

# HOOFSTUK 6

## MAATSKAPLIKE GROEPWERK VANUIT DIE GESTALTBENADERING

### 6.1 INLEIDING

Na aanleiding van literatuurstudie, gesprekke met kenners en die bevindinge verkry tydens twee fokusgroepbesprekings tydens die eerste fase van die navorsingsproses is 'n maatskaplikewerkintervensieprogram wat gestaltgroepspeeltherapie benut, ontwikkel gedurende die tweede fase van die navorsingsproses. Die program is met drie adolessente wat nie deel van die hoofondersoek was nie, getoets en verfyn en tydens 'n hoofondersoek met twee groepe adolessente leerders met spesifieke leerhindernisse uitgevoer. Die ontwikkeling van die intervensieprogram is die derde doelwit en fase drie van die intervensienavorsingsproses.

Die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse meld gewoonlik nie self aan vir terapie nie, maar word verwys deur die onderwysers of ouers. Die adolessente jare kan baie eensaam wees; dit is nie ongewoon vir adolessente om te voel dat hulle alleen in hul konflikte en twyfel is nie. Die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse het 'n desperate behoefte aan universele aanvaarding, maar hulle moet tog leer om te onderskei tussen om te leef vir ander se erkenning en om hulself te aanvaar. (Vergelyk Corey & Corey, 1997:323.) Die normale ontwikkelingsprobleme wat die adolessent ervaar word vererger deur spesifieke leerhindernisse. Dit is daarom duidelik dat die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse, probleme ten opsigte van sosio-emosionele funksionering ervaar, en wel in besonder ten opsigte van: positiewe funksioneringselemente, selfpersepsie, trauma dinamika, interpersoonlike verhoudings en besluitnemingsvermoë. (Vergelyk paragrawe 3.7.1-3.7.5; 7.3.4.1; 7.3.4.3.) Hierdie aspekte kan effektief deur 'n maatskaplike werker in 'n groep aangespreek word. (Vergelyk paragraaf 4.3.)

Dit is vervolgens nodig om groepwerk binne die konteks van maatskaplike werk kortliks toe te lig. Maatskaplike werk kan beskou word as die professionele aktiwiteit waardeur individue, groepe, organisasies en gemeenskappe gehelp word om hulle maatskaplike funksionering te verbeter (Zastrow, 2007:4). Die maatskaplike werker gebruik 'n probleemoplossende benadering op drie vlakke: mikro, mezzo en makro. Spesifieke aktiwiteite sluit in: gevallewerk, groepwerk, gesinsberading, gemeenskapsontwikkeling, beleidsontwikkeling, programontwikkeling, navorsing, konsultasie, supervisie en administrasie (Zastrow, 2007:41). 'n Veranderingsproses is dus hier ter sprake. (Vergelyk Zastrow, 2007:11.) In hierdie program sal die maatskaplike werker dus fokus op die

verbetering (verandering) van sosio-emosionele funksionering van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse binne groepsverband, en wel op mezzo vlak.

Aangesien die maatskaplikewerkintervensieprogram deur middel van gestaltgroepspelterapie toegepas is, word gestaltgroepwerk vervolgens ter volledigheid kortliks behandel. Gestaltspelterapie is reeds in hoofstuk vyf behandel.

## 6.2 GESTALTGROEPWERK

Groepe is 'n middel waardeur verhoudings met betekenisvolle ander mense gebou word. Deelname aan groepe help die adolessent om aanvaarbare norme en sosiale gedrag aan te leer en om bevredigende sosiale verhoudings daar te stel. (Vergelyk Zastrow, 2007: 30.) Dit gee volgens Axline (1992:250) aan die adolessent die geleentheid om nuwe gedrag te toets binne 'n veilige omgewing waar hy terselfdertyd sy selfbeeld kan bou. (Vergelyk Oaklander, 1988:285.) Axline (1992:250) stel dit so: *"The group experience injects into therapy a very realistic element because the child lives in the world with other children and must consider the reaction of others and must develop a consideration of other individuals feelings."* Groepe het die voordeel dat dit 'n tipe afgesonderde klein wêreld vorm waarin die adolessent sy gedrag in die hier-en-nou kan beleef en nuwe gedrag kan uittoets en inoefen (Oaklander, 1988:285).

Groepsterapie is besonder toepaslik vir die adolessent omdat die adolessent kan identifiseer en sy konfliktuerende emosies kan ervaar terwyl hy ontdek dat hy nie uniek en alleen in die stryd is nie, hy kan openlik die waardes bevraagteken wat hy wil verander, leer om met volwassenes en tydgenote te kommunikeer, leer deur die modellering van die groepleier en leer om te aanvaar wat ander aanbied terwyl hy van homself in ruil kan gee. Die adolessent het dikwels nodig om bewus te word van sy emosies, die emosies 'n naam te gee en dit te verbaliseer. Groepe verskaf die plek waar hy veilig kan eksperimenteer met die realiteit en sy grense kan toets. 'n Unieke waarde van groepsterapie is dat dit adolessente toelaat om instrumenteel te wees in mekaar se groei en mekaar kan behulpsaam wees in die worsteling om die self te verstaan. Baie belangrik is dat 'n groep die adolessent 'n kans gee om homself uit te druk en gehoor te kan word terwyl hy met tydgenote in interaksie tree. (Vergelyk Corey & Corey, 1997:325.)

Groepe vir adolessente kan persoonlike temas kombineer met sosio-emosionele doelstellings. In werk met adolessente is dit goeie praktyk om duidelike gedefinieerde doelstellings te hê, relevante temas en struktuur wat lede in staat sal stel om vertrouwe in die groep te ontwikkel. Aronson & Scheidlinger (in Corey & Corey, 1997:325) is van

mening dat adolessente geneig is om die beste te funksioneer in homogene groepe met duidelike beperkinge en duidelike grondreëls. Hulle lig ook die belangrikheid uit van die ouderdomme van lede in die samestelling van adolessente groepe. Tussen die ouderdomme van 10 –14 jaar, is jongmense geneig tot ontkenning en eksternalisering, is geneig tot meer konkrete denke en is meer selfbewus en mag moontlik nie baie belangstelling toon in die proses van selfbewustheid nie. Hulle funksioneer beter in slegs seuns of slegs dogters groepe. (Vergelyk Corey & Corey, 1997:325.) Dit is die ouderdomsgroep waarbinne respondente vir hierdie studie val en daarom is besluit op 'n aparte seuns en meisies groep.

Indien die polariteite in die lewe van die adolessent in ag geneem word, is dit duidelik dat gestaltterapie wat fokus op polariteite 'n ideale metode van hulpverlening in hierdie lewensfase is. (Vergelyk paragraaf 2.5.9.)

Uit die literatuur (Aronstam, 1989:643; Harris, 2002:4-5; Ginger & Ginger, 2002:1; Oaklander, 1988:285; Winter, 2000:4) blyk dit dat:

- Gestaltgroepwerk op die gestaltbenadering gefundeer is.
- Gestaltgroepwerk meer koste-, tyd- en terapeuties effektief is.
- Interaksie en leergeleenthede vir die lede daargestel word.
- 'n Verskeidenheid probleme in die groep hanteer kan word.
- Groeplede mekaar motiveer tot kommunikasie en uitdrukking van onderdrukte gevoelens.
- Groeplede met medegroeplede se ervarings kan identifiseer.
- Hulle huidige gedrag in die hier-en-nou kan ervaar.
- Hulle met nuwe gedrag kan eksperimenteer.
- Groeplede se sosiale vaardighede verbeter.

Harman (1989:19) verduidelik dat enige individuele werk ook in enige gestaltgroep gedoen kan word.

### **6.2.1 DOEL VAN GESTALTGROEPWERK**

Gestaltgroepe het volgens Corey (1990:294) 'n dubbele doel, naamlik die verhoging van selfbewustheid en die bevordering van interaksie onder die groeplede.

- Gestaltgroepe stel dus die adolessent eerstens in staat meer bewus te word van sy eie emosies en gedrag. Hierdie bewuswording word in die groepsopset versterk,

deurdat die adolessent in die teenwoordigheid van ander adolessente is wat ook besig is om meer bewus van hulleself te word (Harman, 1989:6; Corey, 1990:318).

- Gestaltgroepe speel 'n belangrike rol in die bevordering van interaksie tussen groeplede. Gestaltgroepe fasiliteer leer en ondervinding in interpersoonlike persepsies en kommunikasie. Verder dra die bevordering van interaksie onder die groeplede by tot die ontwikkeling van die groepproses en moedig vertroue, kohesie, begrip, aanvaarding en respek onder die groeplede aan (Corey, 1990:294).
- Die doel van gestaltgroepwerk is volgens Hansen, Werner en Smith (1980:209) om groeplede te laat wegbeweeg van omgewingsteun en ontwikkeling van selfsteun. (Vergelyk ook Corey, 1990:318.)
- Die doel is verder om lede te help om polariteite in hulle lewe te integreer, naamlik om die 'topdog' en 'underdog' te integreer. (Vergelyk Hansen *et al.*, 1980:210.)
- Volgens Oaklander (1988:287) is die groepproses die waardevolste aspek in groepwerk met adolessente. Hoe die adolessente mekaar ervaar en hoe hulle teenoor mekaar optree in die terapeutiese groep, is 'n weerspieëling van hulle interpersoonlike verhoudings in die algemeen. Die groep bied aan die adolessent die geleentheid om bewus te word van sy interaksie teenoor ander, om verantwoordelikheid vir sy optrede te aanvaar en om met nuwe gedrag te eksperimenteer (Oaklander, 1988:287-288). Geleentheid word dus geskep om te sosialiseer, om deel te wees van 'n groep, om vir ander belangrik te wees en om te behoort. Vanweë hulle ontwikkelingsfase is adolessente groepsgebonde. Die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse benodig die sosialisering in 'n groep waar hy aanvaarding kan ervaar en kan voel dat ander ook dieselfde probleme as hy ervaar. (Vergelyk paragraaf 3.7.4.) As gevolg van swak selfpersepsie, swak interpersoonlike verhoudinge, swak besluitnemingsvermoë, en gevoelens van verwerping (vergelyk paragrawe 3.7 ;7.3.4) is dit nodig dat die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse in 'n groep betrek moet word om sodoende die nodige ondersteuning te verkry.

## 6.2.2 FASES VAN DIE GESTALTGROEPWERKPROSES

Verskillende skrywers maak melding van fases van die groepwerkproses. (Vergelyk Corey & Corey, 1997:103-277; Oaklander, 1988:287; Corey, 1990:85-139; Zastrow, 2007:173.) Vir die doel van hierdie studie word die siening van Corey en Corey (1997:103) aanvaar. Hulle beskryf vier verskillende fases wat tydens die groepwerkproses na vore kom. Hierdie fases kan ook vergelyk word met die speltherapieproses. (Vergelyk figuur 5.1; tabel 6.1.)

- Die inisiële fase.

- Die oorgangsfase.
- Die werksfase.
- Die termineringsfase.

Tabel 6.1 is saamgestel om die groepwerk fases, gestaltspelterapieproses en Perls se lae te vergelyk.

**TABEL 6.1: GROEPWERKFASE, GESTALTSPELTHERAPIEPROSES EN PERLS SE LAE**

GROEPWERKFASE	GESTALTSPELTHERAPIEPROSES	PERLS SE LAE
Inisiële fase.	Ontwikkel ek-jy-verhouding.	Valslaag. Fobiese laag.
Oorgangsfase.	Bewustheid, kontak, weerstand	Weerstandslaag.
Werksfase.	Benutting van projeksietegnieke om kind te help om sy storie te vertel, fasilitering van en hantering van emosies, selfvertroeteling, ontwikkeling van toepaslike gedrag, ontwikkel steunstelsel.	Implosiewe laag. Eksplosiewe laag.
Termineringsfase.	Assessering, terminering.	Eksplosiewe laag.

In gestaltspelterapie moet die terapeut in staat wees om elke adolessent se proses te kan waarneem en te kan afstem op die groepwerkproses. Dit kan gebeur dat elke lid van die groep op 'n verskillende vlak ten opsigte van bewustheid en kontak kan wees wat behels dat elke lid se individuele proses verskil. (Vergelyk paragrawe 2.5.4; 2.5.6.)

### 6.2.2.1 DIE INISIËLE FASE

Die sentrale proses tydens die vroeë stadium of verkenningsfase van die groep is oriëntasie en eksplorاسie. Hierdie fase word gekenmerk deur lede wat uiting gee aan sowel vrese en huiwering as hoop en verwagtinge. Die wyse waarop die terapeut hierdie reaksies hanteer, bepaal die vertroue wat binne die groep daargestel word (Corey & Corey, 1997:109).

- **Vrese wat deur die groeplede ervaar kan word, is:**
- Sal ek binne hierdie groep aanvaar of verwerp word?
- Kan ek regtig sê wat ek voel of moet ek my woorde tel?
- Ek is bang dat ander my sal oordeel.

- Sal ek onder druk geplaas word om iets te doen wat ek nie wil doen nie?
- Wat as ek uitvind ek is abnormaal?
- Gaan ek te veel van myself sê tydens die groepe?
- Ek is bang vir seerkry.
- Wat as ek dinge omtrent myself uitvind wat ek nie kan hanteer nie?

As gevolg van introjekte (vergelyk paragraaf 2.5.7) en herhaalde mislukkings, sal die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse ook die inisiële fase van die groep betree met die verwagting om verwerp te word en mag dus gedrag openbaar om hierdie verwagting te bevestig.

- **Identifisering van doelstellings tydens die inisiële fase**

Een van die belangrikste take tydens die inisiële fase is om sowel individuele doelstellings as groepdoelstellings daar te stel. Voorbeelde van groepdoelstellings is om 'n klimaat van vertrouwe en aanvaarding daar te stel, om die self te kan blootstel en om bereid te wees om te waag en risiko's te neem. Van groot belang is die groepsdinamika wat die krag in 'n groep impliseer wat die struktuur en funksionering van die groep bepaal (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995:28).

Ooreenkomstig die gestaltterapie se beginsel van persoonlike verantwoordelikeidneming, word lede betrek om self 'n program op te stel. Die mening word gehuldig dat 'n program en die groepleier buigbaar en aanpasbaar moet wees. Lede moet beleef dat die groep hulle groep is en dat hulle die program mag verander as hulle wil. Oppervlakkige kontak moet dus verdiep tot groepkohesie. Die groepleier moet dus by die groep se behoeftes bly. Vir die doel van hierdie studie is 'n intervensieprogram daargestel wat fokus op die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse nadat 'n kwalitatiewe studie oor die gevoelens, ervarings en behoeftes van genoemde adolessente gedoen is. Alhoewel die program gedurende die kwalitatiewe fase ontwerp is (vergelyk paragraaf 7.3.3) is die individuele lede se voorgrondbehoefte ook in ag geneem gedurende hierdie fase van die kwantitatiewe proses (vergelyk paragraaf 7.4).

- **Konsepte van die groepproses tydens die inisiële fase**

Tydens die inisiële fase is daar spesifieke konsepte wat uitgelig en beklemtoon moet word. Hierdie groepproses behels die daarstelling van norme en groepkohesie, leer om saam te werk, probleemoplossende tegnieke daar te stel en om te leer om konflik openlik uit te spreek (Corey & Corey, 1997:123). Tydens die maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse is dit nodig dat die nodige struktuur

daargestel moet word deur middel van grense en groepleëls (vergelyk paragraaf 7.4.4.2) waarby die groeplede betrokke is, sodat hulle eienaarskap kan neem (vergelyk voorafgaande paragraaf). Deur 'n veilige omgewing daar te stel kan die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse vry voel om konflik en emosies uit te spreek, wat dan ook 'n doelstelling van gestaltgroepwerk is (vergelyk paragrawe 2.5.5; 2.7; 5.4.1.6).

- **Kenmerke van die inisiële fase**

Vervolgens word die kenmerke van die inisiële fase deur Corey en Corey (1997:141) uiteengesit:

- Deelnemers toets die atmosfeer en stel hulself aan mekaar bekend.
- Lede leer wat van hulle verwag word, hoe die groepe funksioneer en hoe om deel te neem in 'n groep.
- Risiko's word nie maklik geneem nie en eksplorاسie is tentatief/huiwerig.
- Groepkohesie en vertroue word geleidelik daargestel indien die lede bereid is om te sê wat hulle voel en dink.
- Lede is bekommerd of hulle ingesluit of uitgesluit is by die groep.
- Negatiewe gevoelens mag na die oppervlak kom soos lede wat toets of hulle hulle gevoelens mag verbaliseer.
- Vertroue versus wantroue is 'n sentrale kwessie.
- Daar is met tye stiltes en ongemak wat deur die lede ervaar word.
- Lede is besig om te besluit wie hulle kan vertrou en of die groep veilig is.
- Lede leer die basiese houdings van respek, empatie, aanvaarding, angs en respondering – al die verhoudings wat die bou van vertroue fasiliteer.

Indien die maatskaplike werker 'n algemene atmosfeer van aanvaarding en 'n ek-jy-verhouding daarstel (vergelyk paragraaf 5.6.1) sal die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse die geleentheid gebied word om vrymoedigheid te neem om na ander groeplede uit te reik. Dit mag vir die adolessent 'n vreemde ervaring wees aangesien hy al voorheen herhaaldelik verwerp is en gevolglike introjekte ontwikkel het (vergelyk paragraaf 2.5.7), hy mag dit ook as 'n polariteit (vergelyk paragraaf 2.5.9) beleef en verdere kontakgrensversteurings (vergelyk paragraaf 2.5.7) openbaar ten einde bewustheid (vergelyk paragraaf 2.5.4.) te vermy. Gedurende hierdie fase verkeer die groeplede dus meestal nog in die valslaag of die fobiese laag van Perls. (Vergelyk paragrawe 2.5.10; 5.5; 5.7; 6.2.4.)



### 6.2.2.2 DIE OORGANGSFASE

Voordat die groep in 'n werksfase kan ingaan, gaan die groep eers deur die oorgangsfase. Hierdie fase word gekenmerk deur angs, verdediging, weerstand, 'n stryd om beheer te verkry, konflik tussen die lede, uitdagings aan die groepleier en ander probleemgedrag. Vir die groep om oor te gaan na die werksfase moet bogenoemde kwessies erken word en effektief hanteer word, andersins mag die groep in die oorgangsfase vashaak en die vooruitgang van die groep en die lede belemmer word. (Vergelyk Corey & Corey, 1997:146.) Vanuit die gestaltterapie kan gekonstateer word dat die groep nog nie 'n gestalt of geheel gevorm het nie. Dit kan dus vergelyk word met die weerstandsfase van Perls. (Vergelyk paragrawe 2.5.10; 6.2.4.)

- **Eienskappe van die oorgangsfase**

Soos reeds genoem, word die oorgangsfase gekenmerk deur die gevoelens van angs en verdedigings in die vorm van weerstand. Na die mening van Corey (1990:111) behels weerstand in die oorgangsfase die volgende: *“Resistance is behaviour that keeps oneself or others from exploring personal issues or painful feelings in depth.”* Eienskappe van die fase is volgens Corey en Corey (1997:184) en Harman (1989:44) die volgende:

- Die lede is bekommerd oor wat hulle van hulleself gaan dink indien hulle selfbewustheid verhoog en is bekommerd oor ander se aanvaarding of verwerping van hulle.
- Die lede toets mekaar asook die leier om te bepaal hoe veilig die omgewing is.
- Die lede hanteer onderlinge struwelinge, probeer veilig speel en wil betrokke raak.
- Hulle ervaar 'n stryd om beheer en mag te verkry en ervaar konflik met die leier of ander lede.
- Die leier word waargeneem om te bepaal of hy betroubaar is.
- Die lede leer hoe om hulleself uit te druk sodat ander na hulle sal luister.

Gedurende hierdie weerstandsfase is dit nodig dat die maatskaplike werker die adolessente leerder met spesifieke hindernisse met respek hanteer en sy vertrouwe behou. Kennis van die adolessent sowel as spesifieke leerhindernisse is dus nodig. Oaklander (1988:198) is van mening dat sodra die adolessent die terapeut begin vertrou, hy homself sal begin oopstel. Sy stel dit so: *“I must move in easily, gently, softly.”* (Vergelyk Oaklander, 1988:198.) Sodoende sal die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse die rol van die maatskaplike werker as terapeut begin verstaan en besef dat die maatskaplike werker nie die ouer of die onderwyser is nie.



### 6.2.2.3 DIE WERKSFASE

Die maatskaplike werker moet die oorgang vanaf die oorgangsfase na die werksfase fasiliteer sodat vooruitgang kan plaasvind. Die maatskaplike werker moet bewus wees van die tekens wat deur die groeplede gegee word en op so 'n wyse daarop reageer dat bewustheid en kontak bewerkstellig kan word. (Vergelyk paragrawe 2.5.4 - 2.5.6.)

Die maatskaplike werker help lede in die werksfase om op mekaar te fokus en die groep vir probleemoplossing te benut. Verder moet die maatskaplike werker volgens Corey en Corey (1997:184-188) help om probleme op te deel en op belangrike dele te fokus. Die groep is nou gereed, aldus Thompson en Rudolph (1996:111-112), om belangrike persoonlikheidsaspekte soos polariteite, fragmentasie, "topdog/underdog" en kontakgrensversteurings (projeksie, defleksie, retrofleksie, introjekte, samevloeiing, desensitisasie, egotisme) te ondersoek. (Vergelyk paragrawe 2.5.7, 2.5.9; 6.2.4.)

Vanuit die gestaltterapie kan gestel word dat die groep 'n gestalt gevorm het en die gevaar van fragmentasie is oorbrug. (Vergelyk paragraaf 2.5.3.) Volgens Thompson en Rudolph (1996:109) besit die groep eienskappe wat verskil van die eienskappe van die individuele lede soos groepsgebondenheid.

#### • **Eienskappe van die werksfase**

Die sentrale eienskappe tydens die werksfase sluit die volgende in:

- Vertroue en kohesie is hoog.
- Kommunikasie in die groep is oop en is 'n getroue weergawe van dit wat binne die groep ervaar word.
- Leierskapfunksies word met die groep gedeel.
- Daar is bereidwilligheid om die risiko te neem om bedreigende materiaal te deel om die self aan ander bekend te maak.
- Konflik tussen die lede word erken en effektief hanteer.
- Terugvoer word vrylik gegee en nie-verdedigend aanvaar.
- Konfrontasie vind plaas sonder veroordelende etikettering.
- Lede is bereid om buite die groep te werk om gedragsverandering te bewerkstellig.
- Deelnemers voel dat hulle ondersteun word in hulle pogings om te verander en is bereid om nuwe gedrag te probeer. (Vergelyk Corey & Corey, 1997:221.)

Hierdie fase stem ooreen met die implosiewe en eksplousiewe lae van Perls (vergeelyk paragraaf 2.5.10) asook met die proses van gestaltpeltherapie en wel met die fasilitering

van emosionele uitdrukking, selfvertroeteling, ontwikkeling van toepaslike gedrag en gebruikmaking van steunstelsels. (Vergelyk paragrawe 5.6.4 - 5.6.7.) Gedurende hierdie fase sal die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse dus bereid wees om tot bewustheid en kontak te groei en voorgrondbehoefte (*'unfinished business'*) te eien en aan te spreek. Dit sal onder andere sosio-emosionele aspekte soos: positiewe funksioneringselemente, selfpersepsie, trauma dinamika, interpersoonlike verhoudings en besluitnemingsvermoë, insluit. (Vergelyk paragrawe 3.7; 7.3; 7.4.4.1.)

#### 6.2.2.4 TERMINERINGSFASE

Die termineringsfase bied volgens Corey en Corey (1997:225) aan die groeplede die geleentheid om die betekenis van hulle ervarings in die groep duidelik te maak, om dit wat vir hulle voordelig was in die groep saam te vat en om te besluit watter nuut verkose gedrag hulle in die alledaagse lewe wil oordra en beoefen. Dit stem ooreen met die eksplisiewe laag van Perls. (Vergelyk paragrawe 2.5.10; 6.2.4.)

- **Aspekte wat besondere aandag moet kry tydens hierdie fase is:**
- Hantering van gevoelens ten opsigte van skeiding.
- Hantering van onvoltooidhede.
- Hantering van kontakgrensversteurings.
- Hersiening van die groepservaring.
- Inoefening van gedragsverandering.
- Voorsiening en die ontvang van terugvoer.
- Uitoefening van die wyses wat geleer is in die alledaagse lewe.
- Kontraktering van die lede om doelstelling voort te sit buite die groep.
- Evaluering van die groepeerfaring (Volgens Corey & Corey, 1997:225.)

Dit is nodig dat die terapeut seker maak dat die groep gereed is vir terminering en dat die belangrikste toepaslike sosio-emosionele aspekte (Vergelyk paragrawe 3.7; 7.3.4.1; 7.4.4.1.) aangespreek is. Dit mag nodig wees dat sommige lede vir individuele terapie verwys word indien daar nog onafgehandelde voorgrondbehoefte is.

- **Kenmerke van die termineringsfase**
- Daar kan hartseer en angst oor die realiteit van die skeiding ervaar word.
- Lede mag terugtrek en minder deelneem met die verwagting dat die groep tot 'n einde gaan kom.
- Lede besluit hoe hulle voortaan gaan optree.

- Daar mag ang wees oor sowel die skeiding as ang omdat hulle twyfel in hulle vermoë om wat hulle in die groep ervaar het, in hulle alledaagse lewe oor te dra.
- Lede kan hulle vrede, hoop en bekommernisse teenoor mekaar uitspreek.
- Groepsessies kan daarop gemik word om lede daarop voor te berei om 'n betekenisvolle 'ander' in die alledaagse lewe te ontmoet.
- Lede kan betrokke wees by die evaluasie van die groepervaring.
- Die moontlikheid van opvolgbyeenkomste kan bespreek word sodat dit die lede motiveer om hulle doelstellings uit te leef. (Vergelyk Corey & Corey, 1997:240.)

Alle groepe gaan tydens die groepwerkproses tot 'n mindere of meerdere mate deur al die fases. Die mening word gehuldig dat daar 'n sensitiwiteit van die terapeut se kant af moet wees vir die fases waardeur die groep en individuele lede beweeg. Die terapeut moet doelgerig aktiwiteite aanbied wat die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse sal help om elke fase ten beste te benut.

### **6.2.3 GEVOELENS BINNE GROEPSVERBAND**

Volgens Corey en Corey (1997:5) moet aan groeplede die waarde daarvan om bewus te word van hulle gevoelens verduidelik word. Oaklander (1988:122) meld in die verband dat sommige adolessente nie weet wat gevoelens is nie. Adolessente het 'n beperkte vermoë om hulle gevoelens te kommunikeer en daarom is dit sinvol om aan die adolessent sekere oefeninge te voorsien wat hom blootstel aan 'n verskeidenheid van gevoelens. Volgens Axline (1992:96) verkry elke adolessent 'n gevoel van sekuriteit van die groep en dit vertraag ook die adolessente se gevoelens van permissiwiteit. Deurdat die adolessente mekaar se reaksies en optredes waarneem, verkry hulle die nodige moed om hulle inhibisies te oorkom en iets te doen wat hulle nie vroeër sou doen nie. Die groep bied dus 'n bepaalde veilige omgewing waarbinne die adolessent vry kan voel om sekere gedrag te toets en bewus te word van blokkasies.

Die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse moet gehelp word om bewustheid te ontwikkel van sy gevoelens en om verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar. Die neem van verantwoordelikheid vir gevoelens is 'n aanduiding van volwassenheid en dit is 'n belangrike doelstelling vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse. (Vergelyk paragraaf 2.6.1.) Corey (1990:294) het gevind dat die groep baie effektief met die '*topdog-unddog*' van die gestaltbenadering kan werk, wat nie net klem plaas op die polariteite in elke groeplid nie, maar wat ook kan lei tot die neem van verantwoordelikheid vir gevoelens. Binne groepsverband raak die adolessente leerder bewus dat daar sekere gevoelens is wat hy vermy. Hy kan dus tot bewustheid en kontak gelei word van

gevoelens asook dat die proses van verandering en selfregulering slegs aan die gang gesit kan word as hy homself aanvaar soos hy is. Die groep bied dus 'n ideale geleentheid aan die adolessent met spesifieke leerhindernisse om die gevoel van aanvaarding te beleef en sodoende waardering en aanvaarding vir die self te ontwikkel.

Die groep voorsien dus die nodige sekuriteit waarbinne die adolessent bewus kan raak van sy gevoelens, teenstrydighede in sy gevoelens en dat ander se gevoelens van syne verskil. Die adolessent kry ook die geleentheid om verantwoordelikheid vir die teenstrydige gevoelens te aanvaar deurdat hy aanvaarding vanuit die groep ervaar. In gestaltterapie moet die terapeut in staat wees om elke adolessent se proses te kan waarneem en te kan afstem op die groepwerkproses. Dit kan gebeur dat elke lid van 'n groep op 'n verskillende psigologiese 'plek' kan wees wat aldus behels dat elke lid se proses verskil.

Die probleme wat die adolessent binne die groep ervaar, kan gewoonlik deurgetrek word na traumatiese gebeure wat plaasgevind het in 'n kritieke stadium in die adolessent se sosio-emosionele ontwikkeling. Gebeure soos verhuising, verandering van skool, siekte, verwerping, verwydering of dood in die familie en andere, die adolessent se ontwikkeling verhinder of veroorsaak dat die adolessent regresseer na 'n jonger fase in sy lewe en sodoende ontoepaslike gedrag vertoon. Die adolessent sal egter nie net in een groep probleme ervaar nie, maar die probleem sal in 'n wye verskeidenheid van groepe beleef word. Die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse wat vir terapie verwys word, het geleer om met behulp kontakgrensversteurings en destruktiewe gedrag sy behoeftes te bevredig. (Vergelyk paragrawe 2.5.10; 3.7.) Ten einde tot 'n verantwoordelike volwassene te ontwikkel, moet die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse deur bepaalde fases of vlakke beweeg. Die proses word vergelyk met 'n ui wat laag vir laag afgeskil word en word na verwys as Perls se lae (Corey, 1990:234-239). (Vergelyk paragrawe 2.5.10; 6.2.4.) Dit is belangrik dat die terapeut gedurende gestaltgroepwerk bewus sal wees van elke adolessent se individuele proses soos wat hy deur die verskillende lae beweeg en die adolessent in staat stel om sy innerlike proses te hanteer. (Vergelyk paragraaf 5.7.) Die groepwerkproses kan met Perls se lae van neuroses geïntegreer word.

#### **6.2.4 DIE VLAKKE VAN NEUROSE IN GESTALTGROEPWERK**

Die vlakke van neurose, volgens Perls, of die verdedigingsmeganismes soos Freud dit gee, word in Corey (1990:325) en Thompson en Rudolph (1992:112) onderskei. (Vergelyk Harman, 1989:40-45; Zinker, 1980,75-77.) (Vergelyk paragraaf 2.5.10.)

Perls meen dat individue deur die volgende vlakke van neurose moet beweeg ten einde 'n beter gestaltelewe te voer:

### **Die Cliché of valslaag**

Onopgeloste konflik kom voor, ware kontak ontbreek en oppervlakkige kommunikasie kom voor. Groeplede gebruik vals rolle en gee voor sodat hulle aanvaar kan word. Nuutgevormde groepe hou op hierdie stadium vas aan hulle verwagte en voorspelbare response en is tevrede om net inligting oor mekaar te bekom. Die lede is baie hoflik en die response is van so 'n aard dat die interaksie oppervlakkig bly. Min betekenis word oorgedra. Die individu reageer stereotipies asof hy iemand is wat hy nie werklik is nie. Negatiewe introjekte (etikette) word kritiekloos aanvaar. (Vergelyk paragraaf 2.5.7.2.)

### **Die fobiese laag**

Lede raak bewus van valse rolle en vrese wat die rolle impliseer. Konflik en soeke na 'n eie identiteit is kenmerkend van hierdie fase. Op hierdie vlak word negatiewe aspekte van die self ontken of vermy, veral uit vrees vir verwerping en weens gevoelens van ontoereiktheid.

### **Die impasselaag of weestandfase**

Weerstand om te verander word ervaar. Dit is die kritiese stadium vir groei en verandering van die lede. Omgewingsteun word as belangrik beskou. Lede twyfel oor selfsteun. Die persoon glo dat hy nie oor die nodige hulpbronne en krag vir verandering beskik nie. Hy is nie gemotiveerd om te verander nie. Die persoon vrees verwerping indien hy sy ware self openbaar. Hier moet die terapeut die adolessent toestemming gee om homself te wees.

### **Implosiewe laag**

Groeplede raak bewus daarvan hoe hulle hulself inperk en begin eksperimenteer. Samevloeiing begin plaasvind. Die individu het weerstand oorbrug en ontdek nuwe kragte in homself. Verhoogde bewustheid is genesend. Bewustheid lei tot eksperimentering met nuwe gedrag. Die implosiewe laag verskil van die impasse deurdat die groeplede energie ervaar, maar dit terughou. Aanduidings hiervan byvoorbeeld 'n onrustige kyk van 'n lid, rusteloosheid en 'n vreesagtige uitdrukking. Dit wil voorkom asof die groep enige oomblik kan ontplof. Namate die lede hulle spanning begin uitspreek, begin hulle die betekenis en rigting van die fase eksploreer. Dit lei dan dikwels tot spontaner interaksie.

### **Eksplousiewe laag**

Energie word nou vir werklike ontwikkeling gebruik. Bewustheid en selfonderhouding kenmerk hierdie fase en hoë kohesie is teenwoordig. Lede kan byvoorbeeld in trane uitbars of in 'n lagbui uitbars. Die hele groep is betrokke by hierdie loslating van gevoelens. Die intensiteit van die ontploffing kan verskil. Energie wat voorheen op kontakgrensversteurings en/of verdedigingsmeganismes verspil was, word nou aangewend om behoeftes en wense volgens die ware self te bevredig.

Hierdie vyf lae kan op ten minste twee wyses ervaar word. Eerstens kan die groep as geheel deur hierdie siklus gaan. Tweedens kan die groep vasval. Dit kan gebeur as 'n ontwikkelende tema, byvoorbeeld woede, te bedreigend word vir die groep om veilig te hanteer.

Dit is belangrik om daarop te let dat individuele lede in die verskillende individuele lae kan verkeer, terwyl die groep op 'n prosesvlak in 'n ander laag kan verkeer. (Vergelyk paragraaf 2.5.10.) Die rede hiervoor is dat die groep voorgrond word vir al die lede. Wanneer 'n individuele saak egter vir 'n lid voorgrond word, kan dit wees dat die lid nie genoeg steun het om te beweeg nie en dus vasval. Aan die ander kant kan 'n lid deur die impasse na die eksplousiewe laag beweeg en die hele groep dan saam met hom beweeg.

Daar vind voortdurende wisselwerking tussen die proses van elke lid, die groeuproses en die groepwerkproses (vergeelyk paragrawe 5.5; 5.6; 6.2) plaas, maar elke proses kan ook afsonderlik waargeneem word. Dit verg egter die bedrewendheid van 'n terapeut met vermoëns en vaardighede om elke adolessent se proses af te stem op die groepwerkproses.

Die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse kan verskeie tegnieke aanwend ten einde kontak te vermy. (Vergelyk paragrawe 2.5.6; 2.5.7.) Binne groepwerk kan dit ook manifesteer en dit word vervolgens bespreek.

### **6.2.5 KONTAKGRENVERSTEURINGS BINNE DIE GESTALTGROEPWERKPROSES**

Bogenoemde kontakgrensversteurings kan soos volg binne die gestaltgroepwerkproses manifesteer:

**TABEL 6.2: KONTAKGRENsversteurings BINNE DIE GESTALTgROEPWERK-PROSES**

Samevloeiing	<p>Die adolessent kan nie verskille verduur nie.</p> <p>Hy stem saam met alles wat die terapeut voorstel.</p> <p>Hy vind dit moeilik om self te besluit watter aktiwiteit hy wil doen en wag voortdurend op voorstelle van die terapeut.</p> <p>Hy kan nie 'n eie standpunt handhaaf nie en gee maklik toe aan die terapeut se mening en die ander groeplede.</p>
Introjeksie	<p>Die adolessent leef volgens ander se opinies van hom.</p> <p>Hy aanvaar blindelings die reëls en waardes van ander.</p> <p>Hy leef volgens veralgemeende opvattinge, byvoorbeeld dat 'n mens nie oor persoonlike sake praat nie.</p> <p>Sy idees oor homself is gevorm op grond van wat ander sê, byvoorbeeld "Ek is dom", "Ek kan nie..."</p>
Projeksie	<p>Hy hou ander verantwoordelik vir wat met hom gebeur.</p> <p>Stellings soos "Ek kry nooit 'n kans nie", "Niemand gee ooit vir my om nie" of "My ma het my nie lief nie" kan algemeen voorkom.</p> <p>Hy ken sy eie gevoelens aan ander toe, byvoorbeeld "My pa is altyd ongelukkig."</p>
Retrofleksie	<p>Hy toon oormatige selfsteun of benadeling van die self.</p> <p>Hy glo byvoorbeeld hy kan sonder ander mense klaarkom, vra nie hulp as hy dit nodig het nie, is aggressief of depressief, en ervaar skuldgevoelens, hartseer, gevoelens van onbevoegdheid.</p>
Defleksie	<p>Hy gebruik gedrag om kontak te verbreek.</p> <p>Hy maak byvoorbeeld nie oogkontak nie, is oorbeleefd.</p> <p>Hy openbaar 'n gebrek aan emosionele uitdrukking.</p> <p>Hy verklein 'n ongemaklike situasie of lag dit af.</p> <p>Hy is oormatig diplomaties, galant of spoggerig.</p> <p>Hy sê nie direk dat hy kwaad of ontsteld is nie, maar praat eerder oor die moontlikheid daarvan.</p>

(Corey, 2000:330.)

### 6.2.6 GESTALTgROEPWERKMODELLE

Daar is volgens Winter (2003:65) twee groepwerkmodelle wat binne die gestaltbenadering benut kan word, naamlik die Een-tot-een groepmodel en die Groepsdinamikamodel. Elkeen word vervolgens kortliks bespreek en daarna word 'n kombinasie bespreek wat hoofsaaklik vir hierdie studie gebruik is:



### 6.2.6.1 EEN-TOT-EEN GROEPMODEL

Volgens hierdie metode druk die individu 'n spesifieke probleem teenoor die terapeut uit. Interaksie vind dan tussen die groepleid en die terapeut plaas terwyl die ander groeplede stilbly. Na die interaksie gee hulle terugvoer oor wat hulle waargeneem het en bespreek hulle soortgelyke situasies. (Vergelyk Yontef, 1993:169). Sowel Oaklander (1988:286) as Thompson en Rudolph (1992:336) meld dat daar binne gestaltgroepwerk op die individu gefokus word. Oaklander (1988:287) noem dat sy dikwels binne die verloop van die groepproses die groepsaktiwiteit onderbreek om met een adolessent te werk. Sy konstateer in die verband "...what I do with an individual has impact and meaning for the observers as well". Voorgrondbehoefte van een individuele groepleid mag dus tot voordeel van die groep gebruik word.

### 6.2.6.2 GROEPSDINAMIKAMODEL

In hierdie model vind groter betrokkenheid van die groeplede plaas terwyl 'n individu besig is met een-tot-een werk; werk aan individuele temas deur elkeen in die groep; klem op interpersoonlike verhoudings in die groep; en werk met groepprosesse. (Vergelyk Winter, 2003:65; Yontef, 1993:169-170.)

### 6.2.6.3 GEMENGDE MODEL

'n Model wat dikwels benut word, is een wat beide verhoogde bewustheid deur te fokus op kontak tussen groeplede en een-tot-een werk in die groep aanmoedig. Dit is die kombinasie van bogenoemde twee modelle. (Vergelyk Winter, 2003:65; Yontef, 1993:170.) Gedurende hierdie studie is gebruik gemaak van die gemengde model en daar is voortdurend beweeg tussen die een-tot-een groepmodel en die groepsdinamikamodel om aan te pas by die behoefte van individuele lede sowel as die groep. Oaklander se model (vergeelyk paragraaf 5.6.3.1.3) is gebruik gedurende die een-tot-een model.

Tydens die implementering van 'n maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse, is dit noodsaaklik om die holistiese ontwikkeling van die adolessent in ag te neem. (Vergelyk paragraaf 4.3.) Die implikasie van die holistiese ontwikkeling van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse vir gestaltspelterapie word vervolgens bespreek.

### **6.3 IMPLIKASIES VAN DIE HOLISTIESE ONTWIKKELING VAN DIE ADOLESSENTE LEERDER MET SPESIFIEKE LEERHINDERNISSE VIR GESTALTSPELTERAPIE**

Ten einde 'n maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse te ontwikkel en te implementeer, is dit nodig om 'n gebalanseerde perspektief op adolessensie te hê. Adolessente het positiewe energie, moed en motivering. (Vergelyk paragraaf 2.3.3.) Hoe groter die verskeidenheid vaardighede wat adolessente het, hoe meer keuses en geleenthede het hulle wanneer dit by beroepskeuse kom (Rooth, 1997:34). Daarom is dit noodsaaklik om in 'n intervensieprogram met die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse, die holistiese funksionering van die adolessent in ag te neem. Dit is belangrik om daarop te let dat al die verskillende kenmerke van groei en ontwikkeling van die adolessent in totaliteit, implikasies vir terapie inhou. Vervolgens word die kenmerke en die implikasies daarvan vir terapie bespreek soos veral deur Gouws en Kruger (1994: 70-72) en Bender (2000:54) benadruk. Waar van toepassing sal ander skrywers ter ondersteuning aangehaal word.

#### **6.3.1 FISIESE ONTWIKKELING**

Die terapeut moet sensitief wees en empatie toon vir die adolessent se gevoelens van onsekerheid, spanning en buierigheid wat veroorsaak word deur snelle fisieke en hormonale veranderinge. Daar moet in gedagte gehou word dat verskillende adolessente se fisieke ontwikkeling en daarmee gepaardgaande lompheid van mekaar verskil. (Vergelyk paragraaf 4.3.1.) Hierdie feite is in ag geneem tydens die ontwikkeling en implementering van die intervensieprogram ten opsigte van aktiwiteite om elke lid te akkommodeer. In die toepassing van gestalbeginnels en -aspekte in die intervensieprogram is daar gefokus op die bewusmaking van bogenoemde aspekte in die hier-en-nou by die adolessent gedurende sessies. Aktiwiteite wat ingesluit is, is sensoriese bewusmaking, ontspanningsoefeninge, spieël en emosiegesiggies. Adolessente is gelei tot bewustheid van hulle gevoelens sodat hulle dit kon verbaliseer, hanteer en integreer om sodoende te groei tot homeostase. (Vergelyk paragrawe, 2.5.1; 2.5.5; 4.3.2; 3.9; 5.6.2.)

#### **6.3.2 KOGNITIEWE ONTWIKKELING**

Die terapeut moet in ag neem dat alle adolessente van 'n bepaalde ouderdom nie op dieselfde kognitiewe vlak is nie en soms in staat is om formele denkhandelinge te toon, net om later weer terug te keer na die fase van konkrete handelinge. Bevorder kritiese denke met die oog op effektiewe probleemoplossing. Gedurende die implementering van

die intervensieprogram is die verskille en individuele kognitiewe ontwikkeling van die respondente in ag geneem, ook die feit dat hulle verskil ten opsigte van leerhindernisse wat ondervind word. Fokus op die stimulering van die regterbrein en kreatiwiteit is gedurende projeksietegnieke gebruik. Tydens die beweging deur die lae van Perls (vergelyk paragrawe 4.3.2; 2.5.10.) is die adolessente se bewuswording en vermoë tot probleemoplossing in ag geneem sodat 'n toepaslike oplossing ten opsigte van die bevrediging van voorgrondbehoefte vir elkeen gevind kon word. (Vergelyk paragraaf 5.4.1.7; 5.5; 6.2.4.)

Dit is belangrik om in ag te neem dat die fokus van hierdie studie die sosio-emosionele funksionering en akademiese prestasie van die adolessent is, maar aangesien die mens as totaliteit funksioneer, en al die dimensies interafhanklik is, die kognitiewe-, konatiewe-, morele- en fisiese ontwikkeling ook 'n invloed uitoefen op die sosio-emosionele funksionering.

### **6.3.3 SOSIO-EMOSIONELE ONTWIKKELING**

Die volgende aspekte is van toepassing:

#### **6.3.3.1 Vestiging van emosionele onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes**

Die adolessent moet leer om selfstandig te wees en onafhanklike besluite te neem. Met behulp van gestaltpeltherapie tydens die intervensieprogram word sterk gefokus op die sin vir self. (Vergelyk paragrawe 2.6.2; 4.3.4; 5.6.2.) Ook deur die geleentheid om 'n ek-jy-verhouding met die terapeut te bou (paragraaf 5.6.1) waardeur die adolessent binne 'n veilige omgewing 'n positiewe verhouding met 'n volwassene kan bou. Navorser sien dit as 'n vorm van samevloeiing met ouers waarvan die kind in adolessensie moet loskom (Vergelyk paragraaf 2.5.7.) Die terapeut moet daarom altyd onthou dat dit normaal is vir 'n adolessent om volwassenes se menings te bevraagteken – dit vorm deel van identiteitsverwerwing.

#### **6.3.3.2 Verhoogde emosionaliteit en emosionele labiliteit, hantering van aggressie en stres, depressie en selfmoord**

Die adolessent ervaar dikwels interne en eksterne konflik as gevolg van geslags- en hormonale veranderinge, groepsdruk, soeke na 'n eie identiteit en emosionele skommeling wat dan tot uiting kom in emosionele uitbarstings. (Vergelyk paragraaf 4.3.3.)

Die terapeut moet empatie en sensitiwiteit toon vir die adolessent se emosies en

buiërigheid. Deur middel van positiewe verhoudings met adolessente kan hulle begelei word om hulle emosies te hanteer deur daarvoor te praat en hanteringswyses aan te leer. Gestaltherapie fokus op bewustheid en kontak met die self, die omgewing en emosies in die hier-en-nou en die hantering daarvan (paragraaf 5.7) deur middel van verbalisering en die vind van alternatiewe gedragswyses. Deur die identifisering van onaanvaarbare dele van die self en die integrasie daarvan in die holistiese self deur middel van selfvertroeteling, groei die adolessent tot homeostase en die neem van verantwoordelikheid vir eie gedrag. (Vergelyk paragrawe 5.6-5.7.)

Gedurende die intervensieprogram is gebruik gemaak van projeksietegnieke om die bewusmaking, verbalisering en hantering van verskeie emosionele aspekte in die lewe van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse te fasiliteer. (Vergelyk paragrawe 5.6.4; 5.7.)

### **6.3.3.3 Verhoudings, portuurgroepdruk en aanvaarding/verwerping deur die portuurgroep**

Geleentheid moet geskep word vir adolessente om deel te neem aan groepsaktiwiteite omdat dit kommunikasievaardighede bevorder. Adolessente wat deur die groep verwerp word (dit kan lei tot eensaamheid en 'n swak selfbeeld) moet geleentheid gebied word om sosiale vaardighede in te oefen. In gestaltherapie word die adolessent geleentheid gebied om sy voorgrondbehoefte of '*unfinished business*' ten opsigte van verhoudings te projekteer, dit te hanteer en oplossings daarvoor te vind, deur onder andere vaardighede in te oefen. (Vergelyk paragrawe 5.6-5.7.) Deur die opbou van die selfbeeld deur die maak van keuses, versterking van die sin vir self en integrasie van polariteite (Vergelyk paragraaf 6.3.3) bied gestaltherapie aan die adolessent geleentheid om genoemde aspekte te hanteer en toepaslike gedrag aan te leer. Sodoende word die aanleer van persoonlikheidseienskappe soos eerlikheid, vrygewigheid, hartlikheid en positiewe interaksie met ander bevorder. Ten opsigte van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse is bevind dat verwerping deur die portuurgroep asook verhoudings met ouers en onderwysers ervaar word (vergelijk 7.3.3). Daar is in die intervensieprogram vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse wat as deel van hierdie navorsing ontwikkel is, besondere aandag gegee aan die belewenis van aanvaarding deur portuurs deur die implementering van die program in 'n groepwerkopset asook deur die aanspreek van voorgrondbehoefte ten opsigte van sosio-emosionele aspekte.

#### **6.3.3.4 Ontwikkeling van 'n eie identiteit en selfbeeld**

Die ontwikkeling van 'n eie identiteit en selfbeeld as basiese ontwikkelingstaak hou diepgaande implikasies vir die totale ontwikkeling van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse in. Aangesien dit die basis is waarop die suksesvolle ontwikkeling van die geïntegreerde individu gebou word, en dus gevolglik 'n rigtinggewende aspek vir terapeutiese hulpverlening vorm, is dit noodsaaklik om dit in meer detail te bespreek. As deel van sosio-emosionele aspekte is daar besondere aandag gegee aan identiteit en selfbeeld in die implementering van die intervensieprogram vir die adolessente leerder met leerhindernisse. Die bou van die selfbeeld van die adolessente leerder met leerhindernisse is van besondere belang aangesien herhaalde swak akademiese prestasie 'n swak selfbeeld tot gevolg kan hê. (Vergelyk Orton, 1997:145.) Veral ook aangesien die bou van die selfbeeld en versterking van die sin vir self 'n sentrale tema in gestaltterapie vorm, wat benut is as teoretiese raamwerk vir hierdie studie.

Dit is gevolglik belangrik vir die terapeut om kennis te dra van die simptome van 'n negatiewe selfbeeld wat by die adolessent manifesteer en ook die gevolglike implikasies vir terapie.

##### **6.3.3.4.1 Simptome van 'n negatiewe selfbeeld**

'n Baba word nie gebore met negatiewe gevoelens oor homself nie. Hoe die adolessent met verloop van tyd oor homself dink, word beïnvloed deur die boodskappe wat hy van jongs af oor homself van sy ouers en omgewing kry. Die adolessent 'vertaal' die boodskappe vir homself en kies vanuit die omgewing bewyse wat hierdie boodskap vanaf sy ouers en omgewing versterk (Oaklander, 1988:280).

Die oorsprong vir die adolessent se swak selfbeeld, word baie moeilik vasgestel, aangesien boodskappe wat hy ontvang het, dikwels baie subtiel is. Oaklander (1988:281) is van mening dat 'n adolessent moontlik nie eers bewus mag wees dat hy nie goed voel oor homself nie, maar dat hy wel weet dat iets verkeerd is. Die volgende gedragspatrone mag volgens Oaklander (1988:281) 'n aanduiding van 'n swak selfbeeld wees: temerigheid, 'n buitengewone drang om te wen, ooreet, verkleineer ander en homself, spog, wantroue in mense, voortdurend op die verdedig, isoleer, vlug, onttrek en blameer ander voortdurend, perfeksionisme, aandagsoekery, selfkritiek, oneerlikheid in spel, 'n oordrewe grootheidswaan en selfsugtigheid, vra voortdurend om verskoning, bang om nuwe dinge aan te pak, nar van die klas, tergerig, anti-sosiale gedrag. Dit is soms moeilik om 'n adolessent met 'n lae selfbeeld te konfronteer, hy kan nie keuses uitoefen nie, kan

nie 'nee' sê nie (*'people pleasers'*), fantasieer, is aggressief en vreesagtig. Leerhindernisse kom algemeen by hierdie adolessente voor.

Volgens Thomas en Rudolph (2000:534-548) manifesteer 'n adolessent se lae selfbeeld op die volgende wyses: die adolessent verkul, draai stokkies veral as daar verwerping en vernedering ter sprake is, is agterlosig in sy werk en ten opsigte van besittings, onderpresteer, dagdroom en hunker na superioriteit in sy fantasiewêreld, voel waardeloos, dom, verwerp en verdien om gestraf te word. Spanning en angs, 'n kort aandagspan, afhanklikheid, perfeksionisme en skoolfobies, kom algemeen voor.

Die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse openbaar bogenoemde gedrag omdat dit sy manier is om te oorleef en dit sodoende sy behoeftes bevredig. (Vergelyk Oaklander, 1988:207.) Die adolessent het dus, om een of ander rede, nodig om op te tree soos wat hy doen om homself in stand te hou. Die adolessent het dit nodig om te steel, stokkies te draai, aggressief te wees, groot te praat of nie te leer nie om daardeur iets te sê of te bewys (Joubert, 1997:144). Dit is dus die valse rol wat die adolessent gebruik en moet daarvan bewus gemaak word sodat hy verantwoordelikheid vir homself leer aanvaar.

'n Persoon wat homself aanvaar, ervaar gevoelens van toereikendheid en bekwaamheid. 'n Persoon se selfagting hang daarvan af of hy homself aanvaar en selftrots en selfrespek besit.

Joubert (1997:145) voeg die volgende kenmerke van 'n adolessent met 'n lae selfbeeld by bogenoemde: Glo dat hy misluk nog voor hy begin; selekteer persepsies/ervarings wat sy oortuigings oor homself bevestig; verwag om verwerp te word; swak liggaamsbeeld; gedurige selfkritiek; gevoelens van selfbejammering; gebrek aan selfvertroue en selfhandhawing; gebruik van verdedigingsmeganismes; neurotiese gedrag en psigosomatiese siektes kom voor; negatiewe beleving van liggaamsbou en temperament; swak interpersoonlike verhoudings; onbevredigende rolvervulling; onvermoë tot konflikhantering. Die terapeut moet dus tydens die sessies hierop let.

#### **6.3.3.4.2 VERSTERKING VAN DIE ADOLESSENT SE SIN VIR SELF ('*sense of self*')**

Oaklander (1988:282) beskryf 'n swak selfbeeld as '*a lost sense of self*'. Sy beskou terapie waar die selfbeeld opgebou word, dus as 'n poging om die kind aan homself terug te gee. (Vergelyk Oaklander, 1988:282.). Die opbou van die selfbeeld sou dus beteken om die sin vir self te versterk. Vanuit 'n gestalt teoretiese perspektief word die adolessent se self van die omgewing onderskei deur die kontakgrens. Blom (2006:102) stel dit so: "*Children's*

*sense of self is central to their development.*” Adollesente met ‘n sterk sin vir self het nie nodig om gebruik te maak van kontakgrensversteurings om hulle behoeftes bevredig te kry nie. (Vergelyk paragraaf 2.5.6; 2.5.7.) Hulle het die vermoë om op die hier-en-nou te fokus en om mislukkings en foute as geleentheid vir leer te beskou. Hulle kan kritiek aanvaar en ken hulle sterkpunte en swakhede. Adollesente met ‘n sterk sin vir self meet nie hulle belangrikheid deur akademiese prestasies en suksesse nie. (Vergelyk Blom, 2006:102.) Indien die individu egter ervarings van liefdeloosheid of verwerping beleef het, ontwikkel hulle ‘n swak sin vir self om sodoende die ware self teen verdere pyn te beskerm. Sodoende word gebruik gemaak van kontakgrensversteurings as ‘n buffer teen seerkry vanuit die omgewing. (Vergelyk paragraaf 2.5.7.)

Binne die gestaltbenadering word ‘n swak selfbeeld gesien as die gevolg van *‘unfinished business’* of onvoltooidhede of onbevredigende voorgrondbehoefte (vergeelyk paragrawe 2.5.6 -2.5.8.) wat dikwels skuldgevoelens en selfblaming tot gevolg het (Joubert, 1997:146). Navorsers sien ‘n swak selfbeeld of swak sin vir self as introjekte wat die adollesent kritiekloos vanuit die omgewing aanvaar het en deel van homself en sy persoonlikheid gemaak het. Ten op sigte van die adollesente leerder met leerhindernisse is dit meestal aanmerkings en terugvoer wat hom laat glo dat hy dom is of niks reg kan doen nie. (Vergelyk paragraaf 2.5.7.) Malan (1996:254) is van mening dat die opbou van die selfbeeld deel moet uitmaak van die intervensieprogram wat aan die adollesente leerder met spesifieke leerhindernisse gebied word. Vir die bou van die adollesent se selfbeeld, word die volgende benadering deur Oaklander (1988:282) aan terapeute en ouers voorgelê wat ook gesien kan word as die implikasies vir terapie:

- Gee aan die adollesent voldoende ruimte vir oriëntasie, verantwoordelikheid, onafhanklikheid, vryheid om keuses te maak.
- Luister, erken en aanvaar ‘n adollesent se gevoelens.
- Hanteer die adollesent met respek.
- Gee erkenning aan die adollesent.
- Wees eerlik met die adollesent.
- Gebruik ‘ek’ boodskappe eerder as ‘jy’ boodskappe.
- Wees spesifiek met kritiek.
- Wees konsekwent met reëls, kontrole en beheer.
- Betrek die adollesent by probleemoplossings en besluitneming.
- Respekteer die adollesent se besondere behoeftes, gevoelens, drange, voorstelle en wysheid.
- Laat die adollesent toe om te eksperimenteer.



- Onthou dat elke adolessent uniek is.
- Wees vir die adolessent 'n goeie rolmodel om mee te identifiseer.
- Moenie die adolessent se negatiewe gevoelens of opmerkings na positiewe gevoelens of opmerking probeer verander nie. Erken slegs die gevoelens en moenie negatiewe dade sanksioneer nie.

'n Benadering van die adolessent met 'n lae selfbeeld wat deur Axline (1969:16) voorgestel word, hou die volgende in:

- Opregte belangstelling in die adolessent.
- Onvoorwaardelike aanvaarding.
- Skep 'n veilige en nie bedreigende atmosfeer nie.
- Wees sensitief vir die adolessent se gevoel en moedig selfinsig aan.
- Respekteer die adolessent se selfbeslissingsreg en selfdeterminasie.
- Tree nondirektief op en glo in die adolessent se vermoë om self probleme op te los.
- Bly by die adolessent se behoeftes en moenie die proses aanjaag nie.
- Neergelegde grense wat aan die adolessent struktuur verleen.

Hierdie aspekte is volgens navorser ook die basis waarop die ek-jy-verhouding tussen die terapeut en die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse gebou word. (Vergelyk paragraaf 5.6.1.)

Grotsky, Camerer en Damiano (2000:70) is van mening dat die ontwikkeling van 'n gesonde selfbeeld deur vyf stadia beweeg. Al vyf hierdie stadia is interverweef tussen die adolessent en die verhouding wat daar bestaan met die belangrike versorgers in sy lewe. Navorser sien dit eerder as vyf aspekte wat teenwoordig en in plek moet wees alvorens 'n gesonde selfbeeld kan ontwikkel. Die vyf aspekte/stadia is:

- Veiligheid (safety).
- Gebondenheid (attachment).
- Affeksie (affection).
- Bereiking (achievement).
- Sosialisering (socialization).

Navorser is van mening dat gestaltterapie in groepsverband die adolessente leerder met leerhindernisse se bewustheid van die self kan verhoog en emosionele uitdrukking kan

fasiliteer sodat hy bemagtig kan word tot neem van verantwoordelikheid vir sy lewe en toepaslike drag. Vervolgens word die proses ten einde die adolessent se selfbeeld te bou soos veral deur Joubert (1997:147-156) aangedui, bespreek. Gedurende intervensie kan daar volgens Joubert (1997:147-156) aan die volgende aspekte aandag gegee word in 'n poging om die selfbeeld (sin vir self) van die adolessent op te bou:

Kontak, versterking van die adolessent se innerlike krag, gee van beheer oor sekere aspekte, keusevryheid, selfaanvaarding, benutting van weerstand.

Navorsers sien die bou van die selfbeeld as die versterking van die kind se sin vir self ('*sense of self*'). Volgens Blom (2006:105) behels die versterking van die sin vir self beide sensoriese en fisiese ervarings en kan dit gedurende verskeie fases van die terapeutiese proses plaasvind. Vervolgens word die volgende aspekte ter versterking vir die sin vir self bespreek:

- **VERSTERKING VAN DIE SIN VIR SELF DEUR KONTAK**

'n Duidelike sin vir self is 'n voorvereiste vir goeie kontak met ander en die omgewing. Die manier wat die adolessent sy kontakfunksies gebruik is 'n duidelike aanduiding van die sterkte vir die sin vir self (Blom 2006:103). Die adolessent se sin vir self het twee dimensies, naamlik sy behoefte aan liefde en die behoefte om te voel hy is bekwaam. Adolessente wat oordrewe skaam, aandagsoekend, klouerig, aggressief of ander boelie, betwyfel moontlik hulle vermoë om liefgehe te word. Adolessente wat oordrewe bang is, verandering teenstaan, mislukkings vrees of maklik deur foute ontstel word, betwyfel moontlik hul bekwaamheid. (Vergelyk Blom, 2006:203.) Navorsers is van mening dat dit in besonder toepaslik is ten opsigte van die adolessente leerder met leerhindernisse.

Dit is belangrik dat die terapeut wat met die adolessente leerder met leerhindernisse werk, reeds by die aanvang van terapie sal assesser tot hoe 'n mate die adolessent in kontak met homself en sy omgewing is. Die adolessent moet volgens Oaklander (1988:282) geleer word om in kontak met homself te wees. Wanneer adolessente getraumatiseer is of probleme ervaar, is hulle geneig om sekere dele van hulle liggaam 'uit te sny' of bewustheid te blokkeer. Vanweë die adolessent se betrokkenheid by wat op sy voorgrond is (trauma as gevolg van leerhindernisse), gebruik hy nie sy sintuie ten volle nie en beleef hy homself nie in die hier-en-nou nie. Die adolessent word emosioneel so geblokkeer dat hy nie in staat is om sy emosies te erken, te beleef, te projekteer of te besit nie. (Vergelyk Joubert, 1997:148.) Oaklander (1988:58-59) is daarom van mening dat dit nodig is om in terapie terug te gaan na die adolessent en hom te help om sy verlore self terug te vind.

Soos sy sintuie weer 'oop' gaan en 'ontwaak' en hy bewus word van sy liggaam, kan hy sy verlore gevoelens erken, aanvaar en uitspreek. (Vergelyk Oaklander, 1994:59b; Joubert 1997:149.) Oaklander (1988:59) herbou die adolessent se sin vir self, versterk kontakfunksies en hernu sy kontak met sintuie, liggaam, emosies en die gebruik van die intellek. Daarom is navorser van mening dat dit in geval van die adolessente leerder met leerhindernisse belangrik is om die verlore kontak te herstel. Oaklander (1988:58) stel dit so: *"My task, then, as a therapist, is to help the child separate herself from these outside evaluations and erroneous self-concepts, and help her to rediscover her own being."*

'n Voorvereiste vir goeie kontak is duidelike bewustheid, gebruikmaking van al die beskikbare energie en 'n vermoë tot uitdrukking (Corey, 1992:263).

Die adolessent moet bewus gemaak word van homself deur:

- Sensoriese kontakmaking (ruik, proe, hoor, sien, voel).
- Fisiese kontakmaking deur die pendeltegniek, ontspannings- en asemhalingsoefeninge en liggaamsbeweging.
- Bewustheid van wie en wat hy is.
- Bewustheid van sy huidige behoeftes.
- Bewustheid van sy gevoelens.

#### • VERSTERKING VAN DIE SIN VIR SELF DEUR BEHEER

Alle mense het 'n behoefte om te voel dat hulle beheer het oor probleme in hulle lewe. Ervaringe van beheer versterk die kind se geloof in homself en dra by tot 'n positiewe selfbeeld en versterkte sin vir self. Elke kind het dus 'n geleentheid nodig om sy eie keuses te maak en om in beheer te voel (Oaklander, 1988:228).

Volgens Louw *et al.* (1989:640) is 'n verlies aan beheer verwant aan aangeleerde hulpeloosheid (wat volgens navorser by die adolessente leerder met leerhindernisse voorkom), swak algemene lewensaanpassing, laer vlakke van lewensbevrediging en 'n minder aktiewe lewenstyl.

Kinders en adolessente wat trauma beleef, en dus ook die adolessente leerder met leerhindernisse word dikwels van die geleentheid ontnem om 'n gevoel van beheer te ervaar wat noodsaaklik is vir gesonde ontwikkeling. Blom (2006:107) stel dit so:

*"parents often ... give their children the message that they will only be acceptable if they are for example good, perfect, clever, like a brother or sister, grateful..."*

Navorsers is van mening dat die adolessente leerder met leerhindernisse hierdie inligting vanuit hulle omgewing geneem het en as introjekte geïnternaliseer het, en dus glo dat hulle dom en onaanvaarbaar is. Sodoende gebruik hulle introjeksie as kontakgrensversteuring en vermy kontak en om te groei tot verantwoordelikheid.

Deel van die genesing lê daarin dat die adolessent bemagtig moet word. Verlies aan beheer veroorsaak dat die adolessent se ewewigtoestand in wanbalans is. Die adolessent kweek dus alternatiewe gedrag aan om homself in balans te kry, byvoorbeeld woedebuie en aggressie (Joubert, 1997:150).

Om beheer aan die adolessent te gee beteken nie dat die volwassene meer gesag oor die adolessent het nie, maar dit beteken eerder dat die adolessent toestemming kry om verantwoordelikheid vir sy lewe te neem. (Vergelyk Schoeman, 1996:173.)

Volgens Schoeman (1996:181) moet die adolessent geleer word om homself te troetel, om op so 'n wyse 'n gevoel van beheer te verkry. Polariteite in hierdie verband, moet aan die adolessent verduidelik word en hy moet gehelp word om onaanvaarde dele van homself te integreer (vergeelyk paragraaf 2.5.9). Die adolessent moet gehelp word om te verstaan dat alles wat hy doen, nie verkeerd is nie. As die adolessent leerhindernisse ondervind is dit een deel van homself, daar is meer dele van homself wat hy positief kan beleef en ontwikkel.

Speltherapie moet daarop fokus om tydens die terapisessie, 'n hanteerbare hoeveelheid beheer aan die adolessent te gee. Dit kan as oefenskool dien vir werklike lewenssituasies. Joyner (in Webb, 1991:402) meen dat 'n hanteerbare hoeveelheid beheer vir die adolessent nodig is tydens 'n speltherapisessie.

Verskeie hulpmiddels en tegnieke (vergeelyk paragraaf 5.6.4) skep die geleentheid om die adolessent se beheer te bevorder. (Vergelyk Oaklander, 1994b:192.) Volgens Blom (2006:108) moet dit as 'n kontakmakingsproses en positiewe groei beskou word wanneer die adolessent gedurende terapisessies beheer begin neem, en nie as 'n magstryd tussen die terapeut en die adolessent gesien word nie.

- **VERSTERKING VAN DIE SIN VIR SELF DEUR DIE DAARSTELLING VAN GRENSE**

Die daarstelling van grense lei ook tot die adolessent se gevoel van beheer. Daarom is dit volgens navorsers nodig om bepaalde grense binne die terapie opset daar te stel (vergeelyk paragraaf 5.5.2.3). Grense skep vir die adolessent 'n veilige raamwerk waarbinne hy kan

beweeg, dit bied sekuriteit en dit help die adolessent om homself te beleef dat hy beheer oor sy liggaam en omgewing het. (Vergelyk Oaklander, 1988:290.)

Dit is dus nodig dat die adolessente leerder met leerhindernisse regdeur die terapieproses 'n gevoel van beheer moet ervaar ten einde die sin vir self te versterk.

- **VERSTERKING VAN DIE SIN VIR SELF DEUR KEUSEVRYHEID**

In die daaglikse lewe word die adolessent blootgestel aan die maak van keuses en die neem van besluite. Dit is veral vir die adolessent in terapie nodig om te leer, om self keuses te maak en gevolglik ook die verantwoordelikheid vir hierdie keuses te aanvaar. Schoeman (1996:180) wys daarop dat die adolessent dikwels so verkleineerd en geblokkeerd is, dat dit vir hom moeilik is om keuses te maak. Deur 'n keuse te maak sê die adolessent wie en wat hy is. Voordat hy nie 'n duidelike beeld van homself het nie, is hy nie in staat om keuses te maak nie. Dit is dus nodig om sy sin vir die self te versterk en hom sodoende te bemagtig.

Dit is die adolessent se reg en verantwoordelikheid om self keuses te maak en besluite te neem. Binne terapie moet dit gerespekteer word. Axline (1994:113) meen: *"The playroom and materials are at the child's disposal, awaiting his decision."* Die terapeut moet geleenthede daarstel dat die adolessent self besluite kan neem ten opsigte van sy probleemoplossing. Schoeman (1996:54) wys daarop dat die maak van keuses vir die adolessent 'n diep emosionele betekenis inhou.

Namate die adolessent se sin vir self versterk word en hy bewus word van homself en in kontak kom met homself en sy omgewing, leer hy dat hy keuses kan maak en behoeftes, denke en idees kan verbaliseer. Hierdie besef bring ook beheer terug in sy lewe. Namate die adolessent se bewustheid ontwikkel, kan opsies en keuses wat beskikbaar is, ondersoek word en kan die adolessent met nuwe metodes eksperimenteer. (Vergelyk Geldard & Geldard, 1999:79-82.)

- **VERSTERKING VAN DIE SIN VIR SELF DEUR SELFONDERSTEUNING EN SELFAANVAARDING**

Tydens gestaltterapie moet die kind gehelp word om homself te ken, te verstaan en te aanvaar om sodoende verantwoordelikheid vir eie besluite te neem. Soos die kind bewus raak van homself in die terapeutiese proses – wie hy is, hoe hy voel, waarvan hy hou, waarvan hy nie hou nie, wat hy nodig het, wat hy doen en hoe hy dit doen – word hy ook meer bewus van die feit dat hy keuses kan uitoefen ten opsigte van die uitdrukking van sy

emosies, die wyses waarop dit sy behoeftes bevredig en die ontdekking van nuwe gedrag (Blom, 2006:53). Indien die adolessent die geleentheid gebied word om homself te wees binne die terapeutiese ruimte, is Schoeman (1996:36) van mening dat vrye uitdrukking van gevoelens en ervarings kan plaasvind. Dit kan lei tot selfaktualisering, -begrip en aanvaarding, maar Schoeman (1996:36) waarsku dat die adolessent 'n kritieke self het, wat alles persoonlik opneem. Die adolessent kritiseer homself baie maklik en doen dit deeglik. Dit werk wanbalans in die hand en versteur homeostase. (Vergelyk Joubert, 1997:150.)

Indien die adolessent binne die ek-jy terapeutiese verhouding deur die terapeut aanvaar word, is dit makliker om homself te aanvaar. Oaklander (in Blom, 2006:56) beskryf die verhouding soos volg: *"I will accept her as she is. I will respect her rhythm and will attempt to join her in that rhythm; I will be present and contactful."* Deur hierdie aanvaarding wat die adolessent van die terapeut ontvang, is dit vir hom moontlik om tot bewustheid van homself en sy probleme te groei en verantwoordelikheid vir optrede te aanvaar.

Die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse vind dit veral moeilik om homself te aanvaar aangesien hy voel dat ander hom verwerp en daarom introjeksies het dat hy nie aanvaarbaar is vir enige iemand nie. Hy moet dus deur terapie in staat gestel word om homself te ken en te aanvaar met sterkpunte en swakpunte. Indien die terapeut binne terapiessessies aan hom aanvaarding toon kan hy homself ook aanvaar en sodoende tot homeostase groei. (Vergelyk paragraaf 3.8.)

- **VERSTERKING VAN DIE SIN VIR SELF DEUR DIE AANVAARDING VAN POLARITEITE**

Gestaltspelterapie het ten doel om polariteite te integreer om die kind sodoende in staat te stel om beter te funksioneer en te verseker dat elke deel van die polariteite sy plek vind in 'n goed geïntegreerde persoonlikheid. (Vergelyk Thompson & Rudolph, 2000:166; Blom, 2006:41.) 'n Belangrike doelwit van die terapeutiese verhouding is om insig ten opsigte van polariteite by die adolessent te bewerkstellig. Adolessente funksioneer in terme van natuurlike teenoorgesteldes: liggaam - gees, self - wêreld, fantasie - werklikheid, warm of koud, gelukkig of hartseer, liefde of haat, teleurgesteld of tevrede. (Vergelyk paragraaf 2.5.9.)

Die adolessent moet geleer word dat polariteite 'n inherente en natuurlike deel van sy lewe is en dat dit aanvaar moet word om geïntegreerd te lewe. Oaklander (1988:157) beklemtoon die benutting van polariteite in spel en dat pole vir die adolessent uitgelig moet word. Die adolessent ervaar dikwels verwarring as hy woede en haat voel vir dieselfde

persoon vir wie hy lief is. In terapie is dit ook moontlik dat 'n adolessent die teenoorgestelde weergee van wat hy werklik voel, omdat hy bang is vir sy werklike gevoel. Doelbewuste spel moet aangewend word om die polariteite aan 'n adolessent uit te wys. Deur selfregulering moet die adolessent bemagtig word om balans te verkry tussen twee pole. Blom (2006:41) stel dit so: *"...the focus should be to guide the children towards awareness of polarities within themselves and their lives, so that they may integrate them by making choices regarding handling them and taking responsibility for them."* Teken en verf kan volgens Blom (2006:133) gebruik word om op polariteite te fokus en die kind se sin vir self te versterk.

Polariteite wat die adolessent kan ervaar word in tabel 6.1 soos volg voorgestel:

**TABEL 6.3: REALITEITE EN POLARITEITE**

Adolessent wees	—————▶	En grootmens wees
'n Behoefte aan onafhanklikheid	—————▶	Maar steeds afhanklik wees
Gevoelens van vreugde	—————▶	En hartseer
Gevoelens van seksuele bevoegdheid	—————▶	En seksuele verwarring
'n Behoefte om aanvaarding	—————▶	Gebrek aan aanvaarding
Behoefte aan respek	—————▶	Gebrek aan respek
Behoefte om gehoor te word	—————▶	Niemand luister nie
Behoefte om verstaan te word	—————▶	Niemand verstaan nie

(Rooth, 1997:31.)

**• VERSTERKING VAN DIE SIN VIR SELF DEUR DIE BENUTTING VAN WEERSTAND**

Oaklander (1994b:146) meen: *"Resistance in the Gestalt therapy context plays an important part in therapy. It is not seen as a client's unwillingness to participate cooperatively in the therapy process, but as a loss of contact on the part of the client."*



Die manifestasie van weerstand is normaal wanneer daar dus met adolessente gewerk word. (Vergelyk Joubert, 1997:155.) weerstand kan op verskeie maniere gedurende die terapeutiese proses manifesteer, maar moet desnieteenstaande as 'n belangrike deel van die adolessent se groei gesien word. (Vergelyk Blom, 2006:61; Winter, 2003:64.) Indien dit reg benut word sal dit volgens navorser lei tot versterking van die adolessente leerder met leerhindernisse se sin vir self.

Ten opsigte van die benutting van weerstand in terapie, huldig Oaklander (1988:195) die volgende benadering:

- Weerstand moet aanvaar, gerespekteer en enige tyd in die terapiesessie verwag word.
- Die terapeut moet teen 'n stadiger pas beweeg as weerstand ervaar word, maar voortgaan met instruksies.
- Die terapeut moet die weerstand erken en benut.
- Die mees suksesvolle manier om die weerstand te hanteer, is modellering, waar die terapeut presies doen wat hy van die adolessent verwag om te doen.
- Indien 'n adolessent angstig raak oor 'n sekere tegniek, moet dit gelaat word en 'n ander tegniek gebruik word.
- Wanneer weerstand beleef word, dui dit volgens die gestaltbenadering, op vordering. Verouderde strategieë word afgelê omdat dit nie meer nodig is nie.
- Wanneer die terapeut 'impasse' (weerstandplek) by die adolessent waarneem, moet vir die adolessent 'n nuwe ruimte geskep word om voort te beweeg in sy ontdekkingstog na 'n nuwe proses wat vir sy hele organisme in sy funksionering, meer werkbaar is.

Volgens Blom (2006:60) vind sommige kinders dit moeilik om 'n verhouding te bou en kom moeilik deur die aanvanklike weerstand in die terapeutiese verhouding. Vir hierdie kinders sal terapie dus behels om 'n verhouding te bou. Ten opsigte van die adolessente leerder met leerhindernisse is dit in besonder die geval omdat hy deur jare al swak verhoudings met volwassenes (ouers, onderwysers en andere) gehandhaaf het, en verwerping beleef het. Die adolessent mag dus weerstand ervaar tydens die opbou van 'n terapeutiese verhouding en die strategie aanvaar van : "Ek verwerp jou voor jy my weer kan verwerp." Daar moet dus uiters versigtig beweeg word in die terapeutiese proses met die adolessente leerder met leerhindernisse en voortdurend opgelet word na weerstand wat mag voorkom. Die adolessent moet bewus gemaak word daarvan, (vergelyk paragraaf 5.7) dit moet hanteer word en daar moet aan die adolessent getoon word dat hy steeds aanvaar word ten spyte van die weerstand. Sodoende sal sy sin vir self versterk kan word en hy kan voortgaan met die terapeutiese proses, sy homeostase kan herstel en hy kan

groeï tot ondersteuning en neem van verantwoordelikheid vir homself en sy gedrag.

- **DIE VERSTERKING VAN DIE SIN VIR SELF DEUR GEBRUIK VAN HUMOR, VERBEELDING EN PRET**

Gestaltspelterapie moet elemente van pret, verbeelding en humor insluit om sodoende die adolessent se natuurlike ontwikkeling na te volg en dus die sin vir self te versterk. (Vergelyk Blom, 2006:109.)

Blom (2006:109) het ondervind dat pret en humor kan bydra tot die bou van 'n ek-jy-verhouding, selfs wanneer kinders skaam of teruggetrokke is. Navorsers het ervaar dat dit 'n beslissende faktor is en dat dit 'n uiters belangrike aspek is, veral wanneer kinders skaam of teruggetrokke is. Dit kan as 'n belangrike ysbreker dien as die terapeut 'n grappie maak wanneer sy sien die kind of adolessent is vreemd en ongemaklik ter aanvang van terapie. Navorsers het bevind dat dit veral ten opsigte van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse besonder van waarde is aangesien hulle min pret en plesier het as gevolg van die voortdurende stryd ten opsigte van skoolwerk. Hulle geniet dit dus om in sessies saam met terapeut op die maat van musiek te dans of bewegings uit te voer. Dit verskaf pret, terwyl dit terselfdertyd 'n boodskap van begrip en aanvaarding deur die terapeut oordra. Dit dien ook as bewuswording op sensoriese en liggaamlike vlak terwyl dit die sin vir self versterk.

Navorsers is van mening dat dit egter baie versigtig en sensitief gebruik moet word, aangesien kinders wat trauma ervaar het, dit moeilik vind om aanvanklik op pret en humor te reageer omdat hulle nie in kontak is met hulleself nie. Hierdie feit word ook deur Blom (2006:109) bevestig.

Die volledige intervensieprogram word vervolgens onder doelstellings, doelwitte en funksionele hulpmiddels bespreek. Die intervensieprogram is spesifiek afgestem om deur die benutting van gestaltspelterapie sosio-emosionele aspekte van die adolessent met spesifieke leerhindernisse aan te spreek. (Vergelyk paragrawe 7.4.4; 7.4.5.)

Die Kinderfunksioneringsinventaris - Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3) word dan ook tydens die eerste en laaste sessies gebruik as voor- en natoets om die sosio-emosionele aspekte te meet, ten einde verandering aan te dui.

#### 6.4 'N MAATSKAPLIKEWERKINTERVENSIEPROGRAM VIR DIE ADOLESSENTE LEERDER MET SPESIFIEKE LEERHINDERNISSE

Die volgende program is vir die meisiesgroep sowel as die seunsgroep aangewend. Die doelstelling van die gestaltingroepspeeltherapie program vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse is soos volg vir hierdie studie daargestel:

**Om 'n maatskaplikewerkintervensieprogram wat fokus op die sosio-emosionele behoeftes van die adolessent met spesifieke leerhindernisse te ontwikkel, te implementeer en die impak van die program te evalueer.**

Alhoewel die program volgens bepaalde doelstellings en doelwitte vir elke sessie uiteengesit word is dit noodsaaklik om te fokus op die groep en binne die groep op die individuele groeplede se voorgrondbehoefte en prosesse. Die program moet dus eerder as 'n riglyn gesien word en aangepas word soos wat groeplede se behoeftes na vore tree, mag dit nodig wees om langer op 'n spesifieke aspek te fokus of selfs die doelstelling van 'n sessie te verander.

Die inligting uit die literatuurstudie en wat verkry is van die kwalitatiewe fase van die studie is gebruik om hierdie program te ontwikkel. Die program is gebaseer op die volgende vyf aspekte: positiewe funksionerings areas, selfpersepsie; trauma dinamika; interpersoonlike verhoudings en besluitnemingsvermoë.

Groepsessies is almal begin met verversings, afhangende van die weer. Navorsers is van mening dat die weer 'n belangrike invloed uitoefen op die energievlakke wat die groep en ook die groeplede aanvanklik beskikbaar stel. Deur verversings beskikbaar te stel, word 'n gemoedelike informele atmosfeer daargestel en help dit reeds met die totstandkoming van 'n ek-jy-verhouding tussen die terapeut en die groeplede. Daarna volg 'n bespreking van wat op die groep se voorgrond is ten opsigte van wat sedert die laaste sessie gebeur het wat vir hulle lekker was en wat minder lekker was. Alhoewel 'rondtes' gevolg is waarvolgens elke groeplid 'n beurt kry, is dit nie formeel gevolg nie en het die adolessente, veral die meisies lustig voort gebabbel.

Daarna is die sessies waargeneem volgens die riglyne wat volg. Daar is met behulp van 'n verskeidenheid spelmedia en tegnieke geleentheid geskep vir groeplede om uiting te gee aan voorgrondbehoefte of '*unfinished business*' en die terapeut het dit met behulp van gestaltingroepspeeltherapie riglyne gefasiliteer. (Vergelyk Schoeman, 1996:37.) Laastens het die

lede die sessie geëvalueer deur te sê wat vir hulle lekker of minder lekker was. Beplanning vir die volgende sessie is laastens gedoen.

Alvorens 'n uiteensetting van die intervensieprogram gegee word, word die onderskeie tegnieke wat gebruik is en verwysings in tabelvorm weergegee vir maklike verwysing. Dit is egter belangrik om te fokus op die groeplede se behoeftes en ontwikkelingsvlak en die aanbieding van die tegnieke daarvolgens aan te pas.

**TABEL 6.4: TEGNIEKE, VERWYSINGS EN DOELWITTE**

<b>TEGNIK</b>	<b>VERWYSING</b>	<b>DOELWITTE</b>	<b>SESSIE</b>	<b>SOSIO-EMOSIONELE ASPEKTE (Soos in Kinderfunksioneringsinventaris)</b>
Groot homp, klein homp.	Schoeman en Van der Merwe (1996:193.)	Insigontwikkeling in doelstelling van groepwerkprogram. Bevorder selfbewustheid en kontak in die hier-en-nou.	2	Selfpersepsie.
Begeleide bootjie fantasie om die spelterapieproses te bevorder. <i>'Fighting back'</i>	O'Connor ( In Kaduson & Schaefer,1997:6.) Oaklander (1988:16,17)	Ontspanning, bevordering van selfbewustheid, assessering, bevorder projeksie van voorgrondbehoefte.	3	Selfpersepsie. Interpersoonlike verhoudings.
Kaartstories	Leben (In Kaduson & Schaefer, 1997:22.)	Verhoudingsbou, fantasie, bewustheid, projeksie van voorgrondbehoefte, assessering, terapeutiese insette.	4	Trauma dinamika elemente.
Oop-oog fantasie.	Oaklander (1988:13)	Stimuleer regterbrein, ontspanning en pret. Bewustheid van die self en projeksie.	4	Besluitnemingsvermoë. Interpersoonlike verhoudings. Trauma dinamika elemente. Onafhanklikheid. Verantwoordelikheid. Wantroue.
Ontspanningsoefening	Oaklander (1988:125)	Bevorder bewustheid van die liggaam, ontspanning en dus ontvanklikheid vir bewustheid in die hier-en-nou.	6	Positiewe funksionerings areas. Besluitnemingsvermoë. Trauma dinamika elemente. Liggaamsbeeld. Persoonlike grense.

My eie veilige plekkie	Grotsky, Camerer en Damiano (2000:66). Oaklander (1988:3)	Vertroue en veiligheid, eie grense, om snellers te beheer, projeksie, selfondersteuning, selfvertroeteling.	6	Selfpersepsie. Trauma dinamika. Besluitnemingsvermoë. Alkohol- en dwelmgebruik. Geheueverlies. Frustrasie. Persoonlike grense.
Binne en buite self	Grotsky, Camerer en Damiano (2000:106)	Interne grense, selfbeeld, gevoelens van veiligheid en vertroue, projeksie, selfondersteuning, polariteite, kontak.	6	Positiewe funksioneringsareas. Selfpersepsie. Besluitnemingsvermoë. Interpersoonlike verhoudings. Selfpersepsie.
Lewenslyn	Short (1997:77)	Uitdrukking van emosies, besef van verlede, hede & toekoms versterk hier-en-nou, projeksie, polariteite.	8	Trauma dinamika elemente. Toekomspektief.
Persoonlikheidspastei	Sinclair (1997:72)	Selfbewustheid, assessering, selfbeeld, kontak. Verskillende dele van die self bring bewustheid van polariteite.	9	Selfpersepsie. Positiewe funksioneringsareas. Besluitnemingsvermoë. Selfpersepsie. Besluitnemingsvermoë.

#### 6.4.1 GROEPWERKSESSIE EEN

##### DOELSTELLING GROEPWERKSESSIE EEN

Kenmekaar, strukturering van groep en voltooiing van Kinderfunksioneringsinventaris – Hoërskool (CFI – Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3) as voortoets. (Vergelyk paragraaf 1.5.8.)

##### DOELWITTE GROEPWERKSESSIE EEN

- Om insigontwikkeling by groeplede te bewerkstellig deur die doel van die intervensieprogram te verduidelik. (Vergelyk paragraaf 6.2.2.1.)
- Om 'n gevoel van veiligheid by die groeplede te skep deur die reël van logistieke ten opsigte van die res van die intervensieprogram. (Vergelyk paragraaf 5.4.1.6.)
- Om 'n gevoel van veiligheid by groeplede te skep deur die strukturering van die groep en die daarstelling van grense en reëls. (Vergelyk paragraaf 5.5.2.3; 5.4.1.6.)
- Om die sosio-emosionele aspekte van die groeplede te meet deur die voltooiing van die Kinderfunksioneringsinventaris – Hoërskool (CFI-Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3) as voortoets. (Vergelyk paragraaf 1.5.8.)

##### VOORGESTELDE AKTIWITEITE EN HULPMIDDELS: GROEPSESSIE EEN

Bogenoemde doelwitte en aktiwiteite is deur middel van die volgende hulpmiddels moontlik gemaak: Kinderfunksioneringsinventaris – Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3).

Penne vir elke groeplid.

Verversings.

#### 6.4.2 GROEPWERKSESSIE TWEE: KEN MEKAAR

##### DOELSTELLING VAN GROEPWERKSESSIE TWEE

Verhoging van groeplede se bewustheid en kontak met hulself en hul omgewing deur middel van toepaslike aktiwiteite. (Vergelyk paragraaf 5.6.2.)

##### DOELWITTE VIR GROEPWERKSESSIE TWEE

- Om mekaar te leer ken deur aan elke groeplid die geleentheid te bied om homself voor te stel en te sê in watter skool hy is. (Vergelyk paragraaf 6.2.2.1.)
- Om 'n ek-jy-verhouding te bou en 'n ontspanne atmosfeer te skep. (Vergelyk paragraaf 2.5.1.)

- Om bewustheid by groeplede te ontwikkel ten opsigte van hulself en hul omgewing in die hier-en-nou deur op emosionele bewusmaking te fokus. (Vergelyk paragrawe 2.5.4 en 2.5.5.)
- Om die groeplede se sensoriese kontakfunksie te bevorder deur blootstelling aan reuke, smake, beelde, klanke en teksture. (Vergelyk paragraaf 5.6.2.1.)
- Om polariteite te bepaal deur middel van voor- en afkeure. (Verwys paragraaf 5.6.)

### **VOORGESTELDE AKTIWITEITE EN HULPMIDDELS: GROEPSESSIE TWEE**

- Gebruik prent van 'n kameel met 'n groot homp en een met 'n klein homp om aan die groeplede op 'n simboliese wyse die doel van die intervensieprogram te verduidelik. (Vergelyk Van der Merwe, 1996f:193.)
- Groeplede kry geleentheid om hulle voorkeure en afkeure ten opsigte van beelde, klanke, smake, reuke en teksture op 'n lyntekening van 'n muis neer te skryf sodat lede mekaar beter kan leer ken wanneer dit in die groep bespreek word. (Vergelyk paragraaf 5.6.2.1.)
- Vyf basiese emosies, naamlik kwaad, hartseer, bly, bang en eensaam word bespreek waarna 'n kaart met verskeie gesiggies met emosies op aan elke respondent gegee word om te benoem. (Vergelyk paragraaf 6.3.3.)
- Elke groeplid kry 'n beurt om 'n kaartjie uit 'n sakkie met emosie gesiggies te trek, te benoem en te sê wanneer hulle so voel. (Vergelyk paragraaf 5.6.2.1.)
- 'n Werkskaart waarop groeplede kan inskryf wie die belangrike persone in hulle lewe is en die rede daarvoor word in die groep bespreek. Sodoende word selfbewustheid versterk. (Vergelyk paragraaf 5.7.)
- Tydens afsluiting ontvang elke groeplid 'n kaartjie met die datum en tyd van die volgende groepwerksessie op. (Vergelyk paragraaf 3.6.6.)

### **6.4.3 GROEPWERKSESSIE DRIE: EMOSIES EN BEWEGING**

#### **DOELSTELLING VAN GROEPWERKSESSIE DRIE**

Om deur middel van aktiwiteite, sensoriese kontakmaking en beweging, die groeplede bewus te maak van hulle eie liggame, dit wat hulle doen en hoe hulle dit doen. (Vergelyk paragrawe 5.7; 5.4.1.1; 3.7.1; 2.5.4.)

#### **DOELWITTE VIR GROEPWERKSESSIE DRIE**

- Versterking van die ek-jy-verhouding deur pret aktiwiteite. (Vergelyk paragraaf 5.6.1.)



- Om die groeplede te help om in kontak te kom met hulself en hul emosies in die 'hier-en-nou'. (Vergelyk paragraaf 2.5.6.)
- Assessering en bevordering van die lede se sensoriese kontakfunksies deur smaak, reuk, gehoor, visuele stimulering, fantasie en beweging. (Vergelyk paragrawe 5.5.5; 5.6.2.1.)
- Bou van die selfbeeld deur gebruik te maak van die groepproses en wel deur bevordering van kontak, erkenning en aanmoediging deur terapeut en lede onderling. (Vergelyk paragrawe 5.5; 6.2.6.2; 6.3.3.3.)
- Versterking van die self deur ontspanning en fantasie en gevolglike stimulering van die regterbrein. (Vergelyk paragrawe 5.4.1.7; 6.3.3.4.2. )

### VOORGESTELDE AKTIWITEITE EN HULPMIDDELS: GROEPSESSIE DRIE

- Groeplede maak hulle oë toe en proe aan vrugteskyfies, appel, peer en suurlemoen waarna hulle raai watter soort vrug dit is.
- Groeplede ruik aan botteljies met verskillende reuke identifiseer die reuk en vertel waaraan dit hom herinner. (Vergelyk paragraaf 5.6.2; 5.7.)
- Speel musiek waarvan die groeplede hou terwyl hierdie aktiwiteite gedoen word.
- Groeplede dui verskille aan op werkskaarte met prente wat byna dieselfde is, maar sommige dele uitgelaat is. (Vergelyk paragraaf 3.7.1.)
- Groeplede kies 'n emosie op 'n emosiekaart wat verteenwoordig soos hulle vandag voel. Die emosie en die rede daarvoor word met die groep gedeel.
- 'n Fantasie oefening word gedoen waar 'n denkbeeldige ballon opgeblaas word en die groeplede dit na mekaar slaan of blaas. Die speletjie word beëindig deur die ballon te bars. Die terapeut moet hier baie noukeurig waarnaem wanneer dit vir die groeplede vervelig raak en wanneer die speletjie beëindig moet word sodat dit op 'n hoogtepunt gedoen kan word. (Vergelyk paragraaf 5.4.1.7.)
- 'n Fantasievlug word gedoen deur Fantasie van 'n bootjie in 'n storm. (Vergelyk '*Fighting Back*' in Oaklander, 1988:16,17; O'Connor, 1997:6). Groeplede word op 'n fantasietog geneem deur rustige woude en oor wit strande en die blou see. Daarna op 'n bootjie tot in die diepsee. 'n Storm kom op en die bootjie word heen en weer gewaai. Weerlig, donderweer en massiewe golwe slaan op die bootjie toe. Daarna word dit weer kalm en daar word op die strand uitgespoel. Daarna word die groeplede gevra om elkeen sy eie bootjie in die storm te teken en as al die groeplede klaar is word hulle gevra om dit met die groep te bespreek. Oaklander se model (vergeelyk Oaklander, 1988:53-66) word gebruik om voorgrondbehoefes wat daar mag wees te identifiseer en te hanteer. (Vergelyk paragraaf 5.6.)

#### 6.4.4 GROEPWERKSESSIE VIER : SPANWERK

##### DOELSTELLING VAN GROEPWERKSESSIE VIER

Om deur middel van fantasie en sensoriese bewuswording geleentheid aan die groeplede te bied vir die projektering van hulle voorgrondbehoefte in 'n veilige omgewing. (Vergelyk paragrawe 5.4.1.6; 5.4.1.7; 5.6.2.1.)

##### DOELWITTE VIR GROEPWERKSESSIE VIER

- Bewusmaking van self (versterking van die sin vir self) en stimulering van regterbrein deur middel van oop-oog fantasie. (Vergelyk paragrawe 4.3.2; 5.4.1.7; 5.4.2.1; 5.6.3.1.6.)
- Om deur middel van kaartspel-storie die groeplede te assesser, aandagspan te verhoog (vergeelyk paragraaf 3.6.5), kommunikasievaardighede te bevorder en kognitiewe vaardighede te stimuleer. (Vergelyk paragrawe 5.7; 5.6.8; 3.7.4; 3.9.2; 6.2.3.)
- Projeksie van voorgrondbehoefte deur middel van kleispiel sodat dit aangespreek en hanteer kan word. (Vergelyk paragrawe 5.5.3; 5.7.)

##### VOORGESTELDE AKTIWITEITE EN HULPMIDDELS: GROEPWERKSESSIE VIER

- Oop-oog fantasie - '*Animals*' - waar denkbeeldige muis teen die muur sit en van kleur verander en verskillende snaaksighede aanvang word met die groeplede gedoen. Groeplede word gevra om vir sy muis te waai, vir hom hallo te sê, vir hom te glimlag, te verbeeld dat die muis op sy kop staan en daar word afgesluit deur die muis in 'n hoek te sit en te groet. (Vergelyk Oaklander, 1988:13.) (Vergelyk paragraaf 5.6.3.1.6.)
- Daarna word kaartspeletjie gespeel waar elke respondent twee kaarte optel en 'n storie daarvoor vertel en die volgende respondent ook twee kaarte optel en voortbou op die storie. Respondente se prosesse kan uitstekend gevolg word binne die groepproses. (Vergelyk paragraaf 6.2.3.) Elke respondent het 'n tema wat sy elke keer volg met haar storie. Na die speletjie moet respondente sê hoe hulle gevoel het en hoe hulle dit ervaar het om 'n storie op te maak ten einde bewustheid in die hier-en-nou te bewerkstellig. (Vergelyk paragrawe 2.5.4; 2.5.5; 5.6.2.2.)
- Klei wat met vanilla gegeur is, word beskikbaar gestel. Respondente word aangemoedig om sensories kontak te maak met die klei deur dit te voel, te rol en te ruik. Elkeen kry 'n geleentheid om te sê waaraan die klei of die reuk en gevoel haar herinner. Terwyl respondente die klei rol en hanteer word daar gesels en voorgrondbehoefte aangespreek. (Vergelyk paragrawe 5.5.3; 6.2.3.)

- Groeplede kry geleentheid om enigiets uit klei te maak en dan na die volgende respondent aan te gee wat dan iets of verander. So word dit na elke respondent aangegee totdat elkeen sy eie skepping terugkry. Respondente bespreek daarna wat hulle oorspronklik gemaak het, wat dit nou is en hoe elkeen voel oor die verandering wat deur ander groeplede aangebring is. (Vergelyk paragrawe 5.7; 5.6.2.1.)
- Ter afsluiting vind samevatting van die groepwerksessie en beplanning vir die volgende groepwerksessie plaas.

#### **6.4.5 GROEPWERKSESSIE VYF: 'EK'**

##### **DOELSTELLING VAN GROEPWERKSESSIE VYF**

Om bewustheid en kontak te bevorder ten opsigte van die self, die eie liggaam en die polariteite en bewus te word van teenstellende emosies, dit te verbaliseer sodat dit hanteer kan word. (Vergelyk paragrawe 2.5.4; 2.5.5; 2.6.)

##### **DOELWITTE VIR GROEPWERKSESSIE VYF**

- Sensoriese bewusmaking deur middel van teksture, klanke en kleure. (Vergelyk paragraaf 5.6.2.1.)
- Om deur middel van die bestudering van die self in 'n spieël bewus te word van die self en die polariteite in die self. (Vergelyk paragrawe 6.3.3.4.2; 2.5.9.)
- Bou van die selfbeeld deur positiewe terugvoer te kry van die groep. (Vergelyk paragraaf 6.3.3.4.2.)
- Bevordering van bewustheid van die self en 'n eie identiteit deur middel van 'n storie (metafoer). (Vergelyk paragrawe 5.5.6; 5.6.3.1.6.)
- Gebruik van vingerverf as projeksiemedium vir voorgrondbehoefte. (Vergelyk paragraaf 5.6.3.1.3.)

##### **VOORGESTELDE SPELMEDIA EN HULPMIDDELS: GROEPWERKSESSIE VYF**

- Respondente word gevra om hulle oë toe te maak en te luister na geluide in die omgewing. Elkeen kry 'n beurt om te sê wat hy hoor.
- Elkeen word die geleentheid gegee om in 'n spieël te kyk. Elke respondent kry die geleentheid om in die spieël te kyk terwyl sy iets positiefs oor haarself moet sê. (Vergelyk paragraaf 6.3.3.4.2.)
- Respondent moet die spieël steeds voor haar hou terwyl elkeen in die groep 'n kans kry om iets positiefs te sê van die een wat die spieël het. (Vergelyk paragraaf 6.2.5.3.)

- 'n Verhaal word voorgelees wat handel oor 'n kind wat met 'n ou man praat oor hoe bome verskil, hulle dra vugte op verskillende tye en ook verskillende vrugte. Die ou man verduidelik dan aan die kind, dat alhoewel die vrugte verskil, beteken dit nie dat die een beter is as die ander een nie. Die respondente word gevra hoe hierdie verhaal van toepassing is op hulle lewe. Die uniekheid van elke individu word bespreek en beklemtoon. (Vergelyk paragrawe 5.6.3.1.6; 5.7.)
- Vingerverf word beskikbaar gestel en verduidelik dat 'n skepping van 'Ek' gemaak moet word. Dit kan op enige manier gedoen word. Strepe, lyne en vorms mag gebruik word en daar moet aandag gegee word aan kleure en hoe dit die groeplid laat voel. (Vergelyk paragraaf 5.6.2.)
- Drie basiese kleure word in die middel van die tafel geplaas sodat groeplede almal moet deel sodat hulle kan saamwerk, maar elkeen sy eie skepping maak. (Vergelyk paragraaf 6.2.3.)
- Aan die begin van die skepping word vrae gevra. Vrae ten opsigte van die sensoriese gevoel van die vingerverf en die verskil in tekstuur en kleur. Daarna word groeplede in stilte gelaat om op hul skeppings te konsentreer. Musiek waarvan groeplede hou kan in die agtergrond gespeel word. Wanneer die skepping voltooi is kry elkeen 'n geleentheid om sy skepping te verduidelik en ander mag vrae vra daarvoor. Daarna word 'n bak met seep water beskikbaar gestel om hulle hande te was. Handeroom wat besonder aangenaam ruik word daarna uitgedeel sodat respondente hulle hande kan smeer en aandag word op die reuk en tekstuur gevestig en hoe dit die hande laat voel. Selfvertroeteling en hoe 'n mens jouself kan vertroetel word bespreek. (Vergelyk paragrawe 5.6.2.1; 5.6.5.)
- Groeplede ontvang 'n werkskaart waarop 'n ouer, 'n onderwyser en 'n vriend een kompliment moet skryf oor die groeplid. Daar is ook plek waar die groeplid een positiewe punt oor homself moet neerskryf. (Vergelyk paragraaf 6.3.3; 6.3.3.4.2.)
- Ter afsluiting word evaluasie en voorbereiding vir die volgende sessie bespreek.

#### **6.4.6 GROEPWERKSESSIE SES: BINNE EN BUIE**

##### **DOELSTELLING VAN GROEPWERKSESSIE SES**

Om respondente se bewusmaking te verhoog deur te fokus op polariteite. (Vergelyk paragrawe 2.5.4; 2.5.9.)

## **DOELWITTE VIR GROEPWERKSESSIE SES**

- Verhoging van bewustheid deur asemhalings- en ontspanningsoefeninge. (Vergelyk paragrawe 2.5.4; 5.6.2.1.)
- Versterk bewuswording van polariteite deur identifisering van binne en buite gevoelens. (Vergelyk paragrawe 5.7; 2.5.9.)
- Fokus op selfvertroeteling deur respondente bewus te maak van hulle veilige plek. (Vergelyk paragrawe 5.7; 5.6.5.)

## **VOORGESTELDE SPELMEDIA EN HULPMIDDELS: GROEPWERKSESSIE SES**

- Terapeut verduidelik die doel van die asemhalingsoefening. Die invloed van oppervlakkige asemhaling en die gevolglike suurstoftekort en die gevolge daarvan op die liggaam. Groeplede word gevra om vinnig en oppervlakkig asem te haal soos wanneer hulle gespanne of bang is en veral tydens eksamen of toetse. Ontspanningsoefening word gedoen (Oaklander 1988:125) en groeplede oefen om dieper asem te haal en die noodsaaklikheid daarvan om dit te oefen en dan toe te pas wanneer nodig word bespreek. (Vergelyk paragrawe 2.5.4; 5.6.2.1.)
- Groeplede word gevra om hulle oë toe te maak en hulle 'n plek voor te stel waar hulle veilig voel. Daarna word hulle gevra om dit te teken. Die keuse van media kan gestel word tussen kleurpotlode of vingerverf. Nadat die skepping voltooi is kry elke groeplid geleentheid om te vertel van sy veilige plek en die rede waarom hy daar veilig voel. (Vergelyk paragrawe 6.2.5.3; 5.4.1.6; 5.4.1.7; 5.5.2.1.)
- Die werkskaarte '*inside feelings*' en '*outside feelings*', word beskikbaar gestel en aan die groeplede verduidelik om gevoelens en gedagtes neer te skryf wat hulle binne hulleself ervaar en ook wat hulle buite ervaar. Oaklander se model (1988:53-66) word gebruik om voorgrondbehoefte te hanteer. (Vergelyk paragraaf 5.5.1.)
- Ter afsluiting 'n samevatting gedoen en reëlins vir volgende groepwerksessie getref.

## **6.4.7 GROEPWERKSESSIE SEWE: WOEDE**

### **DOELSTELLING VAN GROEPWERKSESSIE SEWE**

Om groeplede se bewustheid in die hier-en-nou te verhoog deur woede as 'n emosie en die hantering daarvan te bespreek. (Vergelyk paragraaf 5.6.2.1; 6.3.3.)

### **DOELWITTE VIR GROEPWERKSESSIE SEWE**

- Verhoog liggaamlike bewustheid deur ontspanning- en sentreringssoefening. (Vergelyk Oaklander, 1988:125.)

- Insigontwikkeling in woede as 'n emosie, die ervaring daarvan, die invloed daarvan op die liggaam en verhoudings, die manifestasie daarvan en die neem van verantwoordelikheid daarvoor. (Vergelyk paragraaf 5.7; 6.3.3.)
- Gebruikmaking van klei as spelmedia om voorgrondbehoefte te projekteer en te bespreek. (Vergelyk paragraaf 5.4; 5.6.3.1.4.)
- Bespreking van metodes en noodsaaklikheid van selfvertroeteling. (Vergelyk 5.7.)

### **VOORGESTELDE SPELMEDIA EN HULPMIDDELS: GROEPWERKSESSIE SEWE**

- Groeplede word gevra om regop te sit en te ontspan. Diep asem te haal en te voel hoe die lug ingeasem word en hoe hulle op die stoel voel, bewus te word van elke liggaamsdeel vanaf hulle tone tot hulle kop, en elkeen styf te trek en te ontspan. (Vergelyk Oaklander, 1988:125.)
- Woede en die effek daarvan op die liggaam word bespreek. Ook die verskillende dinge wat die lede kwaad maak en die wyses waarop hulle dit hanteer. Woede as emosie en die keuse hoe om daarop te reageer word bespreek. Die emosies onderliggend soos frustrasie, magteloosheid, hulpeloosheid en die gepaardgaande verlies aan beheer word bespreek. Veilige situasies waar woede openlik deur lede gewys word, word bespreek asook die redes daarvoor asook die verkryging van beheer. (Vergelyk paragrawe 5.7; 5.5.)
- 'n Bal klei word aan elke groeplid gegee en groeplede word gevra om 'n skepping van klei te maak oor iets wat hulle kwaad maak. Die sensoriese gevoel van die klei sowel as die ontlading van aggressie deur dit te druk of te slaan word bespreek terwyl dit fisies uitgevoer word. Elkeen kry geleentheid om oor sy skepping te praat en te sê wat hy gemaak het en hoe dit hom laat voel. (Vergelyk paragrawe 5.6.2.1; 5.6; 6.3.3.)
- Wysies van selfvertroeteling word bespreek. (Vergelyk paragraaf 5.6.5.)
- Ter afsluiting vind samevatting van die sessie plaas en beplanning vir die volgende sessie.

### **6.4.8 GROEPWERKSESSIE AGT: MY VERLEDE, MY HEDE EN MY TOEKOMS**

#### **DOELSTELLING VAN GROEPWERKSESSIE AGT**

Om deur die visualisering van hulle lewenslyn die groeplede in staat te stel om bewustheid in die hier-en-nou te verbind aan die verlede en toekoms en sodoende die projeksie van voorgrondbehoefte en die hantering daarvan teweeg te bring. (Vergelyk paragrawe 2.5.4; 2.5.5; 5.6.2; 5.7.)

### DOELWITTE VAN GROEPWERKSESSIE AGT

- Om groeplede in staat te stel om deur middel van die teken van hulle lewenslyn, hulle verlede in die hier-en-nou te projekteer en dit ook aan die toekoms te verbind.
- Om groeplede se bewustheid van polariteite in hulle lewens te verhoog, te projekteer en dit te hanteer as voorgrondbehoefte. ( Vergelyk paragrawe 5.7; 2.5.9.)

### VOORGESTELDE SPELMEDIA EN HULPMIDDELS: GROEPWERKSESSIE AGT

- Groeplede word gevra om hulle lewenslyn te teken. Stroke 'newsprint' en kryte word aan elke respondent gegee met die volgende opdrag: teken jou lewenslyn. Dit kan 'n reguitlyn of 'n lyn met krulle en draaie wees. Begin jou lewenslyn vanaf geboorte en gaan deur al die lewensjare tot in die huidige. Laat spasie aan die einde om die toekoms in te vul. Sluit die volgende in jou lewenslyn in:  
Aangename herinneringe: dit kan gebeure wees wat jy self onthou of wat iemand jou vertel het. Dit mag gebeure soos jou geboorte, verjaardae, eerste skooldag en toe jy leer fietsry het, wees.  
Onaangename herinneringe: dit sluit in molestering, die dood van 'n geliefde of geleentheid waar jy seergekry het.  
Enige ander uitstaande herinnering: Dit kan verskillende plekke waar jy gebly het of skole wat jy bygewoon het, insluit. (Vergelyk Short, 1997:77.)
- Na die voltooiing van die tekening word groeplede gevra om hulle lewenslyne met die groep te bespreek. (Vergelyk paragraaf 6.2.5.3.) Emosies in die hier-en-nou en voorgrondbehoefte word hanteer volgens Oaklander se model (1988: 53-66).
- Ter afsluiting samevatting van die sessie en beplanning van volgende sessie.

### 6.4.9 GROEPWERKSESSIE NEGE: WIE IS EK?

#### DOELSTELLING VAN GROEPWERKSESSIE NEGE:

- Maak gebruik van onvoltooide sinne as tegniek om voorgrondbehoefte te projekteer en te hanteer. (Vergelyk paragraaf 5.5.)

#### DOELWITTE VIR GROEPWERKSESSIE NEGE

- Om bewustheid te bewerkstellig deur middel van die voltooiing van onvoltooide sinne en 'personality pie'. (Vergelyk Sinclair, 1997:72.)
- Bespreking en hantering van voorgrondbehoefte wat geprojekteer word. (Vergelyk paragraaf 5.6.)
- Om groeplede voor te berei op afsluiting van intervensieprogram.

## **VOORGESTELDE MEDIA EN HULPMIDDELS: GROEPWERKSESSIE NEGE**

- Groeplede ontvang werkskaarte met onvoltooide sinne en word gevra om dit te voltooi. Daarna kry elke groeplid 'n beurt om sy reaksie op die onvoltooide sinne voor te lees. Ander groeplede kry kans om vrae te vra en daar word geleentheid gebied om dit verder te bespreek, waartydens geprojekteerde voorgrondbehoefte hanteer word. (Vergelyk paragrawe, 5.5.4; 5.6.)
- Groeplede word begelei deur die proses hoe om 'n persoonlikheidspastei te teken. Nadat die tekeninge voltooi is, word die groeplede gevra om die tekeninge te bespreek. (Vergelyk Sinclair, 1997:72.)
- Afsluiting vind plaas deur die samevatting van die sessie en beplanning vir die laaste groepwerksessie.

### **6.4.10 GROEPWERKSESSIE TIEN: TOTSIENS**

#### **DOELSTELLING VAN GROEPWERKSESSIE TIEN**

- Afsluiting en evaluering van die groeppreke en voltooiing van die natoets Kinderfunksioneringsinventaris – Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3).

#### **DOELWITTE VAN GROEPWERKSESSIE TIEN**

- Evaluasie van die afgelope intervensieprogram deur lede se hoogtepunte en laagtepunte te bespreek.
- Voltooiing van Kinderfunksioneringsinventaris - Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3) as natoets.
- Afsluiting van intervensieprogram. (Vergelyk paragraaf 5.6.8.)

#### **VOORGESTELDE SPELMEDIA EN HULPMIDDELS: GROEPWERKSESSIE TIEN**

- Navorser verduidelik die prosedure van die groepwerksessie aan lede.
- Terwyl navorser die vrae lees voltooi die groeplede die Kinderfunksioneringsinventaris - Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3).
- Daarna word groeplede uitgeneem vir 'n melkskommel.
- Groeplede kry geleentheid om die intervensieprogram te evalueer. (Vergelyk paragraaf 6.2.2.4.)

Aangesien hierdie studie oor die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse handel en die rol van die ouers, die skool, die onderwyser en die terapeut so nou verweef is



is, is dit nodig om ter volledigheid die onderskeie take meer te omskryf. Terapie met die adolessente leerder met leerhindernisse kan nie buite die skoolverband gesien word nie en daarom is dit nodig dat al die genoemde partye as 'n multi-dissiplinêre span saamwerk. (Vergelyk paragraaf 2.4.2; 2.5.2.)

### **6.5 DIE OORVLEUELING VAN GESINSTAKE, OPVOEDKUNDIGE TAKE (ROL VAN DIE SKOOL) EN DIE MAATSKAPLIKEWERKTAKE (SPELTERAPEUT) TEN OPSIGTE VAN DIE ADOLESSENTE LEERDER MET SPESIFIEKE LEERHINDERNISSE**

Robinson (1979:18-19) sien die take van die gesin, die skool en die maatskaplike werker as aanvullend en oorvleuelend. Die verskillende take en areas waar oorvleueling voorkom word in tabel 6.2 soos volg beskryf:

**TABEL 6.5: TAKE VAN DIE SKOOL, GESIN EN MAATSKAPLIKE WERKER**

<b>FAMILY TASKS</b>	<b>EDUCATIONAL TASKS</b>	<b>SOCIAL WORK TASKS</b>
<i>1. The provision of nurturant and physical care.</i>		
<i>2. Training in physiological needs such as learning toilet training.</i>		
<i>3. Teaching and skill training in language and perceptual skills and self care.</i>	<i>To teach specific cognitive skills such as reading, writing and to impart information.</i>	
<i>4. Orienting the child to his/her immediate world of self, family, neighbourhood, community and society.</i>	<i>Orienting the child to his/her intellectual heritage and seeking to commit him/her to its ends.</i>	<i>To enable individuals, families and groups to subscribe to the dominant cultural values and goals of society.</i>
<i>5. Transmitting culture and</i>	<i>To teach the child cultural</i>	<i>To provide information relevant</i>

<p><i>subculture goals and values and motivating the child to accept them as his/her own.</i></p>	<p><i>goals and values and to make clear their relevance.</i></p>	<p><i>to the resources needed in order to subscribe to those values and goals.</i></p>
<p><i>6. Promoting interpersonal skills, motivates and modes of feeling and behaviour in relation to others and acting as role models.</i></p>	<p><i>To provide guidance and models for problem solving and for role taking.</i></p>	<p><i>To provide guidance and models for problem solving and for role taking.</i></p>
<p><i>7. Guiding, correcting and helping child and adolescent to formulate his/her own goals and plan his/her activities.</i></p>	<p><i>To provide an atmosphere which is conducive to learning.</i></p>	<p><i>To provide a relationship which is conducive to enabling the other tasks to be carried out.</i></p>
<p><i>8.</i></p>	<p><i>To overcome any gross deficiencies in development which may hinder child's performance in role taking.</i></p>	<p><i>To overcome as far as possible any gross deficiencies in development which may hinder social functioning.</i></p>
<p><i>9.</i></p>		<p><i>To act as an agent within society so as to promote a fairer distribution of the resources needed in order to allow individuals, families and groups to subscribe to the dominant cultures and values of society.</i></p>

(Robinson, 1979:18-19.)

Navorsers ondersteun hierdie siening, maar is van mening dat dit in Suid-Afrika nog nie ten volle ontwikkel is en tot sy reg kom nie. Dit is dikwels nie voordat gesinne en die skool nie daarin slaag om hierdie take suksesvol uit te voer, dat die maatskaplike werksisteem

betrokke raak nie. Daar is nog weining skole in Suid-Afrika waar maatskaplike werkers deel vorm van die skoolsisteem en waar dit wel plaasvind, blyk dit dat die maatskaplike werker dikwels nie ten volle benut word in die uitvoering van hierdie take nie (Van der Merwe, 2004). Beide Van der Merwe (2004) en Robinson (1979:22) is van mening dat die maatskaplikewerkverhouding met die adolessent van besondere belang is soos bespreek onder taak sewe. Volgens Van der Merwe (2004) is dit veral tydens adolessensie van besondere belang dat die maatskaplike werker nie gesien moet word in die rol van 'n onderwyser nie, aangesien dit die terapeutiese proses benadeel.

## 6.6 SAMEVATTING

Die doel van hierdie studie was om 'n intervensieprogram te ontwerp vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse, wat in hierdie hoofstuk weergegee is.

Dit is nodig dat die spelterapeut kennis dra van gestaltgroepwerk, die doel van gestaltgroepwerk en die fases van die gestaltgroepwerkproses, sowel as gevoelens binne groepverband en kontakgrensversteurings binne groepsverband.

Die holistiese ontwikkeling van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse hou implikasies vir gestaltspeltherapie in. Ten opsigte van die sosio-emosionele ontwikkeling is dit belangrik om die sin vir self te versterk deur: beheer, keusevryheid, selfaanvaarding, weerstand, polariteite, humor, fantasie en pret.

Hierdie intervensieprogram bestaan uit tien groepwerksessies wat twee keer per week aangebied is en ongeveer 90 minute elk geduur het. Tydens die eerste groepwerksessie is 'n voortoets toegepas en tydens die laaste groepwerksessie 'n natoets met behulp van die Kinderfunksioneringsinventaris - Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3). Na die eerste groepwerksessie is individuele sessies met al die respondente gehou waar die resultate van die voortoets bespreek is. Tussen die eerste en laaste groepwerksessies is agt groepwerksessies gehou waartydens gestaltspeltherapie tegnieke gebruik is.

Die temas van die tien groepwerksessies was: Voortoets; kenmekaar; emosies en beweging; spanwerk; 'ek'; binne en buite ; woede; my verlede, hede en toekoms; wie is ek?; Tot siens.

Tydens groepwerksessies is verskeie gestaltpeltherapie tegnieke en –media gebruik ten einde die groeplede tot kontak met hulself en hul omgewing te bring sodat hulle voorgrondbehoefte kon projekteer en dit aangespreek kon word. (Vergelyk paragraaf 5.4.)

Die intervensieprogram word slegs as riglyn gestel en tegnieke en aktiwiteite kan aangepas word volgens die behoeftes van groeplede.

In die volgende hoofstuk word die uitkomst van bogenoemde intervensieprogram bespreek.