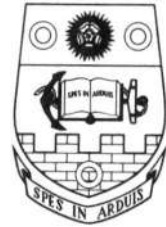


MANUALIA 29
UNISA 1985



Die toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder

H.C. PETRICK

Universiteit van Suid-Afrika
Pretoria 1985

© 1985 Universiteit van Suid-Afrika
Alle regte voorbehou

ISBN 0 86981 315 3

Geset deur
Hamiltons Typographical Services (Pty) Ltd
Benrose, Johannesburg

Gedruk deur
Sigma Press
Pretoria

Uitgegee deur die
Universiteit van Suid-Afrika
Muckleneuk, Pretoria

Inhoud

Voorwoord xi

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMFORMULERING

- 1.1 Inleiding 1
- 1.2 Die aanleiding tot hierdie monografie 2
- 1.3 Die doel met hierdie monografie 4
- 1.4 Begripsverheldering 5
 - 1.4.1 Toerusting 6
 - 1.4.2 Voorligting (Skoolvoorligting) 6
 - 1.4.3 Die Voorligtingonderwyser 8
 - 1.4.4 Opvoeder 8
- 1.5 Beplanning van die verloop van hierdie werk 11

HOOFSTUK 2

DIE PEDAGOGIESE OPGAWE VAN DIE VOORLIGTINGSONDERWYSER AS ONDERWYSVOORLIGTER

- 2.1 Inleiding 15
- 2.2 Die pedagogiese betekenis van onderwysvoorligting as groepsgebeure 16
 - 2.2.1 Die voorligtingonderwyser en sy onderrigtaak 17
 - 2.2.2 Die inhoud van die voorligtingonderwyser se onderrigakt 23
 - 2.2.3 Groepbesprekings 24

INHOUD

- 2.3 Die pedagogiese betekenis van onderwysvoorligting as gebeure waar individuele kinders betrek word 26
- 2.3.1 Die onderhoud 26
 - 2.3.1.1 Inleiding 26
 - 2.3.1.2 Besondere voorwaardes vir die voorligtingsgesprek 27
 - 2.3.1.3 Metodes van onderhoudvoering 30
 - 2.3.1.4 Soorte onderhoude 32
- 2.3.2 Pedagogiese observasie 34
 - 2.3.2.1 Inleiding 34
 - 2.3.2.2 Die observeerder 35
 - 2.3.2.3 Die geobserveerde 36
- 2.4 Persoonsbeeld, hulpprogram en hulpverlening 37
- 2.5 Die toerusting van die voorligtingonderwyser as onderwysvoorligter 38
 - 2.5.1 Inherente kwaliteite as toerusting 38
 - 2.5.1.1 Pedagogiese liefde 38
 - 2.5.1.2 Besorgdheid oor die kind 39
 - 2.5.2 Verworwe kwaliteite as toerusting 39

HOOFSTUK 3

DIE PEDAGOGIESE OPGAWE VAN DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS LOOPBAANOPVOEDER

- 3.1 Inleiding 40
- 3.2 Enkele antropologies-pedagogiese kategorieë met besondere segwaarde vir loopbaanopvoeding 42
 - 3.2.1 Temporaliteit (Tydelikheid) 42
 - 3.2.1.1 Hoop-op-die-toekoms 42
 - 3.2.1.2 Opgawe-tot-ontwerp-van-moontlikhede 43
 - 3.2.1.3 Vervulling-van-bestemming 44
 - 3.2.2 Self-iemand-wees 45
 - 3.2.2.1 Agting-vir-eie-digniteit 46
 - 3.2.2.2 Opgawe-tot-selfbegryping 47
 - 3.2.2.3 Vryheid-tot-verantwoordelikheid 48
- 3.3 Die voorligtingonderwyser as begeleier van die kind tot selfkennis en selfbegrip 50
 - 3.3.1 Selfkennis en selfbegrip 50
 - 3.3.2 Selfkennis en selfverkenning 51
 - 3.3.2.1 Die eie liggaamlike vermoëns en/of -beperkinge 52
 - 3.3.2.2 Die verstandelike geskikthede en/of -beperkinge 52
 - 3.3.2.3 Medemenslikheid en sosialiteit 53

3.3.2.4	Die eie belangstelling	54
3.3.2.5	Die eie gesindheid en verwerkliking ten opsigte van arbeid, verantwoordelikheid en geroopenheid	55
3.3.2.6	Die aandeel van die voorligtingonderwyser in die verwerwing van selfkennis deur die kind	56
3.3.2.7	Verwerwing van self-identiteit	57
3.3.3	Verwerwing van selfbegrip (selfkonsep) deur begeleiding van die voorligtingonderwyser	57
3.4	Die voorligtingonderwyser as begeleier van die kind tot kennis en begrip van beroepe	58
3.4.1	Beroepskennis deur verkenning van beroepe	58
3.4.2	Verwerwing van begrip van beroepe deur begeleiding van die voorligtingonderwyser	59
3.5	Die voorligtingonderwyser as begeleier van die kind tot verantwoordelike en verantwoordbare beroepskeuse	59
3.5.1	Eksplisitering van die begrippe <i>verantwoordelike keuse</i> en <i>verantwoordbare keuse</i>	59
3.5.2	Opvoeding tot arbeidsverantwoordelikheid	60
3.5.3	Opvoeding tot keuse-bereidheid	60
3.5.4	Opvoeding tot keuse-verantwoordelikheid	61
3.5.5	Opvoeding tot keuse-verantwoordbaarheid	61
3.6	Dialektiese bewegingswyses in die beroepsopvoedingsituasie	61
3.7	Die toerusting van die voorligtingonderwyser as loopbaanvoorligter	66

HOOFSTUK 4

DIE PEDAGOGIESE OPGAWES VAN DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS PERSOONSVOORLIGTER

4.1	Inleiding	68
4.2	Die kind as persoon	69
4.3	Opvoeding van die kind as persoon	73
4.4	Die voorligtingonderwyser en persoonsvoorligting	74
4.4.1	Agting-vir-digniteit (waardigheid)	74
4.4.2	Aanvaarding	75
4.4.3	Omgang	78
4.4.4	Ontmoeting	78
4.5	Diagnostisering van die probleem van die kind-in-nood	79
4.6	Steungewig aan die kind-in-nood	81
4.7	Die toerusting van die voorligtingonderwyser as persoonsvoorligter	84
4.7.1	Inherente kwaliteite as toerusting	85

INHOUD

- 4.7.1.1 Pedagogiese liefde 85
- 4.7.1.2 Deernis 85
- 4.7.1.3 Nederigheid 85
- 4.7.1.4 Geduldigheid 85
- 4.7.1.5 Empatie (Invoeling) 85
- 4.7.1.6 Verantwoordelikheid 86
- 4.7.2 Verworwe kwaliteite as toerusting 86
- 4.7.2.1 Kennis en begryping van 'n pedagogies-verantwoordbare kinderantropologie 86
- 4.7.2.2 Kennis van die kind as persoon 86
- 4.7.2.3 Vertroulikheid 86
- 4.7.2.4 Geskooldheid in die Pedagogiek 86

HOOFSTUK 5

DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS OPVOEDER: SY HUNKERINGE, GEROEPENHEID EN DOELSTELLINGS WAT HY MET DIE KIND WIL VERWESENLIK

- 5.1 Inleiding 87
- 5.2 Die voorligtingonderwyser se geroepenheid as opvoeder 88
- 5.3 Die voorligtingonderwyser se hunkeringe 89
 - 5.3.1 Die hunkeringe van die voorligtingonderwyser rakende die mede-volwassene 90
 - 5.3.2 Die hunkeringe van die voorligtingonderwyser rakende die volwasse-wordende 92
- 5.4 Die doelstellings wat die voorligtingonderwyser met die kind wil verwesenlik 95
 - 5.4.1 Algemene doelstellings 96
 - 5.4.2 Besondere doelstellings 96
 - 5.4.2.1 Sinvolheid van bestaan 96
 - 5.4.2.2 Selfbeoordeling en selfbegrip 97
 - 5.4.2.3 Menswaardigheid 97
 - 5.4.2.4 Sedelik-selfstandige besluitvorming en handeling 97
 - 5.4.2.5 Verantwoordelikheid 97
 - 5.4.2.6 Normidentifikasie 98
 - 5.4.2.7 Lewensopvatting 98
 - 5.4.2.8 Volwassenheid-as-lyflikheid 99
 - 5.4.2.9 Beroepstoetrede en beroepsbeoefening 100
 - 5.4.2.10 Volwassenheid as opgawe van aanvaarding van veelvolkigheid 100
 - 5.4.2.11 Vryheidsaanvaarding 100
 - 5.4.2.12 Aanvaarding van die sinvolheid van menswees 101

- 5.4.2.13 Volwassenheid as deemoedigheid **101**
- 5.5 Die sin van voorligtingonderwyser-wees **101**
- 5.6 Samevatting **103**

HOOFSTUK 6

DIE VOORLIGTINGONDERWYSER EN DIE WESENSKENMERKE VAN SY TOERUSTING AS OPVOEDER

- 6.1 Inleiding **105**
- 6.2 Die inherente, fisieke en psigiese kwaliteite as toerusting van die voorligtingonderwyser **106**
 - 6.2.1 Die voorligtingonderwyser se fisieke toerusting **106**
 - 6.2.2 Die voorligtingonderwyser se psigiese toerusting **106**
- 6.3 Die pedagogiese toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder **107**
 - 6.3.1 Beskrywing, uitleg en benoeming van die essensies van inherente toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder **108**
 - 6.3.2 Beskrywing, uitleg en benoeming van die essensies van die verworwe toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder **116**
- 6.4 Ontwerp van kriteria vir keuring van voornemende voorligtingonderwysers **122**
- 6.5 Enkele slotopmerkings **129**

BIBLIOGRAFIE 132

Voorwoord

In die resente, omvattende RGN-ondersoek na die Onderwys toon die Werkkomitee: Voorligting (Verslag Nr 7, 1981) aan dat skoolvoorligting 'n pedagogiese aangeleentheid is. In die skoolvoorligtingsgebeure is twee partye teenwoordig, *enersyds* die kind (opvoedeling) en *andersyds* die voorligtingonderwyser (opvoeder).

In die onderhawige publikasie val die klem op die voorligtingonderwyser, en veral op sy toerusting as opvoeder. Aangesien die skoolvoorligtingsgebeure by uitstek pedagogiese gebeure is, moet die voorligtingonderwyser, benewens vele ander bekwaamhede, veral dié van opvoeder besit. Besinning oor die konsep "toerusting" het aan die lig gebring dat daar sprake is van inherente (aangebore) toerusting as gegewene en verworwe toerusting wat die voorligtingonderwyser gedurende sy opleiding en vorming verwerf.

In hierdie werk word die onderskeie fasette van skoolvoorligting — te wete onderwys-voorligting, loopbaanvoorligting en persoonsvoorligting — deurskou met die doel om die wesenskenmerke van die verskillende skoolvoorligtingsbedrywighede aan die lig te bring. Die pligte van die voorligtingonderwyser as opvoeder en wat sy toerusting behels, word telkens gereflekteer.

Die werk word afgesluit met enkele kriteria wat aangewend kan word vir keuring van voornemende voorligtingonderwysers.

Hierdie publikasie is oorspronklik voorgelê as D.Ed.-proefskrif, getitel: "Die toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder" onder die promotorskap van prof. G. A. J. Griessel in die Departement Fundamentele Pedagogiek, Universiteit van Suid-Afrika.

HOOFSTUK 1

Inleidende oriëntering en probleemformulering

1.1 INLEIDING

Elke kind is 'n unieke persoon met sy eie besondere moontlikhede. Hierdie moontlikhede moet geaktualiseer word, enersyds by wyse van selfaktualisering en andersyds by wyse van begeleiding tot selfaktualisering deur 'n volwassene, te wete die ouer of onderwyser. Volgens C. K. Oberholzer, soos aangehaal deur Van Rooyen (1972, p.204) is die kind volledig mens en daarmee as persoon iemand wat self iemand wil word en moet word. Dieselfde kind verkeer egter in eksistensiële nood aan 'n volwassene. Daar is 'n volwassene as sedelik-selfstandige, wat in sy aangesprokenheid deur die noodroep van 'n volwassewordende, móét antwoord.

Gedifferensieerde onderwys is geskoei op die beginsel dat kinders ten aansien van hulle vermoëns, aanleg en belangstelling sodanig van mekaar verskil dat almal nie by 'n eenselwige wyse van onderrig kan baat vind nie. Die individualiteit van elke kind moet dus voortdurend in ag geneem word by die opvoedingsgebeure. Gedifferensieerde onderrig is dus daarop afgestem om die nood van elke, individuele kind in sy besondere gesitueerdheid binne die groep te begryp, om dus van sowel sy individualiteit as sy individueelheid kennis te neem: "Met hierdie persoonlike siening en benadering van die kind bied gedifferensieerde onderwys die geleentheid aan die onderwyser om in 'n intieme klimaat waar die ken-, vertrouens- en ook die gesagsverhouding heers, die besondere kind se belangstellings en behoeftes te wete te kom. Op hierdie fondament kan onderwys vir hierdie besondere leerling geformuleer word waarop hy sal kan en sal wil antwoord" (Kruger, 1977, p.26).

Vir die optimale aktualisering van die kind se gegewe moontlikhede onder die stelsel van gedifferensieerde onderwys sou die ideaal van één onderwyser vir elke kind 'n logiese voorvereiste skyn te wees. Om begryplike redes is dit egter nie moontlik nie. Die skoolvoorligtingsdiens moet dus gevolglik gesien word as 'n noodwendige komplement tot die stelsel van gedifferensieerde onderwys in 'n poging om te vergoed vir die praktiese onuitvoerbaarheid van 'n stelsel wat logieserwys sterk steun op die beginsel van een onderwyser vir elke enkele kind.

Wesenlik is die skoolvoorligtingsdiens *pedagogiese* hulpverlening aan die kind-in-nood wat sowel informatief as steungewend van aard is. Daar word dus met die kind-in-nood bemoeienis gemaak; hy word begelei in sy opwegwees na 'n onbekende toekoms. Daarom is pedagogiese steungewing gerig op die kind in sowel sy kognitiewe as patiese gerelationeerdeheid.

Die skoolvoorligtingsdiens is 'n gespesialiseerde diens wat vanuit 'n hoofkantoor beheer en georganiseer word as klinieke (onderwys hulpsentra) waarvan een in elke komprehensiewe eenheid in Transvaal voorkom. Aan elke kliniek is daar 'n ortopedagoog, ortodidaktikus, sosiopedagoog, beroepsleier, spraakterapeut en arbeidsterapeut verbonde, almal spesialiste op hulle besondere gebied. Aan elke sekondêre skool word daar ook 'n voorligtingonderwyser as 'n *algemene praktisyen* in die skool aangetref. In hierdie monografie sal die werksaamhede van hierdie voorligtingonderwyser vanuit Fundamentele Pedagogiekperspektief krities bekyk word.

Daar bestaan heelwat literatuur oor die vakdidaktiese taak van die voorligtingonderwyser met besondere verwysing na die inhoud en metode van sy onderrighandeling maar tog word daar net kursories verwys na onderwysende *opvoeding* as belangrikste opgawe. In hierdie geskrif sal daar gevolglik besin moet word oor die *persoon* van die voorligtingonderwyser: besondere eienskappe wat hom van die vakonderwyser onderskei en waarmee rekening gehou sal moet word by sy keuring en opleiding, sal uitgelig moet word.

1.2 DIE AANLEIDING TOT HIERDIE MONOGRAFIE

Die skrywer hiervan is mede-verantwoordelik vir die aanbieding van 'n B.Ed-kursus in *Spesialisering in Skoolvoorligting* wat primêr gerig is op die opleiding van voorligtingonderwysers. In genoemde kursus word aandag gegee aan die verskillende fasette van skoolvoorligting naamlik onderwysvoorligting, loopbaanvoorligting en persoonsvoorligting. Dit gaan dus in hoofsaak om die kennis wat die voorligtingonderwyser moet verwerf om sy voorligtingstaak in die skool na behore te kan volvoer. Tog is in 'n vorige paragraaf gevra na spesifieke eienskappe van die voorligtingonderwyser – watter inherente kwaliteite hy behoort te besit en hoe hy sy voorligtingstaak behoort te vervul.

Tydens die opstel van bovermelde kursus, het dit gaandeweg vir die skrywer duidelik geword dat, gesien in die lig van die vereistes wat aan die voorligtingonderwyser gestel word, nie sommer enige onderwyser die voorligtingstaak be-

hoorlik sal kan uitvoer nie. Hy sal inderdaad oor besondere vermoëns moet beskik! Die soeke na 'n antwoord op die vraag na die besondere kwaliteite wat die voorligtingonderwyser as *opvoeder* moet besit, het aanleiding gegee tot die skrywe van hierdie monografie. 'n Verdere aanleiding tot hierdie monografie spruit uit die RGN-onderwysverslag, veral die verslag van die Werkkomitee vir Skoolvoorligting.

In Junie 1980 het die Kabinet die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing versoek om 'n deurtastende ondersoek na al die fasette van die Onderwys in die RSA in te stel. Die Raad is versoek om aanbevelings te maak ten aansien van 'n uitvoerbare onderwysbeleid vir die land om onder andere die potensiaal van sy inwoners te realiseer, ekonomiese groei te bevorder en om die lewenstandaard van al sy inwoners te verhoog (HSRC, 1981, p.v) (RGN, 1981, p.l). Daar is 18 Werkkomitees in die lewe geroep om die ondersoek aan te pak (HSRC, 1981, p. ix).

Die Werkkomitee vir Skoolvoorligting het aan die hand van hulle opdrag 'n omvattende ondersoek na skoolvoorligting ingestel: aandag is veral toegespits op die volgende:

- Die wese en beginsels van skoolvoorligting
- Die aard van skoolvoorligting
- Die opleiding van personeel vir skoolvoorligting
- Skakeling in skoolvoorligting
- Organisasie en beheer van skoolvoorligting
- Die essensiële aard van en aanbevelings vir skoolvoorligting in die RSA.

Die omvattende verslag van die Werkkomitee vir Skoolvoorligting spreek van deeglikheid. Dit is verblydend om te sien dat die Werkkomitee die skoolvoorligtingsgebeure as opvoedingsgebeure beskou. "The guidance personnel is primarily involved with the task of educating children. To qualify as educationist one must be pedagogically thoroughly trained, i.e. one has to know and use the truly essential contents of education (pedagogics). The guidance personnel have to succeed in turning each situation in the guidance practice into an educational situation. This means that educational contents such as acceptance, trust, understanding, authority, etc. have to be brought about in getting to *know* the child, discussion, assistance, etc. High expectations are set for the personnel in this regard" (HSRC, 1981, p.37).

In kommentaar rondom die RGN-verslag oor die onderwys doen Adelberg (Beeld, Woensdag 24 Februarie 1982) verslag oor 'n nasionale opvoedingskonferensie onder die vaandel van die 1820-Setlaarsvereniging onder die opskrif: "Maak onderwys beroepsgerig". Daar word verwys na 'n tekort aan geskoolde vakmanne en aan die hand gedoen dat leerlinge tussen standerd vyf en standerd sewe 'n loopbaankeuse doen, waarna hulle reeds op skool deur instruksors opgelei sal word. Die vraag is of die onderrig nie te pragmaties sal word nie. 'n Ander vraag is of 'n kind op so 'n vroeë leeftyd in staat daartoe is om 'n loopbaan-

keuse te doen en of loopbaanonderrig nie die kind slegs vir 'n bepaalde loopbaan sal oplei en nie vir die res van sy lewe nie. Adelberg (Beeld, Woensdag 24 Februarie 1982) maak hierdie vrae af deur te beweer: "Daar is hoegenaamd niks verkeerd daarmee om mense net vir 'n bepaalde werk op te lei nie. Dit is immers wat hulle vir die res van hulle lewe sal doen". Hierdie is na die mening van die skrywer 'n uiters kortsigtige en onverantwoordbare standpunt.

Van der Stoep (Beeld, Dinsdag 23 Februarie 1982) toon in sy artikel "Rig onderwys op arbeidsmark" aan dat daar in die Suid-Afrikaanse opset "feitlik geen koppeling tussen skool en werk is nie. Om skool te gaan beteken hier om aan intellektuele bedrywigheede deel te neem wat op een of ander wyse in die verre toekoms wel nuttig sal blyk omdat 'n mens 'n ambag kan begin leer met 'n St. 8-sertifikaat, en tegnikus kan word as jy St. 10 geslaag het". Volgens Van der Stoep bestaan daar 'n groot behoefte aan ander kategorieë van onderwyspersoneel wat onderwys- en opleidingsinrigtings kan beman en wat daarop ingestel is om leerlinge voor te berei vir die werksituasie wat wag. Hier behoort die privaatsektor sekere insette te maak want onderwys kan nie meer in 'n nuwe bedeling van gelyke onderwys vir almal in die land, deur die owerheidsektor alleen gefinansier word nie.

Bogenoemde beskouinge oor loopbaanonderrig as faset van skoolvoorligting en die werkkomitee vir skoolvoorligting se verwysing na skoolvoorligting as opvoedingsgebeure, noodsaak 'n fundamenteel pedagogiese besinning oor skoolvoorligting en veral oor die toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder.

1.3 DIE DOEL MET HIERDIE MONOGRAFIE

In die opvoedingsituasie is daar altyd ten minste twee persone teenwoordig, ener syds 'n volwassene bekend as die opvoeder en andersyds die kind as nog-nie-volwassene of volwassene-wordende, bekend as die opvoeding. Die opvoeder word deur Van Rensburg et al. (1979, p.111) beskryf as 'n onafhanklike, selfstandige, steungewende en hulpverlenende persoon wat as volwassene en dus as toerekeningsvatbare of verantwoordelike begeleier verantwoordelikheid aanvaar vir die opvoeding van die kind. Die opvoeder is aangesprokene en word aangespreek deur die nog-nie-volwassenheid van die kind. Hy moet beslissinge neem oor hoe daar ingegryp moet word om die kind tot hulp te kom op weg na volwassenheid — hy antwoord dus op die aangesprokenheid.

"Opvoeding is 'n eg *menslike* aangeleentheid, dit wil sê slegs die mens voed op, is op opvoeding aangewese en leen hom tot opvoeding" (C. K. Oberholzer). "Opvoeding word voltrek in opvoedingsituasies waar volwassenes en kinders in mekaar se eksistensiële teenwoordigheid verkeer sodat opvoeding ook met reg as *medemenslike* aangeleentheid getipeer kan word" (M. O. Oberholzer). "Met eksistensiële teenwoordigheid van volwassene en kind word bedoel dat die oorspronklike opvoedingsgebeure gekonstitueer word in en deur die opvoedingsrelasie as opvoeder-opvoedeling-verhouding" (Kilian & Viljoen, 1974, p.32). Van

Rensburg et al. (1979, p.112) beskryf opvoeding “as ’n doelbewuste, doelgerigte bemoeienis van ’n volwassene met ’n nie-volwassene om hom geestelik selfstandig te maak”. Opvoeding is ’n intensionele handeling as ’n singewende gerig wees op die tuisbring van die vir die opvoeder lewenswaardvolle aan die kind sodat hy ook daaraan waarde sal heg.

Die kind as opvoedeling word langs fenomenologiese weg beskryf as *openheid* of *oopstaan-vir* (Heidegger en C.K. Oberholzer) maar ook as *intensionaliteit* of *gerig-wees-op* (Husserl en Brentano). Die kind is verder moontlikheid, onvoltooid, onaf en onvoorspelbaar; hy handel, oriënteer homself en ek-sisteer; hy is iemand wat word by wyse van selfaktualisering dog word ook beïnvloed deur begeleide aktualisering deur die volwassene as opvoeder (Sonnekus et al., 1973, p.5). In die opvoedingsgebeure figureer wedersydse aanvaarding en sinvolle koëksistensie as wedersydse eksisterende korrekatief baie sterk. Die opvoedeling as openheid, gegee as moontlikheid, is ontvanklik vir die appèl wat die opvoeder tot hom rig en waarop hy moet antwoord: “Opvoedingshandelinge is geen eensydige oordragtelike handelinge wat uitsluitlik deur die opvoeder . . . voltrek word nie. Die opvoedeling is in gelyke mate aandadig en medebepalend vir sy opvoeding en eie synsgedying” (Van Rooyen, 1972, p.172). Die opvoedeling kan die op-roep (vergelyk op-voeding) wat op hom gemaak word gehoorsaam of ignoreer. Die dialogies-dialogies-dialektiese verloop van die pedagogiese gebeure is dus nooit absoluut voorspelbaar nie.

In die skoolvoorligtingsituasie as opvoedingsituasie staan die volwassene as opvoeder ook teenoor die nog-nie-volwasse opvoedeling wat deur die onbekende eise van ’n verborge toekoms gekonfronteer word. Hy is onlosmaaklik gebonde aan en betrokke by die jeugdige se totale liggaamlike, affektiewe, gnostiese, sosiale, histories-nasionale, estetiese, sedelike en religieuse wêreldbetrokkenheid.

Die oogmerk met hierdie studie is om die pedagogiese verantwoordelikheid van die voorligtingonderwyser van nader te beskou; om indringend te kyk na daardie eienskappe wat hom in staat stel om die kind wat ’n onvoltooide en onvoltooibare wêreld betree en sy verlorenheid en ongeborgenheid in die aangesig van ’n dikwels vyandige werklikheid ervaar, sinvol te begelei na outentieke volwassenheid. As die dialoogvoering nie daarop afgestem is nie, is dit pedagogies ontoelaatbaar. Essensies sal dus verwoord moet word wat as kriteriale strukture in die keuring en opleiding van voorligtingonderwysers geïmplementeer sal moet word. Hierdie kriteria lê opgesluit in die altyd terugkerende essensies van die pedagogiese as modus van die agogiese. Kortliks: Hoe moet die pedagogiese bemoeienis van die voorligtingonderwyser wees indien die opvoedeling die belewing wil smaak dat die volwassene hom raaksien soos ’n mens behoort te wees om as mens gereken te word (C.K. Oberholzer)?

1.4 BEGRIPSVERHELDERING

In hierdie monografie word enkele kernwoorde by herhaling gebruik, kernwoorde waardeur die werklikheid toeganklik gemaak word. Smit (1977, p.55) merk op

dat noukeurige formulering nodig is vir enige gespreksvoering en beredenering. Woorde wat gebruik word, moet aan die werklikheid uitdrukking gee, met ander woorde, daaraan betekenis gee. 'n Vereiste vir sinvolle kommunikasie is derhalwe dat die verskillende partye wat kommunikeer dieselfde betekenis heg aan die kernwoorde as kategorieë of beligterende denkmiddele wat hulle gebruik, trouens 'n eenduidige terminologiestruktuur as deel van die fenomenologiese werkwyse, is noodsaaklik.

Ter wille van duidelikheid word enkele begrippe vervolgens toegelig:

1.4.1 Toerusting

Kritzinger et al. (1972, p.1078) toon aan dat *toerus* daarop dui dat iemand of iets van die nodige voorsien, uitgerus of toeberei word. Schoonees et al. (1970, p.890) toon ook aan dat *toerus* in 'n werkwoordelike funksie gebruik word wanneer iets of iemand voorsien word van die nodige in die sin van toerus vir 'n lang reis of 'n fabriek toerus. Die Bybelse konnotasie van hierdie begrip word duidelik uit die volgende skrifgedeelte: “vir elke goeie werk volkome toegerus” (2 Tim. 3:17).

In sy werkwoordelike vorm dui *toerus* op 'n handeling waardeur iemand van die nodige voorsien word, die nodige uitrusting ontvang of vir iets toeberei word. As selfstandige naamwoord slaan dit op toerusting waaroor iemand beskik en wat sy uitrusting vir 'n bepaalde taak (vorm) uitmaak.

In hierdie monografie word die begrip *toerusting* in beide konnotasies gebruik, te wete die opleiding (onderrig, vorming) waardeur die voorligtingonderwyser toegerus word vir sy voorligtingstaak en andersyds daardie eienskappe waaroor die voorligtingonderwyser as opvoeder beskik as gegewene, vir die voltooiing van sy taak en roeping. Wanneer daar dus sprake is van die toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder, word daar verwys na sowel die inherente kwaliteite van die voorligtingonderwyser asook die verworwe kwaliteite wat geleidelik verwerf word.

1.4.2 Voorligting (Skoolvoorligting)

'n Noukeurige semantiese eksplisitering van die begrip *voorligting* dui daarop dat dit in verband gebring kan word met *onderrig*, *inligting* *verstrek* of *raadpleeg* (Kritzinger et al., 1972, p.1204). Van Niekerk (1967, p.40–41) haal enkele skrywers aan wat voorligting of skoolvoorligting gelyk stel aan beroepsvoorligting of beroepsoriëntering. Hy verwys na Groenewald wat 'n belangrike bydrae lewer deur te konstateer dat voorligting 'n opvoedingsgebeure is waartydens leerlinge opgevoed word tot beroepsvolwassenheid, met ander woorde hulle georiënteer word tot aanvaarding van beroepsverantwoordelikheid.

Landman (1961, p.4) beskou skoolvoorligting as meer as blote beroepsvoorligting wanneer hy die begrip definieer as “verantwoordbare hulpverlening en steunge-

wing aan die steunbehoewende jeugdige, totdat hy op grond van noukeurige selfbeoordeling sodanige insig verwerf het in en sodanige innerlike stellingname verower het teenoor sy beroepsituasie, dat hy bekwaam is tot 'n nougesette selfbepaling tot 'n beroep met die besondere implikasies daarvan synde selfbepaling tot verantwoordelike taakverrigting as beroepsvolwassene". Landman plaas dus 'n besondere aksent op die suiwer opvoedende aard van die taak van die skoolvoorligter. Hierdie siening word weer later onder die loop geneem.

Vir Kruger (Nel, red. 1974, p.69) lê daar in die begrip *voorligting* twee komponente opgesluit naamlik *guidance* en *counselling* wat hy in Afrikaans vertaal met *voorligting* en *berading* wat albei noodsaaklike aspekte van die voorligtingsgebeure is. Die komponent *voorligting* sien op die verskaffing van inligting aan die kind sodat hy eventueel op sinvolle wyse keuses sal doen, terwyl *berading* op onderhoudvoering neerkom waar die voorligtingonderwyser en die kind saam 'n gesprek voer wat leiding- en rigtinggewend vir die kind is (Kruger, 1977, p.16 e.v.).

In 'n publikasie van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1970, p.192) word voorligting omskryf as 'n hulpdienst binne die stelsel van onderwys waardeur leerlinge ooreenkomstig hulle bekwaamheid, aanleg, belangstelling en die mannekragbehoefes van die land ten aansien van onderwys en beroepsaangeleenthede voorgelig word sodat die doel met gedifferensieerde onderwys verwezenlik kan word: "Om hierdie doel te kan verwezenlik moet voorligting as 'n dienst binne 'n onderwysstelsel 'n *opvoedingshulpdienst* in alle skole wees, wat deur *gespesialiseerde persone* gelewer word, en wie se werksaamhede in 'n georiënteerdheid van alle jeugdige in die lig van hulle persoonstruktuur ten opsigte van onderwys- en beroepsaangeleenthede sal moet uitloop" (eie kursivering).

Weer eens word voorligting dus getipeer as 'n opvoedingsgebeure wat in 'n opvoedingsituasie voltrek word waar 'n volwassene as opvoeder en 'n kind as nie-volwassene in 'n besondere verhouding tot mekaar staan. Voorligting is enersyds *inliggend* van aard want daar word sekere kennisinhoud vir die kind ontsluit, daar vind onderrig plaas, voorligting is egter ook *steungewing* aan die kind-innood, dus opvoedend. Dit is egter ook waar dat opvoeding sonder inhoude nie te bedink is nie (Van der Stoep, et al 1973., p.10) omdat dit nie inhoud-loos en inhoud-loos kan wees nie. In die voorligtingsgebeure word daar dus altyd inhoude vir die kind ontsluit, derhalwe word daar ook onderrig gegee. Die vraag wat nou na vore kom sentreer rondom die aard van die inhoudelike in die voorligtingsakt. Voorligting is 'n gebeure bykomstig tot die vakdidaktiese gebeure, dit verskil van die gewone onderrig daarin dat ander inhoude ter sprake kom.

Wat skoolvoorligting betref word die volgende hoofterreine onderskei, naamlik onderwysvoorligting, loopbaanvoorligting en persoonsvoorligting as onderskeibare komponente wat egter nooit van mekaar losgemaak kan word nie. Daar kom ook 'n groot mate van oorvleueling voor. In die loop van hierdie betoog sal daar indringend na die essensies van hierdie drie aspekte gekyk word.

1.4.3 Die voorligtingonderwyser

Wanneer die omskrywing van die begrip *voorligting* in 'n vorige paragraaf in gedagte gehou word, word dit duidelik dat met die term *voorligtingonderwyser* daardie onderwyser in die sekondêre skool bedoel word wat verantwoordelik is vir die onderrig van voorligting of skoolvoorligting. Sommige skrywers verkies die benaming *skoolvoorligter* (Nel red., 1974, p.167) of *onderwysvoorligter* (Van Niekerk, 1967, p.81) of *voorligteronderwyser* (Landman, et al., 1979, p.174). Die skrywer hiervan verkies om te praat van die voorligtingonderwyser. Dit is hierdie onderwyser se plig om onder leiding van die skoolhoof die voorligtingsprogram te organiseer en dit doeltreffend af te handel, die voorligtingsprogram in samewerking met die vakonderwysers te koördineer, aan groepe leerlinge voorligting te gee, persoonlike onderhoude met leerlinge en ouers te voer, leerlinge met ernstige probleme na die kliniek (onderwyshulpsentrum) te verwys en alle literatuur oor die voorligtingsprogram te orden sodat dit vir onderwysers en leerlinge toeganklik is (Kruger, 1977, p.46). Kortom, die voorligtingonderwyser is verantwoordelik vir inligting en steunewing aan die kind-in-nood in sy op-weg-wees na behoorlike volwassenheid. Vir die volvoering van hierdie taak is dit noodsaaklik dat hy behoorlik opgelei en toegerus word.

1.4.4 Opvoeder

Voordat die persoonsnaam *opvoeder* van nader bekyk kan word, is dit eers nodig om aan opvoeding as oerintermenslike bedrywigheid aandag te gee. Volgens Van Rensburg et al. (1979, p.112) sien opvoeding op die praktyk as bemoeienis van 'n opvoeder (volwassene) met 'n opvoeding (kind), dit is die bemoeienis van 'n volwassene met 'n nie-volwassene gerig op die sedelike selfstandigheid van laasgenoemde. Opvoeding is 'n doelbewuste, doelgerigte bemoeienis as intensionele beïnvloeding van die nie-volwassene wat ten doel het om 'n sekere koers of rigting aan die nie-volwassene se volwassewording te gee. Aangesien die bedoeling met opvoeding is om die kind te lei tot selfstandigheid en verantwoordelikheid, kan die handeling nie onbepaald voortduur nie. Namate die kind blyke daarvan gee dat hy selfstandig keuses kan doen en die verantwoordelikheid vir sy keuses kan aanvaar, tree die opvoeder op die agtergrond.

Volgens Landman (1974, p.22) is opvoeding daarop afgestem “om die kind te help om in opvoedingsituasies te doen wat hy later selfstandig en op eie verantwoordelikheid behoort te doen”. En “volledigheidshalwe moet opvoeding beskrywe word as die kind se deelname, met leiding en begeleiding van sy opvoeders, aan sekere opvoedingsbedrywigheide ... en aan die verwerkliking van die opvoedingsvoorwaardes ...” (Landman, 1974, p.62). Van Rooyen (1972, p.62). Van Rooyen (1972, p.172) wys ook daarop dat opvoeding nie 'n handeling is wat slegs van die opvoeder uitgaan nie waar hy skryf: “opvoedingshandelinge is geen eensydige oordragtelike handelinge wat uitsluitlik deur die opvoeder ... voltrek word nie. Die opvoeding is in 'n gelyke mate aandaagig en medebepalend in sy opvoeding en eie sinsgedyng”. C.K. Oberholzer beklemtoon ook die kind se aan-

deel aan die opvoedingsgebeure: “Die opvoeding is nie net passief toeskouer nie, maar ook en veral aktiewe deelnemer” (Oberholzer, C.K., 1968, p.51).

Opsommend kan gesê word dat opvoeding die gebeure is waartydens die kind deur die volwassene gesteun word op weg na behoorlike volwassenheid. Voorts word daar gelet op die persoonsnaam *opvoeder*.

C.K. Oberholzer toon aan dat die Griekse woord *paidagogia* letterlik kinderbegeleiding beteken en *paidagogos* (pedagoog), kinderleier of opvoeder. Hierdie persoon beoefen die praktyk van die opvoeding, hy is “iemand wat die kind beskerm deur hom te help, en wel sodanig dat hy self iets onder hierdie begeleidende beskerming kan doen”. Die volwassene help die kind nie net nie, maar “steun hom deur by hom die wil en die moed te wek om iets geleidelik self te doen. Hierdie leiding deur die volwassene is een van saamgaan, van voordoen en van meedoen, met nadruk op die self-laat-doen vanweë self-wil-doen, nie soos hý wil doen nie, maar om ook te wil doen soos daar gedoen word” (Oberholzer, C.K., 1968, p.31).

In sy opvoederlike ingryping in die lewe van die kind gaan die opvoeder bewus, doelbewus, op stelselmatige of beplande wyse, opsetlik en toerekeningsvatbaar te werk (Oberholzer, C.K., 1968, p.56–57).

Van Zyl (1975(b), p.141–160) beskou die opvoeder as die volwassene wat die kind steun en begelei tot wêreldbegryping, wêreldaanvaarding, wêreldoriëntering en wêreldontwerp as wyses van wêreldbewoning.

Die opvoeder steun die kind tot *wêreldbegryping* deur hom te help om sy wêreld toenemend te leer ken en deur singewing daaraan, dít wat *Umwelt* was om te stel tot *Eigenwelt*. In hierdie singewingsvoltrekking speel taal en betekenisimbool ’n onontbeerlike rol vir werklikheidsontsluiting en wel as uitdrukkings- en ordeningsmedium. Die opvoeder kan en mag egter nie aan die kind ’n volledige greep op die wêreld gee nie. “Wie poog om alles vir die opvoeding te verklaar sodat daar geen geheim meer is nie, vernietig die wonder en daarmee die denkende soeke en moontlike bewoning. Die opvoeder wat wil opvoed tot wêreldbegryping moet situasies skep en situasies wat sig voordoen so interpreteer dat die volwassene wordende die sin van die veelvormigheid van die menslike bestaanswyse so beleef dat dit by hom so ’n verwondering wek dat hy denkend sal voortsoek na volledige begryping” (Van Zyl, 1975(b), p.149).

Met *wêreldaanvaarding* word nie bedoel dat die kind die wêreld gelate moet aanvaar deur daarmee een te word en die eie identiteit prys te gee nie. Die opvoeder moet die kind só begelei dat hy die wêreld in sover dit die verlede betref, sal aanvaar, maar dat die hede en die toekoms die geleentheid bied tot ontvouing van die sin van geroopenheid. “Dit impliseer die aanvaarding van die hede as geleentheid tot oriëntering in die wêreld as sinvolle gebeure wat onlosmaaklik verbonde is aan ’n verlede as die onherroeplike. Die erkenning van die onherroeplikheid daarvan is geen fatalisme nie. Die hede is nog ’n geleentheid om ’n verlede wat skynbaar sinloos was, sinvol te verwerk” (Van Zyl, 1975(b), p.151).

In sy *wêreldoriëntering* moet die kind deur die opvoeder begelei word tot die doen van sinvolle keuses uit die veelvormigheid van die meervoudige lewe waarmee die kind in aanraking kom. Die opvoeder moet die opvoedeling help om die wêreld waarin hy lewe te bewoon, daarom moet uit die veelheid van singewingsmoontlikhede gekies word, daar moet uit die veelheid orde geskep en stelling daarteenoor ingeneem word. “Die opvoeder moet self uit ’n veelheid selekteer en hy moet die opvoedeling lei om uit ’n ryke erfenis ’n keuse te doen” (Van Zyl, 1975(b), p.154).

Elke mens, dus ook die kind, moet die wêreld vir hom tot woonplek maak. Die kind kan dit alleen nie doen nie, die opvoeder moet hom daartoe begelei. Die kind konstitueer dan vir hom ’n eie wêreld wat hy ook voortdurend herkonstitueer. Deur opvoeding word die tradisionele aan die kind oorgedra wat dan as vertrekpunt uit die verlede dien vir *wêreldkonstituering* in die hede met die oog op die toekoms. Konstituering van eie wêreld deur die kind is egter nie die skepping van ’n totaal nuwe wêreld nie, dit is eerder ’n vernuwing van die bestaande wêreld terwyl die kind daaraan besondere sin gee. Die opvoeder moet hier ook voortdurend in sy bemoeienis met die kind, onthou dat die kind die wêreld konstitueer as ’n kind en dat hy dié wêreld op ’n besondere wyse belewe en beteken.

Wêreldbewoning deur die kind “impliseer bewoning van die wêreld as bewaking, bewerking en beheersing meteen die begryping, aanvaarding, oriëntering en konstituering as wyse waarop die mens sy wêreld bewoon” (Van Zyl, 1975(b), p.158).

Namate die kind meer selfstandig word, maak die opvoeder hom geleidelik van die kind los. “By die heel begin word vir die kind gekies, geleidelik met hom, totdat hy uiteindelik selfstandig kies en handel. Die opvoeder maak hom dus geleidelik meer oorbodig totdat hy uiteindelik die kind aan die lewe en die lewe aan die kind oorlaat” (Oberholzer, C.K., 1968, p.55). Die opvoeder en die opvoedeling bly dus betrokke by ’n kontinue singewingsakt totdat daar deur die opvoedeling (Landman, 1974, p.27):

“Beteken word soos ’n verantwoordelike volwassene dit doen, gelewe word met die inspanning wat van ’n volwassene verwag word, behoorlikheidseise, selfstandig gelewe word, selfstandig gewaag kan word saam met ander mense, dankbaarheid vir geborgenheid beoefen word soos ’n volwassene dit doen, uiteindelik as volwassene aanspreeklikheid vir verhoudinge met ander mense opgeneem word, gehoop word op ’n steeds behoorliker beoefening van volwassenheid, as volwassene daar selfstandig voortgegaan word met die ontwerp van moontlikhede, volwassenheid as ’n selfstandige en verantwoordelike bestem-wees tot God beoefen word, agting vir menswaardigheid selfstandig gelewe kan word, met ’n selfstandige en verantwoordelike selfbegrip en

met 'n kritiese selfbeoordeling gekies en gehandel word,
in vryheid verantwoordelike volwassenheid geleef word”.

Wanneer die opvoedeling se lewe gekenmerk word deur 'n sinvolle bestaanswyse, selfbeoordeling en selfbegrip, menswaardigheid, sedelik-selfstandige besluitvorming en handeling, verantwoordelikheid, normidentifikasie en 'n lewensopvatting as verpligting vir 'n behoorlike lewe, is die taak van die opvoeder volvoer (Landman, 1974, p. 27).

In hierdie monografie word in hoofsaak gekyk na die voorligtingonderwyser as opvoeder en het die skrywer dus 'n deskundige opvoeder (pedagoog) van wie sy beroep en roeping opvoeding is, in gedagte.

1.5 BEPLANNING VAN DIE VERLOOP VAN HIERDIE WERK

In die voorafgaande paragrafe is daar gepoog om 'n stewige greep te verkry op 'n aantal terme of begrippe. 'n Noukeurige besinning oor die opvoedingswerklikheid bewussynsmatig gerekonstrueer tot pedagogiese werklikheid gaan hand aan hand met 'n onderskeidende, verhelderende ontsluiting van daardie werklikheid aan die hand van *taal*. Wetenskapsbeoefening veronderstel 'n bewussynsmatige omgang met die wêreld, of noukeuriger gesê, met die werklikheid. Daar word dus gevra na die wese, die syn of die ontsiteit van die saak self. Daar word dus terug-gevra na die sake self – luidens die bekende uitspraak van Husserl. Die pedagogieker wat die fenomenologiese werkwyse volg deurskou die opvoedingswerklikheid “tot in sy diepste syngronde sodat die essensiële, die universele of die radikale gesien, beskryf en uitgelê word” (Landman et al., 1971(a), p.62). Dit beteken dat die wesenskenmerke van die opvoedingswerklikheid, met ander woorde dít wat die opvoeding maak wat dit wesenlik is, aan die lig gebring word. Fenomenologie is radikale denkarbeid, anders gestel, dit is “essensie-openbarende denke” (Landman & Roos, 1973, p.97).

Die skoolvoorligtingsgebeure is 'n formeel gestruktureerde opvoedingsgebeure en as sodanig moet die fundamenteel pedagogiese strukture met hulle essensies verwerklik word, te wete die pedagogiese verhoudingstrukture, verloopstrukture, bedrywigheidsstrukture en doelstrukture. Hierdie strukture is moontlikheidsvoorwaarde vir die outentieke verskyning van die pedagogiese. Hierdie wesenskenmerke (essensies) van die pedagogiese gebeure, soos fenomenologies aan die lig gebring, is algemeen geldend (universeel) maar latent lewend en moet tot lewe gewek word deur hulle te vul met partikulier geldende inhoude. Laasgenoemde lei daartoe dat skoolvoorligting in die Republiek van Suid-Afrika 'n partikuliere aangeleentheid moet wees en dus anders as in enige ander land ter wêreld. Dit is so omdat die latent lewende wesenskenmerke (essensies) onder meer verlewendig word deur inhoude uit die Bybel, Belydenisskrifte en ander bronne van die partikuliere lewensopvatting.

Behalwe dat bogenoemde fundamenteel-pedagogiese strukture in die opvoedingsgebeure verwerklik word, gaan dit in hierdie monografie meer bepaald

oor 'n besondere opvoedingsgebeure naamlik skoolvoorligting as opvoedingsgebeure. Wanneer mens oor skoolvoorligting besin, val dit dadelik op dat dit 'n didaktiese gebeure is, want daar word onderrig. Die sin van die onderrig lê egter in die opvoeding, daarom is skoolvoorligting as praktyk ook opvoeding. In hierdie werk word die besondere verskynsel of fenomeen skoolvoorligting bestudeer en daar sal gepoog word om besondere wesenskenmerke (essensies) van skoolvoorligting fenomenologies aan die lig te bring, wesenskenmerke wat skoolvoorligting essensieel maak wat dit is. Die essensiestatus van die essensies wat aan die lig gebring word, sal geverifieer moet word aan die hand van agt denkstappe: (Landman & Roos, 1973, p.99 e.v.).

Wegdink: Daar moet aangetoon word dat wanneer die *wesenskenmerk* wat raakgesien is, weggedink word, die skoolvoorligtingsgebeure nie meer 'n opvoedingsgebeure is nie.

Weghandel: Word daar aangetoon dat die skoolvoorligtingsgebeure nie meer as opvoedingsgebeure verloop wanneer die betrokke *wesenskenmerk* doelbewus weggelaat word nie, is die essensiestatus van die wesenskenmerk wat raakgesien is, bewys. Dit is egter vir die Christen-Protestantse pedagogieker nie lewensopvatlik toelaatbaar om 'n struikelblok vir die kind in die weg te lê nie, daarom mag hy nie doelbewus 'n wesenskenmerk (essensie) van skoolvoorligting weglaat nie. Die pedagogieker kan egter opvoedingsituasies gaan bestudeer waar die betrokke wesenskenmerk reeds weggehandel is.

Skeiding: Nadat die pedagogieker reeds die essensiestatus van die essensie van skoolvoorligting, wat hy raakgesien het, geverifieer het deur wegdink en weghandel, kan hy die essensiestatus bekragtig deur skeiding van die onwegdinkbare en onweghandelbare aan die eenkant van die wegdinkbare en weghandelbare aan die anderkant. Skeiding kom dus daarop neer dat die essensiële geskei word van die nie-essensiële wat ook in die skoolvoorligtingsituasie as opvoedingsituasie voorkom.

Kontradiksie: 'n Verdere verifikasiestap om die essensiestatus van 'n essensie te bevestig, is om vir die essensie 'n kontradiksie (teenstelling) te formuleer. Indien die kontradiksie bestaansreg in die skoolvoorligtingsituasie sou hê, het die essensie waarvan die essensiestatus geverifieer moet word, geen bestaansreg nie, 'n essensie en sy kontradiksie kan nie albei bestaansreg hê nie, want hulle staan lynreg teenoor mekaar.

Die hermeneutiese vraag: Daar word gevra waartoe die besondere essensie of wesenskenmerk dien. Dit is so dat geen enkele wesenskenmerk van die pedagogiese verwerklik word ter wille van homself nie, maar altyd ter wille van ander wesenskenmerke wat daarmee in sinsamehang is. Wanneer daar dus gevra word: "Waartoe dien dié besondere wesenskenmerk van die skoolvoorligtingsgebeure?" en dit kom aan die lig dat die verwerkliking daarvan moontlikheidsvoorwaarde is van verwerkliking van ander wesenskenmerke,

word die essensiestatus van eersgenoemde wesenskenmerk onteenseglik bevestig.

Benaminge: Wanneer die pedagogieker 'n wesenskenmerk (essensie) van die pedagogiese raaksien, is dit dadelik nodig om daaraan 'n naam te gee. As hy dit nie benoem het nie, kan hy nie verder daarmee omgaan om die status daarvan te bewys nie, want hy weet nie waarmee hy werk nie en waaroor hy dink nie. Wanneer die pedagogieker egter die voorafgaande verifikasie-stappe afgehandel het, is dit nodig om ondersoek in te stel na die benaming van die wesenskenmerk wat hy raakgesien het. Daar moet vasgestel word of die benaming paslik is en of dit die essensialiteit van die essensie helder laat skyn. Die lewensopvatting van die pedagogieker tree sterk na vore wanneer hy essensies benoem. Landman toon aan (Landman & Roos, 1973, p.118) dat die essensie wat die pragmatist byvoorbeeld blydschap-vir-veiligheid sou noem, die Christen dankbaarheid-vir-geborgtheid sal noem. Hierdie tweede benaming het 'n *dieper klank*, dit laat die essensialiteit van die essensie nog helderder skyn want die essensie-benaming is lewensopvatlik gekleur. Wanneer die pedagogieker die benaming van 'n essensie ondersoek, moet hy dus vasstel of die benaming wat hy gegee het lewensopvatlik toelaatbaar is en of hy dit nie moontlik uit lewensopvatlike perspektief nog meer kan verdiep nie. Lewensopvatlike toelaatbaarheid beteken vir die Christen-Protestantse pedagoog in ooreenstemming wees met die inhoud en gees van die Bybel en Belydenisskrifte.

Kategoriale status: Vervolgens stel die pedagogieker vas of die wesenskenmerk (essensie) met sy bewese essensiestatus ook kategoriale status vertoon. Kan hierdie essensie as kategorie naamlik as beliggende denkmiddel aangewend word om ander wesenskenmerke van die pedagogiese aan die lig te bring?

Aanvaarbaarheid: Die opvoeder vra hom die vraag af of hy die wesenskenmerke wat hy raakgesien het in werklike opvoedingsituasies mag verwerklik, met ander woorde of dit lewensopvatlik toelaatbaar is.

Vir die opvoeder om te kan besluit of die verwerkliking van 'n essensie lewensopvatlik toelaatbaar is, moet hy eers 'n lewensopvattingstudie onderneem. Landman (Landman & Roos, 1973, p.101) toon aan dat 'n lewensopvattingstudie twee denkstappe en hulle outentieke sintesering behels. Die eerste denkstap bring die opvoeder onder indruk van die eise-stellende aard van die lewensopvatting en hoedanig daardie eise is. Gedurende die tweede denkstap neem die opvoeder 'n besluit-op-vernietiging waardeur alle -ismes wat verduisterend, verswakkend of vernietigend op die eie lewensopvatting inwerk, uit die denke geweer word. Die opvoeder kom tot die verdere insig dat die eie lewensopvatting onvernietigbaar en geen -isme is nie. Die outentieke sintesering van bogenoemde twee denkstappe word voltrek wanneer hulle in die sintese opgeneem en behoue bly want die eisestelling van die lewensopvatting bly steeds spreek en die -ismes moet

voortdurend vernietig en geweer word. Die lewensopvatlike beoordeling van die aanvaarbaarheid van essensies kan dan plaasvind. Wanneer die opvoeder bevind het dat die verwerkliking van dié bepaalde essensie lewensopvatlik toelaatbaar is, ken hy daaraan die status toe van *essensie vir my*. Die vraag is hoedanig daar te werk gegaan moet word om die essensie wat aanvaarbaar bevind is, te verwerklik.

Wek van lewe: Volgens Landman (Landman & Roos, 1973, p.125) gaan dit om “die *wek-van-lewe* in die opvoedingssensies wat gekenmerk word deur hulle *leweloosheid*, maar tog *lewensvatbaarheid*. Lewe word gewek deur die opvoedingssensies inhoude te gee afkomstig uit die partikuliere lewensopvatting en lewensopvatlike bronne.”

In die verdere verloop van hierdie werk sal daar aan die volgende temas aandag gegee word:

Die pedagogiese opgawe van die voorligtingonderwyser as onderwysvoorligter.

Die pedagogiese opgawe van die voorligtingonderwyser as loopbaanopvoeder.

Die pedagogiese opgawe van die voorligtingonderwyser as persoonsvoorligter.

Die voorligtingonderwyser as opvoeder, sy hunkeringe, geroepenheid en doelstellings wat hy met die kind wil verwesenlik.

Die voorligtingonderwyser en die wesenskenmerke van sy toerusting as opvoeder.

In die besinning oor bogenoemde temas hoop die skrywer om telkens die onderskeie fasette van skoolvoorligting as pedagogiese gebeure te belig en die essensies van voorligtingonderwyser-wees fenomenologies aan die lig te bring. Hierdie essensies sal beskryf, uitgelê en benoem moet word tot kategorieë as beliggende denkmiddele. Uiteindelik sal die kategorieë as kriteria omgedui word wat dan aangewend kan word vir keuring van voornemende voorligtingonderwysers.

HOOFSTUK 2

Die pedagogiese opgawe van die voorligtingonderwyser as onderwysvoorligter

2.1 INLEIDING

Elke kind in die skool beleef, kragtens die feit van sy menswees, die een of ander tyd eksistensiële nood en hunker na 'n geborgenheidsruimte waarin hy die volwassene as steungewende en hulpverlenende opvoeder kan ontmoet. Dit lê op die terrein van 'n pedagogies verantwoorde skoolvoorligtingsdiens om wel deeglik kennis te neem van die eksistensiële hunkering van 'n kind-in-nood.

Alle voorligtingshandelinge is opvoedend en net so is alle opvoeding voorliggend (Kruger, 1977, p.6). Die voorligtingsgebeure moet dus gesien word as 'n opvoedingsgebeure waar opvoedende onderrig voltrek word. In die eerste hoofstuk is onderwysvoorligting as een van die fasette van skoolvoorligting geïdentifiseer en omskryf as onderrig en opvoeding (onderwys) addisioneel tot die vakdidaktiese gebeure in die klaskamer. Alle leerlinge word by onderwysvoorligting betrek met die klem op 'n breë algemene oriëntering ten opsigte van studiemetodes en -tegnieke; vak- en kursuskeuses; vermoëns, talente, prestasies, belangstellings wat sal lei tot selfkennis; kennis van beroepe en beginsels waarop beroepskeuses berus en aanverwante aangeleenthede.

Waar die hele klas betrek word, is die voorligtingonderwyser besig om les te gee, daar sal derhalwe in hierdie hoofstuk ook op die onderrigfunksie van die voorligtingonderwyser gelet moet word. Groepe leerlinge kan egter ook in groepsbesprekings oor sekere onderwerpe betrek word, in welke geval die voorligtingonderwyser eerder sal optree as insieerder, reguleerder, koördineerder en evalueerder. In sekere gevalle sal individuele leerlinge betrek word, in welke geval onderwysvoorligting op identifisering, diagnostisering en hulpverlening aan die kind met probleme afgestem sal word.

Gedurende sy skoolloopbaan word die kind voortdurend met keuses, waarvan die drie keusehoogtepunte naamlik aan die einde van standerd vyf, standerd sewe en standerd tien die belangrikstes is, gekonfronteer. Aan die einde van standerd vyf behels die keuse die tipe van sekondêre skool, die kursus wat gevolg sal word en 'n bepaalde vakkeuse. In standerd sewe kom die kind voor die keuse van kursus, vakke en studierigting te staan, terwyl hy in standerd tien tydens die derde keusehoogtepunt 'n keuse moet doen van beroep, werkgewer, vorm van verdere opleiding, inrigting vir verdere opleiding en beurse of lenings. Hierdie keuses met verreikende implikasies stel hoë eise aan die kind en om op sinvolle wyse te kies, moet die kind opgevoed word tot keuse-bereidheid, keuse-verantwoordelikheid en keuse-verantwoordbaarheid. Dit is duidelik dat die voorligtingonderwyser as opvoeder hier voor 'n besondere opgawe te staan kom, 'n taak waarvoor hy behoorlik toegerus moet wees.

Waar daar sprake is van keuse, word geïmpliseer dat die kind behoorlik ingelig sal wees oor die alternatiewe waartussen hy sal moet kies, verder dat dit vir hom as 'n dwingende opgawe gestel word om sy keuse met groot omsigtigheid te doen en dat hy daarom onder 'n besondere keuseverpligting staan. Om te kan kies, moet die kind opgevoed word tot keuse-bereidheid waarmee bedoel word dat die kind veilig en geborge sal voel. Hierdie grondstemming is moontlikheidsvoorwaardes vir 'n waaghouding in die uitoefening van sy keuses.

Op die appèl om te kies, moet die kind in ver-antwoord-elikheid antwoord. Volgens Joubert (1964, p.18) is daar 'n noue verband tussen verantwoordelikheid en volwassenheid. Die keusehandeling van die mens is die antwoord op sy aangesprokene vanuit die Transendente waardeur die kind blyke van sy aanvaarding van die lewenswaardevolle en lewensverpligtende waardes, dus ook van sy sedelike selfstandigheid, gee.

'n Verantwoordbare keuse is die antwoord vanuit die appèl van die kind se moontlikhede as psigosomaties-sosiaal-geestelike konstituente van sy persoonstruktuur (Joubert, 1964, p.16). Dit impliseer dat die kind bekend sal wees met sy moontlikhede wat hy vir homself verwerk en aanvaar het onder begeleiding van die voorligtingonderwyser as opvoeder.

In hierdie hoofstuk word die pedagogiese betekenis van onderwysvoorligting, enersyds as groepsgebeure en andersyds as bemoeienis met individuele kinders, deurskou om ten slotte te bepaal oor watter toerusting die voorligtingonderwyser as onderwysvoorligter moet beskik.

2.2 DIE PEDAGOGIESE BETEKENIS VAN ONDERWYSVOORLIGTING AS GROEPSGEBEURE

Gedurende die voltrekking van die skoolvoorligtingsgebeure as opvoedingsgebeure word alle leerlinge betrek. Onderwysvoorligting is gevolglik primêr 'n

groepsgebeure wat hoofsaaklik in die klaskamer voltrek word. Die aktualisering van onderwysvoorligting in groepsverband kan enersyds plaasvind deur die formele onderrighandeling van die voorligtingonderwyser en andersyds deur groepsbesprekings waaraan die leerlinge deelneem, in welke geval die voorligtingonderwyser 'n ander *rol* speel. In die onderwysgebeure kan twee komponente onderskei word te wete *onderrig* as 'n ontsluiting van werklikheid vir die kind en *opvoeding*; hierdie twee komponente kan slegs onderskei maar nie geskei word nie. Fundamenteel pedagogies beskou moet onderwysvoorligting derhalwe as opvoedende onderrig beskou word.

In die verdere verloop van hierdie hoofstuk word daar gepoog om die begrip *pedagogiese opgawe* noukeuriger te omlin en die relevansie daarvan te bepaal. *Pedagogiese* dui op 'n begeleidingsakt, dus 'n kinderbegeleidingsgebeure en *opgawe* dui op 'n taak, 'n plig of verantwoordelikheid. Onder *pedagogiese opgawe* moet gevolglik 'n verantwoordelikheid vir kinderbegeleiding verstaan word. Die voorligtingonderwyser onderneem op 'n besondere wyse in onderwysvoorligting die verantwoordelikheid vir kinderbegeleiding – 'n aspek wat vervolgens onder die loop geneem sal word.

2.2.1 Die voorligtingonderwyser en sy onderrigtaak

Een van die opgawes van die voorligtingonderwyser as opvoeder is om onderrig en wel opvoedende onderrig, te gee. Van der Stoep et al. (1973, p.12) konstateer dat die opvoeding buite die onderrig nie kan plaasvind nie en omgekeerd dat die onderrig geen sin in die lewe van die kind het as dit nie 'n bydrae tot sy opvoedingsgang na volwassenheid maak nie. Lesgee beteken enersyds dat die onderwyser die werklikheid vir die kind ontsluit en andersyds dat die kind hom vir die werklikheid oopstel deur te leer; daar is gevolglik sprake van 'n dubbele ontsluiting (Klafki). Doeltreffende voltrekking van die onderrighandeling is slegs moontlik nadat toereikende lesbeplanning aan die hand van 'n verantwoordbare struktuur plaasgevind het. 'n Lesstruktuur omvat sekere basiese gegewenhede wat 'n bepaalde plan of ontwerp tot 'n les verklaar (Van der Stoep et al., 1973, p.6). In die lesstruktuur word enkele lesfasies geïdentifiseer te wete aktualisering van voorkennis; probleemstelling; eksposisie van nuwe inhoud; aktualisering van lesinhoud; funksionalisering en toetsing (evaluering) (Van der Stoep et al., 1973, p.143; Van der Stoep en Louw, 1976, p.234–241).

Wanneer die voorligtingonderwyser sy les beplan, is dit eerstens nodig dat hy 'n *onderwysdoel* sal identifiseer; hy moet dus bepaal watter onderrig- en leeraktiwiteite geaktualiseer moet word met die oog op die behoorlike volwassewording van die kind. Die onderwysdoel omvat 'n *lesdoel* en 'n *leerdoel*. Die lesdoel behels die aandeel van die voorligtingonderwyser aan 'n bepaalde les waardeur ontsluiting van werklikheid vir die kind voltrek word. Die leerdoel andersyds, omvat die aandeel van die lerende kind as leereffek.

Landman (1977, p.77; 1979, p.16) het die volgende lesverloopessensies in die verskillende lesfasas van die lesstruktuur fenomenologies aan die lig gebring:

Lesfase	Essensies
Aktualisering-van-voorkennis	Bewusword-van-voorkennis Oproep-van-voorkennis Verlewending-van-voorkennis
Probleemstelling	Leiding-tot-probleemformulering Belewing-van-lesprobleem Belewing-van-ontoeikendheid-van-kennis Opneem-van-verantwoordelikheid-vir-probleemoplossing
Eksposisie-van-nuwe-inhoud	Reduksie-tot-essensies Insien-van-verbande Insig-in-begrippe
Aktualisering-van-lesinhoud	Aktiweitsbeginsel Individualiseringsbeginsel Sosialiseringsbeginsel Tempodifferensiasiebeginsel
Funksionalisering	Inoefening-van-insigte Integrasie-met-nuwe-kennis Leefwêreldlike toepassing
Evaluering	Toetsing-as-oriëntering Differensiëring-van-opdrag Uitvoer-van-opdrag

Gedurende die *aktualisering-van-voorkennis*, as 'n *bewus-word-van-voorkennis*, word aan die kind geleentheid gegee tot betekenisvolle ervaring en hy word ook daarvan bewus gemaak dat hy reeds oor toereikende dog beperkte ervaring beskik. Die essensies word deur *oproep-van-voorkennis* aan die lig gebring en hulle dien dan as aanknopingspunte vir die les. *Verlewending-van-voorkennis* word geaktualiseer wanneer die voorligtingonderwyser sy waardering teenoor die kind uitspreek vir die reeds verworwe kennis as voorkennis wat aan die lig gebring is.

Deur die *probleemstelling* as 'n betekenisvolle vraagstelling, word 'n appèl tot die vraende bewussyn van die kind gerig. Die voorligtingonderwyser gee aan die

kind *leiding-tot-probleemformulering* wanneer laasgenoemde gehelp word om die leerdoel in vraagvorm te stel, 'n vraag wat sal lei tot sinvolle *belewingsprobleme*. Die probleemstelling bring die kind tot 'n *belewings-ontoereikendheid-van-kennis* as hy tot die besef kom van die onvolledigheid en ontoereikendheid van sy kennis om 'n probleem op te los. Vervolgens lei die voorligtingonderwyser die kind tot *opneem-van-verantwoordelikheid-in-probleemoplossing* wanneer die kind besluit om aktief deel te neem aan die verdere verloop van die les.

Eksposisie-van-nuwe-inhoud behels die ontsluiting van nuwe kennis vir die kind, wat beteken dat die voorligtingonderwyser 'n *reduksie-tot-essensies* onderneem as 'n soeke na kernfeite van die leerinhoud wat gebruik kan word om die lesprobleem vir die kind op te los. Die kind word ook verder gelei tot *insien-van-verbande* en *insig-in-begrippe* waardeur hy gehelp word om samehange tussen die kernfeite raak te sien.

Gedurende *aktualisering-van-lesinhoud* vind kontrole van verkreeë insigte in verband met die gereduseerde kernfeite, waartoe die kind gekom het, plaas. In hierdie verband moet daar aan vier beginsels aandag gegee word. Eerstens moet die voorligtingonderwyser toesien dat die *aktiwiteitsbeginsel* verwerklik word. Hy moet die kind oproep tot aktiwiteit. Die aktiwiteitsbeginsel word verwerklik deur aanbieding van inhoude, saamwerk en leer. Die kind word verder gelei tot selfwerksaamheid en om self iets te doen. Die *individualiseringsbeginsel* word verwerklik deurdat die voorligtingonderwyser hom vir elke individuele kind toeganklik stel en hy die kind sien in sy uniekheid en andersheid. Hy spoor die kind aan tot prestasie, moedig hom aan om self-iemand-te-wil-word en om 'n eie styl van leeraktiwiteite en deelname aan die leerwyses te verwerf. Die aktualisering van die *sosialiseringsbeginsel* het verhoudingstigting, belewings van 'n stabiele klasverband, inisiëring van saamdoen en prestasielewering in groepverband op die oog. Die *tempodifferensiasiebeginsel* het ten doel die aansporing van die kind om die lesstrukturessensies en die inhoude daarvan te verwerklik volgens 'n eie optimale werktempo.

Funksionalisering staan in verband met oordrag van verworwe kennis na nuwe situasies waar dit hergestruktureerd funksioneer. Deur *inoefening-van-insigte* word die nuwe insigte op sinvolle wyse geoefen en beoefen voordat die nuut verworwe kennis met die voorkennis tot 'n bruikbare eenheid (*integrasie-met-nuwe-kennis*) gesinteseer word. Daarna word vasgestel wat die waarde van die nuut verworwe kennis vir die eie wyse van lewe (*leefwêreldlike toepassing*) is.

Evaluerings as finale lesfase, behels 'n beoordeling van die mate waarin die kind geleer en tot nuwe insigte gekom het. Eerstens moet die voorligtingonderwyser helderheid kry oor die stand van insigte waartoe die leerling gekom het met die oog op toekomstige beplanning (*toetsing-as-oriëntering*).

In sy *differensiëring-van-opdrag* word bepaal watter aandeel die individuele kind sal neem by die uitvoering van opdragte, daarna word die kind aangespoor om sinvolle opdragte so effektief moontlik uit te voer (*uitvoer-van-opdrag*).

Landman (1977, p.135) het ook aangetoon dat bogenoemde lesstruktuuressensies verband hou met fundamenteel-pedagogiese essensies:

Lesstruktuuressensies	Fundamenteel pedagogiese essensies
Bewusword-van-voorkennis Oproep-van-voorkennis Verlewendiging-van-voorkennis	Aanvaarding Omgang Aangespreek-word Afkeuring-van-die-afkeurenswaardige Saamstem-belewing Belewing-van-betekenis
Leiding-tot-probleemformulering Belewing-van-lesprobleem Belewing-van-ontoeikendheid-van-kennis Opneem-van-verantwoordelikheid-vir-probleemoplossing	Neemhandeling Stigting-van-nabyheid Gesagserkenning Gesagsopvolging Belewing-van-geborgenheid Toewending-in-vertroue Teenwoordigheid-in-vertroue Beagting Beweging-na-inspanning Kritiese selfbeoordeling Begryping-van-verantwoordelikheid Begryping-van-behoorlike-inspanning Keuse-vir-inspanning Besluit-op-verantwoordelikheid
Reduksie-tot-essensies Insien-van-verbande Insig-in-begrippe	Opneem-van-verantwoordelikheid Opvoederlike doelbewustheid Verpligting-tot-beskikbaarheid Heg-van-betekenis Betekenisverheffing
Aktiwiteitsbeginsel Individualiseringsbeginsel Sosialiseringsbeginsel	Deelnemer-wees Dinamiese deelname Waardering-van-lewenswyse Begryping-van-andersheid Belewing-van-andersheid Agting-vir-andersheid Verfyning-van-selfbegryping Binding Medemenslikheid Medestanderwees Opname-in-ons-ruimte Belewing-van-toebehoorendheid

Tempodifferensiasiebeginsel	Beewing-van-samehorigheid Saamlewe-van-behoorlikheidseise Saamwaag-met-moed Interpretasie-van-moontlikhede Erkenning-van-individueelheid Dankbaarheid-vir-veiligheidsbeewing
Inoefening-van-insigte Integrasie-met-nuwe-kennis Leefwêreldlike toepassing	Ontplooing-van-moontlikhede Oorwinning-oor-passiwiteit Voorstelling-van-toekoms Rig-op-toekoms Lewe-van-behoorlikheidseise Begryping-van-toekoms Gesprekke-oor-toekoms Hede-werk-aan-toekoms
Toetsing-as-oriëntering Differensiëring-van-opdrag Uitvoer-van-opdrag	Toets-van-betekenis Onderwerping-aan-normgesag Begryping-van-andersheid Beewing-van-andersheid Agting-van-andersheid Verfyning-van-selfbegryping Geborgenheid-vanweë-aanvaarding Begryping-van-gehoorsaamheid Aanspreek-aanhoor Laat-gesê Versterking-van-behoorlikheidsbesef Indiensstelling-van-moontlikhede Betekenisvolle dade Periodieke verlating

Uit bostaande tabel blyk dit dat daar 'n sinvolle samehang bestaan tussen fundamenteel-pedagogiese essensies en lesstruktuuresensies. "Fundamenteel-pedagogiese essensies is in werklikheid die verskyning van *opvoeding-as-sodanig* en lesstruktuuresensies die verskyning van *onderrig-as-sodanig*. Lesstruktuuresensies wat afgesonder van fundamenteel-pedagogiese essensies verwerklik word, is onderwys sonder opvoeding" (Landman, 1977, p.173). In sy opvoedende onderrigtaak, moet die voorligtingonderwyser 'n kenner wees van die lesstruktuur en sy essensies asook van die fundamenteel-pedagogiese essensies wat daarmee verband hou sodat hy dié essensies in sy onderrig kan verwerklik en derhalwe die kind sinvol sal begelei en steun tot behoorlike volwassenheid.

Na die mening van die skrywer word die ontologies-antropologies gefundeerde kategorie in-betekenis-wêreld-wees in besonder gedurende die onderrig- en leer-gebeure geaktualiseer. Elke mens beteken die wêreld wat hy bewoon en deur sodanige betekenisgewing konstitueer hy vir hom 'n eie unieke leefwêreld. "Omdat

die singewing van geen twee persone presies eenders is nie, het geen twee mense ook presies dieselfde leefwêreld nie. Die geheel van 'n persoon se ervaaarde betekenis vorm sy leefwêreld as die altyd groter-wordende, uitbreidende, verskuivende horison van betekenis, as ervaringsreste, van die werklikheids-inhoude vir die unieke persoon" (Van Niekerk, 1976, p.25). Die mens gaan die wêreld eksisterend tegemoet want die wêreld nooi hom as't ware uit tot betekening daarvan.

"Betekenis-gewing en betekenis-belewing in die leefwêreld, staan bekend as *ervaring* en dui op 'n gemoeidraak met die werklikheid deur persoonlike *eksistensiële-etiese* betrokkenheid op eie *verantwoordelikheid* en waarvoor verantwoording gedoen moet word (Engagement). Die mens is vry omdat hy kan beteken, maar hy is ook *verantwoordelik* vir hoe hy beteken" (Landman, 1969, p.25). Landman (1969, p.26) toon ook verder aan dat die wese en *taak* van die mens as Dasein daarin lê dat hy betekenis sal heg en dat hierdie betekening van die werklikheid op *verantwoordelike* wyse sal geskied, trouens elke persoon is daarvoor verantwoordelik om die wêreld vir homself betekenisvol te maak, hy postuleer dus die kategorie: *betekening-op-eie-verantwoordelikheid*.

Die mens is egter ook bewegend betekend-singewend in die wêreld. Hy is liggaamlik aktief en al bewegende gee hy struktuur aan die wêreld en maak dit vir hom bewoonbaar. Fundamenteel beskou, is dit volgens Landman (1969, p.27) "'n beweging in 'n spanningsveld van waardes as sinveld. In sy beweging in 'n spanningsveld van waardes benodig die mens voortdurend 'n spanning voorkomende uit die sinswyse wat hy is en wat hy behoort te wees, ten einde eksistensiële-sin te stig". In-betekenis-wêreld-wees omsluit dus ook 'n verdere kategorie naamlik: *beweging-as-wegbreek-van-homeostase*.

Landman (1969, p.28) wys ook daarop dat die wêreld nie slegs op verantwoordelike wyse beteken behoort te word sodat daar weggebreek kan word van 'n homeostatische sinswyse nie, maar dat die mens teenoor die eie betekening stelling moet inneem en waarderend daarteenoor moet staan. Dit dui op 'n lyflike teenwoordigheid in die betekeniswêreld, daar is dus sprake van *genormeerde lyflikeheid* as verdere kategorie.

Die bogenoemde ontologies-antropologiese kategorieë: betekening-op-eie-verantwoordelikheid, beweging-as-wegbreek-van-homeostase en genormeerde lyflikeheid kan ook verbesonder word as pedagogiese kategorieë naamlik: betekening-met-toenemende-verantwoordelikheid, geleidelike-wegbreek-van-spanningloosheid en genormeerde voor- en nalewing (Landman et al., 1974, p.80; Kilian & Viljoen, 1974, p.208).

In die onderrig as pedagogiese gebeure, aanvaar die voorligtingonderwyser verantwoordelikheid vir sy leerlinge se betekening-met-toenemende-verantwoordelikheid en sien hy dit as sy taak om hulle te begelei tot verwerkliking van verantwoordelikheid-teenoor-wêreld, ontwerp-van-wêreld, heg-van-betekenis, wêreldbegryping, wêreldvertroutheid, horisonuitbreiding, lewe-van-betekenis-

se, wêreld-met-behoorlikheidseise, beleving-van-betekenis, betekenisverheffing en anti-wêreldseheid (Landman, 1974, p.80). Hierdie opgawe moet nader toegelig word. Die leerling moet in die onderrig- en leervoltrekking kom tot aanvaarding van verantwoordelikheid in die verkenning van die wêreld waarin hy leef; hy moet oorgaan tot ontwerp van wêreld vir hom namate hy deur die heg van betekenis kom tot meerdere wêreldbegryping en wêreldvertroudheid. Hierdie lewe en beleving van betekenis lei tot horisonuitbreiding as stigting van leefwêreld, dog altyd 'n wêreld met geïmpliseerde behoorlikheidseise waarmee hy hom vereenselwig. Sy betekenisgewing moet altyd lei tot betekenisverheffing, maar in sy wêreldstigting moet hy nooit verval in wêreldseheid nie.

Geleidelike-wegbreek-van-spanningloosheid behels die verwerkliking van die essensies wegbreek-van-spanningloosheid, beweging-na-inspanning, dinamiese deelname, opneem-van-verantwoordelikheid, stellingname-vir-behoorlikheidseise, oorwinning-oor-passiwiteit, keuse-vir-inspanning en lewe-van-behoorlikheidseise (Landman, 1974, p.80). Die begeesterde voorligtingonderwyser spoor sy leerlinge aan tot aktiwiteite wat wegbreek-van-spanningloosheid (passiwiteit) as beweging na inspanning en dinamiese deelname aan dít wat in die klas gebeur, meebring. Dit impliseer 'n geleidelike oorwinning-oor-passiwiteit en 'n keuse-vir-inspanning, terwyl opneem-van-verantwoordelikheid toeneem. Die aktief-betrokke leerling kom ook tot stellingname-vir- en lewe-van-behoorlikheidseise.

Genormeerde voor- en nalewing as pedagogiese kategorie kom in die onderrig en leergebeure tot sy reg wanneer die volgende essensies geaktualiseer word: Onvoorwaardelike normidentifikasie, stellingname-vir-lewensopvatting, beoordeling-van-standpunt, begryping-van-norme, lewe-van-behoorlikheidseise en gehoorsaamheid-aan-lewensopvatting (Landman, 1974, p.80). Die leerling se toenemende begryping van norme en sy keuse van 'n lewe onderhewig aan behoorlikheidseise, lei tot uiteindelijke onvoorwaardelike normidentifikasie. Die leerling word ook begelei tot verwerping van 'n eie lewensopvatting wanneer hy gebring word tot stellingname-vir-lewensopvatting sodat beoordeling van standpunte altyd kan plaasvind in gehoorsaamheid aan lewensopvatlik bepaalde norme.

2.2.2 Die inhoud van die voorligtingonderwyser se onderrigakt

Hoër op is daar opgemerk dat onderwysvoorligting wesenlik onderrig is, bykomstig of addisioneel tot vakonderrig. Onderrig en onderwysvoorligting verskil dus daarin van die vakdidaktiese onderrig dat ander inhoude vir die kind ontsluit word. Dit is nie hier relevant om in besonderhede op dié inhoude in te gaan nie, daar word met 'n kursoriese oorsig volstaan.

Volgens Kruger (Nel red., 1974, p.70) sentreer die inhoud van onderwysvoorligting (opvoedkundige voorligting – Kruger) ten aansien van die leerling in die junior sekondêre skoolfase rondom:

Skoolkeuse, want die leerling moet 'n keuse doen tussen verskillende skooltipes te wete die gewone sekondêre skool, handelskool of tegniese skool.

Vakkeuse, want aan die einde van standerd vyf kom die leerling voor 'n beperkte vakkeuse te staan en hy moet ook voorberei word vir 'n ruimer vakkeuse aan die einde van standerd sewe.

Studierigting, want die leerling moet ingelig word oor die algemene-, handels-huishoudkundige-, tegniese- en landboukundige studierigtings en die praktiese beroepsgerigte kursus.

Studie- en leerhouding met die klem op studiegeïntensioneertheid (motivering) en

studiemetodes en -tegnieke (Vergelyk Petrick, 1978, p.91-104).

Die senior sekondêre skoolleerling behoort onderwysvoorligting te ontvang wat volgens Reyneke (Nel red., 1974, p.87) oor die volgende temas handel:

Vakkeuse, wat 'n finale vakkeuse met die oog op matriek impliseer, kursusseuse, skool tipe en veral na-skoolse opleiding by universiteite, tegnicons, kolleges en ander tersiêre inrigtings.

Na die skrywer se mening is dit noodsaaklik dat fundamentele aspekte van die beroepskeuse soos keuseverantwoordelikheid en keuseverantwoordbaarheid ook aangesny behoort te word.

Bogenoemde temas in onderwysvoorligting is noodsaaklik om uitvoering te gee aan die beginsel van gedifferensieerde onderwys, trouens Van Niekerk (Behr red., 1980, p.54) beweer dat “een van die grondslae van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid lui dat die onderwys verskaf moet word ooreenkomstig die *bekwaamheid, aanleg en belangstelling* van die leerling. Daar word dus eksplisiet te kenne gegee dat daar met al die opvoedingsbehoefte van die skoolgaande kind rekening gehou moet word om tot volwaardige persoonsontplooiing te gedy”.

2.2.3 Groepsbesprekings

Behalwe dat die voorligtingonderwyser met die formele onderrigsituasie gemeid sal wees, moet hy ook groepsbesprekings inisier waarin die aandeel van die leerlinge gekoördineer en geëvalueer sal word. Nadat die voorligtingonderwyser goed oor 'n tema besin het, sal hy dit as probleemstelling in noukeurig gestruktureerde vraagvorm aan die leerlinge voorlê. Aanvanklik sal hy ter inleiding die aktualiteit van die tema belig en seker maak dat die problematiese inslag daarvan 'n appèl rig tot die vraende bewussyn van die kind, met ander woorde, dat elke kind dit as so sinvol sal belewe dat hy positief by die bespreking betrek kan word. Om aan elke individuele leerling geleentheid te gee om mee te doen, word voorkeur gegee aan kleiner groepe waarin die seleksie berus op belangstelling, aanleg en bekwaamhede. Van elke groep word verwag om oor die probleem op te lees, dit te bedink, daaroor uitsprake te maak en alle tentatiewe oplossings krities te evalueer.

Fundamenteel-pedagogies beskou figureer die antropologiese kategorie medesyn baie sterk in groepwerk. Landman (1969, p.30 e.v.) toon aan dat mede-syn “’n in-die-wêreld-wees-saam-met-die-ander is wat moontlik gemaak word deur ’n onderlinge verhouding waardeur teenwoordigheid *vir* mekaar (omgang) ’n teenwoordigheid *met* mekaar (ontmoeting) word en wat ’n saamwaag moontlik maak”. Hy verwys ook verder na mede-syn (mitsein) as ’n medemenslike betrokkeheid, deelneming aan dieselfde wêreld, saamwees as intimiteit, ’n gedeelde wêreld waarin saam met die ander gewaag kan word. Terwyl die een hom wagend toevertrou aan die ontmoeter, word hy ook verplig tot deling van die wêreld wat weer ’n waaghandeling tussen groepsgenote impliseer.

Medesyn impliseer onmiddellik aanvaarding: om die ander te aanvaar en self aanvaarbaar te wees. Hierdie omgang as ’n gelyktydigheid, ruimtelikheid en bewus-wees van mekaar se teenwoordigheid intensiveer tot ontmoeting as met-mekaar-wees. So ervaar elkeen in die groep geborgenheid as lid van die groep en is elkeen ook dankbaar vir sodanige geborgenheid.

Verder toon Landman (1969, p.33) ook aan dat die deelgenote in die eksistensiële gesprek agting vir mekaar openbaar en mekaar as medestanders en lotgenote in ’n verhouding van intimiteit aanvaar.

Die kategorie medesyn met ontologies-antropologiese status het dus duidelik aanwysbare pedagogiese implikasies. M.O. Oberholzer (1972, p.171) verklaar dat die kind-in-opvoeding “bewus gemaak moet word daarvan dat menslike in-die-wêreld-wees op sowel ’n bestaan *deur* ander as ’n bestaan *vir* ander dui. Hy moet egter ook deur opvoeding daartoe bekwaam word om liefdevol *met* ander saam te woon. Wanneer dus gekonstateer word dat menswording as persoonswording van opvoeding afhanklik is, kan die pedagogiese slegs gefundeer wees in ’n antropologie wat persoonwees as liefdevolle dialoogvoering sien, dit wil sê waarin persoonwees *onsheid* impliseer”.

Uit die antropologiese kategorie medesyn is dit volgens Landman et al. (1971(a), p.22) verantwoordbaar om die volgende pedagogiese kategorieë te ontwerp, te wete waag-met-die-ander, dankbaarheid-vir-geborgenheid en aanspreeklikheid-vir-verhouding. In ’n meer resente publikasie (Landman et al., 1974, p.80) word hierdie segbaarhede kriteriaal benoem tot pedagogiese-waag-met-mekaar, dankbaarheid-vir-pedagogiese-geborgenheid en aanspreeklikheid-vir-opvoedingsverhoudinge. Pedagogiese-waag-met-mekaar sluit vertrouende ontmoeting, gesagserkennende ontmoeting, begrypende ontmoeting, opvoedende ingryping, opvoedende instemming, saam-betekening, saamlewe-van behoortlikheidseise, saamwaag-met-moed en opneem-van-verantwoordelikheid as essensies in. Die essensies van dankbaarheid-vir-pedagogiese-geborgenheid is beleving-van-geborgenheid, dankbaarheid-vir-veiligheidsbeleving, geborgenheid-vanweë-aanvaarding, liefdevolle teenwoordigheid en persoonlike inisiatief. In verband met aanspreeklikheid-vir-opvoedingsverhoudinge, word die volgende wesenskenmerke naamlik opneem-van-verantwoordelikheid, beagting-as-medestander, beagting-as-medeganger, beleving-van-samehorigheid, verpligting-tot-toeganklikheid en inruiming-van-onsruimte genoem.

In die pedagogiese situasie moet die opvoeder en die opvoedeling hulle wedersyds wagend aan mekaar toevertrou sodat laasgenoemde dit ook later saam met die ander van sy eie portuur sal waag. Verder is dit die taak van die opvoeder om aan die opvoedeling te toon dat hy welkom is, aanvaar word en by die opvoeder geborge kan voel met 'n gepaardgaande grondstemming van dankbaarheid. In die pedagogiese situasie spreek opvoeder en opvoedeling mekaar dus aan, die opvoedeling rig 'n appèl tot die opvoeder om steungewing en laasgenoemde antwoord daarop, gevolglik word beide opvoeder en opvoedeling aanspreeklik gehou vir die kwaliteit van die verhouding tussen hulle.

Gedurende groepaktiwiteite is dit noodsaaklik dat die groepsgenote dit met mekaar sal waag, dankbaar sal wees vir die geborgenheid wat hulle in die groep geniet en mede-aanspreeklikheid sal aanvaar vir die verhouding wat daar tussen hulle tot stand sal kom (vergelyk Van Zyl, 1975(b), p.94).

2.3 DIE PEDAGOGIESE BETEKENIS VAN ONDERWYSVOORLIGTING AS GEBEURE WAAR INDIVIDUELE KINDERS BETREK WORD

In paragraaf 2.1 is aangetoon dat die voorligtingsgebeure alle leerlinge raak en dat dié gebeure enersyds voltrek word in groepsverband en andersyds op die vlak van die individuele in welke geval die voorligtingonderwyser hom gewoonlik bemoei met die enkeling wat in nood verkeer of spesifieke inligting verlang.

In sy bemoeienis met die individuele leerling maak die voorligtingonderwyser gebruik van sekere tegnieke soos pedagogiese observasie of onderhoudvoering met die doel om inligting te bekom betreffende die aard, omvang en oorsake van probleme met die oog op die opstelling van 'n voorlopige persoonsbeeld van die leerling. Na verifiëring van die voorlopige persoonsbeeld word 'n verantwoordbare persoonsbeeld as akkurate beskrywing van die leerling as persoon, opgestel met die oog op pedoterapie. In die diagnostisering van die kind met probleme staan die voorligtingonderwyser voor die opgawe om die ortodidaktikus of ortopedagoog van inligting oor die kind te voorsien. Genoemde personele van die kinderleidingskliniek (onderwys hulpsentrum) is deeglik opgelei en opgewasse vir hulle taak, maar die voorligtingonderwyser kan en moet hulle behulpsaam wees met die diagnostisering en pedoterapie; in hierdie verband neem hy 'n belangrike plek in.

2.3.1 Die onderhoud

2.3.1.1 Inleiding

Die pedagogiese onderhoud moet nie gesien word as 'n eenrigtinggesprek nie, dit dui op die verwerkliking van die essensie *aanspreek-aanhoor-antwoord*, dit is verder in die woorde van Smit (1979, p.114) 'n koëksistensiële betrokkenheid as engagement tussen die dialoogvoerendes. Eksistensiële kommunikasie vind volgens C.K. Oberholzer ook net onder en tussen mense plaas en is dus 'n eg menslike gebeure (Smit, 1979, p.113).

Nel en Sonnekus (1959, p.10) wys daarop dat die pedagogiese onderhoud 'n individuele aangeleentheid is, waarby die voorligtingonderwyser en een leerling betrokke is. Hulle slaan die onderhoud geweldig hoog aan waar hulle beklemtoon dat die onderhoud "die kern of essensie van die kliniese basis van 'n wetenskaplike beroepsleidingsprogram vorm" (1959, p.101).

Smit verklaar verder dat daar in die onderhoudsituasie 'n *aanvarende volwassene* as onderhoudvoerder moet wees sodat die kind onmiddellik in sy teenwoordigheid *geborge* kan voel. Die geborgenheidsbeleving hoef nie gestig te word met 'n groot omhaal van woorde nie, "'n sakte woord, 'n sakte aanraking van die hand is genoeg om kommunikasie te stig" (1979, p.111).

Moontlikheidsvoorwaardes vir die suksesvolle verloop van die onderhoud is nie slegs die toereikende opleiding en ondervinding van die voorligtingonderwyser as onderhoudvoerder nie, dog ook die vereiste dat die onderhoud in 'n geskikte lokaal gevoer word wat vertroulikheid waarborg, waar die regte gesindheid vir oorlegpleging heers en voldoende bronne van inligting beskikbaar is. Dis die onderhoudvoerder se eerste taak om 'n besondere verstandhouding met die kind op te bou, nie slegs vir die korttermyn nie, maar ook vir die langtermyn, sodat die kind bereid sal wees tot openhartige deelname aan die gesprek (Jones, 1970, p.138).

Ten einde die onderhoud as pedagogiese akt met sukses te implementeer, moet die voorligtingonderwyser hom daarvan vergewis dat sy bemoeienis met die kind opvoedingswaarde besit, met ander woorde dat die wesenstrekke of essensies van die opvoeding verwerklik word. Landman (Landman et al., 1979, p.174) merk in dié verband op dat opvoedingsvertroue, opvoedende begryping en opvoedingsgesag 'n kenmerk van die onderhoud moet wees, terwyl die voorligtingonderwyser voortdurend moet let op die verskyning van opvoedingsgeleenthede wat hulle openbaar as dankbaarheids-, selfbegrypings- en hoopessensies. Verder moet die onderhoudsituasie daarop afgestem wees om die volwassewording van die kind te bevorder wat daarin tot openbaring kom dat die kind geleidelik groter selfstandigheid verwerf en in toenemende mate bereidheid toon om verantwoordelikheid te aanvaar om dit met die toekoms te waag en hoopvol uit te reik na dit wat hom toe-kom.

2.3.1.2 *Besondere voorwaardes vir die voorligtingsgesprek*

As besondere voorwaardes vir die voorligtingsgesprek of onderhoud noem Landman (Landman et al., 1979, p.175 e.v.) dankbaarheid vir geborgenheid, waag met die voorligter, selfbegryping en hoop op die toekoms. Hierdie voorwaardes word nader omskryf as:

(a) Dankbaarheid vir geborgenheid

Wanneer die *aanvaarding* van die kind deur die voorligtingonderwyser op so 'n wyse geskied dat hy *veilig* voel, belewe die kind *geborgenheid*, die onderhoudsi-

tuasie is derhalwe 'n veilige ruimte waar die kind aanvaar word en affektiewe geborgenheid beleef. Die so gekonstitueerde *geborgenheidsruimte* word gevul met die *teenwoordigheid* van die voorligtingonderwyser wie se liefdevolle nabyheid en belangstelling aan die kind vastigheid bied waarvoor die kind *dankbaar* is.

In die afwesigheid van dankbaarheid vir geborgenheid is daar ook nie sprake van persoonlike inisiatief in die oplossing van die probleme waarmee die kind worstel nie. Deur die voorligtingonderwyser se volgehoue persoonlike belangstelling in en bemoeienis met die kind, word daar vir hom 'n geborgenheidsruimte geskep waarin sy persoonlike inisiatief 'n besondere dimensie verkry. Sonder die realisering van 'n besondere gerelationeerdeheid met die voorligtingonderwyser, voel die kind verstote (verworpe) en lei dit tot ondankbaarheid en ongeborgenheid.

Die kind moet daarvan verseker wees en dit ook so belewe dat die voorligtingonderwyser opreg oor hom *besorg* is en hom wil help. Dit is derhalwe noodsaaklik dat die kind aanvaar moet word soos hy is, dat die voorligtingonderwyser hom nooit moet blind staar teen die probleme waarmee die kind worstel nie, maar hom raaksien as 'n kind-in-nood vanweë probleme. Dit moet onmiddellik vir die kind duidelik word dat hy in die voorligtingonderwyser 'n persoon het wat *saam* met hom 'n probleem wil aanpak en *medeverantwoordelikheid* wil aanvaar vir die oplossing daarvan. Die voorligtingonderwyser moet *sensitief, ontvanklik* en *oop* wees vir die probleemsituasie waarin die kind hom bevind, anders gestel: die kind moet aanvoel dat die voorligtingonderwyser vir hom *toeganklik* en *beskikbaar* is en dat hy *rustig* met hom oor die probleem kan kommunikeer, dat hy bereid is om hom te begelei om *self* die probleem op te los.

(b) Waag met die voorligtingonderwyser

Tot die onderhoud as interpersoonlike gesprek tree *albei* gespreksgenote (voorligtingonderwyser én kind) toe in wedersydse *vertroue* op mekaar. Die kind gee blyke van vertroue in die voorligtingonderwyser se vermoë en bereidwilligheid om hom te help, terwyl die voorligtingonderwyser moet laat blyk dat hy soveel vertroue in die kind het dat hy wêet dat die kind self sy probleem sal oplos. Nadat wedersydse vertroue tussen die voorligtingonderwyser en die kind gekonstitueer is, kan hulle saam die probleme verken met die doel om die aard, omvang en oorsake daarvan te bepaal. Op grond van wedersydse vertroue en moed, waag die gespreksgenote dit saam die probleemgebied binne. Op grond van sy meerdere kennis as gevolg van sy besondere toerusting as opvoeder, kan die voorligtingonderwyser met die nodige empatie die probleem evalueer en aan die kind die verlangde steun gee.

Die kind plaas hom gewilliglik onder die *gesag* van die voorligtingonderwyser omdat hy beseft dat hy gesteun moet word deur volwassenes wanneer hy dit met die *toekoms* wil waag. Hierdie vertroue wat die kind in die voorligtingonderwyser het, moet telkens wanneer hulle ontmoet versterk word sodat die saam-waag met die voorligtingonderwyser kan verdiep tot alleen-waag.

Die *saam-waag* impliseer dat beide voorligtingonderwyser en kind *deelnemers* is aan die onderhoud waaraan elk 'n aandeel moet hê. Die aandeel van die voorligtingonderwyser is om die kind te help en die kind moet die aangebode hulp aanvaar en gebruik. Die voorligtingonderwyser roep die kind op tot samewerking en die kind vertrou hom *wagend* aan die voorligtingonderwyser toe deur hom te ontsluit en vertroulike inligting te verskaf omdat daar *vertroue* en openhartigheid tussen hulle bestaan. Namate die kind vordering toon met die oplossing van sy probleem, word meerdere verantwoordelikheid aan hom gegee. Die kind-in-nood wil dit graag met die voorligtingonderwyser waag omdat die kind menslikheid en deskundige advies van hom verlang. Dit is belangrik dat die voorligtingonderwyser moet weet wat die grense van sy kundigheid is en dat hy, indien nodig, die kind sal verwys na pedagoë verbonde aan die kinderleidingskliniek (onderwys hulpsentrum).

(c) Selfbegryping

Gedurende onderhoude moet die voorligtingonderwyser die kind voortdurend help om sy positiewe moontlikhede te begryp en te interpreteer in terme van die eise wat die lewe aan hom stel. So moet die kind geleidelik bewus word van sy verstandelike moontlikhede, belangstellings en aanleg asook dat dié moontlikhede *eise* ter aktualisering in diens van die self en die medemens stel. Selfbegryping impliseer kennis en begrip van hoe hy *is*, wat hy *word* en die behoortlikheidseise wat daaruit tot hom spreek. "Die behoortlikheidseis is dat die kind aan homself moet werk met die hulp van al sy onderwysers en sy ouers en met koördinering deur die voorligtingonderwyser, sodat hy kan word wat hy behoort te wees naamlik 'n begryper (kenner) van en werker aan sy moontlikhede sodat hy later as volwassene in ooreenstemming met sy sterkste moontlikhede 'n beroep kan beoefen. *Selfkennis* is dan eintlik kennis van die eie moontlikhede *en* van die verpligtinge wat hierdie moontlikhede op 'n mens lê. Die kind moet gehelp word om hierdie moontlikhede te begryp as verpligtinge wat nie nagelaat mag word nie en dit beteken dat die voorligteronderwyser 'n so duidelik moontlike begrip moet hê van die moontlikhede van elke kind wat na hom toe kom vir 'n gesprek" (Landman et al., 1979, p.176).

(d) Hoop op die toekoms

Oor die ontologies-antropologiese kategorie temporaliteit (tydlikheid) skryf Landman (1969, p.34) dit is "'n werklikheid waaruit die subjek hom begewe van wat nou is, na wat was en sal wees. Die hede is 'n lewende hede wat hom uitstrek na die verlede en die toekoms. Elke moment het sy protensies, sy vooruitgryping as 'n direkte waarneming van die toekomsdimensie en ook sy retensies, as vashouding, as verlede wat self teenwoordig is in die hede" (Husserl). Vervolgens wys hy daarop dat die mens se toekoms in werklikheid die voltooiing van sy verlede is (Landman, 1969, p.35) en 'n antisipasie van moontlikhede wat die verlede oopgelaat het. Dit is dus die verlede wat die werklikheid van die antisipasie waar-

borg en die verlede kan homself nie openbaar as daar nie toekoms is nie. Dit beteken dan ook dat die mens van uit sy toekomsbeeld sy huidige aktiwiteite en dit wat verby is, kan beskou. Op dié wyse bewoon hy sy toekoms ook as 'n hoop op die toekoms. In die lig van die voorgaande is dit sinvol dat hoop-op-die-toekoms as kategorie gepostuleer word.

Ook die kind verlang na komende dinge wat hy vir hom in die vooruitsig stel. Hierdie voorstelling oor sy toekoms mag egter dikwels onrealisties, onverantwoordelik en onverantwoordbaar wees en nie in ooreenstemming met sy persoonmoontlikhede en/of -beperkt hede nie. Die voorligtingonderwyser is gevolglik genoodsaak om in sy onderhoude met die kind ook *toekomsopnemende* gesprekke te voer met inagneming van toekomsverduisterende faktore, onder andere ongunstige manifestasies soos leer- en gedragsprobleme. Onder begeleiding van die voorligtingonderwyser konstitueer die kind vir hom 'n verantwoordbare toekomsbeeld wat hy *hoop* om te verwerklik, hierdie hoop-op-die-toekoms met die eise wat dit stel, moet voortdurend versterk word. In sy hoop-op-die-toekoms wat die kind met die hulp van sy ouers en die voorligtingonderwyser met *vertroue* tegemoet gaan, is hy ook dankbaar teenoor hulle. Die kind moet geleer word om hom hier en nou in die hede in te span met die oog op die aktualisering van toekomsmoontlikhede. Die jeugdige wat probleme ondervind is veral geneig om deur drome en fantasieë tot toekomsontvlugting oor te gaan.

2.3.1.3 Metodes van onderhoudvoering

Die volgende metodes van onderhoudvoering word onderskei:

Die direkte onderhoudsmetode (gestruktureerde onderhoud), die indirekte onderhoudsmetode (ongestruktureerde onderhoud), die saamgestelde onderhoudsmetode.

(a) Die direkte onderhoudsmetode (gestruktureerde onderhoud)

Gedurende die direkte onderhoudsmetode neem die onderhoudvoerder 'n leidende rol. Die onderhoud word gewoonlik gevoer aan die hand van 'n reeks vooraf opgestelde vrae waarop daar van die kind antwoorde verlang word (Nel en Sonnekus, 1959, p.106). Hierdie metode gaan derhalwe van die standpunt uit dat die kind voor 'n probleem te staan gekom het waarvoor hy self geen oplossing kan bedink nie en soms ook nie die probleem onder woorde kan bring nie. Die inisiatief vir die verloop van die onderhoud en oplossing van die probleem gaan dus van die onderhoudvoerder uit, die kind self neem 'n ondergeskikte plek in omdat sy aandeel daarin bestaan om sekere vrae te beantwoord (Haasbroek et al., 1978, p.57).

Hoewel dié metode ontwerp is met die oog op besparing van tyd, voorafbeplanning van die onderhoud en die verkryging van slegs die tersaaklike gegewens van die kind, lê die nadeel daarvan daarin dat die aandeel van die kind verskraal word tot die van 'n passiewe luisteraar. Daar word geen kreatiewe deelname van hom

vereis nie en die direkte raadgewing en voorskrifte kan hom ook dadelik op die verdediging plaas. Die pedagogiese verantwoordbaarheid van die direkte metode van onderhoudvoering moet bevraagteken word aangesien die wese van die agogiese gesprek daarin verlore gegaan het.

(b) Die indirekte onderhoudmetode (ongestruktureerde onderhoud)

In teenstelling met die direkte onderhoudmetode neem die kind in die indirekte onderhoudmetode die vernaamste plek in en neem hy aktief deel, terwyl die onderhoudvoerder die simpatieke toehoorder is. Die kind word die geleentheid gebied om met sy probleme na vore te kom en “uit te praat” (Haasbroek red., 1978, p.58). Die aandeel van die onderhoudvoerder is daarop afgespits om die inligting wat die kind hom meedeel, saam te vat, te evalueer en te interpreteer (Nel en Sonnekus, 1959, p.106).

Kragtens Van Strien (1966, p.49) het die vrye ongestruktureerde onderhoud die implikasie dat die onderhoudvoerder en die kind mekaar ontmoet “als gelijkwaardige partners”. Daar vind dus ’n “wedersydse ontmoeting” plaas.

Die voorligtingonderwyser as onderhoudvoerder kan geen tema vir die indirekte onderhoud beplan of selfs die verloop daarvan beheer nie. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die kind op spontane wyse uitdrukking sal gee aan sy diepste gevoelens. Hierdie metode mag nuttig wees in gevalle waar die kind bereid is en die vrymoedigheid aan die dag lê om openhartig en spontaan tot ontboeseming te kom. Hierdie metode kan egter ook bevraagteken word want in die praktyk kom ’n kind selde uit eie beweging na die voorligtingonderwyser. Verder veronderstel die metode ook dat die kind daartoe in staat is om sy probleem te identifiseer, te verbaliseer en selfs oplossings te vind. Hierdie metode is ook nog baie tydrowend. Op die keper beskou word die aandeel van die kind in die indirekte onderhoud oormatig beklemtoon terwyl die aandeel van die voorligtingonderwyser as opvoeder tot die van simpatieke toehoorder gereduseer word.

(c) Die saamgestelde onderhoudmetode

Hierdie metode is saamgestel uit die beste elemente van sowel die direkte- as die indirekte onderhoudmetode en is nie suiwer kind- of onderhoudvoerder gesentreerd nie. As deskundige dwing die voorligtingonderwyser die kind nie in ’n sekere rigting nie, maar is geïnteresseerd in die siening en gesindheid wat die kind openbaar. Tog is hy kragtens sy opvoederlike verantwoordelikheid verplig om die wordingsgang van die kind in ’n ander rigting te stuur wanneer die kind die verkeerde rigting inslaan. Die kind word gevolglik gelei om die inisiatief te neem om eie besluite tot uitvoer te bring. Die saamgestelde onderhoudmetode is dus daarop gemik om beraadslaging, inligting en raadgewing te realiseer (Haasbroek red., 1978, p.59; Nel en Sonnekus, 1959, p.107).

Pedagogies gesien bied die saamgestelde onderhoudmetode die geleentheid vir die verwerkliking van die essensie aanspreek-aanhoor-antwoord en dit wat daarmee saamhang soos in paragraaf 2.3.1.1 beskryf.

2.3.1.4 Soorte onderhoude

Kruger (1977, p.218) onderskei drie doelstellings vir onderhoudvoering gesien vanuit die onderhoudvoerder se oogpunt, naamlik:

die verkryging van inligting,
die verskaffing van inligting en
hulpverlening op persoonlikheidsvlak.

Al die aktiwiteite van die voorligtingonderwyser kulmineer in die onderhoud waar gepoog word om toegang te verkry tot die ervaringswêreld van die kind. Die toegangswyse tot die ervaringswêreld van die kind is by uitnemendheid die *gesprek*. Enkele wyses van gesprekvoering kan onderskei word:

(a) Die verkenningsonderhoud

In navorolging van Van den Berg verklaar Van Niekerk (1978(b), p.56–62) dat *samesyn* die wesenlike van die onderhoud is en dit veronderstel prinsipiëel gesien mede-deling van 'n gemeenskaplike wêreld. Die onderhoud is meer as blote beriggewing, dit belig dit wat verborge lê.

Die voorligtingonderwyser wil die kind as persoon leer ken, daarom is daar sprake van *subjektiewe inlewing* in die wêreld van die kind. Dit wat die voorligtingonderwyser meebewe, moet hy steeds interpreteer. In sy subjektiewe inlewing trag hy om as't ware deur die oë van die kind te kyk, maar hy bly steeds volwasse want hy moet sy waarnemings pedagogies evalueer; daar is dus sprake van *objektiwiteit-in-subjektiwiteit*.

Moontlikheidsvoorwaarde vir die toereikende ontplooiing van die verkenningsonderhoud, is die kwaliteit van verwerkliking van die opvoedingsessensies. Die wedersydse vertroue tussen die kind en die voorligtingonderwyser as volwasse moet altyd teenwoordig wees.

Haasbroek en andere (1978, p.53) tipeer die verkenningsonderhoud as 'n moment van *beraadslaging* waarin die kind en voorligtingonderwyser saam oorweeg, analiseer en integreer. Deur deeglike beraadslaging vergewis die voorligtingonderwyser hom van *wie* 'n bepaalde kind is en wat die *aard* en *omvang* van sy probleem is. As hulpmiddel vir die verkenningsonderhoud word die gesprek self ingeskakel: Soms is opdragte en voorbeelde uit die kind se ervaringsveld ook nodig om sekere lewensinhoud uit die verborgene aan die lig te bring.

(b) Die historisiteitsgesprek

“Die historisiteitsgesprek is 'n woordelikse gesprek wat gevoer word met persone wat kennis dra van die kind se opvoedingsituasie. Ook kan daar met die kind self 'n historisiteitsgesprek gevoer word, en dit word gekwalifiseer as 'n *outhistorisiteitsgesprek*” (Van Niekerk, 1978(b), p.89). Volgens Nel et al. (1965, p.III) word onder historisiteit “die geskiedenis van die wêreldverhoudinge wat die mens met

verloop van tyd gevorm het”, verstaan. Met die historisiteitsgesprek word gepoog om die ervaringswêreld van die kind te begryp. Dit kom daarop neer dat vasgestel word “*wat en hoe* die kind vanaf geboorte tot nou toe as persoon geword het” (Van Niekerk, 1978(a), p.51). In die historisiteitsgesprek kry die voorligtingonderwyser aanduidinge van die kind se persoonsvoltrekking en sy betekening van die opvoedingsinhoude.

(c) Die adviseringsgesprek

Die adviseringsgesprek word met die ouers en/of die kind met probleme gevoer. Die ouer van die kind met probleme nader dikwels die voorligtingonderwyser uit radeloosheid en nood aan hulp omdat hy sy opvoedingsonmag besef en tog besorg is en gevolglik in ’n opvoedingsverleentheid verkeer.

Met ondersteunende advies en saaklike inligting steun die voorligtingonderwyser die ouers tot toereikender begeleiding van hulle kind. Dit is die voorligtingonderwyser se plig om die adviseringsgesprek te inisieer en rigting aan die verloop daarvan te gee nadat hy die ouers eers geestelik onderskraag het. Die inhoud van die gesprek sentreer rondom die problematiseringsmomente met die bedoeling dat die opvoedingsituasie herstel sal word (Van Niekerk, 1978(b), p.163 e.v.).

Die kind word in ’n adviseringsgesprek betrek, nie noodwendig omdat daar opvoedingsprobleme bestaan nie, maar om hulp en steun te gee met betrekking tot onderwys- en beroepskeuse. Advisering is toekomsgerig, dit moet die kind help om perspektief op sy toekoms te kry, hy moet gehelp word om hom self te help (Haasbroek, red., 1978, p.53–55).

(d) Die inligtingsgesprek

Luidens Haasbroek et al. (1978, p.55) is verskaffing van inligting ’n moment van die onderhoud. Dit sluit inligting betreffende die persoonstruktuur, onderwys- en beroepsaangeleenthede van die kind in. Hierdie inligting word verstrek aan die kind self of aan sy ouers en/of onderwysers. Dié inligting word nie ter wille van die kennis daarvan aan die ouers of onderwysers oorgedra nie, maar dit moet deur hulle verwerk word ter wille van toereikende begeleiding van die kind tot behoorlike volwassewording.

(e) Die pedagogiese gesprek

’n Pedagogiese gesprek is nie ’n toevallige gesprek nie, maar is die uitkoms van ’n gewilde handeling “omdat die gesprek wat ’n volwassene met ’n kind (leerling) voer, in die hoogste mate daarvan blyke gee dat beide gespreksvennote vir ’n bepaalde tyd en vir ’n bepaalde doel op mekaar aangewese is, naamlik die volwassewording van die kind (leerling)” (Haasbroek red., 1978, p.56). ’n Ander essensiële moment van die pedagogiese gesprek wat deur Haasbroek et al. (1978, p.56) na vore gebring word, is die feit dat “afgesien van die saaklikheid, die hede en die waarheid, veral die toekoms op die spel is. ’n Opvoedingsgesprek onder-

skei hom van baie ander vorms van die gesprek daarin dat dit by uitstek toekomst-gesprek is”.

2.3.2 Pedagogiese observasie

2.3.2.1 Inleiding

Die uitvoering van 'n pedodiagnostiseringsprogram of verkenningprogram is een van die skoolvoorligtingsbedrywighede van 'n pedagogies verantwoorde skoolvoorligtingsdiens waarby elke onderwyser en in besonder die voorligtingonderwyser, betrokke is. Elke kind is kragtens sy mens-wees voortdurend in eksistensiële nood en aangewese op steungewing deur 'n volwassene (ouer, onderwyser, voorligtingonderwyser). Die verkenningprogram is noodsaaklik sodat die volwassene die kind as persoon kan leer ken omdat “... pedagogiese steungewing slegs moontlik is as die opvoeder 'n grondige kennis van die wese van die steunbehoewende kind het. Hy moet juiste kennis hê van die besondere stand van wordings van die kind sodat hy hom net genoeg kan steun” (Landman et al., 1971(b), p.62).

Een van die verkenning wyses ter beskikking van die voorligtingonderwyser is pedagogiese observasie. Om vas te stel wat onder *pedagogiese observasie* verstaan word en wat dit essensieel is, is dit nodig om die twee komponente van die begrip toe te lig. Onder *pedagogies* word enersyds die opvoedingsverskynsel en verbandhoudende pedagogiese gebeure en andersyds die Opvoedkunde of Pedagogiek, verstaan. *Observasie* beteken volgens Kritzinger et al. (1972, p.650) waarneming en *observation* in die Engels. “The action or an act of observing scientifically a phenomenon in regard to its cause or effect, or phenomena in regard to their mutual relations, these being observed as they are in nature” (Little et al., 1968, p.1352). Waarneem of observeer beteken *gadeslaan* (Schoonees et al., 1970, p.574) of *opmerk* (Schoonees et al., 1970, p.1038), terwyl Kritzinger et al. (1972, p.1226) *waarneem* omskryf as gewaarword, sien, opmerk, ag slaan op; beskou, nagaan, gadeslaan.

Waarneem as leerwyse kan as oorspronklike leefwyse van die mens gekwalifiseer word. Dit is geen proses van prikkel en reaksie nie, maar 'n intensionele handeling gerig op die wêreld. Waarneem is altyd 'n waarneming van iets (Husserl), iets waarmee die waarnemer in verhouding staan, iets met betekenis. Erwin Straus noem gewaarword (*sensing*) die eerste sien, terwyl hy waarneem (*perceiving*) die tweede sien noem. “As sodanig is waarneem dan 'n meer gedistansieerde, meer objektiewe blik of ingesteldheid ten opsigte van ons aanvanklike gewaarwording van iets. Waarneem is gerig op die werklikheid soos dit is, op dit wat geldigheid het vir alle mense. Dit gaan dus hier om die universele, die algemeen geldige en die objektiewe soos dit in die saak, die objek, die leerstof en so meer self aangetref word” (Sonnekus & Ferreira, 1979, p.115).

Die waarneming waarom dit in pedagogiese observasie gaan, het nie *verklaring* op die oog nie en is “inactief, receptief, mechanisch, solitair en vertelbaar” (Van

den Berg, 1972, p.51), maar het *verstaan* op die oog en is “actief, evasief, selektief, kommunikatief, en niet zonder meer vertelbaar” (Van den Berg, 1972, p.52).

“Pedagogiese observasie kan gesien word as ’n verfynde vorm van alledaagse opvoedingsverkenning en -beoordeling, en hou as sodanig in ’n sistematiese verkenning en doelgerigte instelling by die onderwyser om telkens die kind se betekening van landskappe in sy gesitueerdheid te peil en pedagogies te evalueer” (Van Niekerk, 1978(b), p.78).

2.3.2.2 Die observeerder

Die observeerder wat gemoeid is met pedagogiese observasie is die volwasse opvoeder (onderwyser respektiewelik voorligtingonderwyser) wat met die kind betrokke raak in die opvoedingsituasie. Die aanleiding tot observering van die kind mag nie voortspruit uit ’n oppervlakkige nuuskierigheid nie, maar altyd uit ’n diepgewortelde besorgheid oor die kind vanweë pedagogiese liefde vir die kind. Die observasie geskied dan met deernis, terwyl die voorligtingonderwyser empaties mee-leef met die nood van die kind.

Pedagogiese observasie stel besondere eise aan die observeerder, eerstens is dit van besondere belang dat *onbevooroordeeldheid* aan die dag gelê behoort te word. Die voorligtingonderwyser moet hom losmaak van enige bepaalde indruk wat hy van die kind mag hê, veral waar die kind voorheen op afkeuringswaardige wyse opgetree het. Verder moet *elke individuele kind* raakgesien word, want elke kind word by die skoolvoorligtingsprogram betrek. Die kind is iemand wat self iemand wil wees en elke kind wil graag beleef dat hy as belangrik genoeg beskou word om raakgesien te word. Die voorligtingonderwyser moet voortdurend daarvan bewus bly dat daar kinders is wat hulle meer opvallend as ander maak en dus makliker aandag trek. Om alle kinders tot optimale selfaktualisering van hulle moontlikhede te kan begelei, vereis volgehoue en noukeurige waarneming sodat ’n verantwoordbare persoonsbeeld van elkeen uiteindelik daargestel kan word met die oog op toereikende begeleiding. Die voorligtingonderwyser moet ook elke kind as *unieke persoon* raaksien. Hoewel ’n groep leerlinge saam in een klas onderrig ontvang, belewe elkeen van hulle die onderrig- en leersituasie anders. “Die afhandeling van die sillabus binne die beplande tyd moet nie die onderwyser se eerste doelwit wees nie, maar eerder die afhandeling daarvan in ooreenstemming met die ontsluiting van ter saaklike inhoude daarin vervat vir alle leerlinge. Die homogeniteit van die groep in terme van verowerde kennis moet nie bloot ’n gewaagde homogeniteit bly nie, maar wel in terme van die leereffek by elke leerling” (Van Niekerk, 1978(b), p.81). Per definisie is pedagogiese observasie *noukeurige observasie* van die kind. Dit sou byvoorbeeld nie voldoende wees om op te merk dat die kind soms op ’n besondere wyse optree nie. Dit is noodsaaklik om die frekwensie van ’n sekere gedragswyse te bepaal asook te let op alle ander faktore wat hierdie optrede bepaal.

Pedagogiese observasie beteken ook *sistematiese waarneming*, daarom moet al die fasette van die kind se persoonsvoltrekking geobserveer word. Die voorlig-

tingonderwyser moet in sy waarneming altyd *objektief* bly. Dit is eerder 'n geval van objektiwiteit-in-subjektiwiteit wat meebring dat hy nie so subjektief by die kind betrokke mag raak dat dit tot vooroordeel sal lei nie. Hy moet steeds die waargenome op so 'n wyse beoordeel dat sy eie persoonlike gevoelens nie daarin figureer nie. Ten slotte moet die voorligtingonderwyser versigtig wees om *nie oorhaastige gevolgtrekkings te maak nie*, dog hy moet seker maak dat hy oor voldoende betroubare gegewens beskik voordat hy tot 'n bevinding kom.

2.3.2.3 Die geobserveerde

Pedagogies gesproke is die waargenome 'n nie-volwassene, 'n kind wat vanweë sy onvoltooidheid en onvoltooibaarheid in eksistensiële nood verkeer. Hierdie kind is nooit objek nie, maar altyd subjek, mede-mens wat 'n appèl tot die volwassene as opvoeder rig om hulp en steun. In sy kinderlike gesitueerdheid openbaar hy hom op verskillende wyses aan die observeerder, sommige waarvan as gunstige manifestasies beskryf sou kon word, naamlik “vriendelikheid, eerlikheid, fluksheid, goeie skoolprestasie, kreatiwiteit, pligsgetrouheid, hardwerkendheid, getrouheid, nederigheid, hoflikheid, entoesiastiese deelname aan skool- en ander aktiwiteite, ontspanne houding, netheid, rustigheid, goeie konsentrasievermoë, gehoorsaamheid, energiekheid, realisme, gemaklike sosiale omgang, wellewendheid, sterk wilshouding, opgeruimdheid, lojaliteit, ywerigheid, beskeidenheid, hoogstaande sportprestasie, leierskapseienskappe, openhartigheid, stiptelikheid, hulpvaardigheid, positiewe ingesteldheid, geïnteresseerdheid” (Petrick in Vrey et al., 1979, p.88).

Van Niekerk (1978(b), p.28) noem enkele ongunstige manifestasies: “brutaliteit, oneerlikheid, leuens, diefstal, drif, koppigheid, luiheid, ongedurigheid, onderprestasie, stokkiesdraai, te vroeë skoolverlating, huiswerkontduiking, oormatige gespannenheid, verset, 'n bravadohouding, onttrekking van skool en ander aktiwiteite, algemene angs, aandagsfluktuasie, rusteloosheid, dagdromery, swak konsentrasie, spesifieke vrese, gebrekkige eetlus, hoofpyn, maagpyn, hooikoors, slaapprobleme, ongehoorsaamheid, seksuele aktiwiteite, vermoeidbaarheid, obsessie, histerie-uitbarstings, hiperaktiwiteit, afknouerigheid, misdadigheid, leeruitvalle van uiteenlopende aard, oordrywing, gebrekkige selfvertroue, inkennigheid, onwellewendheid, wilswakte, afwysing, ongeïnteresseerdheid, verstrooidheid, luidrugtigheid, nalatigheid, ruheid, terneergedruktheid, verwaandheid, lafhartigheid, dislojaliteit, traagheid, ydelheid, skaamheid, treurigheid”.

Volgens Van Niekerk (1978(b), p.85) kan bogenoemde gedraginge van die kind gegroepeer word as *algemene optrede, gedraginge en ekspressions*; die kind se *ingesteldheid, gevoelslawe* en *wilslawe*.

Die kind se *uiterlike voorkoms* openbaar dikwels aan die observeerder hoedanig die versorging van die kind tuis is. Slordigheid mag 'n aanduiding daarvan wees dat die moeder nie na die kind omsien nie, 'n saak wat met groot omsigtigheid

en takt deur die voorligtingonderwyser vasgestel behoort te word. Die uiterlike van die kind gee ook 'n aanduiding van die liggaamlike gesondheid. Van Niekerk (1978(b), p.85) wys ten slotte daarop dat uitdrukkingsmotoriek ook deel van die kind se uiterlike voorkoms is. Die mimiek, gelaatsuitdrukking en oogkontak met die observeerder verraaï veel van wat daar in die kind se gemoed omgaan. Alberts (1972, p.5) noem voorkoms, liggaamshouding, kopknik, gesigsuitdrukings, gebare en die blik van 'n persoon, vorme van nie-verbale kommunikasie waardeur die kind te kenne gee wat in sy binne omgaan.

2.4 PERSOONSBEELD, HULPPROGRAM EN HULPVERLENING

Pedagogiese onderhoudvoering en -observasie is daarop afgestem om 'n pedagogies verantwoorde persoonsbeeld van die kind saam te stel. 'n Persoonsbeeld kan bestempel word as 'n akkurate beskrywing van die kind as persoon. Van Niekerk (1978(a), p.276) beskou die persoonsbeeld as "'n beskrywing van die unieke kind se ervaringswêreld. Sy werklike ervaringsbesit, betekenis, gevoelens, gedagtes, wilslewe, waarderealiserings, gedraginge ...'" Die voorligtingonderwyser moet soveel inligting as moontlik oor die kind bekom sodat die persoonsbeeld so volledig as moontlik opgestel kan word. Indien dit wenslik is om ook verkenningmedia, wat die voorligtingonderwyser nie mag gebruik nie, in te skakel, is dit sy plig om die hulp van die personeel van die skoolkliniek (onderwys hulpsentrum) in te roep.

Al die inligting oor die kind wat deur pedagogiese onderhoudvoering en -observasie asook ander verkenningmedia verkry is, moet geëvalueer word alvorens tot die samestelling van 'n persoonsbeeld van die kind oorgegaan kan word. Kriteria vir die evaluering van die gegewens word ontwerp deur Fundamenteel Pedagogiese en Empiries Opvoedkundige kategorieë en hulle essensies tot evalueringsvrae om te dui. Op dié wyse word die pedagogiese verhoudingsstrukture naamlik die vertrouensverhouding, gesagsverhouding, kenverhouding, pedagogiese verloopstrukture, -bedrywigheidsstrukture en -doelstrukture met hulle essensies bevra asook die wording- en leervoltrekking van die kind in terme van betrokkenheid, betekenisgewing, beleving, selfaktualisering en selfkonsep. Met die pedagogies geëvalueerde inligting oor die kind is dit moontlik om 'n *pedagogies* verantwoorde persoonsbeeld van die unieke kind saam te stel.

Die doel met 'n persoonsbeeld van die kind, is die ontwerp van 'n verantwoorde hulpprogram vir die kind sodat hy toereikend gesteun kan word in sy volwassening. Aangesien alle leerlinge by die skoolvoorligtingsprogram betrek word, behoort dit die ideaal van die voorligtingonderwyser te wees om 'n pedagogies verantwoorde persoonsbeeld vir *elke* kind gedurende die verloop van sy skoolloopbaan op te stel, sodat elke kind die steun kan ontvang wat hy nodig het. Dit is dus nodig om veral die *pedagogiese ingryping* of *pedagogiese instemming* met die persoonsbeeld van die kind in lyn te bring.

2.5 DIE TOERUSTING VAN DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS ONDERWYSVOORLIGTER

Waar daar sprake is van die toerusting van die voorligtingonderwyser as onderwysvoorligter, is dit nodig om te let op die inherente kwaliteite as gegewenhede en die verworwe kwaliteite waaroor hy moet beskik vir die volvoering van sy roeping as onderwysvoorligter. Met die inhoud van hierdie hoofstuk as agtergrond, kan die volgende inherente en verworwe kwaliteite as toerusting van die voorligtingonderwyser onderskei word:

2.5.1 Inherente kwaliteite as toerusting

2.5.1.1 *Pedagogiese liefde*

Die voorligtingonderwyser en die kind moet so met mekaar verkeer dat die pedagogiese kriteria verwerklik word; die voorwaarde daarvoor is pedagogiese liefde. Pedagogiese liefde is dus moontlikheidsvoorwaarde vir die voltrekking van die pedagogiese. Die essensiële van pedagogiese liefde is volgens Vrey (1979, p.102) kennis, sorg, respek, verantwoordelikheid en vertroue.

Die outentieke pedagogiese liefdesverhouding berus daarop dat die volwassene en die kind mekaar moet ken. Hierdie kennis behels veel meer as 'n blote intellektuele objektiewe kennis van mekaar, maar impliseer veel eerder 'n intense betrokkenheid by mekaar se wel en wee, die een moet die ander in aanvaarding ervaar. Van die kant van die voorligtingonderwyser gesien beteken kennis van die kind 'n inherente hunkering om die kind te wil ken en deurgrond met die bedoeling om hom toereikend te kan begelei op weg na volwassenheid.

Wedersydse kennis van mekaar in die pedagogiese verhouding gaan gepaard met sorg. Sorg gee blyke daarvan dat die volwassene en kind wedersyds oor mekaar se welsyn besorg is, vir mekaar omgee en mekaar se vreugde en leed deel. In die skoolvoorligtingsituasie as pedagogiese situasie beteken dit dat die voorligtingonderwyser besorg is oor die wel en wee van die kind en die kind wil begelei totdat hy sy sorg in meerdere mate self sal kan dra.

“Respek veronderstel die erkenning van die uniekheid en integriteit van die persoonwees van die ander . . .” (Vrey, 1979, p.105) sonder dat die voorligtingonderwyser die ander (kind) na sy beeld probeer vorm. Die kindwaardigheid van die kind word erken want pedagogiese liefde vereis respek vir die waardigheid van die persoon van die kind waarmee die voorligtingonderwyser werk.

Verantwoordelikheid (ver-antwoord-elikheid) hou in dat die voorligtingonderwyser bereid is om te antwoord op die roep van die kind-in-nood en dat hy aan dié kind die versekering gee dat daar aan sy hunkeringe en nood voldoen sal word.

'n Besondere essensie van die pedagogiese liefde is die wedersydse vertroue tussen volwassene en kind. Die voorligtingonderwyser moet voortdurend daarvan blyke gee dat hy die kind vertrou en deur die kind vertrou kan word.

Die bogenoemde wesenskenmerke van pedagogiese liefde kan onderskei, maar nie geskei word nie, die een veronderstel die ander, met ander woorde elkeen van hulle is moontlikheidsvoorwaarde vir die verskyning van die ander. Op die kategorie pedagogiese liefde word weer teruggekom in hoofstuk ses paragraaf 6.3.1

2.5.1.2 Besorgdheid oor die kind

Die goeie voorligtingonderwyser word gekenmerk aan sy voortdurende besorgdheid oor die kind. In sy besorgdheid oor die kind rig hy hom steeds tot die kind om hom te begryp en in die lig van sy besondere hunkeringe en node opvoedingshulp te verleen.

2.5.2 Verworwe kwaliteite as toerusting

In die lig van hierdie hoofstuk oor onderwysvoorligting word 'n besondere geskooldheid in die pedagogiek van die voorligtingonderwyser verwag. Hy moet veral 'n kenner wees van die Fundamentele Pedagogiek, Didaktiese Pedagogiek en die Empiriese Opvoedkunde. Hy moet die fundamenteel pedagogiese kategorieë met hulle essensies ken sodat hy werklik sal begryp wat kinderbegeleiding essensieel is. Verder moet hy op hoogte wees van die didakties pedagogiese teorie, die lesstruktuur en in besonder die Vakdidaktiek van Skoolvoorligting aangesien die voorligtingonderwyser ook opvoedende onderrig, waaraan hoë eise gestel word, moet gee. 'n Grondige kennis van die Empiriese Opvoedkunde word vereis aangesien die voorligtingonderwyser in besonder die kind met wie hy te doen het, moet ken en moet weet hoe die wordings- en leergebeure voltrek word. In 'n voorafgaande paragraaf is aangetoon hoe fundamenteel pedagogiese en empiries pedagogiese kategorieë as kriteria aangewend word ter evaluering van die gedraging van die kind, 'n praktyk waarin die voorligtingonderwyser in sy pedagogiese verkenning van die kind, bedrewe moet wees.

HOOFTSTUK 3

Die pedagogiese opgawe van die voorligtingonderwyser as loopbaanopvoeder

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk word gewy aan 'n verdere faset van skoolvoorligting, naamlik loopbaanopvoeding. In die literatuur kom verskeie benamings vir hierdie faset voor naamlik beroepsvoorligting, beroepsleiding, beroepsoriëntering, loopbaanvoorligting en loopbaanopvoeding, hierop word weer teruggekom.

Luidens 'n verklaring van C.K. Oberholzer in navolging van Langeveld, is dit slegs mense wat opvoed, opgevoed word, op opvoeding aangewese is en hulle leen vir opvoeding. Opvoeding is derhalwe 'n oergegewene en dus met menswees gegee. Arbeid is eweneens met menswees gegee, maar beroepsbeoefening en die verskillende beroepe "is eintlik menslike skeppings waardeur op 'n besondere wyse uitdrukking gegee word aan die menslike bestaanswyse. Beroepsbeoefening dui op 'n kunsmatige afbakening van die menslike bedrywighede om 'n taak van 'n besondere aard aan te dui" (Van Zyl, 1968, p.5). Verder beweer Van Zyl (1968, p.6) dat die beroepslewe gefundeerd is in die arbeid as oergegewene waarsonder die wesenlike van menswees verval en dui verder aan dat daar 'n verband bestaan tussen opvoeding, arbeid en beroepsbeoefening.

Dit is vervolgens nodig om te onderskei tussen 'n loopbaan (Engels: career) en 'n beroep (Engels: occupation, vocation). 'n Loopbaan is 'n persoon se lewensweg of dit wat die persoon gedurende sy lewe verrig en bereik het (Schoonees et al., 1970, p.515). "A person's course or progress through life (or a distinct portion of life). A profession affording opportunities of advancement" (Little et al., 1965, p.266).

'n Beroep is 'n werkkring of betrekking (Schoonees et al., p.58) of volgens

Little et al. (1968, pp.1356 en 2367) "employment, business, profession". Die begrip *loopbaan* is dus 'n oorkoepelende begrip, so kan 'n loopbaan 'n verskeidenheid van beroepe huisves. 'n Persoon kan byvoorbeeld 'n loopbaan in die staatsdiens volg en 'n rekenmeester van beroep wees.

Beroepsvoorligting en loopbaanvoorligting is benaminge wat uit die psigologie afkomstig is: "Die benaming *beroepsvoorligting* dui daarop dat dit hier hoofsaaklik gaan om die verskaffing van inligting. Beroepsvoorligting kan dan beskou word as een van die fasette van die beroepsielkunde ... Dit is duidelik dat dit via so 'n benadering onmoontlik is om die jeugdige as totaliteit tot sy reg te laat kom" (Landman, 1961, p.17). Die beroeps- en loopbaanvoorligtingspraktik berus sterk op toetsing en meting en op grond van die resultate word die kind aangeraai om 'n sekere beroepsrigting in te slaan. Meer dikwels word die wyer pedagogiese implikasies misgekyk.

Om die pedagogiese gebeure in die begeleiding van die kind tot 'n verantwoordelike en verantwoordbare loopbaan- of beroepskeuse voorop te stel, word die begrippe *leiding* en *oriëntering* uitgelig. Met leiding word die handeling van te lei (in figuurlike sin), leiding te gee, aan te toon in watter rigting sake moet ontwikkel, bedoel (Schoonees et al., 1970, p.503) of "leading the way" (Little et al., 1965, p.842). Met oriëntering word bedoel dat 'n persoon die plek waar hy hom bevind bepaal, of hom op die hoogte stel van iets aan die hand van sekere *bakens* of *ankerpunte* (Schoonees et al., 1970, p.625). "The action of ascertaining, or fact of knowing the relative position of anything or of oneself" (Little et al., 1968, p.1385). Met beroepsleiding en beroepsoriëntering word die begeleiding deur 'n volwassene (voorligtingonderwyser) van die kind en die selfaktualisering van die kind as oriënteringsakt dus sterk beklemtoon. Volgens Nel en Landman (1962, p.392) "kan beroepsoriëntering deur die opvoeder dan omskrywe word as verantwoordbare hulpverlening en steungewing aan die steunbehoewende jeugdige, totdat hy op grond van noukeurige selfbeoordeling sodanige insig verwerf het in, en sodanige innerlike stellingname verower het teenoor sy eie beroepsituasie, dat hy bekwaam is tot 'n noudesette selfbepaling ten opsigte van 'n beroep met die besondere implikasies daarvan, wat beteken selfbepaling ten opsigte van verantwoordelike taakverrigting as beroepsvolwassene".

In hierdie monografie word die benaming loopbaanopvoeding verkies met die vooropgesette doel om sowel die pedagogiese sterk te beklemtoon asook die oorkoepelende begrip *loopbaan* te behou. Beroepsopvoeding is slegs een faset van loopbaanopvoeding wat eers gedurende die senior sekondêre skoolfase sterk op die voorgrond tree, terwyl loopbaanopvoeding reeds in die pre-primêre skoolfase ernstige aandag moet geniet.

Deur toereikende loopbaanopvoeding met inbegrip van beroepsopvoeding of beroepsoriëntering, word die jeugdige begelei tot verantwoordelike en verantwoordbare beroepskeuse. Dit impliseer dat die jeugdige enersyds tot selfkennis en selfbegrip en andersyds tot kennis van beroepe sal kom.

3.2 ENKELE ANTROPOLOGIES-PEDAGOGIESE KATEGORIEË MET BESONDERE SEGWAARDE VIR LOOPBAANOPVOEDING

Uit die ontologiese kategorie in-die-wêreld-wees (Dasein) het die volgende antropologiese kategorieë as wyses van in-die-wêreld-wees aan die lig gekom: In-betekeniswêreld-wees, medesyn, temporaliteit en self-iemand-wees met hulle onderskeie wesenskenmerke (essensies). Met loopbaanopvoeding in die gedagte word die besinning veral toegespits op temporaliteit en self-iemand-wees.

3.2.1 Temporaliteit (Tydlikheid)

Die mens is in wese toekomstigheid en is voortdurend besig om vir die toekoms te ontwerp en hierdie ontwerpe in vervulling te laat gaan. So is hy besig om sy wêreld te bewoon, te bewerk en te verower. In sy gerigtheid op die toekoms is hy aangewese op die hede en die verlede. Sy toekomsontwerpe verhelder en verander ook sy huidige situasie. “Die subjek kan met ander woorde slegs toekomstig wees in soverre hy gewees het en beide verlede en toekoms is bepalend vir sy gesitueerdheid in die hede” (Landman et al., 1972(a), p.87).

Uit die antropologiese kategorie temporaliteit het die volgende wesenskenmerke met pedagogiese betekenis fenomenologies aan die lig gekom: hoop-op-die-toekoms, opgawe-tot-ontwerp-van-moontlikhede en vervulling-van-bestemming.

3.2.1.1 *Hoop-op-die-toekoms*

Landman (1969, p.66) maak die bewering dat elke hede-moment sy vooruitgryping na die toekoms het en dat dié vooruitgryping homself openbaar as 'n beleefde verlange na komende dinge, as 'n hoop op die toekoms met sy eisestellende opset. Die mens begewe hom van wat nou in die hede is na wat daar in die toekoms sal wees: “Die hede is 'n lewende hede wat hom uitstrek na die verlede en die toekoms” (Landman, 1969, p.34). Hierdie toekoms waarheen die mens uitreik is 'n genormeerde toekoms. Deur te hoop staan die mens oop vir die toekoms en vir die onverwagte moontlikhede wat dit bied. Hoop en toekomsverwagting is dus nou met mekaar verweef want die menslike horison vertoon ope moontlikhede. Deur te hoop, berei die mens hom voor vir die toekoms, hoop is aktiewe afwagting, die aktiwiteit van losmaking van die huidige en 'n intensionele gerigtheid op dit wat hom toe-kom. Aangesien mens-wees ook mede-syn impliseer, spreek die een mens die ander (in toekomsterme) aan want daar is sprake van 'n saam-hoop-op-die-toekoms.

Die antropologiese kategorie hoop-op-die-toekoms kan as 'n pedagogiese kategorie hoop-op-toekomstige-volwassenheid omgedui word waaruit die volgende wesenskenmerke fenomenologies aan die lig kom:

Verlange-na-toekoms,
in-vooruitsig-stelling,

voorstelling-van-toekoms,
interpretasie-van-verlede,
aanvaarding-van-verlede,
teenwoordigstel-van-toekoms,
rig-op-die-toekoms,
hede-besluit-oor-toekoms,
hede-werk-aan-toekoms,
begryping-van-toekomseise,
vertroue-in-toekoms en
gesprekke-oor-toekoms

(Landman et al., 1975, p.66)

(Landman et al., 1972(b), p.1)

By die kind bestaan daar altyd 'n verlangete na die toekoms, hy strek hom uit na toekomstige volwasseheide en daarin ook na beroepsvolwasseheide wat hy hoop om te bereik. Hy maak vir hom 'n voorstelling van die toekoms wat hy in vooruitsig stel. Voordat hy eger op verantwoordbare wyse 'n voorstelling van die toekoms in sy eise stellende opset kan maak, moet hy eers die verlede aanvaar, interpreteer en verwerk en hom vandaar rig op die toekoms. Hy moet vertroue in die toekoms hê, gesprekke met ander, veral volwassenes, daaroor voer en dan nou in die hede aan die toekoms werk.

Die kind kan hierdie hoop-op-toekomstige-volwasseheide nie self verwerklik nie, hy is op die opvoedingshulp van die ouer of onderwyser, veral die voorligtingonderwyser, aangewese. Die kind moet gesteun word tot realistiese voorstellings van die toekoms waarin hy ook die eise wat aan hom gestel sal word, kan raaksien. Die kind moet verder op verantwoordelike en verantwoordbare wyse besluite neem wat sy toekoms raak en dan bereid wees om met vertroue die toekoms tegemoet te gaan en daaraan te werk.

Elke kind "wil iets word, al is hy onseker oor wat hy wil word. Sy opvoeders moet hom help deur hom die tyd te gun om tot selfkennis en selfaanvaarding te kom" (Van Zyl, 1968, p.15).

3.2.1.2 *Opgawe-tot-ontwerp-van-moontlikhede*

Aangesien die mens aan sy moontlikhede bepaalde waarde toeken, is dit vir hom moontlik om van sy positiewe moontlikhede nuwe moontlikhede te ontwerp, hierdeur ontvou hy sy persoonwees. "Om persoon te wees, beteken aanvaarding van die opgawe tot sinvolle ontwerp en dit impliseer dat die mens sy geworpenheid op hom moet neem, want eers dan word sy geërfde moontlikhede gekose moontlikhede, en eers dan is daar sprake van 'n opgawe tot ontwerp en steeds nuwe moontlikhede" (Landman, 1969, p.68).

Outentieke menswees beteken eerstens voortdurende self-ontwerping en tweedens om die moontlikhede van die eie kan-wees te begryp. Deur te antwoord op die gewetensroep tot outentieke selfwees beteken 'n vasberade uit-

strek na die toekoms. Niemand is reeds wat hy behoort te wees omdat hy dit wil wees nie, hy word wat hy behoort te wees deurdat hy aan sy menswording werk, daar is dus sprake van 'n dwingende opgawe tot realisering van eie wording. Hierin spreek die gewetensroep tot voldoening aan behoorlikheidseise en die outentieke antwoord op die behoorlikheidseise "is om besluitvaardig en vasberade die positiewe menslike moontlikhede, wat as geskenk ontvang is, tot volle gedying te laat kom" (Landman, 1969, p. 69).

Die antropologiese kategorie opgawe-tot-ontwerp-van-moontlikhede kan omgedui word as 'n pedagogiese kategorie ontwerp-van-moontlikhede-tot-volwassenheid waaruit die volgende essensies fenomenologies aan die lig kom:

Verlange-na-toekoms,
werklikheid-as-nuwe-moontlikheid,
waardering-van-moontlikhede,
ontplooiing-van-moontlikhede,
opneem-van-verantwoordelikheid en
indiensstelling-van-moontlikhede.

(Landman et al., 1972(b), p. 1)

Die kind se intensionele verlange na die toekoms, as toekomstige volwassenheid, moet deur die opvoeder aangegryp word om die kind te begelei om die werklikheid van nuwe moontlikhede raak te sien, ook die eie moontlikhede. Die kind moet daartoe gesteun word om 'n waardering (evaluering) van sy moontlikhede te maak en daardie moontlikhede te ontplooi of te realiseer. Die kind moet leer om verantwoordelikheid te neem om sy moontlikhede te aktualiseer en in diens te stel van sy persoon-wording.

In terme van beroepsopvoeding sou dit beteken dat die kind as wordende beroepsvolwassene vir hom 'n loopbaan ontwerp en die moontlikhede van die loopbaan as eie kan-wees (ideaal) trag te begryp.

3.2.1.3 *Vervulling-van-bestemming*

Die mens word in sy strewe na voltooiing gerig deur 'n bestemming wat hom onvervuld-onrustig maak. Vervulling-van-bestemming deur die mens is in wese essensieel vervulling van sy wese, naamlik 'n verwerkliking van waardes en vervulling van syn as in-die-wêreld-wees. "Die mens begryp homself dan ook as 'n wese by wie dit noodsaaklik opgawe is om hom herhaaldelik te bestem, want hy word nie net wat hy is nie, maar is ook wat hy word en hy behoort te word waarvoor hy bestem is" (Roth, H. soos aangehaal deur Landman, 1969, p.70).

Die mens se wordingsweg strek van 'n oorsprong (as toestand waar wording begin) tot 'n bestemming (as toestand wat deur wording bereik word). Op sy wordingsweg moet die mens-in-wordingsnood steeds deur ander byge staan en verstaan word. Op sy wordingsweg oorwin die mens voortdurend eksistensiële

homeostase. Wanneer die een staan-plek verower is, strek hy as homo viator hom uit na die volgende staan-plek op 'n hoër niveau totdat die uiteindelijke staanplek as bestemming bereik is. Hierdie uiteindelijke staanplek sou beskryf kon word as vervulling daarvan om volwassene te wees. "Dit beteken dat die mens se wording na 'n eindbestemming via verskillende waarderealiserings-niveaus verloop" (Landman, 1969, p.70).

Die antropologiese kategorie vervulling-van-bestemming kan omgedui word as 'n pedagogiese kategorie geleidelike-vervulling-van-bestemming waaruit die volgende essensies fenomenologies aan die lig gebring is:

Gerig-word-deur-bestemming,
strewe-na-vervulling,
beweging-na-bestemming,
verlange-na-voleinding,
bestemming-as-verheffing,
lewe-tot-Gods-eer en
toekomshoop-met-God.

(Landman et al., 1972(b), p.1)

Die kind moet gesteun word sodat hy deur sy bestemming (volwassenheid) gerig word, met ander woorde, hy moet strewe van 'n *is* (kind-wees) na *kan-wees* (volwassene-wees) as 'n vervulling van bestemming. Dit impliseer 'n beweging of op-weg-wees na 'n bestemming op hoër niveau (bestemming-as-verheffing). Verder moet die kind ook in sy wordingsgang gelei word om partikulier gesien tot Gods eer te lewe en met God te wandel in die hoop op 'n toekomstige ewige bestemming.

In terme van beroepsopvoeding beteken dit dat die voorligtingonderwyser die kind moet begelei om nie slegs sy bestemming raak te sien nie, maar om daarna te strewe om dié bestemming te bereik. Wording as niveauverheffing moet vir die kind duidelik wees, wording is 'n beweging na die bestemming. Die bereiking van sy bestemming moet vir hom 'n ideaal wees waarna hy reikhalssend uitsien. Die kind moet ook gehelp word met toereikende betekening van die konsep *volwassenheid*, respektiewelik beroepsvolwassenheid wat partikulier gesien nie die uiteindelijke bestemming is nie, maar dat daar gelewe moet word tot Gods eer en met die hoop op 'n ewige bestemming.

3.2.2 Self-iemand-wees

Volgens Kilian (1975, p.19) kom die ware sin van menswees tot openbaring in medemenslikheid; die mens is egter individu in die gemeenskap omrede hy graag self iemand wil wees saam met ander. Die hunkering om self-iemand-te-wees is 'n algemeen menslike verskynsel. Die individualiteit van die mens kom nie alleen te voorskyn op grond van die feit dat hy van ander syndes onderskei kan word nie, maar omdat hy op sy eie wyse in die wêreld is (syn).

Volgens Landman (1969, p.39) beskik die mens oor 'n ontologiese reg om individu te wees, hy is daarom aangewese op die verwerwing van 'n eie unieke wyse van in-die-wêreld-wees.

Uit die antropologiese kategorie self-iemand-wees is die volgende essensies met pedagogiese betekenis fenomenologies aan die lig gebring: agting-vir-eie-digniteit, opgawe-tot-selfbegryping en vryheid-tot-verantwoordelikheid.

3.2.2.1 *Agting-vir-eie-digniteit*

Elke persoon se gesitueerdheid is uniek, daarom is die persoon uniek. Hierdie unieke gesitueerdheid word bevestig wanneer hy self en ander agting het vir sy digniteit as aanduiding van die sinvolheid van mens-wees.

Die begrip *agting* kom volgens Van Rensburg et al. (1979, p.7) van die Griekse woord *oknos* wat *bedenklikheid* beteken. Die werkwoord *ag* kom uit die Indogermaanse *ok* wat *nadink* beteken. Die Oudhoogduitse vorm van die Nieuhoogduitse werkwoord *achten* is *ahton* wat *nadink*, *be-ag*, *waardeer* en *glo* beteken. Wanneer een persoon deur 'n ander ge-ag word beteken dit "dat hy na deeglike na-denke waarderend be-ag word d.w.s. hy word hoog geskat – dit beteken dat die waarde van die outentieke persoonwees van die medemens na regte besef word" (Van Rensburg et al., 1979, p.7).

Agting is 'n rasionele ervaring, 'n beleving van eiewaarde, 'n kernmoment van mens- en persoonwees. Landman (1969, p.72) wys daarop dat agting-vir-eie-digniteit ook as 'n persoonlike opgawe beskou word, 'n opgawe wat die persoon moet vervul in gehoorsaamheid aan sy persoonlike normbegrip wat hom nie toelaat om die eie waardigheid te verobjektiveer nie.

Die antropologiese kategorie agting-vir-eie-digniteit kan omgedui word as 'n pedagogiese kategorie toenemende-agting-vir-menswaardigheid waaruit die volgende essensies fenomenologies aan die lig gebring is:

erkenning-van-individueelheid,
agting-vir-andersheid,
agting-vanweë-waardeverwerkliking,
begryping-van-waardes,
normaanwending,
waardering-van-waardegemoeidheid en
vervulling-van-plig

(Landman et al., 1975, p.xxvii)

(Landman et al., 1972(b), p.1).

Die opvoedingshulp wat die kind as volwassewordende in terme van die verwerkliking van toenemende-agting-vir-menswaardigheid ontvang, is afgespits op die toenemende begryping en aanvaarding van sy eie menswaardigheid en ook dié van ander (ouers, onderwysers en maats) wat hy moet respekteer (Visser, 1980, p.128).

Die kind besit die reg om individu te wees, daarom is hy verplig tot verwerwing van 'n eie unieke wyse van in-die-wêreld-wees as konstituering van 'n eie individualiteit. Individualiteit dui op onherhaalbaarheid op grond van die eie syn van die individu. "Dit beteken dat hy nie uniek is kragtens 'n bepaalde verhouding wat hy met ander syndes het nie, maar dat sy uniekheid geleë is in die besondere wyse waarop hy as individu gesitueerd is. Met ander woorde, dit gaan nie om singulariteit nie, maar om individueelheid" (Landman, 1969, p.40). Die kind moet begelei word tot begryping en erkenning van sy individueelheid en dat hy agting vir hierdie andersheid moet hê. Agting vir eie menswaardigheid moet gegrond wees op waardeverwerkliking wat impliseer dat begryping van waardes en normaanwending verwerf sal word. Die kind moet waardering hê vir hierdie gemoeid-wees met waardes en dit as pligvervulling beskou.

Die belangrikheid van die verwerkliking van die kategorie toenemende-agting-vir-menswaardigheid vir loopbaanopvoeding, en meer bepaald beroepsopvoeding, is voor-die-hand-liggend omdat dit essensieel gaan om verwerwing van selfkennis. Hierop word in 'n volgende paragraaf in besonderhede teruggekom.

3.2.2.2 *Opgawe-tot-selfbegryping*

Eksistensiële selfkennis is 'n wete waartoe die persoon kom as hy hom ontsluit of oopstel vir homself sodat hy tot begryping van homself as gesitueerde in die wêreld, kan kom. "Selfbegryping beteken 'n begryping van hoe 'n mens is, wat 'n mens kan word en van die behoortlikheidseise wat aan die menswees en menswording rigting gee" (Van Rensburg et al., 1979, p.145). Dit gaan om die persoon se syn (in-die-wêreld-wees of daarwees) en is enersyds 'n begryping van die eie wêreldverhoudinge en andersyds 'n begryping van die "eie gesitueerdheid as normatief-normerende gesitueerdheid" (Landman, 1969, p.73). Die mens as synde is oor homself bekommerd en outentieke bekommernis lei tot die opgawe tot selfbegryping wat nie 'n passiewe persipiëring van sy eie self is nie, maar 'n aktiewe werk aan die eie self om te word wat hy behoort te wees.

Selfkennis is die eerste plig wat die mens teenoor homself het, sedelike selfkennis as beginpunt van menslike wysheid "om in die lig van die kennis van die eie kan-wees tot vergestaltung daarvan as steeds nuwe moontlikhede, te kom" (Landman, 1969, p.74).

Die antropologiese kategorie opgawe-tot-selfbegryping kan omgedui word as pedagogiese kategorie volwassenheid-deur-toenemende-selfbegryping waaruit die volgende essensies fenomenologies aan die lig gebring is:

Verantwoordelike selfbegrip,
kritiese selfbeoordeling,
begryping-van-menswees,
begryping-van-bevraagdhed,
begryping-van-moontlikhede,
begryping-van-behoortlikheidseise,

begryping-van-verpligting en
verfyning-van-selfbegryping.

(Landman et al., 1972(b), p.1)

Selfkennis en selfbegrip is een van die komponente van 'n verantwoordelike en verantwoordbare beroepskeuse, die ander komponent is 'n kennis van beroepe. Op selfkennis en selfbegrip word in 'n volgende paragraaf in besonderhede teruggekom. Hier word volstaan met die opmerking dat selfkennis 'n kennis of wete is van die self en dat deur evaluering van dié kennis daar tot selfbegrip gekom word. Laasgenoemde is nie 'n aangeleentheid waartoe die kind self kan kom nie, die begeleiding van 'n volwassene is onontbeerlik. Die kind moet gesteun word tot 'n toereikende aanvaarding van 'n verantwoordbare selfbegrip deur kritiese selfbeoordeling. 'n Verantwoordbare selfbegrip berus op die toenemende begryping van menswees, bevraagdheid, moontlikhede, behoorlikheidseise (norme) en verpligtinge wat steeds tot die verfyning van selfbegryping moet lei.

3.2.2.3 *Vryheid-tot-verantwoordelikheid*

Vryheid is onlosmaaklik aan persoonwees verbonde, hierdie vryheid is 'n vrywees van gedetermineerd-wees en 'n vrywees tot verantwoordelikheid. Volgens Luijpen (1967, p.275) is dit “volkomen onmogelik de *totaliteit* van het mens-zijn, dus *alles wat de mens is*, te noemen: blind-gedetermineerd-resultaat-zijn-van-processen-en-krachten. Wanneer dit zo zou zijn, dan zou de mens een ding zijn, dan zou er dus, ... in de strikte zin van het woord niets *zijn*. Maar er is iets, en wel door het verschijnen van de mens. Het zijn van de mens kan dus niet, totaal, resultaat-zijn genoemd worden. Het is ook *zelf*iets. Het kan dus evenmin, totaal louter-deel-van-de-materiële-kosmos genoemd worden. Al is het zijn van de mens *ook* resultaat, *ook* genoodzaakt, *ook* deel van de kosmos, het kan niet *totaal* resultaat, genoodzaakt, en deel zijn, omdat er dan niets zou zijn.

Wat is nu het werkelijkheidsaspect in de mens, waardoor deze zich verheft boven het blind-gedetermineerd-resultaat-zijn-van-processen-en-krachten? Dat is zijn subjectiviteit”. Ten besluite konstateer Luijpen (1967, p.275) dat die mens “subject-zijn vrij-zijn genoemd moet worden, want door zijn subjectiviteit overschrijdt de mens zijn ding-zijn, dus zijn blind-gedetermineerd-resultaat-zijn”.

C.K. Oberholzer (1968, p.163) stem saam met bogenoemde wanneer hy skryf: “Met vryheid as ontologiese kategorie word die wortels van enige en elke kousaal-meganiese determinisme binne die raamwerk van ontiese ongeslotenheid radikaal deurgesny. En juis daarom is die mens geen resultaat van kragte en prosesse nie, ewe min objek naas en soos ander objekte. Deur sy subjektiwiteit as vryheid transendeer hy enige en elke vorm van kousaal-meganistiese gedetermineerdheid”.

Die lewe van keuses stel sekere eise waaraan die mens moet voldoen in die gebruik van daardie vryheid. Hy is voortdurend bewus van die vryheid, maar

ook van die daarmee gepaardgaande verantwoordelikheid wat hy nie kan ontvlug nie. Vryheid-tot-verantwoordelikheid impliseer dat die mens nooit normloos kan wees nie, maar dat hy in diens van die vryheid leef en altyd gebonde is aan die hoogste gesag (Landman, 1969, p.74). Die mens is nie 'n drifgedrewe wese nie, daarom beteken vryheid ook 'n vrywees van drifte.

Volgens C.K. Oberholzer (1968, p.163) is vryheid as gegewenheid vryheid-in-opdrag wat beteken dat die vryheid wat die mens is, 'n vryheid is wat verower moet word. Die mens staan in die spanning van vryheid as gegewene en die opgawe om die vryheid te gebruik. Van Rensburg et al. (1979, p.171) sien vryheid as 'n moontlikheid wat geleidelik maar nooit volkome verwerklik kan word nie. Vryheid is daarin geleë dat die mens telkens die voorreg het om verpligtinge en verantwoordelikhede te kies. Vryheid behels egter altyd gehoorsaamheid as vrywillige gebondenheid.

Die antropologiese kategorie vryheid-tot-verantwoordelikheid kan omgedui word tot pedagogiese kategorie verowering-van-vryheid-tot-verantwoordelikheid waaruit die volgende essensies fenomenologies aan die lig gebring is:

Verowering-van-vryheid,
 bereidwilligheid-tot-vrywillige-inspanning,
 erkenning-van-gesag,
 gehoorsaamheid-aan-gesag,
 vryheid-as-gebondenheid,
 bewuswees-van-vryheid,
 bewus-wees-van-verantwoordelikheid,
 vryheid-van-drifte,
 besluit-op-verantwoordelikheid en
 gebondenheid-aan-God.

(Landman et al., 1972(b), p.1)

Verowering-van-vryheid-tot-verantwoordelikheid word in die loopbaanopvoeding verwerklik wanneer die kind vryheid as 'n vryheid-in-gebondenheid aanvaar, veral gebondenheid aan die gesag van die behoorlikheidseise. "Die opvoedingswerklikheid self lewer bewys dat die nie-volwassene nog geen outentieke aanvoeling vir die eise van behoorlikheid het nie. Hy is ook nog nie in staat om die verantwoordelikheid wat keusevryheid meebring, te aanvaar nie. Daarom is opvoeding steungewing aan die kind om sy vryheid nie te misbruik nie – beskerm dit hom teen die verslawing wat algehele losbandigheid bring" (Van Rensburg et al., 1979, p.171).

In die beroepsopvoeding beteken verowering-van-vryheid-tot-verantwoordelikheid dat die opvoedeling moet begryp dat hy vry is om 'n beroepskeuse te doen, maar dat dit nie 'n keuse is wat ligtelik gedoen kan word nie. Vryheid is nie sinoniem met lukrake en losbandige keusevryheid nie, maar impliseer vryheid in gebondenheid. Hierdie gebondenheid word weerspieël in die keuse van 'n beroep – 'n keuse wat met groot verantwoordelikheid gepaard gaan.

3.3 DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS BEGELEIER VAN DIE KIND TOT SELFKENNIS EN SELFBEGRIP

3.3.1 Selfkennis en selfbegrip

Selfkennis en selfbegrip word beskou as komponente wat 'n prominente plek inneem in die uitoefening van 'n beroepskeuse, die ander komponent is kennis van beroepe; saam lei dié komponente tot verantwoordbare beroepskeuse. Voordat daar verder oor selfkennis en selfbegrip besin word, is dit nodig om die twee begrippe grondig te omskryf.

Kennis kan omskryf word as dit “wat iemand weet, bekendheid met . . . , inligting, informasie oor . . . , die geheel van wat iemand weet” (Schoonees et al., 1970, p.421) en selfkennis is “kennis van die eie innerlike (Schoonees et al., 1970, p.740).

In sy eksplorاسie van wêreld stig die kind verhoudinge met ander “mense, objekte, idees, stelsels, kragte, houdinge en die eie self” (Vrey, 1979, p.16). Deur betekenisgewing, wat by uitstek 'n kognitiewe aangeleentheid met 'n affektiewe dimensie is, konstitueer die kind vir hom 'n leefwêreld. “Leefwêreld is die Gestalt van die individuele persoon se betekenisvolle relasies” (Vrey, 1979, p.16). 'n Persoon se leefwêreld kan ook beskryf word as die steeds wyer kringende horison van dinge waarmee hy bekend en vertrou is. Betekenisgewing is 'n persoonlike aangeleentheid, daarom sal geen twee persone dieselfde leefwêreld konstitueer nie.

Selfkennis is dus die kennis wat 'n persoon van sy eie *self* het, dit sluit kennis van sy eie liggaamlike vermoëns en/of beperkinge, verstandelike vermoëns, medemenslikheid, belangstellings, gesindheid ten opsigte van arbeid, en so meer in. Selfkennis lei tot die helder omlýing van die self-identiteit as self-iemand-moet-wees.

Begrip beteken volgens Schoonees et al. (1970, p.52) “denkbeeld, mening, voorstelling”. Selfbegrip beteken dus die vorming van 'n denkbeeld, mening of voorstelling oor die eie self. Selfbegrip is geëvalueerde selfkennis. Selfbegrip lei tot self-konsep as antwoord op die vraag: wie is ek as geëvalueerde self? Die verwerwing van selfbegrip is by uitstek 'n affektiewe aangeleentheid met kognitiewe en normatiewe dimensies, want dit raak die persoon se totale betrokkenheid en beleving ten nouste.

Die kind kan self tot selfkennis kom, maar om tot 'n verantwoordbare selfbegrip (selfkonsep) te kom, is opvoedingshulp nodig. Die kind weet wat sy liggaamlike vermoëns en/of -beperkinge, verstandelike vermoëns, medemenslikheid, sosialiteit, belangstellings, gesindheid ten opsigte van arbeid, skoolprestasies, voorkeure en afkeure, sportprestasies en so meer is, met ander woorde daar is vir hom 'n redelike mate van duidelikheid oor sy selfkennis (self-identiteit). Wanneer die verskillende konstituente van die selfkennis geëvalueer en geïnterpreteer moet word om tot die vorming van selfbegrip (selfkonsep) te kom, is op-

voedingshulp onontbeerlik. Dikwels is daar beperkinge wat die kind moet leer aanvaar en verwerk ten einde 'n realistiese en dus verantwoordbare selfbegrip (selfkonsep), wat essensieel is vir 'n sinvolle beroepskeuse, te verwerf. Dit spreek vanself dat die voorligtingonderwyser in die vorming van selfbegrip by die kind 'n belangrike taak te vervul het – soos later aangedui sal word.

3.3.2 Selfkennis deur selfverkenning

Loopbaanopvoeding is opvoeding van die kind, meer bepaald ‘tot sinvolle en optimale selfverwerkliking ten opsigte van arbeid in die algemeen en beroepskeuse in die besonder’ (T.O.D., 1978, p.1). 'n Sinvolle beroepskeuse word slegs moontlik wanneer die kind gelei word tot selfkennis en -begrip van sy geskikthede en/of beperkinge enersyds en 'n kennis en begrip van beroepe andersyds. Hierdie kennis van beroepe sluit begrip van die vereistes deur die beroepswerklikheid gestel, in.

Onder leiding van die voorligtingonderwyser word die kind aan die hand van verkenningsmedia gelei tot verkenning van die self met sy moontlikhede en/of beperkinge. Aan die hand van die bevindinge van die selfverkenning verwerf die kind selfkennis. Deur begeleiding van die voorligtingonderwyser word die kind gehelp om die verworwe selfkennis (self-identiteit) te evalueer tot 'n verantwoordbare selfbegrip (self-konsep).

Die kind is persoon in totaliteit met sy persoonsmoontlikhede en -beperkinge. Hierdie persoonsmoontlikhede en -beperkinge is onderskeibaar, maar nie skeibaar nie.

C.K. Oberholzer (1968, p.148–151) konstateer dat die mens nie reduseerbaar is tot samestellende komponente nie, hy is 'n oertotaliteit. Anders gestel, daar kan nie skeiding gemaak word tussen liggaam en siel, materie en gees, denke en handeling, daad en bedoeling nie. Die mens is ook nie *totale mens* in die sin van reduksie van die mens tot niks anders as ... nie. Die mens moet gesien word as ‘‘dinamiese oergeknooptheid of totaliteit-in-kommunikasie wat nooit volledig deurgrond kan word nie’’ (Oberholzer, C.K., 1968, p.148).

Geen komponent van die mens se menswees mag ooit verabsoluteer word nie, hy is in elk geval nie iets met aanwysbare en meetbare eienskappe nie maar ‘‘die mens moet telkens vanuit sy in-die-wêreld-wees, sy in-die-tyd-wees en sy by-en-met-die-ander-wees raakgesien en bejeën word’’ (Oberholzer, C.K., 1968, p.151).

Waar persoonsmoontlikhede gedurende selfverkenning deur aanwending van verkenningsmedia geskei word, geskied dit slegs vir grondiger wetenskaplike verkenning en bedinking. Die verkenningsmedia is so ontwerp dat die kind gelei word tot helder omlyning van sy eie

liggaamlike vermoëns en -beperkinge,
verstandsmoontlikhede,

medemenslikheid en sosialiteit,
belangstelling en
gesindheid en verwerkliking ten opsigte van arbeid,
verantwoordelikheid en geroepenheid.

3.3.2.1 *Die eie liggaamlike vermoëns en/of -beperkinge*

Dit is nodig dat elke mens sy liggaamlike vermoëns en -beperkinge ken. Vir sover dit die laasgenoemde betref, is dit belangrik om hulle te verwerk en te aanvaar (Visser, 1980, p.8).

Volgens Joubert (1964, p.28) is die mens se lewende liggaam “teken van die lewende konkrete mens wat sig in sy arbeid, handeling, liefde en haat tot die wêreld rig”, en is die mens geen objek nie. “Menslike bestaan is lyflike bestaan”. Die mens *het* nie net ’n liggaam nie, hy *is* sy liggaam. Luijpen (1971, p.63–64) konstateer dat die menslike liggaam menslik is omdat dit my, jou, sy of haar liggaam is, dus omdat dit “Lichaam-van-een-subject” is. Hy gaan voort deur te stel: “Het menselijk lichaam is een deelname aan het subject en het subject ligt verzonken in het lichaam . . . Mijn grijphanden zijn ‘ek-die-grijp’, mijn voeten zijn ‘ik-die-ga’, mijn ogen zijn ‘ik-die-zie’, mijn oren zijn ‘ik-die-hoor’. . . Aldus beschouwd moet gezegd worden dat de mens zijn lichaam *is*”. Deur sy liggaam rig die mens hom tot die wêreld en voer hy daarmee dialoog. Deur middel van sy liggaamlikheid beleef die mens die wêreld en dus ook sy arbeid. Die liggaam is tot arbeidsverrigting in staat. Dit is egter ook so dat die liggaamlike die arbeidsmoontlikhede beperk. Hier word veral gedink aan sekere liggaamlike gebreke of beperkinge en dan gaan dit veral daaroor hoe die mens sy liggaam aanvaar. Wat beroepskeuse betref, beskou Joubert (1964, p.30) die aanwesigheid van liggaamsgebreke as ’n remming in die beroepskeuse. ’n Sekere liggaamsgebrek maak egter nie die persoon ongeskik vir alle arbeid nie, slegs vir dié wat besondere eise aan die besondere liggaamsdeel stel. So kan ’n persoon met ’n spraakgebrek baie goeie werk verrig waar hy nie met ander deur middel van die gesproke woord hoef te kommunikeer nie. Die beroepskeuse behoort dus binne die perke van die liggaamlike vermoëns te geskied.

Coetzee (1978, p.24) noem enkele fasette van die liggaamlike wat van belang is vir die persoon in sy arbeid: gesondheid, liggaamskrag, fiksheid, liggaamsgestalte en -gewig, liggaamsvoorkoms, motoriek, sintuie, ledemate en beweglikheid en die liggaam as struikelblok in die beroepskeuse. Visser (1980, p.8) wys daarop dat die klem by loopbaanopvoeding steeds moet val op die kind se positiewe moontlikhede wat om verwerkliking vra, eerder as op gebreke wat nie aanvaar word nie. Die klem behoort “. . . nie te val op dit waaroor die persoon nie beskik nie maar op die wyse van verwerkliking van dit wat tot hom appèlleer om verwerkliking” (Joubert in Botha et al., 1975, p.54).

3.3.2.2 *Die verstandelike geskikthede en/of -beperkinge*

Die intelligensie van ’n persoon kan omskryf word as die krag tot sy beskikking ter deurbreking van ’n situasie (Sonnekus, 1968, p.77). Verstand of intelligensie

bepaal dus die persoon se vermoë tot in-sig in 'n bepaalde situasie. "Persoonshoedanighede soos vaardigheid, volharding, geoefendheid, pligsbesef, aandagskonsentrasie, beslistheid, lewensingesteldheid, die wilskrag, vitaliteit, emosionaliteit, voorstelling, beleving, geheue, belangstelling, opmerkzaamheid, ens. bepaal natuurlik ook die kwaliteit van die verstand of intelligensie en gevolglik ook die insig, denke, handeling en mate van sukses" (Visser, 1979(a), p. 8). Daar word onderskei tussen praktiese, teoretiese, ekonomiese, estetiese en sosiale intelligensie (Joubert, 1964, p.34).

Die kwantitatiewe evaluering van 'n persoon se intelligensie is slegs 'n aanduiding van 'n gegewe moontlikheid tot sy beskikking: hierdie moontlikheid moet egter geaktualiseer word. In die evaluering van intelligensie moet die kwalitatiewe egter ook in aanmerking geneem word.

Dit is vanselfsprekend dat verstandsbekwaamheid en/of -beperkte van besonder belang is by beroepskeuse. Vakprestasies of onderprestasies moet by beroepskeuse in ag geneem word. Daar bestaan ook 'n verband tussen verstandelike geskiktheid enersyds en die onderskeie beroepsvelde, begripsvermoë, geheue, konsentrasievermoë, inisiatief, ensovoorts andersyds.

3.3.2.3 *Medemenslikheid en sosialiteit*

Die mens is 'n sosiale wese, daarom is "menswees ondenkbaar sonder medemens" (Joubert, 1964, p.47). In-die-wêreld-wees is die eerste ontologiese kategorie of grondkategorie (Landman en Gous, 1969, p.53). Die mens is eksisterend in die wêreld en hy tree uit homself die wêreld tegemoet en kommunikeer daarmee. Daar hy inisiatief van verhoudinge is, tree hy dus ook in dialoog met ander mense. Wanneer daar gepraat word van *ek* word ook dadelik die ander geïmpliseer, naamlik jy, hy, sy, ons, julle en hulle.

In hierdie verband is die begrippe *Mitsein* en *Mitdasein* (Heidegger) ter sprake. Luidens Van Rensburg et al. (1979, p.184) is die in-die-wêreld-wees van Dasein 'n syn-saam-met-ander (medesyn of Mitsein). Mitdasein dui op syn-in-aangewenheid-op-ander en is die wesenskenmerke daarvan samehorigheid en identiteit (Heidegger soos aangehaal deur Van Rensburg et al., 1979, p.183).

In die beroepsopvoeding is die begeleiding van die kind tot sosialiteit en medemenslikheid van groot betekenis. Die kind moet leer dat dit in die beroepskeuse nie net gaan om wat vir hom voordelig is nie, maar om watter bydrae hy tot die welsyn van sy medemens en die samelewing kan lewer in die beoefening van 'n besondere beroep. In die beroepsoriënteringsituasie moet die jeugdige gesteun word om ander waardes as die blote nuttigheidswaardes te aanvaar. Hy moet ook medemenslikheidswaardes soos liefde, hulpvaardigheid, verdraagsaamheid, lankmoedigheid, vriendelikheid, welvoeglikheid en geregtigheid toeeien en verwerklik (1 Kor. 13:4-7; Botha, et al., 1975, p.56; Coetzee, 1978, p.27). Volgens Joubert (1964, p.49) is "'n beroepskeuse slegs verantwoordbaar as dit ten volle met die sosiale funksie van die mens rekening hou, omdat

die beroep 'n verkonkretisering is van die sosiale funksie, synde diens aan die medemens''.

Visser (1979(a), p.13) wys daarop dat elke mens uniek is, daarom moet hy homself leer ken ten aansien van sy saamwees met ander mense, naamlik sy medemenslikheid en sosialiteit. Dit is ook so dat verskillende beroepe in meerdere of mindere mate 'n beroep doen op die beoefenaar se medemenslikheid en sosialiteit, daarom moet die kind in sy beroepskeuse daarmee rekening hou. Beroepskeuse is nie net vir die kind self van kardinale belang nie, maar ook vir die gemeenskap waarin hy in beroepsbeoefening sal staan.

3.3.2.4 Die eie belangstelling

Belangstelling in 'n beroep bring mee dat die persoon hom identifiseer met daardie beroep en dat hy daarin sal opgaan. Wanneer die belangstelling onder meer geïnisieer word deur lus-, mags- of materiële bestrewing, mag dit in die lig van partikuliere norme wat in die betrokke samelewing geld, nie aanvaarbaar wees nie.

Onder lusbestrewing word verstaan dat daar 'n soeke plaasvind na dit wat aangenaam en genotvol is en nie hoë eise stel en opofferings vra nie (Botha et al., 1975, p.57). In die uitoefening van so 'n beroep gaan dit om die voldoening aan gerief en gemak en nie om dienslewering nie. 'n Beroepskeuse gegrond op lusbestrewing word gemotiveer deur selfsugtige verwagtings.

'n Beroepskeuse gegrond op magsbestrewing is gemik op die verkryging van 'n posisie met hoë sosiale aansien. Die hoë status van so 'n beroep verleen aan die bekleër sekere gesag oor ander, gevolglik word die bekleër gedryf deur 'n onversadigbare drang na bevordering met die oog op die verkryging van meer gesag.

By materiële bestrewing gaan dit om die vergaar van stoflike besittings, dikwels aan die hand van uitbuiting, onwettige toe-eiening en agitatie om hoër lone.

Waar die beroepskeuse berus op belangstelling geïnisieer deur lus-, mags- en materiële bestrewing, word "die wil tot sin, dit wil sê die behoefte tot dienslewering, verdring" (Botha et al., 1975, p.58).

Dit is belangrik dat belangstelling verband moet hou met die persoon se liggaamsgesteldheid, verstandelike vermoëns, medemenslikheid en sosialiteit, derhalwe met die eie persoonsmoontlikhede en/of -beperkings. Botha et al. (1975, p.58) beweer "belangstelling moet in ooreenstemming wees met die jeugdige se totale beroepsmoontlikhede en die beroepskeuse soos medebepaal deur belangstelling moet verwerklikbaar wees".

3.3.2.5 *Die eie gesindheid en verwerkliking ten opsigte van arbeid, verantwoordelikheid en geroepenheid*

Elke mens is aangesprokene. Dit beteken dat elke mens as synde deur 'n ander synde (persoon) aangespreek word met die oog daarop dat 'n antwoord gegee kan, sal en moet word. Aangesprokene is pedagogies gesien aan die gesags-verhouding verbind. Die kind word in die opvoedingsgebeure voortdurend aangespreek en opgeroep tot sinvolle antwoordgewing. *Aanspreek* is 'n oproep tot *handeling*, naamlik 'n appèl waarop geantwoord moet word deur 'n eie standpunt in te neem. Die opvoeder is ook aangesprokene: die *sprekende nood* van die kind rig 'n appèl tot hom en hy word verplig tot simpatieke, opvoedings-gesagsleiding. *Aanspreek* en *aanhoor* is dus wesenstrekke van aangesprokene (Van Rensburg et al., 1979, p.1). Luidens C.K. Oberholzer, is die pedagogiese verwortel in 'n drietal antropologiese gegewenhede te wete: dat die kind iemand is wat self iemand wil wees, dat die kind nood aan 'n volwassene het en dat die volwassene daardie noodroep beantwoord. In die lig van genoemde antropologiese gegewenhede word die pedagogiese gebeure beskryf as 'n "roepende-antwoordende-oproepende-tot-selfverantwoordende" gebeure (Oberholzer, C.K., 1968, p.284).

Geroepenheid impliseer kragtens Van Rensburg et al. (1979, p.61) "dat daar iets of iemand *buite* die mens is wat hom aanspreek of oproep tot gehoorsaamheid". Daar is sprake van 'n *onhoorbare* geroepenheid. Deur geroepenheid word 'n persoon uitgesonder vir diens aan die medemens. Omdat geroepenheid aan die geroepene toekomspektief en toekomsgerigtheid gee, maak dit sy lewe doelgerig en sinvol.

In sy beroepskeuse is elke mens aangesprokene en geroepene, daarom word van hom verwag dat hy sal antwoord in verantwoordelikheid.

Die vraag waarom dit hier gaan, is hoe sy gesindheid as aangesprokene en geroepene teenoor arbeid is. In sy beroepskeuse en beroepsverwerkliking word van hom verwag om te antwoord deur met sy talente sy naaste die beste te dien.

"In beroepskeuseperspektief word daar onderskei tussen 'n verantwoordelike en 'n verantwoordbare beroepskeuse. Ver(antwoord)elik sowel as ver(antwoord)baar beteken om te antwoord. 'n Verantwoordelike beroepskeuse is 'n antwoord op die aangesprokene deur 'n Godheid, nl. dat daar op 'n besondere wyse gekies *moet* word. Hierdie wyse van keuse word gedra deur die persoon se lewensopvatting. 'n Verantwoordbare beroepskeuse is 'n keuse in ooreenstemming met die persoonsmoontlikhede wat terselfdertyd ook 'n bereidheid om die moontlikhede te verwerklik, veronderstel. Alvorens 'n persoon verantwoordbaar kan kies, moet hy sy beroepskeusemoontlikheid begryp" (Botha et al., 1975, p.53).

3.3.2.6 *Die aandeel van die voorligtingonderwyser in die verwerwing van selfkennis deur die kind*

Een van die verantwoordelikhede van die voorligtingonderwyser is om dit vir die kind moontlik te maak om tot selfkennis rakende sy verstandelike vermoëns en/of beperkinge, liggaamlike geskikthede en/of beperkinge, medemenslikheid en sosialiteit, belangstelling, gesindheid en verwerkliking ten opsigte van arbeid, verantwoordelikheid en geroepenheid te kom. Daarvoor moet die voorligtingonderwyser in sy onderrig en in groepbesprekings geleenthede skep waar die kind tot kennis van sy eie self kan kom. Deur gebruikmaking van hulpmiddels, onder andere vraelyste, kan die kind gehelp word om tot kennis rakende bogenoemde persoonskwaliteite te kom.

Waar nodig kan die voorligtingonderwyser ook gebruik maak van psigometriesse toetsing. Gestandaardiseerde intelligensietoetse, belangstellingsvraelyste en ander verkenningsmedia is beskikbaar en waar die voorligtingonderwyser nie self sulke toetse mag afneem of kan interpreteer nie, moet hy die hulp van die personeel van die Kinderleidingskliniek (Onderwys hulpsentrum) in die betrokke komprehensiewe eenheid verkry. Wat egter belangrik is, is dat hy die bevindings wat uit die toetsing verkry word, in soverre dit wenslik en toelaatbaar is, aan die betrokke kind sal oordra. Dit moet egter ook genoem word dat toetsresultate nooit verabsoluteer moet word nie, hulle dien hoogstens as goeie aanduiding van die een of ander persoonsmoontlikheid. Ook dit moet die kind goed begryp.

Verwerwing van selfkennis is 'n gebeure wat dwarsdeur die kind se skoolloopbaan geleidelik verloop maar veral gedurende die sekondêre skoolfase in tempo toeneem. Dit vind plaas langs die weg van bewuswording, verkenning en verpersoonliking (Oosthuizen, 1981, p. 10). So sal die kind aanvanklik bewus word van 'n sekere belangstelling, die belangstelling verken en dan die belangstelling verpersoonlik (Oosthuizen et al., 1979, p. 15 en 65).

Oosthuizen gebruik die begrippe *verpersoonliking* en *verinnerliking* as sinonieme en bedoel daarmee dat die kind dít waarvan hy aanvanklik bewus geword het, verken en dan sy eie maak, hom toeëien of hom daarmee identifiseer. Vir verpersoonliking is die kind aangewese op opvoedingshulp (Oosthuizen, 1982, in 'n persoonlike onderhoud). 'n Konkrete voorbeeld van bewuswording, verkenning en verpersoonliking mag van pas wees: in 'n les bespreek die voorligtingonderwyser die verband wat intelligensie met beroepskeuse behoort te hê. Aanvanklik word die kind *bewus* van die betekenis van intellektuele vermoëns. Onder leiding van die voorligtingonderwyser en aan die hand van verkenningsmedia (onder andere vraelyste) verken die kind sy eie intellektuele vermoëns. Ten slotte evalueer die kind, gesteun deur die voorligtingonderwyser, die bevindinge as uitkoms van die self-verkenning. Die kind mag byvoorbeeld tot die uitspraak kom: "Ek is 'n besonder intelligente mens". Hierdie uitspraak het hy verpersoonlik, dus sy eie gemaak, hom daarmee geïdentifiseer.

Hoër op is aangetoon dat die kind totaliteit-in-kommunikasie en dus nie redu-seerbaar is tot samestellende komponente nie. Geen faset van die mens se persoonwees mag ook verabsoluteer word nie. Hierdie antropologiese waarheid moet ook deur die kind begryp word wanneer hy die uitkomst van sy selfverkenning versamel en in sy werkslêer liasseer. Daar moet voortdurend deur homself en die voorligtingonderwyser na dié inligting verwys kan word.

Die voorligtingonderwyser hou ook 'n persoonlike lêer vir die kind aan waarin alle inligting van vertroulike aard gehou word. Net soos dit die taak van die kind is om tot verwerwing van selfkennis te kom, is dit volgens Garbers (1961, p.84) ook die plig van die voorligtingonderwyser om die kind te ken. Dit beteken dat hy moet weet wat kind-wees beteken en 'n kinder-antropologie moet huldig wat positiewe pedagogiese beïnvloeding nie uitsluit nie. Kennis van die kind se aanleg en belangstellings is van besondere belang. Verder moet hy kennis hê van wat die pedagogiese situasie tuis aan die opvoedeling bied. Kennis van die aard van die maatskaplike bestemming van die kind, die moontlikhede wat sy opvoeders vir hom inhou en die invloed wat die opvoedende organe (skool, kerk, gesin ensovoorts) uitgeoefen het, is van besondere betekenis. Ten slotte moet die voorligtingonderwyser ook weet watter selfinterpretasie daar in die kind gegroei het, kortom beteken dit dat die voorligtingonderwyser 'n persoonsbeeld van die kind moet opstel. 'n Ware persoonsbeeld van die kind is 'n voorvereiste vir toereikende begeleiding van die kind tot realistiese selfbegrip.

3.3.2.7 Verwerwing van self-identiteit

Die logiese gevolg van die kind se verkenning van die eie liggaamlike geskikhede en/of -beperkinge, verstandelike vermoëns en/of -beperkinge, medemenslikheid en sosialiteit, belangstelling, gesindheid en verwerkliking ten opsigte van arbeid, verantwoordelikheid en geroepenheid is die verwerwing van identiteite met betrekking tot genoemde persoonsmoontlikhede byvoorbeeld liggaamlike geskiktheidsidentiteit, medemenslikheidsidentiteit, belangstellingsidentiteit, verantwoordelikhedsidentiteit, geroepenheidsidentiteit en sosialiteitsidentiteit.

Dit beteken dat die kind hoofsaaklik op kognitiewe wyse, betekenis gee aan die feite wat hy deur selfverkenning aangaande sy eie self ingewin het. Daar is dus sprake van die verwerwing van verskillende identiteite. Die somtotaal van al die verworwe identiteite is selfidentiteit wat ook as selfkennis omskryf kan word.

3.3.3 Verwerwing van selfbegrip (selfkonsep) deur begeleiding van die voorligtingonderwyser

Daar is reeds aangetoon hoe die kind sekere identiteite oor sy persoonsmoontlikhede en -beperkinge verwerf en dat hierdie identiteite die selfidentiteit of selfkennis konstitueer. Om tot selfbegrip te kom, moet die kind egter die verworwe selfkennis evalueer en interpreteer aan die hand van sekere kriteria, dit is 'n aan geleentheid waar betrokkenheid en beleving as pedagogiese kategorieë sterk op

die voorgrond tree (Vrey, 1979, p.48–52). Evaluering is veral 'n affektiewe en normatiewe aangeleentheid, hoewel die kognitiewe ook meesprek. Die kind kan kragtens sy kind-wees baie moeilik die eie self, as selfidentiteit, evalueer en interpreteer en is aangewese op die begeleiding van die voorligtingonderwyser. Slegs met opvoedingshulp kom die kind tot 'n realistiese selfbegrip (selfkonsep) wat moontlikheidsvoorwaarde vir 'n eventuele verantwoordbare beroepskeuse is. Deur evaluering van sy persoonsmoontlikhede met die steun van die voorligtingonderwyser, kom die kind tot 'n ware besef van sy liggaamlike geskikthede, belangstellings, verantwoordelikheid, geroepenheid, sosialiteit en medemenslikheid, verstandelike vermoëns en gesindhede as konstituente van die selfbegrip (selfkonsep).

3.4 DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS BEGELEIER VAN DIE KIND TOT KENNIS EN BEGRIP VAN BEROEPE

In die voorafgaande paragrawe is aangetoon hoe die kind begelei word tot verworping van selfkennis (selfidentiteit) en selfbegrip (selfkonsep). Met die verskillende konstituente van die betrokke leerling se selfkonsep in gedagte, word 'n seleksie van toepaslike beroepe gemaak. Volgens Snyman (1979, p.6) gaan keuring keuse vooraf. Keuring vind plaas deurdat die verskillende beroepe teenoor mekaar geplaas word; die wat afgekeur word, word uitgeskakel. Die beroepe waaraan voorkeur verleen word, word in rangorde van voorkeur geplaas. Na intensiewe verkenning van hierdie beroepe, vind verdere uitskakeling plaas totdat die aantal beroepe gereduseer is tot 'n paar waaruit 'n finale keuse gemaak moet word. Dit is belangrik dat die kind nie in 'n beroep ingepaas moet word nie, maar dat hy self tot 'n finale keuse moet kom.

3.4.1 Beroepskennis deur verkenning van beroepe

In die voorafgaande paragraaf is aangetoon dat daar in die lig van die leerling se selfkennis en selfbegrip 'n seleksie van moontlike beroepe gemaak moet word. Die voorligtingonderwyser moet die skoolvoorligtingsentrum, veral wat die beskikbaarstelling van literatuur oor beroepe betref, so inrig en dit vir die leerling toeganklik maak sodat voldoende inligting oor die geselekteerde beroepe bekom kan word. Wanneer die leerling oorgaan tot 'n vergelykende studie (verkenning) van beroepe, moet twee vrae deurgaans in gedagte gehou word: watter verwagtings koester hy in verband met 'n besondere beroep en, tweedens, is hy bewus van die eise wat dié beroep aan die beoefenaar stel?

In antwoord op die eerste vraag moet die leerling bepaal wat die diensvoorwaardes van die betrokke beroep is, dit sluit onder andere salaris, verlofvoordele, aftrekkings van die salaris, werksure, bevorderingsmoontlikhede en ontspanningsgeleenthede in (Snyman, 1979, p.5). Vervolgens moet die eise wat die beroep aan die beoefenaar stel, nagegaan word, naamlik beroepsgeleenthede en die eise wat die beroep stel ten aansien van die liggaamlike, verstandelike, sosialiteit, belangstelling, karakter en temperament, lewensopvatting,

kwalifikasies en opleiding (Visser, 1980, p.158). Ten slotte stel die leerling vir homself 'n kort verslag oor die beroepe wat hy verken het op.

3.4.2 Verwerwing van begrip van beroepe deur begeleiding van die voorligtingonderwyser

Nadat die leerling die geselekteerde beroepe toereikend verken het, is dit die taak van die voorligtingonderwyser om die leerling te begelei tot evaluering van die feitelike inligting sodat 'n ware begrip van die onderskeie beroepe verwerf kan word. Die leerling moet so begelei word dat hy die verskillende fasette van die beroepe op verantwoordbare wyse in die lig van die vereistes wat hy aan 'n beroep stel en sy eie persoonsmoontlikhede wat sy selfkonsep konstitueer indringend sal evalueer. Die leerling moet uiteindelik grondig-beredeneerde uitsprake maak oor die voor- en nadele van elke bestudeerde beroep en alle aspekte sorgvuldig in oorweging neem.

Begrip van beroepe is eers geaktualiseer wanneer die kind gekom het tot

toereikende kennis van beroepe en beroepseise,
begrip van die sin van die beroepslewe in samelewingsverband,
bereidwilligheid tot aanvaarding van verantwoordelikhede wat die beroep stel,
aanvaarding van die voorbereidings- en beroepsbeoefeningseise wat gestel word,
begrip van die sin van voorgeskrewe opleidingskursusse en arbeidsgesindheid.

Outentieke begrip van beroepe gee blyke daarvan dat die kind die toekoms met geloof tegemoet tree (Van Zyl, 1968, p.18). Die leerling begin hom dus te identifiseer met een of meer van die beroepe wat hy verken het.

3.5 DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS BEGELEIER VAN DIE KIND TOT VRANTWOORDELIKE EN VERANTWOORDBARE BEROEPSKEUSE

Voordat die jeugdige kan oorgaan tot 'n finale keuse van 'n beroep, het die voorligtingonderwyser die taak van opvoeding tot arbeidsverantwoordelikheid, keusebereidheid, keuseverantwoordelikheid en keuseverantwoordbaarheid. Hierdie besondere opvoedingsgebeure verloop dwarsdeur die kind se skoolloopbaan en alleen wanneer hierdie gebeure toereikend voltrek is, kan die keuse van 'n beroep verantwoordelik en verantwoordbaar wees.

3.5.1 Eksplisitering van die begrippe “Verantwoordelike Keuse” en “Verantwoordbare Keuse”

Die mens is aangesprokene, hy word deur Iemand of iets aangespreek en hy móét antwoord. Semanties-etimologies beskou kan sowel ver-antwoord-elik as

ver-antwoord-baar teruggevoer word na *antwoord* in die sin van antwoord op aangesprokenheid (appèl). “Verantwoordelike keuse impliseer ’n antwoord op aangesprokenheid en geroepenheid vanuit die Transendente soos verneem deur die gewete” (Joubert, 1964, p.14). Landman (1961, p.86) sê die “aanvaarding van verantwoordelikheid tot taakaanvaarding vorm die essensie van die jeugdige se persoonwees en niks anders nie as ’n antwoord op sy aangesprokenheid. As antwoordende wese staan hy onder gesag, betoon hy gehoorsaamheid in vryheid aan een of ander gesag wat hom aanspreek en word hy slegs dan van sy vryheid bewus wanneer hy die eise wat aan hom gestel word, aanvaar”. Gunter (1965, p.133) verklaar ook “verantwoordelikheid beteken gebondenheid aan iets of iemand, en impliseer dat die mens aanspreek word deur bv. die lewe, die besondere situasie waarin hy hom bevind, die medemens wat hy op sy weg ontmoet, die samelewing of die volk waarvan hy lid is, of sy God – ’n spreke (aanspraak) waarop hy moet antwoord, en wel in vryheid moet antwoord”.

’n Verantwoordbare keuse dui volgens Joubert (1964, p.14) op “’n antwoord op ’n appèl wat gerig word deur die psigo-somaties-sosiale komponente van die persoonstruktuur, te wete ’n appèl tot verwerkliking”. ’n Verantwoordbare keuse berus dus op kennis en begrip van die eie persoonsmoontlikhede en/of beperkinge enersyds, en kennis en begrip van die alternatiewe waartussen gekies moet word, andersyds.

3.5.2 Opvoeding tot arbeidsverantwoordelikheid

Arbeid is ’n oerverskynsel wat met menswees gegee is. Verantwoordelikheid is egter nie so ’n oerverskynsel nie en moet in die opvoeding gewek word deur die voortdurende bemoeienis van die opvoeder. Wanneer die opvoeding die aangebode opvoedingshulp aanvaar, dit verwerk en sy eie maak, sal hy gaandeweg verantwoordelikheid op hom neem. Die voorligtingonderwyser word gekonfronteer met die appèl om steungewing deur die kind as nog-nie-volwassene wat tot beroepsvolwassenheid en verantwoordelike taakvervulling begelei moet word. In antwoord op die appèl moet die voorligtingonderwyser die kind dus begelei tot verantwoordelike volwassenskap. Aan die anderkant rig die arbeid ook ’n appèl tot die kind. Op hierdie appèl moet hy antwoord met verantwoordelike arbeidsverrigting.

Opvoeding tot arbeidsverantwoordelikheid impliseer dus ’n voortdurende en volgehoue bemoeienis met die kind (jeugdige).

3.5.3 Opvoeding tot keuse-bereidheid

Bereidheid omvat sowel gereedheid as gewilligheid. Gereedheid om ’n keuse te doen, veronderstel dat die kind oor die kennis beskik van die alternatiewe waartussen hy moet kies. Hierdie alternatiewe mag byvoorbeeld ’n aantal beroepe wees wat hy intensief verken het. Dit is by uitstek die taak van die voorligtingonderwyser om toe te sien dat hierdie gereedmaking van die kind om te kies, vir die kind sinvol verloop.

Gewilligheid om te kies impliseer dat die kind veilig en geborge voel en bereid is om te waag. Die kind moet derhalwe seker van homself én die volwassenes wat hom steun wees voordat hy geborgenheid sal ervaar.

Keuse-uitoefening moet beskou word as 'n verpligting, maar ook as vrye geleentheid wat aan die jeugdige gegee word: hy kan, mag en moet kies. Hy geniet die vryheid om te kies en moet daarvoor dankbaar wees.

Benewens begeleiding tot verwerwing van toereikende selfkennis en selfbegrip enersyds en kennis en begrip van beroepe andersyds, dus gereedheid om te kies, moet die kind bowenal gesteun word tot gewilligheid om te kies.

3.5.4 Opvoeding tot keuse-verantwoordelikheid

In die loopbaanopvoedingsgebeure doen geleenthede waar die kind (jeugdige) keuses moet doen, hulle voortdurend voor. Hierin moet hy gesteun word om in toenemende mate verantwoordelikheid vir sy keuses te aanvaar. Al die keuses wat die kind doen, kulmineer uiteindelik in 'n beroepskeuse. Die voorligtingonderwyser moet die kind opvoed om arbeid as lewensverpligting te aanvaar en hy moet help bou aan 'n positiewe ingesteldheid ten opsigte van arbeid as deel van die lewensopvatting van die jeugdige. In die arbeidsopvatting spreek die egtheid van die lewensopvatting. Landman (1961, p.78) sê: "... dit is nie wat die mens sê wat hy is, waaraan waarde geheg word nie, maar in wat hy uit eie oortuiging en aanhoudend doen. Die waarheid aangaande die mens self, spreek uit sy arbeid, uit sy daadverrigting".

3.5.5 Opvoeding tot keuse-verantwoordbaarheid

'n Verantwoordbare keuse impliseer dat daar telkens gekies sal word in die lig van die eie persoonsmoontlikhede en -beperkthede, dus dat die keuse realisties sal wees. Die kind verken sy eie persoonsmoontlikhede onder leiding van die voorligtingonderwyser en kom in 'n groot mate onafhanklik tot selfkennis. Die evaluering van die selfkennis om tot selfbegrip te kom, geskied egter grootliks aan die hand van begeleidingshulp.

Eweneens verken die jeugdige geselekteerde beroepe selfstandig en kom tot kennis van daardie beroepe. Onder persoonlike begeleiding van die voorligtingonderwyser verwerf die jeugdige toereikende beroepsbegrip.

Begrip van die eie self en van die alternatiewe waartussen gekies kan en moet word, is moontlikheidsvoorwaarde vir verantwoordbare keuse. So gaan opvoeding tot keuseverantwoordbaarheid ook die verantwoordbare beroepskeuse vooraf.

3.6 DIALEKTIESE BEWEGINGSWYSES IN DIE BEROEPSOPVOEDINGSITUASIE

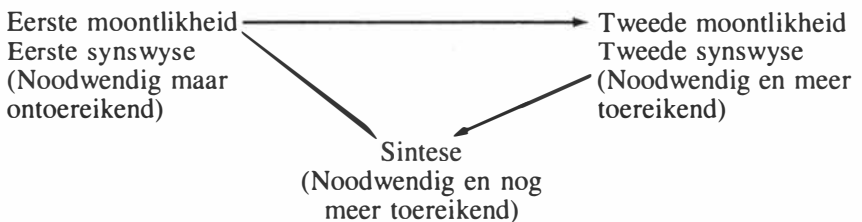
Dialektiese bewegingswyses word langs 'n bewegingsweg voltrek. Aan die

hand van Landman et al. (1974, hoofstuk 4) en Gerber (1975, p.17–18) kan die begrip *bewegingsweg* soos volg verhelder word:

In die beroepsopvoedingsituasie as 'n besondere dialektiese situasie, is beide die opvoeder (voorligtingonderwyser) en die opvoedeling op weg van 'n eerste moontlikheid (eerste synswyse of tese), 'n tweede moontlikheid (tweede synswyse) na 'n sintese. Die deelnemers (bewegings) aan die bewegingsweg moet voortdurend kies langs watter essensieweg dié gebeure moet verloop.

Die eerste synswyse en tweede synswyse moet met mekaar gesinteseer word tot 'n hoër en ryker waarheid (outentieke sintesering). Die eerste en tweede synswyses mag nooit tot 'n sintese gedwing word nie, dit sou neerkom op sintesedenke wat geen bestaansreg het nie. "Outentieke sintesering as 'n noodwendige en werklikheidsgetroue samevoeging (integrasie) van die noodwendig integreerbare (saamvoegbare) essensies wat tot 'n sinvolle geheel behoort, is moontlik omdat die mens dialekties lewe, dus lewe in situasies waarin voortdurend moontlikhede teenoor mekaar gestel word, keuses gedoen word en sinteses voltrek word. Eksistensie buite 'n dialektiese situasie, is 'n lewelose aanleentheid" (Gerber, 1975, p.18).

Die eerste synswyse is dus moontlikheidsvoorwaarde vir die verwerkliking van die tweede synswyse. Die tweede synswyse intensiveer die eerste synswyse, dit is dus meer toereikend as die eerste synswyse. Die eerste en tweede synswyses gaan gesamentlik oor in die sintese waarin hulle behou (bewaar) word. Die dialektiese bewegingsweg kan soos volg voorgestel word:



Vervolgens word teruggekom na die dialektiese bewegingswyses in die beroepsopvoedingsituasie.

(i) Eerste dialektiesebewegingswyse

Eerste moontlikheid	Tweede moontlikheid	Outentieke sintesering
Selfkennis	Selfbegrip	Kennis van bepaalde beroepe

(a) Selfkennis maak die verwerkliking van selfbegrip moontlik

Selfkennis (self-identiteit) impliseer dat die kind deur selfverkenning kennis opdoen oor die eie self. Selfkennis sluit kennis in oor die eie liggaamlike

geskikthede en/of -beperkinge, eie verstandelike vermoëns of -beperkinge, eie medemenslikheid en sosialiteit, belangstelling, die gesindheid en verwerkliking ten opsigte van arbeid, verantwoordelikheid en geroopenheid. Hierdie kennis van die self maak selfbegrip moontlik.

(b) Selfbegrip intensiveer (verryk, versterk, verskerp) selfkennis

Die kind kom tot selfbegrip (selfkonsep) wanneer die selfkennis (self-identiteit) geëvalueer word met behulp van sekere kriteria. Die kind is in die verwerwing van selfbegrip op opvoedingshulp aangewese. Die opvoeder (voorligtingonderwyser) moet die kind steun in sy evaluering van liggaamlike geskikthede en/of -beperkinge, verstandelike vermoëns, medemenslikheid en sosialiteit, belangstelling, gesindheid en verwerkliking ten opsigte van arbeid, verantwoordelikheid en geroopenheid, sodat 'n verantwoordbare selfbegrip (selfkonsep) gekonstitueer word.

(c) Selfkennis en selfbegrip gaan gesamentlik oor in kennis van geselekteerde (gekeurde, spesifieke, moontlike, bepaalde) beroepe

In die lig van die kind se selfkennis en selfbegrip, word bepaalde beroepe uit die wye spektrum van die beroepskeuse gekies en bestudeer. Die bestudering van beroepe is afgespits op die verwerwing van kennis met betrekking tot studiegeleenthede, opleidingsmoontlikhede en -vereistes, beroepe en beroepsgeleenthede, beroepseise (of eise deur 'n besondere beroep gestel), kwalifikasies en opleiding, werksgeleenthede, diensvoorwaardes, voordele en nadele.

(d) Selfkennis word behou in kennis van bepaalde beroepe

Indien die kind nie kennis oor die eie self besit het nie, sou hy nie gewees het watter beroepe vir verdere studie hy moes selekteer nie. Verwerwing van kennis omtrent daardie geselekteerde beroepe sou derhalwe onverantwoordbaar wees.

(e) Selfbegrip word behou in kennis van bepaalde beroepe

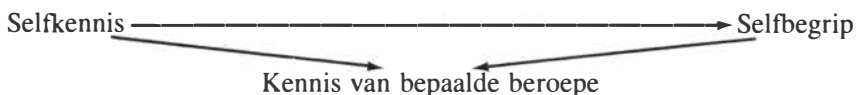
Alleen wanneer die kind met die begeleiding van die voorligtingonderwyser tot adekwate selfbegrip (selfkonsep) gekom het, kan hy in die lig van sy selfbegrip 'n verantwoordbare keuse doen van beroepe vir verdere verkenning. Slegs wanneer die kind 'n toereikende selfbegrip verwerf het, weethy werklik wie hy is en daarom ook wat hy eendag wil en kan doen. Die selfbegrip spreek gedurig mee wanneer kennis van die verskillende fasette van 'n beroep ingewin word.

(f) Die bewegingsweg vanaf selfkennis na kennis van bepaalde beroepe met uitsluiting van selfbegrip, is 'n verarmde weg.

Die bewegingsweg selfkennis na kennis van bepaalde beroepe is onverantwoordbaar aangesien seleksie van bepaalde geskikte beroepe, vir verdere verkenning deur die kind, slegs in die lig van selfbegrip, gemaak kan word. Wat van primêre belang is, is geryping van die self. Selfbegrip is nodig

vir sinvolle verwerwing van kennis van bepaalde beroepe. Die bewegingsweg selfkennis na kennis van beroepe bestaan wel, maar is 'n verarmde of verskraalde weg. Indien dié *kortpad* gekies word, word die intensiveerde werking van selfbegrip uitgeskakel.

Die dialektiese bewegingsweg kan soos volg voorgestel word:



(ii) Tweede dialektiese bewegingswyse

Eerste moontlikheid	Tweede moontlikheid	Outentieke sintesering
Kennis van bepaalde beroepe	Begrip van bepaalde beroepe	Verantwoordbare beroepskeuse

- (a) Kennis van bepaalde beroepe maak die verwerkliking van begrip van daardie bepaalde beroepe moontlik

Die kind verwerf kennis van bepaalde beroepe deur die inwin van inligting oor onder andere studiegeleenthede, opleidingsmoontlikhede, eise deur beroepe gestel, werksgeleenthede, diensvoorwaardes, voordele, nadele en dies meer. Na verwerwing van kennis van die bepaalde beroepe deur die leerling self, evalueer hy met die steun van die voorligtingonderwyser, die verskillende fasette van die beroepe. Geëvalueerde kennis van beroepe lei tot begrip van beroepe.

- (b) Begrip van bepaalde beroepe intensiveer kennis van bepaalde beroepe

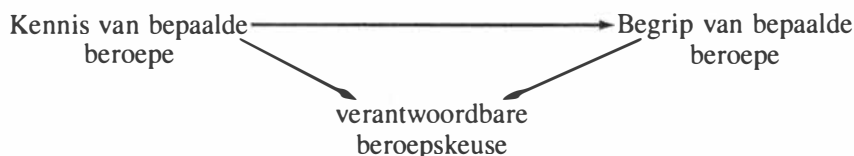
Deur evaluering van kennis van bepaalde beroepe word begrip van daardie beroepe toereikender. Verwerwing van kennis is by uitstek 'n kognitiewe aangeleentheid, terwyl verwerwing van begrip deur evaluering aan die hand van kriteria by uitstek 'n affektiewe en normatiewe aangeleentheid is. Begrip van bepaalde beroepe intensiveer derhalwe die blote kennis van daardie beroepe.

- (c) Kennis van bepaalde beroepe tesame met ware begrip van bepaalde beroepe, maak verantwoordbare beroepskeuse moontlik

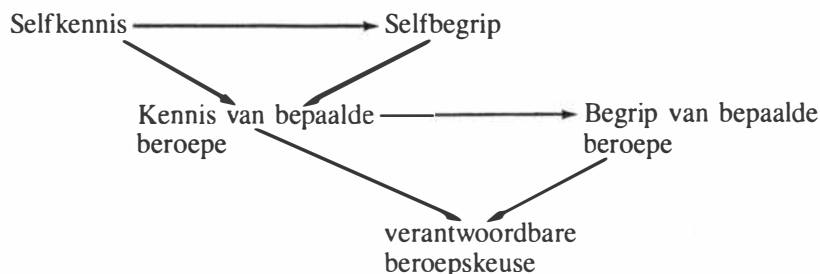
Nadat die kind kennis en begrip van bepaalde beroepe verwerf het, behoort hy daartoe in staat te wees om 'n beroepskeuse te doen wat as verantwoordbaar bestempel kan word. 'n Beroepskeuse sonder grondige kennis en begrip van verskillende geselekteerde beroepe sou op 'n lukraak basis geskied en is onverantwoordelik en onverantwoordbaar.

- (d) Kennis van bepaalde beroepe word behou in verantwoordbare beroepskeuse
Keuse berus op besluit oor verskillende alternatiewe en kan nie plaasvind sonder kennis van die alternatiewe nie. Kennis van bepaalde beroepe word derhalwe behou in verantwoordbare beroepskeuse.
- (e) Begrip van bepaalde beroepe word behou in verantwoordbare beroepskeuse
Geëvalueerde kennis (begrip) van beroepe is toereikender as kennis van beroepe, 'n keuse tussen geëvalueerde beroepsmoontlikhede is verantwoordbaar. Begrip van bepaalde beroepe word derhalwe ook behou in verantwoordbare beroepskeuse.
- (f) Die bewegingsweg vanaf kennis van bepaalde beroepe na verantwoordbare beroepskeuse as verarmde weg
Soos hoër op gestel is beroepskeuse gegrond op kennis van bepaalde beroepe alleen, nie net onverantwoordbaar nie, maar ook onverantwoordelik want die werklike begrip van die bepaalde beroepe waartussen gekies word, ontbreek. Die bewegingsweg kennis van bepaalde beroepe na beroepskeuse bestaan wel, maar is 'n verarmde of verskraalde weg. Indien dié *kortpad* gekies word, word die intensiverende werking van begrip van bepaalde beroepe uitgeskakel.

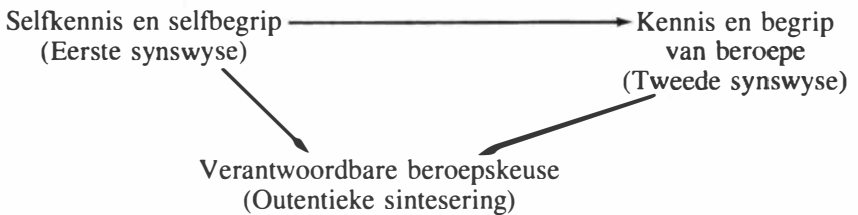
Die dialektiese bewegingsweg kan soos volg voorgestel word:



Samevattend kan bogenoemde dialektiese bewegingswyses soos volg geïntegreer word:



Beroepskeuse as dialektiese bewegingswyse kan soos volg voorgestel word:



3.7 DIE TOERUSTING VAN DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS LOOPBAANVOORLIGTER

Van die voorligtingonderwyser word besondere kennis van, en besorgdheid oor die kind wat 'n beroepskeuse moet doen, gevra. Sonder empatiese meelewing met die jeugdige wat voor een van die beslissendste keuses in sy lewe staan, kan hy die kind nie werklik begryp en toereikend begelei nie.

Die voorligtingonderwyser moet insig en begrip hê ten aansien van die kind se persoonsbeperktihede sodat hy laasgenoemde taktvol en met omsigtigheid kan begelei om bestaande beperktihede te verwerk en te aanvaar. Aan die anderkant moet hy ook die kind toereikend kan begelei om sy persoonsmoontlikhede korrek te interpreteer om tot 'n verantwoordbare selfbegrip te kom.

Hoewel dit onmoontlik is om elke beroep ten volle te ken, word van die voorligtingonderwyser 'n wye kennis en belangstelling in die verskillende beroepsvelde verwag. Op hierdie terrein moet die voorligtingonderwyser altyd student bly, hom daarop toelê om soveel bronne van inligting as moontlik te versamel en vir sy leerlinge toeganklik te maak.

Beets (1973(b), p.32) wys daarop dat die hedendaagse jeug nie meer arbeid sien as doel van sy bestaan nie, maar as 'n middel tot 'n doel. "Arbeid word gezien als een deel van het leven, als een aspect van een ruimer bestaan. Er worden dus aan de arbeid duidelijke grenzen gesteld. Er bestaat een distantie tot het werk en een relativering van de betekenis ervan. Arbeid en beroep zijn levensgebieden naast andere gebieden, belangrijk maar geen alleenheerschappij uitoefenend. Geen wonder dat er een sterke behoefte bestaat aan een duidelijk omschreven arbeidstaak, een taak met een begin en een einde, een taak die te overzien is. De jonge arbeider vraagt *duidelijkheid en overzichtelijkheid*, hij vraagt grenzen, waarbinnen hij weet waaraan hy toe is" (Beets, 1973(b), p.32). Die begrippe *lewensberoep*, *beroepseer* en *beroepstrou* moet herbedink word. Die ouer generasie is daartoe opgevoed dat mens 'n beroep kies vir die lewe en het beroepswisseling as ongeoorloof beskou. In die huidige tydsgewrig neem arbeidsomset (beroepswisseling) ongekende afmetings aan en word dit deur die samelewing aanvaarbaar gevind (Beets, 1973(b), p.32). Dit wat Beets hier stel behoort elke voorligtingonderwyser tot diepe nadenke te stem.

Begrippe soos arbeid, verantwoordelikheid, verantwoordbaarheid en geroopenheid moet voortdurend aan die leerlinge voorgehou word sodat daar gebou kan word aan elke leerling se arbeidsopvatting as konstituent van sy lewensopvatting. Die arbeidsopvatting wat die voorligtingonderwyser die kind help verwerf, moet hyself ook voorlewe.

Loopbaanvoorligting is 'n opvoedingsgebeure, dit vereis van die voorligtingonderwyser 'n toereikende kennis van die Pedagogiek. Hy moet die pedagogiese kategorieë van veral die Empiriese Opvoedkunde en die Fundamentele Pedagogiek ken sodat hy hulle in die praktyk van loopbaanopvoeding kan verwerklik.

Ten slotte moet die voorligtingonderwyser sy loopbaanopvoedingspraktyk voortdurend evalueer om die sukses daarvan te bepaal. Joubert (Nel, red., 1974, p. 19) lê die volgende kriteria vir beoordeling neer:

- (i) Het die idee van sinvolheid van keuse, meer bepaald beroepskeuse, by die leerling deurbreek sodat dit sin en betekenis aan sy lewe kan gee?
- (ii) Is die leerling daartoe in staat om homself sedelik te beoordeel ten aansien van sy totale persoonsmoontlikhede en in die lig daarvan te kies en te handel?
- (iii) Besef die leerling dat daar deur keuse en handeling eise aan sy menswaardigheid gestel word?
- (iv) Is die leerling tot sedelik selfstandige keuse en handeling in staat?
- (v) Gee die leerling se keuse blyke van 'n egte, intense en duursame verantwoordelikeheidsbesef?
- (vi) Het die leerling tot 'n eie selfstandige normidentifikasie as behoortlikheidsidentifikasie gekom?
- (vii) Word die leerling se keuses gekenmerk deur 'n konstante gehoorsaamheid aan die lewensverpligtende waardes van 'n gefundeerde lewensopvatting?

HOOFSTUK 4

Die pedagogiese opgawe van die voorligtingonderwyser as persoonsvoorligter

4.1 INLEIDING

Die vorige twee hoofstukke is onderskeidelik gewy aan onderwysvoorligting en loopbaanvoorligting. In hierdie hoofstuk kom die derde faset van skoolvoorligting, naamlik persoonsvoorligting, aan die beurt. In die literatuur kom verskeie benamings van hierdie faset van skoolvoorligting voor, te wete persoonlikheidsvoorligting (Kruger, 1977, p.13), persoonstruktuurvoorligting (Visser, 1979, p.12) en persoonsvoorligting. Vir die doel van hierdie monografie verkies die skrywer laasgenoemde benaming omdat die persoon-wees van die kind die meeste klem dra.

Persoonsvoorligting het die voorligting en steungewing aan die kind as persoon in sy op-weg-wees na toereikende volwassenheid ten doel. Persoonsvoorligting sluit voorligting en steun aan die kind ten aansien van sy liggaamlikheid, gevoelslewe, kenlewe, wilslewe, sosiale lewe en religieuse lewe in. Daar sal aangetoon word dat die mens as totaliteit, 'n fisiese, psigiese en geestelike wese is en dat die essensiele van mens-wees in sy geestelikheid gesetel is. Die mens is egter ook persoon en hierdie persoon-wees is by uitstek geestelikheid (Vrey et al., 1979, p.3).

Fenomenologiese deurskouing van die mens as persoon het onder andere aan die lig gebring dat die mens moontlikheid is. Die persoon-wees van die kind impliseer derhalwe dat hy oor moontlikhede beskik wat geaktualiseer móét word. Gedurende sy wordingsgang word van die kind gevra om keuses te doen en handelend op te tree, so is hy besig om volwassene te word. In sy aktualisering van moontlikhede moet die kind voortdurend die beperkinge van sy mens-wees oorskry, daarom transendeer hy sy momentele gesitueerdheid.

In die verwerkliking van sy persoonsmoontlikhede is daar enersyds sprake van selfaktualisering van moontlikhede en andersyds is die kind aangewese op opvoedingshulp van die volwassene.

4.2 DIE KIND AS PERSOON

In die wysgerige antropologie word onderskei tussen twee beskouinge aangaande die mens, enersyds die naturalistiese, waarop in hierdie monografie nie verder ingegaan word nie en andersyds die personologiese menssiening. Volgens laasgenoemde impliseer mens-wees persoon-wees, derhalwe word die kind ook as persoon beskou (Visser, 1980, p.2).

C.K. Oberholzer (1968, p.153) beskryf 'n fenomenologiese visie op die mens as "daardie wyse van bedinking waarin van slegs sodanige kategorieë gebruik gemaak word waardeur menslike gebeure as ontmoetende en ontmoetwordende syn in sy oersuiwerheid tot spreke gebring word ... 'n Fenomenologiese visie wil die mens bedink soos hy is, waar hy is en in wat hy doen". Hy dui verder aan dat die mens *subjek* is. Sy bewussyn kan omskryf word as *intensionaliteit* wat uitdrukking vind "'n gerigwees op ... en 'n oopstaan vir ... die wêreld" (C.K. Oberholzer, 1968, p.155). Bewussyn dui op uitredende wyse van wees naamlik eksistensie as ontvouing van menslike oeropenheid. Die mens kan daarom as *openheid* beskryf word. Menswees is egter ook 'n in-die-wêreld-wees, 'n by-die-ander-wees en 'n in-die-tyd-wees. Die mens is geen "ding met eienskappe wat objektiveerbaar, kwantifiseerbaar, grafies voorstelbaar en tot 'n gemiddelde reduceerbaar is nie" (Oberholzer, C.K., 1968, p.156). Anders gestel, die mens is totaliteit-in-kommunikasie of *liggaamlikheid* wat nie ontleed kan word nie. Hy is ook *dialog*, nie net met homself nie, maar ook met die wêreld. Volgens Buytendijk (soos aangehaal deur C.K. Oberholzer, 1968, p.157) is die mens "niet iets met eienskappen, maar een *initiatief van verhoudingen* tot een wêreld" (kursivering deur die skrywer). Ten slotte sien Oberholzer (1968, p.165) menswees as persoonwees, 'n status waarop slegs die mens aanspraak kan maak. Die mens is *persoon* kragtens sy openheid (synsongeslotenheid of personale ongeslotenheid). Vir hom is die persoon 'n wese wat kragtens sy ongeslotenheid, wat 'n appèl wat tot hom gerig word, kan verneem en daarop kan antwoord deur daarvolgens te handel. Die persoon is draer van waardigheid wat nie beteken dat hy op regte en eise aanspraak kan maak nie, maar dat hy pligte en verantwoordelikhede ken en uitvoering daaraan gee. Persoonwees beteken om aangesprokene te wees.

'n Fenomenologiese deurskouing van die mens het luidens Nel (1968, p.1) Joubert (1964, p.4) en Landman (1961, p.38) aan die lig gebring dat die mens 'n somaties-psigies-geestelike wese is. Om persoon te wees beteken "noodwendig ook 'n verbondenheid met die liggaamlike, die fisiese, maar dis duidelik dat die persoon, d.w.s. die geestelike, nie deur die biologies-fisiese beheers word nie. Die biologies-fisiese is slegs die ondergrond of benede personale van persoon-wees, waarin en waardeur hy hom kan openbaar en waarbo hy — nl. persoon-wees as

geestelikheid – kan uitstyg” (Nel et al., 1965, p.119). Hierdie beskouing word soos hoër op aangetoon, deur C.K. Oberholzer weerlê. Sonder om die somaties-psigiese te ignoreer, kan gekonstateer word dat die essensiële van mens-wees in sy geestelikheid geleë is (Frankl, 1956, p.169).

C.K. Oberholzer (soos aangehaal deur Landman, 1961, p.36) toon dat die etimologiese herkoms van die begrip *persoon* uitsluitel gee oor die diepe klank wat daarin opgesluit lê, naamlik vryheid tot gehoorsaamheid. In die Hebreeus word die woord *panim*, wat *gesig* beteken, gebruik bedoelende daarmee ’n gesig as verklankingsmedium van ’n idee. So word daar ook in Psalm 27:8–9 gepraat van “*panim el panim*” wat van aangesig tot aangesig beteken. In sy werkwoordelike vorm *pona* onderskei mens die betekenis van om te draai, te wend, om oor die vermoë te beskik om te luister en ’n boodskap, ’n opdrag te verneem. Dit beteken ook verder dat die mens na God kán en móét luister. Die mens is dus ’n luisterende, horende en antwoordende wese. Die Griekse *Prosôpon* dra byna dieselfde betekenis, so ook die Latynse *persona*. In sy oudste betekenis dui *persona* op ’n toneelmasker. In sy werkwoordelike vorm *personaré* beteken dit die verklanking van ’n idee, persoon beteken dus om boodskapper te wees. Opsommend kan gesê word dat persoon-wees “beteken om draer van ’n idee te wees, meer nog om geroepene te wees om draer van ’n idee te wees. Geroepenheid is dan in sy diepste essensie nie selfbepaling op grond van pragmaties-utilistiese motiewe nie, maar om antwoordende te wees op ’n idee. persoonwees beteken dus om bewus te word ... van verantwoordelikheid en aangesprokenheid” (Landman, 1961, p.36). Volgens Langeveld (1957, p.44) is “verantwoordelijkheid op zich nemen en de bereidheid ter verantwoording geroepen te worden (aansprakelijkheid), ... één. Ze vormen de kwintessence van het persoon-zijn”. Die kategorie *persoon* word in HAT omskryf as “mens, individu, enkeling wat selfstandig handel” (Schoonees, et al., 1970, p.643).

Van Zyl (1975(b), p.105) beskou *persoon* “as ’n eenmalige, ’n unieke wese wat in sy ondeelbaarheid en onherhaalbaarheid ’n draer van waardigheid is”. Landman (1961, p.55) voeg daaraan toe dat die persoon onvervangbaar is. Banning (1949, p.13) konstateer dat die mens in die wêreld geplaas is in ’n verntwoordelike posisie en vervolg “de mens is krachtens deze verantwoordelijkheid onvervangbaar, zij – de verantwoordelijkheid – is onoverdraagbaar. Deze overtuiging wordt in het taaleigen van onze tijd uitgedrukt met het *persoon-zijn* van de mens”. Lersch (soos aangehaal deur Heinelt, 1968, p.147) laat hom soos volg oor die term *persoon* uit: “Jeder mensch ist ... ein einmaliges, unvertauschbares und unwiederholbares Wesen”. Cohn (1970, p.11) beklemtoon die feit dat die persoon altyd subjek is en hom openbaar in handeling van verskillende aard en met sy handeling verbonde bly. “Die Persoon ist den Akten nicht tranzendent, sondern lebt ganz in den Akten”. Banning (1949, p.81) huldig dieselfde beskouing wanneer hy beweer. “Een arbeider levert in zijn werk niet alleen zijn spierkracht en zijn intellect, maar – omdat en voor zover hij mens is – ook iets van zijn persoon. Wezenlijke humanisering van de arbeid is overal daar, waar de arbeid wordt losgemaakt van de persoon. Wil men van de adel van de arbeid spreken,

dan soek men die niet in het product, maar in de mens die hem levert (al mag hij zicht in het product ook kenbaar maken)". Kok (1965, p.19) beskou 'n persoon as "daardie wese wat oor moontlikhede beskik wat werklikhede kan word of nie kan word nie". "Persoon is 'n ontologiese grootheid met *ek* as selfbewuste, aktiverende kern waarby geïntegreer is eksistensie, transendensie, vryheid, verantwoordelikheid en omstellingsmoontlikheid. Elkeen wat mens is, is 'n persoon en word persoonlikheid en hy word dit aanhoudend" (Oberholzer, C.K., 1957, p.53). Menswees beteken persoon-wees (Oberholzer, C.K., 1954, p.114; 1968, p.165).

Luijpen (1967, p.277) vra: "Maar wat is de mens dan *self*? Het antwoord laat geen aarzeling toe. Zelf is de mens een *ik* een persoon . . . Het zijn van de mens als *ik* betekent een zekere zijnsuperioriteit teenover de dingen van de kosmos. Maar dit *ik* als zijnsuperioriteit is het *lumen naturale*, het licht, waardoor de mens voor zichzelf bestaat en waardoor de wereld voor de mens bestaat. Het is het licht waardoor er objectieve zin is".

Die fenomenologie het verder aan die hand van gefundeerde uitsprake aangetoon dat die mens primêr Dasein (in-die-wêreld-wees) is. Deur die wesenskenmerke van sy in-die-wêreld-wees te beskryf, kan die mens as persoon omskryf word deur te sê dat hy openheid is of oopstaan vir, intensionaliteit of singewend gerig-wees-op of oopstaan vir . . . dialoog, gerelationeer, bewussyn as bewussyn van iets (Brentano) of betekenis (Husserl) maar ook selfbewussyn en inisiatief van verhouding is (Van Niekerk, 1976, p.25).

Die mens beklee 'n uitsonderingsposisie omdat hy vry is, omdat hy in ongeslotenheid lewe. Maar in sy vryheid is hy ook geroepe tot verantwoordelikheid. In dié verband sê Kwant (1962(a), p.11) "Alleen de mens immers kan ter verantwoording worden geroepen". Openheid (syngeslotenheid) of oopstaan vir, is vir Van Zyl (1977, p.154 e.v.; 1975, p.105) die vryheid wat 'n persoon het om te kies. "Elke persoon moet 'n eie hede uit die verlede skep. So gee hy sin aan die verlede as sy verlede. Deur die singewing van die hede kies hy die verlede op 'n besondere wyse en deur die keuse rig hy sy toekoms". Kwant (1962(a), p.66) beweer dat die mens hom nie net in 'n situasie bevind nie, maar dat hy homself situeer waarmee bedoel word dat hy sy situasie kan ontwerp. Die mens skep nie vir hom 'n situasie uit niks nie, maar herkonstitueer 'n gegewe situasie waarin hy hom bevind. Na aanleiding van Sartre betoog Kwant verder dat "wij gedoemd zijn tot vrijheid. of wij ernaar verlangen of niet, wij zijn vrij en wij kunnen aan onze vrijheid niet ontsnappen. Wij nemen onze situatie actief ter hand, wij ontwerpen onze eigen situatie". Om dit te kan doen, moet die persoon hom ten aansien van sy eie verlede oriënteer. Hy word verplig tot stellingname, 'n verpligting wat hy nie kan of mag ontwyk nie. Kragtens sy openheid besit die kind as persoon die vryheid om op die appél van die opvoeder te antwoord deur aanvaarding of verwerping van aangebode opvoedingshulp. Die kind besit vryheid van wil en hy moet leer om dit te gebruik (Banning, 1949, p.12).

Luidens Van Niekerk (1971, p.35) is menslike Dasein basies ope moontlikheid of oopstaan-vir, wat tegelyk ook intensionaliteit of gerig-wees-op beteken. Vir

Linschoten (Van den Berg en Linschoten, reds. 1969, p.247) dui intensionaliteit op die samehang of relasie tussen persoon en landskap, anders gestel dui die begrip “op de onverbreeklike verbondenheid van mens en wereld”. Nel (1968, p.19) beskou intensionaliteit as die mens se wyse van uitgaan tot die wêreld.

Die mens as persoon is nooit geïsoleerd van die wêreld nie, maar steeds in dialoog daarmee. Van den Berg stel dit treffend wanneer hy sê: “De mens is een dialoog, hij is de voortdurende *vanzelsprekende* communicatie met zichzelf, met de anderen en met de dingen” (Van den Berg en Linschoten, reds., 1969, p.4). Die mens gaan altyd aktief uit tot die wêreld, beteken sy wêreld en gee sin daaraan. Die werklikheidsinhoude rig ’n appèl tot hom en hy antwoord daarop deur die verhoudinge wat hy stig met die dinge, die medemens en met God of ’n god. Die mens as persoon is dus altyd gerelasioneer met die wêreld waarin hy hom bevind.

Die mens as persoon of subjek word ook beskryf as inisiatief van verhoudinge. Dit beteken dat die mens as persoon sy wêreld bewoon en hy omstel dié wêreld deur betekenisgewing as leefwêreld vir hom. Betekenisgewing is ’n kontinue gebeurde wat Langeveld (1969, p.46) as volg beskryf: “De mens geeft zijn wereld betekenis. Hij leeft in een *open wereld*: achter elke ontdekking ligt een andere; wat heden onbekend is en de grens der kennis, blijkt morgen doorbroken; wat heden geldt, heeft morgen zijn betekenis verloren. Het is geen wonder, dat bij de mens de vraag naar de grondslag van het leven, van de zekerheid van de betekenis der wereld ontstaat”. Die betekenisgewing van geen twee persone is eenders nie, daarom is elke persoon se belewing uniek. Luidens Van Niekerk (1976, p.25) kan leefwêreld omskryf word as “die altyd groter-wordende, uitbreidende, verskuiwende horison van betekenis, as ervaringsreste, van die werklikheidsinhoude vir die unieke persoon”. Vrey (1979, p.15) verwys na leefwêreld as die “Gestalt van betekenisvolle relasies wat die individu konstitueer”. Omdat die mens as persoon steeds besig is om die horison van sy leefwêreld te verskuif, is hy steeds besig om anders te word en hy werk ook self mee aan hierdie wording deur selfaktualisering van sy psigiese lewe, daarom is hy openheid (ongeslote gesitueerd).

Persoon beteken ook om *ek* te wees en hierdie *ek* as kernkomponent van persoon-wees is in die geestelikheid geleë. Die persoon is bewus van homself en daarom is hy selfbewussyn. Die persoon as eksisterende syn kan buite homself tree, homself deurskou, beoordeel en hom ook van homself distansieer, met ander woorde hy is moontlikheid tot kritiese afstandneming.

Uit wat hoër op oor die mens as persoon gesê is, kan tot die slotsom gekom word dat die mens as persoon ’n veelheid-in-eenheid is (Visser, 1980, p.2). Die veelheid kan nie geskei word nie, maar ter wille van wetenskaplike bedinking en beskrywing kan onder andere liggaamlikheid, psigiese lewe, geestelike lewe, sosiale lewe en begaafdheid onderskei word. Elkeen van hulle moet beskou word as moontlikheid wat verwerklik moet word want “die kind-as-persoon word in aansyn geroep telkens wanneer hy persoonsmoontlikhede aktualiseer” (Van Niekerk, 1976, p.34).

4.3 OPVOEDING VAN DIE KIND AS PERSOON (Gunter, 1965, pp.25-29).

In 'n wêreld van interpersonale gerelasioneerdeheid is opvoeding 'n gebeure waar daar 'n *ontmoeting* tussen opvoeder en opvoedeling plaasvind. Die opvoedingsituasie is 'n *dialogiese* situasie waarin die opvoedeling aangespreek word en hy moet antwoord. Hierdie ontmoeting word altyd gekenmerk deur *wederkerigheid*. Die opvoedingsgebeure is ook nie monologies van aard nie, dog altyd dialogies.

Blote kommunikasie (omgang) wat onder andere die wesenskenmerke van gelyktydige-teenwoordigheid, aanwesigheid-in-dieselfde-ruimte en bewus-van-mekaar-se-teenwoordigheid openbaar, word geïntensifiseer tot ontmoeting waar die by-mekaar-wees oorgaan in 'n met-mekaar-wees.

Die opvoeder mag nooit 'n blote onpersoonlike waarnemer wees nie dog in 'n intieme gespreksverhouding met die kind tree. Gedistansieerde betragting sou daarop neerkom dat die kind as objek beskou word. In teenstelling daarmee vertoon 'n persoonshouding 'n wederkerigheidskarakter. Wederkerigheid is 'n "geestesverhouding of gemeenskap tussen persone waartoe die mens met sy lewe intree en wat hy in die grond daarvan uit liefde doen. Vir ware kennis van 'n ander persoon is ek afhanklik van sy openbaring van homself aan my in 'n persoonlike ontmoeting of konfrontasie met hom, en hy sal sy ware self slegs aan my openbaar as die wedersydse verhouding tussen ons twee een van liefde en vertroue is" (Gunter, 1965, p.26).

Die persoonswêreld word daaraan gekenmerk dat dit 'n lewende wêreld van relasies is, 'n wêreld van ontmoeting en handeling tussen persone op 'n gemeenskaplike lewensweg waar medemensse mekaar voortdurend aanspreek en waarop geantwoord moet word.

Die opvoedingsituasie as persoonlike situasie impliseer dat die opvoeder met persone te doen het. In sy arbeid verleen hy hulp en leiding aan persone op weg na behoorlike volwassenheid, die kind moet dus steeds as subjek beskou word en nooit as objek waardeur hy van sy persoon-wees ontnem sou word nie. "Geen wonder dus dat die kind sodra hy begin voel dat hy soos 'n voorwerp behandel word — 'n voorwerp wat voortdurend net waargeneem, dopgehou, bestudeer en ontleed word — homself in die donker kamer van sy eie gees terugtrek om sy ware self as't ware agter 'n gordyn te verberg, met die onvermydelike gevolg dat die moontlikheid vir 'n ware geesteskontak en -gemeenskap, 'n persoonlike verhouding van wedersydse respek en vertroue en 'n geestesdialoog of ontmoeting tussen opvoeder en opvoedeling dan verdwyn, en die opvoeding as sodanig dus onmoontlik word" (Gunter, 1963, p.28).

In die opvoeder-opvoedeling-relasie is dit verder imperatief dat die opvoeder die kind se persoonswaardigheid sal eerbiedig, alleen dan sal die opvoeder daarin slaag om die kind se respek en vertroue te verower. Hierdie vertroue is die sleutel tot die hart van die kind waarsonder daar geen sprake van outentieke toevertroue kan wees nie.

4.4 DIE VOORLIGTINGONDERWYSER EN PERSOONSVOORLIGTING

Die persoonsvoorligtingsgebeure kan by uitsondering as groepsgebeure voltrek word wanneer dit in die algemeen gaan om fasette van die liggaamlikheid, psigiese lewe, geestelike lewe, sosiale lewe en begaafdheid, om slegs enkele te noem. Persoonsvoorligting is egter primêr 'n gebeure wat voltrek word tussen die leerling as enkeling en die voorligtingonderwyser.

Daar is reeds aangetoon dat die mens en dus ook die kind persoon is. Die voorligtingonderwyser as persoonsvoorligter moet hom derhalwe deeglik daarvan vergewis dat hy die persoon-wees van die leerling reg ken en begryp. Elke leerling moet vir hom 'n eenmalige, unieke wese wees wat as subjek voortdurend besig is om moontlikhede te aktualiseer. Om dit te doen, tree hy uit sigself die wêreld tegemoet en knoop daarmee 'n verhouding aan. In hierdie verband verklaar Griessel (1972, p.40): “Die mens word gesien as onvoltooid, oop en onaf: hy eksisteer, gaan staan (stere) uit (ex) homself, tree dus uit sigself uit, hy is nooit nie maar wórd altyd. Hy beland altyd in nuwe situasies waarin nuwe beslissings gevel word, hy is altyd op weg om mens te word. Eksistensie is dus nie 'n statiese, selfgenoegsame toestand nie, dit is beweging, voortdurende selfverwesenliking tot by die sterwensuur (Heidegger). Omdat die mens voortdurend in die beslissing staan, is hy altyd onvoltooid, lewende moontlikheid, oop na die toekoms; in die herhaaldelike keuse van nuwe bestaansmoontlikhede gryp hy steeds vooruit; hy bepaal deur eie vrye keuse wat hy in die toekoms sal wees”.

Die leerling, kragtens sy kind-wees, het nood aan die volwassene vir inligting en steun, hierdie volwassene is in die skoolvoorligtingsituasie die voorligtingonderwyser. Hy moet die leerling steun om op verantwoordelike en verantwoordbare wyse beslissings te maak en om sodoende tot optimale selfverwerkliking te kom. Volgens Griessel (1972, p.40) impliseer eksistensie vryheid, 'n vryheid tot verantwoordelikheid. Die leerling moet derhalwe begelei word om sy keusevryheid reg te gebruik.

Daar is herhaaldelik benadruk dat skoolvoorligting, en daarom ook persoonsvoorligting 'n opvoedingsgebeure is. As die persoonsvoorligtingsgebeure toereikend moet verloop, is dit vanselfsprekend dat *al* die fundamenteel pedagogiese strukture met hulle essensies deur die voorligtingonderwyser met die leerling verwerklik moet word.

'n Besondere moontlikheidsvoorwaarde vir die voltrekking van persoonsvoorligting as pedagogiese gebeure tussen die leerling as persoon en die voorligtingonderwyser, is die stigting van 'n *vertrouensverhouding*.

4.4.1 Agting-vir-digniteit (waardigheid)

Die begrip *digniteit* word afgelei van die Latynse *dignitas* wat waardigheid en die Franse *dignité* wat hoë amp, hoë waardigheid beteken. Om agting vir eie waardigheid (digniteit) te hê is volgens Van Rensburg et al. (1979, p.30) 'n eksistensiële

grondtrek van die mens, ook die kinderlike syn is verplig tot so 'n agting van sy eie wese as agting vir eie waardigheid.

Die leerling as persoon is waardigheid (kant) omdat hy 'n eie innerlike waardebesit het, daarom moet die voorligtingonderwyser hom as persoon be-ag en moet hy gesteun word om tot ware besef te kom van sy eie waardigheid. Wanneer die voorligtingonderwyser dus die leerling vertrouend aanvaar soos hy is, maar ook soos hy wil, moet en behoort te word (Kilian en Viljoen, 1974, p.166), gee hy nie net daardeur te kenne dat hy agting het vir die volwassewordende persoon nie, maar dat hy hom ook wil steun tot ontdekking en erkenning van sy eie waardigheid wat met persoon-wees gegee is. Hierdie steungewing kan nie toereikend werklik word nie, as die voorligtingonderwyser nie begryp wat die kind-wees van die leerling alles inhou nie. As die kinderlikheid van die leerling nie werklik begryp word nie, kan die voorligtingonderwyser dit met kinderagtigheid of onvolwassenheid verwar as gevolg waarvan hy nie agting vir die kind as waardedraer sal betoon nie, maar hom as 'n onbehoorlike mens mag beskou. Die voorligtingonderwyser kan slegs 'n outentieke kernverhouding met die leerling stig, wanneer hy die steunbehoewendheid van die leerling erken en hom help om sy eie waardigheid te ontdek (Landman et al., 1972(a), p.93).

Die leerling moet begelei word tot 'n erkenning van sy individueelheid. Die persoon se uniekheid is geleë in die besondere wyse waarop hy gesitueerd is, 'n gesitueerdheid wat volgens Landman (1969, p.71) op 'n besondere wyse bevestig word wanneer hyself en sy medesyndes agting het vir sy digniteit. Agting vir sy eie waardigheid is 'n aanduiding daarvan of die leerling se erkenning-van-sy-eie-individueelheid en agting-vir-sy-eie-andersheid as uniekheid en eenmaligheid, beteken agting-vir-digniteit ook agting-vanweë-waardeverwerkliking, begryping-van-waardes, normaanwending, waardering-van-waardegemoeidheid en vervulling van plig (Landman et al., 1972(a), p.177).

Luidens Kilian en Viljoen (1974, p.168) moet die leerling nie op 'n koue, onsimpatieke wyse betrag word nie, maar deur die voorligtingonderwyser op liefdevolle wyse as mede-mens be-ag word. In die persoonsvoorligtingsituasie gaan dit om wedersydse betrokkenheid wat daarin tot openbaring kom dat die leerling ook van sy kant daarvan blyke moet gee dat hy die voorligtingonderwyser vertrou en dat hy bereid is om die norme wat aan hom voorgelewe word, na te leef.

4.4.2 Aanvaarding

Aanvaarding is kragtens Smit (1973, p.13) "die op sig *neem* in die ware sin soos Binswanger dit bedoel het; sig belas met byvoorbeeld 'n funksie, 'n verpligting of verantwoordelikheid, die aanneem van 'n rol, die vermoë van die mens om hom daarna te skik om genoemde dinge te deurstaan al sou dit leed en onreg meebring en hom selfs te laat neerlê by wat die akt van aanvaarding oor hom laat kom, 'n openbaring van bereidheid, 'n verwelkoming uitspreek, 'n gunstige ontvangs laat welgeval, 'n toevlugsoord voorsien, 'n geestelike tuiste bied, die bereiking

van emosionele balans van gerustheid en rustigheid, naamlik 'n geborgenheidsgevoel, die oppas en vergesel, die verskaffing van versekering, die raaksien en erkenning en dies meer. Genoemde kenmerke is aanwesig by *mense wat mekaar aanvaar*, maar . . . kan daar sonder geloof en vertroue in mekaar, by die volwassene en kind nie sprake van wedersydse aanvaarding wees nie”.

Mense wat mekaar aanvaar ondersteun mekaar, het bewondering vir mekaar, toon medemenslikheid, is verenigbaar, beleefd en vriendelik, besit die vermoë om menseverhoudinge aan te knoop, is hartlik teenoor mekaar, toon begrip vir mekaar se nood, hulle optrede is fatsoenlik teenoor mekaar, om maar slegs enkele gesindhede te noem (Smit, 1973, p.14).

In navolging van C.K. Oberholzer skryf Smit (1973, p.14) aanvaarding is “die bereidheid van die opvoeder om in 'n besondere verhouding tot die betrokke kind te tree, te wete 'n verhouding waarin die kind *geneem* word met 'n bepaalde bedoeling om iemand te hê wat as *my kind* aangespreek kan word, om hom bindend aan te roep ten einde verantwoordelikheid as antwoord op die appèl, vir die kind te aanvaar. Die opvoeder wat roep en oproep, is die *aanvarende* en die opvoedeling wat antwoord, is die *aanvaarde* en sodanige verhouding is reeds bewys van die medemenslikheid wat 'n grondstruktuur van die sinsfeite van aanvaarding is” . . . “die omgekeerde, naamlik dat die kind die volwassene aanvaar, (is) ewe waar, vandaar wedersydse aanvaarding . . .”

Wanneer die voorligtingonderwyser die leerling, wat hy sy *kind* noem, al sou dit ook iemand anders se kind in sy sorg wees, aanvaar, gaan hy oor tot outentieke kommunikasie (omgang, by-mekaar-wees) wat verdiep tot dialoog (ontmoeting, met-mekaar-wees) wat 'n aanduiding daarvan is dat die leerling aanvaar is.

Aanvaarding beteken toeëiening. Die voorligtingonderwyser moet die leerling as sy eie toeëien of aanvaar want alleen só word van omgang oorgegaan tot ontmoeting waarsonder persoonsvoorligting as pedagogiese gebeure nie te bedink is nie.

Wanneer die voorligtingonderwyser die leerling op sy naam aanspreek of as *my kind* is dit aanduiding van die intieme gerelationeerdeheid met die leerling met die oog op stigting van 'n medemenslike wêreld waarin die leerling kan aanvoel dat hy welkom is. Hierdie “neem-met-die-naam-kind . . . is as menslike wesenstrek 'n wyse van medemenslikheid” (Smit, 1973, p.16). Die leerling word deur die voorligtingonderwyser in die persoonsvoorligtingsituasie *geneem* soos hy is met die oog op 'n saamgaan as medemens die toekoms in.

Langs die weg van wedersydse aanvaarding tussen die voorligtingonderwyser en leerling, word laasgenoemde verhef tot mede-stander (“Kom staan hier by my so dat ek jou kan help” (Landman, 1977, p.64)), medeganger (“Gaan nou saam met my verder” (Landman, 1977, p.64)) en tot deel-nemer aan 'n gemeenskaplike wêreld; 'n handeling wat aanhoudend in die toekoms bevestig moet word en wat as grond die met-mekaar-wees as ontmoeting het. 'n Verdere modus van aanvaar-

ding is die voorneme om te versorg. Met die stigting van 'n versorgingsruimte word aanvaardingsituasies geskep.

Besorgheid-vanweë-liefde impliseer 'n versorgende omgang met die leerling, 'n omgang moet slegs kan gedy na wedersydse aanvaarding. Dit dui op 'n bekommerdheid aan die kant van die voorligtingonderwyser oor die leerling wat effektiwiteit daarop neerkom dat die handeling-in-liefde daarop dui dat die leerling in die besorgdheid-vanweë-liefde volkome afhanklik is van die aanvarende voorligtingonderwyser (Smit in navolging van Nitschke, 1973, p.17).

Die *kind-wees* van die leerling vereis van die voorligtingonderwyser egter besorgde aanvaarding as liefdevolle sorgdra; sodanige aanvaarding wat eg en omsluitend is, sluit liefdevolle inruiming van tuiste in, wat moontlikheidsvoorwaarde vir opvoeding is. In die aanvaarding van die leerling gaan 'n appèl tot hom uit tot stigting-van-nabyheid waarop hy moet antwoord deur opgeneem-te-word 'n ons-ruimte. Dit is 'n toewending-in-vertroue waardeur 'n ons-ruimte as geborgenheidsruimte en aanvaardingsruimte met die voorligtingonderwyser se teenwoordigheid-in-vertroue gevul word en vir die leerling bewoonbaar gemaak word.

Die leerling wat weet dat hy deur die voorligtingonderwyser aanvaar word, is gewillig om hom vertrouend en sorgend deur die voorligtingonderwyser te laat omsluit. Die geborgenheidsruimte word nou geleentheid tot steungewing. In die geborgenheidsruimte as aanvaardingsruimte neem die voorligtingonderwyser en leerling 'n besondere plek teenoor mekaar in, "die een stel sig oop vir die noodroep van die ander; die ander aanvaar die uitnodiging en laat hom steun; die roepende belewe veiligheid en geborgenheid, en het die moed om dit met die volste vertroue met die toekoms te waag, wetende dat die ander hom as lot- en bondgenoot aanvaar het" (Oberholzer, C.K., 1968, p.397).

Samevattend skryf Griessel (Van Vuuren, red., 1976, p.86) "Aanvaarding is geen bewuste, rasionele, beplande handeling nie. Die opvoeder ontmoet die kind in die gesindheid van liefde op grond van 'n natuurlike, spontane toegeneentheid. Aanvaarding kom nie tot openbaring alvorens geloof, hoop en liefde dit gemotiveer het nie. Die opvoeder aanvaar in nederigheid dat dit hom beskore is om 'n nie-volwassene aan die hand te kan neem en so te lei dat laasgenoemde sy eie volwassewording as opgawe kan aanvaar. Aan die anderkant aanvaar die opvoedeling die leiding van die volwasse opvoeder vanweë sy natuurlike hulpbehoewendheid en sy begeerte om self iemand te wil word. Die betekenis van wedersydse aanvaarding kan nie genoeg beklemtoon word nie" (Vergelyk Van Rensburg et al., 1979, p.3).

'n Ander moontlikheidsvoorwaarde vir die voltrekking van persoonsvoorligting as pedagogiese gebeure is ontmoeting tussen die leerling as persoon en die voorligtingonderwyser. Pedagogiese omgang en -ontmoeting is reeds aangesny, vergelyk paragraaf 4.3, waar aan die hand van Gunter opvoeding van die kind as persoon ter sprake gekom het.

4.4.3 Omgang

Die verloop van die pedagogiese gebeure word gekonstitueer deur die saamwees (omgang) van die voorligtingonderwyser en die leerling. As pedagogiese gebeure bied dit aan die voorligtingonderwyser geleentheid om saam te werk aan die behoorlike volwassewording van die leerling. Pedagogiese omgang raak nie slegs die leerling nie, maar as by-mekaar-wees werk dit ook mee tot “verdiepende volwassenheidsvergestalting by die volwassene, omdat die volwassene nie ’n voltooide wese is nie, maar steeds ’n wordende volwassene bly” (Oberholzer, M.O., red., 1978, p.34). Pedagogiese omgang dien as pedagogiese gepreformeerde veld (Langeveld) of moontlikheidsvoorwaarde vir doelbewuste pedagogiese bemoeienis van die voorligtingonderwyser met die leerling (Landman et al., 1972(a), p.20).

Toerusting – 4(a):

In die persoonsvoorligtingsituasie bring pedagogiese omgang mee dat die voorligtingonderwyser en die leerling hulle gelyktydig in dieselfde ruimte (lokaal) bevind waar hulle bewus is van mekaar se teenwoordigheid. In die pedagogiese omgang is opvoeding reeds aanwesig want dit bevat alreeds die aanwysinge vir doelbewuste pedagogiese bemoeienis. Hierdie aanwysinge, hoewel nog nie duidelik sigbaar nie, dui daarop dat daar slegs sprake kan wees van algemeen opvoedende beïnvloeding van die leerling (Landman et al., 1972(b), essensietabel; Landman et al., 1972(a), p.19). Gunter beskou pedagogiese omgang as kommunikasie, maar dan nog as alleenspraak (monoloog) (Gunter, 1965, p.25) wat verdiep moet word tot samespraak (dialoog). Saamwees (omgang) moet deur ’n outentieke pedagogiese verloop tot met-mekaar-wees (ontmoeting) geïntensiveer word. Volgens Binswanger kan met-mekaar-wees ’n “liefhebbende-met-mekaar-wees” genoem en as “pedagogiese liefde” vertolk word (Oberholzer, M.O., red., 1978, p.34).

4.4.4 Ontmoeting

Van Praag (1950, p.23) maak oor ontmoeting die volgende opmerking: “Een mens ontmoeten is een mens *zien*. Een mens zien is een mens *ontmoeten*”. Die ware ontmoeting gaan egter veel dieper.

Pedagogiese ontmoeting as met-mekaar-wees moet beskou word as pedagogiese liefdeshandeling tussen die voorligtingonderwyser en die leerling. Pedagogiese liefde vertoon die volgende wesenskenmerke: kennis, sorg, respek, verantwoordelikheid en vertroue (Vrey, 1979, p.103–106). Die kategorie pedagogiese liefde word in meer besonderhede bespreek in hoofstuk 2 paragraaf 2.5.1.1 en hoofstuk 6 paragraaf 6.3.1

Die bewering is vroeër gemaak dat die mens eksisterende wese is, hy tree uit homself die wêreld tegemoet en knoop daarmee verhoudinge aan. In die ont-

moetingsituasie tree beide die voorligtingonderwyser en die leerling uit hulle self mekaar tegemoet sodat daar “eksistensiële aanraking” (Oberholzer, M.O., red., 1978, p.35) tussen hulle plaasvind. Luidens Perquin (1962, p.16) word die kwaliteit van die opvoedingsbemoëienis van die voorligtingonderwyser met die leerling bepaal deur die kwaliteit van die ontmoeting tussen hulle.

Wat die outentieke pedagogiese ontmoeting betref, onderskei Landman et al. (1972(b), essensietabel; 1972(a), p.20) die volgende wesenskenmerke: mekaar-wees, pedagogiese nabyheid, toewending-in-vertroue, teenwoordigheid-in-vertroue, beleving-van-toebehoorendheid, beleving-van-toeganklikheid, omsluiting-deur-gesag, opmekeer-afgestemdheid, opvallende aangetrokkenheid, meevallende aangetrokkenheid, diepwortelende geneentheid, spontane bereidheid, aanhoudende bereidwilligheid en intimiteit.

In navolging van Langeveld konstateer Perquin dat die sin van die relasie tussen volwassene en kind, wat in wese ’n ontmoetingsituasie is, altyd ’n pedagogiese situasie is (1962, p.41).

4.5 DIAGNOSTISERING VAN DIE PROBLEEM VAN DIE KIND-IN-NOOD

Diagnostisering behels die verkenning van die aard, omvang en oorsake van die leerling se probleme. In die persoonsvoorligtingsituasie beteken dit dat die voorligtingonderwyser trag om deur te dring tot die grond van die leerling se bestaan as persoon, sy innerlike wese moet, sover dit moontlik is, begryp word. Buytendijk (1947, p.8) stel dit soos volg: “De volwaardige psychische uitingen van de mensch hangen van het wezen van de menschen af, van zijn concreet persoonlike bestaan en van zijn innerlijkheid”. Dit beteken dat die voorligtingonderwyser voor ’n dubbele opgawe te staan kom, enersyds dat hy die wysgerige antropologie as grondslag vir sy diagnostisering moet aanvaar (vergelyk paragraf 4.2) en andersyds “de innerlijkheid zelf moeten leeren kennen” (Buytendijk, 1947, p.8).

Diagnostisering behels verder dat die voorligtingonderwyser die leerling se landskap binnetree om laasgenoemde a spersoon wat dié landskap bewoon daár te ontmoet (Van den Berg en Linschoten, reds., 1969, p.244). Die leerling as persoon bewoon die wêreld deur sy liggaam. “Het lichaam vormt dus voor het kind het ontmoetingsmedium met de wereld om zich heen” (Peters, 1965, p.16). Om in kommunikasie met die leerling te tree, beteken dus om hom liggaamlik te ontmoet te tree. As hy die leerling werklik wil leer ken, moet die voorligtingonderwyser hom vergewis van die wyse en kwaliteit van wêreldkonstituering by die kind.

In die persoonsverkenningsgesprek met die leerling moet die voorligtingonderwyser daarop ag gee dat die kwaliteit van die gesprek sal afhang van die aard van die *samesyn* tussen hulle (Van den Berg en Linschoten, reds. 1953, p.136-154).

Volgens Van Strien (1966, p.48) moet daar in die verkenningsgesprek tot ontmoeting met die leerling gekom word sodat “de ander in zijn subjectiviteit wordt

gerespecteerd, niet langer wordt gezien *als object in de keten van materiaal voor een nuttig doel, maar als subject dat tot klaarheid wil komen over zijn eigen bestaan en de beantwoording van concrete levensvragen daarin*". Die gesprek staan by hierdie benaderingswyse sentraal en die voorligtingonderwyser gebruik sy kennis om die leerling tot verdiepte selfkennis te bring. Die leerling word dus met "een houding van volledige innerlijke aanvaarding" benader wat beskryf kan word as 'n "belangeloze en begeertevrije ontmoeting" (Van Strien, 1966, p.48). Die persoonsverkenningsgesprek voltrek sig as 'n saam-daar-wees en die stigting van 'n gemeenskaplike wêreld. Samesyn beteken die saam-daar-wees van die gespreksgenote by die dinge en is 'n saam opgaan in een wêreld. Gesprek as mededeling (saamdeel) dui ook op deelname aan mekaar se innerlike en is mede-deling van same-syn. Die mededeling rig 'n appèl tot wedersydse begryping wat meer inhou as die mededelingswoord self. So is die mededeling veel meer as beriggewing omdat dit ook die verborgene mee-deel aan die ander.

Moontlikheidsvoorwaarde vir 'n geslaagde persoonsverkenningsgesprek is die ontmoetingsverhouding tussen die gespreksgenote; deur ontmoeting word die weg gebaan tot outentieke kennis van die ander. In essensie gaan dit in die persoonsverkenningsgesprek om die een persoon wat die ander persoon vanuit die grond van sy eksistensie wil leer ken, daarom kan dit getipeer word as 'n interpersoonlike gebeure. Die voorligtingonderwyser wil hom subjektief inlewe in die wêreld van die leerling en so die afstand tussen hulle ophef met die konstituering van 'n ons-wêreld. Die voorligtingonderwyser moet hom in die leerling se belewing inlewe sodat hy hulle kan mee-belewe as voorwaarde vir begryping daarvan (Van Niekerk, 1978(a), p.13–15). Die intriede in die lewe van die leerling is luidens Nel (1968, p.77) nie net die poging van die voorligtingonderwyser tot verpligte toetreding in die menslikheid van die leerling, intriede in sy wêreld tot sy persoon-wees nie, maar ook 'n aanwesig-wees in sy wêreld. "Maar om aanwesig te wees moet jy ook welkom daar wees, moet die kind die volwassene ook toegelaat het om aanwesig te wees. Hierdie toelating en welkomwees in die wêreld van die kind, sal nie geskied tensy 'n goeie omgang vooraf bewerkstellig is nie." (Nel, 1968, p.77).

Die persoonsverkenningsgesprek vra van die voorligtingonderwyser subjektiewe inlewing in die wêreld van die leerling; verwerkliking van fundamenteel pedagogiese strukture met die leerling waaronder aanvaarding, vertroue, omgang en ontmoeting, om maar enkeles te noem; die oopdekking van betekenis wat die leerling gegee het waarvan sommige onaanvaarbaar mag wees; en die vasstelling van die leerling se wordingsniveau. Laasgenoemde beteken dat die voorligtingonderwyser telkens dit wat tydens die persoonsverkenningsgesprek aan die lig gekom het, aan die hand van pedagogiese kriteria moet evalueer. Sodoende kan bepaal word hoe die leerling in sy volwassewording gevorder het. Die pedagogiese vordering moet vergelyk word met dit wat hy al pedagogies moes bereik het (pedagogies bereikbare) om vas te stel of daar 'n gaping tussen die twee is of nie. 'n Gaping dui op ontoereikende volwassewording en pedoterapeutiese bemoeiing met die leerling moet daarop afgestem word om die gaping te oorbrug.

Ten slotte dien daarop gelet te word dat enkele leerlinge met probleme nie die persoonsvoorligtingaktiwiteite in die skool ten volle moet beset nie, maar dat die voorligtingonderwyser steeds moet onthou dat hierdie diens ter beskikking is van *al* die leerlinge. Hy moet hom dit dus ten doel stel om persoonsverkenningsgesprekke met alle leerlinge te voer om die gesitueerdheid van elke leerling te evalueer. Persoonsverkenningsgesprekke gaan dus nie slegs om identifisering en evaluering met die oog op hulpverlening aan die leerling met 'n probleem nie, maar veral om die *voorkoming* van probleme, trouens alle leerlinge het nood aan die voorligting en steun van die voorligtingonderwyser.

4.6 STEUNGEWING AAN DIE KIND-IN-NOOD

Gedurende die verloop van die diagnostiseringsgebeure kom die voorligtingonderwyser aan die hand van die verkenningsgesprek met die leerling, pedagogiese observasie (Hoofstuk 2, paragraaf 2.3.2) heteroanamneses (Hoofstuk 2, paragraaf 2.3.1.4(b)) en ander verkenningsmedia tot meerdere kennis en begrip van die leerling-in-nood. Luidens Van Niekerk (1976, p.31) is essensiële begrippe met betrekking tot die begryping van die leerling onder meer "ontmoeting, openheid, besorgdheid, welsyn, vertroue, uitgaan-na-ander, verantwoordelikheid, sedelikheid, selfstandigheid, keusevryheid, innerlikheid, teerheid". Die inligting ingewin word voorts vervat in 'n persoonsbeeld as akkurate beskrywing van die leerling as persoon, waarin die aard, omvang en oorsake van die probleem aangetoon word. In die lig van die persoonsbeeld word 'n aksieprogram (hulpprogram) opgestel wat gedurende die verdere bemoeienis met die leerling geïmplementeer word.

Roos (1970, p.81–86) toon aan dat die vergestaltung van die pedagogiese verloop altyd voorafgegaan word deur pedagogiese omgang en -ontmoeting. Die *omgangsituasie* as by-mekaar-wees van die voorligtingonderwyser en steunbehoewende leerling is nog geen pedagogiese ingryping nie, maar slegs 'n aanloop daartoe. Daar gaan wel invloed uit van die voorligtingonderwyser op die leerling, en wel doelbewuste invloed, maar dit kwalifiseer nog nie as opvoedingshandeling nie. Daar is slegs van pedagogiese bemoeienis sprake wanneer die voorligtingonderwyser met doelbewuste bereidwilligheid die leerling tegemoet tree om hom te help. Die steunbehoewendheid van die leerling dien dus as moontlikheidsvoorwaarde vir die totstandkoming van 'n pedagogiese omgangsituasie.

Pedagogiese omgang kan slegs verder verloop in die rigting van pedagogiese bemoeienis nadat 'n outentieke *ontmoeting* tussen die voorligtingonderwyser en leerling plaasgevind het met die doel om opvoedingshulp aan laasgenoemde te verleen. Trouens, hulpverlening en steungewing veronderstel ontmoeting (Landman, 1961, p.6). Die by-mekaar-wees (pedagogiese omgang) moet oorgaan tot met-mekaar-wees (pedagogiese ontmoeting). Die voorligtingonderwyser tree die leerling tegemoet om sy oproep om hulp as appèl te beluister sodat hy kan antwoord deur die verwerkliking van pedagogiese strukture. Pedagogiese ontmoeting sou vir beide die voorligtingonderwyser en leerling geen sin hê as daar

van laasgenoemde geen appèl om hulp uitgegaan het nie. Dit sou beteken dat die leerling nie steunbehoewend is nie. Steunbehoewendheid is derhalwe grondvoorwaarde vir pedagogiese ontmoeting.

Gedurende pedagogiese ontmoeting word die *opvoedingsmomente* vir die voorligtingonderwyser sigbaar. Sonder ontmoeting sou hy as opvoeder nie geweet het wanneer die geskikte opvoedingsmomente hulle voordoën om pedagogiese steun aan die leerling te verleen nie. Wanneer die opvoedingsmomente hulle egter voordoën, moet die voorligtingonderwyser handel. Ingeval dit iets ontoelaatbaars is wat die leerling doen, moet ingegryp word. Roos (1970, p.85) wys daarop dat die voorligtingonderwyser nog kan besluit om sy oë te sluit vir die ontoelaatbare en nie pedagogies in te gryp nie. Dit is egter die leerling se steunbehoewendheid wat hom as voorligtingonderwyser so sterk aanspreek dat hy “besef dat hy nie kan, mag en behoort om te draai nie omdat die kind steunbehoewend is en ’n wekroep tot hom rig. Sy antwoord, synde ’n verwerkliking van die fundamentele pedagogiese strukture, getuig daarvan dat hy die kinderlike steunbehoewendheid raakgesien en begryp het”.

Nadat die voorligtingonderwyser besluit het dat hy gehoor sal gee aan die appèl van die steunbehoewende leerling ten einde laasgenoemde te begelei tot geleidelike oorkoming van sy steunbehoewendheid, het hy die verantwoordelikheid op hom geneem vir die leerling se wording tot behoorlike volwassenheid. Die voorligtingonderwyser en leerling se *opneem-van-bemoënisverantwoordelikheid* as *engagement* word moontlik gemaak deur die verwerkliking van die pedagogiese verhoudingsstrukture wat sigbaar geword het by die omgang tussen hulle en die intensivering daarvan in opvoedingsmomente. Ontmoeting het dus oorgegaan in engagement. Vir C.K. Oberholzer, (1968, p.272) dui engagement op “die onvoorwaardelike aanvaarding van die ander vir alle toekoms onder alle omstandighede. Egte pedagogiese ontmoeting beteken dan ook die persoonlike beleving dat die ander nie net kleur-, taal-, kultuur- en geloofsgenoot is nie, maar ook bond- en lotsgenoot tot die uiterste konsekwensies. Die opvoedeling belewe die intuitiewe sekerheid dat die volwassene hom nie vir sy middellike aanvaar nie, maar as doel op sigself en dat hy daarmee sy waardigheid teen beskadiging wil beskerm, en hom terselfdertyd in hierdie *engagement* ook tot taakaanvaarding móét roep.”

Die steunbehoewendheid van die leerling is ook moontlikheidsvoorwaarde vir engagement. Dit is die steunbehoewendheid van die leerling wat die voorligtingonderwyser so sterk en dringend aanspreek met die aandrang om hom met die leerling te verbind, terwyl hy ook onderneem om die leerling-in-nood in sy nood te hulp te kom. Hy neem die verantwoordelikheid op hom omdat hy weet dat die leerling nie sonder sy hulp kan word wat hy kan en behoort te word nie. Andersyds dring die leerling se eie steunbehoewendheid hom tot onvoorwaardelike verbintenisse met die voorligtingonderwyser omdat hy weet dat hy van laasgenoemde hulp kan verwag.

In die engagement is die voorligtingonderwyser daarvan bewus dat hy die noodroep van die leerling nie mag ignoreer nie, maar dat hy met opvoederlike doelbe-

wustheid die verantwoordelikheid moet opneem om steun te verleen. Die verantwoordelikheid bring vir hom ook die verpligting mee om vir die leerling beskikbaar te wees. Op die leerling andersyds, rus ook die verantwoordelikheid om die steun van die voorligtingonderwyser nie te ignoreer nie, maar dit te aanvaar en doelbewus te implementeer ter geleidelike oorkoming van sy steunbehoewendheid, terwyl hy altyd vir die voorligtingonderwyser beskikbaar bly vir verdere steungewing.

Het outentieke engagement as opneem-van-bemoeienisverantwoordelikheid tussen die voorligtingonderwyser en leerling gerealiseer, volg die pedagogiese bemoeienis wat geaktualiseer word by wyse van pedagogiese ingryping en -instemming.

Pedagogiese ingryping vind plaas sodra die voorligtingonderwyser ingryp wanneer opvoedingsmomente sigbaar word. Hy sal nie die opvoedingsgebeure probeer verhaas nie want daardeur kan hy die vertrouensverhouding tussen hom en die leerling skaad. Hy moet ook die leerling so goed ken dat hy net die nodige steun op 'n gegewe tyd verleen. Pedagogiese ingryping is slegs nodig wanneer die leerling iets doen wat indruis teen die rangorde van waardevoorkeur van 'n partikuliere opvoedingsgemeenskap. Daar word pedagogies ingegryp wanneer die voorligtingonderwyser die afkeurenswaardige afkeur en die leerling belewe dat hy teengegaan word. Die blote afkeuring van die afkeurenswaardige is egter nie voldoende nie; dit moet gepaard gaan met 'n heenwysing na 'n gewysigde lewensmodus. 'n Keuse vir en rigtingverandering na die nuwe voorgestelde lewenswyse, lei tot 'n deurbraak van die behoorlikheidsbesef en toenemende kennis van goed en kwaad.

Dit word nie slegs van die voorligtingonderwyser as opvoeder verwag om die leerling tereg te wys indien hy die behoorlikheidssperke oorskry nie, maar dis vir die leerling noodsaaklik om te weet of sy omkeer die voorligtingonderwyser se goedkeuring wegdra. *Pedagogiese instemming* kom tot stand wanneer die voorligtingonderwyser die goedkeurenswaardige wat die leerling gedoen het, goedkeur en die leerling belewe dat daar met sy handeling saamgestem word. Verder stel die voorligtingonderwyser voor dat met die goedkeurenswaardige volhard word en toon hy daadwerklik waardering vir die veranderende ingesteldheid by die leerling. Hierdeur vind versterking van behoorlikheidsbesef en bevestiging van die leerling se kennis van goed en kwaad plaas. Roos (1970, p.89) wys daarop dat pedagogiese instemming ook die vertrouensverhouding versterk omdat die kind ervaar dat sy self-korrigerende handelinge raakgesien word en hy dit ook meer geredelik aanvaar dat die verkeerde handelinge afgekeur word tydens simpatieke gesagsleiding. Deur pedagogiese instemming kom die kenverhouding makliker tot stand. Pedagogiese instemming versterk dus al die pedagogiese verhoudingstrukture (Landman).

Na voltrekking van pedagogiese bemoeienis moet daar *teruggekeer* word na *pedagogiese omgang* waar die leerling die bemoeienis wat die voorligtingonderwyser met hom gemaak het, kan verwerk. Terugkeer na pedagogiese omgang bied

aan die leerling die geleentheid vir gedying van sy self-iemand-wees, 'n beleving van vryheid, 'n sensitiwiteit vir nie-intensionele beïnvloeding en verwerping van selfkennis. Kilian en Viljoen (1974, p.196) maak die opmerking dat die terugkeer na pedagogiese omgang aan die leerling 'n gevoel van geborgenheid en sekerheid verskaf omdat hy weet dat hy hom nog steeds in teenwoordigheid van die voorligtingonderwyser as opvoeder bevind. Verder belewe die leerling tevredenheid omdat hy nou die geleentheid kry om te werk aan sy eie volwassewording. Die kriterium van volwassenheid impliseer juis die oorbodigwording van die voorligtingonderwyser as opvoeder.

Die leerling moet uiteindelik die geleentheid kry om selfstandig te handel ten tye van *periodieke verlating*. Periodieke verlating is in essensie 'n ontmoeting tussen voorligtingonderwyser en leerling gevolg deur 'n skeiding en her-ontmoeting. Hierin word die leerling geoefen in skeiding waardeur hy sy steunbehoewendheid hoe langer hoe meer oorwin en die binding aan die voorligtingonderwyser losgemaak word. In die losmaking-gebeure proklameer die leerling sy persoonlike vryheid. As die leerling daarvan blyke gee dat hy die pedagogiese doelstrukture verwerklik het (met ander woorde dat verantwoordelikhedsbesef onder andere deurgebreek het), moet die voorligtingonderwyser die verlating toelaat. Periodieke verlating moet verder geskied in goeie gesindheid as wederkerigheid-by-afskied. Die leerling verlang ook om self-iemand-te-wees. Pedagogiese bemoeienis kan nie onbeperk voortgaan nie, daar moet skeiding plaasvind vanweë versadiging sodat die voorligtingonderwyser en leerling weer daarna sal hunker om pedagogies met mekaar om te gaan. Die leerling moet in die skeppende pouse wat volg, werk aan sy verantwoordelikhedsaanvaarding. Die leerling moet ook die versekering hê dat hy te eniger tyd na die voorligtingonderwyser mag terugkeer vir hulp en ondersteuning en dat hulle mekaar sal ontmoet met 'n verwelkomende groet.

Die skrywer wil nie die indruk laat dat dit in die voltrekking van die persoonsvoorligtingsbeure net gaan om die steungewing aan 'n kind met 'n probleem nie, trouens elke leerling belewe een of ander tyd eksistensiële nood. Die voorligtingonderwyser het die omvattende taak om op persoonlike en individuele vlak tot 'n ontmoeting te kom met *elke* leerling wat aan sy sorg toevertrou is. Dit is daarom vanselfsprekend dat hy elke leerling met verloop van tyd behoorlik sal leer ken en dat daar vir elke leerling 'n persoonsbeeld opgestel sal word aan die hand waarvan daar op sinvolle en verantwoordbare wyse leiding gegee sal kan word rakende vak-, vlak- en kursusekuses, ekuses van skole, tegnicon, universiteite, beroepe en studiemetodes, om maar enkele te noem.

4.7 DIE TOERUSTING VAN DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS PERSOONSVORLIGTER

Aangesien persoonsvoorligting essensieel 'n gebeure is wat sig tussen die voorligtingonderwyser en 'n enkele leerling voltrek, kan verwag word dat besondere persoonswaliteite as toerusting van die voorligtingonderwyser aanwesig moet

wees. Kom die toerusting van die voorligtingonderwyser as persoonsvoorligter ter sprake, word daar verwys na sy inherente kwaliteite as gegewenhede waaroor hy van meet af aan beskik en verworwe kwaliteite wat hy self sy eie gemaak het gedurende jarelange voorbereiding vir sy taak. Aan die hand van wat hoër op in hierdie hoofstuk aan die lig gekom het oor voltrekking van die persoonsvoorligtingsgebeure, kan enkele inherente en verworwe kwaliteite as toerusting van die voorligtingonderwyser as persoonsvoorligter geïdentifiseer word.

4.7.1 Inherente kwaliteite as toerusting

4.7.1.1 *Pedagogiese liefde*

Die voorligtingonderwyser moet oor outentieke pedagogiese liefde vir die leerling beskik. Pedagogiese liefde wat kennis, besorgdheid, agting, verantwoordelikheid en vertroue insluit (vergelyk hoofstuk 2, paragraaf 2.5.1.1 en hoofstuk 4 paragraaf 4.4.4) is moontlikheidsvoorwaarde vir die toereikende voltrekking van persoonsvoorligtingbemoediging met die leerling.

4.7.1.2 *Deernis*

Gedurende die voltrekking van die persoonsvoorligtingsgebeure, gebeur dit dikwels dat die leerling wat sy vertroue in die voorligtingonderwyser stel, sy hart uitstort in 'n ontboeseming van kwellende uiters vertroulike aard. Dit word van die voorligtingonderwyser verwag om dié leerling met besondere deernis te begeë. Hierdie deernis as innige medelyde moet altyd eg wees.

4.7.1.3 *Nederigheid*

Die voorligtingonderwyser moet in die persoonsvoorligtingsituasie nederig en beskeie wees en die vermoë besit om af te daal tot die niveau van die leerling om hom daár te ontmoet.

4.7.1.4 *Geduldigheid*

Wanneer die voorligtingonderwyser die leerling werklik wil leer ken, moet hy deurdring tot laasgenoemde in sy intieme beleweniswêreld: daar moet hy luister, nie net na sy woorde nie, maar ook na sy stilswye as openbaring van diepgesetelde nood. Fyn waarneming van sy fisiese gesteldheid is eweneens noodsaaklik. Die kind beleef sy kind-wees by uitstek in lyflikheid en in sy liggaamlikheid transendeer hy homself. Dit bring mee dat dit baie tyd in beslag mag neem en vra geduld van die voorligtingonderwyser.

4.7.1.5 *Empatie (Invoeling)*

Die voorligtingonderwyser moet in die persoonsvoorligtingsituasie die vermoë besit om hom te kan invoel in die nood van die leerling. Om die leerling as persoon te begryp moet hy sy lewewêreld *binnetree*, hy moet hom as't ware in die leerling se plek stel en die wêreld deur laasgenoemde se oë beskou.

4.7.1.6 Verantwoordelikheid

Van die voorligtingonderwyser word 'n sterk verantwoordelikegevoel teenoor die leerling-in-nood verwag. Wanneer laasgenoemde 'n appèl tot die voorligtingonderwyser rig, moet hy die ver-antwoord-elikeheid aanvaar om met hom bemoeienis te maak.

4.7.2 Verworde kwaliteite as toerusting

4.7.2.1 Kennis en begryping van 'n pedagogies-verantwoordbare kinderantropologie

Die voorligtingonderwyser moet oor kennis beskik van 'n pedagogies-verantwoordbare kinderantropologie sodat hy sal begryp wie die kind is en hom as mede-subjek sal aanvaar.

4.7.2.2 Kennis van die kind as persoon

Die voorligtingonderwyser moet die leerling sien as 'n unieke, eenmalige, onvervangbare persoon en dat daar nie met hom gehandel kan word volgens 'n vooraf bepaalde resepmatige wyse nie, maar dat daar deurgedring moet word tot in die kern van die mens-wees van die leerling om hom as mens te begryp.

4.7.2.3 Vertroulikheid

Die leerling sal aan die voorligtingonderwyser wat hy vertrou vertroulike inligting openbaar wat weens die intieme en vertroulike aard geheim gehou moet word. Sou die voorligtingonderwyser sodanige inligting openbaar maak, kan dit die vertrouensverhouding skend en onberekenbare skade aan die leerling as persoon berokken. Die voorligtingonderwyser wat nie vertroulike inligting vertroulik kan hanteer nie, is nie die vertrouwe van die leerling werd nie. Die leerling moet voortdurend daarvan verseker voel dat hy die voorligtingonderwyser kan vertrou sodat hy vertroulike inligting met vrymoedigheid aan hom kan toevertrou wetende dat dit tussen hulle sal bly.

4.7.2.4 Geskooldheid in die Pedagogiek

Van die voorligtingonderwyser word verwag om 'n kenner van die Pedagogiek, veral die Fundamentele Pedagogiek, Empiriese Opvoedkunde en Skoolvoorligting te wees. Grondige kennis van die Pedagogiek is moontlikheidsvoorwaarde vir 'n verantwoordbare skoolvoorligtingspraktyk.

HOOFSTUK 5

Die voorligtingonderwyser as opvoeder: sy hunkeringe, geroepenheid en doelstellings wat hy met die kind wil verwesenlik

5.1 INLEIDING

Die voorgaande hoofstukke het gehandel oor bepaalde fasette van skoolvoorligting, te wete onderwysvoorligting, loopbaanvoorligting (loopbaanopvoeding) en persoonsvoorligting. Die klem het telkens geval op die pedagogiese opgawe van die voorligtingonderwyser wat elk van die genoemde fasette betref, terwyl daar ook besin is oor sy toerusting as opvoeder.

Die voorligtingonderwyser is primêr besig met onderwys (onderrig én opvoeding) van kinders. Daar is telkens daarop gewys dat hy sowel 'n besondere onderwyser asook opvoeder by uitnemendheid moet wees veral gesien die besondere eise wat skoolvoorligting as opvoedingsgebeure aan hom stel. Die voorligtingonderwyser is nie net opvoeder omdat hy dit móét wees nie, maar hy wil dit ook graag wees kragtens sy eksistensiële geroepenheid. Daar lewe ook sekere hunkeringe, wat hy graag in vervulling wil sien gaan, in hom en hy stel vir homself ook sekere doelstellings wat om verwerkliking vra.

Skoolvoorligting as skoolvak is dikwels in die verlede soos ook tans as 'n tweede- of derderangse vak langs die ander skoolvakke waarin die leerling eksamen moet aflê, beskou. Die ongelukkige situasie bestaan nog steeds dat die status van skoolvoorligting as vak meer dikwels deur die onkundige en oningeligte misken word. Gevolglik word ook die veeleisende taak van die voorligtingonderwyser dikwels nie begryp en na waarde geskat nie. Op die skouers van die voorligtingonderwyser rus derhalwe 'n besondere taak om sy vak en die voorligtingspraktyk in die skool so uit te bou dat daaraan die status wat dit onteenseglik verdien, toeken sal word.

Na die ietwat donker beeld wat hierbo geskilder is, kom daar enkele dringende vrae na vore: Waarin lê die geïntensioneerde (motivering) waarmee die voorligtingonderwyser sy taak aanpak en volvoer? Wat begeester hom om daaglik onvermoeid met sy taak voort te gaan? Wat is dit wat die aspirantonderwyser laat besluit om voorligtingonderwyser te word? Lê die antwoorde op die vrae miskien opgesluit in sy hunkeringe, sy geroepenheid en besondere doelstellings wat hy wil verwesenlik?

In hierdie hoofstuk word daar na antwoorde op genoemde vrae gesoek. Die skrywer wil *dwarskyker* (C.K. Oberholzer; Landman) op die skoolvoorligtingsgebeure as opvoedingsgebeure wees ten einde outentieke antwoorde op die vrae te probeer vind.

5.2 DIE VOORLIGTINGONDERWYSER SE GEROEPENHEID AS OPVOEDER

Vir Van Rensburg et al. (1979, p.61) impliseer geroepenheid dat daar iemand of iets *buite* die mens is wat hom oproep of aanspreek tot gehoorsaamheid. Dit is slegs by die mens waar daar sprake is van 'n *onhoorbare* geroepenheid, daar is met ander woorde sprake van iemand of iets wat roep en iemand wat geroep word. Kragtens sy geroepenheid is iemand uitgesonder vir 'n besondere taak wat hy moet uitvoer. Geroepenheid moet beskou word as 'n wyse van beskikbaarstelling in diens van 'n medemens. Vir die onderwyser is daar onder andere sprake van geroepenheid tot opvoeding, naamlik 'n geroepenheid tot pedagogiese begeleiding.

Vir die voorligtingonderwyser bestaan sy geroepenheid uit 'n aangesprokenheid vanuit die Transendente, 'n appèl wat tot hom kom en waarop hy moet antwoord en hy antwoord daarop deur hom te wy aan die skoolvoorligtingstaak as opvoedingstaak.

Die voorligtingonderwyser is geroepe om hom te bemoei met die kind in eksistensiële nood op weg na toereikende volwassenheid. Kragtens sy geroepenheid is sy begeleiding van die kind altyd doelgerig en is dit vir homself sinvol. Sy geroepenheid gee aan hom as geroepene toekomspektief en doelgerigheid.

Om geroepe te wees beteken met ander woorde om uitverkore te wees om 'n sekere taak te verrig (Kritzinger et al., 1972, p.249). Die geroepenheid (of uitverkorene-wees) van die voorligtingonderwyser bestaan daarin dat hy hom beskikbaar stel vir die kind-in-nood sodat 'n van aangesig tot aangesig ontmoeting plaasvind; "die een stel sig oop vir die noodroep van die ander; die ander aanvaar die uitnodiging en laat hom steun; die roepende belewe veiligheid en geborgenheid, en het die moed om dit met die volste vertroue met die toekoms te waag, wetende dat die ander hom as lot- en bondgenoot aanvaar het" (Oberholzer, C.K., 1968, p.397).

5.3 DIE VOORLIGTINGONDERWYSE SE HUNKERINGE

Langeveld (1969(a), p.109) beklemtoon die feit dat die skool nie slegs vir die kind nie maar ook vir die onderwyser milieu is; sy eie lewensgeskiedenis voltrek sig vir 'n groot deel binne die ruimte van die skool. Verder word daarop gewys dat die onderwyser benewens kinderbegeleier te wees ook sy taak as volwaardige volwassene saam met ander mede-volwassenes moet volvoer: "Maar wie een goede volwassene wil wesen, sal ook in het land van die volwassenheid thuis moeten zijn. En wie *dit* nu weer opgebracht heeft, vergeet meestal de kinderen volkomen. Daarom mogen wij wel zeggen, dat de leeraar existentieel voor een tweespalt staat: volwassene te zijn in de volle betekenis van het woord . . . , maar in de wereld van het kind" (Langeveld, 1969(a), p.109). Hy is as't ware die "burger van twee werelden" (Langeveld, 1969(a), p.110). D. Roos (1971, p.3 e.v. en p.134) beskryf dit as 'n *amfibiese* (dualistiese?) bestaan, bedoelende daarmee dat die onderwyser 'n dubbele bestaan voer, enersyds as volwassene tussen volwassenes en andersyds as nie-volwassene (en tog volwassene) saam met sy leerlinge in die skoolsituasie.

Dit moet beklemtoon word dat die onderwyser *volwassene* is wat hom met kinders se opvoeding bemoei.

Robbertse (1975, p.13) wys daarop dat opvoeding omskryf kan word as die opvoedingshulp wat deur 'n *volwassene* aan 'n kind verleen word, weens die hulpbehoewendheid van die kind en met die toenemende volwassewording van dié kind as doel.

Wat hier oor die opvoeder in die algemeen gekonstateer is, is ook veral op die voorligtingonderwyser van toepassing. Wanneer die hunkeringe van die voorligtingonderwyser ter sprake kom, moet daar onderskei word tussen hunkeringe ten aansien van die kind wat in die skoolvoorligtingsgebeure aan sy sorg toevertrou word en hunkeringe ten aansien van die volwassenes (ouers) met wie hy in die skoolvoorligtingsgebeure in kommunikasie moet tree.

Voordat daar oorgegaan word tot 'n besinning oor die hunkeringe van die voorligtingonderwyser, is dit nodig om helderheid te verkry oor die begrip *hunkering*.

Volgens Schoonees et al. (1970, p.326) beteken hunker om 'n sterk innige verlange of 'n vurige begeerte te hê of om te smag na iets. Griessel (1972, p.81) beskou 'n hunkering as 'n "hartgrondelike wens". Hunkeringe is nooit ten volle bevredigbaar nie (Pienaar, 1982, SAVBO). Luidens C.K. Oberholzer (1977, p.95) beteken om te hunker, om te verlang, te wil ervaar, 'n vervulling te smaak, te wil weet en te smag en te dors na sekerheid en gemoedsvrede. "Die hunkering kom voort uit die belewing van onsekerheid en onrus aangaande ons eksistensiële gemoeidheid met ons onvoltooide menslike werklikheid. Ons wat mense is, beskik wel oor 'n *voltooide* menslike vorm, maar met 'n *onvoltooide funksie* in 'n *onvoltooide tyd*. Dit is hierdie laaste *tweetal onvoltooidhede* en *onvol-*

tooibaarhede wat ons met 'n toekoms in sy verborgenheid konfronteer. Dit is hierdie verborge toekomstigheid wat ons so reël belewe en ons so intens laat hunker om die verborgene onverborge te maak. Ons wil weet, want ons moet handel'' (Oberholzer, C.K., 1977, p.95).

Teenoor hunkeringe is daar ook sprake van behoeftes wat Schoonees et al. (1970, p.53) omskryf as innerlike drange tot iets. 'n Drang is van korte duur (Van der Walt, 1982, SAVBO) en kan ten volle bevredig word (Pienaar, 1982, SAVBO). C.K. Oberholzer (1977, p.94) waarsku teen die gebruik van die begrip *behoefte* omdat dit vir hom 'n te sterk biologiese konnotasie het. Die begrip *begeerte* wat 'n sterk wens of verlange beteken (Schoonees et al., 1970, p.51), kan volgens die oordeel van die skrywer dui op beide hunkeringe en behoeftes. Hierdie term is egter binne die konteks van hierdie werk onaanvaarbaar omdat daar nie duidelik onderskei word tussen die onderhawige twee begrippe nie.

5.3.1 Die hunkeringe van die voorligtingonderwyser rakende die mede-volwassene

Die voorligtingonderwyser-ouerverhouding is 'n verhouding op andragogiese niveau want die ouer word, soos C.K. Oberholzer (1977, p.94) dit stel, beskou as "selfstandigheid-in-afhanklikheid van 'n ander". Die voorligtingonderwyser aanvaar die verantwoordelikheid vir die ouer in antwoord op die appèl van laasgenoemde as "selfstandige-in-nood-aan-'n-medeganger" (Oberholzer, C.K., 1977, p.93). Die ouer wat die voorligtingonderwyser nader om hulp is 'n ouer-in-nood, 'n ouer wat die welsyn van sy kind op die hart dra.

Die hunkeringe van die voorligtingonderwyser ten aansien van die ouer as selfstandige-in-nood-aan-'n-medeganger word vervolgens belig na aanleiding van C.K. Oberholzer (1977, p.97-109).

Die voorligtingonderwyser hunker daarna om vir die ouer waarlik *agogos* te wees. Hierdie ageinsbeleving in die menslike sin van die woord beteken dat *die ouer sal belewe dat hy waarlik welkom is* in die teenwoordigheid van die voorligtingonderwyser.

Welkom-wees impliseer om in opregtheid aanvaar te word. Koue, amptelike saaklikheid word daarom ten alle koste vermy sodat daar tot 'n toereikende ontmoeting, waarsonder die ouer hom nie vir die voorligtingonderwyser kan ontsluit nie, gekom kan word. Die voorligtingonderwyser hunker daarna om vir die ouer iets te beteken sonder om familiêr te wees — iets wat netso vernietigend as strakke saaklikheid sou wees.

Die voorligtingonderwyser hunker ook daarna om die ouer in sy eenmaligheid en onherhaalbaarheid *ráák te sien* en hy wil veral weet of die ouer bereid sal wees om *na hom te luister* want hy het iets om mee te deel. Saam met die hunkering om die ouer raak te sien het die voorligtingonderwyser ook die hunkering om die ouer *ráák te hoor*, want die ouer-in-nood het ook iets om mee te deel.

Dikwels is dit 'n mededeling wat versluer is in die onbeholpe verwoording daarvan en tog moet die voorligtingonderwyser werklik begryp wat die ouer wil sê. Daar is egter ook die hunkering aan die kant van die voorligtingonderwyser dat hy sal *aan-voel* wat daar in die hart van die ouer omgaan. Die voorligtingonderwyser hunker daarna om sensitief te kyk, te hoor en te voel om sodoende tot outentieke begryping van die ouer te kom ten einde vir laasgenoemde 'n menslike medeganger te kan wees.

Die voorligtingonderwyser hunker ook verder daarna dat die ouer sal weet dat hy as *draer van waardigheid eerbiedig* sal word. Dit beteken dat die ouer sal weet dat hy as mens eerbiedig sal word; daarsonder kan die dialoogvoering nie na wense verloop nie. Die voorligtingonderwyser weet dat as hy die waardigheid van die ouer sou skend, die subjek-subjekverhouding met laasgenoemde tot niet sou gaan en laasgenoemde gedegradeer sou word tot blote objek met ander woorde 'n lastige probleem of interessante geval.

In samehang met die erkenning van die ouer se waardigheid hunker die voorligtingonderwyser daarna dat die ouer sy *gesig na hom sal draai* sodat hy sy eie gesig met die van die ouer kan deel en laasgenoemde kan "lees wat daarop geskrywe staan" (Oberholzer, C.K., 1977, p.102). Die voorligtingonderwyser hunker daarna dat daar 'n van aangesig tot aangesig verhouding tussen hom en die ouer sal ontstaan. Wanneer die ouer sy aangesig verberg, kan die voorligtingonderwyser nie sy nood in-voelend beluister nie.

Die voorligtingonderwyser koester die begeerte dat die ouer sal begryp en dit sal aanvaar dat eersgenoemde die intimiteit tussen hulle sal bewaar. Die bereidwilligheid om te luister, maak dit vir die ouer moontlik om homself te ontsluit en te ontvou, sodoende word die voorligtingonderwyser vertrouwd met die omstandighede van die ouer, dit is 'n noodsaaklikheid "aangesien die een die ander slegs kan steun vanuit wat daar in die wêreld van die ander werksaam is" (Oberholzer, C.K., 1977, p.104). Waar die ouer inligting van vertroulike aard meedeel, moet hy weet dat die voorligtingonderwyser die geheimenisse sal bewaar en met niemand anders sal bespreek nie.

Nog 'n hunkering van die voorligtingonderwyser is dat die ouer hom vrywillig onder sy simpatieke gesagsleiding sal plaas. Dit beteken dat die ouer deur die gesag van sy gewete gedwing word om die voorligtingonderwyser as sy wel-doener te beskou en hom onder sy simpatieke gesagsleiding te stel. Sodoende bevestig die ouer dan sy volwassenheid-as-selfstandigheid-in-afhanklikheid.

Die voorligtingonderwyser hunker daarna dat die ouer sal weet dat hy *nie geneem word soos hy is nie*, maar dat hy geneem word *soos hy kan, móét en behoort te wees* (Oberholzer, C.K., 1977, p.107). Die ouer moet dus weet dat die voorligtingonderwyser sy belange op die hart dra. Die ouer moet dan ook die moed en vertroue hê om dit met die voorligtingonderwyser die onbekende toekoms in te waag.

Die voorligtingonderwyser stel hom dit ten doel dat die ouer nooit in sy teenwoordigheid as oortollig, nie meer goedgenoeg nie of nie meer bruikbaar sal voel nie. Die ouer se waardigheid moet altyd behoue bly.

Laastens hunker die voorligtingonderwyser ook daarna dat die ouer sal weet dat hulle verhouding sal gedy en dat laasgenoemde dit so sal aanvaar dat die persoon aan wie hy hom verbind het, bereid is om hom by te staan totdat die noodsituasie opgehef is.

5.3.2 Die hunkeringe van die voorligtingonderwyser rakende die volwasse-wordende

Die gebeure wat sigself voltrek tussen die voorligtingonderwyser en die kind is essensieel 'n pedagogiese gebeure want daar is sprake van die voorligtingonderwyser as opvoeder en die kind as opvoeding binne 'n pedagogiese situasie. Die hunkeringe van die voorligtingonderwyser rakende die kind, moet derhalwe in die voltrekking van die opvoedingsgebeure gesoek word. Om die hunkeringe van die voorligtingonderwyser beter te begryp, is dit nodig om enkele aspekte van die konsep *opvoeding* in oënskou te neem.

Robbertse (1975, p.12–13) wys op verskeie pedagogiekers se beskouinge oor opvoeding as eg menslike handeling:

Opvoeding is die versorging van die liggaam, gees, hart en siel. Opvoeding moet 'n mens bring tot verbondenheid aan alle ander mense, 'n verbondenheid aan wat goed en mooi is (F. Deas).

Opvoeding is gewetensvorming sodat daar volgens norme gehandel kan word (Oosterbaan).

Opvoeding impliseer 'n dialogiese gerelationeerdeheid tussen opvoeders en kinders waar die mate van harmonie tussen kind en opvoeder die oor- en weergee van die beste aan mekaar, bepaal (Kooistra).

Opvoeding is die omgaan van volwassenes met kinders. Die omgang beoog 'n bepaalde invloed, naamlik om die kind te help om mondig (sedelik selfbepalend) te word (Langeveld).

Naas *opvoeding* word die term *pedagogie* ook dikwels gebruik. Pedagogie is afgelei van die Griekse woorde *pais* en *agein* wat onderskeidelik *kind* en *om te begelei* beteken, dus *Kinderbegeleiding*. Hierdie kinderbegeleiding dui op die begeleiding van die kind deur die volwassene op weg na volwassenheid. Om egter toenemend volwassene te word, is volgehoue begeleidingshulp nodig. Die kind moet dus gehelp word om homself te help (P. van Zyl).

Viljoen wys daarop dat talle pedagogiekers *opvoeding* voldoende beskryf het, maar aksentueer die voorsetsel *op*. Dit dui op die kleinwees van kindwees, maar terselfdertyd ook op die toekomstigheid van kindwees as groot-

wees. Dit is juis hierdie dialektiese gesitueerdheid wat dui op die wordingsgebeure wat as OPVOEDING bekend staan. Hierdie wordingsgebeure verg wordingshulp.

Pedagogiekers soos C.K. Oberholzer, M.O. Oberholzer, Landman, Kilian, Roos en vele ander omskryf opvoeding as die opvoedingshulp wat deur 'n volwassene aan 'n kind verleen word, weens die kind se steunbehoewendheid, sodat die kind toenemend volwasse moet word. Volgens C.K. Oberholzer is opvoeding 'n eksistensieel-eties-normatief-normerende aangeleentheid. Die kind is dus MEDEganger, gespreksVENNOOT in 'n dialoog waarin die opvoeder 'n lotgenoot van die opvoedeling is en beide onderhorig is aan die gesag van behoorlikheidseise.

Die hunkeringe van die voorligtingonderwyser as opvoeder is almal veranker in die opvoedingsgebeure aangesien hy in hoofsaak met die opvoeding en dikwels met korrektiewe opvoeding van die kinders, wat aan sy sorg toevertrou word, gemoeid is.

Die voorligtingonderwyser hunker daarna dat daar 'n verhouding van wedydse vertroue tussen hom en die kind tot stand sal kom, 'n verhouding waarin die kind sal ervaar dat daar agting vir sy menswaardigheid bestaan en dat hy aanvaar word soos hy is. Die voorligtingonderwyser hunker na wedydse bereidwilligheid om 'n verhouding te stig en veral dat die kind sal weet dat hy hom wil neem met die bedoeling om hom aan eersgenoemde te bind om verantwoordelikheid vir sy versorging te aanvaar. Hy wil die kind as medemens aanvaar en hom as medestander en medeganger beskou, dus as deelnemer aan die gebeure wat tussen hulle voltrek sal word en wat gerig is op die toekomstige behoorlike volwassewording van die kind. Verder hunker die voorligtingonderwyser ook daarna dat die kind sal weet dat hy van voorneme is om hom te versorg en daarom 'n versorgingsruimte inruim met voldoende geleentheid waar die gewaarwording van aanvaarding ervaar kan word. Die voorligtingonderwyser hunker ook daarna dat die kind moet weet dat hy uit liefde besorgd is oor hom en dat alle verdere handelinge soos inruiming van tuiste, stigting van nabyheid, opname in onsruimte, toewending in vertroue, teenwoordigheid in vertroue, toeganklikheid en toebehoorendheid in die pedagogiese liefde veranker lê.

Die voorligtingonderwyser hunker ook daarna om die kind te verstaan. Hy wil graag die andersheid of uniekheid na elke kind begryp en in die lig daarvan bepaalde moontlikhede vir die kind voorhou en interpreteer. Verder wil hy die kind steun tot belewing en begryping van die toekoms en toenemende aanvaarding van verantwoordelikheid, die gesag van behoorlikheidseise, behoorlike inspanning en begryping van menswees. Die aktualisering van voornemde is noodsaaklik sodat die oorwinning oor kindwees uiteindelik gerealiseer kan word.

Die voorligtingonderwyser hunker daarna dat die kind sy gesag sal aanvaar, dat hy gewillig sal wees om aangespreek en opgeroep te word tot vrywillige verant-

woordelikhedsaanvaarding, dat hy hom sal laat gesê wat die afkeuring van die afkeurenswaardige en goedkeuring van die goedkeurenswaardige, betref. Die raaksien van norme as behoorlikheidseise moet lei tot onderwerping aan normgesag wat as die lewenswaardevolle deel uitmaak van 'n lewensopvatting wat hy besig is om te verwerf.

Jaspers (1971, p.47) kom tot die gevolgtrekking: "Authority is therefore that form of truth in which truth is neither exclusively universal knowledge nor exclusively external command nor exclusively idea of a whole, but all of these at once. Thus, although authority indeed comes as an external command and compulsion, at the same time it also speaks from within. Authority is a claim based on transcendence which is obeyed even by the person who at any given time commands on its basis". Hy gaan dan verder deur aan te toon wat die verband tussen vryheid en gesag is en wys daarop dat daar vir die volwassene geen sprake kan wees van vryheid in ongebondenheid nie, maar altyd van vryheid in verantwoordelikhed want verantwoordelikhed impliseer gesag. Jaspers (1971, p.49) merk dan ook op dat geen mens absoluut vry en outonoom kan wees nie: elke individu misluk een of ander tyd. Dit maak nie saak hoe ver hy al gevorderd het op die weg van verwerping van volwasse vryheid nie, die mens kan die spanning wat tussen vryheid en gesag bestaan, nie ontbeer nie want daarsonder sal sy lewensweg vir hom onseker en onstabiel wees.

Iets waarna die voorligtingonderwyser intens hunker is om tot outentieke ontmoeting met die kind te kom. Pedagogiese ontmoeting moet dus soos hoër op aangetoon beskou word as moontlikheidsvoorwaarde vir die inisiëring van die skoolvoorligtingsgebeure. Wanneer die voorligtingonderwyser en die kind gelyktydig in dieselfde ruimte bymekaar is en bewus van mekaar se teenwoordigheid is, is daar reeds duidelik blyke van algemene opvoedende beïnvloeding in pedagogiese omgang. Pedagogiese omgang is eger nie doel op sigself nie, dit moet oorgaan tot engagement. Die by-mekaar-wees moet intensiveer tot met-mekaar-wees wat gekenmerk word deur pedagogiese nabyheid tussen opvoeder en opvoeding. In die ontmoetingsituasie moet hulle hul in vertroue na mekaar wend en hulle teenwoordigheid moet realiseer as 'n teenwoordigheid in vertroue waar hulle belewe dat hulle by mekaar hoort (toebehorendheid) en dat hulle vir mekaar toeganklik is. Beide die voorligtingonderwyser en die kind gaan oor tot die stigting van 'n pedagogiese *onsheid* (Botha, 1977, p.41) wat 'n intieme, liefdevolle verbondenheid met mekaar impliseer. Die kind moet in die ontmoeting geborgenheid in simpatieke gesagsleiding belewe en hulle verhouding moet daarvan blyke gee dat hulle op mekaar afgestem is en tot mekaar aangetrokke voel. Die diepgewortelde toegeneentheid van die voorligtingonderwyser jeens die kind gaan oor tot 'n spontane bereidheid om die kind te steun en 'n volgehoue bereidwilligheid tot bemoeienis met hom, terwyl die kind altyd sal weet dat dit waaroor in intimiteit gekommunikeer word as intimiteit bewaar sal word. Alvorens die pedagogiese ontmoeting met die kind nie verwerklik is nie, kan die pedagogiese gebeure tussen die voorligtingonderwyser en die kind nie verder verloop nie. Het die pedagogiese ontmoeting wel gerealiseer, moet die voorlig-

tingonderwyser oorgaan tot die opneem van verantwoordelikheid om hom verder met die kind te bemoei (pedagogiese engagement) wat impliseer dat hy die noodroep van die kind nie mag ignoreer nie, maar die verantwoordelikheid op hom moet neem om met opvoederlike doelbewustheid hom met die kind te bemoei, terwyl hy te alle tye vir die kind beskikbaar moet wees.

Die voorligtingonderwyser hunker daarna om met die kind-in-nood bemoeienis te maak. Pedagogiese bemoeienis bestaan enersyds uit pedagogiese ingryping waar die kind bewus word van die afkeurenswaardige. Die kind belewe dat hy teengegaan word, maar is gewillig om op behoorlike wyse op sy bevraagdheid antwoord te gee. Hierdeur breek behoorlikheidsbesef deur en kom die kind in toenemende mate tot kennis van goed en kwaad. Andersyds bestaan bemoeienis uit pedagogiese instemming waar die voorligtingonderwyser die goedkeurenswaardige wat die kind gedoen het, goedkeur en laasgenoemde dit as 'n saamstem belewe. Verdere bemoeienis ten aansien van instemming lê daarin dat die voorligtingonderwyser die kind aanmoedig om in die goedkeurenswaardige te volhard in welke geval hy nie mag nalaat om sy waardering aan die kind te betuig nie. Hierdeur word behoorlikheidsbesef versterk en die kennis van goed en kwaad bevestig.

Pedagogiese bemoeienis kan egter nie onbepaald voortduur nie en die voorligtingonderwyser moet hom geleidelik van die kind losmaak sodat daar teruggekeer kan word na pedagogiese omgang. Hierdeur word aan die kind die geleentheid gebied om die bemoeienis wat met hom gemaak is, te verwerk, terwyl hy toegelaat word om self iemand te wees, sy vryheid te belewe en deel te hê aan die nie-intensionele beïnvloeding van die voorligtingonderwyser.

Uiteindelik moet die periodieke verlating tussen die voorligtingonderwyser en die kind voltrek word. Van Praag (1950, p.2) stel dit treffend in die woorde: "Wie voortdurend opvoed, voed daarom helemal niet op, zoals iemand die altijd bidt, eigenlijk nooit bidt. Er staat: bidt en werk! Zo zou men ook kunnen zeggen: voed op en doe gewoon!" Die kind moet ervaar dat die skeiding nie finaal is nie, maar dat die skeiding impliseer dat daar later weer 'n ontmoeting sal wees. Die kind moet egter eers leer om selfstandig te word. Daarsonder kan hy sy steunbehoewendheid en afhanklikheid van die voorligtingonderwyser nooit oorwin nie. Die binding tussen hom en die voorligtingonderwyser word opgehef, maar die afskeid moet daarvan getuig dat daar aan beide kante 'n hunkering tot 'n weerontmoeting in die toekoms bestaan, by welke geleentheid hulle mekaar weer verwelkomend sal groet.

5.4 DIE DOELSTELLINGS WAT DIE VOORLIGTINGONDERWYSER MET DIE KIND WIL VERWERKLIK

In die lig van sy geroepenheid as opvoeder en sy hunkeringe in hierdie verband het die voorligtingonderwyser sekere doelstellings wat hy met die kind wil verwerklik. Hierdie doelstellings moet beskou word as die finale oogmerke wat die

voorligtingonderwyser met al sy bemoeienis met die kind in die skoolvoorligtingsgebeure op die oog het.

5.4.1 Algemene doelstellings

Die primêre doelstelling wat hy wil realiseer, is om toe te sien dat elke leerling onderrig en opvoeding ooreenkomstig sy gegewe vermoëns ontvang sodat hy sy moontlikhede optimaal sal aktualiseer.

Die skoolvoorligtingsprogram moet dus afgestem wees op opvoedings- en onderrighandelinge wat in die fundamenteel pedagogiese strukture en empiries opvoedkundige kategorieë wat die opvoedings- en leergebeure ten grondslag lê, begroot is.

Die voorligtingonderwyser moet ook altyd daarop bedag wees dat alle opvoedings- en leergebeure nie altyd by alle kinders toereikend sal verloop nie; daarom wil hy in die skoolvoorligtingsprogram voorsiening maak vir hulpverlening by wyse van vroegtydige identifisering en die byhaal van ortodidaktiese, ortopedagogiese en beroepsoriënteringshulp.

Die voorligtingonderwyser wil elke leerling voortdurend steun tot verantwoordelike en verantwoordbare onderwyskeuse (vak-, vlak-, kursus-, studierigting- en skoolkeuse) en beroepskeuse. Laasgenoemde moet veral blyke gee van 'n positiewe arbeidsgesindheid, verantwoordelike taakaanvaarding, keuseweerebaarderheid en toereikende selfverwerkliking (R.G.N., 1978, p.9-10; Kruger, 1979, p.12; Nel, 1981, p.38-39).

5.4.2 Besondere doelstellings

Die oorkoepelende doelstelling wat die voorligtingonderwyser met alle leerlinge wil bereik, is om hulle deur middel van onderwysvoorligting, loopbaanvoorligting en persoonsvoorligting te begelei tot behoorlike volwassenheid wat impliseer dat elke leerling die sinvolheid van sy eie bestaan sal begryp, hom self kan beoordeel en begryp, sy menswaardigheid sal besef, op redelik selfstandige wyse besluite sal neem en uitvoer, verantwoordelik sal wees, hom met die norme as behoorlikheidseise sal identifiseer en 'n eie verantwoordbare lewensopvatting sal verwerf en daarvolgens sal lewe. Dit kom daarop neer dat die voorligtingonderwyser die fundamenteel-pedagogiese doelstrukture (Landman) met die kind wil verwerklik. Hierdie doelstelling noodsaak verdere eksplisitering.

5.4.2.1 Sinvolheid van bestaan

Geen kind word gebore met die besef dat hy lewensbevraagde is en moet antwoord deur verantwoordbaar te lewe nie. Hy is derhalwe op die hulp en leiding van 'n volwassene aangewese om die sin van sy eie bestaan, naamlik taakaanvaarding en taakvervulling te besef, sodat sy lewe daardeur sin en betekenis kan

kry (Roos, 1970, p.93). Die kind moet dus as bevraagde 'n duidelike konkrete antwoord gee op die eise wat die lewe aan hom stel (R.G.N., 1978, p.18; Nel, 1981, p.40).

5.4.2.2 Selfbeoordeling en selfbegrip

Roos (1970, p.93) wys daarop dat geen kind van meet af aan by magte is om homself te beoordeel en homself te begryp nie. Aan die hand van opvoedingshulp kom die kind tot groter helderheid en kan hy krities teenoor homself staan en homself ook sedelik beoordeel. Sonder die hulp van die volwassene se teregwyding en aamoediging sou die besef dat sedelike beoordeling en menswaardigheid hand aan hand gaan nooit deurgebreek het nie. Vir Nel (1981, p.40) is dit ook nodig dat die kind gelei word om sy talente, bekwaamhede en strewes te evalueer.

Luidens Van Zyl (1975(a), p.213) moet die kind gelei word tot selfdistansiëring sodat hy sy eie optrede kan beoordeel en tot selfkenning kan kom. Laasgenoemde impliseer dan verwerping van insig in sy eie moontlikhede en beperkinge. Die kind is geroepe tot selfbepaling, hy kan sy taakaanvaarding nie ontwyk nie, hy moet bereid wees om sy lewenstaak te aanvaar kragtens sy bevraagdhed as persoon ter bevestiging van sy self-iemand-wil-wees. Deur aanvaarding van sy eie tekorte en gawes kom hy tot lewensaanvaarding; hiertoe is die begeleiding van die voorligtingonderwyser onontbeerlik.

5.4.2.3 Menswaardigheid

Hoewel die kind as mens gebore is, moet hy sy menswaardigheid self verwerf en daarvoor is hy op die opvoedingshulp van 'n volwassene aangewese. Hy moet tot die besef van sy menswaardigheid gebring word sodat hy deur voortdurende selfvorming op sedelike selfstandige wyse by sy menswording betrokke moet bly (Roos, 1970, p.94).

5.4.2.4 Sedelik-selfstandige besluitvorming en handeling

Opvoedingshulp is hier daarop afgestem dat die kind geleer word om trou te bly aan sy beslissings en om uitvoering te gee aan die keuses wat hy gemaak het ten einde dié iemand te word wat hy behoort te wees (Roos, 1970, p.94). Die kind moet gelei word tot selfstandige en verantwoordelike besluitneming ook ten opsigte van onderwys- en beroepskeuses (Nel, 1981, p.40).

5.4.2.5 Verantwoordelikheid

Roos (1970, p.95) toon aan dat die kind nie gebore word met 'n toereikende verantwoordelikhedsbewussyn nie. Hy moet ook inhoud gee aan sy verantwoordelikheid met behulp van 'n volwassene. In dié verband wys Nel (1981, p.40) daarop dat die kind gelei moet word om verantwoordelik te wees in sy *totale*

gemoeid wees met die lewenswerklikheid met die implikasie dat hy ook daartoe gelei moet word om verantwoordelikheid te *wil* aanvaar.

Van Zyl (1973, p.213) wys daarop dat die kind in toenemende mate bereid moet wees om te antwoord op die appèl om te word wat hy behoort te wees. Hy moet dus bereid wees om by sy menswording (as behoorlike volwassewording) betrokke te wees en die verantwoordelikheid te aanvaar om 'n skeppende aandeel daaraan te neem. Die voorligtingonderwyser moet ook aan die kind voorleef om te "bely ... dat hy feilbaar is en die skuld aanvaar waar hy skend in plaas van veredel" (Van Zyl, 1973, p.213).

5.4.2.6 Normidentifikasie

Die opvoeder se steun aan die kind in die verwerkliking van normidentifisering hang nou saam met opvoederlike voorlewing. Hy lewe as beelddraer van behoorlike volwassenheid en hy moet dit op sedelik-selfstandige, sinvolle – en vir die kind aanvaarbare wyse – voor-leef, anders sal die kind hom nie daarmee identifiseer nie (Roos, 1970, p.95).

Van Zyl (1975(a), p.215) wys daarop dat die volwassene die imperatief van gesagsgeldinge op grond van enkelinge se gesag (dit staan bekend as heteronome gesag), of op grond van die sanksie van die groep (sosionome gesag) erken. Opvoeding is altyd gerig op normidentifikasie en dit bring mee dat die kind in toenemende mate op grond van sy eie aanvaarding van norme en waardes sal kies en handel. Die kind moet aangespreek word deur die gesag van norme en waardes. In hierdie verband moet die voorligtingsonderwyser se opvoedings-taak daarop afgestem wees om die kind so te steun dat sy keuses daarvan getuig dat hy nie meer kies soos die gemeenskap voorskryf nie, maar uit hoofde van 'n persoonlike wete van wat reg en verkeerd, goed en kwaad is. Hy moet self voorkeur gee aan die goeie en afkeur wat sleg is omdat dit 'n gewetensbeslissing is.

5.4.2.7 Lewensopvatting

Die opvoeder moet as verteenwoordiger van die normatiewe op so 'n wyse in die lewe van die kind ingryp en 'n bepaalde verloop daaraan gee, dat die kind 'n lewensopvatting verwerf wat sal getuig van konstante gehoorsaamheid aan behoorlikheidseise (Roos, 1970, p.96). Ooreenkomstig die Nasionale Onderwysbeleid beteken dit dat die kind gelei moet word tot die verwerwing van 'n Christelike lewensopvatting wat ook sy keuses sal bepaal (Nel, 1981, p.41).

Van Zyl (1975(a), p.217) wys daarop dat die volwasse mens gedra word deur 'n persoonlik-verworwe lewensopvatting, 'n lewensopvatting wat hy as wordende volwassene steeds besig is om te verwerf. Die lewensopvatting is groeps-partikulier en getuig van sy gebondenheid aan die gemeenskap as kultuur- en geloofsgemeenskap. Hoewel die lewensopvatting veranker is in 'n tradisie en dui op solidariteit met die groep, beteken dit nie noodwendig konformering nie.

Die lewensopvatting moet deur die individu verwerf en geleef word. "Dit is 'n oortuiging wat met dade bevestig word. Dit gee koersvastheid, betroubaarheid en vertroue aan die volwasse mens. Dit vra ook voortdurend om herwaardering om 'n lewende krag te bly" (Van Zyl, 1975(a), p.217).

Luidens Landman (1961, p.78) is die arbeidsopvatting deel van die lewensopvatting en moet die arbeidsopvatting die lewensopvatting gehoorsaam en dit ook bevestig. Hy wys verder daarop dat die egtheid van die lewensopvatting en die gehoorsaming aan sy eise nêrens so sterk spreek as juis uit die arbeidsopvatting nie. "Dit is nie wat die mens sê wat hy is, waaraan waarde geheg word nie, maar wat hy uit eie oortuiging en aanhoudend doen. Die waarheid aangaande die mens self spreek uit sy arbeid, uit sy daadverrigting" (Landman, 1961, p.78).

Die voorligtingonderwyser as opvoeder beskou dit sy plig om die kind voortdurend in die skoolvoorligtingsituasie te konfronteer met 'n seleksie van lewensverpligtende waardes wat hy self voorlewe. Op dié wyse word die kind bewus van die lewenswaardes as die lewensopeisende in die arbeid en word hy ook gesteun tot aanvaarding en gehoorsaming van hierdie waardes. "Die arbeidsopvatting hou ... verband met die jeugdige se lewe van taakvervulling. Dit gee aan sy lewe 'n taakkarakter aangesien dit 'n opdrag of taak behels wat in beroepsituasies vervul moet word" (Landman, 1961, p.80).

Aanvullend tot die pedagogiese doelstrukture wat Landman eksplisiteer, noem Van Zyl (1975(a), pp.213-217) enkele addisionele opvoedingsdoelstellings waarvan die verwerkliking vir die voorligtingonderwyser ook eise stel. Hierdie opvoedingsdoelstellings word kortliks toegelig.

5.4.2.8 *Volwassenheid-as-lyflikheid (Van Zyl, 1975(a), p.214)*

Waar kinderlike lyflikheid versorging deur die opvoeder veronderstel, impliseer volwassenheid-as-lyflikheid self-aanvaarding van die verantwoordelikheid vir die liggaamlike versorging en beheer oor biologiese drifte en drange op menswaardige wyse. Volwassenheid-as-lyflikheid impliseer verder ook aanvaarding van die eie self met sy liggaamsgebreke en -tekorte.

Volwassenheid-as-lyflikheid beteken ook die aanvaarding van manwees en vrouwees. "Volwassewording is altyd manwording of vrouwording as menswording" (Van Zyl, 1975(a), p.214). Aan manwees of vrouwees word in partikuliere samelewingsverband sekere eise gestel of verwagtings gekoester, ontwyking waarvan 'n ontvlugting van volwassenheid impliseer.

Van Zyl betoog verder dat manwees en vrouwees as wyses van menswees gerig is op 'n liefdesverbintenisse in die huwelik waaruit die geboorte van kinders die egliede oproep tot die voorreg en verantwoordelikheid van opvoederwees. "Volwassenheid kom in die huwelik tot uitdrukking deur wedersydse respek en liefde van man en vrou vir mekaar. Die skeppende liefde roep die adel van menswees na vore. Dit is hierdie skeppende liefde wat ouers saambind om hulle

kinders in dankbaarheid te aanvaar en op te voed omdat hulle lewensmoed het” (Van Zyl, 1975(a), p.214).

Dit is die doelstelling van die voorligtingonderwyser om die kind te steun tot versorging van sy eie lyflikheid en die aanvaarding en verwerking van enige liggaamstekorte asook die beheer oor drifte en drange. Verder sal hy ook aandag gee aan die kind se eventuele aanvaarding van volwasse manwees en vrouwees en die verantwoordelikhede wat daarmee gepaard gaan.

5.4.2.9 Beroepstoetrede en beroepsbeoefening (Van Zyl, 1975(a), p.215)

Volwassenheid moet in verband gebring word met beroepstoetrede en beroepsbeoefening as eksistensiële momente wat die lewe van die volwassene kan oorheers. Tog moet daarop gewys word dat beroepstoetrede en beroepsbeoefening nie essensies (wesenstrekke) van volwassenheid is nie, maar eerder deel van die samelewingstruktuur. Andersyds is 'n toegewyde arbeidsgesindheid 'n uitdrukking van roepingsbewustheid wat wel volwassenheid kenmerk. “Die beroepskeuse, die arbeidsvoorbereiding en die beroepsbeoefening self stel die eis van verantwoordelikheid, redelikheid en sedelikheid, dit is menslikheid” (Van Zyl, 1975(a), p.215). Dit is die doel van die voorligtingonderwyser om die kind te steun tot beroepsvolwassenheid.

5.4.2.10 Volwassenheid as opgawe van aanvaarding van veelvolkigheid (Van Zyl, 1975(a), p.215)

Van Zyl toon aan dat volwassenheid die aanvaarding van die medemens as lotgenoot insluit, dit sluit ook erkenning van die andersheid van menswees in. Laasgenoemde stel hoë eise binne gemeenskapsverband in die Republiek van Suid-Afrika as veelvolkige land. Die erkenning van 'n mede Suid-Afrikaner se anderse kultuur kom nie daarop neer dat die eie identiteit prysgegee word nie, maar van kennis en waardering vir die kultuur van die ander en agting vir sy menswaardigheid. Die voorligtingonderwyser kan veel doen om volkereverhoudinge in ons land te verbeter en daarom moet dit ook as 'n besondere opgawe beskou word.

5.4.2.11 Vryheidsaanvaarding (Van Zyl, 1975(a), p.216)

Outonome gewetensbeslissings beteken vryheidsaanvaarding as verantwoordelikhedaanvaarding en aanvaarding van volwassenheid. Hoewel die opvoeding toegelaat moet word om self te kies, is hy tog van die opvoeder afhanklik vir die geleentheid om self te kies. Die kind kom gedurende sy skoolloopbaan voor vele keuses waarvan sommige verreikende gevolge kan hê te staan; daarom is die steungewing van die voorligtingonderwyser onontbeerlik. Dit is die doel van die voorligtingonderwyser dat die kind in toenemende mate keuseweerbare sal word en die vryheid sal aanvaar om te kies, maar dat dit altyd 'n vryheid-in-verantwoordelikheid sal wees.

5.4.2.12 Aanvaarding van die sinvolheid van menswees

Vir Van Zyl (1975(a), p.217) is die aanvaarding van verantwoordelikheid vir vryheid, aanvaarding van die sin van die lewe, meer bepaald die sin van eie bestaan. Die kind moet gesteun word om voorspoed en teenspoed, sukses en mislukking, lyding, smart en teleurstellings sinvol te verwerk. Wanneer hy die "sin van menswees aanvaar, kan hy ook die grenssituasie as geleentheid tot sinsontvouting aanvaar" (Van Zyl, 1975(a), p.217).

5.4.2.13 Volwassenheid as deemoedigheid (Van Zyl, 1975(a), p.217)

Van Zyl sluit sy betoog oor volwassenheid af deur daarop te wys dat die volwasse mens 'n deemoedige mens is, wat skuldig staan omdat hy as bevroegde selde antwoord soos dit behoort te wees. Hy is 'n onvolmaakte mens, maar waag dit telkens weer om 'n bydrae te maak omdat hy glo in die sinvolheid daarvan. Hy is bereid om sy kleinheid te bely en gaan tog in geloofsvertroue met sy lewenstaak voort. Deur hom te buig voor 'n gesag of Gesag groter as hyself en skuldvergifenis te ontvang, voel hy hom in toenemende mate geborge. Van Zyl sluit af met: "Volwassenheid impliseer nie volmaaktheid nie al dui dit op 'n groter bestendigheid en geslotenheid. Dit is reeds gestel dat die opvoedeling volwasenewordende is terwyl sy opvoeder wordende volwassene is. Geen opvoeder is voltooid nie. Sy opvoedeling verwag ook nie volmaaktheid nie. Hy verwag wel integriteit. So kry die opvoedingsbemoëienis sin en nooi dit uit tot deelname aan die lewenstaak as 'n soeke na en 'n ontvouting van sin met as geskenk die belewing van sin" (Van Zyl, 1975(a), p.218).

5.5 DIE SIN VAN VOORLIGTINGONDERWYSER-WEES

Die begrip *sin* word afgelei van die Latynse *sensum* wat waarneming deur middel van die sintuie beteken en *sensus* wat beteken om te voel of deur sin te onderskei (Runes, 1968, p.289). Van Rooyen (1972, p.11) wys daarop dat die term *sin* baie wydlopieg kan wees en hy noem as voorbeelde *sin-tuig*, *sin-vol*, *ge-sin*, *sin-neming*, *sin-gewing*, *be-sin*, *sin-nigheid*, *sin-loos*, *sin-lik*, *sin-ryk*, *sin-sbedrog*, en so meer.

Verskillende outeurs gebruik die begrip ook waar sekere betekenisvolle stellings gemaak word byvoorbeeld: "... dat hij niet in het geluk maar in de arbeid en het vervullen van de plicht de zin van het leven ... zag" (Kuypers, 1966, p.10). Met ander woorde "Die -sin van die lewe lê in die vervulling van plig" (Van Rooyen, 1972, p.12). "De -zinswording voltrekt zich in het werkelijke leven" (Kwant, 1962, p.93). Frankl (1959, p.24 e.v.) skryf oor die *sin* van die lewe, *sin* van die dood, *sin* van lyding, *sin* van arbeid, ensovoorts. Die begrip *sin* word dikwels verbind met begrippe soos betekenis, oorsprong, wese (essensialitete, eienskappe) en doel (bedoeling en bestemming) (Van Rooyen, 1972, p.12).

Kwant (1962(b), p.80) wys daarop dat wanneer daar sprake van sin is, daar altyd verwys word na die mens as subjek. Hy bespreek verder Merleau-Ponty se beskouing oor sin en betoog “De zin is altijd mundaan (aards, eenvoudig – die skrywer se invoeging) want wij zijn openheid naar de wereld, wij zijn een doen-verschijnen van de wereld, wij zijn onthulling van de wereld. Die zin is ook altijd menselijk, want het wereldverschijnen is slechts denkbaar vanuit die openheid die wij zijn” (Kwant, 1962(b), p.84). Die subjek as openheid (as sin-gewende gerig wees op ... of oopstaan vir ...) betree die wêreld met ’n vraag, naamlik ’n vraag na sin. Die verskynende wêreld dra altyd ’n antwoord-karakter, die wêreld doen sig altyd voor as bestaansvervulling, dus as sin (Kwant, 1962(b), p.84). “Het andere, de wereld zelf wordt voor mij tot zin, en de zin is dus doordrongen van de soliditeit van die werkelijkheid en tewens is de zin subjektief, omdat het andere verschijnt als antwoord aan mijn subjectiviteit, die als intensionaliteit de wereld betreedt” (Kwant, 1962(b), p.87).

Vir Van Zyl (1975(b), p.268–269) is die vraag na sin van opvoeding een van die moeilikste, maar ook een van die wesenlikste vrae om te beantwoord. Opvoeding is gerig op ’n doel en die sin van opvoeding moet altyd in verband met die doel raakgesien word. Wanneer daar gevra word na die sin van opvoeding, word daar eintlik gevra na die sin van die opvoedingsdoel. Die sin van opvoeding as bemoeienis met die kind lê daarin dat die opvoedeling nie sonder die begeleiding van ’n volwassene “die wordingsweg wat van hom as volwassengewordende verwag word, kan bewandel nie. Die wordingsweg is in sigself sinvol in die mate wat kindwees en jeugdigeweese as wording na volwassenheid sinvol is. Die bereiking van volwassenheid as opvoedingsdoel is sinvol in die mate wat volwassengewees in die menslike bestaanswyse sinvol is. Dit draai dus wesenlik alles om die vraag: Wat is sinvol?” (Van Zyl, 1975(b), p.269).

Wanneer daar sprake is van die sin van opvoederwees, moet laasgenoemde gesien word as sintese van die sin-van-die-opvoedingsgebeure en die sin-van-opvoedeling-wees, met ander woorde die sin-van-opvoeder-wees word gerealiseer binne die opvoedingsituasie (Van Rooyen, 1972, p.33).

Die antwoord op die vraag na die sin van opvoeding en van opvoeder-wees (ook dus voorligtingonderwyser-wees) setel vir Oberholzer in die lewensopvatting wat deur die opvoeder gehuldig word wat hy omskrywe as “die totaal van oortuiging aangaande die lewenswaardevolle as die lewensverpligende en die mensopeisende. Dit huldig telkens ’n eie rangorde van waardevoorkeur, wat vir bestrewing in die vooruitsig gestel word. Hierdie lewensverpligende as die mensopeisende bring sy eie norme as rig- en meetsnoere vir die lewe van keuring en keuse voort” (Oberholzer, C.K., 1968, p.407).

Die sin van voorligtingonderwyser-wees lê daarin dat die voorligtingonderwyser die nood van elke kind raaksien en elke kind tot sy eie verhef, trouens “van opvoeding en dus van die onderwysberoep in sy verhewendste sin sou niks tereggekome het indien die opvoeder (in) die ewige nood van elke kind nie elke kind tot eie kind verhef het nie (Oberholzer, C.K., 1968, p.397).

Frankl (1959, p. 93) voer aan dat die mens nie net na die sin van die lewe moet vra nie, maar hy moet antwoord gee, die lewe moet verantwoord word, nie met woorde nie, maar met die daad (handelinge). Dit is moontlik dat dit vir die persoon in sy arbeid uitsluitlik gaan om materiële gewin met die gevolg dat hy die bestaansprioriteite verwar want die verdien van geld het sy lewensdoel geword. So 'n persoon mag wel baie geld besit, sy geld het miskien nog 'n doel, maar sy lewe het sy sin verloor (Frankl, 1959, p. 96). Daarenteen toon Frankl (1959, p. 94–95) aan dat dit nie die vervulling van die gewone roetine-take in die beroep is wat die beroep sinvol maak nie, maar wanneer die beoefenaar iets van homself, iets persoonliks daarin plaas. Hy neem die medikus as voorbeeld. Dit is nie sy ondersoek, die gee van voorskrifte of inspuittings wat hy toedien nie, maar “datgene wat een arts bij zijn medisch werk doet, en toch niet puur medisch is, het persoonlijke, het menselijke, geeft zijn werk zin en maakt hem als mens uniek ... Pas wanneer hij de grenzen van zijn beroepsvoorschriften overschrijdt en een surplus heeft, word zijn werk persoonlijk en brengt het vervulling (Frankl, 1959, p. 95).

Die sin van voorligtingonderwyser-wees lê dan daarin dat die voorligtingonderwyser nie sal volstaan met die noukeurige uitvoering van voorgeskrewe pligte in sy pligstaat, soos vervat in die kurrikula van die betrokke onderwysdepartement nie, maar dat hy bereid sal wees om veel meer te doen deur homself te gee. Sy besorgdheid, intense en outentieke belangstelling in elke kind, daardie meelewing, woorde van bemoediging, aanmoediging, persoonlike aandag en aanvaarding van die kind soos sy eie kind, maak voorligtingonderwyser-wees sinvol.

Die sin van voorligtingonderwyser-wees sien op die antwoord op die appèl kragtens sy geroepenheid, die voldoening aan sy hunkeringe en die realisering van sy doelstellings met die kind. Die sin van voorligtingonderwyser-wees is dan om deur sy sinsbetrokkenheid met die skoolvoorligtingsgebeure as opvoedingsgebeure die werklike pedagogiese essensies met hulle sinsamehange saam met die kind toereikend te verwerklik.

5.6 SAMEVATTING

“Gesien vanuit die opvoedingsverskynsel self soos dit van sigself getuig, is opvoeding 'n *bemoeienis* met, *hulpverlening* aan, *bearbeiding* en *omhoogleiding* van 'n kind deur 'n grootmens op die weg na *geestelike volwassenheid*. Hierdie bemoeienis kan die vorm aanneem van kennisoordraging, sedelike en godsdienstige onderrig, oefening van deug, doelbewuste positiewe beïnvloeding deur die regte persoonlike voorbeeld te stel, beloning en bestraffing, aanmoediging en ontmoediging, raad en suggesties, bevele en voorskrifte, vermaning en berisping, hulp en wegwysing in verband met verstandelike, sedelike, sosiale, godsdienstige, en liggaamlike aangeleenthede. Die wesenlike funksie van die opvoeder is dus om die kind te *help* en te *lei* tot geestelike volwassenheid. Sy taak is om deur onderwys (kennisoordraging), gesagsuitoefening (disipline) en die mag van die voorbeeld kinders en jeugdiges te help om te *ken* wat

nodig is en te *doen* wat goed en behoorlik is en om te laat wat kwaad en onbehoorlik is, totdat hulle dié stadium van geestelike volwassenheid bereik het waar hulle voortaan verstandelik en sedelik selfstandig is, volle verantwoordelikheid vir hul lewe kan en wil dra, hulle verder self kan beheer, bedwing, leer, opvoed en bepaal, en hul ganse lewenstaak op bekwame en behoorlike wyse kan en wil verrig’’ (Gunter, 1965, p.83).

Met hierdie voortreflike omskrywing van die opvoedingsgebeure dui Gunter op duidelike wyse aan wat opvoeding essensieel is, wat die opvoedingsdoelstellings is en langs watter weg hulle gerealiseer kan word. Die voorligtingonderwyser as opvoeder is geroepe vir sy skoolvoorligtingstaak, hy het sekere hunkeringe wat hy graag in vervulling wil laat gaan en doelstellings wat hy wil realiseer, dit is alles in Gunter se omskrywing van opvoeding vervat. Die voorligtingonderwyser wil hom ook graag self gee vir die skoolvoorligtingstaak waarin dan ook die sin van sy voorligtingonderwyser-wees lê.

HOOFSTUK 6

Die voorligtingonderwyser en die wesenskenmerke van sy toerusting as opvoeder

6.1 INLEIDING

Die voorligtingonderwyser is soos vele ander onderwysers wat vir die onderrig van 'n wye verskeidenheid skoolvakke verantwoordelik is, 'n onderwyser wat aan 'n sekondêre skool verbonde is. By herhaling is gekonstateer dat die voorligtingonderwyser in 'n sekere sin 'n heel besondere onderwyser is omdat hy met skoolvoorligting besig is. Vir sy besondere taak, waarvoor hy geroepe is, moet hy egter ook toereikend toegerus wees. In hoofstuk 1 paragraaf 1.4.1 van hierdie monografie is indringend besin oor die begrip *toerusting*. Toerusting kan hierkursories omskryf word as voorsien te wees, uitgerus of toeberei te wees vir 'n besondere taak (Kritzinger et al., 1972: 1078). Verder is daar aangetoon dat daar sprake is van *inherente* of aangebore toerusting en *verworwe* toerusting wat deur opleiding (onderrig en vorming) verwerf word. Die verworwe toerusting van die voorligtingonderwyser moet gesien word as die geaktualiseerde, inherente kwaliteitte van die voornemende voorligtingonderwyser.

In hoofstuk 1 paragraaf 1.3 is daar in vooruitsig gestel dat die skrywer beoog om kriteria te ontwerp vir die keuring van voornemende voorligtingonderwysers. Dit klink logies dat hierdie kriteria ontwerp sal moet word uit die wesenskenmerke van die inherente (aangebore) toerusting van die voornemende voorligtingonderwyser aangesien daar nog nie van verworwe toerusting sprake kan wees nie.

In voorgaande hoofstukke het die toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder telkens ter sprake gekom, terwyl daar fundamenteel-pedagogies oor sy aktiwiteite besin is, soos hulle, hulle voordoene in onderwysvoorligting, loopbaanvoorligting en persoonsvoorligting. In hierdie hoofstuk word daar beoog om die toerusting van die voorligtingonderwyser, soos in die verloop van hierdie stu-

die aan die lig gebring is, te orden, te beskryf, uit te lê en te benoem met besondere toespitsing op sy inherente toerusting as opvoeder en die ontwerp van kriteria vir keuring van toekomstige voorligtingonderwysers.

6.2 DIE INHERENTE, FISIEKE EN PSIGIESE KWALITEITE AS TOERUSTING VAN DIE VOORLIGTINGONDERWYSER

6.2.1 Die voorligtingonderwyser se fisieke toerusting

Hoewel die fisieke voorkoms van die voorligtingonderwyser miskien nie van deurslaggewende belang is nie, is dit tog so dat die kind homself geredeliker sal identifiseer met 'n persoon met 'n aantreklike liggaamsbou, netjiese liggaamshouding, goeie gesondheid en energieke optrede (Johnson, 1979, p. 152).

6.2.2 Die voorligtingonderwyser se psigiese toerusting

In 'n bespreking van die persoonseenskappe van die onderwyser en in besonder van die voorligtingonderwyser, haal Kruger (1977, p.142) die bevindings van 'n empiriese ondersoek gedoen deur Laycock en Munro aan. Die volgende persoonseenskappe word in volgorde van belangrikheid genoem: “'n medewerkende, demokratiese gesindheid; vriendelikheid en konsiderasie vir elke leerling; geduld; wye belangstellings; aangename voorkoms en optrede; billikheid en onpartydigheid; 'n sin vir humor; konsekwente optrede; belangstelling in leerlinge se probleme; buigsaamheid; die gebruik van erkenning en lof; en onderwysbekwaamheid”.

Sherzer en Stone (1976, p.122) verwys na die uitkoms van 'n ander empiriese ondersoek van Hamsin en Paulson. Ondersoek is gedoen na die menings van 91 voorligters met betrekking tot die belangrikste persoonseenskappe van die voorligter. In orde van belangrikheid word die volgende persoonseenskappe genoem: Begrip, simpatieke houding, vriendelikheid, sin vir humor, stabiliteit, geduld, objektiwiteit, opregtheid of openhartigheid, takt of slag met mense, eerlikheid, redelikheid, billikheid, verdraagsaamheid, netheid, bedaardheid, openheid van gemoed, goedhartigheid, aangenaamheid, sosiale begaafdheid, gebalanseerdheid of ewewigtheid.

Polmantier, soos aangehaal deur Sherzer en Stone (1976, p.124) poneer tien stellings in verband met die persoonseenskappe van die voorligter, waarvan ses hier genoem word:

1. “The counselor is an intelligent person who possesses verbal and quantitative abilities sufficient to think, reason, and solve problems with logic and perception.
2. The counselor's measured interests reveal a desire to work with people but are scientific enough to consider and utilize the science of individual and social behavior.

3. The counselor manifests an acceptance of self. The counselor does not use clients to satisfy personal needs beyond the limits imposed by the professional role.
4. The counselor possesses value commitments which he or she understands and recognizes since they influence counselling behavior and behavior in general.
5. The counselor exhibits a tolerance for ambiguity and has the ability to face ambiguity without letting it disorganize professional or personal aspects of life.
6. The counselor is flexible enough to understand and deal psychologically with all kinds of human behavior without mustering authority or social pressure to force the client to conform."

6.3 DIE PEDAGOGIESE TOERUSTING VAN DIE VOORLIGTINGONDERWYSER AS OPVOEDER

In sy fenomenologiese besinning het die skrywer telkens die ontologies-pedagogiese kategorie van voorligting as beliggende denkmiddel gebruik. Dit het duidelik geword dat skoolvoorligting opvoedingsgebeure is waarby die voorligtingonderwyser as opvoeder en die kind as opvoeding betrokke is. In hierdie opvoedingsituasie word die fundamenteel pedagogiese strukture met hulle essensies, sin en sinsamehange verwerklik. Hieroor is reeds in besonderhede in hierdie studie besin en dit is nie die bedoeling dat dit in hierdie hoofstuk herhaal sal word nie.

Die kategorie skoolvoorligting is egter ook aangewend om te besin oor die voorligtingonderwyser as opvoeder en dit het duidelik geword dat hy oor besondere eienskappe (bekwaamhede, bevoegdheid, vermoëns, kundighede, vaardighede en ander persoonseenskappe) moet beskik om die skoolvoorligtingstaak sinvol en toereikend te behartig. Hierdie kenmerke van die voorligtingonderwyser as opvoeder moet beskryf, uitgelê en benoem word sodat hulle in hul werklike essensialiteit begryp en tot kategorieë verhef kan word. Bekwaamhede, bevoegdheid, vermoëns, kundighede, vaardighede, persoonseenskappe en so meer dui op gegewenhede waaroor die voorligtingonderwyser reeds moet *beskik* of wat hy moet *verwerf*. Verder is dit duidelik dat hulle moontlikheidsvoorwaardes is vir toereikende voltrekking van die skoolvoorligtingstaak. Bevoegdheid dui daarop dat die voorligtingonderwyser benewens die bekwaamheid wat hy moet besit, kragtens sy bekwaamheid geregtig of gemagtig moet wees om hom te bemoei met die kind in skoolvoorligtingshandelinge. Onder vermoëns word die gawes en talente van verstand en gees bedoel, terwyl kundigheid benewens bekwaamheid, deeglike kennis van skoolvoorligting insluit. Vaardigheid omsluit benewens bekwaamheid en bedreweheid ook besondere handigheid en insig.

In die benoeming van hierdie essensie wat met behulp van die kategorie skoolvoorligting fenomenologies aan die lig gebring is, is daar terug-gevra na die sake self (Husserl) bedoelende die skoolvoorligtingsgebeure. Daar moet gevra word

waarop die denkhandeling afgestem is. Die benoeming moet die synde laat syn (Landman, s.j., p.8), dit beteken dat die verwoorde (benoemde) essensie die bekwaamhede, vermoëns, kundighede, vaardighede, persoonseienskappe en so meer van die voorligtingonderwyser helder moet laat skyn. Daar is besluit om hierdie essensie as *toerusting-van-die-voorligtingonderwyser-as-opvoeder* te formuleer.

In hoofstuk 1 paragraaf 1.4.1 is reeds uitgewei oor die begrip *toerusting*. Toerusting-van-die-voorligtingonderwyser-as-opvoeder dui dan op dít wat die voorligtingonderwyser reeds besit as inherente toerusting, en dít wat hy deur opleiding moet verwerf wat hom bekwaam maak, dus van die nodige voorsien vir die ver-vulling van sy roeping en taak as besondere opvoeder.

Deur verdere aanwending van die kategorie toerusting-van-die-voorligtingonderwyser-as-opvoeder is getrag om die wesenskenmerke of essensies daarvan aan die lig te bring. Die essensies van die *inherente* (aangebore) toerusting waaroor die voorligtingonderwyser beskik, sluit die volgende in: geroepenheid, liefde, besorgdheid, belangstelling, simpatieke houding, empatie, geduld, vriendelikeit, konsiderasie, opregtheid, eerlikheid, openhartigheid, redelikheid, 'n slag met kinders, ewewigtigheid, nederigheid, humorsin, openheid, gesagsleiding, belangstelling en verantwoordelikheid. Die essensies van sy *verworwe* toerusting is onder andere: begeleiding tot volwassewording, keusebereidheid, keuseverantwoordelikheid, keuseverantwoordbaarheid, aanvaarding van en verwerking van tekorte, sinvolle keuses, wêreldoriëntering, steungewing aan die kind, begryping van ongeborgenheid, ingryping, ontmoeting, vertroue, intimiteit, aansporing tot aktiwiteit, voor- en nalewing in die leer en onderrigsgebeure en verantwoordelikaanvaarding.

Voorts word die aandag bepaal by die beskrywing, uitleg en benoeming van die essensies van die voorligtingonderwyser se inherente (aangebore) toerusting as opvoeder.

6.3.1 Beskrywing, uitleg en benoeming van die essensies van die inherente toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder

In hierdie paragraaf gaan dit om die kategoriale besegging van die essensies van die inherente toerusting van die voorligtingonderwyser, essensies wat fenomenologies aan die lig gebring is.

Die kategorie: geroepenheid-om-voorligtingonderwyser-te-word

Die begrip *geroepenheid* is afkomstig van die begrip *roep* wat daarop dui dat 'n appèl tot 'n persoon uitgaan, wat weer daarop dui dat die persoon aangespreek word en dat hy op die appèl moet antwoord. Geroepenheid beteken om uitverkoor te wees; 'n geroepene is 'n persoon wat geroep is, wat 'n spesifieke opdrag ontvang het. In Hoofstuk 5, paragraaf 5.2 het die skrywer aangetoon dat geroepenheid beteken dat daar iemand of iets *buite* die mens is wat hom roep tot

gehoorsaamheid (Van Rensburg et al. 1979, p.61). Die geroepene is dus uitgesonder of gekies vir 'n besondere taak wat hy moet uitvoer. Geroepenheid moet beskou word as 'n op-roep tot die diens aan die medemens. In terme van die opvoedingsgebeure beteken geroepenheid 'n appèl tot kinderbegeleiding waarop die persoon moet antwoord en hierdie antwoord beteken, soos Spranger (1969, p.284) dit stel, dat die persoon 'n innerlike gedreweheid tot kinderbegeleiding ervaar en die hunkering kan hom in dié omstandighede so vervul dat dit die lewe van sy lewe word. Luidens Van Praag (1950, p.43) word die mens aangespreek kragtens die oerfeit van sy eksistensie. "Hier openbaart zich pas ten volle zijn mens-zijn, dat hij het woord krijgt en het antwoord geeft. De mens wordt aangesproken en geeft antwoord. Daar ligt het uitgangspunt van *alle* aansprakelijkheid en *alle* verantwoordelijkheid ... als de werkelijkheid spreekt, dan moeten wij antwoorden ..." (Van Praag, 1950, p.44).

In skoolvoorligtingsperspektief impliseer hierdie geroepenheid van die voorligtingonderwyser dat hy hom in antwoord op die appèl wat van die kind-in-nood uitgaan, verplig voel tot gehoorsaamheid en in homself die hunkering gevoel om hom met die kind te bemoei. Kragtens sy geroepenheid is sy begeleiding van die kind altyd doelgerig, vir homself sinvol en open toekomspektief.

Om die essensie met sy rykgeskakeerde inhoud helder te laat skyn, word dit benoem: geroepenheid-om-voorligtingonderwyser-te-word.

Die kategorie: pedagogiese-liefde-vir-die-kind

Liefde vir iemand of iets beteken 'n hartelike geneentheid teenoor die subjek of objek van die liefde. Dit impliseer ook 'n gehegtheid aan 'n persoon of saak as warmte diepgaande belangstelling in die persoon of saak. M.O. Oberholzer (1972, p.90-110), De Klerk (1977, p.17-18), Spranger (1969, p.320-335) en Buber (1969, p.27) verklaar die begrip liefde aan die hand van vier verskillende woorde in die Grieks wat liefde beteken, naamlik *eros*, *storge*, *philia* en *agape*.

Die eros-liefde ontstaan uit 'n begeerte van besit vir die genot en is in wese nie 'n altruïstiese liefde vir die ander nie, maar 'n selfsugtige selfliefde waar toewending tot ander ter wille van verdieping van eie eksistensie plaasvind, dus 'n toewending tot die ander in eie belang. Dit wat die erotiesliefhebbende in die ander vind, vorm die aanleiding tot die toewending. Eros-liefde is bindend in die sin dat die belanghebbende deur hartstog aan die ander gebind word, deur 'n besorgdheid oor moontlike verlies van die geliefde.

Die storge-liefde dui op minsame toegeneentheid tussen familie. Dit het waarskynlik te make met die aandoenlike en emosionele as minsame verering.

Die philia-liefde dui op identifisering met die geliefde. Hierdie soort liefde hou nie rekening met die eenmaligheid, onherhaalbaarheid of uniekheid van die ander nie, want dit word dikwels op onnatuurlike wyse verkonkretiseer byvoorbeeld die "He-and-she-set" (M.O. Oberholzer, 1972, p.104) waar hy en sy truië

van dieselfde kleur, snit en stof dra om openlik hulle eenheid daardeur te demonstreer.

Die agape-liefde is volgens Barclay soos aangehaal deur De Klerk (1977, p.18) 'n uitkiesende liefde waar die ander as persoon gekies word ter wille van homself en dit omsluit teregwyding ter beskerming van die eie waardigheid, juis omdat dit die hoogste goed vir die ander mens beoog. Agape-liefde is geen weke sentimentaliteit nie, is nie dominerend besitlik of oorbeskermend nie, maar omdat dit 'n oproep tot die ander mens is om dit met die verborge toekoms te waag, is dit 'n onderskragende liefde. Agape-liefde word as genadegawe beskou. Vir die Christen is die aktualisering daarvan net moontlik deur die werking van die Heilige Gees. Die agape-liefde roep op tot gehoorsaamheid, nie as onderdanigheid aan die geliefde nie, maar as oorgawe aan sy liefde omdat besef word dat die liefhebbende die belange van die geliefde op die hart dra.

De Klerk (1977, p.18) beklemtoon dat, hoewel daar groot ooreenkoms bestaan tussen die Agape-liefde en pedagogiese liefde, hulle nie gelykgestel kan word nie, omdat dit ook vir die heiden en barbaar moontlik is om pedagogiese liefde te realiseer in sy ouer-kindverhouding hoewel hy nie die agape-liefde kan realiseer nie. Dit is egter duidelik dat pedagogiese liefde nader verband hou met agape-liefde as met enige van die ander drie wat genoem is.

In hoofstuk 2 paragraaf 2.5.1.1 is pedagogiese liefde reeds onder die loep geneem. In essensie kom dit daarop neer dat die volwassene (ouer, onderwyser, voorligtingonderwyser) en die kind so met mekaar sal verkeer dat die pedagogiese essensies in hulle sin en sinsamehange verwesenlik sal word. Pedagogiese liefde moet dus as moontlikheidsvoorwaarde vir die toereikende voltrekking van die pedagogiese beskou word. Volgens Vrey (1979, p.102) bestaan die essensiële van pedagogiese liefde uit kennis, sorg, respek, verantwoordelikheid en vertroue.

Die outentieke pedagogiese liefdesverhouding berus op wedersydse kennis van die opvoeder en opvoedeling en behels veel meer as blote intellektuele objektiewe kennis van mekaar. Dit impliseer veel eerder 'n intense betrokkenheid by mekaar se wel en wee, die een moet die ander in aan-vaarding ervaar. Van die kant van die voorligtingonderwyser gesien beteken kennis van die kind 'n inherente hunkering om die kind te wil ken en deurgrond met die bedoeling om hom toereikend te kan begelei op weg na volwassenheid.

Wedersydse kennis van mekaar in die pedagogiese verhouding gaan gepaard met sorg. Sorg gee blyke daarvan dat die volwassene en kind wedersyds oor mekaar se welsyn besorg is, vir mekaar omgee en mekaar se vreugde en leed deel. In die skoolvoorligtingsituasie as pedagogiese situasie bring dit mee dat die voorligtingonderwyser besorg is oor die wel en wee van die kind en die kind wil begelei totdat hy in meerdere mate sy sorg self kan dra.

Respek veronderstel die erkenning van die uniekheid en integriteit van die persoon-wees van die ander sonder dat die voorligtingonderwyser die ander (kind) na sy beeld probeer vorm. Die kindwaardigheid van die kind word erken,

want pedagogiese liefde vereis respek vir die waardigheid van die persoon van die kind.

Verantwoordelikheid (ver-antwoord-elikheid) hou in dat die voorligtingonderwyser bereid is om te antwoord op die roep van die kind-in-nood en dat hy aan dié kind die versekering sal gee dat daar aan sy hunkeringe en nood voldoen sal word.

Wedersydse vertroue tussen volwassene en kind is 'n besondere essensie van pedagogiese liefde. Die voorligtingonderwyser moet voortdurend daarvan blyke gee dat hy die kind vertrou en deur die kind vertrou kan word. Van Praag (1950, p.37) konstateer dan ook: "Opvoeding is niet mogelijk zonder een *vertrouwen*".

Bogenoemde wesenskenmerke van pedagogiese liefde kan onderskei, maar nie geskei word nie, die een veronderstel die ander, met ander woorde elkeen van hulle is moontlikheidsvoorwaarde vir die verskyning van die ander. Van Praag (1950, p.51) vat pedagogiese liefde treffend saam in die volgende: "Het hoogste gezag is het gezag van de Liefde, zij overwint alle dingen. De opvoeder die het met iets minder probeert, zal altijd bij het geweld uitkomen. Een kind liefhebben betekent aan zijn kant staan".

Pedagogiese liefde word gekenmerk aan liefdevolle ontmoeting en aktiewe toewending as liefhebbende-met-mekaar-wees tussen opvoeder en opvoeding. Pedagogiese liefde soek altyd die beste vir die kind sonder om die eiebelang voorop te stel. Die kind belewe in die toewending van die opvoeder dat hy nie meer alleen die toekoms hoef tegemoet te tree nie, maar in sy opvoeder 'n medeganger het. Pedagogiese liefde impliseer die beskikbaarheid en toeganklikheid van die opvoeder vir die kind. In die pedagogiese liefde tree die opvoeder altyd belangeloos (onbaatsugtig) op.

Die ryke betekenis van die essensie pedagogiese liefde is in meegaande paragrafe beskryf en uitgelê en om dit kategoriaal te besê, is besluit op die benaming: pedagogiese-liefde-vir-die-kind.

Die kategorie: besorgdheid-oor-die-kind-in-nood

Om besorgd te wees beteken om onrustig, ongerus en bekommerd te wees. Om besorgd te wees oor die ander beteken om jou die nood van die ander aan te trek. Die goeie voorligtingonderwyser word gekenmerk aan sy voortdurende besorgdheid oor die kind in nood. In sy besorgdheid oor die kind, rig hy hom steeds tot die kind, poog hy om hom te begryp en in die lig van sy besondere hunkeringe en node opvoedingshulp te verleen. Hy wil dus graag vir die kind sorg (besorgdheid). Die grond van besorgdheid is geleë in die pedagogiese liefde vir die kind.

Die kategorie: belangstelling-in-die-kind-in-nood

Daar kan beweer word dat 'n persoon in iets belangstel wanneer hy baie aandag daaraan skenk, wanneer hy daarmee meeleef of daarin geïnteresseerd is. In

skoolvoorligtingskonteks beteken belangstelling dat die voorligtingonderwyser bereid is om op onbaatsugtige wyse baie tyd aan die kind in nood te bestee omdat hy in hom geïnteresseerd is. Hy het belang (belangstelling) by die vordering wat die kind maak. Hy wil meer van die kind weet, veral sodat hy kan besluit hoe om hom toereikender te steun in die opheffing van sy nood.

Die kategorie: simpatieke-houding-teenoor-die-kind

Simpatie dui op meegevoel met of verbondenheid met die ander. Dit getuig van 'n ingesteldheid om die ander se gevoelens in ag te neem en kom tot openbaring in geestelike meelewing met die ander se begeertes (hunkeringe) of nood. Simpatie met die ander kan ook dui op 'n sielsverwantskap met die ander.

Deur die simpatieke houding van die voorligtingonderwyser word dit vir die kind duidelik dat eersgenoemde met hom meevoel, bereid is om sy gevoelens te deel, hom aanvaar en sy hunkeringe (begeertes) sy verwardheid, ontredde en ander node begryp en hom ook daarmee te vereenselwig.

Die kategorie: empatie-met-die-kind-in-nood

Om empatie met die kind te hê beteken dat die opvoeder hom *invoel* in die nood van die kind. As hy die kind ken, kan hy nie net *raak sien* en *raak hoor* nie, maar ook *raak voel* en deur empatie weet hy dan wat die kind wil (Vrey, 1979, p.81). In die skoolvoorligtingsituasie wil die voorligtingonderwyser graag die kind in sy eenmaligheid en onherhaalbaarheid *raak sien*. Hy wil veral weet of die kind bereid is om na hom te luister, maar hy wil ook die kind *raak hoor* want die kind het ook iets om te vertel al is dit die onbeholpe verwoording van sy nood. Bowenal is dit nodig dat die voorligtingonderwyser ook sal *raak voel* wat daar in die gemoed van die kind omgaan. Empatie bring dus mee dat die voorligtingonderwyser oor die vermoë beskik om homself in die plek van die kind te stel en te bepaal hoe die kind-in-nood sy problematiese gesitueerdheid belewe.

Die kategorie: geduld-met-die-kind-in-nood

Geduld dui op die vermoë om veel te verdra, om ten spyte van teenslae en mislukings steeds moed te hou, te volhard, lydsaam en verdraagsaam te wees. Die skoolvoorligtingsgebeure verg van die voorligtingonderwyser oneindige geduld. Haastige en ongeduldige optrede kan die kind maklik die gevoel laat kry dat die voorligtingonderwyser nie vir hom tyd het nie en hy sal ook nie verder bereid wees om hom vir die voorligtingonderwyser te ontsluit nie. Hulpverlening is 'n langsame gebeure wat selde met die eerste poging slaag. Wie hom met die diagnostisering en steuning van die noodhebbende kind wil bemoei, moet dit met geduldige omsigtigheid doen.

Die kategorie: vriendelikheid-teenoor-elke-kind

Vriendelikheid (vriend-elikheid) verg van die voorligtingonderwyser om 'n ware vriend vir elke kind te wees: welwillend, liefdevol, minsaam en hulpvaardig, ter-

wyl hy deur sy opgewektheid 'n gunstige indruk op ander maak. In die skool-voorligtingsgebeure word met alle kinders bemoeienis gemaak, dis daarom van die uiterste belang dat die voorligtingonderwyser teenoor almal vriendelik sal wees. Die vriendelike persoon kommunikeer makliker. Jaspers (1953, p.26) beklemtoon die feit dat outentieke kommunikasie nie net 'n suiwer gnostiese aangeleentheid is of 'n geestelike kontak tussen die deelnemers is nie, maar by uitstek 'n eksistensiële kontak. Hy beskrywe dit as 'n stryd, maar 'n stryd in liefde waar die deelnemers bereid is om hulle wapens aan mekaar uit te lewer. In die verhouding tussen voorligtingonderwyser en kind, speel vriendelikheid, na die mening van skrywer, 'n deurslaggewende rol.

Die kategorie: konsiderasie-vir-elke-kind

Konsiderasie dui daarop dat die persoon insiklik en toegeeflik is. Om ander te konsidereer, beteken om ander in ag te neem. Dit kan ook beteken om iets te oorweeg of in aanmerking te neem. Verder kan konsiderasie ook daarop slaan dat iemand hoog geag word, soos die kind in sy kinderlikheid.

In die skoolvoorligtingsgebeure word van die voorligtingonderwyser verwag om die uniekheid en eenmaligheid van elke kind in ag te neem (te konsidereer) wanneer hy hom steun in sy op-weg-wees na volwassenheid.

Die kategorie: opregtheid-in-optrede

Met opregtheid word eerlikheid, ongeveinsdheid, regsapenheid en egtheid bedoel. In die skoolvoorligtingsgebeure is hierdie kwaliteite vir die voorligtingonderwyser as opvoeder van besondere betekenis. Die kind sal slegs vertroue hê in die voorligtingonderwyser wat geen *rol speel* nie, maar wat eg is, 'n persoon wat 'n eerlike antwoord op vrae sal verskaf en wat nie voorgee om te wees wat hy nie is nie. Alleen wanneer die kind weet dat die voorligtingonderwyser opreg is in sy bedoelings, sal die kind bereid wees om sy probleme met hom te bespreek. Van Praag slaan die egtheid van die persoon van die opvoeder baie hoog aan wanneer hy die volgende opmerkings maak: "Er bestaat geen groter misdaad met voorbedachten rade dan *opvoeding volgens plan*. Hoe meer de opvoeder zich zelf is, des te meer zal hij in woord en daad bijdragen tot een gezonde opvoeding. Niet de mens, die we willen zijn (of spelen) voedt op, maar de mens die we werkelijk zijn" (Van Praag, 1950, p.3). "Niet de rol die wij spelen, niet het masker dat wij dragen, maar de mens die wij zijn, heeft opvoedende kracht" (Van Praag, 1950, p.48).

Die kategorie: eerlikheid-in-optrede

Die kategorie eerlikheid-in-optrede word reeds gedeeltelik omvat deur die kategorie opregtheid-in-optrede. Die eerlike persoon is hy wat die waarheid spreek, feite nie verdraai nie, opreg en betroubaar optree. Die voorligtingonderwyser moet te alle tye en onder alle omstandighede die waarheid praat. Hy mag nie van die sogenaamde *wit leuen* gebruik maak nie; veral moet hy hom nooit daaraan

skuldig maak om die ware feite vir die kind te verdraai nie. Wanneer so iets aan die lig kom, word die kind se vertroue in die voorligtingonderwyser dermate geknou dat weinig van sy verdere pogings om die kind te steun, tereg sal kom.

Die kategorie: openhartigheid-in-optrede

Openhartigheid dui op opregtheid, dat die persoon nie terughoudend sal wees nie, maar rondborstig met 'n saak voor die dag sal kom. Die voorligtingonderwyser moet nie vir die kind 'n geslote boek wees of iemand oor wie daar allerlei bedenkinge mag wees nie. Van hom word verlang om hom oop te stel vir die kind, sy handeling met die kind moet spreek van opregtheid as 'n soeke na die beste vir die kind en die kind moet dit ook weet. Openhartigheid aan die kant van die voorligtingonderwyser, is moontlikheidsvoorwaarde vir openhartigheid aan die kant van die kind. Deur wedersydse openhartigheid, kom opvoeder en kind tot outentieke ontmoeting in die pedagogiese situasie.

Die kategorie: redelikheid-in-optrede

Die term *redelikheid* kan enersyds dui op begaaf wees met rede, verstandigheid, die te werk gaan volgens rede en verstandigheid en andersyds op billikheid of regverdigheid (Kritzinger *et al.*, 1972, p.802), 'n optrede volgens wat goed en reg is.

Van die voorligtingonderwyser word verwag dat hy begaafd sal wees en dat sy optrede sal getuig van insig en skrantheid, maar dat hy ook billik sal wees teenoor die kind en dus sal optree volgens wat goed en reg is.

Die kategorie: 'n-slag-hê-met-kindere

Dit is van kardinale belang dat die voorligtingonderwyser as opvoeder 'n slag met kindere moet hê. Daaronder word verstaan dat hy moet weet hoe om met kindere om te gaan, hulle te benader en hulle vertroue te wen. Alle verworwe toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder is vir hom waardeloos as hy geen slag met kindere het nie, want hy kan daardie toerusting nie toereikend implementeer nie.

Die kategorie: ewewigtigheid-in-optrede

Met 'n ewewigtige optrede word daardie wyse van optrede verstaan wat gekenmerk word deur gelykmatigheid en gebalanseerdheid. 'n Ewewigtige persoon is elke dag dieselfde en raak nie maklik op loop nie, hy word ook uitgeken aan die kalmte en rustigheid waarmee hy sy taak aanpak en afhandel.

Dit is vir die kind-in-nood belangrik om te weet met wie hy te doen het, daarom is ewewigtigheid-in-optrede vir die voorligtingonderwyser van besondere betekenis.

Die kategorie: nederigheid-teenoor-kinders

Nederigheid dui op beskeidenheid, ootmoedigheid en sagmoedigheid. In terme van skoolvoorligting beteken dit dat die voorligtingonderwyser nie hoogmoedig moet wees nie, maar in nederigheid agting sal toon vir die menswaardigheid (kindwaardigheid) van die kind. In alle beskeidenheid verwag hy ook nie meer van die kind as wat hy kan gee nie. Hy kan ook in sagmoedigheid die kind be- moedig, aanmoedig, vertrous en vermaan. Nederigheid dui nie op swaakheid aan die kant van die voorligtingonderwyser nie, maar op 'n besondere deug.

Die kategorie: sin-vir-humor

Humor word omskryf as 'n besondere vermoë tot 'n besondere voorstelling van omstandighede, 'n uiting van gedagtes gekenmerk deur verrassende teenstellings en speelse wendinge te midde van konflikte en lewensprobleme. Dit is die vermoë om die lagwekkende in 'n situasie raak te sien al is dit ook ten koste van eie persoon. Dit is 'n wyse van geestige of goedige skerts. 'n Sin vir humor is vir die voorligtingonderwyser onontbeerlik. Hy moet die ondeunde in die kind kan raaksien en waardeer. Dit kan bydra tot die verligting van spanning tussen hom en die kind, maar moet met omsigtigheid aangewend word sodat die kind nie sy vrymoedigheid verloor nie. 'n Sin vir humor word 'n lewenshouding waarin die onvolkomenheid en teenstrydighede in die menslike natuur op grond van 'n ryke ervaring met meegevoel benader en begryp word. 'n Sin vir humor kan 'n besondere bate wees vir die voorligtingonderwyser, nie slegs in die opsig dat hy die komiese, veral in eie lewe, kan raaksien en vir homself lag nie, maar hy kan dit ook in sy hulpverlening met die kind gebruik.

Die kategorie: openheid-van-gemoed

Onder *openheid* kan openhartigheid, toeganklikheid en vatbaarheid vir oor- tuiging verstaan word, terwyl *gemoed* dui op die innerlike setel van die gevoel. Die voorligtingonderwyser met 'n openheid van gemoed is tot in die kern van sy wese toeganklik vir die kind-in-nood. Die nood van die kind sal hom derhalwe werklik aanspreek. Die kind sal weet dat die voorligtingonderwyser vir hom oopstaan, toeganklik is en werklik diep getref word deur die ontroerende nood van 'n kind. Die kind sal ook weet dat hierdie persoon werklik sal verstaan en begryp.

Die kategorie: simpatieke gesagsleiding

Daar moet onderskei word tussen outoritêre gesag, demokratiese gesag en 'n laissez faire-beleid. Outoritêre gesagsuitoefening gaan gepaard met 'n onsimpa- tieke, onbuigsame houding wat tot skyngehoorsaamheid lei. 'n Laissez faire- houding setel in die oordrewe beklemtoning van die dinamiese karakter van kindwees as outonome vryheid. In die uitleg van hierdie kategorie moet simpa- tieke gesagsbegeleiding as essensie prioriteit geniet. Simpatieke gesagsleiding is

dus gesagsleiding wat die voorligtingonderwyser gee terwyl hy hom innig verbonde voel met die kind en met hom meevoel in sy nood.

Die kategorie: wye belangstelling

Van die voorligtingonderwyser word verwag om wye belangstellings te hê, hy moet dus 'n ingeligte en belese persoon wees wat met gesag oor 'n wye verskeidenheid van onderwerpe kan praat. Die voorligtingonderwyser het in die beroepsoriënteringakt met kinders met uiteenlopende aanlegte en belangstellings te make en indien hy enigsins hoop om 'n suksesvolle skoolvoorligter te wees, moet hy kinders op oortuigende en entoesiastiese wyse oor die mees uiteenlopende onderwerpe kan inlig.

Die kategorie: verantwoordelikheid

Langeveld (1957, p.44) som die begrip verantwoordelikheid (ver-antwoord-elikheid) soos volg op: “Verantwoordelikheid op zich nemen en de bereidheid ter verantwoording geroepen te word (aansprakelijkheid), zijn samen één. Ze vormen de kwintessence van het persoon-zijn. *Verantwoordelijk zijn* is echter niets anders dan waarden en normen kennen en er naar te leven”. Vir die voorligtingonderwyser beteken verantwoordelikheid dat hy aangesprokene is, die kind-in-nood rig 'n appèl tot hom waarop hy moet antwoord en voortdurend moet antwoord deur voorligting te gee. Die voorligtingonderwyser moet hierdie verantwoordelikheid vir die kind-in-nood kragtens sy geroepenheid aanvaar.

6.3.2 Beskrywing, uitleg en benoeming van die essensies van die verworwe toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder

Dit gaan in hierdie gedeelte oor die kategoriale besegging van die essensies van die verworwe toerusting van die voorligtingonderwyser. Hierdie essensies is fenomenologies aan die lig gebring deur aanwending van die kategorie toerusting-van-die-voorligtingonderwyser-as-opvoeder, wat die volgende insluit: begeleiding tot volwassewording, keusegereedheid wat bestaan uit keusebereidheid, keuseverantwoordelikheid en keuseverantwoordbaarheid; aanvaarding en verwerking van tekorte, sinvolle keuses, wêreldoriëntering, steungewing, begryping van ongeborgeneid, ingryping, ontmoeting, vertroue, intimiteit, geborgeneid, aansporing tot aktiwiteit, voor- en nalewing in die leer en onder-riksgebeure en verantwoordelikeaansvaarding.

Die kategorie: sinvolle-begeleiding-tot-outentieke-volwassewording

Onder *begeleiding* kan vergesel of saamgaan met iemand, of die begeleiding van iemand op 'n musiekinstrument, verstaan word. Die gedagte is dat die ander nie alleen kan of hoef te gaan nie, hy word begelei. Dit kan dus beteken dat die stem van 'n sanger of die vioolspel alleen baie yl sal klink as dit nie byvoorbeeld deur 'n klavier of orkes begelei en aangevul word nie. Binne laasgenoemde konteks kan begeleiding ook leiding aan die sanger of koor beteken.

In pedagogiese sin beteken begeleiding dat die opvoeder die kind steungewend begelei. Die begeleiding moet sinvol of betekenisvol vir beide opvoeder en opvoedeling wees. Vergelyk wat oor die sin van voorligtingonderwyser-wees in hoofstuk 5 paragraaf 5.5 genoem is. Die opvoeder moet weet watter inhoude hy met die kind moet verwerklik, hy moet dus pedagogies geskoold wees. In die realisering van die pedagogiese verhoudings-, verloops- en bedrywigheidsstrukture moet die kind ook begelei word ter bereiking van die eventuele opvoedingsdoel, naamlik behoorlike volwassenheid. Die kategorie sinvolle-begeleiding-tot-outentieke-volwassewording beteken vir die voorligtingonderwyser dat hy as geskoolde in die Pedagogiek die kind op sinvolle wyse sal begelei tot egte, behoorlike volwassewording wat daaraan gekenmerk word dat die kind gekom het tot

begryping van die sinvolheid van die eie bestaan
selfbeoordeling en selfbegrip
besef van die eie menswaardigheid
sedelik selfstandige besluitvorming en handeling
verantwoordelikheid
normidentifikasie
verwerping van 'n verantwoordbare eie lewensopvatting.

Die kategorie: steungewing-aan-die-kind-in-nood

Die kind wat hom in die opvoedings- en leergebeure vasgeloop het, belewe opvoedingsnood. Anders gestel, elke kind belewe vanweë sy mens-wees een of ander tyd eksistensiële nood. Weens sy afhanklikheid kan hy nie self die nood verwerk of oorkom nie en is daarom aangewese op die steun van 'n volwassene. As opvoedkundige weet die voorligtingonderwyser hoe om die aard, omvang en oorsake van die kind se nood te identifiseer en hoe om hom te begelei (te steun) ter oorkoming daarvan.

Die kategorie: Begeleiding-van-die-kind-tot-keuse-bereidheid

Die begrip *bereidheid* impliseer sowel gereedheid as gewilligheid. Wanneer dit gaan om die uitoefening van 'n keuse, beteken gereedheid dat die kind oor die nodige kennis van die alternatiewe waartussen hy moet kies, sal beskik. In die loopbaanopvoeding is dit by uitstek die taak van die voorligtingonderwyser om die kind by te staan in sy sinvolle keuse-uitoefening.

Onder gewilligheid om te kies word verstaan dat die kind homself veilig en geborge voel en daarom bereid is om keuse-uitoefening te waag. Die voorligtingonderwyser moet die kind dus op so 'n wyse steun dat hy te alle tye in sy keuse-uitoefening geborgenheid beleef.

Keuse-uitoefening moet enersyds beskou word as 'n verpligting, maar ook andersyds as vrywillige geleentheid om te kán, mág en móét kies.

Die kategorie: begeleiding-van-die-kind-tot-keuse-verantwoordelikheid

In die skoolvoorligtingsgebeure doen geleenthede hulle voortdurend voor waar die kind keuses moet doen. Hy moet derhalwe deur die voorligtingonderwyser gesteun word om in toenemende mate verantwoordelikheid vir sy keuses te aanvaar. Al die keuses wat die kind doen, kulmineer uiteindelik in 'n beroepskeuse. Die voorligtingonderwyser moet die kind opvoed om arbeid as lewensverpligting te aanvaar en hy moet die kind help bou aan 'n positiewe ingesteldheid ten opsigte van arbeid as deel van die lewensopvatting, eers dan kan hy in verantwoordelikheid 'n beroep kies en oorgaan tot sinvolle beroepsbeoefening.

Die kategorie: begeleiding-van-die-kind-tot-keuse-verantwoordbaarheid

'n Verantwoordbare keuse is 'n realistiese keuse. In die skoolvoorligtingsgebeure beteken dit dat die kind moet kies in die lig van die eie persoonsmoontlikhede en -beperkthede. Van die voorligtingonderwyser word verwag dat hy die kind onder sy leiding sy persoonsmoontlikhede sal laat verken om sodoende tot selfkennis te kom. Verder moet hy die kind daartoe begelei om die verworwe selfkennis te evalueer om tot selfbegrip te kom. Eers wanneer die kind oor selfbegrip en beroepsbegrip beskik, kan hy 'n verantwoordbare beroepskeuse doen. Begeleiding tot keuseverantwoordbaarheid gaan dus die verantwoordbare beroepskeuse vooraf.

Die kategorie: kontinue-betrokkenheid-by-die-kind

Onder die begrip *kontinue* word ononderbroke, voortdurende en volgehoue bedoel, terwyl *betrokkenheid* dui op 'n gemoeid wees met of besig wees met. Kontinue betrokkenheid beteken dus dat iemand op ononderbroke, volgehoue wyse gemoeid is of besig is met iemand anders. In skoolvoorligtingsperspektief beteken kontinue betrokkenheid by die kind dat die voorligtingonderwyser die kind vir sy rekening neem en voortdurend hom met die kind bemoei. Hy sal hom nie ononderbroke met die kind bemoei nie want daar sal ook periodieke verlating moet plaasvind sodat die kind die geleentheid gebied word om self iemand te word en die opvoedingbemoeienis te verwerk. Van Praag (1950, p.2) waarsku dat: "Wie voortdurend opvoedt, voedt daarom helemal niet op, zoals iemand die altijd bidt, eigenlijk nooit bidt. Er staat: bidt en werk! Zo zou men ook kunnen zeggen: voedt op en doe gewoon! ... Wie altijd opvoedt, overvraagt zijn ... kind".

Wat egter beklemtoon moet word is dat die voorligtingonderwyser hom nie slegs sporadies met die kind sal bemoei nie, daardeur sal weinig bereik word.

Die kategorie: simpatieke-begryping-van-kinderlike-ongeborgenheid

Begryping van die ander beteken meer as net kennis, dit impliseer geëvalueerde kennis van die ander. Waar die betreffende kategorie handel oor begryping van

'n kind, beteken dit dat die opvoeder die kind moet ken en dié kennis moet evalueer aan die hand van pedagogiese kriteria. Simpatieke begryping dui op 'n meegevoel of verbondenheid met die kind kragtens die feit dat die opvoeder hom begryp. Hier gaan dit spesifiek oor simpatieke begryping van kinderlike ongeborgenhed. Kinderlike ongeborgenhed dui op 'n belewing van onveiligheid omdat die kind hom in die wye wêreld verlore en rigtingloos voel. Hy beskik nie van nature oor aangebore norme aan die hand waarvan hy keuses kan doen nie. Hy kan ook nie die volle verantwoordelikheid van sy keuses dra nie. Hy kan net geborgenhed vind onder begeleiding van die opvoeder (Van Rensburg et al., 1979, p.58). Kinderlike ongeborgenhed hou direk verband met die onveiligheidsbelewing weens die eksistensiële nood aan 'n vertroude ruimte.

Die kategorie: opvoederlike-ingryping-in-die-lewe-van-die-kind

Wanneer die opvoeder raaksien dat die kind verkeerd handel, moet hy ingryp. Dit bring mee dat hy die afkeurenswaardige moet afkeur, en die kind daarvan bewus maak waarom hy teengegaan word. Die opvoeder stel 'n nuwe wyse van lewe voor en steun die kind daarin om die nuwe lewenswyse te aanvaar. Op dié wyse breek 'n behoorlikheidsbesef deur en kom die kind in toenemende mate tot kennis van goed en kwaad. Om op opvoederlike wyse in die lewe van die kind in te gryp beteken soos reeds gesê, dat die voorligtingonderwyser pedagogies geskoold moet wees sodat hy weet watter pedagogiese essensies hy met die kind moet verwerklik.

Die kategorie: begeleiding-van-die-kind-tot-aanvaarding-en-verwerking-van-tekorte

Gedurende die skoolvoorligtingsgebeure word die kind gehelp om aan die hand van sekere verkenningmedia homself te verken. Anders gestel, die kind verwerf kennis van sy eie persoonsmoontlikhede, maar sekere beperkthede of tekorte word ook aan die lig gebring, sommige waarvan deur die kind as 'n skok ervaar kan word. Die voorligtingonderwyser as opvoeder staan voor die opgawe om die kind so te begelei om die onophefbare tekorte te verwerk en te aanvaar en om dan met 'n positiewe ingesteldheid realistiese (verantwoordbare) keuses te doen.

Die kategorie: begeleiding-van-die-kind-tot-wêreldoriëntering

Volgens Van Rensburg et al. (1979, p.117) beteken *oriënteer* om iets noukeurig na te gaan en op hoogte van sake te kom. Die begrip *oriëntering* kom van die woord *orient* wat ooste beteken en daaragter sit die gedagte dat mens jou posisie met behulp van die opkomende son in die ooste sou kon bepaal. Oriëntering in skoolvoorligtingskonteks beteken dat die kind begelei moet word om sy plek en ware posisie in die totale werklikheid te bepaal. Dit is die plig van die voorligtingonderwyser om hom te voorsien van sekere *bakens* of *ankerpunte* ten aansien waarvan hy hom in die wêreld kan oriënteer.

Die kategorie: outentieke-ontmoeting-met-die-kind-ind-nood

Outentieke ontmoeting sien op die egte, onvervalste wyse waarop die opvoeder die kind-in-nood ontmoet. Die kind het nood aan 'n volwassene en hierdie nood is wesenlik 'n "kwessie van nood aan koers. Hierdie nood aan koers laat die kind uitgryp na 'n medemens wat vir hom 'n veilige ruimte kan borg van waaruit hy verkennend en verowerend 'n *vreemde wêreld* kan beheers. Hierdie medemens aanvaar hy slegs in 'n verhouding van wedersydse vertroue" (Van Rensburg et al., 1979, p.108).

Van die kant van die voorligtingonderwyser gesien moet hy op ware, ondubbelsinnige wyse kragtens sy geroepenheid en sy liefde vir die kind die hand uitsteek na die kind-in-nood en met hom tot 'n waaragtige ontmoeting kom. Outentieke-pedagogiese ontmoeting vereis meer as 'n blote by-mekaar-wees (omgang), dit vereis pedagogiese nabyheid en toewending in vertroue sodat 'n wedersydse toeberegtetheid, aangetrokkenheid, op mekaar afgestemdheid, geneentheid en intimiteit sal gedy. Die kind belewe dat hy omsluit word deur die gesag van die opvoeder wat hom geborgenheid laat belewe.

Die kategorie: wedersydse-vertroue-tussen-voorligtingonderwyser-en-kind

Die kind moet die nodige vertroue aan die dag lê om dit met die onbekende wêreld om hom te waag. "Binne die veilige ruimte van die pedagogiese ontmoeting staan volwassene en kind in 'n besondere vertrouensverhouding" (Van Rensburg et al., 1979, p.168). In die vertrouensverhouding moet opvoeder en opvoedeling wedersyds belewe dat hulle mekaar volkome vertrou. Die opvoeder neem die kind met die bedoeling om 'n band tussen hulle te smee. Hy aanvaar verantwoordelikheid vir die pedagogiese versorging van die kind. Dit is 'n verhouding van medemenslikheid waar hulle mekaar wedersyds aanspreek en aanhoor en met die oog op die toekomstige volwassenheid van die kind, mekaar as medestander en medeganger beag. Die kind ervaar verder dat hy aanvaar word deur die voorligtingonderwyser wat oor hom besorg is vanweë sy pedagogiese liefde vir hom. Al sy handeling met die kind getuig van hierdie liefde veral wanneer die voorligtingonderwyser hom toeganklik maak vir die kind en hom verseker dat hulle aan mekaar behoort. Hy ruim daarom vir die kind tyd en plek in en vind daar toewending in vertroue plaas wanneer hulle mekaar ontmoet.

Die kategorie: bewaring-van-intimiteit

In die skoolvoorligtingsituasie as opvoedingsituasie heers 'n besondere verhouding van vertroue tussen die voorligtingonderwyser en kind en dit is hier waar laasgenoemde die vrymoedigheid ervaar om homself oop te stel. Die kind deel aan die voorligtingonderwyser mee wat sy sorg en diepste hunkeringe is, en hy verwag dat wat tussen hulle gesê is vertroulik sal bly. Dit is die plig van die voorligtingonderwyser om hierdie intimiteit te bewaar en die vertroue wat die kind in hom gestel het, nooit te skend nie. Selfs al sou dit nodig wees om sekere

inligting openbaar te maak aan die persoon na wie die kind vir verdere hulp verwys word, mag die voorligtingonderwyser dit nie doen sonder die kind se medewete en toestemming nie.

Die kategorie: stigting-van-geborgenheidsruimte-vir-die-kind

Weens die gevoel van ongeborgenheid as beleving van onveiligheid voel die kind-in-nood ontredder en uitgelewer aan 'n onsimpatieke wêreld waarin hy rigtingloos rondobber. Hierdie kind wat onveilig voel, is nie bereid om te waag nie, daarom dat sy wordings- en leervoltrekking nie in ooreenstemming met sy vermoëns verloop nie. Met ander woorde, sy wording en leer is nie soos dit kan, behoort of moet wees nie en hy word wording- en leergeremd. Hulpverlening deur die voorligtingonderwyser begin deur die stigting van 'n ruimte waar die kind geborge sal voel. In die geborgenheidsruimte moet die kind ervaar dat hy welkom is, dat die voorligtingonderwyser hom aanvaar en wil help en vir hom toeganklik wil wees. Eers wanneer die kind in die geborgenheidsruimte werklik veilig voel, sal hy bereid wees om dit met die voorligtingonderwyser verder te waag, met ander woorde om hulp te wil aanvaar. Die hulpverlening neem die vorm van korrektiewe opvoeding en ortodidaktiese hulp aan.

Die kategorie: aansporing-tot-aktiwiteit

In die voltrekking van die skoolvoorligtingsgebeure is daar geen plek vir passiwiteit nie. Of die kind besig is met verkenning van die eie self, verkenning van beroepe, of groepsbesprekings en so meer, die voorligtingonderwyser moet die kind voortdurend oproep, opwek en aanmoedig tot aktiewe deelname.

Die kategorie: genormeerde-voor-en-nalewing-in-die-leer-en-onderrigsgebeure

Normidentifikasie is een van die essensies van die pedagogiese doelstruktuur. Die voorligtingonderwyser as volwassene identifiseer hom met die norme as behoorlikheidseise, hy leef die norme en moet hulle ook aan die kinders met wie hy in die opvoedings- en onderrigsgebeure in aanraking kom, voorleef. Die kinders andersyds, moet deur die goeie voorbeeld van hulle voorligtingonderwyser aangespreek en opgeroep word om ook die norme in hulle antwoord op die onderrigs- en opvoedingsgebeure, naamlik die leergebeure, na te lewe.

Die kategorie: aanvaarding-van-verantwoordelikheid-vir-die-kind-in-nood

Die kind-in-nood rig 'n appèl om hulp aan die voorligtingonderwyser en laasgenoemde moet kragtens sy geroepenheid as opvoeder en sy pedagogiese liefde vir die kind op dié appèl antwoord. Hy antwoord deur verantwoordelikheid (verantwoord-elikeid) vir die kind te aanvaar en hom by te staan in die opheffing van sy in-nood-gesitueerdheid.

6.4 ONTWERP VAN KRITERIA VIR KEURING VAN VOORNEMENDE VOORLIGTINGONDERWYSERS

In die vorige paragrafe is die kategorie: toerusting-van-die-voorligtingonderwyser-as-opvoeder as beliggende denkmiddel aangewend en is essensies van die inherente (aangebore) en verworwe toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder fenomenologies aan die lig gebring. Hierdie essensies is beskryf, uitgelê en benoem en derhalwe ook as kategorieë gepostuleer. Ook hierdie kategorieë kon aangewend word om verdere essensies aan die lig te bring. Die aantal kategorieë wat beskryf is, maak geen aanspraak op volledigheid nie.

In hoofstuk een van hierdie monografie het die skrywer dit in die vooruitsig gestel dat hy kriteria wil ontwerp wat vir keuring van voornemende voorligtingonderwysers aangewend kan word. Aangesien daar by voornemende voorligtingonderwysers egter nog geen sprake kan wees van verworwe toerusting as opvoeders nie, is dit logies dat kriteria ontwerp sal moet word uit die kategorieë wat tuis behoort by die inherente toerusting.

Die vraag kan gevra word waarom juis kategorieë gebruik moet word om pedagogiese kriteria te ontwerp. As antwoord op dié vraag verklaar Landman (s.j., p.41) dat dit juis pedagogiese kategorieë is wat die sinstrukture met hulle sinsamehange laat verskyn soos hulle werklik essensieel is. “Pedagogiese kategorieë is dan moontlikheidsvoorwaardes vir die pedagogiese sinstrukture en hulle sinsamehange om te syn, dus om outentiek teenwoordig gestel te word vir moontlike implementering” (Landman, s.j., p.41).

By die opleiding van die voorligtingonderwysers gaan dit om die wyse en kwaliteit van verwerkliking en implementering van kategoriaal teenwoordig gestelde kwaliteite as inherente toerusting van voorligtingonderwysers. Anders gestel, die verworwe toerusting van die voorligtingonderwyser is die deur opleiding-geaktualiseerde inherente toerusting. Keuring van voornemende voorligtingonderwysers is daarop afgestem dat die inherente toerusting van die voornemende voorligtingonderwysers-as-opvoeders geëvalueer word. Die gehalte van die kategoriaal teenwoordig gestelde sinstrukture moet aan die hand van kriteria geëvalueer word. “Kriteria is pedagogiese kategorieë waarvan die evalueringsbetekenis betrek word by die pedagogiese beoordeling” (Landman, s.j., p.42). Ontwerp van kriteria vir beoordeling kom daarop neer dat kategorieë as evalueringsvrae omgedui moet word. Om kriteria te verfyn, kan verdere essensies van die kategorieë ook in vraagvorm omgedui word:

Onderstaande tabel toon die kategorieë van die inherente toerusting van die voorligtingonderwyser-as-opvoeder wat reeds beskryf en uitgelê is, met enkele essensies van elk:

Kategorieë van die inherente toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder Geroepenheid-om-voorligtingonderwyser te word	Enkele essensies van die kategorieë Luister na die oproep Vertolking van die oproep Gehoorsaamheid aan die oproep Voorneme om voorligtingonderwyser te word
Pedagogiese-liefde-vir-die kind	Kennis van die kind Sorg vir die kind Respek vir die kind Verantwoordelikheid vir die kind Vertroue
Besorgdheid-oor-die-kind-in-nood	Bekommerd oor die kind Intens bewus wees van die kinderlike noodbehebbendheid Kontinue besorgdheid Besorgdheid vanweë liefde 'n Helpende hand uitstrek na die kind
Belangstelling-in-die-kind-in-nood	Aandag gee aan die nood van die kind Meeleef met die kind in nood Gewilligheid om tyd te bestee aan die kind in nood Soeke na meerdere kennis van die kind in nood Belangstelling ter wille van hulpverlening
Simpatieke-houding-teenoor-die-kind	Gevoel van verbondenheid met die kind Meegevoel met die kind Deel die gevoelens van die kind Simpatiek staan teenoor die kind Aanvaarding

Empatie-met-die-kind-in-nood	Invoel in die nood van die kind Die kind ráák sien Die kind ráák voel Die kind ráák hoor Jou in die plek van die kind stel
Geduld-met-die-kind-in-nood	Verdraagsaamheid Volharding Rustig en wellewend van geardheid wees
Vriendelikheid-teenoor-elke-kind	'n Vriend van elke kind wees Pedagogiese liefde Hulpvaardigheid Hartlik en aangenaam Gemaklike kommunikasie
Konsiderasie-vir-elke-kind	Inskiklikheid Toegeeflikheid Elke kind in ag neem
Opregtheid-in-optrede	Eerlikheid Ongeveinsheid Regskapenheid Egtheid
Eerlikheid-in-optrede	Opregtheid Die waarheid spreek Die feite nie verdraai nie Betroubaar optree
Openhartigheid-in-optrede	Opregtheid Nie terughoudend nie Wedersydse openhartigheid lei na outentieke ontmoeting
Redelikheid-in-optrede	Begaafdheid Billikheid in optrede Optrede volgens wat goed en reg is

'n Slag-hê-met-kind	Vrymoedigheid om met kinders te werk Gemaklike omgang met kinders Aangetrokkenheid tussen voorligtingonderwyser en kind
Ewewigtigheid-in-optrede	Gelykmatigheid in optrede Gebalanseerdheid Stabiliteit
Nederigheid-teenoor-kind	Beskeidenheid Ootmoedigheid Sagmoedigheid Agting vir die kind se kindwaardigheid Realistiese verwagtings van die kind
Sin-vir-humor	Verstaan van speelse wendinge en lewensprobleme Insien van die komiese van 'n situasie Goedige skerts Raaksien van die ondeunde Lag vir jouself
Openheid-van-gemoed	Openhartigheid Toeganklikheid Oopstaan vir die kind-in-nood
Simpatieke gesagsleiding	Demokratiese gesagsoefening Gesagsuitoefening in ooreenstemming met die kind se nood
Wye belangstellings	Veelsydigheid Belesenheid Ryke ervaring Entoesiasme
Verantwoordelikheid	Besef van plig Begryping van plig Aanvaarding van plig Uitvoering van plig Volharding in pligvervulling

In die ontwerp van kriteria vir die keuring van voornemende voorligtingonderwysers, word gehou by die benaminge wat aan die kategorieë gegee is. Die kategorieë word saam met die gegewe essensies in vraagvorm omgedui om as kriteria te dien. Kriteria hou direk verband met die vroeë rondom die voldoening aan die eise van die pedagogiese perennis. Hier gaan dit spesifiek om die evaluering van die voornemende voorligtingonderwyser se vermoë om die kind in sy verloreheid en ongeborgenheid in die aangesig van 'n dikwels onverskillige werklikheid, pedagogies te begelei. Openbaar hy daardie menslike eienskappe wat hom daartoe in staat stel om die kind se hunkering na verligting van ongeborgenheid aan te voel, die kind as sy kind te aanvaar en op so 'n wyse met hom dialoog te voer dat laasgenoemde die beleving smaak dat die volwassene hom raaksien soos 'n mens behoort te wees om as mens gereken te word (Kant)? Verdere evalueringsvrae word ook gegee, maar daar word geen aanspraak op volledigheid gemaak nie.

Die kriterium: geroepenheid-om-voorligtingonderwyser-te-word

Voel hy geroepe om voorligtingonderwyser te word? Wie of wat het geroep? Is hy bereid om na die oproep te luister? Hoe vertolk hy die geroepenheid? Wanneer het hy bewus geword van geroepenheid? Wat is sy voorneme in die lig van sy geroepenheid? Wat beteken geroepenheid vir hom?

Die kriterium: pedagogiese-liefde-vir-die-kind

Is daar by hom pedagogiese liefde vir die kind? Wat verstaan hy onder pedagogiese liefde? Is dit 'n liefde soos tussen familieleden? Daar kan gesê word dat pedagogiese liefde wedersydse kennis, sorg, respek, verantwoordelikheid en vertroue tussen opvoeder en opvoedeling insluit. Watter kennis van die kind het hy nodig in die skoolvoorligtingsgebeure? Wat word bedoel wanneer hy vir die kind sorg? Wat beteken verantwoordelikheid (ver-antwoord-elikheid) in die konteks van pedagogiese liefde? Weet hy hoe vertroue 'n essensie van pedagogiese liefde kan wees?

Die kriterium: besorgdheid-oor-die-kind-in-nood

Is hy besorg oor die kind-in-nood? Wat beteken die term *besorgdheid* vir hom? In hoe 'n mate voel hy bekommerd oor die kind-in-nood? Dink hy dis nodig dat die voorligtingonderwyser hoe om die nood van die kind aantrek? Waarom? Moet hierdie besorgdheid kontinu of kan dit sporadies wees? Waarom? Wat is die moontlikheidsvoorwaarde vir die besorgdheid oor die kind-in-nood? (Pedagogiese liefde). Waartoe lei besorgdheid oor die kind-in-nood?

Die kriterium: belangstelling-in-die-kind-in-nood

Stel hy belang in die kind-in-nood? Wat beteken die term *belangstelling*? Wanneer hy in die kind-in-nood belangstel, dan gee hy aandag aan, leef hy mee, bestee hy tyd aan en soek hy meer kennis oor die kind-in-nood. Wat beteken dit

om met die kind mee te leef? Is hy gewillig om baie tyd te bestee aan die kind-in-nood? Waarom sou hy soek na meerdere kennis van 'n spesifieke kind-in-nood? Kan hy verduidelik waarom die sin van belangstelling in die kind-in-nood lê in die uiteindelijke hulpverlening aan die kind?

Die kriterium: simpatieke-houding-teenoor-die-kind

Het hy 'n simpatieke houding teenoor kinders? Wat beteken die term *simpatiek* of *simpatie*? Hoe sou hy aan 'n kind toon dat hy met hom meegevoel het? Sal 'n kind hierdie wyse van meegevoel aanvaar? As daar met 'n kind meegevoel betuig word, beteken dit dat hy die kind aanvaar? Verduidelik. Dink hy dat wedersydse aanvaarding tussen voorligtingonderwyser en kind belangrik is vir skoolvoorligting? Hierdie antwoord moet gemotiveer kan word.

Die kriterium: empatie-met-die-kind-in-nood

Het hy empatie met die kind-in-nood? Daar is opgemerk dat simpatie meegevoel beteken, wat beteken empatie? Empatie beteken jou invoel in die nood van die kind en dit sluit ráák sien, ráák hoor en ráák voel in. Wat beteken hierdie ráák sien, ráák hoor en ráák voel van die kind-in-nood wesenlik?

Die kriterium: geduld-met-die-kind-in-nood

Sal hy geduld aan die dag lê met die kind-in-nood? Watter mate van verdraagsaamheid word openbaar? Is hy 'n persoon wat haastig van geaardheid is? Kan hy rustig-verdraagsaam wees wanneer dit nodig is? In die hulpverlening aan die kind-in-nood is vordering baie stadig en daar kom baie mislukings voor. Sou hy kans sien om uitermate geduldig te wees en te volhard?

Die kriterium: vriendelikheid-teenoor-elke-kind

Sal hy vriendelik wees teenoor elke kind? Wil hy 'n vriend van elke kind wees? Wat is die verskil tussen vriend wees en 'n maat wees? Kan hy dus vir die kind 'n maat wees? Is hy 'n hulpvaardige mens? Vriendelikheid teenoor elke kind impliseer dat hy vir elke kind pedagogiese liefde sal betoon, kan hy dit verduidelik? Het hy 'n vrolike, aangename geaardheid? Kommunikeer hy maklik met kinders?

Die kriterium: Konsiderasie-vir-elke-kind

Sal hy elke kind konsidereer? Hoe sien hy die term *konsidereer*? As mens konsiderasie vir elke kind het, beteken dit dat alle kinders oor dieselfde kam geskeer behoort te word? Beteken toegeeflikheid (konsiderasie) dat aan alle versoeke van die kind toegee moet word? In watter opsig kan mens toegeeflik wees?

Die kriterium: opregtheid-in-optrede

Is hy na eie oordeel opreg in sy optrede? Opregtheid beteken om eerlik, ongeveinsd, regskepe en eg te wees. Wat beteken dit om ongeveinsd op te tree? Wat

beteken dit om eg op te tree? Die voorligtingonderwyser mag nie 'n rol speel nie. Moet hy soms 'n besondere front voorhou?

Die kriterium: eerlikheid-in-optrede

Getuig sy optrede van eerlikheid? Opregtheid is 'n essensie van eerlikheid-in-optrede, wat beteken dit? Sal kinders hom as betroubaar bestempel? Is hy geneig om feite onwillekeurig te verdraai? In die skoolvoorligtingsgebeure moet die voorligtingonderwyser altyd die waarheid spreek, weet hy waarom? As hy per ongeluk aan 'n kind inligting verskaf het wat later verkeerd blyk te wees, sal hy dit probeer kondoneer of onomwonde om verskoning vra?

Die kriterium: openhartigheid-in-optrede

Is hy openhartig in sy optrede teenoor ander? Wat beteken die term *openhartig*? Is hy 'n persoon wat terughoudend van geaardheid is of ontsluit hy homself maklik vir ander? Die voorligtingonderwyser moet vir die kind 'n oop boek wees, sal hy hom vir die kind kan oopstel? Dink hy dat openhartigheid die kind ook openhartig sal maak? Waartoe lei wedersydse openhartigheid? Ons sê dat outentieke ontmoeting daaruit voortvloei. Is dit ook belangrik vir skoolvoorligting? Verduidelik.

Die kriterium: redelikheid-in-optrede

Is hy daarvan oortuig dat hy altyd redelik optree? Wat verstaan hy onder die term *redelikheid*? Begaafdheid is 'n essensie van redelikheid-in-optrede, watter soort begaafdheid het mens hier in gedagte? Wat beteken dit om billik op te tree? Is sy optrede billik?

Die kriterium: 'n-slag-hê-met-kinders

Beskou hy homself as iemand wat 'n slag met kinders het? Hoe weet hy dit? Is daar van sy kant onbevange vrymoedigheid om met kinders te werk? Is sy wyse van omgang met kinders natuurlik en gemaklik, of is dit gespanne? Hou hy daarvan om met kinders te werk? Waarom? Dink hy dat die kinders ook tot hom aangetrokke sal voel?

Die kriterium: ewewigtigheid-in-optrede

Getuig sy optrede van ewewigtigheid? Wat beteken die term *ewewigtigheid*? Is hy elke dag dieselfde? Is sy optrede stabiel, labiel of impulsief? Is hy buierig en dikwels geïrriteerd? Dink hy dis vir 'n voorligtingonderwyser belangrik om ewewigtig of gebalanseerd in sy optrede te wees? Waarom?

Die kriterium: nederigheid-teenoor-kinders

Getuig sy optrede van nederigheid teenoor kinders? Dink hy dat nederigheid aan sy kant die gesag wat hy moet handhaaf, sal ondermyn? Nederigheid-teenoor-

kinders sluit beskeidenheid, ootmoedigheid en sagmoedigheid teenoor hulle in. Hoe vertolk hy die begrip ootmoed? Sou hy homself as sagmoedig bestempel? Dink hy die kind het reg om kind te wees? Het hy agting vir die kind se kindwaardigheid? Het 'n kind die reg om kind te bly? Waarom nie? Nederigheid teenoor kinders beteken ook dat realistiese verwagtings van hulle gekoester moet word. Wat beteken dit?

Die kriterium: sin-vir-humor

Toon hy sin vir humor? Hoe vertolk hy die term *humor*? Kan hy die komiese in 'n situasie maklik raaksien en waardeer? Waardeer hy goeie skerts? Kan hy ook maklik vir homself lag? Kan hy onderskei tussen ondeundheid en ontoelaatbare gedrag? Dink hy dat geestigheid en gevatheid 'n spanningssituasie kan laat ontlaai? Watter rol speel humor in die skoolvoorligtingsgebeure?

Die kriterium: openheid-van-gemoed

Sou hy homself as 'n persoon met 'n openheid van gemoed, bestempel? Is hy vatbaar vir oortuiging, toeganklik van gemoed en staan hy oop vir die kind-in-nood?

Die kriterium: Simpatieke gesagsleiding

Glo hy aan simpatieke gesagsleiding? Kan hy onderskei tussen outoritêre, laissez faire- en demokratiese gesag? Watter soort gesag verkies hy? Waarom? Moet hy gesag handhaaf in die skoolvoorligtingsituasie? Waarom? In die skoolvoorligtingsgebeure het hy dikwels te doen met die kind-in-nood, wat beteken simpatieke gesagsleiding in dié konteks?

Die kriterium: wye belangstellings

Openbaar sy doen en late 'n wye belangstellingsveld? Waarin stel hy alles belang? Watter stokperdjies beoefen hy? Is hy 'n veelsydige en belese persoon? Gesels hy maklik en met entoesiasme oor sy belangstellings? Waarom is dit belangrik dat die voorligtingonderwyser wye belangstellings moet hê?

Die kriterium: verantwoordelikheid

Is hy 'n verantwoordelike persoon? Wat beteken die onderskeie komponente as die woord met koppeltekens (ver-antwoord-elikheid) geskryf word? Verantwoord-elikheid is 'n antwoord op geroepenheid. Is hy geroep tot 'n bepaalde antwoordgee? 'n Mens antwoord deur jou plig met volgehoue ywer te vervul. Besef hy hoeveel pligte daar op hom as voorligtingonderwyser wag? Is hy gewillig om die pligte te aanvaar? Sal hy dié pligte met die nodige verantwoordelikheid uitvoer? Sal hy volhard in sy pligsvervulling?

6.5 ENKELE SLOTOPMERKINGS

Die Anglo-Amerikaanse literatuur, wat oor skoolvoorligting handel, beskou laasgenoemde term oor die algemeen as 'n suiwer psigologiese en selfs sosiolo-

giese gebeure. Die verskillende fasette soos toetsing, meting, interpretasie van toetsresultate en terapie geskied vanuit suiwer psigologiese perspektief. Dit is weliswaar só dat die skoolvoorligtingspraktyk sterk leun op sekere psigologiese verkenningsmedia en ook veel te danke het aan die Sosiologie. Genoemde literatuur bevat veel oor *beroepsvoorligting* en *remediërende onderwys* maar weinig oor persoonsvoorligting.

Dit gaan egter in die skoolvoorligtingsgebeure om die bemoeienis wat 'n volwasse met kinders maak in 'n pedagogiese situasie in die skool. Skoolvoorligting is, na die mening van die skrywer, 'n pedagogiese aangeleentheid waar opvoeding as gebeure voorop staan. Die voorligtingonderwyser is dus nie in die eerste plek psigoloog nie, maar pedagoog. In hierdie monografie is verskeie fasette van opvoeder-voorligterwees telkens sterk beklemtoon.

Vir die skrywer was dit die voldoening aan 'n sterk hunkering om 'n intensiewe studie te onderneem oor die toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder. Hierdie studie het gekulmineer in die essensies van die inherente en verworwe toerusting van die voorligtingonderwyser as opvoeder en kon die dieper betekenis van hierdie essensies, sin en sinsamehange aan die lig gebring word deur beskrywing, uitleg en naamgewing. Deur kategoriale besegging is die essensies tot kategorieë verhef. Hierdie kategorieë is as beligtende denkmiddele aangewend om verdere essensies aan die lig te bring. Uiteindelik is ook aangetoon hoe die kategorieë omgedui kan word tot kriteria met evalueringsbetekenis.

Genoemde kriteria kan vir die keuring van voornemende voorligtingonderwysers aangewend word deur hulle in 'n gestruktureerde onderhoud te implementeer. Die kriteria kan egter ook in 'n vraelys verwerk word waarop die voornemende voorligtingonderwyser op byvoorbeeld 'n 5-punt-skaal kwalitatief geëvalueer word waarna 'n profiel getrek word om 'n finale keuringsbesluit te vergemaklik.

Die keuringsonderhoud kan egter ook vir die voornemende voorligtingonderwyser van groot vormende waarde wees, aangesien hy daarvan bewus gemaak word watter inherente kwaliteite van 'n voorligtingonderwyser verwag word. Die keuringsonderhoud is egter nie bedoel om die voornemende voorligtingonderwyser te ontmoedig nie. Dit behoort aan hom gesê te word dat geen mens al die kwaliteite kan besit nie, want elke mens het tekortkominge.

Die skrywer is ten slotte die mening toegedaan dat skoolvoorligting tans te pragmaties benader word, met ander woorde in die skoolvoorligtingspraktyk word die beroep wat die kind kies, oorbeklemtoon. Deur so 'n benadering word die opvoeding van die kind as persoon geweld aangedoen. Daar is dus gevoel dat skoolvoorligting as opvoedingsgebeure fundamenteel pedagogies deurskou behoort te word ten einde weer eens tot 'n ware besef te kom van die essensiële kenmerke wat die skoolvoorligtingsgebeure behoort te vertoon.

Bibliografie

- Adelberg, M. 1981. Maak onderwys beroepsgerig! *Beeld*, Woensdag 24 Februarie 1982, Kaapstad: Nasionale Pers Bpk.
- Alberts, N.F. 1972. Nie-verbale kommunikasie in voorligting. Referaat gelewer by geleentheid van die Elfde Kongres van SIRSA, Durban.
- Alberts, N.F. 1974. *Voorligtingsielkunde — inleiding tot teorie en praktyk*. Pretoria: Van Schaik.
- Banning, W. 1949. *Inleiding tot de sociale etiek*. Den Haag: Servire.
- Beets, N. 1973(a). *De grote jongen*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Beets, N. 1973(b). *Volwassen worden*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Behr, A.L. red. 1980. *Onderwyspraktyk in die lig van onderwysbeleid — 'n evaluering*. Durban: Die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Bevordering van die Opvoedkunde.
- Berg, J.H. van den & Linschoten, J. reds. 1953. *Persoon en Wereld. Bijdragen tot de phaenomenologische Psychologie*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Berg, J.H. van den & Linschoten, J. reds. 1969. *Persoon en Wereld, Bijdragen tot de phaenomenologische Psychologie*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Berg, J.H. van den. 1972. Zien: Verstaan en verklaar van de visuele waarneming. *Sielkunde Biblioteek 21*, Pretoria: J.L. van Schaik.
- Botha, J.L., du Plessis, P.J.J., Joubert, C.J., Botha, T.R. & Roos, S.G. 1975. "Beroepseuseweerbaarheid". *Jeugweerbaarheid*. Durban: Butterworths.
- Botha, T.R. 1977. *Die sosiale lewe van die kind in opvoeding*. Pretoria: Pretoria Drukkers.
- Buitendijk, F.J.J. 1947. *Het kennen van de innerlijkheid*. Utrecht: N.V. Dekker en van de Vegt.
- Coetzee, C.G. 1979. Kindwaardigheidessensies: Verskyning, Inhoudgewing en Verwerkliking. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Coetzee, R.A. 1978. Die groepsbespreking as oriënteringsgebied tot selfkennis in die oriënteringspraktyk. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- Cohn, J. 1970. *Vom Sinn der Erziehung*. Ausgewählte Texte. Besorgt von Dieter-Jürgen Löwisch. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Frankl, V.E. 1956. *Theorie und therapie der neurosen. Einführung in Logo-therapie und Existenzanalyse*. Wien: Verlag Urban und Schwarzenberg.
- Frankl, V.E. 1959. *Medische Zielzorg. Inleiding tot logoterapie en existentieanalyse*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Garbers, J.G. 1961. *Beroepsbepaling pedagogies benader*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff, J. Muuses, Erven P. Noordhoff, Nijgh & van Ditmar-Spruyt van Mantgem & de Does.
- Gerber, A.E. 's.j.' Die kategorie in-die-wêreld-wees en die betekenis daarvan vir die pedagogiekdenke — 'n studie in die Fundamentele Pedagogiek. *Pedagogiekstudies Nr. 71*. Pretoria: Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria.
- Gerber, A.E. 1975. 'n Ondersoek na enkele dialektiese bewegingswyses in die pedagogiese situasie. *Pedagogiekstudies Nr. 81*. Pretoria: Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria.
- Griessel, G.A.J. 1972. Die werking van toekomsbewussyn as pedagogiese opgawe. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Gunter, C.F.G. 1965. *Aspekte van die teoretiese opvoedkunde*. Tweede, Hersiene Druk. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteits-Uitgewers en Boekhandelaars.
- Haasbroek, J.B. 's.j.' 'n Waardering van die onderhoudsmetode vir die doel van beroepsleiding. *Opvoedkundige studies*. Pretoria: Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria.
- Haasbroek, J.B. red., 1978. *Skoolvoortligting: Beginsels en Metode*. Pretoria: R.G.N.
- Heinelt, G. 1968. "Perspektiven der persönlichkeitsdiagnostik" in *Seelenleben und Menschenbild*, deur J.A. Barth. München: A.G. Stuttgart.
- Human Sciences Research Counsel. 1981. *Investigation into Education — Report of the Work Committee Guidance*. Pretoria: H S R C.
- Jaspers, K. 1953. *Einführung in die Philosophie*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Jaspers, K. 1971. *Philosophy of existence*. Translated and with an introduction by Richard F. Grabau. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Johnson, D.W. 1979. *Educational Psychology*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Jones, A.J. & Steffle, B. 1970. *Principles of guidance*. Sixth Edition. New York/London: McGraw-Hill Book Company.
- Joubert, C.J. 1964. *Beroepskeuse as verantwoordelike en verantwoordbare keuse — 'n studie in die beroepsoriëntering*. Pretoria: H.A.U.M.
- Kilian, C.J.G. & Viljoen, T.A. 1974. *Fundamentele Pedagogiek en fundamentele strukture. Fundamental Pedagogics and fundamental structures*. Durban: Butterworths.
- Kilian, C.J.G. 1975. Die kind as iemand wat self iemand wil wees. *Onderwysblad*, April 1975, Nr. 851 Deel 82. Pretoria: Transvaalse Onderwysersvereniging.
- Klerk, J. de. 1977. Pedagogiese liefde as grondvorm. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Kok, C.J. 1965. 'n Pedagogiese ondersoek na die persoonsbeelde van epileptiese kinders. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Kritzinger, M.S.B., Labuschagne, F.J. & Pienaar, P. de V. 1972. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. Pretoria: Van Schaik.
- Kruger, H.B. 1977. *Algemene voortligting vir onderwysstudente*. Potchefstroom: Pro Rege.
- Kruger, H.B. 1979. *Algemene voortligting vir onderwysstudente*. Potchefstroom: Pro Rege.

- Kuypers, K. 1966. *Immanuel Kant*. Wageningen: H. Veenman en Zonen N.V.
- Kwant, R.C. 1962(a). *Mens en kritiek. Een analyse van de functie van de kritiek in het menselijke bestaan*. Utrecht/Antwerpen: Uitgeverij Het Spectrum.
- Kwant, R.C. 1962(b). *De fenomenologie van Merleau-Ponty*. Utrecht/Antwerpen: Aula Boeken.
- Landman, W.A. 1961. 'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsoriëntering, met spesiale verwysing na die personologies-etiese. *Opvoedkundige monografieë Nr. 5*. Kaapstad/Pretoria: H.A.U.M.
- Landman, W.A. 1969. Enkele aksiologies-ontologiese momente in die voorvolwassenheidsbeleving — 'n studie in die wysgerige antropologie. Ongepubliseerde D.Phil proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Landman, W.A. & Gous, J.S. 1969. *Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek*. Johannesburg: Afrikaanse Pers-boekhandel.
- Landman, W.A., Kilian, C.J.G. & Roos, S.G. 1971(a). *Denkwyses in die opvoedkunde*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- Landman, W.A., Roos, S.G. & Liebenberg, C.R. 1971(b). *Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners*. Stellenbosch: U.U.B.
- Landman, W.A., Roos, S.G. & Liebenberg, C.R. 1972(a). *Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars (Edms.) Bpk.
- Landman, W.A., Roos, S.G. & Kilian, C.J.G. 1972(b). *Die fundamentele pedagogiese strukture en essensies*. (Tabel). Dept. Fundamentele Pedagogiek. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Landman, W.A. & Roos, S.G. 1973. *Fundamentele pedagogiek en die Opvoedingswerklikheid*. Durban: Butterworths.
- Landman, W.A. 1974. *Leesboek vir die Christen-opvoeder*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- Landman, W.A., Roos, S.G. & Van Rooyen, R.P. 1974. *Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek*. Johannesburg: Perskor.
- Landman, W.A. 1977. *Fundamentele Pedagogiek en onderwyspraktik*. Durban: Butterworths.
- Landman, W.A., Roos, S.G. & Mentz, N.J. 1979. *Fundamentele Pedagogiek, leerwyses en vakonderrig*. Durban: Butterworths.
- Landman, W.A. 's.j.' Aanwending van die pedagogiese kategorieë in die Fundamentele Pedagogiek. *Pedagogiekstudies Nr. 68*. Uitgegee deur die Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria.
- Langeveld, M.J. 1957. *Beknopte theoretiese paedagogiek*. Sesde druk. Groningen: J.B. Wolters.
- Langeveld, M.J. 1969(a). *Scholen maken mensen*. Tweede druk. Purmerend: J. Muusses N.V.
- Langeveld, M.J. 1969(b). *Ontwikkelingspsigologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff N.V.
- Little, W., Fowler, H.W., & Coulson, J. Revised and edited by Onions, C.T. 1965. *The Shorter Oxford English dictionary on historical principles*. Volume I A–M. Third Edition, revised. London: Oxford University Press.
- Little W., Fowler, H.W. & Coulson J. 1968. *The Shorter Oxford English Dictionary on historical principles*. Volume II N–Z. Third Edition, revised. London: Oxford University Press.

- Luijpen, W.A. 1967. *Fenomenologie en Atheïsme*. Aula Boeken Utrecht/Antwerpen: Uitgeverij Het Spectrum.
- Luijpen, W.A. & Koren, H.J. 1969. *A first introduction to existential phenomenology*. Pittsburg, Pa: Duquesne University Press.
- Luijpen, W.A. 1971. *Nieuwe inleiding tot de existentiële fenomenologie*. Aula Boeken. Utrecht/Antwerpen: Uitgeverij Het Spectrum.
- Nel, B.F. & Landman, W.A. 1962. Beroepsoriëntering van die jeugdige. *Paedagogische Studien*, jaargang 39, *Tijdschrift voor onderwiskunde en opvoedkunde*. Wolters-Noordhoff.
- Nel, B.F. 1968. Fundamentele oriëntering in die Psigologiese Pedagogiek. *Grondslae van die Psigologiese Pedagogiek Deel I*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
- Nel, B.F. red. 1974. Voorligting – Guidance and counselling. Referate gelewer by die twaalfde kongres van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die bevordering van die Opvoedkunde. Kaapstad.
- Nel, B.F. & Sonnekus, M.C.H. 1959. Beroepsleiding in die middelbare skool in Suid-Afrika. *Opvoedkundige monografieë van die Werkgemeenskap ter Bevordering van die Pedagogiek*, Universiteit van Pretoria. Kaapstad/Pretoria: H.A.U.M.
- Nel, B.F., Sonnekus, M.C.H. & Garbers, J.G. 1965. *Grondslae van die Psigologie*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars.
- Nel, L.J. 1981. 'n Ondersoek na en pedagogiese implikasies van enkele fasette van die persoonsbeeld van die nywerheidsskoolleerling. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Niekerk, J.F., van. 1967. *Skoolvoorligting – teorie en praktyk*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
- Niekerk, P.A., van. 1971. Aandagfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesiale verwysing na die agterlike kind. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Niekerk, P.A., van. 1976. *Die problematiese opvoedingsgebeure*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars.
- Niekerk, P.A., van. 1978(a). *Ortopedagogiese diagnostiek*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars.
- Niekerk, P.A., van. 1978(b). *Die onderwyser en die kind met probleme*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars.
- Oberholzer, C.K. 1954. *Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde*. Pretoria: Moreau.
- Oberholzer, C.K. 1957. "Moderne persoonsvisies". Oordruk uit *Hervormde Teologiese Studies*, 13(II), Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Oberholzer, C.K. 1968. *Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek*. Kaapstad: H.A.U.M.
- Oberholzer, C.K. 1977. *Grondbeginsels van die onderrig op tersiêre vlak*. Gids 1. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Oberholzer, M.O. 1972. Medesyn in pedagogiese perspektief. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1979. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal (HAT)*. Johannesburg: Perskor.
- Olivier, A.S. 1976. 'n Verkenning van leerremmingsmomente by kinders met spesifieke leergereemdheid. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- Oosthuizen, J.D., Petrick, H.C., Van Rensburg, J.J.J. & Visser, P.S. 1979. Skoolvoorligting B.Ed. Spesialisering in skoolvoorligting. Studiegids OSV403. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Oosthuizen, J.D. 1981. Identiteitsvorming as taak van skoolvoorligting. Professionele interrede. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Oosthuizen, J.D. 1982. 'n Persoonlike onderhoud gevoer op 30 April 1982. Pretoria: UNISA.
- Perquin, N. 1962. *Pedagogiek*. Roermond-Maaseik: J.J. Romer & Zonen.
- Peters, J. 1965. *Zin van de jeugdige existentie*. Hertogenbosch: L.C.G. Malmberg.
- Petrick, H.C. 1978. Memoriseer as aktualiseringswyse van die psigiese lewe van die kind in-opvoeding met spesiale verwysing na studiemetodes. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Pienaar, J.J. 1982. (Universiteit van Port Elizabeth). Opmerking: SAVBO-kongres. Pretoria: SAVBO-kongres Universiteit van Pretoria.
- Plooy, J.L. du & Prinsloo, W.N. 1979. *Die onderwyser*. Johannesburg: Perskor-Boekdrukkery.
- Plooy, J.L. du. 1982. Opvoeding en dialoog. *Educare*. Jaargang II Volume II. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Praag, H. van, 1950. De zin der opvoeding. *Grondslagen van een personalistische paedagogiek*. Haarlem: De Erven F. Bohn N.V.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 1970. Verslag van die komitee vir gedifferensieerde onderwys en voorligting insake 'n nasionale onderwysstelsel op primêre en sekondêre skoolvlak met verwysing na skoolvoorligting as 'n geïntegreerde diens van die onderwysstelsel vir die RSA en vir SWA. Deel 1. Pretoria: RGN.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 1978. *Skoolvoorligting: Beginsels en metodes*. Pretoria: Instituut vir opvoedkundige navorsing, RGN.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 1981. *RGN-Onderwysverslag – vrae en antwoorde*. Pretoria: RGN.
- Rensburg, C.J.J. van, Kilian, C.J. G. & Landman, W.A. *Fundamenteel-Pedagogiese Begripsverklarings – 'n Inleidende Oriëntering*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- Robertse, J.H. 1975. Die kind in opvoeding – 'n Fundamentele Pedagogiek – perspektief. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Roos, D. 1971. Volwassenheid as eis aan die onderwyser as opvoeder. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Roos, S.G. 1970. Die kinderlike steunbehoewendheid gesien in pedagogiese perspektief. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Rooyen, R.P. van. 1972. 'n Ontologies-antropologiese interpretasie van die sin van opvoeder-wees. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Pretoria.
- Runes, D.D. 1968. *Dictionary of philosophy*. Totowa, New Jersey: Adams and Co.
- Sauer, G.W. 1980. 'n Ondersoek na beroepskeuse-onsekerheid by 'n groep standerdienleerlinge. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1970. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT)*. Johannesburg: Voortrekkerpers.
- Sherzer, B. and Stone S.G. 1976. *Fundamentals of guidance*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smit, A.J. 1973. Die plek en betekenis van aanvaarding in die pedagogiese gebeure. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Smit, A.J. 1977. Taalfenomenologie in pedagogiese perspektief. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Smit, A.J. 1979. Die opvoeder in sy spreke tot die kind — 'n fundamenteel-pedagogiese besinning op fenomenologiese grondslag. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*. Vol. 13, Nr. 1, Maart 1979, Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Snyman, C.S. 1979. Die program vir beroepsleiding in die sekondêre skool as voorbereiding tot naskoolse opleiding en/of beroepskeuse. Lesing gelewer tydens 'n oriënteringskursus in beroepsleiding St. 6–10. Pretoria: Transvaalse Onderwysersvereniging.
- Sonnekus, M.C.H. 1968. *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars Edms. Bpk.
- Sonnekus, M.C.H., Van Niekerk, P.A., Ferreira, G.V., Van der Merwe, C.A. & Botha, T.R. 1973. *Psigopedagogiek — 'n inleidende oriëntering*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars.
- Sonnekus, M.C.H. & Ferreira, G.V. 1979. *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
- Spranger, E. 1969. *Geist der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stoep, F. van der, Dyk, C.J. van, Louw, W.J. & Swart, A. 1973. *Die lesstruktuur*. Johannesburg: McGraw-Hill Boekmaatskappy.
- Stoep, F. van der & Louw, W.J. 1976. *Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek*. Pretoria: Academica.
- Stoep, F. van der. 1982. Rig onderwys op arbeidsmark. *Beeld*, Dinsdag 23 Februarie 1982. Kaapstad: Nasionale Pers Beperk.
- Strasser, S. 1979. *Opvoedingswetenskap en opvoedingswysheid*. Hertogenbosch: L.C.G. Malsberg.
- Strien, P.J. van. 1966. *Kennis en kommunikasie*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Transvaalse Onderwysdepartement. 1978. *Omsendminuut 20*. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- Visser, J.C.P.N. 1979(a). Die program vir beroepsleiding in die sekondêre skool as voorbereiding tot finale studierigting- en vakkeuse. 'n Referaat gelewer tydens 'n oriënteringskursus in beroepsleiding. Pretoria: Die Transvaalse Onderwysersvereniging.
- Visser, J.C.P.N. 1980. Die aktualisering van persoonsmoontlikhede en sinvolle beroepskeuse. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Visser, P.S. 1979(b). Skoolvoorligting Studiebrief 101/1979 Empiriese Opvoedkunde H.O.D. soos aangehaal in *Vakdidaktiek: Skoolvoorligting H.O.D.* Opstellers: Jacobs, L.J. en Petrick, H.C. 1980. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Vrey, J.D. 1979. *Die opvoedeling in sy self-aktualisering*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Vrey, J.D., Bester, G., Barkhuizen, B.P., Visser, P.S., Petrick, H.C. & Oosthuizen, J.D. 1979. Skoolvoorligting B.Ed. Module OSV 404, Gids I. *Spesialisering in skoolvoorligting*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Vuuren, J.C.G. van. red. 1976. *Oriëntering in die Pedagogiek*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Walt, J.J. van der. 1982 (Potchefstroomse Universiteit vir CHO) Opmerking: SAVBO-Kongres. Pretoria: SAVBO-kongres: Universiteit van Pretoria.
- Zyl, P. van, 1968. Opvoeding en die beroepslewe. *Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit A.7*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Zyl, P. van. 1975(a). *Opvoedkunde deel 1*. Johannesburg: De Jong.
- Zyl, P. van. 1975(b). *Opvoedkunde deel 2*. Johannesburg: De Jong.
- Zyl, P. van. 1977. *Opvoedkunde deel 3*. Johannesburg: De Jong.