voorbeeldige gedrag beklemtoon en waarde-inhoude aanmoedig, wie se taalgebruik respek meebring en wat 'n voorbeeld is van die Lewende Woord (3.2.3.3.2);
- versterk as mentor die goeie en voorbeeldige gedrag van leerders deur waardering en prysing (3.2.3.3.5);
- korrigeer onetiese en ongewenste gedrag op 'n liefdevolle wyse (3.2.3.3.4);
- dra kennis van leerders se agtergrond en is as nadoener van God in staat om probleme effektief op te los (3.2.3.3.3);
- is 'n goeie kommunikeerder en verstaan die leerders se liggaamstaal (3.2.3.3.6), en
- is 'n goeie luisteraar (3.2.2.3.7).

God rus die onderwyser toe met talente, 'n sekere persoonlikheid, sekere belangstellings en geleenthede om 'n rolmodel vir Hom te wees, 'n nadoener van God se Woord. Die gesag van die onderwyser se geloofsvoorbeeld moet gepaard gaan met integriteit, opregtheid en verantwoordelikheid. Selfs as die leerders in opstand kom, sal die voorbeeld van die onderwyser, wat ooreenstem met God se Woord, hulle uiteindelik tot skaamte bring en inkeer. Dit beteken dat onderwysers se hele lewe, hulle doen en late, moet getuig van eerlikheid, opregtheid en geestelike volwassenheid, want hulle dien as rolmodelle vir die leerders (3.2.2.3.1).

Die **kind/leerder** is na die beeld van God geskape, en staan dus in verhouding tot God, sy medemens en die natuur (3.2.3.1). Die kind moet elke dag meer en meer na die beeld van God vernuwe word, en dit is hier waar die rolmodelskap van die onderwyser handig te pas kom, om die leerder te lei om sy/haar gawes, talente, tyd en krag uit te leef om God en sy/haar medemens te dien.

Op hierdie stadium van sy/haar lewe, die vroeë adolessensiefase (3.2.4.1), is die leerder "Bybelsat" en rebelleer teen alle outoriteit. Volgens Erik Erikson beleef die leerder in hierdie fase van sy/haar lewe 'n identiteitskrisis (3.2.4.1.1); is soekend na liefde (3.2.4.1.2); is op soek na 'n positiewe selfbeeld (3.2.4.1.3); streef na volwassenheid (3.2.4.1.4), en soek na orde en dissipline in sy/haar lewe (3.2.4.1.5).

Net soos wat die onderwyser en die leerder 'n rol en funksie het om te vervul, het die **skool** as opvoedingsinstansie ook 'n rol om te vervul. Die skool en alles wat daarmee verband hou, is deel van God se skeppingsorde, en God het die mens rentmeester (3.2.5.5) gemaak van sy Skepping. 'n Rentmeesterskapsbenadering gaan van die standpunt uit dat almal wat by die skool betrokke is, met spesiale gawes in die wêreld kom en waarvoor hy of sy rentmeesterskap en verantwoordelikheid behoort te aanvaar (3.2.5.3 en vgl. "Handves van verantwoordelikhede", Bylaag C).

Die skool is 'n lewende onderrig-leergemeenskap waarin beide onderwysers en leerders toegewyd is, sodat leer effektief en doelgerig sal plaasvind (3.2.5). Selfs nadat verandering plaasgevind het in die onderwysstelsel in 1994 (3.2.5.1), waar godsdiensonderrig verwyder is en 'n gees van sekularisme posgevat het, is die skool steeds die instansie wat deur die gemeenskap geskep is, waar lewensinhoud gekweek en aangeleer moet word.

Die skool dien as bron tot die vorming van menswaardigheid (3.2.5.3) en aanleer van waardes (3.2.5.2). Die skool is ook 'n samelewingstruktuur wat bystand verleen aan die leerder om eendag in die samelewing 'n suksesvolle bydrae te kan lewer (3.2.5.4). Leerders moet geleer word dat reëls en dissipline nodig is vir enige instansie om te funksioneer, nie net in die skool nie, maar ook in die samelewing.

#### 5.4.2 VERSLAG VAN EMPIRIESE ONDERSOEK

Die empiriese ondersoek (3.3), is volgens die volgende stappe uitgevoer:

- stap 1 – die beplanning en raamwerk van die ondersoek;
- stap 2 – data-insameling;
- stap 3 – data-analise, en
- stap 4 – interpretasie en afleidings wat aangewend kan word in die ontwerp van 'n praktykteoretiese model.

Tydens die **beplanning** van die ondersoek is daar eers aandag gegee aan navorsingparadigmas en navorsingstipes. Vir hierdie studie is die interpretivistiese benadering gekies, waar die navorser as die primêre navorsingsinstrument beskou word en die graad van empatie wat die navorser ervaar met betrekking tot die onderwysers asook die onderwerp wat bestudeer word, naamlik die metaforiese funksies van die onderwyser, direk tot die sukses van die navorsing bydra (3.3.1.1).

Die verskille tussen 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe (3.3.1.2) navorsing word uitgestip in Tabel 3.3 en 3.4. Die kwalitatiewe benadering is vir hierdie studie gekies (Tabel 3.5),

aangesien die menslike ervaring met hierdie benadering ernstig opgeneem word, asook die betekenis wat daaraan geheg word (3.3.1.4).

Die keuse van agt respondente is gebaseer op hul uniekheid in die sin dat hulle die skoolsituasie sien as 'n besondere geleentheid en uitdaging om die leerder, as 'n holistiese wese, op te voed volgens die verbondsoopdrag (3.3.1.5). Die klem val op die ervaring en waarde van die respondente, daarom is daar nie van 'n groot aantal respondente gebruik gemaak nie, aangesien 'n groter aantal nie noodwendig 'n beter begrip verseker nie.

Die keuse van vrae (3.3.1.6) is opgestel met inagneming van die literatuurstudie van die basisteorie (Hoofstuk 2) en die metateorie (Hoofstuk 3, eerste gedeelte). Die vrae het eers die algemene kennis van die onderwyser getoets (3.3.1.6.1 – verduidelik wat is 'n rolmodel), daarna is dit meer op die opvoeding gemik (3.3.1.6.2 – die rol, en in 3.3.1.6.3 – die voorbeeld van 'n onderwyser), waarna dit die spesifieke funksie van die onderwyser wou uitwys (3.3.1.6.4 – metaforiese funksies), en ten laaste wat die doel van al hierdie funksies en optredes van die onderwyser is (3.3.1.6.5 – eskatologiese besef).

Die **data-insameling** het geskied deurdat individuele onderhoude gevoer is om by die persepsies van die respondente uit te kom (3.3.2). Die onderhoudvoering het plaasgevind in die deelnemers se natuurlike omgewing, met ander woorde daardie gebied wat bekend is vir die deelnemers, waar hulle gemaklik en natuurlik optree, naamlik die skool. Elke onderhoud is op rekenaar opgeneem en puntsgewys getranskribeer (Bylaag B). Elke respondent het 'n toestemmingsvorm (Bylaag A) ingevul, waarmee hul toestemming gee om die inligting wat verkry is vanuit die onderhoud, te gebruik vir hierdie studie.

Die insameling van die data moet aan sekere vereistes voldoen:

- dit moet geloofwaardig en geldig wees (3.3.3.2);
- dit moet betroubaar wees (3.3.3.2.3);

- daar moet oordraagbaarheid wees (3.3.3.2.4);
- dit moet objektief wees(3.3.3.2.5), en
- dit moet eties korrek wees (3.3.3.2.6).

Kwalitatiewe **data-analise** beskou die data as geheel met die oog op kennis en begrip. Die data is deurgelees en in kleiner dele verdeel (vyf vrae; 3.3.3.1.1). Daar is gelet op verskille, ooreenkomste en konsepte wat saam georganiseer is (3.3.3.1). Verskille en ooreenkomste is aangedui aan die einde van elke vraag as positief of negatief (3.3.3.1.1).

**Afleidings** uit die data blyk dat die onderwysers wel weet wat die term “rolmodel” beteken. Hulle stem almal saam dat die voorbeeld van die onderwyser die leerders se gedrag beïnvloed en dat die onderwyser as rolmodel van onskatbare waarde is, veral vir die leerder waar daar ’n rolmodel ontbreek.

Dit blyk egter dat daar ’n leemte bestaan oor wat die metaforiese funksies van die onderwyser behels en die kweek van ’n eskatologiese besef by die leerders. Hierdie leemtes moet gevul word tydens die vorming van ’n praktykteorie in ’n pastorale model vir die kommunisering van metaforiese funksies in die rolmodelskap van die Christenonderwyser tydens die pastorale ontmoetingsgebeure met die leerder.

## **5.5 GEVOLGTREKKINGS TEN OPSIGTE VAN DIE PRAKTYKTEORETIESE VLAK VAN DIE STUDIE – HOOFSTUK 4**

Die model van Zeffass (Fig. 4.1) is as raamwerk gebruik om die basisteoretiese, metateoretiese en empiriese bevindings (in ’n hermeneutiese wisselwerking met mekaar) te integreer in praktykteoretiese riglyne vir die verbetering en beter verstaan van die rol en funksie van Bybelse metafore in die uitlewing van die Christenonderwyser se rolmodelskap. Volgens die raamwerk van Zeffass se metodologiese model ontstaan daar ’n probleem (dissiplinêre gedrag van jong adolessente in die skoolopset), deurdat ’n bepaalde bedieningspraktyk nie meer bevredigend is nie (swak pastorale intervensie as gevolg van die

ontbreking van verbondsouers as primêre en sekondêre opvoeders). Daar word nou gepoog om op 'n wetenskaplike wyse 'n nuwe praktykteorie daar te stel deur 'n basisteorie te ontwerp (Hoofstuk 2). Vervolgens word die situasie waarin die ou teorie gefunksioneer het, wat nie doeltreffend was nie, aan die hand van 'n empiriese ondersoek ontleed (Hoofstuk 3, tweede deel), terwyl metateoretiese insigte van die opvoedkunde daarmee saam geïntegreer word (Hoofstuk 3, eerste deel). Dit lei tot die ontwerp van 'n nuwe praktykteorie (Hoofstuk 4, Fig. 4.2), waar die Opvoedkunde geïntegreer is met die Praktiese Teologie, asook die integrasie van die pastorale ontmoetingsfases van Mack (4.4), aangesien die ontmoeting tussen onderwyser en leerder in die klaskamer as 'n pastorale ontmoeting beskou kan word.

## 5.6 SAMEVATTENDE DIAGRAM VAN NAVORSING

Hierdie navorsing (Hoofstuk 1-4 en punt 5.2-5.5) kan saamgevat en soos in onderstaande tabel aangedui word:

Hoofstuk-indeling	Beskrywing van hoofstuk
Hoofstuk 1 Probleemstelling	<p>Hierdie navorsing handel oor die soeke na elemente van pastorale kennis en vaardigheid waarmee die onderwyser toegerus kan word om leerders tot geestelike volwassenheid te lei.</p> <p>Daar word gekonsentreer op funksionele elemente in 'n Christelike rolmodelskap, daarom word van Bybelse metafore (herder, dienskneg, trooster, priester, koning en profeet) gebruik gemaak.</p> <p>Basisteoretiese vlak: 'n Literatuurstudie is gedoen oor die Skrif- en opvoedkundige perspektiewe waarin die Bybelse metafore na vore kom.</p> <p>Metateoretiese vlak: 'n Literatuurstudie oor perspektiewe van Opvoedkunde is gedoen en 'n empiriese navorsingsmetodologie (kwalitatiewe metode) is gebruik om te bepaal hoe die voorbeeld van die onderwyser die leerders beïnvloed.</p> <p>Praktykteoretiese vlak: 'n Pastorale model (met Zerfass se metodologiese model as raamwerk) is geformuleer waarvolgens onderwysers toegerus kan word om 'n voorbeeld vir die leerders te stel, om sodoende die leerders te lei tot geestelike volwassenheid.</p>

Hoofstuk-indeling	Beskrywing van hoofstuk			
<p>Hoofstuk 2</p> <p>Bybelse metafore in die opvoedingsproses</p>	<p>Opvoeding in die Ou-Testamentiese tyd (2.3.1.1) word deur God aan ouers (primêre opvoeders) as opdrag gegee (verbondsluiting: 2.3.1.2), om hul kinders op te voed.</p> <p>Opvoeding in die Nuwe-Testamentiese gaan voort (2.3.1.3) met die oprig van sinagoges wat as skole gedien het (2.3.1.4), waar rabbi's die kinders geleer het (2.3.1.5).</p> <p>Net soos die rabbi 'n gesagsfiguur was (2.3.1.5.1), 'n gedissiplineerde persoon (2.3.1.5.2) en pastorale figuur (2.3.1.5.3) met pastorale kennis (Fig. 2.1), moet die onderwyser (sekondêre opvoeders) ook so optree, om as rolmodel vir die leerders te kan wees.</p> <p>Om as rolmodel op te tree, kan die onderwyser gebruik maak van Bybelse metafore (2.4.2) van herder, dienskneg, trooster, priester, profeet, en koning. Die onderwyser wat sy/haar rolmodelskap volgens die Woord van God utoeleef, sal sekere karaktereienskappe toon (Fig. 2.2):</p>			
	<p><b>Herder (2.4.3)</b> Net soos wat Jesus as herder opgetree het vir sy volk (2.4.3.1.3) en hulle beskerm het, moet die onderwyser ook na die leerders omsien (2.4.3.1.4 en 2.4.3.1.5).</p>	<p><b>Dienskneg (2.4.4)</b> God stel aan ons sy Dienaar, Jesus, bekend, wat gehoorsaam was aan God tot die einde (2.4.4.1.2). Dit gaan oor nederigheid en dienslewering (2.4.4.1.4).</p>	<p><b>Trooster (2.4.5)</b> Deur die leerders te troos (2.4.5.1.4), moet die onderwyser toegerus word deur geestelike vaardighede (voetnoot 10).</p>	<p><b>Priester Profeet Koning (2.4.6)</b> Deur dankbaarheid te toon teenoor God, lei die onderwyser die leerders tot geestelike volwassenheid (2.4.6.1.4).</p>
<p>Hoofstuk 3</p> <p>Perspektiewe uit die Opvoedkunde</p>	<p>In die opvoedingsituasie is daar vier elemente: doel, opvoeder, opvoedeling en instansie.</p> <p>Die doel van opvoeding is dat 'n volwassene (onderwyser), 'n nie-volwassene (leerder) sal lei tot volwassenheid (3.2.2 en 3.2.2.4). Deur opvoeding word leerders se waardesisteem gevorm (Kohlberg se morele ontwikkelingsmodel, 3.2.2.3); hulle leer van medemenslikheid (Lickona se model, 3.2.2.2) en hulle leer van empatie, altruïsme en verantwoordelikheid (McPhail se model, 3.2.2.1).</p>			

Hoofstuk-indeling	Beskrywing van hoofstuk
	<p>Die opvoeder/onderwyser het 'n sekere rol (3.2.3.2) en funksie om te vervul (3.2.3.3) as rolmodel (3.2.3.3.1); as iemand wat die Lewende Woord uitleef (3.2.3.3.2); geloof wat in God geanker is (3.2.3.3.3); wat pastorale kennis het (3.2.3.3.4); wat as mentor optree (3.2.3.3.5); wat moet kan kommunikeer (3.2.3.3.6) en wat optree as luisteraar (3.4.3.3.7).</p> <p>Die opvoeding/leerder bevind hom-/haarself in die vroeë adolessensiejare (3.2.4.1), wat deur verskeie faktore beïnvloed word (Fig. 3.1). In hierdie fase is die leerder op soek na 'n eie identiteit (3.2.4.1.1); op soek na liefde (3.2.4.1.2); op soek na 'n selfbeeld (3.2.4.1.3); op soek na volwassenheid (3.2.4.1.4) en op soek na dissipline (3.2.4.1.5).</p> <p>Die skool as instansie help met die vestiging van 'n waardesisteem by die leerders (3.2.5.2); help met die vorming van menswaardigheid (3.2.5.3); kweek 'n rentmeesterskapsbesef (3.2.5.5); vorm die leerders om gedissiplineerd en ordelik op te tree (3.2.5.6) in die samelewing (3.2.5.4).</p>
Empiriese navorsing	<p>Nadat die verskille tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing metodes verduidelik is (Tabel 3.4 en Tabel 3.5), is daar besluit op 'n kwalitatiewe metode (3.3.1.3 en 3.3.1.4). Die navorsing moet aan sekere eienskappe voldoen: betroubaarheid en geldigheid (3.3.3.2); oordraagbaarheid (3.3.3.2.4); objektiwiteit (3.3.3.2.5) en etiese korrektheid (3.3.3.2.6).</p> <p>Al die respondente is steeds in die onderwys en het jarelange ondervinding (3.3.1.5). Onderhoude is met die respondente gevoer (3.3.1.6) wat in Bylaag C getranskribeer is.</p> <p>Die data wat verkry is, is geanaliseer (3.3.3.1) en gevolgtrekkings is gemaak (3.3.4). Bevindings uit die navorsing toon dat onderwysers wel besef dat hulle optrede leerders of negatief of positief kan beïnvloed, maar daar bestaan nie duidelikheid oor wat presies hul metaforiese rol is nie.</p>
Hoofstuk 4 Praktyk-teoretiese riglyne vir ontwerp van pastorale model	Zerfass se metodologiese model (4.3 en Fig. 4.1) word as raamwerk gebruik vir die ontwerp van 'n pastorale model (Tabel 4.1 en Fig. 4.2).

**Figuur 5.1 Samevatting van navorsing**

## 5.7 AANBEVELINGS

Skole kan beraders aanstel, nie net beraders met sielkundige agtergrond nie, maar ook pastorale agtergrond, om die leerders te lei tot geestelike volwassenheid.

Die onderwyser kan hom-/haarself verryk deur van die programme wat deur AROS aangebied word, te bestudeer. AROS is 'n onafhanklike, nie-winsgewende, private akademie wat geregistreer is by die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling, wat kundige en gelowige onderwysers oplei en wat funksioneer as 'n afleweringslokaliteit van die Noordwes-Universiteit ([www.aros.ac.za](http://www.aros.ac.za)). Kursusse word ook aangebied deur prof. Wentzel Coetzer, wat onderwysers kan help ([www.wentzelcoetzer.org](http://www.wentzelcoetzer.org)). 'n Korrespondensiekursus deur dr. Jan Botha ([www.pastoralepraktyk.co.za](http://www.pastoralepraktyk.co.za)) kan help om die onderwyser te verryk om te help groei tot geestelike volwassenheid.

Terreine vir verdere navorsing na aanleiding van die rolmodelskap van die onderwyser:

- wat is leerders se persepsie van 'n rolmodel en watter faktore in die leerder se situasie veroorsaak dat die leerder weerstand bied teen hulp of berading?
- hoe kan Christenonderwysers 'n eskatologiese besef by leerders kweek?

## 5.8 SAMEVATTING

Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na maniere waarop Christenonderwysers toegerus kan word om hul pastorale kennis en vaardigheid, wat deel van hul sewevoudige funksie as onderwyser is (vgl. die beleidsdokument *Norms and Standards for Educators* in punt 3.2.3.2), te kan uitleef. Die rolmodelskap van die onderwyser behoort te dien tot 'n voorbeeldpraksis vir leerders in die Suid-Afrikaanse skoolsisteem. Om navorsing oor hierdie doel te kon doen, is 'n basisteoretiese ondersoek gedoen na Skrifgedeeltes om die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, profeet, koning en priester) van die onderwyser te omskryf.

Daar is ook op metateoretiese vlak 'n literatuurstudie gedoen oor die opvoedingsituasie in Suid-Afrika. 'n Kwalitatiewe empiriese ondersoek is gedoen om die invloed van die onderwyser se pastorale rol te bepaal. Afleidings uit die data dui daarop dat onderwyser wel besef dat hulle voorbeeld die leerders kan beïnvloed, maar nie besef wat presies hul metaforiese funksies is nie en ook nie besef hoe om dit aan leerders te kommunikeer nie. Dit het aanleiding gegee tot die ontwerp van 'n praktykteoretiese model, wat die metaforiese funksies duideliker vir die onderwyser probeer uitbeeld.

Die hoofsaak van die praktykteoretiese model was om die raakpunte uit die Opvoedkunde en Praktiese Teologie bymekaar uit te bring. Onderwysers vervul ook 'n pastorale funksie gedurende interaksie met die leerders. Die doel van die praktykteoretiese model was om riglyne vir onderwyses te bied oor hoe om leerders te lei tot volwassenheid.

Die bevindings van hierdie studie het voldoen aan die navorsingsvraag wat in Hoofstuk 1 uiteengesit is, naamlik: Hoe kan die Christenonderwyser, met behulp van pastorale kennis, effektief toegerus word om met die nodige vaardigheid as rolmodel 'n wesenlike bydrae te lewer tot die ontwikkeling en geestelike volwassenheid in die lewe van die leerder? Die vraag is beantwoord deur die navorsingsresultate wat verkry is. Die bevindings wys daarop dat 'n inkleding van onderwysers se rolmodelskap volgens Bybelse metafore in die eskatologiese gerigtheid daarvan wel 'n wesenlike betekenis vir die leerders in die huidige konteks van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem kan wees. Die wyse waarop onderwysers toegerus kan word om hulle pastorale rol te vervul, is om die metaforiese funksies van herder, priester, trooster, profeet, priester en koning meer prominent in die vorm van 'n praktykteoretiese pastorale model in die onderrigsituasie toe te pas.

## BIBLIOGRAFIE

ADAMS, J.E. 1970. *Competent to counsel*. Phillipsburg, NJ: Presbyterian and Reformed Publishing Co.

ADAMS, J.E. 1998. Biblical interpretation and counseling. *The journal of biblical counseling*, 16(3):5-9, Spring.

ALEXANDER, T.D., ROSNER, B.S., CARSON, D.A. & GOLDSWORTHY, G., eds. 2000. *New dictionary of biblical theology*. Leicester: InterVarsity Press.

AN, J.S. 2001. *Creative Bible teaching to young children*. Potchefstroom: PU for CHE. (Thesis – D.Phil.) 358 p.

ANDERSON, J.R., GREENO, J.G., REDER, L.M. & SIMON, H.A. 2000. Perspectives on learning, thinking and activity. *Educational researcher*, 29(4):11-13, May.

ARD (Accurate and Reliable Dictionary). 2008. "Education".  
<http://www.ardictionary.com/Education/656> Date of access: 20 Aug. 2009.

ARSENAULT, P.2004. Validating generational differences: a legitimate diversity and leadership issue. *Leadership and organization development journal*, 25(2):124-141.

ASMAL, K. 2001. Pride vs. arrogance: the new patriotism. (In Department of Education. Papers read at the Saamtrek: Values, Education and Democracy in the 21st Century Conference held in Kirstenbosch on 22 to 24 February 2001. Cape Town. p. 57-65.)

ASTLEY, J. 1998. Education: a Christian view. *Viewpoints* 5:5-7.  
<http://www.christianeducation.org.uk> Date of access: 8 Jul. 2008.

ATHERTON, J. S. 2010. Learning and teaching: Piaget's developmental theory. <http://www.learningandteaching.info/learning/piaget.htm> Datum van gebruik: 15 Aug. 2010.

AZALIAH. 2002. Research methods and techniques. <http://azaliah.co.za> Date of access: 2 Feb. 2008.

B&O *sien* BIJBEL EN ONDERWIJS.

BABBIE, E. & MOUTON, J. 2001. The practice of social research. Oxford: Oxford University Press.

BALLARD, P. 2001. Contemporary patterns in Anglo-American protestant practical theology. *Praktiese teologie in S.A.*, 16(2):1-16.

BALSWICK, J.O., BALSWICK, J.K., PIPER, B. & PIPER, D. 2003. Relationship-empowerment parenting: building formative and fulfilling relationships with your children. Grand Rapids, MI: Baker Books.

BANDURA, A. 1986. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BECK, J.R. 1999. Jesus and personality theory: exploring the five-factor model. Downers Grove: InterVarsity Press.

BECKER, H.S. 1970. Sociological work: method and substance. Chicago: Aldine Publishing Company.

BECKMANN, J. & NIEUWENHUIS, J. 2004. Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n fundering of flirtasie met waardes? *South African Journal of Education*, 24(1) 55 -63. <http://ajol.info/index.php/saje/article/view/24967/20651> Datum van gebruik: 9 Sep. 2009.

BELL, C.R. 2002. *Managers as mentors: building partnerships for learning*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

BERK, L.E. 2006. *Child development*. 7th ed. Illinois: Pearson.

BEYERS, G.J. 1969. *Ek glo*. Kaapstad: Tafelberg.

<http://www.bravoland.co.za/forum/index.php?topic=4049.10> Datum van gebruik: 31 Aug. 2009.

BIJBEL EN ONDERWIJS. 2008. *Christelike opvoeding in een pluralistiese saamenleving*. <http://www.bijbelenonderwijs.nl/?page=4&id=35> Datum van gebruik: 31 Aug. 2009.

BLUESTEIN, J. 1999. *21st century discipline: teaching students responsibility and self-management*. 2nd ed. Torrance, CA: Frank Schaffer Publications.

BLÜHM, R. 1983. *Begriff und Theorie der Seelsorge: Handbuch der Seelsorge*. Berlin: Evangelische Verlag Anstalt.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. 2003. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 4th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

BOLKENSTEIN, M.H. 1964. *Zielsorg in het Nieuwe Testament*. Den Haag: Keulen Periodieken.

BONS-STORM, R. 1989. Hoe gaat het met jou? Pastoraat als komen tot verstaan. (*In* Fourie, M. & Van den Berg, J.A., eds. *Die ontwikkeling van pastoral-narratiewe mentorskapbeginsels as effektiewe leerbenadering*. Kampen: Kok. p. 92-104.)

BORGELT, T. 2003. Could you be a mentor? *Career success*, 16(7):1-2.

BOTHA, M.E. 2004. Clusters, roots and hierarchies of metaphors in Scripture and the quest for Christian scholarship. *Koers: Bulletin for Christian scholarship*, 69(3):499-526.

BOURG, F.C. 2002. The family as the place of religious formation. (*In* Jeanrond, W.G. & Cahill, L.S., eds. Religious education for boys and girls. London: Concilium. p. 9-16.)

BRADSHAW, D. 2001. Teachers transform lives. *Aris resources bulletin*, 12(4):6, Des. Beskikbaar: ERIC.

BRANCH, R.G. 2004. Genesis 20: a literary template for the prophetic tradition. *In die Skriflig*, 38(2):217-234, Jun.

BRAUMANN, G. 1978. Advocate, paraclete, helper. (*In* Brown, C., ed. The new international dictionary of New Testament theology. Exeter: Paternoster. p. 90-570.)

BREATHNACH, S.B.1999. Something more: excavating your authentic self. New York: Bantam Books.

BROCHU, B. & BARAGA-BRCIC, P. 2007. Engaging the young to experienced God. *The religious education association*, 102(4):35-356, Fall.

BROWN, D.L. 2006. God's blueprint for parents.  
<http://logosresourcepages.org/Family/parents.htm> Date of access: 15 Aug. 2008.

BROWN, J.M. 1998. Adollesente probleme in 'n hoër sosio-ekonomiese gemeenskap: 'n maatskaplike perspektief. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Verhandeling – M.A.) (Ongepubliseerd.)

BROWNING, D. 1991. A fundamental practical theology: descriptive and strategic proposals. Minneapolis, MN: Fortress.

BUZZELLI, C.A. & WALSH, K. 1992. Discipline, development, and spiritual growth. (*In* Ratcliff, D.E., ed. Handbook of children's religious education. Birmingham, AL: Religious Education Press. p. 143-163.)

BYBEL. 1954. Die Bybel: Ou vertaling. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

BYBEL. 1988. Die Bybel: Nuwe vertaling. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

BYRON, J. 2003. Slave of Christ or willing servant? Paul's self-description in 1 Corinthians 4:1-2 and 9:16-18. *Neotestamentica*, 37(2):179-198.

CAMPBELL-LANE, Y. & LOTTER, G.A. 2005. Biblical counselling regarding inner change. *Koers: Bulletin for Christian scholarship*, 70(1):99-123.

CARL, A.E. 2007. Onderwysers in die Wes-Kaap se persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge: vir of teen? *Acta Academica*, 39(3):200-223, Des.

CARSON, A. 2000. Men in the off hours. New York: Alfred A Knopf.

CHARLES, C.M. 2002. Essential elements of effective discipline. Boston, MA: Allyn & Bacon.

CHO, H.J. & PRINS, J.M.G. 2005. The use of storytelling in the practice of Christian education for children. *Deel*, 46(1/2):78-68, Mrt./Jun.

CHRISTIE, P. 2005. Leading learning. (*In Goniwe, M. ed. Leading learning: cutting edge seminar organised by the Gauteng Department of Education. Johannesburg: MGSLG. P. 2-8.*)

CILLIERS, J.H.J. 2003. Pastoraat aan adolessente wat by okkultiese substrukture betrokke is – 'n pastorale terapeutiese benadering. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Proefskrif – D.Phil.) 295 p.

CLEMENTS, R. 2001. The book of Deuteronomy. Peterborough: Epworth Press.

CLEMENTS, R.E. 1996. Old Testament prophecy: from oracles to canon. Louisville, KY: Westminster John Knox.

CLUTTERBUCK, D. 2004. Everyone needs a mentor: fostering talent in your organisation. 4th ed. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

COCKER, B.J. 2008. Christianity and Greek philosophy or, the relation between spontaneous and reflective thought in Greece and the positive teaching of Christ and His apostles. [http:// www.gutenberg.org/files/27571/27571.txt](http://www.gutenberg.org/files/27571/27571.txt) Date of access: 2 Mrt. 2010.

CODRINGTON, G.T. 2000. Multi-generational ministries in the context of a local church. Pretoria: University of South Africa. (Dissertation – M.Diac.)

COETZEE, J.C. 1973. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde. Pretoria: Van Schaik.

COLLINS CONCISE DICTIONARY. 1999. Glasgow: Harper Collins.

COLSON, C. & PEARCEY, N. 2001. The Christian in today's culture. Wheaton, IL: Tyndale.

COMBRINCK, G.P. 1997. Die praktykmaking van Christelike vakonderrig in die leerarea tegnologie: senior fase. <http://www.uovs.ac.za/faculties/documents/01/179/.../6892-Artikel.doc> Datum van gebruik: 31 Aug. 2009.

CONDON, D. 2003. Teachers stressed by bad behaviour. <http://www.irishhealth.com/?level=4&id=4816> Date of access: 19 Aug. 2005.

CORBETTA, P. 2003. Social research: theory, methods and techniques. London: Sage Publishers.

CRAMPTON, W.G. 2009. Oospronklike manuskripte, die meerderheidstekes en vertalings. *Pro Regno*, (6): 1-14.

CRESWELL, J.W. 1994. Research design: qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

CROWTHER, J., ed. 1995. Oxford advanced learner's dictionary of current English. 5th ed. Oxford: Oxford University Press.

DALLOZ PARKS, S. 2000. Big questions, worthy dreams: mentoring young adults in their search for meaning, purpose and faith. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DANZFUSS, T. 2005. Wat is Gereformeerde onderwys? Wat sê die Here in sy Woord oor die opvoeding van ons kinders? [http://www.vcho.co.za/kgsm/Geref\\_opv.htm](http://www.vcho.co.za/kgsm/Geref_opv.htm) Datum van gebruik: 3 Aug. 2009.

DEGENAAR, J. 1970. Iets oor die metafoor. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 10(4):293-308.

DE KLERK, B.J., VAN RENSBURG, F.J., LOTTER, G.A. & KRÜGER, P.P. 2004. Woordbediening: Gereformeerde eksegeese vir prediking en pastorale berading. Potchefstroom: PU vir CHO.

DE KLERK, J. & RENS, J.A. 2003. The role of values in school discipline. *Koers: Bulletin for Christian scholarship*, 68(4):353-371.

DE KLERK, S.M. 2008. Die adolessente ervaring van anorexia nervosa. Pretoria: UNISA. (Verhandeling – M.A.) 181 p.

DE KLERK, W.J. 1975. Pastorale sensitiwiteit. Johannesburg: Perskor.

DE MUYNCK, B. & VAN DER WALT, J.L. 2006. The call to know the world. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. 2005. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. Handbook of qualitative research. 3rd ed. London: Sage Publishers. p. 1-32).

DEPARTMENT OF EDUCATION *sien* SOUTH AFRICA. Department of Education.

DE VOS, A.S. 1998. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria: Van Schaik.

DE VOS, A.S. 2002. Qualitative data analysis and interpretation. (In De Vos, A.S., ed. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. Pretoria: Van Schaik. p. 336-352.)

DE VRIES, A. 2005. Leerlinge 'boelie hul onnies'. *Rapport: 17*, 2 Apr.

DE WET, F.W. 2000. Geloofswaarneming –'n teologies-estetiese benadering tot praktiese teologie. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – Th.M.) 255 p.

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

DE WET, F.W. 2008. Geestelike volwassenheid. *In die Skriflig*, 42(2):367-370.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban: Butterworth.

DE WITT, M.W. & BOOYSEN, M.I. 1995. Socialization of the young child. Pretoria: Van Schaik.

DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS. 2001. Die Heidelbergse Kategismus. (*In Psalmboek: berymde en omgedigte psalms en ander skrifberymings in gebruik by die Gereformeerde Kerke in Suid-Afrika: belydenisskrifte en liturgie. Wellington: N.G. Kerk-Uitgewers. p. 41-42.*)

DIJKSTRA, A.B. & MIEDEMA, S. 2003. Bijzonder gemotiveerd. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

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 die Verenigde Staten. *Nederlands theologisch tijdschrift*, 43(1):192-209, Jul.

DINGEMANS, G.D.J. 1996. Manieren van doen – inleiding tot de studie van de praktische theologie. Kampen: Kok.

DOUGLAS, H. 1978. The teacher and pastoral care. Oxford: Basil Blackwell.

D'SOUZA, M.O. 2000. The Christian philosophy of education and Christian religious education. *The journal of educational thought*, 34(1):11-28, Apr.

DUCK, L. 2000. The ongoing professional journey. *Educational leadership*, 57(8):42-45, May.

DU RAND, J.A. 2005. Interpreting and understanding the Bible. (*In Du Rand, J.A., ed. Coming to grips with the world and text of the Bible. Johannesburg: Randes Afrikaanse Universiteit. p. 148-228.*)

DURRHEIM, K. 2006. Research design. (*In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D., eds. Research in practice. Cape Town: Cape Town University Press. p. 33-59.*)

DU TOIT, B. 2000. God? Geloof in 'n postmoderne tyd. Bloemfontein: CLF Uitgewers.

EDLIN, R.J. 1999. The cause of Christian education. Blacktown: National Institute for Christian Education.

EDLIN, R.J. 2004. Why Christian schools? (*In* Ireland, J., Edlin, R.J. & Dickens, K., eds. Pointing the way. Blacktown: Institute for Christian Education. p. 1-16.)

EDWARDS, C.H. 2004. Classroom discipline and management. 4th ed. New York: Wiley.

EDWARDS, D.J.A. 1990. Case study research method: a theoretical introduction and practical manual. Grahamstad: Rhodes University. (Ongepubliseerd.)

EGGS, E. 2001. Metaphor in historisches Wörterbuch der Rhetorik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. p. 1103-1109.

ENDRES, A. 2008. Getraumatiseerde adolessante se soeke na hoop: 'n pastorale model. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif – D.Phil.) 276 p.

ENSOR, P. 2001. Academic programme planning in South Africa higher education: three institutional case studies. (*In* Beier, M., ed. Curriculum restructuring in higher education in post-apartheid South Africa. Pretoria: CSD. p. 43-58.)

ERIKSON, E.H. 1968. Identity: youth and crises. New York: Norton.

ERNE, T. 2003. Spielräume des Lebens: zur Bedeutung des Spiels für die praktische Theologie. <http://www.theomag.de/24/te4.htm> Datum van gebruik: 8 April 2010.

FAMILY, S.P. 1995. Perspectives on the category adolescence. [upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-07092009.../02chapter2.pdf](http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-07092009.../02chapter2.pdf) Date of access: 13 Feb. 2010.

FEE, G.D. 1999. Philippians. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.

FERGUSON, E. 2003. *Backgrounds of early Christianity*. 3rd ed. Grand Rapids, MI: Eerdmans Publishing.

FERREIRA, G.V. 1980. *Opvoeding en samelewing: 'n dinamiese wisselwerking*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

FERREIRA, S. 1994. 'n Kwalitatiewe ondersoek na die emosionele belewenis van enkele Suid-Afrikaanse blanke geskeide mans. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

FIRET, J. 1982. Kroniek van de praktische theologie. *Praktische theologie*, 14(3):552-567.

FIRET, J. 1987. *Spreken als een leerling, Praktisch-theologische opstellen*. Kampen: Kok.

FLICK, U., VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. 2004. *A companion to qualitative research*. London: Sage.

FLUTTER, J. & RUDDUCK, J. 2004. *Consulting pupils: what's in it for schools*. London: Routledge.

FORTOSIS, A.C. 2001. *Discipline in classrooms*. <http://www.christianhosting.com> Date of access: 21 Jul. 2005.

FOURIE, D.I., OBERHOLZER, M.O. & VERSTER, T.L. 1992. *Education I*. Pretoria: Via Afrika.

FOURIE, M. & VAN DEN BERG, J.A. 2007. Die ontwikkeling van pastoraal-narratiewe mentorskapbeginsels as effektiewe leerbenadering. *Acta theologica*, 27(2):92-104, Des.

FOWLER, S. 1987. *Christian educational distinctives*. Potchefstroom: PU for CHE, Institute for Reformational Studies.

FOWLER, S. 2002. The Christian professional called to the service of love. Melbourne: Amani Educational Services.

FOWLER, S., VAN BRUMMELEN, H.W. & VAN DYK, J. 1993. Christian schooling: education for freedom. Potchefstroom: PU for CHE, Institute for Reformational Studies.

FREUD, S. 1968. The standard edition of the complete works of Sigmund Freud. London: Hogarth Press.

GALINDO, I. 1998. The craft of Christian teaching: essentials for becoming a very good teacher. Valley Forge, PA: Judson Press.

GALLOWAY, D. 1990. Pupil welfare and counselling: an approach to personal and social education across the curriculum. New York: Longman.

GANZEVOORT, R. 1998. Religious coping reconsidered, Part two: a narrative reformulation. *Journal of Psychology and Theology*, 26(3): 276-286.

GERKIN, C.V. 1984. The living human document: revisioning pastoral counseling in a hermeneutical mode. Nashville, TN: Abingdon Press.

GERKIN, C.V. 1997. An introduction to pastoral care. Nashville, TN: Abingdon Press.

GENESIS FAMILY EDUCATION. 2006. Solving people's problems. <http://www.soulcare.org/indexsfm.html> Date of access: 15 Aug. 2006.

GFE *sien* GENESIS FAMILY EDUCATION

GOLDSTEIN, L.S. 1998. Teacherly love: intimacy, commitment and passion in classroom life. *The journal of education thought*, 32(3):257-269, Des.

GORSKI, P.C. 2005. Multicultural pavilion: working definition. <http://www.EdChange.org>  
Date of access: 18 Nov. 2005.

GREEN, F. 2004a. The development of a model for nutritional intervention in rural communities in South Africa. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis – PhD.) 240 p.

GREEN, L. 2004b. Nurturing democratic virtues: educators' practices. *South African journal of education*, 24(4):254-259.

GREENWOOD, A. 2003. Mentors: advisors, teachers, role models and friends. [http://www.saqi.co.za/QE\\_ar\\_0403\\_2.htm](http://www.saqi.co.za/QE_ar_0403_2.htm) Date of access: 25 Jul. 2005.

GREGOR, J. 2002. The definition of education. <http://www.helium.com/.../4999-the-definition-of-education>. Date of access: 14 Aug. 2009.

GRIBBLE, B. 2006. In a class of your own: managing pupils' behaviour. New York: Continuum.

GRIESEL, G.A.J., LOUW, G.J.J. & SWART, C.A. 1991. Principles of educative teaching. Pretoria: Acacia Books.

GRONDWET *sien* SOUTH AFRICA.

GRÖSSER, M. 2007. Effective teaching: linking teaching to learning functions. *South African journal of education*, 27(1):37-52.

GROSSKOPF, O.H. & LOTTER, G.A. 2003. "Gifts among the genders?" Some metatheoretical considerations. *Praktiese teologie in S.A.*, 18(2):13-32.

GRUDEM, W. 1994. Systematic theology: an introduction to Bible doctrine. Grand Rapids, MI: Zondervan.

GUNTER, C.F.G. 1997. Aspects of educational theory. Stellenbosch: University Publishers.

HALVERSON, E.R. 2005. Inside out: facilitating gay youth identity development through a performance-based youth organization. *Identity: an international journal of theory and research*, 5(1):69-70.

HAMM, C.M. 1993. Philosophical issues in education: an introduction. London: Falmer Press.

HANKS, P., ed. 2000. The new Oxford thesaurus of English. Oxford: Oxford University Press.

HARLEY, K., BARSASA, F., BERTRAM, C., MATTSON, E. & TIMM, H. 2000. The real and the ideal: teacher's roles and their competences in South African policy and practice. *International journal of education*, 20(4):287-304.

HATTINGH, L. 1991. 'n Teorie van waardes. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed.-proefskrif.)

HAYDEN, G. 1997. Teaching about values: a new approach. London: Cassell.

HEENAN, J. 2002. Building character through cornerstone values. Invercargill: The New Zealand Foundation for Values in Education.

HEITINK, G. 1977. Pastoraat als hulpverlening: inleiding in de pastorale theologie en psychologie. Kampen: Kok.

HEITINK, G. 1999. Practical theology: history-theory-actions-domains. Grand Rapids, MI: Eerdmans Publishing.

HELBERG, J.L. 2006. Die messiaanse aard van psalms: hoe dit 'n Nuwe-Testamentiese lees, vertaling en omdigting van die psalms raak. *In die Skriflig*, 40(4):575-596, Des.

HENDRICKS, V. 2005. Blameer ouers, nie onderwysers. *Huisgenoot*: 65, 6 Okt.

HENNING, E., GRAVETT, S. & VAN RENSBURG, W. 2002. *Qualitative data analysis*. Beverley Hills: Sage.

HENNING, E., VAN RENSBURG, W. & SMIT, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

HERL, D. & BERMAN, M.L. 2004. *Building bridges over troubled waters: enhancing pastoral care and guidance*. Lima, OH: Wyndham Hall Press.

HERSH, R.H., MILLER, J.P. & FIELDING, G.D. 1980. *Models of moral education: an appraisal*. New York: Longman.

HEYNS, L.M. & PIETERSE, H.C.M. 1991. *Eerste treë in die praktiese teologie*. Pretoria: Gnosis.

HIGGS, P. & SMITH, J. 2002. *Rethinking our world*. Cape Town: Juta.

HOLLICK, M. 2006. *The science of oneness: a worldview for the twenty-first century*. Winchester: O Books.

HORN, I. 2005. Die onderwyser: instrument van die regering of werktuig van die Here? [http://www.vcho.co.za/kgsm/Geref\\_opv.htm](http://www.vcho.co.za/kgsm/Geref_opv.htm) Datum van gebruik: 3 Aug. 2009.

HRUBY, K. 1971. *Die Synagoge: geschichtliche Entwicklung einer Institution*. Zürich: Theologischer Verlag.

JACKSON, D & JACKSON, S. 2002. *Parenting with panache*. Johannesburg: Wordsmith Publishing.

JACKSON, S. 2002. The definition of education. <http://www.helium.com/.../4999-the-definition-of-education> Date of access: 14 Aug. 2009.

JANSE VAN RENSBURG, J. 2004. Pastorale integriteit. *Nederduitse Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, 45(3/4):386-398.

JOHNSTONE, P.J.S.G, JOHNSTONE, R.J. & MANDRYK, J. 2001. Operation world. Harrisonburg, VA: R.R. Donnelley & Sons.

JORDAAN, Y.M. 2003. Die assessering van die probleme wat onderwysers binne klasverband ervaar en hul behoefte aan die benutting van 'n spelterapeut. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif – M.A.) 134 p.

KELLY, M.J. 2000. Planning for education in the context of HIV/AIDS. United Nations: Educational, scientific and cultural organization. Paris: Unesco.

KIDDER, T. 1989. Among schoolchildren. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

KITTEL, F. 1978. Theological dictionary of the New Testament: volume V. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

KLASEN, N. & CLUTTERBUCK, D. 2002. Implementing mentoring schemes: a practical guide to successful programs. Oxford: Butterworth-Heinemann.

KOHLBERG, L. 1978. Moral education reapraised. *The humanist*, 12-18, Nov/Dec.

KOK, J.C. & GROBLER, R.C. 2001. Professionele en onprofessionele gedragseienskappe van onderwysers en die implikasies daarvan vir onderwysersopleiding. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 21:133-137.

KROG, A. 2004. Soektog na onderrig van hoë gehalte. *Die Burger*. 11, 11 Mrt.

- KRUGER, S.F. 2000. Menslike persoonlikheid en toerustende herderlike bediening: aspekte van 'n metateorie, basisteorie en praktykteorie. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – Th.D. Praktiese Teologie.) 340 p.
- KRUGER, S.F. 2005. Toerusting as wordingsproses: perspektiewe uit die Efesiërbrief. *In die Skriflig*, 39(3):527-553, Sep.
- KUHN, T.S. 1970. The structure of scientific revolutions. 2nd ed. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- KVALE, S. 1996. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage Publishers.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. 1980. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press
- LANDMAN, W.A. 1994. Lesings in die opvoedkunde. <http://www.landmanwa.co.za/studie08.htm>  
Datum van gebruik: 6 Apr. 2009.
- LANGEVELD, M.J. 1959. Beknopte teoretiese paedagogiek. Groningen: J B Wolters.
- LAUER, R.H. 1981. Temporal man: the meaning and uses of social time. New York: Praeger.
- LEARNING THEORIES KNOWLEDGEBASE. 2008. Erikson's stages of development. <http://www.learning-theories.com/eriksons-stages-of-development.html>  
Date of access: 14 Feb. 2010.
- LEE, J.M. 1992. General procedures of teaching religion. (*In* Ratcliff, D.E., ed. Handbook of children's religious education. Birmingham, AL: Religious Education Press. p. 164-206.)

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research: planning and design. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

LEVERING, B. 2007. Levensverhalen schein. (*In Ex, C., red. Opvoeden, wat kun je?* Amsterdam: Wêreldbiblioteek. p. 64-73.)

LEXILOGOS. 2008. Universele verklaring van menseregte.  
<http://www.lexilogos.com/declaration/afrikaans.htm> Datum van gebruik: 31 Aug. 2009.

LICKONA, T. 1996. Eleven principles of effective character education. *Journal of moral education*, 25(1):93-95, Mar.

LIDDELL, H.G. & SCOTT, R. 1953. Greek-English lexicon. Oxford: Clarendon.

LIEBENBERG, J.J. 2004. 'n Kwalitatiewe evaluering van leierskapmodelle vir pre-adolescente. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Skripsie – D.Phil.)

LINCOLN, Y. & GUBA, E. 1985. Naturalistic inquiry. New York: Sage Publishers.

LOMBAARD, H.S. 1993. Die "in loco parentis" posisie van die onderwyser. Potchefstroom: PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.) 105 p.

LONGARETTI, L. & ENGLISH, R. 2008. Helping your pupils to communicate effectively and manage conflict. New York: Routledge.

LOTTER, G.A. 1993. Die werk van die Heilige Gees in die gelowiges volgens 2 Korintiërs. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – D.Phil.) 164 p.

LOUW, D.A. 1986. Inleiding tot die psigologie. 2de uitg. Isando: McGraw-Hill.

LOUW, D.J. 1993. Pastoraat as ontmoeting: ontwerp as 'n basisteorie, antropologie, metode en terapie. Kaapstad: Lux Verbi.

- LOUW, D.J. 1999. Pastoraat as vertolking en ontmoeting. Wellington: Lux Verbi.
- LOUW, D.J. 2008. Cura Vitae: Illness and the healing of life in pastoral care and counselling. Wellington: Lux Verbi.
- LUBBE, S.J. 2008. 'n Kwalitatiewe studie na die rol van massa-toename in die vroeë adolessente dogter se belewenis van die self. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif – D.Phil.) 212 p.
- MACARTHUR, J. 1994. Counseling and the sinfulness of humanity. (In MacArthur, J.F. & Mack, W.A., eds. Introduction to biblical counseling: a basic guide to the principles and practice of counseling. Dallas, TX: Word Publishers. p. 98-115.)
- MACDONALD, M.Y. 2000. Colossians and Ephesians. Collegeville, MN: The Liturgical Press.
- MAILE, S. 2002. Accountability: an essential aspect of school governance. *South African journal of education*, 22(4):326-331, Nov.
- MALHERBE, A.J. 1994. Determinism and free will: the argument of 1 Corinthians 8 and 9. Edinburgh: Clark.
- MALHERBE, G. 2005. Ons hoërskool slaag met dissipline. *Beeld*: 25, 26 Aug.
- MANDELA, N. 2001. Address by the Honourable Nelson Mandela, former President of the Republic of South Africa. (In Department of Education. Papers read at the Saamtrek: Values, Education and Democracy in the 21st Century Conference held in Kirstenbosch on 22 to 24 February 2001. Cape Town. p. 54-57.)

MARÉ, P.J. 2009. Die rol wat geselekteerde beeldspraak in Mattheus 5 tot 7 speel in 'n Christelike lewensetos.

<http://ujdigispace.uj.ac.za:8080/.../2.%20EERSTE%20DEEL%20VAN%20M.pdf> Datum van gebruik: 6 Jun. 2010.

MARSHALL, C. & ROSSMANN, G.B. 2006. Designing qualitative research. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

MARTHINUS, M. 2005. Morele opvoeding aan leerders binne die konteks van plekke van veiligheid in die Wes-Kaap. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Proefskrif – M.Ed.) 86 p.

MASON, E.F. 2008. You are a priest forever: second temple Jewish messianism and the priestly Christology of the epistle to the Hebrews. Boston, MA: Brill.

MASTER TEACHER. 2002. You can handle them all. <http://www.disciplinehelp.com/resource/> Date of access: 20 Jul. 2005.

MATTHEW, H. 1995. Commentary on the Bible. (*In* Thomas Nelson's electronic Bible reference library '95.) [CD].

MCCALLAGHAN, M. 2007. Die gebruik van liggaamsportrette deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol. Pretoria: Universiteit van Petoria. (Proefskrif – M.Ed.) 152 p.

MCFAGUE, S. 1982. Methaphorical theology: models of God in religious language. Philadelphia: Fortress Press.

MCFAGUE, S. 1987. Models of God: theology for an ecological, nuclear age. Philadelphia: Fortress Press.

MC GRATH, A.E. 2001. Christian spirituality: an introduction. Oxford: Basil Blackwell.

MCPHAIL, J. 1980. The consideration model. (*In* Hersch, R.H., Miller, J.P. & Fielding, G.D., eds. *Models for moral education: an appraisal*. New York: Longman. p. 51-73.)

MCPHAIL, P. 2005. The morality of communication: authority and method in situational morality. <http://www.springerlink.com/index/index/P88W341443221H28.pdf> Date of access: 27 Sep. 2009.

MCPHAIL, P.J.R., THOMAS, U. & CHAPMAN, H. 1975. *Learning to care*. Niles: Argus Communications.

MEGGINSON, D. & CLUTTERBUCK, D. 1995. *Mentoring in action: a practical guide for managers*. London: Kogan Page.

MERCER, N. & LITTLETON, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking*. New York: Routledge.

MEYER, M. & FOURIE, L. 2004. *Mentoring and coaching: tools and techniques for implementation*. Randburg: Knowres Publishing.

MIDDLETON, J.R. & WALSH, B.J. 1995. *Truth is stranger than it used to be*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.

MIEDEMA, S. & VROOM, H., eds. 2004. *Alle onderwijs bijzonder: levens-beschouwelijke waarden in het onderwijs*. Zoetermeer: Meinema.

MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded source book*. 2nd ed. London: Sage Publishers.

MILLER, P.W. 2005. *Body language in the classroom*. <http://www.acteonline.org> Date of access: 21 Jan. 2009.

MOKHELE, P.R. 2006. The teacher-learner relationship in the management of discipline in public high schools. *African educational review*, 3(1/2):148-159.

MOLL, L.C. & GONZALES, N. 2004. Engaging life: a funds-of-knowledge approach to multicultural education. (In Banks, J.A. & McGhee Banks, C.A., eds. Handbook of research on multicultural education. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 699-715.)

MORLEY, P. & DELK, D. 2003. Die pa in die spieël. Kaapstad: Struik.

MUIS, J. 2008. God our King. *HTS: theological studies*, 64(1):269-288, Mrt.

MÜLLER, J. & LAAS. 2000. Telling a past, dreaming a future: (Walter Brueggemann). Die essensies van die narratiewe pastoraat. *Skrif en Kerk*, 21(2): 1-13.

MÜLLER, J. 2000. HIV/AIDS, Narrative Practical Theology, and postfoundationalism: the emergency of a new story. Ongepubliseerde artikel.

MURPHY, F.J. 1994. Apocalypses and apocalypticism: the state of the question. *Currents in research: biblical studies*, 2:147-180.

MURRAY, M. & OWEN, M.A. 1991. Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring program. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MWB. 2008. <http://www.mijnwoordenboek.nl/vertaal/NL/EN/pedagogiek> Datum van gebruik: 20 Aug. 2009.

NAME. 2003. Definition of multicultural education. <http://www.nameorg.org> Date of access: 18 Nov. 2005.

NATIONAL UNION OF EDUCATORS. 2000. Effective use of reprimands. Vol. 4(2):20-21, July.

NEETHLING, K. 2001. Dink soos Jesus. Vanderbijlpark: Carpe Diem.

NEL, M. 2005. Public pastoral leaders: the purpose of theological training. *In die Skriflig*, 39(3):441-462, Sep.

NELSON, T. 1995. Topical Bible index. (*In* Thomas Nelson's electronic Bible reference library '95.) [CD].

NEVID, J.S., RATHUS, S.A. & GREENE, B. 2003. Abnormal psychology in a changing world. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

NEWELL, S. & JEFFREYS, D. 2002. Behaviour management in the classroom. London: David Fulton Publishers.

NEWMAN, F.M., BERTOCCI, T. & LANDSNESS, R.M. 1977. Skills in citizen action – an English-social studies program for secondary schools. Madison, WI: University of Wisconsin Publications.

NIEMAN, M.M. & MONYAI, R.B. 2006. The educator as mediator of learning. Pretoria: Van Schaik.

NUE *sien* NATIONAL UNION OF EDUCATORS.

O'BRIEN, P.T. 1999. The letter to the Ephesians. Grand Rapids, MI: Eerdmans Publishing.

OCCS *sien* ORANGE CITY CHRISTIAN SCHOOL.

ODENDAL, F.F., SCHOONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. & BOOYSEN, C.M. 1997. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Midrand: Perskor Uitgewery. 1386 p.

OLIVIER, E. 2007. 'n Historiese perspektief op onderwys en opvoeding. *Deel*, 48(3/4):583-593, Sep./Des.

- OLWAGEN, J.M. 2008. Riglyne vir die daarstelling van 'n bedieningsmetafoor vir vrywillige dienswerk.  
<http://www.ujdigispace.uj.ac.za:8080/dspace/bitstream/.../9/09.%20Hoofstuk%207.pdf> Datum van gebruik: 25 Aug. 2008:
- OOSTHUIZEN, I.J., ROUX, J.M. & VAN DER WALT, J.L. 2003. A classical approach to the restoration of discipline in South African schools. *Koers: Bulletin for Christian scholarship*, 68(4):373-390.
- ORANGE CITY CHRISTIAN SCHOOL. 2006. Parent handbook. (Unpublished.)
- OSBORN, M., MCNESS, E. & BROADFOOT, B. 2002. What teachers do: changing policy and practice in primary education. New York: Continuum.
- OSMER, R. 2008. Practical theology: an introduction. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- PATTON, M.Q. 2002. Qualitative evaluation and research methods. 3rd ed. Newbury Park, NY: Sage Publishers.
- PAUW, J.G. & KOK, J.C. 2002. Onderwysdoelstellings en die ontwikkeling van menslike potensiaal. *South African Journal of Education*, 22(1):6-9.
- PIEK, G.C. 1991. School management 1. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- PIETERSE, H. 1993. Praktiese teologie as kommunikatiewe handelingsteorie. Pretoria: RGN-Uitgewers.
- PITOUT, D.N., SMITH, A.G., WINDELL, J.H.J. & STEINMANN, C.F. 1993. Teacher's handbook for education. Pretoria: Van Schaik.
- PORTEUS, K., VALLY, S. & RUTH, T. 2001. Alternatives to corporal punishment: growing discipline and respect in our classrooms. Sandown: Heinemann Publishers.

POTGIETER, R. 2000. RP Model: gestruktureerde speltherapie. Pretoria: RP Training institute.

POWER, E.J. 1970. Main currents in the history of education. New York: McGraw-Hill.

PRATTE, R. 1992. Philosophy of education: two traditions. Springfield: C.C. Thomas.

PRETORIUS, J. 2008. Die opleiding en praktyke van die onderwyser as kunstenaar. *Litnet akademies*, 5(3):69-93, Des.

PRETORIUS, J. 2009. Die opleiding en praktyke van die onderwyser as kunstenaar. <http://www.litnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi?cmd...id...> Datum van gebruik: 3 Aug. 2009.

QUINTRELL, M. 1997. Language, thought and learning. (*In* Dillion, J. & Maguire, M., eds. *Becoming a teacher*. Buckingham: Open University Press. p. 115-127.)

RADEMEYER, A. 2004. Gehalte van matrikulante “nie in oogwenk verbeter”. *Die Burger* : 2, 24 Sept.

RAHANTOKNAM, O. 2005. Culturele diversiteit in opvoeding en onderwijs. <http://www.aob.nl/kixtart/nm/.../5988-lezingotjehantoknam.doc> Datum van gebruik: 31 Aug. 2009.

RATCLIFF, D.E. 1992. Handbook of children’s religious education. Birmingham, AL: Religious Education Press.

RAY, D. & POONWASSIE, D.H. 1992. Education and cultural differences: new perspectives. New York: Garland Publishing.

REDIFF. 2009. Definition and meaning of education and its philosophy. <http://www.qna.rediff.com/.../definition...meaning...education.../answers> Date of access: 14 Aug. 2009.

RENS, J.A. 2005. Riglyne vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – D.Phil.) 120 p.

RENS, J.A., VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2005a. Waarde-opvoeding in skole: Kan dit? Moet dit? *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, (3/4):215-229.

RENS, J.A., VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2005b. Waardes in die opvoeding en onderwys: 'n Babelse verwarring. *Koers: Bulletin vir Christelike wetenskap*, 70(2):189-205.

ROSEN, L. 2005. School discipline: best practices for administrators. 2nd ed. California: Corwin Press.

ROSS, E. & DEVERELL, A. 2004. Psychosocial approaches to health, illness and disability: a reader for healthcare professionals. Pretoria: Van Schaik.

ROSSOUW, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools – a qualitative study. *Koers: Bulletin for Christian scholarship*, 68(4):413-435.

RUDLOFF, A. 2007. A quick guide to body language. <http://www.emurse.co> Date of access: 21 Jan. 2009.

SARO *sien* SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys.

SCHACTER, J. & THUM, Y.M. 2004. Paying for high-and-low-quality teaching. *Economics of education review*, 23(4):411-430, Aug.

SCHÖPFLIN, K. 2005. The composition of metaphorical oracles within the book of Ezekiel. *Vetus Testamentum*, 55(1):101-119.

SCHOUPPE, H. 2004. Evolusie van opvoeding & onderwys.  
<http://www.schoupe.net/evopon/concepten/.../opvoeding.htm> Datum van gebruik: 31 Aug. 2009.

SCHULZE, S. 2003. Research methodology. *Progressio*, 25(2):8-20.

SEALE, R. 2002. Van zero tot hero: word weer kaptein van jou span! Vanderbijlpark: Carpe Diem Boeke.

SELLES, L. 2001. De herder was een huurling. Zoetermeer: Boekencentrum Uitgevers.

SENEKAL, D.P. 2005. Die funksionering van Bybelse inhoud in 'n narratief-pastorale gesprek. Pretoria: Universiteit van Pretora. (Tesis – Th.D.) 236 p.

SKINNER, J. 1930. The international critical commentary: a critical and exegetical commentary on Genesis. 2nd ed. Edinburgh: Clark.

SKOLEWET *sien* SUID-AFRIKA

SMALING, A. 1992. Objectivity, reliability and validity. (In Bruinsama, G.J.N. & Zwanenberg, H.M., eds. Methodology to management specialists. Muiderberg: Dick Coutinho. p.155-165.)

SMART, R. 2004. Family and community interventions for children affected by AIDS. <http://www.hsrcpublishers.ac.za> Date of access: 26 Nov. 2008.

SMIT, B. 2001. Primary school teachers' experiences of education policy changes in South Africa. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis – D.Phil.) (Unpublished.)

SMIT, D.J. 2006. Neem, lees! Hoe ons die Bybel hoor en verstaan. Paarl: Lux Verbi.

SMITH, H.J. 2009. Hoe die Christelike lewens- en wêreldbeskouing kan lyk en van ander se beskouings kan verskil. <http://www.twad.co.za/christelik.html> Datum van gebruik: 24 Sep. 2009.

SMITH, R. 1994. Spiritual discipline and the biblical counselor. (*In* MacArthur, J.F. & Mack, W.A., eds. *Introduction to biblical counseling: a basic guide to the principles and practice of counseling*. Dallas, TX: Word Publishers. p. 142-153.)

SMITH, W. 1995. A dictionary of the Bible. (*In* Thomas Nelson's electronic Bible reference library '95.) [CD].

SOPHOCLES. 2008. Opvoeding: functies en het doel van de opvoeding. <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/pedagogiek/15722-opvoeding-functies-en-het-doel-van-de-opvoeding.html> Datum van gebruik: 31 Aug. 2009.

SOUTH AFRICA. 1996. Constitution of the Republic of South Africa. [www.acts.co.za/constitution/index.htm](http://www.acts.co.za/constitution/index.htm) Date of access: 14 Feb. 2010.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2000. Strategic plan for the Department of Education 2000-2004. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001. Manifesto on values, education and democracy: report of the working group on values in education. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 2003. National Education Policy Act 27 of 1996. National Policy on Religion and Education. *Government gazette*, 459(25459), Sep. 12.

SOUTH AFRICA. 2006. Children's Act, 2005. (No. 38 of 2005). *Government gazette*, (492) 28944, Jun. 19.

STARK, F. 2005. Empirical research in the field of homiletics: asking for the hearers' voice. (*In* Grözinger, A. & Kang Ho Soon., eds. *Preaching as shaping experience in a world of conflict*. Studia Homiletica 5. Singapore: Gospel Works. p. 90-99.)

STEWART, R.B. 2006. The resurrection of Jesus: John Dominic Crossan and N T Wright in dialogue. Minneapolis: Fortress.

STEYN, C.S. 2008. Persoonlikheidstyle by erediensgangers: 'n prakties-teologiese ondersoek na die uitdagings wat aan die liturg gestel word om erediensgangers van alle MBTI (Meyers-Briggs type indicator) persoonlikheidstyle effektief in eredienste te kan aanspreek. [upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-11052008-124000/.../01part1.pdf](http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-11052008-124000/.../01part1.pdf) Datum van gebruik: 10 Mrt. 2010.

STEYN, H.J., STEYN, S.C., DE WAAL, E.A.S. & WOLHUTER, C.C. 2002. Die onderwysstelsel: struktuur en tendense. Noordbrug: Keurkopie.

STEYN, R.S. & LOTTER, G.A. 2006. Voorhuwelike verhoudings: 'n verkennende kwalitatiewe empiriese ondersoek. *Praktiese teologie in Suid-Afrika*, 21(1):104-120.

STEYN, S.C., WOLHUTER, C.C., OOSTHUIZEN, I.J. & VAN DER WALT, J.L. 2003. 'n Internasionale perspektief op leerderdisipline in skole. *South African Department of Education*, 23(3):225-232.

STOKER, H.G. 1961. Beginsels en metodes in die wetenskap. Potchefstroom: ProRege Pers.

STOKER, P.H. 1997. Wat is Christelike onderwys? <http://www.jedoetrtoe.nl/index.php?view=article&catid> Datum van gebruik: 31 Aug. 2009.

STONE, S. 2004. The Bible's definition of a generation. <http://www.bibletime.com/theory/generation> Date of access: 14 Feb. 2010.

STONE, H.W. 1988. The Word of God and Pastoral Care. Nashville: Abingdon Press.

STOTT, J.R.W. 1991. The message of Ephesians: God's new society. Leicester: InterVarsity Press.

STOTT, J.R.W. 1999. The message of Ephesians. Leicester: InterVarsity Press.

STRAUSS, J. & MYBURGH, C.P.H. 2001. Centre for distance education, Faculty of Education and Nursing. Research methodology Study guide 81416. Johannesburg: Rand Afrikaans University.

STREET, J.D. 1998. Counseling people who resist change. *The journal of biblical counseling*, 16(3):38-39, Spring.

STRIETMAN, H. 2005. Alle onderwijs werkt aan waarden: ook de openbare school bijzonder. (All schools have to deal with values: also the public school is a special school.) *SBM: Maandblad van de besturenraad voor managers, bestuurders en toezichhouders*, 8:18-19, 8 Apr.

STRONG, J. 1996. The new Strong's guide to biblical words. (In Thomas Nelson's electronic Bible reference library '95.) [CD].

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2000. Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders: Kode van Professionele Etiek. [http://sts.kzntl.gov.za/educ\\_Internet/DocumentsPublications/Manuals/General/TowardsEffectiveSchoolManagementManuals/Manuals8Afrikaans.aspx](http://sts.kzntl.gov.za/educ_Internet/DocumentsPublications/Manuals/General/TowardsEffectiveSchoolManagementManuals/Manuals8Afrikaans.aspx) Datum van gebruik: 3 Aug. 2009.

SUID-AFRIKA. 1996. SA Skolewet van 1996. (No. 84 van 1996). *Government gazette* 1996, 377(17579):11-15.

SWINTON, J. & MOWAT, H. 2006. Practical theology and qualitative research. London: SCM Press.

TEACHER'S MIND RESOURCES. 2002. The meaning of education. [www.teachersmind.com/education.htm](http://www.teachersmind.com/education.htm) Datum van gebruik: 31 Aug. 2009.

TERRE BLANCHE, M., KELLY, K. & DURRHEIM, K. 2006. Why qualitative research? (In Terre blanche, K., Durrheim, K. & Painter, D., eds. Research in practice: applied methods for the social sciences. Cape Town: University of Cape Town Press. p. 271-284.)

THOM, D.P., LOUW, A.E., VAN EDE, D.M. & FERNS, I. 2002. Adollessensie. (In Louw, D.A., Louw, A.E., & Van Ede, D.M., reds. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Kaapstad: Kagiso Tersiêr. 764 p.)

TITUS, D.N. 1994. Values education in American secondary schools.  
<http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/titus.htm> Date of access:14 Feb. 2010

TOLMIE, D.F. 2006. Die uitbeelding van Petrus as herder in die Johannesevangelie. *Deel*, 47(3 & 4):677-688. Beskikbaar: SA ePublications.

TROOST, A.F. 2001. Verder als herder: pastor zijn en pastor blijven. Zoetermeer: Boekencentrum Uitgevers.

TUCKER, G.M. 1987. The role of the prophets and the role of the church. (In Petersen, D.L., ed. Prophecy in Israel. Philadelphia, PA: Fortress. p. 159-174.)

VAN AARDE, A. 2007. Jesus' mission to all of Israel emplotted in Matthew's story. *Neotestamenica*, 41(2):416-436.

VAN AARDE, A. 2008. "Op die aarde net soos in die hemel": Matteus se eskatologie as die koninkryk van die hemel wat reeds begin kom het. *HTS: teologiese studies*, 64(1):529-565, Mrt.

VAN DEN BERG, L. 2005. Organ and tissue donation: a perspective of South African Baptists from the Baptists Northern Association and its implications for teaching. Pretoria: University of Pretoria. (Proefskrif – M.A.) 101 p.

VAN DER GRAAF, J. 2001. De apostel ook profeet: de profetische roeping van de kerk in een postmoderne tijd. Zoetermeer: Boekencentrum Uitgevers.

VAN DER MERWE, C.N. 2004. Kategese as middel tot heilsekerheid en heilstoe-eiening in konteks van die verbond en die koninkryk. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – D.Phil.) 504 p.

VAN DER VEN, J.A. 1990. Ecclesiology in context. Kampen: Kok.

VAN DER VEN, J.A. 1993. Practical theology: an empirical approach. Kampen: Kok.

VAN DER WALT, A.J. 1993. Die Here is my Herder. Potchefstroom: Lochwalt Uitgewers.

VAN DER WALT, B.J. 1994. The liberating message: a Christian worldview of Africa. Potchefstroom: PU for CHE, Institute for Reformational Studies.

VAN DER WALT, B.J. 1999. Visie op die werklikheid: die bevrydende krag van 'n Christelike lewensbeskouing en filosofie. Potchefstroom: PU vir CHO, Instituut vir Reformatoriese Studie.

VAN DER WALT, B.J. 2003. Identiteit en relevansie: die dringende noodsaak van Christelike organisasies en instellings in 'n toenemend sekulêre Suid-Afrika. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 39(3/4):131-148.

VAN DER WALT, B.J. 2005. Dertig jaar (1975-2005) internasionale aksie vir Christelike hoër onderwys: enkele persoonlike indrukke. *Koers: Bulletin vir Christelike wetenskap*, 70(3):555-574.

VAN DER WALT, H. 2007. Die “dissiplineprobleem” in skole: 'n rentmeesterskapsbenadering. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 47(3):288-300, Sep.

VAN DER WALT, J.L. 1993. Die begrip opvoeding: 'n herbesinning, deel 3. [www.ujdigispace.uj.ac.za:8080/dspace/bitstream/.../Ferreire%20G.V..pdf](http://www.ujdigispace.uj.ac.za:8080/dspace/bitstream/.../Ferreire%20G.V..pdf) Datum van gebruik: 10 Aug. 2009.

VAN DER WALT, J.L. 1983. Oor opvoeding in 'n neutedop. Potchefstroom: Mediapublikasies.

VAN DER WALT, J.L. 2001. School effectiveness research – 'n metateoreties-metodologiese perspektief. *Koers: Bulletin for Christian scholarship*, 66(4):585-601.

VAN DER WALT, J.L. 2007. Onderwys in Suid-Afrika: wat kry ons vir ons rande? *Woord en Daad*, 47(400):7-11, Winter.

VAN DER WALT, J.L. 2008. Handves van verantwoordelikhede vir gebruik deur Christen-opvoeders en -kinders/-leerders. *Woord en daad*, 48(403):21-23, Herfs.

VAN DER WALT, J.L. & OOSTHUIZEN, I.J. 2008. 'n Moontlike alternatiewe benadering tot leerderdisipline. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 48(3):374-388, Sep.

VAN DER WALT, J.L. & WOLHUTER, C.C. 2005. Godsdiens as 'n moontlike faktor in onderwysstelsels en die beplanning daarvan. *Koers: Bulletin vir Christelike wetenskap*, 70(1):1-25.

VAN DER WALT, J.L., WOLHUTER, C.C. & POTGIETER, F.J. 2008. Die intrinsieke verband tussen opvoeding en spiritualiteit. *Koers: Bulletin vir Christelike wetenskap*, 73(1):1-14.

VAN DER WATT, J. 2000. Die Christen, die Bybel en die toekoms. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

VAN DER WATT, J.G. 1999. Dynamics of metaphor in the Gospel according to John. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis – D.Litt.) (Unpublished.)

VAN DER WATT, J.G. 2000. Family of the King: dynamics of metaphor in the Gospel according to John. Leiden: Brill.

VAN DER WATT, J.G. & TOLMIE, F. 2005. Apokriewe Ou en Nuwe Testament: verlore boeke uit die Bybelse tyd. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

VAN DYK, J. 2000a. The craft of Christian teaching. Sioux, IA: Dordt Press.

VAN DYK, J. 2000b. The craft of Christian teaching. *Koers: Bulletin for Christian scholarship*, 68(4):391-412.

VAN ECK, E. 2008. Een teks – meerdere betekenis: hoe lees ons die Bybel? [http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S0259...script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S0259...script=sci_arttext) Datum van gebruik: 7 Apr. 2010.

VAN HUYSSTEEN, J.W. 1997. Essays in postfoundationalist theology. Grand Rapids, MI: Eerdmans Publishing.

VAN NIEKERK, A. 2002. Positiewe dissipline. *Beeld*: 26, 10 Jan.

VAN NIEKERK, R. 2007. 'n Psigobiografiese ontleding van Christiaan Neethling Barnard se loopbaanontwikkeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Tesis – M.A.) 173 p.

VAN RENSBURG, C.J.J. & LANDMAN, W.A. 1992. Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings/Notes on fundamental-pedagogic concepts. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel. 561 p.

VAN RENSBURG, C.J.J., LANDMAN, W.A. & BODENSTEIN, H.C.A. 1994. Basiese begrippe in die opvoedkunde/Basic concepts in education. Johannesburg: Orion Uitgewers.

VAN WYK, G. & VENTER, C.J.H. 2003. Die gelowige ouer as geloofsvoorbeeld: prakties-teologiese perspektiewe op toerusting. *In die Skriflig*, 37(3):533-554, Sep.

VAN ZYL, A.E. 2007. Martin Luther on education. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 43:(3/4):197-199.

VENTER, C.J.H. 2004. Die predikant wat houe uitdeel – die gemeente as teiken. *In die Skriflig*, 38(3):429-449, Sep.

VENTER, P.A. 2007. 'n Kritiese ondersoek na die stand van Afrikaanse professionele jeugteater in Suid-Afrika na 1994. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Skripsie – D.Phil.) 245 p.

VENTER, S. 2005. Kontroversialiteit as tematiese lokmotief in Barrie Hough se *My Kat word herfs, Droomwa, VlerkdansenSkilpoppe*. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg. (Skripsie – M.A.) (Ongepubliseerd.)

VERHOEF, G.C. 2000. Die noodsaak van 'n Bybelse mensbeskouing in berading: enkele snitte uit die skrif en die praktiese implikasies daarvan. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – M.A.) 140 p.

VERHOEF, M. 2003. Vrou+roeping+rentmeester. *Die Kerkblad*, 106(3154):14-15, Aug.

VINE, W.E. 1996. Complete expository dictionary of Old and New Testament words. (In Thomas Nelson's electronic Bible reference library '95.) [CD].

VOGELAAR, D. & BREGMAN, C. 1983. Mens- en kindbeeld in bijbels-reformatoriese zin. Hendrik Ido Ambacht: Begeleidingsentrum Gereformeerde Schoolonderwijs.

VOS, C.J.A. 2002. Beeldende taal: Bybel en poësie. *HTS: Teologiese Studies*, 58(1):157-171, Mrt.

VOS, C.J.A. 2007. Die neerslag van die metafoer: 'n voorlopige besinning. *Deel*, 48(3/4):270-279, Sep./Des.

WAGHID, Y. 2005. Philosophy of education as action: transcending the division between theory and practice. *Acta academica*, 37(1):126-145, Apr.

WALKER, H.M., RAMSEY, E. & GRESHAM, F.M. 2004. *Antisocial behavior in school*. 2nd ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

WATKINSON, A.M. & MCGILLIVRAY, A. 1998. Child corporal punishment.  
[http://www.nlta.nf.ca/HTML\\_Files/html\\_pages/publications/bulletins/april98/punishment.htm](http://www.nlta.nf.ca/HTML_Files/html_pages/publications/bulletins/april98/punishment.htm)  
Date of access: 23 Jun. 2008.

WAUTISCHER, H. 1989. A philosophical inquiry to include trance into epistemology.  
<http://www.sammelpunkt.philo.at:8080/1116/1/WautischerTrance.pdf> Date of access: 2 Mrt. 2010.

WELCH, E. 1997. What is biblical counseling, anyway? *The journal of biblical counseling*, 16(1):2-5, Fall.

WET *sien* SOUTH AFRICA / WET *sien ook* SUID-AFRIKA.

WILLS, J.S., MEHAN, H. & LINTZ, A. 2004. Ethnographic studies of multicultural education in U.S. classrooms and schools. (*In* Banks, J.A. & McGhee Banks, C.A., eds. *Handbook of research on multicultural education*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 163-183.)

WINKLER, M. 2006. Erziehung. (*In* Kruger, H.H. & Helsper, W., eds. *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich. p. 57-78.)

WINTERS, P. 2002. The definition of education. <http://www.helium.com/knowledge/4999-the-definition-of-education> Date of access: 14 Aug. 2009.

WITHERINGTON III, B. 2004. *The New Testament story*. Grand Rapids, MI: Eerdmans Publishing.

WOLHUTER, C.C. & OOSTHUIZEN, I.J. 2003. 'n Leerderspektief op dissipline: 'n kwalitatiewe ontleding. *Koers: Bulletin vir Christelike wetenskap*, 68(4):437-456.

WRIGHT, C.J.H. 1998. Deuteronomy: new international biblical commentary. Peabody, MA: Hendrickson Publishers.

YOUNGBLOOD, R.F. 1995. Nelson's new illustrated Bible dictionary. (*In* Thomas Nelson's electronic Bible reference library '95.) [CD].

ZAIMAN, S.J. 2003. Navorsing M. DIAC. Navorsingslypskool 4-6 Desember 2003, Pretoria. Wellington: Hugenate Kollege.

ZABEL, R.H. & ZABEL, M.K. 1996. Classroom management in context: orchestrating positive learning environments. Boston, MA: Houghton Mifflin.

ZEMKE, R., RAINES, C. & FILIPCZAK, B. 2006. Generation gaps in the company classroom. [http://www.aacrao.org/sandiego/tuesday/T6\\_176.pdf](http://www.aacrao.org/sandiego/tuesday/T6_176.pdf) Date of access: 15 Aug. 2010.

ZERFASS, R. 1974. Praktische Theologie als Handlungswissenschaft. (*In* Klostermann, F. & Zerfass, R., *reds.* Praktische Theologie heute. München: Kaiser. p. 164-177.)

ZERFASS, R. & GREINACHER, N. 1976. Einführung in die praktische Theologie. München: Kaiser.

ZIMMERMANN, R. 2000. Metapherntheorie und biblische Bildersprache: ein methodologischer Versuch. *Theologische Zeitschrift*, 56(2):108-133.

ZUCK, R.B. 1998. Teaching as Paul taught. Grand Rapids, MI: Baker Books.

## BYLAAG A TOESTEMMINGSBRIEF

### Noordwes-Universiteit

#### Vorm vir ingeligte toestemming wat deur die etiekkomitee van die NWU vir navorsingsprojekte vereis word

**VERTROULIK!/CONFIDENTIAL!**

*LW! Hierdie dokument bevat vertroulike inligting wat uitsluitlik bedoel is vir die aansoeker(s), die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit en die aangewese beoordelaars. Indien hierdie dokument of dele daarvan foutiewelik in u besit kom, word u versoek om dit onverwyld aan die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit te besorg of te vernietig. Ongemagtigde besit, lees, bestudering, kopiëring, gebruik of verspreiding van hierdie materiaal, of enige ander vorm van misbruik, is onwettig en strafbaar.*

Elke menslike deelnemer aan enige projek vir die doel van navorsing of onderrig (en waar van toepassing die gemagtigde ouer/voog) moet volledig oor die projek ingelig word en 'n vorm vir ingeligte toestemming onderteken, alvorens enige deelname mag plaasvind. Ingeligte toestemming is ook nodig waar bestaande, gebergte biologiese materiaal of stowwe van menslike oorsprong wat vir 'n ander projek of vir diagnose versamel is, gebruik word, in welke geval die menslike donor van elke monster die ingeligte toestemming moet onderteken.

Deel 1: Algemene Projekinligting

Deel 2: Algemene Beginsels

Deel 3: Toestemming

## DEEL 1: Algemene Projekinligting

Die onderstaande gedeelte verskaf aan u as deelnemer aan die projek meer inligting, sodat u 'n ingeligte besluit kan maak oor u vrywillige deelname, al dan nie.

### 1. Titel van die Projek:

Metaforiese funksies in die rolmodelskap van die Christenonderwyser – 'n Pastorale studie

### 2. Instelling / Skool / Vakgroep / Instituut:

NWU, Fakulteit Teologie, Skool vir Kerkwetenskappe, Praktiese Teologie

### 3. Name & kontakbesonderhede van projekteleiers:

	Kontakpersoon	Geneesheer	Projekteleier	Toesighouer
<b>Titel, naam &amp; van</b>	Prof. B.J. de Klerk		Prof. B.J. de Klerk	
<b>Volle name</b>	Prof. Barend J. de Klerk			
<b>Funksie in Projek</b>	Projekteleier		Projekteleier	
<b>Kwalifikasies</b>	PhD (Praktiese Teologie) ThD (Nuwe Testament)		PhD (Praktiese Teologie) ThD (Nuwe Testament)	
<b>Profess. Registr.</b>			Werkgemeenskap Praktiese Teologie	
<b>Telefoon (tuis)</b>				
<b>Telefoon (werk)</b>	0182991604			
<b>Selfoon</b>				
<b>Noodnommer</b>				
<b>Posadres</b>				

4. U is genader om as deel te neem aan hierdie projek en mag nou die volgende vrae hê:

4.1. Wat is die gestelde vereistes waaraan persone moet voldoen om aan die projek te mag deelneem? Waarom en hoe is ek gekies?

Enige persoon ongeag van wat sy/haar ras, taal, kultuur, geslag mag wees wat 'n bydrae kan lewer tot navorsingsinsigte oor die pastorale rolmodelskap van die onderwyser.

4.2. Wat is die doel met hierdie projek?

Die doel van hierdie projek is om vanuit 'n prakties-teologiese invalshoek navorsingsresultate te verkry ten opsigte van die pastorale rolmodelskap van die onderwyser.

4.3. Wat sal van my as deelnemer verwag word? Aan watter intervensies/prosedures sal ek moet deelneem? Wat presies sal dit alles behels?<sup>40</sup>):

Daar mag van my verwag word om 'n vraelys in te vul of om toestemming te gee dat werke of geskrifte van my onderwerp mag word aan analise waarvan die resultate op 'n vertroulike manier hanteer sal word.

4.4. Wat is die potensiële ongerief en/of potensiële gevare en/of potensiële permanente nagevolge (hoe gering ook al) wat deelname aan hierdie projek inhou?

Geen

4.5. Watter voorsorgmaatreëls is getref om my as deelnemer te beskerm?

Alle inligting word as streng vertroulik beskou.

---

<sup>40</sup> Hierdie prosedures sluit alle intervensies, ingrepe, ondersoeke, interaksies, ens. in (insluitend nuwe prosedures) en verduidelik ook aspekte soos metaforiese funksies en eskatologie. Verduidelik alle begrippe op 'n wyse wat die deelnemers sal verstaan.

4.6. Hoe lank word voorsien dat ek by die projek betrokke sal wees (bv. aantal en duur van besoeke)?

Besoek/Onderhoud	Datum	Tyd in	Tyd uit	Duur
Onderhoude	November 2009			1 uur

**Totale duur betrokke:** ± 9 onderhoude (e-pos) @ 1 uur elk = 9 ure

4.7. Watter direkte voordele kan ek uit die projek verwag? Watter vergoeding (monetêr of dienste) kan ek vir my deelname verwag?

Geen monetêre vergoeding nie.

4.8. Watter potensiële algemene voordele is daar vir die breër gemeenskap wat uit die projek mag voortspruit?

Deelname aan die projek sal moontlik 'n bydrae kan lewer tot bevordering van die onderwyser-leerling verhouding en die rol van die onderwyser in die geestelike volwassenheid van die leerling.

4.9. Hoe sal die bevindings van die projek (algemene resultate, asook individueel oor myself) beskikbaar gestel word of aan my oorgedra word?

Bevindinge word in hierdie navorsing gepubliseer. Anonimiteit word verseker.

4.10. Watter maatreëls is getref om my gegewens vertroulik te hanteer en te bewaar?

Vraelyste, notas en kassette word deur die navorser op 'n veilige plek bewaar.

4.11. Watter beperkings is daar om die vertroulikheid van data te verseker?

Slegs navorser en medenavorsers wat by die projek betrokke is mag insae in die data verkry voordat dit in anonieme vorm in die navorsingsverslag verwerk word.

4.12. Indien van toepassing, wat is die beleid vir die hantering van resultate van genetiese toetse en familiële genetiese inligting om die vertroulikheid daarvan te verseker?

Nie van toepassing nie.

4.13. Indien van toepassing, waar geneesmiddels getoets word en as dit dan effektief sal blyk te wees, sal dit dan na die projek steeds aan my beskikbaar gestel word, of sal ek self daarvoor moet betaal?

Nie van toepassing nie.

4.14. Indien van toepassing, hoe gaan biologiese monsters wat nie dadelik gebruik gaan word nie vernietig, gestoor of later gebruik word?

Nie van toepassing nie.

4.15. Hoe sal ek en ander deelnemers of die gemeenskap deel in enige toekomstige kommersiële gebruik van die data se winste?

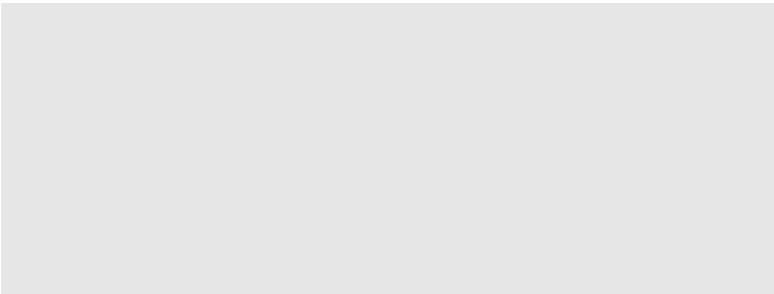
Nie van toepassing nie

4.16. Indien daar enige nadelige effekte van die projek op my is, tot watter mate is gratis behandeling beskikbaar en is daar voldoende fondse om die behandeling te finansier? Indien daar enige besering, mediese ongeskiktheid of dood volg uit deelname aan die projek, tot watter mate sal die ek, my afhanklikes en/of naasbestaandes vergoed word?

Nie van toepassing nie.

---

As projekteier bevestig ek aan deelnemers dat die bogenoemde inligting volledig en korrek is.

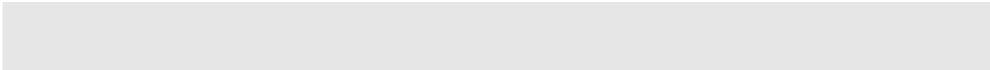


2	0	0		-			-		
c	c	y	y		m	m		d	d

**Handtekening van projekteier**

**Datum**

Onderteken te



**Plek van ondertekening**

## **DEEL 2: Algemene beginsels**

### **Aan die ondertekenaar van die toestemming vervat in Deel 3 van hierdie dokument:**

U word uitgenooi om deel te neem aan die navorsingsprojek soos beskryf in Deel 1 van hierdie ingeligte toestemmingsvorm. Dit is belangrik dat u ook die volgende algemene beginsels, wat op alle deelnemers aan ons navorsingsprojekte van toepassing is, sal lees en verstaan:

1. Deelname aan die projek is heeltemal vrywillig en geen druk, hoe subtiel ook al, mag op u geplaas word om deel te neem nie.
2. Dit is moontlik dat u persoonlik nie enige voordeel uit u deelname aan die projek sal trek nie, alhoewel die kennis wat deur middel van die projek opgedoen mag word vir ander persone of gemeenskappe tot voordeel mag strek.
3. Dit staan u vry om uself te enige tyd, sonder opgawe van redes, aan die projek te onttrek en u sal op geen wyse daardeur benadeel word nie. U mag ook versoek dat u data nie verder in die projek gebruik mag word nie. U word egter vriendelik versoek om nie sonder deeglike besinning aan die projek te onttrek nie, aangesien dit o.a. die statistiese betroubaarheid van die projek nadelig mag beïnvloed.
4. Deur toe te stem tot deelname aan die projek, gee u ook toestemming dat die data wat gegenereer sal word deur die navorsers vir wetenskaplike doeleindes na goeddunke gebruik kan word, met die voorbehoud dat dit vertroulik sal wees en dat u naam nie sonder u toestemming met enige van die data verbind sal word nie.
5. U sal op versoek toegang tot u eie data kan verkry, tensy die Etekkomitee tydelike nie-bekendmaking goedgekeur het (in laasgenoemde geval sal die redes in Deel 1 aan u verduidelik wees).
6. 'n Samevatting van die aard van die projek, die potensiële risiko's, faktore wat moontlik ongerief of ongemak vir u kan veroorsaak, die voordele wat verwag kan word en die bekende en/of waarskynlike permanente nagevolge wat u deelname aan die projek op u as deelnemer mag hê, word in Deel 1 hiervan vir u uiteengesit.
7. U word aangemoedig om op enige stadium enige vrae wat u in verband met die projek en die prosedures in verband daarmee mag hê aan die projekteier of medewerkers te stel, wat u navrae graag sal beantwoord. Hulle sal ook die projek volledig met u bespreek.
8. Indien u minderjarig is, is die skriftelike toestemming van u ouer of wettige voog nodig alvorens u aan hierdie projek mag deelneem asook u (skriftelik indien moontlik) vrywillige instemming om deel te neem: geen dwang mag op u geplaas word nie.
9. Die projekdoelwitte kom altyd sekondêr tot u welstand en daar sal altyd in u beste belang bo dié van die projek opgetree word.

10. Geen projek mag aanvang neem alvorens dit deur die etiekkomitee goedgekeur is nie. Die projekteier moet verder enige nadelige effekte wat tydens die uitvoering van die projek ervaar word volledig en onverwyld aan die voorsitter van die Etiekkomitee rapporteer. Indien daar enige onvoorsiene ernstige nadelige effekte tydens die projek waargeneem word, mag dit nodig wees dat die projek onmiddellik getermineer word.

### DEEL 3: Toestemming

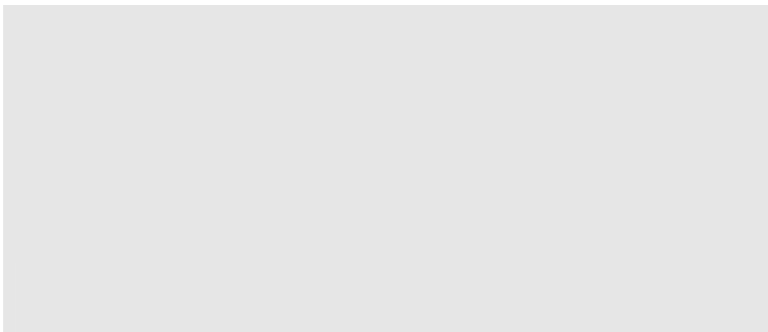
Titel van die projek:

Metaforiese funksies in die rolmodelskap van die Christenonderwyser – 'n Pastorale studie

Ek, die ondergetekende

#### Volle name & van

het die voorafgaande gegewens in verband met die projek, soos bespreek in *Deel 1* en *Deel 2* van hierdie ingeligte toestemmingsvorm, gelees en ook die mondelinge weergawe daarvan aangehoor en ek verklaar dat ek dit verstaan. Ek het ook elke bladsy van *Deel 1* en *Deel 2* geparafeer. Ek was die geleentheid gegun om tersaaklike aspekte van die projek met die projekteier te bespreek en ek verklaar hiermee dat ek vrywillig aan die projek deelneem.

	<table border="1"><tr><td>2</td><td>0</td><td>0</td><td></td></tr><tr><td>c</td><td>c</td><td>y</td><td>y</td></tr></table>	2	0	0		c	c	y	y	-	<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td>m</td><td>m</td></tr></table>			m	m	-	<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td>d</td><td>d</td></tr></table>			d	d
	2	0	0																		
c	c	y	y																		
m	m																				
d	d																				
<b>Handtekening van deelnemer</b>	<b>Datum</b>																				

Onderteken te

#### Plek van ondertekening

**GETUIES**

	<input type="text" value="2"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text"/>	-	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<small>c c y y</small>		<small>m m</small>		<small>d d</small>	
<b>Handtekening van Getuie 1</b>			<b>Datum</b>			

Onderteken te

**Plek van ondertekening**

	<input type="text" value="2"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text"/>	-	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<small>c c y y</small>		<small>m m</small>		<small>d d</small>	
<b>Handtekening van Getuie 2</b>			<b>Datum</b>			

Onderteken te

## BYLAAG B ONDERHOUDE

1 Respondent (Persoon) A

2 3 November 2009

3

4 **Wat verstaan u onder die term “rolmodelskap”?**

5

6 “Rol” beteken vir my die bepaalde funksie wat ’n persoon in ’n bepaaldesituasie  
7 vertolk. Dit kan wissel van ’n selfopgelegde taak, of ’n gegewe taak daargestel  
8 deur ’n gemeenskap of ’n instelling. Die rol of funksie waarin die persoon staan  
9 is met uitsondering die keuse wat ’n persoon uitoefen. Ons bevind ons somtyds  
10 in ’n situasie waarin ons nie die rol wat ons moet vertolk kan verander nie bv. ’n  
11 soldaat in ’n oorlogsituasie, dit is ’n gedwonge rol wat ons vertolk. Binne die tyds-  
12 bestek van 24 uur kan ek die rol vertolk van ’n vader, ’n eggenoot, ’n sakeman, ’n  
13 sportman ens. Die rol wat ek op ’n gegewe tydstip vertolk word bepaal deur  
14 vooropgestelde doelwitte wat ek wil bereik, en ook om te voorsien in bepaalde  
15 behoeftes, wat ek of mense om my mag hê. Die individu heg aan afsonderlike  
16 “rolle” hul eie norme en waarde om te bepaal of die rol suksesvol vertolk word, al  
17 dan nie. Die individu se verwysings raamwerk en omgewingsfaktore bepaal  
18 grotendeels die rol waarin hy staan.

19

20 **Volgens u eie mening, hoe sien u die rol van die onderwyser in die skool?**

21

22 Die onderwyser se primêre funksie is om die leerder te begelei, te ondersteun, te  
23 fasiliteer, te motiveer en te onderskraag in sy/haar soeke na kennis. Dit stel die  
24 leerder in staat om sy/haar plek/rol suksesvol uit te voer, en ’n sinvolle bydrae te  
25 lewer in ’n kompeterende samelewing. Die onderwyser moet toesien dat  
26 bogenoemde doelwitte geskied binne die neergelegde norm (reëls, regulasies,  
27 gedragskode) wat van leerders verwag word om die leerproses vir alle leerders  
28 moontlik te maak. Die onderwyser stel die voorbeeld deur die handhawing van  
29 hoë standaarde in sy/haar gedrag, norme en waardes, en volgehoue werk-etiek.

30 Die onderwyser ondersteun die ouers om lewensvaardighede by die leerder tuis  
31 te bring; om die leerder te laat funksioneer as 'n volwasse, verantwoordelike  
32 burger in sy/haar gemeenskap, om sodoende 'n positiewe waardevolle bydrae te  
33 lewer.

34

35 **Watter uitwerking het die onderwyser se voorbeeld op die optrede van die**  
36 **leerders in 'n skoolsituasie?**

37

38 Die onderwyser se houding, algemene gedrag en werk-etiek word onbewustelik  
39 die norm van die leerder. Die voorbeeld wat die onderwyser stel smeer af ("rub  
40 off"). Die leerders kyk na die onderwysers en doen dan so. Positiewe,  
41 entoesiastiese onderwysers kweek positiewe leerders wat wil presteer. Skool-  
42 gaan word 'n aangename ervaring waarna die leerders uitsien. Leerders stel  
43 doelwitte vir hulself en sien nuwe take as 'n uitdaging. Leerders presteer baie  
44 beter in 'n positiewe onderwyser se klas. Negatiewe, klaende, lui en  
45 onvoorbereide onderwysers spel vir die leerder een woord: Mislukking. Hulle  
46 vereenselwig die leer-area met die onderwyser wat die vak aanbied en  
47 onderpresteer. Dit gaan oor na 'n gevoel van onbekwaamheid, tydmors en  
48 mislukking, wat 'n baie negatiewe selfbeeld by leerders laat posvat. Negatiewe  
49 en afbrekende kritiek en aanmerkings teenoor die leerder maak prestasie dan  
50 bykans onmoontlik. Leerders vereenselwig hulself met sukses, en sien hulself as  
51 deel van 'n wenspan. Hulle toon agting en respek vir die positiewe en  
52 hardwerkende onderwyser, teenoor disrespek en afkeuring vir die negatiewe en  
53 lui onderwyser.

54

55 **Volgens die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, koning-**  
56 **priester-profeet), hoe kan die onderwyser 'n rolmodel wees?**

57

58 Deur opreg en intens belang te stel in die leerder se leerproses en vordering.  
59 Deur SAAM met die leerders te werk: nie TEEN hulle nie. Deur elke probleem,  
60 persoonlik of skoolwerk, as baie vertroulik te hanteer. Bereidwilligheid om te help  
61 – ook na skool ure, met skoolwerk of persoonlike probleem. Om leerders as

62 individue te respekteer en nie hul menswaardigheid aan te tas nie. Om empatie  
63 te hê vir probleme wat hulle mag ondervind. Om konsekwent en regverdig te  
64 wees in besluitneming. Prys leerders en toon waardering vir goeie werk en  
65 gedrag. Om die voorbeeld te stel in goeie gedrag, waardes en norme.  
66 Om nie voor te gee nie, en ten alle tye eerlik te wees.

67

68 **Verduidelik hoe die rolmodelskap van die onderwyser enige eskatologiese**  
69 **waarde vir die leerder het**

70

71 'n Leerder gaan deur fases in sy skoolloopbaan met positiewe en negatiewe  
72 ervarings (Graad 0 tot Graad 12). 'n Onbekwame en negatiewe onderwyser kan  
73 'n groot rol speel in die keuses van vakke. wat 'n leerder kies van Graad 10: 12. 'n  
74 Onbekwame, negatiewe onderwyser in Graad 9 kan die leerder 'n hekel laat  
75 ontwikkel in die vak, en haar/hom 'n ander vak laat neem. In die lang termyn  
76 bevind die jong volwasse hom in 'n werksmilieu waarin hy nie wil wees nie, en  
77 sodoende ook nie presteer nie. Sukses kweek sukses. As 'n leerder goed in 'n  
78 vak presteer, is die begeerte daar om steeds beter te presteer. Leerders en  
79 ouers blameer dikwels die onderwyser vir die leerder se swak prestasie, en skryf  
80 dit toe aan onbekwame, negatiewe onderwysers. Waar 'n onderwyser goeie  
81 resultate van leerders kry, is die leerders meer bereidwillig om na die onderwyser  
82 te luister en na te volg. Hulle assosieer die woord "sukses" en "wen" met die  
83 persoon. Leerders word nou positief beïnvloed. Só onderwyser het meer invloed  
84 op die leerder se werk-etiek, gedrag, positiewe selfbeeld en sy omgang  
85 met medeleerders en die publiek. Hul maak 'n sukses van hul skoolloopbaan en  
86 normaalweg ook van die beroep of werk waarin hul staan. Persone van 50 jaar  
87 en ouer verwys steeds na onderwysers wat of 'n baie positiewe of negatiewe  
88 invloed op hul gehad het. Hulle kan na hul oud-onderwysers verwys na naam en  
89 van, voorkeure en afkeure, prestasies, en selfs met helde verering vir die oud-  
90 onderwysers, vir die rol wat hulle gespeel het.

1 Respondent (Persoon) B

2 4 November 2009

3  
4 **Wat verstaan u onder die term “rolmodelskap”?**

5  
6 Dit is die rol wat 'n bepaalde persoon in 'n bepaalde beroep speel en sodoende  
7 dan 'n professionele diens aan die gemeenskap waarin hy/sy beweeg lewer.

8  
9 **Volgens u eie mening, hoe sien u die rol van die onderwyser in die skool?**

10  
11 Dit is die voorbeeld wat die onderwyser, naamlik sy/haar kleredrag, waardes en  
12 etiek, voorlê aan die leerlinge, of hoe die onderwyser hom-/haarself gedra. Die  
13 onderwyser moet professioneel optree en die leerders se menswees respekteer  
14 en hul eie mening ook. Onderwysers moet ten alle tye op hoogte wees van  
15 inligting, dit is voorbereiding, assessering-metodes en ook kennis van die  
16 vakgebied hê. Onderwysers moet ook professioneel optree teenoor kollegas,  
17 altyd voorbereid wees en in beheer wees van die klas.

18  
19 **Watter uitwerking het die onderwyser se voorbeeld op die optrede van die**  
20 **leerders in 'n skoolsituasie?**

21  
22 As die onderwyser altyd goeie taalgebruik gebruik, sal die leerlinge dit ook  
23 outomaties besig. As die onderwyser nougeset is in sy/haar werk, sal die  
24 leerlinge hulle huiswerk doen en hulle boeke sal netjies wees. Sou die  
25 onderwyser die leerlinge respekteer, gaan daar respek teruggegee word aan die  
26 onderwyser. Die onderwyser se voorkoms is baie belangrik vir die leerlinge, as  
27 die onderwyser netjies is, sal die leerlinge ook netjies wees op hulle voorkoms.

28  
29 **Volgens die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, koning-**  
30 **priester-profeet), hoe kan die onderwyser 'n rolmodel wees?**

31  
32 Die leerlinge sien op na die onderwyser om leiding te neem in alle situasies, dit is

33 die herder-afdeling. Die onderwyser dien die leerlinge deur aan hulle alle inligting  
34 te gee wat hulle nodig het, vir lewenslesse, inligting en algemene kennis.  
35 Onderwysers is daar om leerlinge te troos en te onderskraag as leerlinge dit  
36 regtig nodig het. Laastens moet die onderwyser se hele lewensuitkyk, optrede en  
37 in hoe leerlinge gelei word in die lewenslesse, 'n goeie voorbeeld wees van wat  
38 die onderwyser vir die leerlinge wil leer.

39

40 **Verduidelik hoe die rolmodelskap van die onderwyser enige eskatologiese**  
41 **waarde vir die leerder het**

42

43 Die onderwyser se voorbeeld, uitoefening van waardes en etiek, dit neem die  
44 leerlinge dan aan. Sou hulle in 'n grootmenslewe voor 'n situasie te staan kom,  
45 sal die onderwyser se waardes en etiek vir hulle dalk sin maak, en kan hulle dit  
46 toepas in hul eie lewe.

1

Respondent (Persoon) C

2

5 November 2009

3

4 **Wat verstaan u onder die term “rolmodelskap”?**

5

6 Dit is 'n persoon wie se voorbeeld 'n mens kan navolg, ten opsigte van sy/haar  
7 werk, hoe hy/sy sosiaal verkeer, hoe hy/sy in sy/haar verhoudings optree, hoe  
8 hy/sy aantrek, met ander woorde dit wat vir jou belangrik is as 'n rolmodel.

9 Kinders sal byvoorbeeld vir Michael Jackson as rolmodel kies, hoe hy sing en  
10 dans, dan volg hulle hom ten opsigte van hoe hy praat of aantrek. 'n Rolmodel  
11 is iemand soos hoe jy graag wil wees, en dan volg jy sy/haar voorbeeld na.

12

13 **Volgens u eie mening, hoe sien u die rol van die onderwyser in die skool?**

14

15 Die onderwyser is die opvoeder van geestelik, emosioneel en liggaamlik  
16 onvolwasse kinders. Geestelik en liggaamlik is hulle onvolwasse, so die

17 onderwyser het absoluut *carte blanche* (volle mag) en die onderwyser kan dit  
18 prakties aan die kinders illustreer in die alledaagse skool omstandighede.  
19 Weereens, die onderwyser moet vir die kinders navolgenswaardig wees, dan sal  
20 die kinders soos die onderwyser wil wees, so as die onderwyser nie laat is vir  
21 klas nie, sal die kinders sy/haar voorbeeld navolg en ook nie laat wees nie.

22

23 **Watter uitwerking het die onderwyser se voorbeeld op die optrede van die**  
24 **leerders in 'n skoolsituasie?**

25

26 Hoe die onderwyser byvoorbeeld optree in spesifieke omstandighede, soos  
27 byvoorbeeld laat kom vir klasse, merkwerk op datum is, want dit is die  
28 onderwyser se huiswerk, hoe tree die onderwyser op teenoor ander  
29 onderwysers, stel 'n voorbeeld vir die kinders om hopelik daardeur te leer van  
30 hoe om in soortgelyke omstandighede op te tree.

31

32 **Volgens die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, koning-**  
33 **priester-profeet), hoe kan die onderwyser 'n rolmodel wees?**

34

35 As profeet profeteer en modelleer jy Bybelse waarhede (Jes. 55:11 wat sê die  
36 woorde van die Here keer nooit leeg na Hom toe terug nie). Al die versies in  
37 Spreuke van hoe beheer jy jou tong, hoe praat jy, hoe dink jy, moet nie skinder  
38 nie, ens. As profeet in my klas vertel ek vir die kinders nommer een, jy bestaan  
39 uit 'n liggaam, siel en gees, dit staan in Tessalonisense en die een kan nie  
40 sonder die ander voortbestaan nie, nommer twee, wat jy saai sal jy maai (as jy  
41 skoolwerk saai sal jy resultate maai) en nommer 3 Jesus het gekom om vir jou  
42 lewe te gee in oorfloed, Johannes 10:10. Dan die vers van 1 Petrus 1:23 wat sê  
43 julle is wedergebore uit onverganklike saad. As ek vir die kinders die saad moet  
44 leer in my 'Life Science'-klas, leer ek vir hulle dat die saad se DNA dra wat daai  
45 saad voor staan, byvoorbeeld 'n mieliesaad bring mielies voort, 'n boontjie saad  
46 bring boontjies voort, so bring ek my profetiese rol in genetika in, want iewers  
47 langs die pad as hulle by wedergeboorte kom, gaan daardie saad in hulle  
48 ontkiem, en hulle sien die vrugte van die gees (Gal. 5:22) naamlik liefde, vrede,

49 vreugde, blydskap, ens. dit laat hulle weet dat hulle deel is van Jesus se DNA.  
50 Seisoene is belangrik vir die saad om te ontkiem, en in die Christelike lewe is dit  
51 ook so, na winter gaan die lente kom, vir die saad om te ontkiem, dus gaan daar  
52 niks in jou lewe gebeur as dit nie God se wil is nie. Net soos die grond voorberei  
53 moet vir die saad, so berei die Here jou voor en word jy uit genade gered. Die  
54 temperatuur, veral sonlig, is belangrik vir die saad om te ontkiem, dit is hoe jy  
55 met ander mense omgaan, soos die verhaal van die Saaier. Dienskneg: Jesus  
56 vra vir Petrus het jy my lief en hy antwoord ja, en Jesus sê vir hom, laat my  
57 lammers wei; Hy vra weer vir Petrus het jy my lief, en Petrus antwoord natuurlik,  
58 waarop Jesus sê laat my skape wei. So lammers en skape is waarmee ek werk  
59 as onderwyser, party van hulle is beter gedissiplineerd as ander. So as  
60 dienskneg begelei ek die kind tot die verstaan van sy werk, asook tot geestelike  
61 en emosionele volwassenheid tydens die beoefening van sport- en  
62 kultuuraktiwiteite. Koning: Dit is my klas en wat ek sê gebeur in hierdie klas, ek  
63 is in beheer van my klas en is baas in my klas. Ek het as koning sekere  
64 voorregte, maar misbruik nie hierdie voorregte nie.

65

66 **Verduidelik hoe die rolmodelskap van die onderwyser enige eskatologiese**  
67 **waarde vir die leerder het.**

68

69 Dit is soos 'n langtermyn belegging, hoe ouer die kind word, en hoe langer die  
70 spesifieke onderwyser die kind dan opvoed, hoe meer word die kind gevorm na  
71 die beeld van die onderwyser, met ander woorde dieselfde kind in matriek gaan  
72 'n ander kind wees as die een in Graad 8.

1

Respondent (Persoon) D

2

6 November 2009

3

4 **Wat verstaan u onder die term “rolmodelskap”?**

5

6 'n Mens streef na om soos iemand te wees en te lewe.

7

8 **Volgens u eie mening, hoe sien u die rol van die onderwyser in die skool?**

9

10 'n Onderwyser dien as 'n ouer, opvoeder, sielkundige en dan laastens  
11 onderwyser. 'n Onderwyser se hele lewe (die doen en late) moet van so aard  
12 wees dat hy ten alle tye 'n goeie voorbeeld vir sy leerlinge stel.

13

14 **Watter uitwerking het die onderwyser se voorbeeld op die optrede van die**  
15 **leerders in 'n skoolsituasie?**

16

17 In my opinie, 'n baie groot uitwerking. 'n Onderwyser moet altyd konsekwent  
18 wees. Kinders hou van reëls en dissipline, dan weet hulle wat van hulle verwag  
19 word, en waar hulle met jou staan. Dus is konsekwentheid en standvastigheid  
20 baie belangrik.

21

22 **Volgens die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, koning-**  
23 **priester-profeet), hoe kan die onderwyser 'n rolmodel wees?**

24

25 Onderwysers gee om, gee leiding en liefde. Maar onderwysers moet streng en  
26 regverdig wees. Onderwyser moet die leerling hanteer met respek.

27

28 **Verduidelik hoe die rolmodelskap van die onderwyser enige eskatologiese**  
29 **waarde vir die leerder het.**

30

31 Die norme en waardes wat hulle by jou geleer het: sal weerspieël word in hulle  
32 lewe. Ons as onderwysers beteken baie meer vir kinders as wat ons ooit sal  
33 besef. Die skool is baie keer die enigste plek waar hulle liefde, omgee en respek  
34 ontvang.

1 Respondent (Persoon) E

2 11 November 2009

3  
4 **Wat verstaan u onder die term “rolmodelskap”?**

5  
6 Kinders het 'n rolmodel nodig om hulle te vorm. Baie van die rolmodelle wat hulle  
7 het, is negatiewe modelle en dit skep by die kind 'n persepsie dat wat die model  
8 doen is reg en die kind volg in die model se voetstappe. 'n Rolmodel moet 'n  
9 goeie voorbeeld stel sodat die regte waardes en norme by die kind geskep word.

10  
11 **Volgens u eie mening, hoe sien u die rol van die onderwyser in die skool?**

12  
13 Die onderwyser is eerstens die fasiliteerder en die persoon wat die vakkennis  
14 moet oordra aan die kind. Tweedens het die onderwyser ook 'n  
15 opvoedingstaak. Baie van die ouers is te besig om geld te maak om die  
16 opvoeding by die huis te doen. Dan word dit die taak van die onderwyser. Die  
17 onderwyser is ook 'n simpatieke oor en ondersteuner van leerlinge met probleme.  
18 Baie leerlinge sal eerder met die onderwyser praat as met hul ouers.  
19 Onderwysers moet met sy optrede 'n voorbeeld stel.

20  
21 **Watter uitwerking het die onderwyser se voorbeeld op die optrede van die**  
22 **leerders in 'n skoolsituasie?**

23  
24 Die onderwyser kan nie vir die kind sekere waardes en norme leer as hy dit nie  
25 self uitleef nie. Die onderwyser kan nie verwag dat leerlinge sekere dinge moet  
26 doen as die onderwyser dit nie self doen nie. Die kind moet geleer word deur 'n  
27 voorbeeld vir hom te stel.

28  
29 **Volgens die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, koning-**  
30 **priester-profeet), hoe kan die onderwyser 'n rolmodel wees?**

31  
32 Die onderwyser is al die metaforiese funksies. Herder: hy neem leiding in die

33 klas en bepaal wat word gedoen en wat is toelaatbaar. Alle Christelike waardes  
34 en norme moet uitgeleef word en die onderwyser is veronderstel om 'n voorbeeld  
35 te stel deur sy optrede. Die onderwyser moet die vertroue van die kind kry.

36

37 **Verduidelik hoe die rolmodelskap van die onderwyser enige eskatologiese**  
38 **waarde vir die leerder het,**

39

40 Die kind is veronderstel om te groei in sy vormings jare en die groei moet positief  
41 wees. As gevolg van voorbeeld wat gestel word en die kind dit navolg. Ons lei  
42 die kinders tot volwassenheid sodat hulle verantwoordelike grootmense word,  
43 wat hulle plek in die samelewing kan verstaan. Eendag moet die kind, as  
44 volwassene, weer 'n voorbeeld vir die volgende generasie wees.

1

Respondent (Persoon) F

2

12 November 2009

3

4 **Wat verstaan u onder die term “rolmodelskap”?**

5

6 Dit is die voorbeeld wat die onderwyser vir die kinders stel om te volg, in sy klas  
7 en ook buite die klas, sodat die kinders kan sien watse tipe persoon die  
8 samelewing kort.

9

10 **Volgens u eie mening, hoe sien u die rol van die onderwyser in die skool?**

11

12 Die rol is meer 'n mentor, nie net in terme van skoolgee nie, maar ook in die  
13 afronding van die kind. Deesdae kry hulle nie baie voorbeelde by die huis nie. So  
14 dit is nie net bloot die oordra van kennis nie, maar ook hoe die kind moet  
15 funksioneer in die samelewing en om dan ook op ander gebiede die kind te help  
16 om reg te kom, nie net in sy vakgebied nie.

17

18 **Watter uitwerking het die onderwyser se voorbeeld op die optrede van die**  
19 **leerders in 'n skoolsituasie?**

20

21 Dit gaan baie bepaal hoe die kinders hulle gedra en dit gaan die skool oor die  
22 algemeen beïnvloed. 'n Onderwyser wat nou nie in die klas sy deel bring nie,  
23 gaan vir die kinders 'n beeld skep van 'hulle kan maar maak net soos hulle wil'.  
24 Dan is die kinders natuurlik opgewonde en lewendig en dan as hulle na die  
25 volgende klas gaan, skep dit nou 'n bietjie onnodige konflik, wat in die eerste plek  
26 vermy kon gewees het, as die spesifieke onderwyser 'n behoorlike rolmodel was  
27 en sy/haar werk gedoen het, en die kinders vasgevat het toe dit nodig was. So dit  
28 help nie die onderwyser se gedrag getuig van "laat Godswater oor Godsakker  
29 loop" nie, want die kinders gaan presies dieselfde doen, en dan is die hele skool  
30 ontwrig.

31

32 **Volgens die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, koning-**  
33 **priester-profeet), hoe kan die onderwyser 'n rolmodel wees?**

34

35 Deur sy gedrag, deur sy voorbereiding om by die klas voorbereid te kom. Deur  
36 netjies te lyk, dit help nie jy verwag van die kinders iets en jy lyk self nie netjies  
37 nie. En dan jou gedrag buite ook, as die kinders jou in die dorp raakloop, dan  
38 moet jy steeds respekterbaar wees. Jou taal moet van so 'n aard wees, dat  
39 hulle jou nie as twee verskillende persone sien nie. Die onderwyser moet 'n  
40 rolmodel vir die kinders wees, aangesien die ouers en die samelewing dit  
41 verwag. As 'n ouers sy kind skool toe stuur, is daar sekere goed wat hy as ouer  
42 verwag, hy verwag nou nie dat 'n kroegpersoon of spoorwerker vir sy kind gaan  
43 skool hou nie, maar 'n respekterbare persoon. Deur die voorbeeld van die  
44 onderwyser kan hy die kind ook aanmoedig om daarnatoe te neig, om vorentoe  
45 homself te verbeter. So dit is belangrik dat daar behoorlike rolmodelle moet  
46 wees.

47

48 **Verduidelik hoe die rolmodelskap van die onderwyser enige eskatologiese**  
49 **waarde vir die leerder het.**

50

51 Die onderwyser wat nie goed optree in die klas nie, soos byvoorbeeld nie goed  
52 voorbereid is nie, laat dit by die kind blyk dat hyself so kan wees. En as die kind  
53 dan in Graad 8 aan so 'n tipe onderwyser blootgestel is, gaan sy hele houding nie  
54 net teenoor daardie onderwyser nie, maar ook teenoor ander onderwysers van  
55 so 'n aard wees dat hy minder respek het vir die onderwyser, en van wat in die  
56 klas gebeur van minder belang is.

1

Respondent (Persoon) G

2

12 November 2009

3

4 **Wat verstaan u onder die term “rolmodelskap”?**

5

6 'n Rolmodel is iemand waarna 'n mens kan opsien, iemand wat se voorbeeld  
7 jy navolg of wanneer jy graag soos iemand wil wees.

8

9 **Volgens u eie mening, hoe sien u die rol van die onderwyser in die skool?**

10

11 'n Onderwyser is veronderstel om 'n rolmodel te wees. 'n Kind moet agterna kan  
12 omdraai en sê “my lewe het verbeter as gevolg van die persoon wat 'n invloed op  
13 my lewe gehad het”. Die persoon (rolmodel) moet deur sy praat en wandel iets  
14 kan deurgee na die ander persoon wat na hom opkyk as 'n rolmodel, soda hy sy  
15 lewe kan verbeter.

16

17 **Watter uitwerking het die onderwyser se voorbeeld op die optrede van die**  
18 **leerders in 'n skoolsituasie?**

19

20 'n Onderwyser kan 'n kind maak of breek, veral as 'n kind opsien na 'n  
21 onderwyser. As 'n kind opsien na die onderwyser as sy rolmodel, en daardie

22 onderwyser breek die kind af, sal die kind 'n letsel dra vir die res van sy lewe. En  
23 die omgekeerde kan ook plaasvind. Die kind kan 'n vol lewe hê, as gevolg van  
24 die invloed van die onderwyser op sy lewe.

25

26 **Volgens die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, koning-  
27 priester-profeet), hoe kan die onderwyser 'n rolmodel wees?**

28

29 Die onderwyser neem die kind onder hom. Die kind moet die vrymoedigheid hê  
30 om na die onderwyser toe te kan kom en met hom te kan praat, sonder dat die  
31 onderwyser emosioneel betrokke raak. Die onderwyser moet sy afstand kan hou,  
32 maar moet nog steeds die funksie verrig van 'ek is daar as die kind my nodig  
33 het'. En dissipline is deel van dit, so as die onderwyser moet dissipline toepas,  
34 moet die kind dit sien as positief en nie as negatief nie.

35

36 **Verduidelik hoe die rolmodelskap van die onderwyser enige eskatologiese  
37 waarde vir die leerder het.**

38

39 Dit is soos 'n ma of 'n pa wat 'n invloed op die kind se lewe het, sodat die kind  
40 moet groei, want geen kind het al die antwoorde in Graad 8 nie. So dit wat die  
41 kind navolg van die onderwyser, sal hom of positief of negatief laat verander met  
42 tyd.

1

Respondent (Persoon) H

2

13 November 2009

3

4 **Wat verstaan u onder die term "rolmodelskap"?**

5

6 'n Rolmodel is iemand na wie jy ten alle en in alle omstandigheid kan opkyk vir  
7 leiding. Dit is iemand wie se lewenswandel ten alle tye navolgenswaardig is. Dit  
8 is iemand by wie integriteit, eerlikheid en opregtheid teenwoordig moet wees, in  
9 alles wat die persoon dink, doen en sê, so die verantwoordelikheid is baie hoog.

10 Daar bestaan seker nie so 'n volmaakte voorbeeld nie, die enigste volmaakte  
11 voorbeeld wat ons het, is Christus.

12

13 **Volgens u eie mening, hoe sien u die rol van die onderwyser in die skool?**

14

15 Die onderwyser is 'n geweldige belangrike rolmodel. Baie van die kinders het nie  
16 rolmodelle in hul huise waarna hulle kan opkyk nie, ma werk en pa werk en  
17 daar is krisisse, ens. Rolmodelle is yl gesaai, en die kinders is dan veral geneig  
18 om op te kyk na hul onderwysers vir rolmodelle. Daarom is die waardes, norme,  
19 optrede en dit wat die onderwyser doen en sê, hoe die onderwyser kritiek  
20 hanteer, hoe die onderwyser moeilike omstandighede hanteer, van geweldige  
21 groot waarde vir die kind. Die onderwyser moet daarna streef om ten alle tye 'n  
22 volmaakte rolmodel te wees, al is dit nie moontlik nie, mense faal ook. Die  
23 kinders kyk tot of die onderwyser betyds is, na wat die onderwyser aantrek, hulle  
24 hou die fynste dingetjies van die onderwyser dop. As die kind in 'n spesifieke  
25 onderwyser 'n rolmodel gevind het, mag daardie onderwyser nie die kind  
26 teleurstel nie, onder geen omstandighede nie. Die kind volg in daardie  
27 onderwyser se voetspore, as die onderwyser verkeerd loop, gaan die kind ook  
28 verkeerd loop. Ek het 'n gesegde, pa-krap loop skeef en kyk vorentoe, ma-krap  
29 loop skeef en kyk vorentoe, die kleintjies doen presies dieselfde. Die onderwyser  
30 kan nie dubbele standaarde handhaaf nie, wat geld vir die een, geld ook vir die  
31 ander. En dit is dieselfde wat norme, waardes, optrede van die onderwyser  
32 betref, die onderwyser moet besef dat hy 'n roeping het.

33

34 **Watter uitwerking het die onderwyser se voorbeeld op die optrede van die**  
35 **leerders in 'n skoolsituasie?**

36

37 Dit oorvleuel met wat ek bo gesê het, maar Paulus het gesê, julle is my brief, en  
38 ons is hierdie kinders se brief. Daar is baie min van hulle waar die pa of ma die  
39 Woord kan lees. Die onderwyser is die brief wat hierdie kinders lees, daarom  
40 is die onderwyser se optrede so ontsettend belangrik. In die kleinste dingetjies,  
41 word die onderwyser deur die kinders geweeg, veral as hulle weet dat die

42 onderwyser 'n kind van God is, dan weeg hulle die onderwyser ekstra swaar,  
43 daarom moet die onderwyser geloofwaardig en Godvresend lewe. Die  
44 onderwyser moet dit nie net lewe nie, die kinders moet dit in die onderwyser kan  
45 sien. Dit help nie die onderwyser sê iets, en leef dit nie. Die onderwyser moet  
46 Christus leef, anders beteken die onderwyser vir daardie kind niks. Die  
47 onderwyser is maar die lampie en Christus is die lig. Die onderwyser moet nie  
48 vandag so sê en môre iets anders doen nie, want dan verwar hy die kind. Hulle  
49 kyk of die onderwyser ten alle tye regverdig is, behandel die onderwyser al die  
50 kinders dieselfde, maak die onderwyser onderskeid. Hulle is baie vinnig om te sê,  
51 'but ma'am', en dan moet die onderwyser verduidelik en verklaar. Die kinders hou  
52 die onderwyser dop, verloor die onderwyser haar humeur, hulle luister na die taal  
53 wat die onderwyser gebruik, hulle kyk hoe die onderwyser optrede as die klas  
54 hand uitruk, of die onderwyser skree of nie, en die onderwyser faal telkemaal,  
55 maar die onderwyser moet daarna streef om God se beeld uit te leef. Die  
56 onderwyser het die geleentheid om hierdie klein tydjie wat hulle die kinders het,  
57 'n impak op hulle lewe te maak, en as die onderwyser sy teiken hier mis, mis  
58 die onderwyser nie net teenoor die kind nie, maar mis die teiken ook teenoor  
59 God. Daarom is dit so belangrik om in elke kind so veel as moontlik van Christus  
60 te belê, dat die onderwyser daardie vingerafdruk sal nalaat in so veel as  
61 moontlik van hulle hartjies. Paulus skryf wees navolgers van my, soos wat ek van  
62 Christus is, en baie keer moet die onderwyser aan die einde van die dag haar  
63 kop in skaamte laat sak, en sê, 'vergeef my Here want ek weet nie of ek vandag  
64 'n navolger van U was nie'. Die optrede van onderwysers moet van so 'n aard  
65 wees, dat Christus daarin weerspieël word.

66

67 **Volgens die metaforiese funksies (herder, dienskneg, trooster, koning-**  
68 **priester-profeet), hoe kan die onderwyser 'n rolmodel wees?**

69

70 Die herders in die Bybelse tyd loop op 'n ander plek as wat vandag se herders  
71 loop. Vandag se herders is gewoond om die skape aan te jag, maar die Bybelse  
72 tyd se herders, het die skape gelei, hy het voor hulle geloop, hulle het sy stem  
73 geken en hulle het agter sy stem aangeloop. Die onderwyser moet voor die

74 kinders loop en hulle moet die versekering kan hê, dat die onderwyser hulle  
75 gaan lei na waters waar rus is en groen weivelde. Hulle moet soveel vertrou in  
76 die onderwyser hê, dat hulle sal loop waar ook al die onderwyser lei. As een van  
77 die herder se skapies seergekry het, het hy die skapie se been versorg en verbind  
78 en hy dra die skapie teen sy hart, tot die beentjie beter is. So moet die  
79 onderwyser die kinders onvoorwaardelik liefhê, met hulle foute, met hulle  
80 mislukkings, met hulle verskriklike agtergrond, met hulle bombastiese optrede,  
81 want dit is wat Christus van die onderwyser verwag. Christus verwag ook van die  
82 onderwyser as sy skapie afdwaal, dat die onderwyser sal sorg dat die skapie sal  
83 terug kom by die trop, deur ferm op te tree. As dienskneg en as kind van God,  
84 beteken nie dat die onderwyser bedien moet word nie, maar moet ander dien.  
85 Net soos wat Christus gekom en om te dien, hoeveel te meer verwag Hy dit nie  
86 van sy kinders nie. Dit beteken as die onderwyser 'n dienskneg is, is daar  
87 iemand wat bo hom aangestel is, en dat die onderwyser aan die gesag oor hom  
88 onderworpe moet wees, en die reëls en regulasies moet nakom. As die  
89 onderwyser nie dit gaan nakom nie, kan hy nie verwag dat die kind moet nakom  
90 nie. As dienskneg moet die onderwyser die kind met respek behandel, nederig  
91 wees en nie vol van homself nie, en opreg, want ons het te doen met 'n Ewige  
92 God, nie 'n mens nie. As trooster moet die onderwyser fyn ingestem wees om te  
93 besef wat die gemoedstoestand van die kind is en te besef as daar fout is. Dit  
94 geld ook ten opsigte van kollegas, soms is 'n drukkies op die skouer net nodig om  
95 te sê, ek gee om. Die onderwyser as trooster moet medelye hê, moet verstaan  
96 en die vrymoedigheid hê, om saam met hulle te bid. 'n Priester is gelowig, getrou  
97 en waardig om ten alle tye te dien. Net soos die profeet sy roeping met  
98 waardigheid beklee het in die Ou-Testamentiese tyd, so moet die onderwyser  
99 ook sy roeping met waardigheid beklee. As profeet het die onderwyser net 'n  
100 klein rukkies om met hierdie kosbare diamante te werk. Die onderwyser moet  
101 voldoen aan die vereistes van God se Woord, gehoorsaam wees aan God. Net  
102 soos 'n atleet tussen die moet lyne hardloop, anders word hy gediskwalifiseer, so  
103 moet die onderwyser as priester ook "reg hardloop". Net soos God se oordele in  
104 die Ou-Testamentiese geweldig was teenoor die priester, so ook vir die  
105 onderwyser, wat 'n priesterlike funksie vertolk. 'n Profeet staan tussen God en

106 die mens. As die onderwyser as profeet optree, moet die onderwyser vol wees  
107 van sy Godheid, die Heilige Gees en nie ligtelik van die Here praat nie. Net soos  
108 wat jy beskuit in jou koffie sal druk en dit word deurdrenk van die koffie, so moet  
109 die profeet deurtrek word van die Heilige Gees. Die Heilige Gees moet die  
110 middelpunt, die mediaan, van die profeet se lewe wees. As profeet moet die  
111 onderwyser God se Woord ken, anders het die onderwyser niks om op te staan  
112 nie. As profeet moet daar 'n intense gebedsverhouding met God wees, om sy  
113 stem te ken, en daar is nie 'n beter plek om dit te leer nie, as aan God se voete.  
114 As die onderwyser as profeet nie 'n intense verhouding met God het nie, kan hy  
115 nie vir die kinders sê God sê so nie. Dit word van die onderwyser as profeet  
116 verwag om die geur van Christus te versprei, waar die onderwyser ook al gaan.  
117 As profeet in daardie tempel van God inbeweeg, moet hy rein, edel en vlekloos  
118 wees. As God die onderwyser as profeet weeg, moet die onderwyser nie 'n valse  
119 gewig dra nie, maar moet 'n stukke van God in iemand nalaat.

120

121 **Verduidelik hoe die rolmodelskap van die onderwyser enige eskatologiese**  
122 **waarde vir die leerder het.**

123

124 Vanoggend toe ek deur die kinders loop, dink ek watse toekoms wag vir hierdie  
125 kinders, dit is nie dieselfde toekoms wat vir my was nie. Ek het 'n môre en 'n  
126 oormôre gehad, wat het hierdie kinders? Feitlik elke gesin in vandag se lewe,  
127 het te doen met trauma en krisis, en dit is hierdie werklikheid dat my laat  
128 besef dat die hel, die ewigheid die hemel, en my verhouding met Christus wat  
129 gaan bepaal waar ek die ewigheid gaan deurbring, werklik 'n rol in my lewe begin  
130 speel, wat nie so groot rol in my lewe gespeel het toe ek jonger was nie. Maar  
131 met vandag se kinders, as gevolg van al die traumas en probleem, hulle al op 'n  
132 jong stadium van hulle lewe daaraan begin dink, as wat dit vroeër jare was.  
133 Hierdie kinders bevind hulle daagliks in omstandighede wat hulle gouer groot  
134 maak as wat ons was. Hulle kry gouer perspektief en begin dink wat is die  
135 ewigheid, wat is die doel? Hulle begin meer aan hierdie dink, hulle vra meer vrae  
136 hieroor, raak net die onderwerp (die eindtyd) aan, en jy kan skaars voorbly en  
137 ken nie al die antwoorde nie. Kyk maar na die nuus, en dan besef 'n mens die

138 koms van die Here is om die deur. As ek op vakansie gaan, het ek 'n lys, en lank  
139 voor die tyd maak ek seker alles op daardie lys is gepak, maar op geestelike  
140 terrein is 'n mens maar geneig om na te laat. As onderwyser moet hierdie dinge  
141 in die kinders se harte laat posvat en opvlam, want dit gee vir hulle hoop vir 'n  
142 toekoms wat vir hulle niks inhou nie. Hulle moet besef daar is weer 'n môre, God  
143 sal voorsien, as Hy vandag vir jou 'n pad gemaak het, sal Hy môre daar wees om  
144 te voorsien. Die onderwyser moet die soeke in die kind wakker maak. Die  
145 onderwyser het die geleentheid om die kind voor te berei vir die toekoms, en  
146 moet nie die geleentheid soos water deur 'n mens vingers laat glip nie. Deur die  
147 optrede en houding van die onderwyser, kan die onderwyser God propageer. As  
148 die kind na die onderwyser kom vir raad, kan die onderwyser die kind lei na die  
149 eindtyd, al verskil mense se sienings hieroor, die basiese konsep is dieselfde.  
150 Die wederkoms laat my altyd dink aan die einde van 'n skooljaar, as die laaste  
151 klok lui en die deure maak oop, hoe peul die kinders uit, opgewonde oor die  
152 vakansie. God se kinders moet ook so wees, opgewonde oor die wederkoms van  
153 God, en namate die tyd nader kom moet 'n mens se verwagting ook groter word.  
154 Die onderwyser moet hierdie verwagting in sy hart hê, en as hy dit in sy hart het,  
155 sal hy die oordra aan die kind, en veral die kind wat nie hoop het vir môre nie, sal  
156 hy dit oordra dat daar iets is om voor te lewe. As Christus die middelpunt is van  
157 sy lewe, sal daar 'n blink môre wees en as die môre nie so blink is nie, is daar die  
158 wete dat God aan jou sy is, om jou te ondersteun en deur te dra, want Hy het  
159 belowe Hy sal jou met krag omgord.

## **BYLAAG C      HANDVES VAN VERANTWOORDELIKHEDE**

Die “Handves van Verantwoordelikhede vir gebruik deur Christenopvoeders en Christenkinders/-leerders” lui derhalwe soos volg: Die reg op menswaardigheid, dit wil sê alle mense se reg om as beeld van God op waardige wyse te mag lewe en die eerbied van ander te geniet, lê die verantwoordelikheid teenoor die Drie-enige God van die Bybel op my:

- om ander mense met eerbied en respek te behandel, omdat hulle my medemense is, en hulle net soos ek die beeld van God is;
- om vriendelik te wees, medelye te toon en sensitief te wees teenoor elke ander mens, omdat elke mens die beeld van God is; en hulle om hierdie rede hartlik te groet en beleefd met hulle te praat soos dit ’n Christengelowige betaam, en verder omdat die Here Jesus Christus my verlos het en my die opdrag gegee het om sout vir die aarde en lig vir die wêreld te wees;
- om my ouers te respekteer en hulle te help, omdat God dit in sy Woord van my verlang (in die vyfde gebod);
- om gereeld skool toe te gaan, te leer en hard te werk, want dit is die manier waarop ek my deeglik voorberei vir die betrekking waarin ek my Koning en Saligmaker, ons Here Jesus Christus kan dien tot uitbreiding van sy koninkryk;
- om met respek saam met my onderwysers en medeleerders te werk, omdat God ons as mense vir mekaar gegee het om mekaar te ondersteun, te vorm, te lei en toe te rus vir die vervulling van ons verskillende roepings in die lewe;
- om te erken dat dit harde werk verg om ’n goeie en suksesvolle lewe te leef en dat alles wat die moeite werd is net met inspanning kom, maar bowenal omdat ek weet dat ek God dien met watter werk ek ook al besig is, ook my skoolwerk en ander bedrywighede;
- om nie ander seer te maak, af te knou of te intimideer nie, omdat ek besef dat hulle my godgegewe medemense is teenoor wie ek die liefde van ons Here Jesus Christus moet uitleef sodat hulle die weg van verlossing in my lewe kan sien en ervaar;
- om trots persoonlike en openbare eiendom te beskerm en nie te vat wat aan andere behoort nie, omdat ek weet dat die hele skepping aan God behoort en dat

ek net sy rentmeester is wat alles verantwoordelik moet gebruik tot sy eer en verheerliking;

- om volhoubare ontwikkeling, bewaring en beskerming van die natuurlike omgewing te bevorder, omdat ek God se rentmeester in die skepping is wat alles met verantwoordelikheid mag gebruik en tot hulle uiteindelijke bestemming in God se diens en koninkryk moet lei;
- om gesond te leef deur oefening te doen, reg te eet, nie te rook of alkohol te misbruik nie en nie dwelms te gebruik nie. Ook om nie onverantwoordelik op te tree wat tot infeksie van myself of andere met oordraagbare siektes soos MIV/VIGS sal lei nie, omdat my liggaam en ook die liggame van my medemens die tempel van God se Heilige Gees is en ek dit dus met eerbied moet behandel en goed daarvoor moet sorg;
- om na aanleiding van klimaatsverandering te verseker dat skaars hulpbronne soos water en elektrisiteit nie vermors word nie, omdat hierdie wêreld met die hulpbronne wat daarin is aan God behoort en ek dit soos 'n goeie rentmeester verstandig en met verantwoordelikheid moet gebruik sodat die geslagte wat na my kom, ook die voordeel daarvan sal kan geniet;
- om die wette van die land te onderhou, omdat ek weet dat die owerheid van ons land 'n dienskneg van God is wat ons moet regeer sodat ons vreedsaam, ordelik en voorspoedig met mekaar kan saamleef, en
- om te besef dat reg tot vryheid van spraak nie onbeperk is en 'n mens nie toelaat om uitsprake te maak wat haatspraak bevorder of wat gegrond is op vooroordele met betrekking tot ras, etnisiteit, geslag of geloof nie, omdat alle mense, ook diegene wat God nie ken of erken nie, die beeld van God is en daarom op goeie behandeling geregtig is, wat hulle beeldskap verder kan bevorder (Van der Walt, 2008:22-23).

## **BYLAAG D      UNIVERSELE VERKLARING VAN MENSEREGTE**

### **Aanhef**

AANGESIEN erkenning vir die inherente waardigheid en die gelyke en onvervreembare reg van alle lede van die menslike ras die basis vir vryheid, geregtigheid en vrede in die wêreld is;

AANGESIEN minagting vir menseregte barbaarse daade wat die gewete van die mens aangetas het en die aanvang van 'n wêreld waarin mense vryheid van spraak, geloof, vrees en behoefte het, gesien word as die hoogste aspirasie van die gemiddelde mens;

AANGESIEN dit noodsaaklik is dat menseregte deur die wet beskerm word ten einde te voorkom dat mense nie gedwing gaan word om in opstand teen tirannie en onderdrukking te kom nie;

AANGESIEN dit noodsaaklik is om die ontwikkeling van vriendelike bande tussen nasies aan te moedig;

AANGESIEN die volke wat lid van die Verenigde Volke Organisasie is, hul geloof in fundamentele menseregte in die Handves beklemtoon, in die waardigheid en waarde van die menslike persoon, in die gelyke regte van mans en vrouens en dit ten doel het om sosiale vooruitgang en 'n beter lewenspeil in groter vryheid te bevorder;

AANGESIEN Lidstate hulle voorgeneem het om in samewerking met die Verenigde Volke universele respek en agting vir menseregte en fundamentele vryheid te verwesenlik, en

AANGESIEN 'n algemene begrip van hierdie regte en vryhede van groot belang vir die bereiking van hierdie voorneme is,

Verklaar die ALGEMENE VERGADERING:

Hierdie Universele Verklaring van Menseregte as 'n algemene standaard vir die verwesenliking deur alle mense en nasies, om te verseker dat elke individu en elke deel van die gemeenskap hierdie Verklaring in ag sal neem en deur opvoeding, respek vir hierdie regte en vryhede te bevorder, op nasionale en internasionale vlak, daarna sal strewen om die universele en effektiewe erkenning en agting van hierdie regte te verseker, nie net vir die mense van die Lidstate nie, maar ook vir die mense in die gebiede onder hul jurisdiksie.

### Artikel 1

Alle menslike wesens word vry, met gelyke waardigheid en regte, gebore. Hulle het rede en

gewete en behoort in die gees van broederskap teenoor mekaar op te tree.

#### Artikel 2

Elke persoon het die reg tot al die regte en vryhede soos in die Verklaring vervat is, sonder uitsondering van enige aard soos op grond van ras, geslag, kleur, taal, godsdiens, geboorte of enige ander status.

Daarbenewens sal geen onderskeid op grond van politieke, geregtelike of internasionale status van die land of gebied waartoe 'n persoon behoort gemaak word nie, hetsy dit 'n onafhanklike trust, nie-selfregerend of onder enige ander beperking van soewereiniteit is.

#### Artikel 3

Elkeen het die reg tot lewe, vryheid en sekuriteit van persoon.

#### Artikel 4

Niemand sal in slawerny of knegskap gehou word nie; alle vorms van slawerny en handel in slawe sal verbied word.

#### Artikel 5

Niemand sal gemartel word of aan wrede, onmenslike of vernederende behandeling of straf blootgestel word nie.

#### Artikel 6

Elkeen het oral die reg tot erkenning as 'n persoon voor die reg.

#### Artikel 7

Almal is gelyk voor die reg en het die reg tot gelyke beskerming van die wet. Almal het die reg tot gelyke beskerming teen enige diskriminasie ter skending van hierdie Verklaring en teen enige aanmoediging tot sulke diskriminasie.

#### Artikel 8

Elkeen het die reg tot effektiewe kompensasie deur bevoegde nasionale tribunale vir dade wat hul fundamentele reg skaad wat deur die wet of grondwet aan hulle gegee is.

#### Artikel 9

Niemand sal aan arbitrêre arrestasie, aanhouding of bannelingskap onderworpe wees nie.

#### Artikel 10

Elkeen het, in volle gelykheid, die reg tot 'n regverdige en openbare verhoor deur 'n onafhanklike en objektiewe tribunaal, in die bepaling van sy regte en verpligtinge en die ondersoek van enige kriminele saak teen hom.

#### Artikel 11

1. Elkeen beskuldig van 'n strafbare oortreding het die reg om as onskuldig beskou te word tot skuldig bevind volgens die wet, in 'n openbare saak waarin hy verseker is van die nodige verdediging.
2. Niemand sal beskuldig word van 'n strafbare oortreding as gevolg van enige daad of nalatigheid wat volgens nasionale of internasionale wet nie 'n misdad ten tye van die pleeg daarvan was nie. 'n Swaarder straf sal ook nie opgelê word as die straf wat toepaslik was ten tye van die oortreding nie.

#### Artikel 12

Niemand sal onderworpe wees aan arbitrêre inmenging met sy privaatheid, familie, woning of korrespondensie nie, of aan aanvalle op sy eer en reputasie nie. Elkeen het die reg tot beskerming deur die wet teen sulke inmenging of aanvalle.

#### Artikel 13

1. Elkeen het die reg tot vryheid van beweging en verblyf binne die grense van elke staat.
2. Elkeen het die reg om enige land te verlaat, insluitende sy eie, en na sy land terug te keer.

#### Artikel 14

1. Elkeen het die reg tot asiel in ander lande.
2. Daar mag nie op hierdie reg aanspraak gemaak word tydens vervolging vir nie-politieke oortredings of dade wat strydig is met die doelwitte en beginsels van die Verenigde Volke nie.

#### Artikel 15

1. Elkeen het die reg tot burgerskap.
2. Niemand se burgerskap sal arbitrêr afgeneem word nie en niemand sal van die reg ontnem word om afstand te doen van burgerskap nie.

#### Artikel 16

1. Volwasse mans en vroue, sonder enige beperking as gevolg van ras, nasionaliteit of godsdiens, het die reg om te trou en met 'n familie te begin. Hulle kan aanspraak maak op gelyke regte ten opsigte van die huwelik, tydens die huwelik en tydens ontbinding van die huwelik.
2. Die huwelik sal plaasvind slegs met die vrywillige en volle toestemming van die voornemende huweliksmaats.
3. Die familie is die natuurlike en fundamentele groepseenheid van die gemeenskap en kan aanspraak maak op beskerming deur die gemeenskap en die Staat.

#### Artikel 17

1. Elkeen het die reg om individueel en in assosiasie met ander eiendom te besit.
2. Niemand se eiendom sal arbitrêr afgeneem word nie.

#### Artikel 18

Elkeen het die reg tot vryheid van denke, gewete en godsdiens; hierdie reg sluit in die reg om van godsdiens of geloof te verander en die vryheid om, hetsy alleen of in 'n gemeenskap, hierdie godsdiens of geloof te beoefen deur verkondiging, aanbidding of heiliging.

#### Artikel 19

Elkeen het die reg tot vryheid van opinie en uitdrukking; hierdie reg sluit die vryheid in om opinies sonder inmenging te lug en om inligting en idees te vra, te ontvang en te deel deur middel van enige medium ten spyte van grense.

#### Artikel 20

1. Elkeen het die reg tot vryheid van vreedsame vergadering en assosiasie.
2. Niemand sal gedwing word om aan 'n assosiasie te behoort nie.

#### Artikel 21

1. Elkeen het die reg om aan die regering van sy land deel te neem, hetsy direk of deur vrylik verkose verteenwoordigers.
2. Elkeen het die reg tot gelyke toegang tot die openbare dienste in sy land.
3. Die wil van die mense sal die basis vorm van die owerheid of regering, en hierdie wil sal uitgedruk word deur middel van egte tussenverkiesings.

#### Artikel 22

Elkeen, as 'n lid van die gemeenskap, het die reg tot bestaansekerheid en kan aanspraak maak op die verwesenliking van die ekonomiese, sosiale en kulturele regte wat noodsaaklik is vir sy waardigheid en die vrye ontwikkeling van sy persoonlikheid, deur middel van nasionale pogings en internasionale samewerking en volgens die organisasie en hulpbronne van elke staat.

#### Artikel 23

1. Elkeen het die reg om te werk, tot die vrye keuse van arbeid, tot regverdige en gunstige werksomstandighede en tot beskerming teen werkloosheid.
2. Elkeen, sonder diskriminasie, het die reg tot gelyke betaling vir gelyke werk.
3. Elkeen wat werk kan aanspraak maak op regverdige vergoeding wat aan hom en sy familie 'n menswaardige bestaan verseker en wat aangevul kan word deur ander vorms van sosiale sekerheid, indien nodig.
4. Elkeen het die reg, ter beskerming van sy belange, om vakbonde te stig en daarby aan te sluit.

#### Artikel 24

Elkeen het die reg tot rus en vrye tyd, insluitend redelike beperkings op werksure en periodieke betaalde verlof.

#### Artikel 25

1. Elkeen het die reg tot 'n lewenspeil wat voldoende is vir gesondheid, welsyn vir homself en sy familie, insluitende kos, klere, behuising, mediese sorg en noodsaaklike bestaansekerheid, en die reg tot voordele of onderstandsgeld tydens werkloosheid, siekte, ongeskiktheid, weduweenskap, ouderdom of 'n tekort aan lewensmiddele tydens omstandighede buite sy beheer.

2. Moeders en kinders kan aanspraak maak op spesiale sorg en hulp. Alle kinders, hetsy binne- of buite-egtelik, sal dieselfde sosiale beskerming geniet.

#### Artikel 26

1. Elkeen het die reg tot opvoeding. Opvoeding sal gratis wees, ten minste in die elementêre en fundamentele stadiums. Elementêre opvoeding sal verpligtend wees. Tegnieë en professionele opvoeding sal geredelik beskikbaar wees en hoër opvoeding sal net so geredelik op meriete beskikbaar wees.

2. Opvoeding sal gemik wees op die volle ontwikkeling van die menslike persoonlikheid en op die bevordering van respek vir menseregte en fundamentele vryheid. Dit sal begrip, verdraagsaamheid en vriendskap tussen alle nasies, rasse of etniese groepe bevorder, asook die aktiwiteite van die Verenigde Volke in die handhawing van vrede.

3. Ouers het die reg om te kies watter tipe opvoeding hulle kinders ontvang.

#### Artikel 27

1. Almal het die reg om vrylik aan die kulturele lewe van hul gemeenskap deel te neem, om die kunste te geniet en in wetenskaplike vooruitgang en voordele te deel.

2. Elkeen het die reg tot die beskerming van die morele en materiële belange wat spruit uit enige wetenskaplike, letterkundige of kunswerk deur hom geproduseer.

#### Artikel 28

Elkeen is geregtig op 'n sosiale en internasionale orde waarin die regte en vryhede beskryf in hierdie Verklaring ten volle verwesenlik kan word.

#### Artikel 29

1. Elkeen het verpligtinge teenoor die gemeenskap waar slegs die vrye en volle ontwikkeling van sy persoonlikheid moontlik is.
2. In die uitoefening van regte en vryhede, sal elke mens slegs onderworpe wees aan die wetlike beperkinge ingestel om deeglike erkenning en respek vir die regte en vryhede van ander te verseker en om die redelike vereistes na te kom vir sedelikheid, openbare orde en die algemene welsyn van 'n demokratiese gemeenskap.
3. Hierdie regte en vryhede mag in geen geval strydig met die doelwitte en beginsels van die Verenigde Volke uitgeoefen word nie.

#### Artikel 30

Niks in hierdie Verklaring mag interpreteer word as impliserend dat enige Staat, groep of persoon die reg het om deel te neem aan enige aktiwiteit of enige daad wat gerig is op die beskadiging van enige regte en vryhede hierin beskryf nie.