

**ONDERSOEK NA DIE PERSEPSIE VAN ONDERWYSERS MET BETREKKING  
TOT SAMEWERKING MET DIE SPELTERAPEUT IN DIE HANTERING VAN  
DIE KIND WAT MULTI-GETRAUMATISEERD IS**

**Deur**

**LOUISE PETRA ORBAN**

**Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die graad**

**MAGISTER SOCIALIS DILIGENTIAE (SPELTERAPIE)**

**In die Departement van Maatskaplike Werk  
Fakulteit Geesteswetenskappe**

**UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

**STUDIELEIER: DR. J.M. YSSEL**

## DANKBETUIGINGS

Ek wil my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone en instansies waarsonder die voltooiing van die navorsing nie moontlik sou gewees het nie:

- My Hemelse Vader, vir die geleentheid en hulp. Ek is tot alles instaat deur Hom wat my krag gee;
- My man en beste vriend, Adaan Aucamp vir al sy ondersteuning, geduld en liefde;
- Drienie en Albert van Tonder vir al hulle hulp en ondersteuning in die tegniese versorging van die navorsingsverslag en die gebruik van hulle rekenaarfasiliteite;
- My ma, Louise Welgemoed. Dankie dat ma deurentyd in my bly glo het. Dankie vir al ma se liefde en ondersteuning;
- My studieleier, Dr.J.M. Yssel vir al die waardevolle leiding en ondersteuning wat u my gebied het;
- Die hoof, bestuursraad en onderwysers verbonde aan John Mitchell Primary School wat my die geleentheid gebied het om die navorsingsondersoek by hulle te onderneem;
- Die hoof, bestuursraad en onderwysers verbonde aan Kensington Laerskool wat my die geleentheid gebied het om die navorsingsondersoek by hulle te onderneem; en
- Spesifiek aan elkeen van die onderwysers wat deel uitgemaak het van die fokusgroepe – dankie vir julle tyd en waardevolle insette.

**OPSOMMING****ONDERSOEK NA DIE PERSEPSIE VAN ONDERWYSERS MET BETREKKING TOT SAMEWERKING MET DIE SPELTERAPEUT IN DIE HANTERING VAN DIE KIND WAT MULTI-GETRAUMATISEERD IS**

deur

LOUISE PETRA ORBAN

STUDIELEIER: DR.J.M. YSSEL

DEPARTEMENT MAATSKAPLIKEWERK

MSD (SPELTERAPIE)

Hierdie navorsing handel oor die persepsies van onderwysers met betrekking tot samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is. Die doelstellings van die navorsing was om onderwysers se persepsies ten opsigte van samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is te bepaal. Ten einde hierdie doelstelling te bereik is inligting ingesamel en 'n teoretiese raamwerk opgebou met behulp van 'n literatuurstudie en konsultasie met kundiges. 'n Empiriese studie is uitgevoer waartydens fokusgroeponderhoude met twee afsonderlike fokusgroepe benut is om empiriese data in te samel. Veertien respondente is by die navorsing betrek.

Toegepaste navorsing is gedoen deurdat die navorser gepoog het om die data wat deur die ondersoek ingesamel is te benut om aanbevelings te maak ten opsigte van samewerking tussen onderwysers en spelterapeute ter bevordering van terapeutiese insette met die kind wat multi-getraumatiseerd is. Die navorser het van 'n verkennende ontwerp gebruik gemaak as navorsingontwerp. Die volgende navorsingsvraag is onderliggend tot die studie gestel : Wat is die persepsie van onderwysers ten opsigte van samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is?

Empiriese data is deur 'n fokusgroepriglyn verkry en het uitgewys dat

- Onderwysers ervaar gedrags-, emosionele- en akademiese probleme met die kind wat multi-getraumatiseerd is, binne die skoolopset;
- Onderwysers 'n behoefte het aan inligting, vaardighede en samewerking met ander in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind;
- Beide positiewe en negatiewe persepsies bestaan by onderwysers rakende speltherapie;
- Onderwysers het wel 'n behoefte aan 'n samewerking met die spelterapeut in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind.

Die navorsing het dus getoon dat daar nie net 'n behoefte aan samewerking is tussen spelterapeute en onderwysers, maar dat samewerking ook ter bevordering van die insette van beide kan wees met betrekking tot die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is.

## SUMMARY

The research that was conducted focused on the perceptions of educators regarding co-operation with the play therapist in dealing with the child who has been multi-traumatized. The objective of the research was to determine the perceptions of educators regarding co-operation with the play therapist in dealing with the multi-traumatized child. In order to achieve this objective, information was gathered and a theoretical framework was drawn up through an extensive literature study and consultation with experts. An empirical study was conducted by making use of two separate focus groups. Empirical data was gathered through the use of focus group discussions. Fourteen respondents were included in this study.

Applied research was used. The data gathered through the empirical study was used by the researcher to make recommendations regarding the co-operation between educators and play therapists in order to improve the therapeutic insets made by the play therapist. The researcher made use of an exploratory research design and the following research question underlined this study:

What are the perceptions of educators with regards to working together with the play therapist in dealing with the multi-traumatized child.

A focus group guideline was used during the focus group discussions in order to gather the empirical data. Out of the empirical data the following themes were identified:

- Educators experience behavioral, emotional, and academical problems with the multi-traumatized child;
- Educators has a need for information, skills and co-operation with others in dealing with the multi-traumatized child;
- Educators have both positive and negative perceptions regarding play therapy; and

- Educators do have a need for co-operation with the play therapist in dealing with the multi-traumatized child.

The research showed that there is a need for co-operation between educators and play therapist in dealing with the multi-traumatized child. Co-operation between these two role players is not only in the best interest of the child but it also strengthens the input of both educators and play therapist in dealing with the multi-traumatized child.

**SLEUTELTERME**

<b>KIND</b>	<b>CHILD</b>
<b>MIDDELKINDERJARE</b>	<b>MIDDLE CHILDHOOD</b>
<b>MULTI-GETRAUMATISEERDE KIND</b>	<b>MULTI-TRAUMATISED CHILD</b>
<b>ONDERWYSER</b>	<b>EDUCATOR</b>
<b>PERSEPSIES</b>	<b>PERCEPTIONS</b>
<b>SPELTERAPEUT</b>	<b>PLAY THERAPIST</b>

**INHOUDSOPGAWE**

<b>HOOFSTUK 1:</b>	<b>BLADSY</b>
<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	
1.1. <b>INLEIDING</b>	1
1.2. <b>MOTIVERING VIR DIE KEUSE VAN ONDERWERP</b>	1
1.3. <b>PROBLEEMFORMULERING</b>	2
1.4. <b>DOEL EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE</b>	4
1.4.1 Doelstellings	4
1.4.2 Doelwitte van die studie	4
1.5. <b>NAVORSINGSVRAAG</b>	5
1.6. <b>NAVORSINGSBENADERING</b>	6
1.7. <b>SOORT NAVORSING</b>	6
1.8. <b>NAVORSINGSONTWERP</b>	7
1.9. <b>NAVORSINGSPROSEDURE EN STRATEGIE</b>	8
1.10. <b>VOORONDERSOEK</b>	9
1.10.1 Literatuurstudie	9
1.10.2 Konsultasie met kundiges	10



1.10.3	Uitvoerbaarheid van die ondersoek	11
1.10.4	Toetsing van vraelys/meetinstrument	12
1.11.	<b>OMSKRYWING VAN UNIVERSUM, AFBAKENING VAN STEEKPROEF EN WYSE VAN STEEKPROEFNEMING</b>	13
1.12.	<b>ETIESE KWESSIES</b>	14
1.12.1	Ingeligte toestemming en misleiding van respondente	14
1.12.2	Privaatheid van respondente en vertroulikheidsaspek	15
1.12.3	Emosionele en fisiese skade en herstel van respondente	15
1.12.4	Aksies en bevoegdheid van die navorser	16
1.12.5	Samewerking met medewerkers	16
1.12.6	Vrystelling en publikasie van bevindings	16
1.12.	<b>PROBLEME OF LEEMTES ERVAAR TYDENS DIE NAVORSING</b>	17
1.14	<b>DEFINISIE VAN HOOFKONSEPTE</b>	17
1.14.1	Kind	17
1.14.2	Middelkinderjare	17
1.14.3	Multi-getraumatiseerde kind	18
1.14.4	Onderwyser	19
1.14.5	Persepsies	19
1.14.6	Speltherapeut	20
1.15.	<b>INDELING VAN NAVORSINGSVERSLAG</b>	20

**HOOFSTUK 2:****DIE MULTI-GETRAUMATISEERDE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE**

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>MULTI-TRAUMA IN DIE MIDDELKINDERJARE</b>	<b>23</b>
2.2.1	Trauma versus multi-trauma	24
<b>2.3</b>	<b>SOSIO-EMOSIONELE ONTWIKKELING TYDENS DIE MIDDELKINDERJARE</b>	<b>26</b>
2.3.1	Sosiale ontwikkeling tydens die middelkinderjare	26
2.3.1.1	<i>Die rol en invloed van die skool op die ontwikkeling van die kind</i>	29
2.3.2	Emosionele ontwikkeling tydens die middelkinderjare	30
2.3.2.1	<i>Emosies wat die kind ervaar</i>	31
2.3.3	Die ontwikkeling van die selfbeeld in die middelkinderjare	34
<b>2.4</b>	<b>DIE SIMPTOME VAN MULTI-TRAUMA BY DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE</b>	<b>37</b>
2.4.1	Post-traumatiese stres simptome	37
2.4.2	Die impak van multi-trauma op die sosiale ontwikkeling van die kind	38
2.4.2.1	<i>Die invloed van multi-trauma op die kind se skoolwerk en –vordering</i>	39
2.4.2.2	<i>Die invloed van multi-trauma op die kind se verhoudings met sy portuurgroep</i>	40
2.4.3	Die invloed van multi-trauma op die emosionele ontwikkeling van die kind	42
2.4.4	Die invloed van multi-trauma op die selfbeeld van die kind in die middelkinderjare	46
<b>2.5</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>47</b>

**HOOFSTUK 3:****DIE ROL EN TAAK VAN ONDERWYSERS EN SPELTERAPEUTE IN DIE HANTERING VAN DIE MULTI-GETRAUMATISEERDE KIND**

3.1	<b>INLEIDING</b>	49
3.2	<b>SPELTERAPIE EN DIE ROL EN TAAK VAN DIE SPELTERAPEUT</b>	50
3.2.1	Die rol en taak van die spelterapeut in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind	51
3.3	<b>DIE SKOOLSISTEEM EN DIE ROL EN TAAK VAN DIE ONDERWYSER</b>	55
3.3.1	Die rol en taak van die onderwyser in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind	56
3.4	<b>SAMEWERKING TUSSEN SPELTERAPEUTE EN ONDERWYSERS IN DIE HANTERING VAN DIE MULTI-GETRAUMATISEERDE KIND</b>	59
3.5	<b>SAMEVATTING</b>	61

**HOOFSTUK 4:****EMPIRIESE DATA**

4.1	<b>INLEIDING</b>	63
4.2	<b>IDENTIFISERING VAN HOOFTEMA'S EN SUBTEMA'S</b>	63
4.2.1	Hooftema 1: <b>Probleme wat onderwysers ervaar met die kind wat multi-getraumatiseerd is binne die skoolsituasie</b>	69

4.2.1.1	Gedragsprobleme	69
4.2.1.2	Emosionele probleme	70
4.2.1.3	Akademiese probleme	72
4.2.1.4	Andere	72
<b>4.2.2</b>	<b>Hooftema 2: Die behoeftes van onderwysers in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is</b>	<b>73</b>
4.2.2.1	Onderwysers het 'n behoefte aan inligting	73
4.2.2.2	Onderwysers het 'n behoefte aan vaardighede in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind	74
4.2.2.3	Onderwysers het 'n behoefte aan ondersteuning	75
4.2.2.4	Onderwysers het 'n behoefte aan samewerking	76
<b>4.2.3</b>	<b>Hooftema 3: Die persepsie van onderwysers rakende speltherapie</b>	<b>77</b>
4.2.3.1	Positiewe persepsies van onderwysers rakende speltherapie	77
4.2.3.2	Negatiewe persepsies van onderwysers rakende speltherapie	78
4.2.3.3	Onsekerhede	78
<b>4.2.4</b>	<b>Hooftema 4: Samewerking tussen onderwysers en spelterapeute in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is</b>	<b>79</b>
4.2.4.1	Kommunikasie en 'n samewerkingstruktuur tussen onderwysers en spelterapeute	79
4.2.4.2	Die onderskeie rolle van onderwysers en spelterapeute binne 'n samewerkingstruktuur	80
4.2.4.3	Andere	82
<b>4.3</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>83</b>

**HOOFSTUK 5****SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

<b>5.1 INLEIDING</b>	<b>85</b>
<b>5.2 DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE</b>	<b>85</b>
5.2.1 Doelwitte van die studie	86
<b>5.3 NAVORSINGSVRAAG</b>	<b>88</b>
<b>5.4 SAMEVATTING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS</b>	<b>88</b>
5.4.1 Samevatting van die navorsingsresultate	88
5.4.2 Gevolgtrekking	89
5.4.3 Aanbevelings	90
5.4.3.1 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing	90
5.4.3.2 Algemene aanbevelings	91
5.4.3.3 Hipoteses vir verdere navorsing	91
<b>5.5 SAMEVATTENDE SLOTGEDAGTE</b>	<b>92</b>

**LYS VAN FIGURE EN TABELLE****FIGURE**

**Figuur 1:** Bronfenbrenner se ekologiese model rakende die sosiale invloede op die ontwikkeling van die kind (Rice, 1995:67). 28

**Figuur 2:** Skematiese voorstelling van hoof- en subtema's soos geïdentifiseer vanuit die empiriese data: Hooftema 1 64

**Figuur 3:** Skematiese voorstelling van hoof- en subtema's soos geïdentifiseer vanuit die empiriese data: Hooftema 2 65

**Figuur 4:** Skematiese voorstelling van hoof- en subtema's soos geïdentifiseer vanuit die empiriese data: Hooftema 3 66

**Figuur 5:** Skematiese voorstelling van hoof- en subtema's soos geïdentifiseer vanuit die empiriese data: Hooftema 4 67

**TABELLE**

**Tabel 1:** Hoof- en subtema's soos geïdentifiseer vanuit die empiriese data 83

**BRONNELYS** 94

**BYLAES**

100

- Bylae 1:** Toestemmingsbrief vanaf John Mitchell School
- Bylae 2:** Toestemmingsbrief vanaf Laerskool Kensington
- Bylae 3:** Ingeligte toestemmingsbrief van respondente
- Bylae 4:** Fokusgroepriglyn

## HOOFSTUK 1

### NAVORSINGSMETODOLOGIE

#### 1.1 INLEIDING

Die middelkinderjare is 'n baie belangrike tydperk in die kind se lewe wat betref sy kognitiewe-, sosiale-, emosionele- en selfkonsepontwikkeling. Weens 'n verskeidenheid van faktore soos hoë misdadaadysfers, geweld in ons gemeenskappe, hoë egskeidingsyfers en multi-probleem gesinne word kinders vandag dikwels met 'n verskeidenheid van probleme en trauma's gekonfronteer.

Onderwysers is die persone wat as *in loco parentis* optree gedurende skoolure en gevolglik het hulle 'n belangrike rol te vervul in die ondersteuning van die kind. Vir die doeleindes van die studie het die navorser ondersoek ingestel na die persepsie van onderwysers ten opsigte van samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is.

Hierdie hoofstuk fokus op die motivering van die keuse van die onderwerp, probleemformulering, die navorsingsvraag asook die navorsingsbenadering, -prosedure en -strategie.

#### 1.2. MOTIVERING VIR DIE KEUSE VAN DIE ONDERWERP

Die navorser is die afgelope jaar by John Mitchell School, 'n laerskool geleë in 'n lae sosio-ekonomiese woonbuurt, werksaam. Vanuit die navorser se betrokkenheid by die leerlinge deur middel van spelterapeutiese intervensie en haar skakeling met onderwysers het daar 'n groter belangstelling by die navorser ontwikkel ten opsigte van samewerking tussen spelterapeute en onderwysers ten einde terapeutiese intervensie met die kind te bevorder.

Die skool waarby die navorser betrokke is, val binne distrik nege van Gauteng Departement van Onderwys. Binne die distrik word daar geen



skoolmaatskaplike- of sielkundige dienste gelewer nie. Alhoewel daar 'n onderwys hulpsentrum bestaan, is die verwysing van 'n getraumatiseerde- of probleemkind na die sentrum 'n tydsame proses wat dikwels etlike maande duur voordat die kind vir die eerste maal gesien word (Joubert, 2002).

Weens die feit dat hierdie skool binne 'n lae sosio-ekonomiese woonbuurt geleë is, is die verwysing van leerlinge na die privaat sektor dikwels weens finansiële implikasies, nie 'n opsie nie.

Vanuit die navorser se gesprek met Mnr Joubert, Hoof van die Department Lewensvaardigheid by John Mitchell School (2002) blyk dit dat onderwysers, by die skool waar die navorser betrokke is, nie net 'n behoefte het aan terapeutiese dienste vir kinders in die skool wat multi-getraumatiseerd is nie, maar ook 'n behoefte het aan kennis en vaardigheid ten opsigte van die hantering van die kind in die klaskamer.

Die navorser is van mening dat daar 'n kennisleemte bestaan ten opsigte van onderwysers se persepsies van speltherapie en samewerking met die spelterapeut binne die struktuur van die skool.

### 1.3. **PROBLEEMFORMULERING**

Die middelkinderjare word gesien as die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjare van die kind. (Vergelyk Louw, van Ede & Louw, 1998:326 en Salkind, 1990: 406.) Alhoewel die middelkinderjare 'n relatiewe rustige tydperk is wat die fisiese ontwikkeling van die kind betref, is hierdie tydperk egter baie belangrik wat die kind se kognitiewe-, sosiale-, emosionele- en selfkonsepontwikkeling betref (Louw, *et al.*, 1998:362). Die bogenoemde skrywers is verder van mening dat ontwikkeling op hierdie terreine die kind in staat stel om 'n steeds beter begrip van sy leefwêreld te vorm - 'n leefwêreld wat deur drastiese uitbreiding van die kind se sosiale omgewing gestimuleer word. Die navorser is van mening dat gebalanseerde ontwikkeling tydens die middelkinderjare 'n stewige fondament vir latere

ontwikkeling lê en die kind voorberei vir die aanpassings en uitdagings van adolessensie.

In die middelkinderjare is kinders egosentrië georiënteerd. Kinders voel dikwels dat hulle dinge laat gebeur en/of dat hulle verantwoordelik is vir wat met ander gebeur. Wanneer die kind in die middelkinderjare aan trauma blootgestel word is dit dikwels nie alleenlik 'n traumatiese gebeurtenis vir die kind nie, maar ervaar die kind ook gevoelens van skuld, selfblaaam en kan die trauma ervaar word as 'n straf vir iets wat die kind dink hy verkeerd gedoen het (Bence,1996:5). Indien die kind nie die nodige ondersteuning ontvang en toegelaat word om deur die trauma en probleme te werk nie kan dit 'n negatiewe invloed op sy funksionering hê en sy ontwikkeling moontlik strem. (Vergelyk Vos,1997:35.)

In Suid-Afrika, weens 'n verskeidenheid van faktore soos onder andere hoë misdadaisyfers, hoë egskeidingsyfers en multi-probleem gesinne word kinders vandag dikwels met 'n verskeidenheid van probleme en trauma's gekonfronteer. Die navorser is van mening dat die kind se ouer(s) en/of familieledede dikwels self so vasgevang in die trauma en probleme is dat hulle nie daartoe in staat is om die nodige ondersteuning aan die kind te bied nie. (Vergelyk Vos,1997:39 en Bence,1996:5.) Die kind word dus dikwels aan homself oorgelaat om deur die trauma en probleme wat deel is van sy lewe, te werk.

Skole en onderwysers is die persone wat as *in loco parentis* optree gedurende skoolure en gevolglik kan hulle 'n belangrike rol vervul in die ondersteuning van die getraumatiseerde kind. Vos (1997:39) is van mening dat die skool een van die belangrikste sisteme is wat die kind kan ondersteun en bystaan wanneer die kind trauma of probleme moet verwerk.

Die navorser ondersteun Vos (1997:39)) se mening. Die navorser is van mening dat speltherapie met die kind wat multi-getraumatiseerd is, deur samewerking met onderwysers bevorder kan word. Daar bestaan egter weinig min kennis rakende die persepsies van onderwysers in hierdie verband. Indien onderwysers egter toegerus word met die nodige kennis en vaardighede en 'n samewerking-struktuur tussen onderwysers en die spelterapeut gevestig kan word, meen die navorser dat onderwysers terapeutiese insette van die spelterapeut in die klaskamer kan versterk.

Die probleem wat met hierdie studie aangespreek is, is die kennisleemte rakende onderwysers se persepsies ten opsigte van samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is.

#### 1.4. **DOEL EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE**

##### 1.4.1 Doelstelling:

Na aanleiding van die voorlopige literatuurstudie en probleemformulering word die volgende doelstelling vir die studie gestel:

Om onderwysers se persepsie ten opsigte van samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is te bepaal.

##### 1.4.2 Doelwitte vir die studie

Die volgende doelwitte is geïdentifiseer ter bereiking van die doel van die studie:

- Om kennis uit te brei deur middel van 'n deeglike literatuurstudie rakende:
  - Die sosio-emosionele funksionering en ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare en die moontlike invloed wat multi-trauma hierop het;

- Die rol van die onderwyser binne die skool struktuur asook die rol van die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is;
- Om 'n empiriese studie te onderneem wat:
  - ondersoek instel na die onderwyser se persepsies rakende die kind wat multi-getraumatiseerd is;
  - probleme wat onderwysers ervaar en hulle behoeftes met betrekking tot die kind wat multi-getraumatiseerd is, te ondersoek; en
  - ondersoek instel na samewerking tussen die spelterapeut en die onderwyser as multi-professionele span
- Om vanuit die empiriese data aanbevelings en gevolgtrekkings te maak ten opsigte
  - samewerking tussens spelterapeute en onderwysers in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is; en
  - verdere navorsing.

### 1.5. **NAVORSINGSVRAAG VAN DIE STUDIE**

Binne 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering maak die navorser van 'n navorsingsvraag gebruik (Fouche, 1998:99). Die volgende navorsingsvraag is onderliggend aan die studie:

- *Wat is die persepsies van onderwysers ten opsigte van samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is?*

### 1.6. **NAVORSINGSBENADERING**

‘n Onderskeid kan getref word tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings. De Vos, Fouche & Venter (1998:240) beskryf ‘n kwalitatiewe benadering soos volg:

*“...qualitative research is defined as a multi-perspective approach (utilizing different qualitative techniques and data collection methods) to social interactions, aimed at describing, making sense of, interpreting or reconstructing this interactions in terms of the meaning that the subjects attached to it..”*

Vanuit ‘n kwalitatiewe benadering poog die navorser dus om die betekenis te verstaan wat mense aan alledaagse lewe heg. Die navorser het vir die doeleindes van hierdie studie van ‘n kwalitatiewe benadering gebruik gemaak. Onderzoek is in gestel na die persepsie van onderwysers met betrekking tot samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is. In die lig hiervan meen die navorser dat ‘n kwalitatiewe benadering die mees geskikste benadering was om te gebruik vir die ondersoek.

### 1.7. **SOORT NAVORSING**

Vir die doeleindes van die studie het die navorser van toegepaste navorsing gebruik gemaak. Grinnell (1997:52) meen dat toegepaste navorsing die studie van probleme behels ten einde ‘n oplossing te vind wat direk tot voordeel van ‘n spesifieke kliënte sisteem of individuele kliënt is. Met toegepaste navorsing poog die navorser dus om oplossings vir probleme in die praktyk te vind ten einde betekenisvolle intervensie te bereik.

Met die navorsingstudie het die navorser ondersoek in gestel na die persepsies van onderwysers met betrekking tot samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is. Die data wat deur die ondersoek ingesamel is is benut om aanbevelings te maak ten opsigte van samewerking tussen onderwysers en spelterapeute ter

bevordering van terapeutiese intervensie met die kind wat multi-getraumatiseerd is. Gevolglik meen die navorser dat toegepaste navorsing die mees geskikste soort navorsing vir die doeleindes van die studie was.

#### 1.8. **NAVORSINGSONTWERP**

Die navorsingsontwerp kan gesien word as die plan, struktuur en strategie van navorsing. Die navorsingsontwerp stel die navorser in staat om wetenskaplike verantwoordbare antwoorde te bekom wat vry is van die inwerking van steuringsveranderlikes (Smit, 1993:15).

Vir die doeleindes van hierdie studie het die navorser van 'n verkennende ontwerp gebruik gemaak. 'n Verkennende ontwerp verken 'n navorsingsvraag waarvoor min kennis beskikbaar is (Grinnell, 1997:279). 'n Verkennende ontwerp is dus toepaslik wanneer die navorsingsvraag of onderwerp 'n nuwe of relatief onbekende terrein is.

Alhoewel daar baie inligting beskikbaar is met betrekking tot die kind wat multi-getraumatiseerd is bestaan daar 'n navorsings- en kennisleemte spesifiek met betrekking tot die onderwyser se persepsies in hierdie verband. Die navorser is van mening dat daar 'n kennisleemte bestaan ten opsigte van onderwysers se persepsies van speltherapie en samewerking met die spelterapeut as deel van multi-professionele ondersteuningspan. In die lig hiervan het die navorser die verkennende ontwerp as toepaslik vir hierdie studie gevind.

#### 1.9. **NAVORSINGSPROSEDURE EN -STRATEGIE**

Tydens die navorsingsondersoek is daar van 'n kwalitatiewe benadering gebruik gemaak. Die navorsingsprosedure wat deur die navorser gevolg is, is aangepas uit De Vos (1998:44-45), en het soos volg daar uit gesien:

- Fase 1** Literatuurstudie: 'n In-diepte literatuurstudie is deur die navorser onderneem ten einde 'n dieper insig in die navorsingsprobleem te ontwikkel en terselfde tyd die navorser se kennisbasis van die probleem uit te brei. (Vergelyk Leedy, 1993:87.)
- Fase 2** Voorbereiding en seleksie van die metode van data insameling: Vir die doeleindes van die studie het die navorser van fokusgroep-onderhoude gebruik gemaak as metode van data insameling. Die navorser het gebruik maak van twee fokusgroepe wat uit ses tot agt respondente bestaan het. Alhoewel die aanvanklike beplanning was om twee fokusgroepsessies per fokusgroep te hou, het die navorser slegs een sessie per fokusgroep gehou weens die rykheid van die empiriese data wat ingesamel is. Met afloop van die eerste fokusgroepsessie het die besprekings versadigingspunt bereik
- 'n Fokusgroepriglyn is deur die navorser opgestel en voorberei ten einde gefokusseerde bespreking en data insameling te verseker.
- Fase 3** Seleksie van metode van steekproeftrekking : Die navorser het gebruik gemaak van doelgerigte steekproeftrekking ten einde lede van die steekproef te selekteer. Aangesien die navorser van fokusgroepe as metode van data insameling gebruik gemaak het, is spesifieke seleksiekriteria neergelê.
- Fase 4** Voorondersoek: 'n Voorondersoek is geloots ten einde die effektiwiteit van die navorsingsondersoek te bevorder (Delpont, 1998:182). Tydens die voorondersoek het die navorser 'n fokusgroepsituasie geskep waartydens die bruikbaarheid van die fokusgroepriglyn, praktiese aspekte en die navorser se fasilitering van die onderhoud getoets is.

**Fase 5** Hoofondersoek (Data insameling en analise): Na afloop van die voorondersoek en nadat die nodige aanpassings aangebring is, is die hoofondersoek geloots. Data is ingesamel, geanaliseer en geverifieer volgens Tesch se agt stappe van kwalitatiewe data analise (De Vos, 1998:343-344).

**Fase 6** Publisering van data, gevolgtrekkings en aanbevelings: Verwerkte data is so akkuraat en objektief moontlik deur die navorser in die navorsingsverslag weergegee. Gevolgtrekkings en aanbevelings is gemaak.

## 1. 10. **VOORONDERSOEK**

### 1.10.1 Literatuurstudie

Leedy (1993:87) beskryf die hoofdoel van die literatuurstudie as om die navorser van hulp te wees in die oplossing van die navorsingsvraag. Aan die hand van die literatuurstudie ontwikkel die navorser 'n dieper insig in die navorsingsprobleem en terselfder tyd brei die navorser sy kennisbasis van die probleem en ander ooreenstemmende probleme en soortgelyke navorsing uit. (Vergelyk Leedy 1993:87 en Mark, 1996:85.)

Aanvanklik is 'n voorlopige literatuurstudie geloots ten einde die motivering vir die keuse van die onderwerp, probleemformulering en navorsingsvrae onderliggend aan die studie daar te stel. In die lig daarvan dat literatuurbestudering 'n fundamentele en integrale deel van die beplanning en uitvoering van die navorsingsprojek vorm (Smit, 1993:9), het die navorser 'n verdere volledige literatuurstudie geloots met betrekking tot die volgende aspekte:

- Die sosio-emosionele ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare en die moontlike invloed van multi-trauma daarop;



- Die rol van die onderwyser asook die onderwyser se belewenis van die multi-getraumatiseerde kind

'n Wye verskeidenheid van resente en relevante bronne vanuit 'n verskeidenheid van studievervelde (Opvoedkunde, Sielkunde, Maatskaplike werk en Speltherapie ) is tydens die literatuurstudie benut ten einde 'n volledige kennisraamwerk saam te stel rondom die navorsingsprobleem. Beide nasionale en internasionale tydskrif artikels, boeke, internetwerfblaaie en internetartikels, wat beskikbaar is by onder andere die Akademiese Inligtingsdiens van die Universiteit van Pretoria en UNISA is benut.

#### 1.10.2 Konsultasie met kundiges

Ter uitbreiding en aanvulling van die navorser se kennisbasis rondom die navorsingsprobleem is onderhoude met 'n verskeidenheid kundiges gevoer. Professionele persone wat 'n bydra tot die kennisraamwerk kon maak is gekonsulter en inligting is gedokumenteer.

Konsultasie met kundiges het persone ingesluit wat kundiges is op die gebied van kinderontwikkeling, speltherapie en opvoedkundiges. Hierdie kundiges het ingesluit:

- Mnr. P. Joubert      Hoof van Departement Lewensvaardigheid te John Mitchell School vir sy kundigheid rakende die rol van die onderwyser en die hantering van die getraumatiseerde kind binne die skool struktuur
- Mev.Z Naido      Onderwyser en Hoof van Departement Senior Onderwys te John Mitchell School vir haar kennis en ondervinding in daaglikse hantering van die getraumatiseerde kind in die klas en onderwysers se behoeftes in die verband.

- Mev. Turner           Onderwyser en Hoof van Departement Junior Primêre Onderwys te Kensington Laerskool vir haar kennis en ondervinding in die daaglikse hantering van die kind in die klas kamer en onderwysers se behoeftes in die verband.
- Mnr. Van Der Schyff Hoof, Laerskool Kensington vir sy kundigheid rakende die behoefte aan samewerking tussen onderwysers en spelterapeute in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind.

### 1.10.3 Uitvoerbaarheid van die ondersoek

Die uitvoerbaarheid van 'n navorsingsondersoek behels volgens Grinnell (1997:57) die oorweging van aspekte soos die beskikbaarheid van hulpbronne, etiese kwessies, beskikbare tyd en fondse.

Die navorser is huidiglik werksaam by John Mitchell School en weens die navorser se betrokkenheid by die skool is toestemming maklik vanaf die Bestuursraad van die skool verkry dat die navorsing gedurende die navorser se werksure mag geskied.

Uitgawes verbonde aan die projek was minimaal gewees en die navorser het die nodige fondse self gedra. Geen praktiese of finansiële probleme in die uitvoering van die navorsing is ondervind nie.

Grinnell (1997:58) som die uitvoerbaarheid van die ondersoek soos volg op:

*“In sum, a problem is researchable if it lends itself to solution by the research method (quantitative or qualitative) of obtaining knowledge. The solution of the problem is feasible if all the necessary data can be collected and analyzed by the particular researcher, given the availability of resources.”*

Die navorser is van mening dat die navorsingsondersoek uitvoerbaar was en dat die aspekte soos deur Grinnell (1997:58), hierbo uitgewys, deur die ondersoek bereik is.

#### 1.10.4 Toetsing van meetinstrument

Die doel van 'n voorondersoek is om die sukses en effektiwiteit van die navorsingsondersoek te bevorder (Delpont,1998:182).

Vir die doeleindes van die studie het die navorser van fokusgroepe gebruik gemaak. 'n Fokusgroepriglyn is gebruik ten einde gefokusseerde bespreking te verseker. In die voorondersoek het die navorser die fokusgroepriglyn uitgetoets met 'n groep van drie onderwysers binne 'n onderhoudsituasie ten einde die effektiwiteit en bruikbaarheid van die skedule en vrae te bepaal. Die onderwysers wat deel uitgemaak het van die voorondersoek was nie deel van die hoofondersoek nie.

Die onderwysers wat deel uitgemaak het van die voorondersoek het die geleentheid gehad om kritiek en kommentaar te lewer op die vrae, metode van data insameling, praktiese aspekte en die navorser se fasilitering van die onderhoud. Na afloop van die voorondersoek is die nodige aanpassings aan bogenoemde aangebring.

#### 1.11. OMSKRYWING VAN DIE UNIVERSUM, AFBAKENING VAN STEEKPROEF EN WYSE VAN STEEKPROEFTREKKING

Die begrip universum verwys na alle potensiële persone (subjekte) wat oor die eienskappe waarin die navorser belangstel, beskik (De Vos,1998:190).

Daar kan dus gesê word dat die universum van die betrokke navorsingstudie alle onderwysers ingesluit het.

Populasie daarteen word beskryf as 'n versameling van individue uit die universum met spesifieke karaktereienskappe. (Vergelyk De Vos, 1998:190 en Mark, 1996:104.)

Die populasie kan dus gesien word as 'n afbakening van die universum. Die populasie vir die betrokke ondersoek het bestaan uit onderwysers wat spesifiek werksaam is binne John Mitchell School en Kensington Laerskool in Johannesburg.

Vanuit die populasie trek die navorser haar steekproef. 'n Steekproef kan gesien word as 'n gedeelte van die populasie wat spesifiek geselekteer is vir die ondersoek. (Vergelyk De Vos, 1998:190 en Mark, 1996:105.)

Vir die doeleindes van die studie het die navorser van twee fokusgroepe gebruik gemaak. Greeff (1998:314) meen dat lede van 'n fokusgroep deur die navorser geselekteer word op grond van ooreenstemmende agtergrondervaring en dieselfde belangstellings. In die lig hiervan het die navorser gebruik maak van doelgerigte steekproeftrekking. Doelgerigte steekproeftrekking kan soos volg verduidelik word:

*“ This type of sample is based entirely on the judgement of the researcher, in that a sample is composed of elements which contains the most characteristic, representative or typical attributes of the population..”*

(Strydom & Venter, 1998:198).

Die navorser het gevolglik die lede van die fokusgroepe doelgerig geselekteer op grond van die volgende seleksiekriteria:

- ooreenstemmende opleiding;
- ooreenstemmende blootstelling aan homogene groep kinders;

- ten minste 6 maande onderwysondervinding;
- belangstelling met betrekking tot die multi-getraumatiseerde kind;
- Engels of Afrikaans magtig wees;
- Werksaam wees binne John Mitchell School en/of Kensington Laerskool.

Die grootte van die steekproef in die geval van fokusgroepe is beperk van 6 tot 12 lede (Greeff, 1998:317). Vir die doeleindes van die studie het die navorser van twee fokusgroepe gebruik gemaak met onderskeidelik 8 en 6 lede wat vanuit elke skool geselekteer is.

#### 1.12. **ETIESE KWESSIES**

Etiese kwessie en riglyne kan gesien word as 'n standaard en basis van optrede waarvolgens elke navorser sy eie optrede kan evalueer (De Vos & Schulze, 1998:24). De Vos & Schulze (1998:24 – 34) noem 'n verskeidenheid etiese kwessies wat deur die navorser in ag geneem moet word. Vanuit hierdie riglyne het die navorser die volgende etiese kwessies geïdentifiseer wat van toepassing op die navorsingsondersoek was:

##### 1.12.1 Ingeligte toestemming en misleiding van respondente

Die doel van die navorsingsondersoek asook die voor- en nadele verbonde aan die ondersoek soos aan die navorser bekend was, is aan die lede van die steekproef verduidelik tydens 'n bekendstellingsonderhoud. Lede van die steekproef kon dus 'n keuse uitoefen of hulle deel van die navorsingsondersoek wou wees al dan nie. Toestemming rakend die gebruik van 'n bandopname tydens fokusgroepbesprekings is ook vooraf vanaf die lede van die steekproef verkry.

Die nodige toestemming rakende die navorsing is vanaf die betrokke Bestuursrade van die skole verkry.

#### 1.12.2 Privaatheid van respondente en vertroulikheidsaspek

Individue wat deel uitgemaak het van die steekproef het die versekering geniet dat hulle identiteit anoniem gehou sal word en dat alle inligting as vertroulik hanteer sal word. Tydens fokusgroeptesprekings is die identiteit van multi-getraumatiseerde kinders ook anoniem gehou, deurdat identifiserende besonderhede van die kinders nie in die groep genoem is nie. Besprekings het op die probleemgedrag van die kind en nie op die identiteit van die kind gefokus nie.

#### 1.12.3 Emosionele en / fisiese skade en herstel van respondente

Respondente is vooraf deur die navorser ingelig rakende die potensiële impak wat die ondersoek op hulle sou kon hê. Aangesien die navorsing egter op die persepsies van respondente gefokus het het die navorser nie enige probleme rakende emosionele skade aan respondente voorsien nie. Geen probleme in die verband is ervaar nie.

Indien dit egter vanuit die fokusgroeptesprekings sou geblyk het dat enige van die respondente persoonlike- of beroeps verwante probleme ervaar het wat 'n invloed op hulle hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is, het en/of 'n behoefte aan individuele terapie gehad het, sou die persoon sodanig verwys word.

Na afloop van die fokusgroeptesprekings het die navorser individuele onderhoude met elkeen van die respondente gevoer ten einde hulle belewenis van die ondersoek te bespreek en enige negatiewe ondervindings of misverstande wat tydens die navorsing beleef was, te hanteer.

#### 1.12.4 Aksies en bevoegdheid van die navorser

Die navorser het tydens die navorsingsondersoek ten alle tye die etiese kode van die Maatskaplike Werk professionele na gekom en professionaliteit

gehandhaaf. Dit was verder die verantwoordelikheid van die navorser om toe te sien dat sy oor die nodige kennis en vaardigheid beskik het om die navorsingsonderzoek suksesvol uit te voer. Gevolglik het die navorser toegesien dat sy oor omvattende kennis van navorsingsmetodologie beskik. Deur middel van 'n in-diepte literatuurstudie van die onderwerp het die navorser haarself verder toegerus met kennis en vaardighede wat die uitvoering van die navorsingsonderzoek gefasiliteer het. Die navorsing het verder onder supervisie van die studieleier, Dr. J.M. Yssel verbonde aan die Universiteit van Pretoria, Departement Maatskaplike Werk, geskied.

#### 1.12.5 Samewerking met medewerkers

Vir die doeleindes van die studie het die navorser nie van enige borge of donateurs gebruik gemaak nie. Die navorser het ook alleen verantwoordelikheid vir die ondersoek geneem en gevolglik is geen etiese probleme in die verband voorsien of ervaar nie.

Samewerking met personeel by die twee skole het altyd op 'n professionele en etiese wyse geskied.

#### 1.12.6 Vrystelling en publikasie van bevindings

Die skryf van die navorsingsverslag en publikasie van bevindings van die navorsingsonderzoek is so akkuraat en objektief moontlik deur die navorser weergegee. Alle empiriese data is weergegee en geen inligting is weggelaat of verdraai ten einde die finale bevindings te beïnvloed nie.

Die navorser het korrekte erkenning gee aan alle bronne en kenners geraadpleeg. Enige tekortkominge van die navorsing en of enige foute wat gemaak is tydens die ondersoek of wat tydens die ondersoek onder die navorser se aandag gekom het, is erken.

Voor die publikasie en vrystelling van die bevindings het die navorser die bevindings op 'n objektiewe wyse beskikbaar gestel aan beide die respondente wat betrokke was by die ondersoek, asook die bestuursrade van die twee skole waar die ondersoek geloots is. Die navorsingsverslag sal ingehandig word by die Universiteit van Pretoria ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad MSD(Speltherapie).

### 1.13 **PROBLEME OF LEEMTES ERVAAR TYDENS DIE NAVORSING**

Die doelstelling en doelwitte van die studie is bereik en die navorsingsvraag is suksesvol beantwoord. Alhoewel daar aanvanklik beplan is om twee fokusgroepbesprekings per fokusgroep te onderneem het die rykheid van die data wat ingesamel is veroorsaak dat die besprekings versadigingspunt bereik het tydens die eerste besprekingsessies. Verdere besprekings was gevolglik nie nodig nie.

Probleme wat tydens die studie ondervind is, was minimaal. Die grootste probleem wat die navorser ondervind het was rondom logistieke reëlings, om 'n datum en tyd vir die fokusgroepbesprekings te vind wat aanvaarbaar vir al die respondente was.

### 1.14. **DEFINISIE VAN HOOFKONSEPTE**

1.14.1 Kind: Vir die doeleindes van die studie word 'n kind as 'n persoon binne die middelkinderjare beskou.

1.14.2 Middelkinderjare: Die middelkinderjare word gesien as die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjare van die kind. (Vergelyk Louw, *et al.* 1998:326 en Salkind, 1990:406.) Alhoewel die middelkinderjare 'n relatiewe rustige tydperk is wat die fisiese ontwikkeling van die kind betref, is hierdie tydperk egter baie belangrik



wat die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsepsontwikkeling betref (Louw, *et al.*, 1998:362).

Vir die doeleindes van die studie sal die middelkinderjare dus gedefinieër word as die laerskool kind tussen die ouderdom van ses tot twaalf jaar.

1.14.3 Multi-getraumatiseerde kind: Kinders word dikwels deur 'n verskeidenheid van situasies gekonfronteer wat nie alleenlik vir die kind problematies kan wees nie, maar ook traumaties. Kinders word blootgestel aan 'n verskeidenheid situasies soos geweld in die gemeenskap, gesinsgeweld, egskeiding, afsterwe van betekenisvolle persoon, terminale siektes, seksuele molestering en ander stresvolle gebeurtenisse in hul lewens wat 'n negatiewe impak op die kind se funksionering en ontwikkeling kan hê. (Vergelyk Schoeman & van der Merwe, 1996:153 en Oaklander, 1988:247.)

Wanneer die kind met trauma gekonfronteer word, neig die kind om sy energie te kanaliseer in sy pogings om die trauma te hanteer (Schoeman & van der Merwe, 1996: 153). Die kind se ouer(s) of familieledes is dikwels self so vasgevang in die trauma en probleme dat hulle nie daartoe in staat is om die nodige ondersteuning aan die getraumatiseerde kind te bied nie (Vos, 1997:39 en Bence, 1996:5). (Vergelyk Oaklander, 1988:248.) Die kind word dus dikwels aan homself oorgelaat om deur die trauma en probleme wat deel is van sy lewe, te werk. Aangesien die kind nie oor dieselfde vermoëns as volwassenes beskik om probleme te hanteer en trauma te verwerk nie, gee die onverwerkte trauma dikwels aanleiding tot onopgeloste gevoelens, emosionele probleme en gedragsprobleme by die kind (Schoeman & van der Merwe, 1996:153). (Vergelyk Oaklander, 1988:247 en Geldard & Geldard, 1999:47.)

Vir die doeleindes van die studie sal die multi-getraumatiseerde kind beskou word as 'n kind wat aan een of meer stresvolle gebeurtenis, soos hierbo uitgelig, blootgestel is en emosionele- of gedragsprobleme manifesteer weens onopgeloste gevoelens en onvoltooidhede rakende die trauma.

1.14.4 Onderwyser: Die Nasionale Onderwys Beleid (Wet 27 van 1996) definieer 'n opvoedkundige soos volg:

*“ Any person who teaches, educates, train other persons or provides professional educational services, including professional therapy and educational psychological services, at any public school, further education and training institution, departmental office or adult basic education center who is appointed in a post on any establishment under the Employment of Educators Act, 1998 (No 75 of 1998).*

'n Onderwyser kan verder gedefinieër word as 'n persoon wat binne 'n skoolstruktuur onderrig bied. Met onderrig word bedoel ' *guidance, instruction or something that is taught..*'. (Allen, Higgleton & Seaton, 1996:487).

Spesifiek vir die doeleindes van die studie sal 'n onderwyser gedefinieër word as 'n professionele persoon werksaam as 'n opvoedkundige binne laerskoolonderwys.

1.14.5 Persepsie: Persepsie kan gedefinieër word as 'n persoon se waarneming of siening van 'n bepaalde saak (Kritzinger, Labuschangne & Pienaar, 1982:744). Tulloch (1991:1128) definieer persepsie soos volg: “ *The faculty of perceiving. The intuitive recognition of the truth, estetic quality.*”. Vir die doeleindes van hierdie studie sal persepsie gedefinieër word as 'n persoon se spesifieke siening van 'n bepaalde saak of onderwerp.

- 1.14.6 Speltherapeut: Die begrip spelterapie word soos volg deur Axline (1989:13) omskryf: “*Play therapy is based upon the fact that play is the child’s natural medium of self-expression. It is an opportunity which is given to the child to play-out his feelings and problems, just as in certain types of adult therapy an individual talks-out his difficulties.*”

Speltherapie is ‘n werkswyse waartydens die spelterapeut die kind die geleentheid bied om op verbale en nie-verbale wyse, deur middel van spel, sy probleme en behoeftes te kommunikeer, aan te spreek en uit te sorteer ten einde sy innerlike balans te herstel (Du Toit, 1999:11). Die navorser sluit aan by beide die definisies van spelterapie. Vir die doeleindes van hierdie studie sal spelterapie gesien word as die benutting van spel in ‘n terapeutiese situasie, ten einde aan die kind die geleentheid te bied om deur middel van spel onvoltooidhede uit te speel en alternatiewe oplossings te vind vir sy probleme.

#### 1.15. Indeling van die navorsingsverslag

**Hoofstuk 1:** Hoofstuk 1 bied ‘n beskrywing van die wyse waarop die ondersoek uitgevoer word. Aandag word geskenk aan die motivering en doel van die studie. Die navorsingsmetodologie van hierdie studie is ook uiteengesit.

**Hoofstuk 2:** Die kind in die middelkinderjare word in die hoofstuk bespreek met die fokus op die sosiale, emosionele en selfkonsepontwikkeling van die kind. Aandag word verder gegee aan die kind wat multi-getraumatiseerd is en die moontlike impak van multi-trauma op die kind se sosio-emosionele funksionering.

**Hoofstuk 3:** Die rol van die onderwyser binne die skoolstruktuur word bespreek. Aandag word gegee aan die rol van die spelterapeut en die wyse waarop samewerkingstruktuur tussen onderwyser en die spelterapeut bewerkstellig kan word.

**Hoofstuk4:** In hoofstuk 4 word die empiriese data uiteengesit.

**Hoofstuk 5:** Die hoofstuk word gewy aan gevolgtrekkings en aanbevelings

**Bronnelys**

## HOOFSTUK 2:

### DIE MULTI-GETRAUMATISEERDE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE

#### 2.1 INLEIDING

Die tydperk tussen die sesde en twaalfde lewensjare van die kind, staan algemeen bekend as die middelkinderjare (Louw, *et al.*, 1998:325).

Gedurende hierdie ontwikkelingsfase, wat ook geassosieer word met die kind se laerskooljare, word 'n fundamentele grondslag neergelê wat die kind se sosio-emosionele en selfkonsepontwikkeling betref.

Die navorser is oortuig dat wanneer die kind in die middelkinderjare met multi-trauma gekonfronteer word moet die kind se sosio-emosionele ontwikkeling in ag geneem word, aangesien die trauma 'n negatiewe effek op die kritieke ontwikkeling van die kind kan uitoefen.

Die kind in die middelkinderjare beskik nie oor die vermoë en vaardighede om trauma konstruktief te verwerk en te hanteer nie. Dit is dus noodsaaklik dat die kind deur die proses ondersteun en begelei sal word. Dit gebeur egter dikwels dat die kind se ouers self so vasgevang word in hulle eie hantering van die trauma dat hulle nie daartoe in staat is om die kind deur die proses te ondersteun of te begelei nie. (Vergelyk Pennels & Smith, 1995:7.)

Die navorser is van mening dat terapeutiese toetrede tot die kind en die ondersteuning van die kind deur betekenisvolle sisteme, soos die skool en onderwysers, die kind deur die proses kan begelei en sy funksionering kan verbeter. Ten einde die kind sinvol te ondersteun en deur trauma te begelei is dit egter noodsaaklik dat die persoon / sisteem oor deeglike agtergrondskennis rakende die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare, beskik.

In hierdie hoofstuk sal aandag gegee word aan die sosio-emosionele en selfkonsepontwikkeling van die kind in die middelkinderjare. Die verskillende fasette van die kind se sosiale-, emosionele- en selfkonsepontwikkeling sal bespreek word. Multi-trauma tydens die middelkinderjare en die spesifieke impak wat multi-trauma op die bogenoemde aspekte van die kind se ontwikkeling het, sal uitgelig word.

## **2.2 MULTI-TRAUMA IN DIE MIDDELKINDERJARE**

Binne die middelkinderjare, soos in enige ontwikkelingsfase word die kind gekonfronteer met sekere probleme, stresvolle gebeurtenisse en selfs krisis. Wat veroorsaak egter dat 'n gebeurtenis of krisis as traumaties deur die kind beleef word?

'n Traumatiese gebeurtenis verskil van 'n stresvolle gebeurtenis of selfs 'n krisis in so ver dat trauma skielik en onverwags is en aanleiding gee tot gevoelens van vrees en hulploosheid by die kind (Lewis, 1999:6).

Hendriks, Black & Kaplan (1993:9) definieer trauma soos volg:

*“When stresses that confront us are sudden, unexpected and catastrophic so that our usual way of coping are overwhelmed, we are left feeling intensely fearful and powerless to act, unable to put things out of our minds. We call this traumatic...”*

Tendeschi & Clahaun (1995:17) sluit hierby aan en noem dat die volgende eienskappe daartoe bydra dat 'n gebeurtenis as traumaties beleef word:

- 'n Skielike en onverwagte gebeurtenis;
- Gebrek aan beheer oor die gebeurtenis;
- 'n Buitengewone gebeurtenis; en
- 'n Gebeurtenis wat langtermyn probleme of veranderings tot gevolg het.

Die navorser is van mening dat 'n gebeurtenis egter nie net vir 'n kind traumaties is wanneer die kind die primêre slagoffer van die gebeurtenis is

nie, enige kontak wat die kind met die gebeurtenis het – hetsy deurdat die kind self die slagoffer is; of deurdat 'n betekenisvolle persoon in die kind se lewe die slagoffer is; of deur blote waarneming van 'n traumatiese gebeurtenis – kan bydra tot die moontlike risiko dat die kind trauma beleef. (Vergelyk Lewis, 1999:6.)

'n Traumatiese gebeurtenis kan gevolglik gesien word as 'n onverwagte gebeurtenis waarby die kind direk of indirek betrokke is, waaroor die kind geen beheer het nie en wat die kind vreesvol en hulpeloos laat. Die gebeurtenis kan ook moontlik langtermyn verandering of gevolge vir die kind inhou, alhoewel die navorser meen dat dit nie altyd die geval hoef te wees nie.

Vanuit die navorser se betrokkenheid by verskeie laerskole, is die ondervinding egter dat kinders dikwels binne 'n gegewe tyd aan meer as een traumatiese gebeurtenis blootgestel word. Lewis (1999:9) verwys hierna as multi-trauma.

### 2.2.1 Trauma versus multi-trauma

Trauma in die middelkinderjare kan bestaan uit 'n enkele onverwagte gebeurtenis in die lewe van die kind. So byvoorbeeld kan die kind teenwoordig wees tydens 'n gewapende rooftog of betrokke wees in 'n motorkaping.

Multi-trauma kan 'n verskeidenheid van vorms aanneem. In die eerste plek kan dit gebeur dat 'n kind binne 'n gegewe tydperk aan verskillende onafhanklike, traumatiese gebeure blootgestel word (Lewis, 1999:9). 'n Kind kan byvoorbeeld betrokke wees in 'n motorkaping en binne 'n gegewe tydperk word daar ook by die kind se ouerhuis ingebreek. Verskillend, onafhanklike traumatiese gebeurtenisse kan daartoe aanleiding gee dat die kind multi-trauma beleef.

'n Ander vorm van multi-trauma is waar die kind 'n enkele traumatiese gebeurtenis beleef wat aanleiding gee tot verdere trauma's. Die kind word byvoorbeeld gekonfronteer met die onverwagte afsterwe van 'n ouer. Hierdie gebeurtenis kan weer tot verdere trauma aanleiding gee waar die kind skielik moet verhuis en by familie moet gaan woon (Lewis, 1999:10).

Binne sekere omstandighede gebeur dit ongelukkig ook dat kinders aan volgehoue of chroniese trauma blootgestel word. Lewis (1999:10) meen dat chroniese trauma verwys na 'n situasie waar kinders konstant aan traumatiese gebeure blootgestel word en dus herhaaldelik getraumatiseer word. Vanuit die navorser se betrokkenheid by skole kan die volgende voorbeelde van chroniese trauma genoem word: kinders wat blootgestel word aan gesinsgeweld; mishandeling; en kinders wat woonagtig is in informele nedersettings wat deur hoë misdaad en geweld gekenmerk word.

Multi-trauma kan dus gesien word as:

- a) Blootstelling aan verskillende onafhanklike traumatiese gebeure;
  - b) Blootstelling aan een traumatiese gebeurtenis wat aanleiding gee tot verdere traumatiese gebeure; en
  - c) Chroniese trauma;
- met die te verstane dat die kind direk of indirek by die gebeurtenis(se) betrokke is.

Soos enige ander slagoffer van trauma ervaar die kind in die middelkinderjare betekenisvolle psigologiese ongemak en disfunksie wanneer hy aan multi-trauma blootgestel word. Die kind in die middelkinderjare verkeer egter in 'n kritieke ontwikkelingsfase en ten einde die omvang en die impak van multi-trauma, op die kind se ontwikkeling te begryp is dit noodsaaklik om die normale sosio-emosionele ontwikkeling van die kind tydens die middelkinderjare te bestudeer.



### 2.3 **SOSIO-EMOSIONELE ONTWIKKELING TYDENS DIE MIDDELKINDERJARE**

Die middelkinderjare wat verwys na die tydperk tussen die sesde en twaalfde lewensjare van die kind, is 'n fase waarin die kind se sosiale netwerke, sosiale ervarings en kontak buite die gesin dramaties uitbrei (Du Toit, 1999:16 en Louw, *et al.*,1998:325).

Alhoewel die middelkinderjare 'n relatiewe rustige tydperk is wat die kind se fisiese ontwikkeling betref, is dit 'n kritieke tydperk wat betref die kind se sosio-emosionele ontwikkeling. Gesonde ontwikkeling tydens die fase lê die grondslag vir verdere ontwikkeling in adolessente en latere jare (Papalia & Olds,1992:242).

Die middelkinderjare is 'n tydperk waartydens die kind se interaksie met sy sosiale omgewing uitbrei en meer kompleks raak. Net so ryk en gevarieërd as wat die kind se interaksie met sy sosiale omgewing, in die fase is, net so ook is sy emosies rondom sy uitgebreide ervarings. (Vergelyk Turner & Helms, 1995:329.)

Erikson verwys na die middelkinderjare as die fase van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid (Louw, *et al.*,1998:64). Die kind is ingestel om sekere vaardighede te bemeester en dit is belangrik vir die kind om sukses te behaal ten einde 'n gevoel van arbeidsaamheid en uiteindelijke bekwaamheid te behaal. (Vergelyk Louw, *et al.*,1998:64 en Meyer, Moore en Viljoen,1993:168.) Die samelewing en sosiale instellings binne die samelewing kom die kind hierin tegemoed deur geleenthede vir leer in interaksie te skep. Die sosiale ontwikkeling en die belangrikheid van die kind se interaksie met sy sosiale omgewing sal vervolgens bespreek word.

### 2.3.1 Sosiale ontwikkeling tydens die middelkinderjare

Die middelkinderjare is 'n tydperk wat gepaard gaan met die kind se toetrede tot die laerskool. Die kind begin uit die gesinskring beweeg en maak kontak met 'n veelheid van sisteme buite die gesin, onder andere die skool, onderwysers en 'n nuwe portuurgroep (Du Toit, 1999:25). Tydens die middelkinderjare brei die kind se sosiale horisonne gevolglik dramaties uit.

Turner & Helms (1995:348) identifiseer die volgende belangrike sosiale ontwikkelingstake tydens die middelkinderjare:

- Verhoogde sin van self en groter sensitiviteit vir ander;
- Toename in interpersoonlike verhoudings;
- Toename in vriendskappe met lede van dieselfde geslag;
- Groter sosiale nuuskierigheid; en
- Meer gestruktureerde en georganiseerde sosiale aktiwiteite.

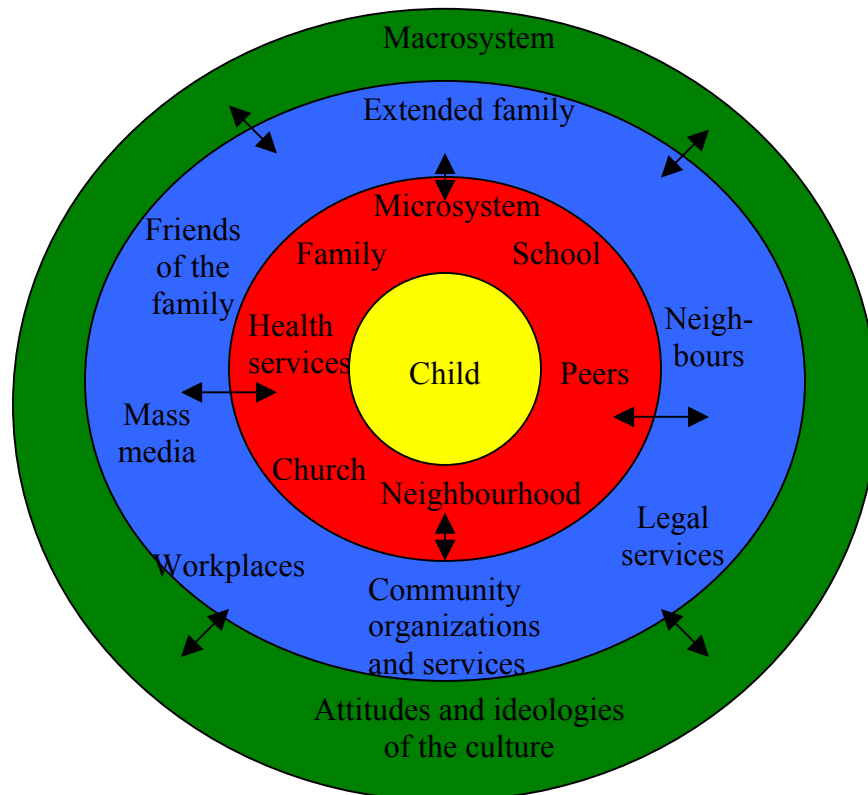
Papalia & Olds (1992: 277) sluit hierby aan en voeg die volgende ontwikkelingstake rakende die kind se sosiale ontwikkeling in die middelkinderjare, by:

- Die kind se selfbegrip en selfkennis brei uit;
- Die kind moet meer leer van die samelewing, reëls, rolle en verhoudings;
- Die kind moet gedragstandaarde ontwikkel wat beide persoonlik bevredigend is en wat ook aanvaarbaar binne die samelewing is; en
- Die kind moet leer om sy eie gedrag te beheer en verantwoordelikheid vir sy eie aksies te neem.

Dit blyk duidelik aan die navorser dat die kind se sosiale ontwikkeling nie binne 'n vakuum plaasvind nie, maar binne die konteks van sy uitgebreide sosiale leefwêreld. Binne die uitgebreide leefwêreld word die kind aan talle

nuwe ervarings, maar ook sisteme blootgestel wat 'n weselike invloed op sy ontwikkeling kan uitoefen.

Rice (1995:267) maak gebruik van die volgende model om die sosiale sisteme wat 'n invloed op die kind se sosiale ontwikkeling kan uitoefen, voor te stel.



**Figuur 1: Bronfenbrenner se ekologiese model rakende die sosiale invloede op die ontwikkeling van die kind. (Rice, 1995:67).**

Vanuit die voorafgaande model blyk dit dat die gesin, skool en portuurgroep 'n betekenisvolle rol in die kind se sosiale ontwikkeling speel. Alhoewel die gesin, skool en portuurgroep sekerlik die sisteme is wat die grootste impak op die kind in die middelkinderjare se sosiale ontwikkeling het, blyk dit vanuit die voorafgaande model dat die breër gemeenskap en gebeure in die

samelewing egter ook 'n rol speel en gevolglik ook 'n invloed op die kind se ontwikkeling kan uitoefen.

Met inagnome van die hoeveelheid tyd wat 'n kind daagliks by die skool en saam met onderwysers deurbring is dit duidelik dat die skool 'n prominente rol kan vertolk in die sosiale ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare.

### 2.3.1.1 Die rol en invloed van die skool op die sosiale ontwikkeling van die kind

Met die kind se toetrede tot die skool, bring die kind al hoe meer tyd weg van die gesin af deur. Nie alleenlik bring toetrede tot die skool 'n veelheid van kognitiewe ontwikkelings en uitdagings mee nie, maar die kind se sosiale parameters word ook beïnvloed. (Vergelyk Turner & Helms, 1995:343.)

Craig (1992:332) som die sosiale uitdagings wat die skoolgaande kind in die gesig staar soos volg op:

*“ The social rules of the class room are complex. Relationships with classmates involve finding the right balance between cooperation and competition, relationships with the teacher involves a compromise between autonomy and obedience. And depending on the society, school-aged children are faced with new cultural demands...”.*

Die navorser is van mening dat die kind nie alleenlik moet aanpas by 'n nuwe protuurgroep nie, hy/sy moet ook leer om vreemde volwassenes te vertrou en te voldoen aan nuwe kulturele verwagtings en skolastiese eise.

Binne die skool sisteem speel die onderwyser 'n prominente rol. Die kind in die middelkinderjare is dikwels nog baie afhanklik van volwassenes wat daartoe bydra dat die onderwyser 'n belangrike figuur

in die kind se lewe is. (Vergelyk Louw, *et al.*, 1998:325.) As daar in ag geneem word dat die gemiddelde kind in Suid-Afrika vir 'n periode van twaalf jaar, daaglik ongeveer ses uur op skool deur bring, blyk dit duidelik dat die onderwyser in baie opsigte as plaasvervangende ouer optree. (Vergelyk Turner & Helms, 1995:343 en Louw, *et al.*, 1998:352.)

Turner & Helms (1995:343) is van mening dat onderwysers dikwels deur hulle gedrag en wyse van onderrig, nie alleenlik hulle persoonlike oortuigings en houdings aan leerlinge oordra nie, maar ook leerlinge se gedrag direk kan beïnvloed. Louw, *et al.* (1998:352) sluit hierby aan deur op te merk dat alhoewel die huis nog steeds 'n primêre invloedse sfeer vir die kind is, oefen die skool en onderwysers 'n baie belangrike invloed op die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare uit. Nie alleenlik fasiliteer onderwysers akademiese leer nie, maar dikwels tree hulle ook as "*psigoloog*" vir kinders met huislike en persoonlike probleme op.

Deurdat onderwysers as *in loco parentis* optree en in 'n posisie is om sekere probleme van die kind aan te spreek en sekere behoeftes te vervul, is die navorser van mening dat hulle in die aangewese posisie is om as rolmodel en versterker van kinders se sosiale interaksie te dien. Die navorser is verder van mening dat die onderwyser gevolglik ook 'n beduidende rol het om te speel wanneer dit kom by die multi-getraumatiseerde kind. Ten einde egter 'n positiewe rol te vervul is dit noodsaaklik dat onderwysers sal kennis dra van die impak wat multi-trauma op die sosiale- en emosionele ontwikkeling van die kind kan uitoefen.

### 2.3.2 Emosionele ontwikkeling tydens die middelkinderjare

Emosionele ontwikkeling verwys na die ontwikkeling van die kind se gevoelens, oftewel emosies en die uitdrukking van hierdie emosies in

verhouding met hulself, hul ouers, portuurgroep en letterlik alles binne die kind se leefwêreld (Rice,1995:232).

Die middelkinderjare gaan gepaard met groter emosionele volwassenheid wat impliseer die bereiking van groter emosionele buigbaarheid en groter emosionele differensiasie (Louw, *et al.*,1998:362). (Vergelyk Turner & Helms,1995:329.)

Die skoolgaande kind se emosionele ervarings brei uit en gevolglik ervaar hy meer diverse en gesofistikeerde emosies. Die kind se vermoë om die emosie wat ander ervaar, op te let en te verstaan, brei ook tydens die middelkinderjare aansienlik uit. (Turner & Helms,1995:329). Louw, *et al.* (1998:362) sluit hierby aan en meld dat namate kinders ouer word, word hulle instaat om emosionele etikette soos “woede” en “geluk” te identifiseer en aan hulle innerlike gevoelens toe te dig. Hulle word ook geleidelik beter daartoe instaat om hulle emosies in bedwang te hou en om hulle gevoelens weg te steek. (Vergelyk Du Toit, 1999:22.)

Alhoewel emosionele kalmte en beheersdheid kenmerkend is van die kind in die middelkinderjare (Du Toit,1999:23), kom daar tog tye voor waartydens die kind intense emosies beleef. Daar sal vervolgens kortliks gekyk word na spesifieke emosies wat die kind ervaar en wat die uitwerking daarvan op sy funksionering is.

#### 2.3.2.1 Emosies wat die kind in die middelkinderjare ervaar

’n Verskeidenheid van emosies kan deur die kind in die middelkinderjare ervaar word. Vervolgens word die belangrikste emosies bespreek.

##### Vrees:

In die middelkinderjare is daar ’n afname in vrees wat verband hou met liggaamlike veiligheid. Daar is egter geen beduidende afname in vrees

vir bonatuurlike magte soos spoke of hekse nie (Turner & Helms, 1995:329 en Louw, *et al.*,1998:363).

Soos die kind in die middelkinderjare se sosiale grense uitbrei, is dit vanselfsprekend dat nuwe vrese ook nou hul verskyning maak. Turner & Helms (1995:329) is van mening dat nuwe vrese wat in die stadium voorkom verband hou met skool, onderwysers en hulle familie. (Vergelyk Louw, *et al.*,1998:363 en Du Toit,1999:24.) 'n Primêre en algemene vrees onder die meeste kinders is die verlies van 'n ouer. Amper net so belangrik vir die kind is vrees van 'n gebeurtenis wat 'n verleentheid is of wat sal lei tot verwerping of om as “*anders*” bestempel te word (Papalia & Olds, 1992:299). (Vergelyk Du Toit,1999:24.)

Die kind in die middelkinderjare probeer om angswekkende situasies te vermy en uitdrukking van hul vrese te onderdruk, aangesien die samelewing van hulle verwag om groot en dapper te wees (Du Toit, 1999:25). Die navorser is van mening dat die uiteinde van onderdrukte vrese, veral in die geval van multi-trauma, is dat die vrese dikwels in ander destruktiewe gedragswyses soos aggressie of onttrekking manifesteer.

#### Aggressie:

Die fisiese uitdrukking van aggressie en woede deur te slaan, te skop of te stamp word in die middelkinderjare voortgesit. Tydens die fase leer die kind egter dat woede ook op ander wyses gekanaliseer kan word deur dit verbaal uit te druk in die vorm van argumente of beledigings of selfs deur dit te onderdruk en te onttrek (Turner & Helms,1995:330 en Louw, *et al.*,1998:364).

Wanneer die kind aan traumatiese gebeure blootgestel word, wat hy nie in staat is om self te hanteer nie, ervaar die kind gevoelens van vrees en hulpeloosheid. Die navorser is van mening dat indien die gevoelens wat

met trauma gepaartgaan nie erkenning geniet en hanteer word nie, maar onderdruk word, dit in die vorm van woede en aggressie kan manifesteer. Thompson en Rudolph (2000:287) voeg by dat die kind se aggressie dikwels ook daarop gemik is om sy behoefte aan aandag, mag, beheer of 'n gevoel van waarde te bevredig.

Die navorser is van mening dat dit tydens die middelkinderjare egter nodig is dat die kind meer aanvaarbare wyses aanleer om sy behoeftes te bevredig, sy probleme op te los en meer konstruktiewe wyses te vind om uiting aan woede en aggressie te gee.

#### Liefde:

Die ouerhuis is die primêre bron waar kinders liefde ervaar en leer ken. Kinders leer reeds vanaf geboorte van liefde en daar is gevind dat kinders wat liefde ervaar makliker instaat is om liefde te betoon (Louw, *et al.*, 1998:363 en Du Toit, 1999:23).

Tydens die middelkinderjare verander die wyse waarop die kind uitdrukking aan liefde gee. Die kind ontgroeï in die fase sy egosentriese ingesteldheid en 'n sensitiwiteit vir ander ontwikkel wat aanleiding gee tot 'n meer volwasse manier om uitdrukking aan liefde te gee. (Louw, *et al.*, 1998:363). (Vergelyk Turner & Helms, 1995:332.)

#### Geluk en humor:

'n Wye verskeidenheid van situasies gee aanleiding tot gevoelens van geluk en satisfaksie by die kind. Die ontwikkeling van nuwe vaardighede, die bemeestering van uitdagings, om tyd saam met familie en maats deur te bring, verrassings en eie besittings is alles bronne van vreugde en geluk vir die kind in die middelkinderjare (Turner & Helms, 1995:331). (Vergelyk Papalia & Olds, 1992:257.)



Humor hou baie nou verband met geluk en is ook baie belangrik vir die kind in die middelkinderjare. Die kind in die middelkinderjare geniet dit om poetse te bak en grappies of grapraaisels te vertel. Louw, *et al.* (1998:387) meld in die verband dat namate die kind kognitief ontwikkel, neem hulle vermoë om humor te waardeer toe. So kan kinders net werklik vir iets lag as hulle dit verstaan en kognitief daardeur gestimuleer word. (Vergelyk Turner & Helms, 1995:331.)

Dit blyk dat die kind in die middelkinderjare 'n wye spektrum van emosies op 'n unieke wyse beleef en hanteer. Die navorser is van mening dat die wyse waarop die kind hanteer word, wanneer hy uiting aan hierdie emosies gee, 'n bepaalde invloed op sy emosionele ontwikkeling kan hê. Dit is dus belangrik dat volwassenes wat 'n betekenisvolle rol in die kind se lewe vervul hiervan bewus moet wees ten einde positiewe emosionele ontwikkeling en die toepaslike uitdrukking van emosies by die kind te fasiliteer, veral in die geval van die multi-getraumatiseerde kind.

'n Verdere aspek van die kind se ontwikkeling wat nou verband hou met sy sosiale en emosionele ontwikkeling is die kind se selfkonsep en die faktore wat 'n rol speel in sy selfkonsepontwikkeling.

### 2.3.3 Die ontwikkeling van die selfbeeld in die middelkinderjare

Die ontwikkeling van die selfbeeld asook die invloed wat dit het op die individu se sosio-emosionele aanpassing en algehele funksionering, is reeds vir jare lank 'n fokuspunt van navorsingondersoeke en ander literatuur. Oaklander (1988:281) verduidelik die belangrikheid van die selfbeeld soos volg:

*“How we perceive and value ourselves determines to a great extent how we behave, how we cope with our life and how we manage ourselves...”*

Die selfbeeld of selfkonsep beïnvloed 'n persoon se funksionering op alle terreine. Kilsrom & Klein (1997:6) beskryf die begrip selfbeeld eenvoudig as die beeld of konsep wat 'n persoon van homself het. Craig (1992:381) sluit hierby aan en definieër selfbeeld as 'n persoon se siening van homself as individu met sekere karaktereienskappe. Volgens die navorser kan die selfbeeld dus beskou word as die kognitiewe persepsie wat 'n persoon van homself het, asook die subjektiewe evaluering wat hy aan hierdie persepsies heg. (Vergelyk Du Toit, 1999:36.)

Gedurende die middelkinderjare ontwikkel die selfkonsep vinnig en die fase kan beskou word as 'n sensitiewe en kritieke periode vir die selfkonsepontwikkeling van die kind (Louw, *et al.*, 1998:387 & Du Toit, 1999:34). Soos die kind se sosiale kognisie ontwikkel, ontwikkel hy 'n meer komplekse en akkurate prentjie van die fisiese, intellektuele en persoonlike karaktereienskappe van ander. Tesame hiermee ontwikkel die kind ook 'n meer akkurate en komplekse prentjie van sy eie karaktereienskappe (Craig, 1992:381). Die kind begin homself en sy eienskappe vergelyk met die lede van sy portuurgroep en beskryf homself nie meer in terme van aktiwiteite nie, maar in terme van hoe goed hy aktiwiteite kan doen. (Vergelyk Rice, 1995:257.)

Die kind se kennis en beoordeling van homself raak toenemend meer akkuraat. Louw, *et al.* (1998:388) meld in die verband dat die kind se kennis en beoordeling van homself nie net gebaseer is op sy prestasie nie, maar ook op sy eie behoeftes en die verwagtings wat ander aan hom stel. Du Toit (1999:43) sluit hierby aan en meld dat die kind se selfbeeld verder ontwikkel vanuit die boodskappe en terugvoer wat hy van ander mense ontvang en hulle reaksies teenoor hom.

Rice (1995:258) identifiseer vier bronne wat 'n invloed het op 'n kind se selfbeeld en selfvertroue het, naamlik:

- Die kind se emosionele verhouding met sy ouers en gesin;

- Die kind se sosiale aanvaarding en bevoegdheid binne sy portuurgroep;
- Die kind se intellektuele vordering en sukses op skool; en
- Die houding van die samelewing en breër gemeenskap teenoor die kind.

Die navorser is van mening dat 'n verskeidenheid van bronne, persone en hulle houdings 'n positiewe of negatiewe impak op die kind se selfbeeld kan uitoefen. Die impak wat hierdie bronne het op die beeld wat die kind van homself het, het op sy beurt weer 'n positiewe of negatiewe impak of die kind se sosio-emosionele ontwikkeling. Dit blyk dat die selfbeeld van die kind 'n beduidende impak op sy ontwikkeling het, maar ook terselfde tyd beïnvloed dit die wyse waarop die kind struikelblokke en traumatiese gebeure in sy lewe sal hanteer.

White & Woollet (1992:156) stel dit soos volg:

*“Individuals with high self-esteem are less likely to develop behavior problems, even in the face of extreme adversity....Moreover they recover more quickly from the effects of adversity even if they do succumb...”*

Indien die kind dus 'n positiewe en gesonde selfbeeld ontwikkel kan dit daartoe bydra dat hulle probleme en trauma beter hanteer en gelukkiger kan wees as die kind met 'n lae selfbeeld (Vergelyk Papalia & Olds, 1992:218.)

Multi-trauma het egter 'n bepaalde invloed op die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare en dit is noodsaaklik dat diegene wat op 'n gereelde grondslag met die kind kontak het kennis sal dra van die simptome van multi-trauma by die kind en die impak wat multi-trauma het op die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare.

## 2.4 DIE SIMPTOME VAN MULTI-TRAUMA BY DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE

Soos enige ander slagoffer van trauma, ervaar die multi-getraumatiseerde kind betekenisvolle psigologiese ongemak en disfunksie. Alhoewel die proses van die trauma respons dieselfde is by kinders as by volwassenes, beskik die kind nie oor dieselfde vermoëns en vaardighede om deur die proses te werk nie. Die kind verkeer in 'n kritieke fase van ontwikkeling waartydens veronderstellings rondom hulself, ander en die wêreld neegelê word. Die middelkinderjare is 'n fase waarin verhoudings met hulself en ander gebou word en waartydens lewensvaardighede en probleemoplossende vermoëns aangeleer word. Multi-trauma en post-traumatiese stres reaksies wat daarmee gepaard gaan kan maklik 'n negatiewe impak op hierdie kritieke ontwikkeling van die kind hê. (Vergelyk Pennels & Smith, 1995:9 & Briere, 1992:17.)

### 2.4.1 Post traumatiese stres simptome

Die term post-traumatiese stres word deur Briere (1992:20) soos volg gedefinieer:

*“The term post-traumatic stress refers to certain enduring psychological symptoms that reliably occur in reaction to a highly distressing, psychically disruptive event....”*

Post-traumatiese stres verwys dus na 'n stel simptome wat voorkom nadat 'n individu aan trauma blootgestel is. Lewis (1999:13) identifiseer drie post-traumatiese simptome wat ervaar word as reaksie op multi-trauma:

- Herbelewing / terugflitse van die trauma;
- Vermydning van enige iets wat die persoon aan die trauma herinner;
- Oorsensitiwiteit wat gepaard gaan met angstigtheid en vrees.

(Vergelyk Briere, 1992:20 ; Hendriks, *et al.*, 1993:13 en Burgess & Hartman, 1992:77.)

Traumatiese gebeure word dikwels deur die kind herbeleef in die vorm van terugflitse of nagmerries wat deur omgewings- of sensoriese faktore gesneller word. In kontras hiermee poog die kind egter om enige herinnerings aan die trauma te vermy. (Vergelyk Briere, 1992:20.) Die navorser meen dat die konflik wat die kind ervaar tussen die amper automatiese herbelewing van die trauma versus kind se pogings om enige iets te vermy wat hom moontlik aan die trauma kan herinner, dan ook tot die kind se angstigtheid en vrees bydra.

Post-traumatiese stres simptome gaan dus gepaard met veranderings in die kind se gedagtes, emosies en gedrag. Alhoewel hierdie 'n normale respons op multi-trauma is, kan die simptome 'n negatiewe impak op die kind se ontwikkeling hê, indien dit nie sinvol hanteer word nie. Prior (1996:46) meld in die verband dat indien die kind se behoeftes wat uit trauma spruit nie aangespreek word nie, en / of in die geval waar die kind aan chroniese trauma blootgestel word, veroorsaak die stres van die trauma en die post- traumatiese simptome dikwels dat die kind genoodsaak word om ekstreme hanteringsmeganismes aan te wend. Hierdie ekstreme hanteringsmeganismes word deur die kind aangewend in 'n poging tot selfbehoud, maar dikwels hou dit negatiewe gevolge vir die kind se emosionele funksionering en psigiese gesondheid in.

Daar sal vervolgens gelet word op die spesifieke impak wat multi-trauma op die sosio-emosionele en selfkonsepontwikkeling van die kind in die middelkinderjare het.

#### 2.4.2 Die impak van multi-trauma op die sosiale ontwikkeling van die kind

'n Verskeidenheid van die simptome wat met post-traumatiese stres en trauma geassosieer word hou direk verband met van die sosiale ontwikkelingstake van die kind in die middelkinderjare en kan gevolglik 'n negatiewe impak op dié aspekte van die kind se ontwikkeling hê.

Kinders reageer dikwels op trauma deurdat hulle reeds bemeesterde ontwikkelingsstake verloor en dus regresseer tot 'n vorige ontwikkelingsfase of vroeër ouderdom (Lewis, 1999:61). Wanneer die middelkinderjare beskou word vanuit Erikson se teorie as die fase van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid, is die navorser van mening dat die impak van multi-trauma op die kind se vaardighede en vermoëns tot 'n 'n gevoel van minderwaardigheid by die kind kan bydra. (Vergelyk Louw, *et.al.*, 1998:64.)

Die navorser is verder van mening dat die verlies van reeds bemeesterde take nie net 'n impak op die kind se skoolwerk het nie, maar ook op die kind se spel en sy verhoudings met sy portuurgroep.

#### 2.4.2.1 Die invloed van multi-trauma op die kind se skoolwerk en -vordering

Die kind wat aan multi-trauma blootgestel is is dikwels so oorweldig deur sy vrese, angs en herrinneringe aan die trauma dat sy vermoë om te konsentreer en helder te dink dikwels negatief beïnvloed word (Lewis, 1999:67). Barnard, Morland & Nagy (1999:27) sluit hierby aan en meld dat buiten vir konsentrasie probleme ervaar die kind dikwels probleme om nuwe inligting / materiaal te onthou. Sommige kinders ervaar selfs probleme om "ou" inligting of reeds bemeesterde vaardighede, te herroep.

Die navorser stem saam met Lewis (1999:68) dat dit in dié verband belangrik is dat die kind se klasonderwyser kennis sal dra van die kind se situasie en ook opgevoed sal word ten opsigte van die moontlike trauma simptome. Deurdat onderwysers as *in loco parentis* optree en in 'n posisie is om sekere probleme van die kind aan te spreek en sekere behoeftes te vervul, oefen hulle 'n sterk invloed op die kind se gedrag en sosiale ontwikkeling uit. Alhoewel dit primêr die

verantwoordelikheid van onderwysers is om die akademiese leerproses te fasiliteer, is onderwysers egter ook in die aangewese posisie om as rolmodel en versterker van kinders se sosiale interaksie te dien en kan onderwysers die multi-getraumatiseerde kind sinvol ondersteun en bystaan. (Vergelyk Naido,2003.)

Soos reeds gemeld beïnvloed multi-trauma die kind se vermoë om te konsentreer, die kind se geheue en vermoë om take te bemeester. Die kind kan ook reeds bemeesterde vaardighede verloor wanneer trauma met regressie gepaard gaan. Die navorser is oortuig dat al hierdie aspekte die kind se skoolwerk en skoolvordering negatief sal beïnvloed.

Die navorser is verder van mening dat die negatiewe invloed wat multi-trauma op die kind se skoolwerk en –vordering het ook aanleiding gee tot ander probleme wat onder andere probleme met die portuurgroep kan insluit.

#### 2.4.2.2 Die invloed van multi-trauma op die kind se verhoudings met sy portuurgroep

Die portuurgroep vervul 'n baie belangrike rol in die kind se lewe tydens die middelkinderjare. Wanneer die kind aan multi-trauma blootgestel word kan die verandering in gedrag wat dit tot gevolg het, aanleiding gee tot probleme met die portuurgroep.

Geldard & Geldard (1999:178) verduidelik dat die kind wat aan trauma of multi-trauma blootgestel is dikwels sosiaal onvanpaste gedrag openbaar wat daartoe aanleiding gee dat die kind deur sy portuurgroep verwerp kan word. Die multi-getraumatiseerde kind is dikwels aggressief, wantrouig van ander, is nie selfgeldend nie en kan selfs self-destruktiewe houdings openbaar – wat alles daartoe bydra dat die

kind deur die portuurgroep verwerp kan word (Geldard & Geldard, 1999:178) .

Lewis (1999:69) verduidelik dat die kind gewoonlik met die afloop van traumatiese gebeure tydelik belangstelling verloor in aktiwiteite wat hy vroeër baie geniet het. Die vrese, angstigheid en herinneringe wat met die trauma gepaard gaan neem dikwels al die kind se energie in beslag wat tot gevolg het dat die kind eenvoudig nie daartoe in staat is om enige tyd of energie aan vriendskapsverhoudings of buitemuurse aktiwiteite te bestee nie.

Die portuurgroep vervul egter 'n baie belangrike funksie tydens die middelkinderjare :

- Die portuurgroep verskaf kameraadskap, dit wil sê die kind het iemand met wie hy kan gesels, speel en sy tyd mee verdryf;
- Die portuurgroep verskaf die geleentheid vir nuwe gedrag en om geleentheid om nuwe sosiale vaardighede aan te leer;
- Die portuurgroep help om kennis en inligting oor te dra;
- Die portuurgroep leer kinders van reëls en regulasies;
- Dit help om geslagsrolle te versterk;
- Die portuurgroep bring mee dat die emosionele bande wat die kind met sy ouers het verswak; en
- Laastens gee die portuurgroep aan kinders ondervinding in verhoudings waar hulle op gelyke voet met ander meeding (Louw, *et al.*, 1998:380).

As daar gekyk word na die aard en funksie van die portuurgroep tydens die middelkinderjare, blyk dit duidelik dat multi-trauma nie net direk 'n invloed op die kind se verhoudings met sy portuurgroep het nie. Indirek het dit ook 'n negatiewe impak op verskeie ander sosiale en emosionele ontwikkelingstake van die kind.



### 2.4.3 Die invloed van multi-trauma op die emosionele ontwikkeling van die kind

Die spesifieke impak wat multi-trauma op die kind se emosionele ontwikkeling het sal verskil van individu tot individu. Tedeschi & Calhou (1995:21) identifiseer die volgende emosies wat algemeen deur individue ervaar word wat aan multi-trauma blootgestel is:

- Skuldgevoelens;
- Woede en geïrriteerdheid;
- Vrees en angstigheid;
- Depressie.

(Vergelyk Lewis, 1999:30.)

Wanneer die kind aan multi-trauma blootgestel is gee dit dikwels aanleiding tot regressie in die kind se emosionele ontwikkeling. Barnard, *et al.* (1999:28) meld dat die kind dikwels terugkeer tot 'n vroeëre vlak van emosionele ontwikkeling en gedrag. Een van die merkwaardigste veranderings wat dikwels hiermee gepaard gaan is hernude skeidingsangs (Barnard, *et al.*, 1999:26). Lewis (1999:62) verduidelik dit soos volg:

*“ Part of regressive behavior after a trauma may include being more clingy with parents, becoming more anxious or not wanting to separate from caregivers. Children have a great need for safety after a trauma, and generally the place where they feel the safest is with caregivers...”*

Die navorser stem saam met Lewis (1999:62) dat dit in die meerderheid van gevalle wel voorkom dat die kind wat aan multi-trauma blootgestel is angstig raak wanneer hy van sy ouer(s) geskei word. Daar is egter gevalle – afhangende van die aard van die trauma en die aard van die kind se verhouding met sy ouer(s) – waar die teendeel waar is, naamlik dat die kind sy ouer(s) en ouerhuis eerder wil vermy.

Vrees en angstigheid wat met multi-trauma gepaard gaan het ook 'n groot impak op die emosionele ontwikkeling van die kind. Die kind wat multi-getraumatiseerd is ontwikkel dikwels nuwe vrese wat direk verband hou met die trauma(s) wat hulle beleef het (Hendriks, *et.al.*,1993:14 en Barnard, *et.al.*,1999:27). Alhoewel die nuwe vrese wat die kind ervaar gewoonlik verband hou met die trauma kan die vrese baie gevarieërd wees. So kan 'n kind wat deur 'n groot hond gebyt is, bang wees vir alle groot honde of bang wees vir 'n spesifieke ras hond of bang wees om in die straat te loop waar die hond hom aangeval het. Buiten vir die spesifieke vrese wat direk met die trauma verband hou, meld Lewis (1999:56) dat kinders wat aan traumatiese gebeure blootgestel is dikwels ook oor die algemeen meer vreesvol en angstig is.

Jewett (1994:72) meld dat die fisiologiese reaksie wat met vrees en angstigheid gepaard gaan dikwels die kind se vrese en angstigheid vererger. Kinders wat angstig voel beleef gewoonlik die volgende fisiologiese reaksies: toename in polsslag, spierspanning, sweet, droë mond, kort van asem en hyg na asem . Hierdie normale fisiologiese reaksies op vrees veroorsaak dikwels dat die kind nog meer angstig voel wat aanleiding kan gee tot 'n toestand van paniek wat die kind uitgeput en weerloos laat (Jewett,1994:72).

'n Verdere emosie wat algemeen met trauma en multi-trauma geassosieer word is aggressie en woede. Multi-trauma laat dikwels die kind met gevoelens van aggressie en woede as gevolg van die verlies van beheer, hulpeloosheid en pyn wat deel uitmaak van die gebeurtenis (Lewis,1999:62). (Vergelyk Tedeschi & Calhoun,1995:23.)

Oaklander (1988:207) verduidelik die oorsaak van woede en aggressie by die kind soos volg:

*“Parents and teachers often assume that a disturbance in the child comes form a specific internal source...on the contrary, it is the environment that*

*disturbs a child ...what he lacks internally is the ability to cope with an environment that makes him feel angry and fearful. And so when he strikes out in some way he does so because he doesn't know what else to do..."*

Die navorser is van mening dat die probleem dikwels intree wanneer kinders uiting gee aan hulle aggressie en woede wat uit die traumatiese gebeure spruit deurdat die uitdrukking van hierdie emosies dikwels aanleiding gee tot verwerping en afkeur. (Vergelyk Jewett, 1994:123.) Dit het dikwels tot gevolg dat die kind in plaas daarvan om uiting aan aggressie en woede te gee, dit eerder onderdruk. Die onderdrukte aggressie en woede kom dan in die vorm van ander destruktiewe gedrag en emosionele probleme na vore. Schoeman (1996:88) meld in dié verband dat indien die kind nie die geleentheid gebied word om uiting aan die negatiewe gevoelens te gee nie en indien hy nie toegelaat word om sy aggressie en woede te besit nie, die gevoelens onderdruk sal word. Spanning bou by die kind op wat tot gevolg het dat 'n oormaat negatiewe energie opbou wat aanleiding kan gee tot psigosomatiese simptome, enuresis, enkoprese en selfs destruktiewe gedrag soos diefstal (Schoeman, 1996:171).

Dit is duidelik dat indien aggressie en woede wat met multi-trauma gepaard gaan nie sinvol hanteer word nie, dit kan aanleiding gee tot 'n verskeidenheid van ander probleme by die kind wat nadelig vir die kind se emosionele ontwikkeling kan wees. Die navorser is dus van mening dat dit belangrik is dat die volwassenes in die kind se lewe sal kennis dra van die oorsake van aggressie en ook sensitief sal wees in die hantering van die kind wanneer hy uiting aan sy woede en aggressie gee. (Vergelyk Lewis, 1999:63.)

'n Verdere emosie wat dikwels deur individue wat aan trauma blootgestel is, beleef word, is skuldgevoelens. Skuldgevoelens kan gesien word as 'n

pynvolle gevoel van berou oor wat gedoen en gesê is of wat nie gedoen of gesê is nie (Tedeschi & Calhoun, 1995:21). Lewis (1999:29) meld dat die kind in die middelkinderjare dikwels skuldgevoelens besit ten opsigte van wat hy kon gedoen het om die traumatiese gebeure te voorkom of wat hy tydens die gebeure kon gedoen het. Lindsay & Elsegood (1996:47) meld in die verband dat kinders 'n geneigdheid het om hulleself vir gebeure te blameer. Alhoewel self-blaam meer voorkom by jonger kinders, is Lindsay & Elsegood (1996:47) van mening dat die kind in die middelkinderjare dikwels terug regresseer tot hierdie emosie in tye van multi-trauma.

Die navorser wil die belangrikheid daarvan beklemtoon dat kinders in die verband die nodige versekering sal kry dat hulle nie te blameer is vir die gebeure nie en dat daar niks is wat hulle of enige iemand anders kon doen om die gebeure te voorkom nie.

Die middelkinderjare is dus 'n kritieke tydperk wat betref die kind se emosionele ontwikkeling. Dit is 'n tydperk waartydens die kind moet leer om emosies te herken, te besit en moet leer hoe om konstruktief en op 'n aanvaarbare wyse uiting aan emosies te gee. Multi-trauma gee aanleiding tot 'n verskeidenheid van oorweldigende emosies in 'n ontwikkelingsfase waar die kind nie noodwendig al opgewasse is om dit hanteer nie. Indien die kind nie die nodige ondersteuning en leiding ontvang en toegelaat word om die emosies te besit en uiting daaraan te gee nie, kan dit tot gevolg hê dat die kind emosioneel uitgeput en afgestomp raak.

As die interafhanklikheid tussen die kind se sosiale, emosionele en selfkonsepontwikkeling in ag geneem word is dit noodsaaklik om ook te let op die direkte en indirekte impak wat multi-trauma op die selfkonsepontwikkeling van die kind in die middelkinderjare het.

#### 2.4.4 Die invloed van multi-trauma op die selfbeeld van die kind in die middelkinderjare

Multi-trauma het 'n negatiewe impak op die kind se selfbeeld, selfvertroue en selfbeeldontwikkeling. As daar alleenlik gekyk word na die onderskeie bronne wat 'n invloed op die kind se selfbeeld het - die gesin; sosiale aanvaarding binne die portuurgroep; vordering en sukses op skool; en houding van die samelewing teenoor die kind (Rice,1995:258), is dit duidelik dat multi-trauma 'n negatiewe impak op elke van die bronne en gevolglik ook 'n negatiewe impak op die selfbeeld en selfvertroue van die kind, uitoefen.

Multi-trauma gee dikwels daartoe aanleiding dat die kind voel dat hy sleg is of anders is as ander kinders en dit affekteer die kind se selfbeeld negatief (Lewis,1999:69). Lindsay & Elsegood (1996:117) meld dat wanneer die kind gekonfronteer word met trauma of verlies en die gepaardgaande veranderings in gedrag, emosies, skuldgevoelens en selfblaam, die kind se selfbeeld die risiko loop om negatief beïnvloed te word. (Vergelyk Tedeschi & Calhoun,1995:21.)

Vir die kind in die middelkinderjare is dit belangrik om sukses te behaal en na aanleiding van Erikson se teorie is die suksesvolle bemeestering van die vereiste vaardighede belangrik ten einde 'n gevoel van minderwaardigheid by die kind te voorkom en 'n gevoel van bekwaamheid te ontwikkel (Louw, *et.al.*, 1998:64). Die negatiewe impak wat multi-trauma op die kind se skoolwerk en –vordering het en ook op die kind se verhoudings met sy portuurgroep dra gevolglik alles daartoe by dat die kind 'n gevoel van minderwaardigheid ontwikkel en gevolglik word die selfbeeld van die kind negatief beïnvloed.

Die navorser meen verder dat multi-trauma ook gepaard gaan met gevoelens van magteloosheid, hulpeloosheid en verlies van beheer, en dat hierdie gevoelens opsigself kan bydra tot verlaging in die kind se selfbeeld indien dit nie sinvol hanteer word nie.

## **2.5 SAMEVATTING**

Die kind in die middelkinderjare verkeer in 'n kritieke fase van ontwikkeling wat betref sy sosio-emosionele en selfkonsepontwikkeling. Wanneer die kind binne die kritieke ontwikkelingsfase aan multi-trauma blootgestel word kan dit 'n negatiewe impak op die kind se ontwikkeling hê.

Multi-trauma beïnvloed die kind se vordering en aanpassing op skool deurdat dit 'n impak op die kind se konsentrasievermoë, geheue en vermoë om helder te dink, uitoefen.

As gevolg van die impak wat multi-trauma op die kind se gedrag het, hou dit ook gevolge in vir die kind se verhoudings met sy portuurgroep. Die kind onttrek dikwels sosiaal en as gevolg van uiting van sosiaal onaanvaarbare emosies en gedrag word die kind dikwels deur sy portuurgroep verwerp.

Beide die invloed wat multi-trauma het op die kind se verhoudings met sy portuurgroep en op sy skoolwerk en –vordering hou negatiewe gevolge in vir die kind se selfbeeld en selfvertroue. Die aard van die emosies en gedrag wat dikwels met multi-trauma gepaard gaan impakteer dus negatief op die kind se selfbeeld.

Die invloed van multi-trauma op die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare word soos volg deur Lewis (1999:30) saamgevat:

- Die kind mag indringende gedagtes rondom die trauma(s) beleef;
- Die kind sal die storie van die trauma(s) oor en oor vertel;
- Die kind ervaar skuldgevoelens;

- Die kind beleef verskeidenheid vrese wat direk verband hou met die trauma(s);
- Die kind is angstig en skrik maklik;
- Regressie – die kind verloor dikwels vaardighede wat reeds bemeester is – bednatmaak en duimsuig kom dikwels voor;
- Post-traumatiese spel;
- Probleme op skool – skoolwerk gaan agteruit en kind sukkel om skoolwerk te bemeester;
- Die kind sukkel om te konsentreer, vergeetagtig, swak geheue;
- Die kind onttrek sosiaal en verloor belangstelling in aktiwiteite wat hy voorheen geniet het;
- Geïrriteerdheid en aggressie kom voor;
- Gedragsprobleme by die skool en huis;
- Slaapversteurings wat insluit nagmerries, sukkel om te slaap en onwilligheid om alleen te slaap;
- Eetversteurings;
- Psigo-somatiese simptome soos hoofpyn en maagpyn.

(Vergelyk Burgess & Hartman, 1992:26 en Tedeschi & Calhaun, 1995:20.)

Dit blyk dat die impak van multi-trauma op die kind in die middelkinderjare, 'n bouse kringloop volg. Die interafhanklikheid van die verskillende fasette van die kind se ontwikkeling het tot gevolg dat impak op een terrein van ontwikkeling aanleiding gee tot verdere impak op ander terreine van ontwikkeling. Dit is gevolglik uiters belangrik dat volwassenes wat by die kind betrokke is kennis sal dra nie alleenlik van die ontwikkeling van die kind en die invloed van multi-trauma op die kind se ontwikkeling nie, maar dat daar ook deeglike kennis en vaardighede ontwikkel sal word in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind ten einde hom deur die proses van trauma tot groei en ontwikkeling te begelei.

In Hoofstuk 3 sal aandag gegee word aan die hantering van die multi-getraumatiseerde kind en die rol wat onderwysers en spelterapeute, onderskeidelik, in die proses vervul.



## HOOFSTUK 3

### DIE ROL EN TAAK VAN ONDERWYSERS EN SPELTERAPEUTE IN DIE HANTERING VAN DIE MULTI-GETRAUMATISEERDE KIND

#### 3.1 INLEIDING

Multi-trauma en post-traumatiese stres reaksies wat daarmee gepaard gaan het 'n negatiewe impak op die kritieke ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare (Vergelyk Pennels & Smith, 1995:9 en Briere, 1992:17.) Weens die hoë voorkoms van misdaad en trauma in Suid-Afrika is die navorser oortuig dat dit noodsaaklik is dat volwassenes wat 'n betekenisvolle rol in die lewe van kinders vervul, bewus sal wees van die simptome van multi-trauma en effektiewe wyses om die kind deur die proses van trauma te ondersteun en te begelei. (Vergelyk Pennels & Smith, 1995:7 en Lewis, 1999:40.)

Terapeutiese toetrede tot die kind deur spelterapeute en die ondersteuning van die kind deur betekenisvolle sisteme soos die skool en onderwysers kan die kind sinvol deur die proses begelei en sy funksionering verbeter. Skole en onderwysers is die persone wat as *in loco parentis* optree gedurende skoolure en gevolglik kan hulle 'n belangrike rol vervul in die ondersteuning van die getraumatiseerde kind. Vos (1997:39) is van mening dat die skool een van die belangrikste sisteme is wat die kind kan ondersteun en bystaan wanneer die kind trauma of probleme moet verwerk.

Die navorser is van mening dat spel terapie met die kind wat multi-getraumatiseerd is, deur samewerking met onderwysers bevorder kan word. Onderwysers en spelterapeute vervul egter elk 'n unieke rol wanneer dit kom by die hantering van die mutli-getraumatiseerde kind. In die hoofstuk sal daar vervolgens gekyk word na die hantering van die multi-getraumatiseerde kind en die rol wat onderwysers en spelterapeute onderskeidelik, in die proses

vervul. Aandag sal ook geskenk word aan die moontlike samewerking tussen onderwysers en spelterapeute as multi-professionele span.

### 3.2 **SPELTERAPIE EN DIE ROL EN TAAK VAN DIE SPELTERAPEUT**

Spel terapie word deur Blom (1997:9) beskryf as 'n psigoterapeutiese tegniek waardeur die spelterapeut aan die kind die geleentheid bied om homself en sy gevoelens op 'n verbale en/of nie-verbale wyse uit te druk. Van der Sandt (2001:7) sluit hierby aan en meld dat spel terapie gebaseer word op die feit dat spel die kind se natuurlike medium tot self-uitdrukking is. Die kind word dus die geleentheid gebied om sy gevoelens en probleme op 'n nie- bedreigende wyse, uit te speel.

Volgens die navorser kan spel terapie dus gesien word as die proses waardeur die terapeut poog om via spel, aan die kind die geleentheid te bied om in kontak te kom met homself, sy onvervulde behoeftes, probleme te ontdek en alternatiewe te vind om aan te pas binne sy unieke situasie. (Vergelyk Thompson & Rudolph, 1996:345.)

Oaklander (1988:192) vat die essensie van die terapeut se rol en die proses van spel terapie saam wanneer sy sê:

*“ ...it is up to me to provide means by which we will open doors and windows to their inner worlds. I need to provide methods for children to express their feelings, to get what they are keeping guarded inside out into the open, so that together we can deal with this material..”*

Die spelterapeut, deur die proses van spel terapie, en met behulp van terapeutiese vaardighede en spel tegnieke bied dus aan die kind die geleentheid om uiting te gee aan sy gevoelens en om keuses te maak ten einde die las wat die hy dra te verlig. (Vergelyk Oaklander, 1988:193 en Geldard en Geldard, 1999:35.) In die geval van die multi-getraumatiseerde kind het die spelterapeut, in breë dieselfde rol en taak om te vervul.

### 3.2.1 Die rol en taak van die spelterapeut in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind

Kinders is unieke wesens en nie alle kinders hanteer die impak van multi-trauma en post traumatiese stres simptome dieselfde nie. In die geval waar 'n kind aan multi-trauma blootgestel is en waar post-traumatiese stres simptome negatief op die kind se ontwikkelingsterreine impakteer, mag dit nodig wees dat die kind vir professionele hulp verwys word.

Lewis (1999:174) lig die volgende gevaartekens uit wat 'n aanduiding bied dat 'n multi-getraumatiseerde kind professionele hulp benodig:

- Die kind se gedrag is skadelik vir homself en / of ander;
- Die kind se funksionering gaan op een of meer terreine merkbaar agteruit;
- Probleme binne die skool verbeter nie in die maande opvolgend tot die trauma nie (insluitend swak konsentrasie, swak prestasie en ontwrigtende gedrag);
- Fisiese verandering soos gewigstoename, gewigsverlies en volgehoue gebrek aan energie kom voor;
- Die kind verloor hoop in die toekoms en genot en plesier in die lewe;
- Die trauma bly die fokus in die kind se lewe en skuif nie na die agtergrond nie;
- Daar is 'n merkbare verandering in die kind se persoonlikheid;
- Konstante voorkoms anti-sosiale gedrag;
- Teenwoordigheid van sterk skuldgevoelens by die kind; en
- Simptome van depressie wat langer as twee weke duur.

Wanneer 'n kind enige van die bogenoemde simptome of gevaartekens openbaar is dit 'n aanduiding dat dit in die kind se belang is om vir professionele hulp verwys te word.

Speltherapeute kan deur die proses van speltherapie aan die multi-getraumatiseerde kind die geleentheid bied om op 'n nie-bedreigende wyse deur die trauma te werk. Lewis (1999:180) identifiseer die volgende doelwitte in terapie met die multi-getraumatiseerde kind:

- Terapie moet aan die kind die geleentheid bied om sy gedagtes en gevoelens, vrylik binne 'n veilige omgewing uit te druk;
- Terapie help die kind verstaan waarom hy voel soos hy voel en help die kind om sy gevoelens te bemeester;
- Terapie elimineer en of verminder die simptome van post-traumatiese stres;
- Terapie help die kind om meer selfversekerd, vaardig en in beheer van sy lewe te voel;
- Dit stel enige misverstande of wanpersepsies rakende die trauma reg;
- Dit herstel vertroue in ander mense en in verhoudings; en
- Terapie minimaliseer die langtermyn effek van trauma.

Dit is gevolglik die taak van die spelterapeut om die voorafgaande doelwitte binne terapie met die multi-getraumatiseerde kind na te streef.

Pennels & Smith (1995:40,42) sluit by Lewis (1999:180) aan en meld verder dat die rol en taak van die maatskaplike werker of te wel spelterapeut ook die volgende insluit:

- Help die kind om die impak van die trauma op homself en sy gesin te verstaan;
- Verduidelik aan die kind die verskillende wyses waarop mense op trauma reageer;
- Laat tyd en ruimte toe vir die kind om sy storie te vertel en sy gevoelens uit te druk;
- Wees bedag op die kind se reaksie op trauma en help ouers, onderwysers en ander betekenisvolle volwassenes om moontlike emosionele en gedragsprobleme by die kind te verstaan; en

- Tree op as rolmodel en ondersteuning vir ander volwassenes in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind.

Vanuit die verwysings van die voorafgaande skrywers (Lewis, 1999:180 en Pennels & Smith, 1995:40,42) wil die navorser saamvat deur die rol en taak van die spelterapeut ten opsigte van die multi-getraumatiseerde kind, as drieledig te beskryf. In die eerste plek is dit die rol en taak van die spelterapeut om deur middel van terapeutiese vaardighede, speltegnieke en die proses van speltherapie aan die kind die geleentheid te bied om binne 'n veilige omgewing in kontak te kom met homself, sy gevoelens en sy probleme wat uit die trauma spruit. Smith (2000:121) meld in die verband dat die spelterapeut van 'n verskeidenheid van tegniek soos verf, teken, handpoppe en storievertelling gebruik kan maak om die kind in staat te stel om uiting aan sy gevoelens te gee. Die spelterapeut het verder ook die taak om deur middel van keuses, bemagtiging en alternatiewe die kind te begelei om weer in beheer te voel en die impak van trauma te bowe te kom. (Vergelyk Lewis, 1999:180 en Oaklander, 1988:193-194.)

Ten tweedens is dit die rol en taak van die spelterapeut om die kind se gesin by terapie te betrek en aan hulle die nodige ondersteuning en hulp te bied (Vergelyk Pennels & Smith, 1995:43.) Wanneer daar terapeuties met 'n kind gewerk word is dit belangrik om die gesinsisteem waaruit die kind kom in ag te neem. Van der Merwe (1996:25) meld in die verband dat dit onmoontlik is om in isolasie met die kind te werk en meen dat ouers vennote in die terapeutiese proses is. (Vergelyk Lewis, 1999:180.) Dit is nodig om ouers en gesinslede deurlopende by die proses van terapie te betrek ten einde die impak van trauma op die kind en die gesin aan hulle te verduidelik, die gesin te ondersteun en hulle bewus te maak van moontlike verandering binne die gesinsisteem wat nodig mag wees (Geldard & Geldard, 1999:43) (Vergelyk Pennels & Smith, 1995:40.) Smith

(2000:121) meen egter dat wanneer daar vanuit 'n sisteem perspektief gekyk word na die multi-getraumatiseerde kind dit belangrik is om in ag te neem dat multi-trauma wat deur een gesinslid beleef is – weens die interafhanklikheid van die sisteem – ook 'n invloed sal uitoefen op al die ander gesinslede. Gevolglik meld Smith (2000:119) dat die gesin meer as net ondersteuning en inligting benodig, maar beveel hy die benutting van gesinsterapie aan wanneer daar met die multi-getraumatiseerde kind gewerk word. Afhangende van die impak wat multi-trauma dus op die gesin het, is die navorser van mening dat die spelterapeut ook die rol van gesinsterapeut moet inneem of waar die terapeut nie self die rol in neem nie, die gesin vervolgens vir gesinsterapie moet verwys.

Die spelterapeut het egter ook 'n opvoedkundige en ondersteunende rol om te vervul ten opsigte van ander sisteme, soos die skool en onderwysers, wat by die multi-getraumatiseerde kind betrokke is. Pennels & Smith (1995:41) meld in die verband dat dit die taak van die terapeut is om onderwysers en ander betekenisvolle volwassenes, te help om emosionele en gedragsprobleme wat by die multi-getraumatiseerde kind mag voorkom, te verstaan. Die navorser wil hierby aansluit en meld dat in die lig daarvan dat onderwysers gedurende skoolure as *in loco parentis* optree, dit belangrik is dat spelterapeute onderwysers sal opvoed ten opsigte van die simptome en gevaartekens van post traumatiese stres by die kind, die korrekte hantering en ondersteuning van die multi-getraumatiseerde kind en die korrekte verwysingsprosedures waar van toepassing.

Net soos spelterapeute 'n waardevolle rol speel in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind, net so vervul onderwysers ook 'n unieke rol en taak wanneer dit by die hantering van die multi-getraumatiseerde kind kom. Die unieke rol van die onderwyser in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind, sal vervolgens bespreek word.

### **3.3 DIE SKOOLSISTEEM EN DIE ROL EN TAAK VAN ONDERWYSERS**

Die Nasionale Onderwys Beleid (Wet 27 van 1996) definieër die begrip onderwyser of opvoedkundige soos volg:

*“ Any person who teaches, educates, trains other persons or provides professional educational services, including professional therapy and educational psychological services, at any public school, further education and training institution, departmental office or adult basic education center who is appointed in a post on any establishment under the Employment of Educators Act, 1998 (No 75 of 1998).*

‘n Onderwyser kan verder gedefinieer word as ‘n persoon wat binne ‘n skoolstruktuur onderrig bied. Met onderrig word bedoel ‘ *guidance, instruction or something that is taught..*’. (Allen, Higgleton & Seaton, 1996:487). As daar na hierdie definisies van die begrip onderwyser gekyk word blyk dit duidelik vir die navorser dat die primêre rol en taak van die onderwyser is om akademiese leer te fasiliteer.

Meer spesifiek behels die posbeskrywing van ‘n onderwyser (posvlak 1) die volgende rolle en take:

- Curriculum ontwikkeling;
- Ontwikkeling van ‘n geskikte leeromgewing;
- Voorbereiding en aanbieding van leermateriaal;
- Klaskamer bestuur;
- Assessering van leerlinge;
- Rekordhouding en analisering van data;
- Ontwikkeling van vaardigheid in die betrokke leerarea;
- Professionele ontwikkeling en deelname aan professionele liggame;
- Professionele verhoudings met kollegas handhaaf; en
- Neem van initiatief, besluite en leierskap

(Naido, 2003:13-14)

Dit blyk vir die navorser, vanuit die formele definieëring en formele posbeskrywing van onderwysers, dat daar wynig ruimte gelaat word vir die ondersteuning en hantering van die leerling met spesiale behoeftes soos die multi-getraumatiseerde kind. Vanuit die navorser se onderhoude met die Departementshoof Lewensvaardigheid, Mnr P Joubert van John Mitchell School (Joubert, 2002) en die Departementshoof Lewensvaardigheid, Mev Turner van Kensington Laerskool (Turner, 2003), blyk dit dat daar tog vanaf skole en die Gautengse Departement van Onderwys, 'n verwagting is dat onderwysers die volle spektrum van leerlinge se behoeftes, binne die klaskamer sal akkomodeer en hanteer. (Vergelyk Gauteng Department of Education, 2003:3.)

Alhoewel dit nog nie formeel in die posbeskrywing van onderwysers vervat is nie is daar egter wel 'n verwagting dat onderwysers spesiale behoeftes van leerlinge sal akkomodeer en aan die leerlinge die nodige ondersteuning sal bied. Gevolglik het onderwysers ook 'n unieke rol te vervul in die hantering en ondersteuning van die multi-getraumatiseerde kind in die klaskamer.

### 3.3.1 Die rol en taak van onderwysers in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind

Onderwysers en skole kan 'n betekenisvolle rol in die lewe van die multi-getraumatiseerde kind vervul. Nie alleenlik bring kinders die grootste deel van hulle dag binne die skoolsisteem deur nie, maar soos reeds gemeld tree onderwysers in baie opsigte as plaasvervangende ouers op en vervul onderwysers dikwels 'n prominente rol in die lewe van die kind in die middelkinderjare. (Vergelyk Louw, *et.al.*, 1998:325.)

Pennels & Smith (1995:31) sluit hierby aan en meld dat die skool dikwels vir kinders 'n veilige hawe weg van die trauma of probleme by die huis is



en gevolglik word daar gevind dat kinders dikwels by die skool uiting aan hulle gevoelens en frustrasies sal gee.

As daar gekyk word na die spesifieke rol en taak wat onderwysers kan vervul in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind, identifiseer Pennels & Smith (1995:37) die volgende aspekte:

- Onderwysers moet oplet na veranderings in kinders se gedrag en bewus wees van die simptome en gevaartekens wat met post traumatiese stres geassosieer word;
- Onderwysers moet bedag wees op die reaksie van die portuurgroep teenoor die getraumatiseerde kind en die moontlike impak hiervan op die multi-getraumatiseerde kind;
- Onderwysers moet 'n ondersteunende atmosfeer skep waarbinne leerlinge openlik kan gesels en gevoelens kan deel;
- Onderwysers moet leerlinge se reg op privaatheid respekteer, maar terselfdertyd nie leerlinge afsonder van hul portuurgroep nie;
- Onderwysers moet kennis dra van beskikbare hulpbronne soos gepaste leesmateriaal en professionele terapeutiese dienste; en
- Onderwysers moet sterk bande met die gesin en ander betekenisvolle persone daarstel en handhaaf.

Vanuit die voorafgaande blyk dit duidelik dat die rol van die onderwyser ten opsigte van die multi-getraumatiseerde kind hoofsaaklik dié van ondersteuning is en om die kind in kontak te bring met die nodige hulpbronne, waar nodig. Horwarth (2001:188) sluit hierby aan en is van mening dat onderwysers, weens die daaglikse kontak wat hulle met die kind het en hulle professionele kennis ten opsigte van die kind se ontwikkelingsbehoefte, in die aangewese posisie is om die vordering en aanpassing van die kind te monitor. Onderwysers het dus ook 'n rol om te vervul deur die multi-getraumatiseerde kind se funksionering en gedrag te

monitor en die behoefte van die multi-getraumatiseerde kind aan terapie te identifiseer. (Vergelyk Horwath,2001:188.)

McWhirter, McWhirter, McWhirter & McWhirter (1998:198) is van mening dat die skool egter nie net 'n rol het om te speel met die afloop van traumatiese gebeure in die lewe van die kind nie, maar dat skole en onderwysers ook 'n voorkomende rol het om te vervul. (Vergelyk Smith,2000:126.) Lewis (1999:78) sluit hierby aan en meld dat bo en behalwe vir ondersteuning kan en moet onderwysers ook 'n opvoedkundige rol vervul deur leerlinge voor te berei op die moontlikheid van trauma. Smith (2000:126) verduidelik die idée soos volg:

*“Teachers should also be trained to provide children with small doses of information about stressful topics, such as death, for the purpose of preparing children in advance for the certain reality of future exposure. There can be no doubt that children would be much better equipped to deal with trauma, if the standard curriculum in school helped prepare them for the reality that trauma exists and that it is a topic that can be discussed.”*

Deur middel van klaskamer besprekings of groepbesprekings kan onderwysers die konsep van trauma aan kinders bekendstel en kinders bewus maak van die post traumatiese simptome wat dikwels op trauma volg. Inligting rakende hulpbronne in die gemeenskap moet ook aan kinders deur gegee word (Lewis, 1999:78). McWhirter, *et.al.*, (1998:126) verwys hierna as informasie gebaseerde intervensie en meen dat onderwysers deur middel van klasbesprekings kan fokus op post traumatiese stress simptome, kommunikasie binne die gesin, kognitiewe distorsies rakende trauma en ander faktore wat met trauma en post traumatiese stres geassosieer word. (Vergelyk Smith,2000:127.)

Nie alleenlik word leerling voorberei op die post traumatiese stres simptome wat met trauma gepaard gaan nie, maar die navorser is van mening dat 'n gesindheid van empatie en ondersteuning onder leerling ook teweeg gebring kan word. (Vergelyk Lewis, 1999:78.) Die navorser is verder van mening dat die tipe klas besprekings ook moontlik daartoe kan bydra dat multi-getraumatiseerde kinders wat nog nie hul trauma met volwassenes gedeel het nie, na vore kom vir hulp.

Dit is volgens die navorser van kardinale belang dat onderwysers 'n netwerk sal opbou met ander professionele persone wat binne die veld van kindertrauma en terapie met kinders, werksaam is. Onderwysers moet oor die nodige kennis en vaardighede beskik om die getraumatiseerde kind te kan identifiseer en te weet wanneer om 'n kind vir terapie te verwys en hoe om die getraumatiseerde kind te ondersteun. Die navorser is egter van mening dat dit hier is waar die rol van die onderwyser ten opsigte van die multi-getraumatiseerde kind ophou en die spelterapeut die verantwoordelikheid ten opsigte van terapie moet oorneem.

Samewerking tussen spelterapeute en onderwysers is in die beste belang van die multi-getraumatiseerde kind. Die navorser is van mening dat die unieke rol van beide spelterapeute en onderwysers mekaar kan aanvul en dat samewerking die terapeutiese insette van die spelterapeut kan bevorder.

#### **3.4 SAMEWERKING TUSSEN SPELTERAPEUTE EN ONDERWYSERS IN DIE HANTERING VAN DIE MULTI-GETRAUMATISEERDE KIND**

Wanneer die onderskeie unieke rolle van spelterapeute en onderwysers in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind onder oë geneem word, blyk dit vir die navorser dat samewerking tussen onderwysers en spelterapeute nie net tot bevordering van die rol en taak van beide is nie, maar ook in die beste belang van die multi-getraumatiseerde kind is.

Horwarth (2001:78) sluit hierby aan en meld dat die behoeftes en probleme van kinders slegs effektief aangespreek kan word deur middel van samewerking tussen die verskillende professies betrokke by die kind. Dit is egter van kardinale belang dat die rol en taak van alle partye uit die staan spoor duidelik geklarifiseer word ten einde enige probleme te voorkom (Horwarth,2001:78 en Mabey & Sorensen, 1995:86). Wanneer daar gekyk word na samewerking tussen onderwysers en spelterapeute is dit verder belangrik dat die verantwoordelikheid van elke party duidelik gestel word en dat aspekte soos vertroulikheid en die deel van informasie oor professionele grense uitgeklaar word. Mabey & Sorensen (1995:86) verduidelik dat hulle bevind het dat sodra vertrouwe en insig in die unieke rol van beide onderwysers en spelterapeute bewerkstellig is, die twee professies dikwels vind dat hulle rolle en take mekaar komplimenteer.

Die skrywers McWhirter, *et.al.* (1998;70) is van mening dat samewerking tussen onderwysers en spelterapeute bevorder kan word deur gereelde en gefokusseerde vergaderings tussen onderwysers, spelterapeute en ander professionele persone betrokke by kinders, te hou. In lyn met die menings van McWhirter, *et.al.* (1998:70) is die Gauteng Departement van Onderwys huidiglik besig met die implimentering van skoolgebaseerde ondersteuningsgroepe by alle skole. (Vergelyk Joubert, 2003.)

Skoolgebaseerde ondersteuningsgroepe is 'n struktuur binne die skool met die primêre rol om ondersteuning aan leerlinge en onderwysers te koördineer. Die ondersteuning aan leerlinge en onderwysers behels dan ook die identifisering en aanspreek van die leerder, onderwyser en die skoolstruktuur se behoeftes ( Gauteng Department of Education,2003).

Die samestelling van die span word bepaal deur die grootte en behoeftes binne elke skool, maar die kernlede van die span moet die volgende insluit:

- Departementshoof van die betrokke fase waarin die leerling verkeer (Fondasiefase of Seniorfase);
  - Departementshoof Lewensvaardigheid;
  - Die verwysende onderwyser;
  - Die skoolhoof of sy verteenwoordiger;
  - 'n Verteenwoordiger van die skool se assesseringskomitee;
  - 'n Verteenwoordiger van die leerderondersteuningskomitee; en
  - Ander rolspelers soos spelterapeute, arbeidsterpeute, spraakterapeute, welsynsorganisasies en andere, waar van toepassing
- (Gauteng Department of Education, 2003).

Die navorser is van mening dat spelterapeute 'n waardevolle rol in skoolgebaseerde ondersteuningsgroepe kan vervul en dat gereelde vergaderings van die groepe samewerking tussen onderwysers en spelterapeute kan fasiliteer.

Smith (2000:106) meld dat die motivering agter samewerking tussen onderwysers, spelterapeute en selfs ander professies betrokke by die multi-getraumatiseerde kind, gemik is op die daarstelling van toepaslike ondersteuningstelsels, effektiewe assessering van die behoeftes van die kind en professionele intervensie. Die klem is dus op 'n holistiese model wat 'n kollektiewe benadering aan moedig by al die partye betrokke by die ondersteuning van en hulp aan die multi-getraumatiseerde kind.

### **3.5 SAMEVATTING**

Onderwysers en spelterapeute het elk unieke take en rolle om te vervul in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind.

Die rol en taak van die spelterapeut is hoofsaaklik drieledig van aard. In die eerste plek het die spelterapeut 'n bepaalde verantwoordelikheid teenoor die multi-getraumatiseerde kind in individuele terapie deur aan die kind die

geleentheid te bied om deur die trauma te werk en die kind te bemagtig om die effek van die trauma op sy lewe te bowe te kom. Die spelterapeut het egter ook 'n rol om te vervul binne die gesin van die multi-getraumatiseerde kind, hetsy deur ondersteuning aan die gesin te bied of deur die gesin te verwys vir gesinsterapie waar nodig. In die laaste plek het die spelterapeut ook 'n ondersteunende- en opvoedingstaak teenoor onderwysers en ander persone betrokke by die multi-getraumatiseerde kind.

Vanuit die literatuur blyk dit dat onderwysers weens hulle daaglikse kontak met die multi-getraumatiseerde kind, in die aangewese posisie is om die kind se behoeftes te assesser en te besluit wanneer dit nodig is om die kind vir terapie te verwys. Buiten vir die ondersteunende rol wat onderwysers kan vervul het hulle egter ook 'n opvoedingstaak teenoor leerlinge wat hulle kan voorberei op moontlike trauma en post traumatiese stres simptome.

Dit wil uit die onderskeie rolle en take van onderwysers en spelterapeute ten opsigte van die multi-getraumatiseerde kind, blyk dat beide nie alleenlik 'n unieke rol het om te vervul nie, maar dat die onderskeie rolle mekaar ook kan aanvul en komplimenteer. Vanuit 'n holistiese en kollektiewe benadering blyk samewerking tussen onderwysers en spelterapeute die onderskeie rolle en take van beide te bevorder en gevolglik ook tot voordeel te wees van die multi-getraumatiseerde kind.

## HOOFSTUK 4

### EMPIRIESE DATA

#### 4.1 INLEIDING

Die fokus van hierdie studie was om onderwysers se persepsie ten opsigte van samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is, te bepaal.

Vir die doeleindes van hierdie studie is empiriese data ingewin deur middel van fokusgroepbesprekings met twee afsonderlike groepe onderwysers. Die lede van die fokusgroepe is deur die navorser geselekteer op grond van voorafopgestelde seleksie kriteria.

In hierdie hoofstuk word die empiriese data soos verkry tydens fokusgroepbesprekings weergegee en geanaliseer.

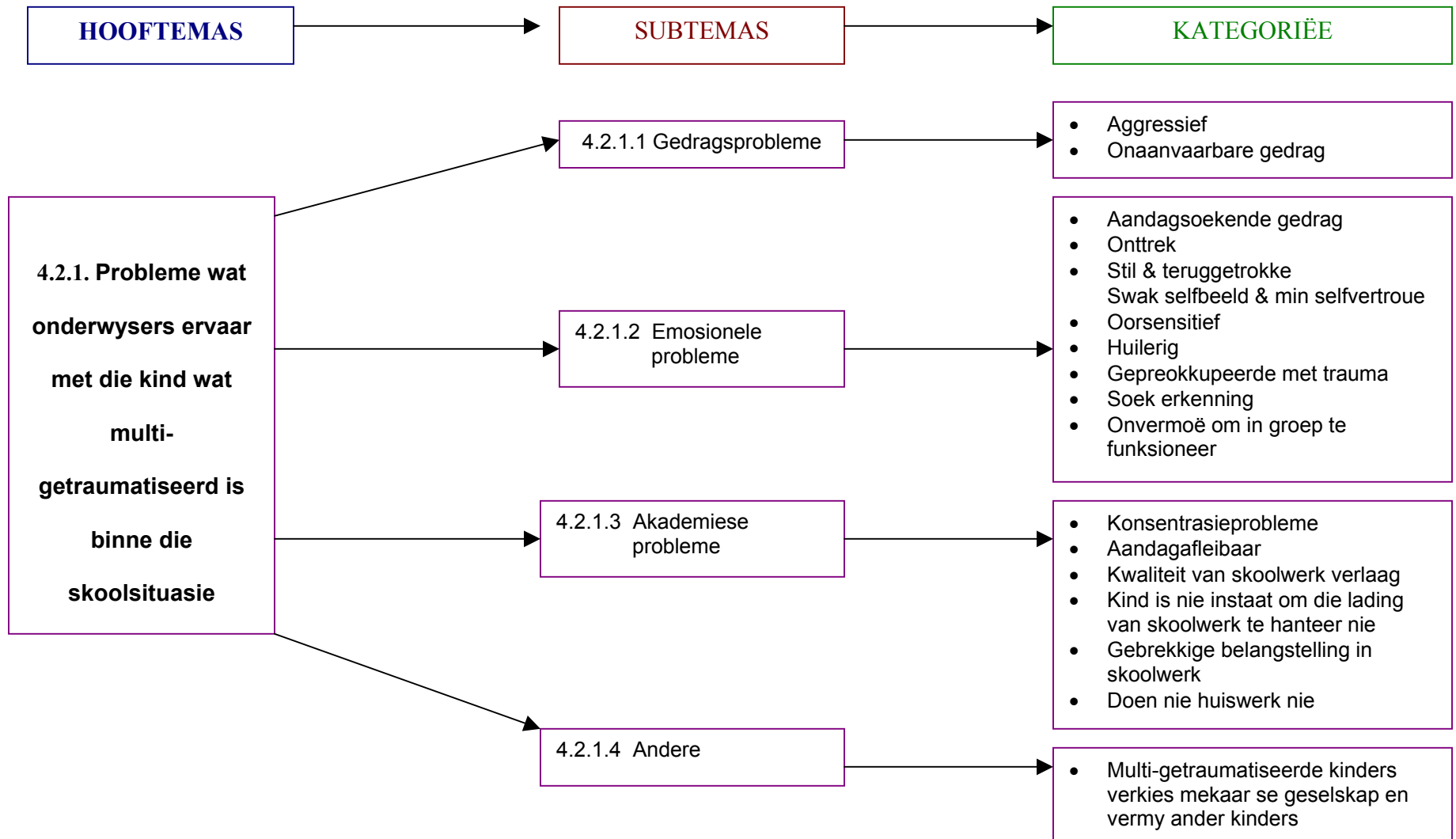
#### 4.2 IDENTIFISERING VAN HOOFTEMA'S EN SUBTEMA'S

Die volgende hooftemas het vanuit die empiriese data na vore gekom:

- Probleme wat onderwysers ervaar met die kind wat multi-getraumatiseerd is binne die skoolopset;
- Behoeftes van onderwysers in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is;
- Die persepsies van onderwysers rakende spel terapie; en
- Samewerking tussen onderwysers en spelterapeute in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseer is.

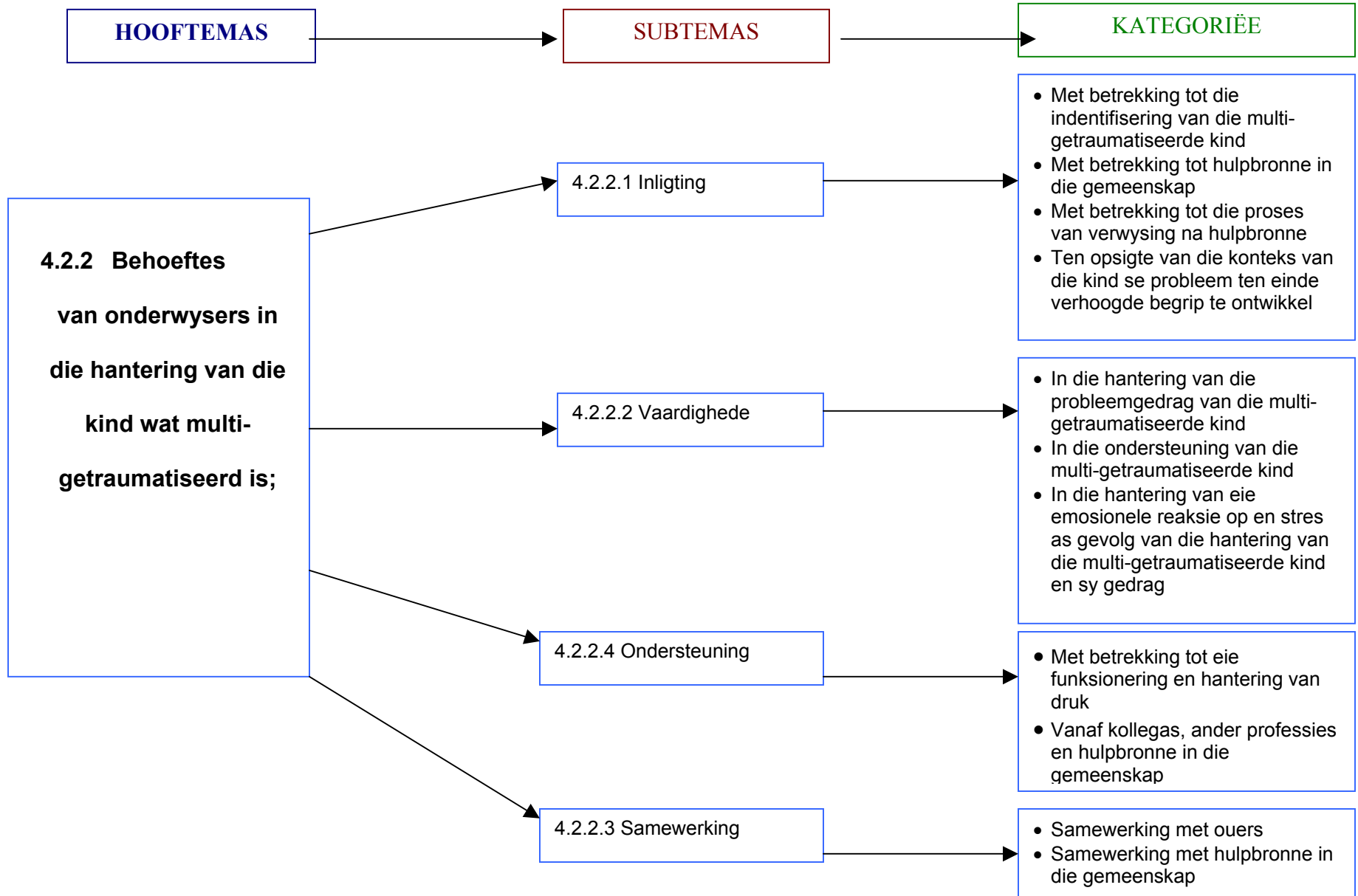
Elke hoofteema met sy onderskeie subtemas word skematies soos volg aangedui:

**FIGUUR 2 : SKEMATIESE VOORSTELLING VAN HOOF- EN SUBTEMAS SOOS GEÏDENTIFISEER VANUIT DIE EMPIRIESE DATA: HOOFTEMA 1**

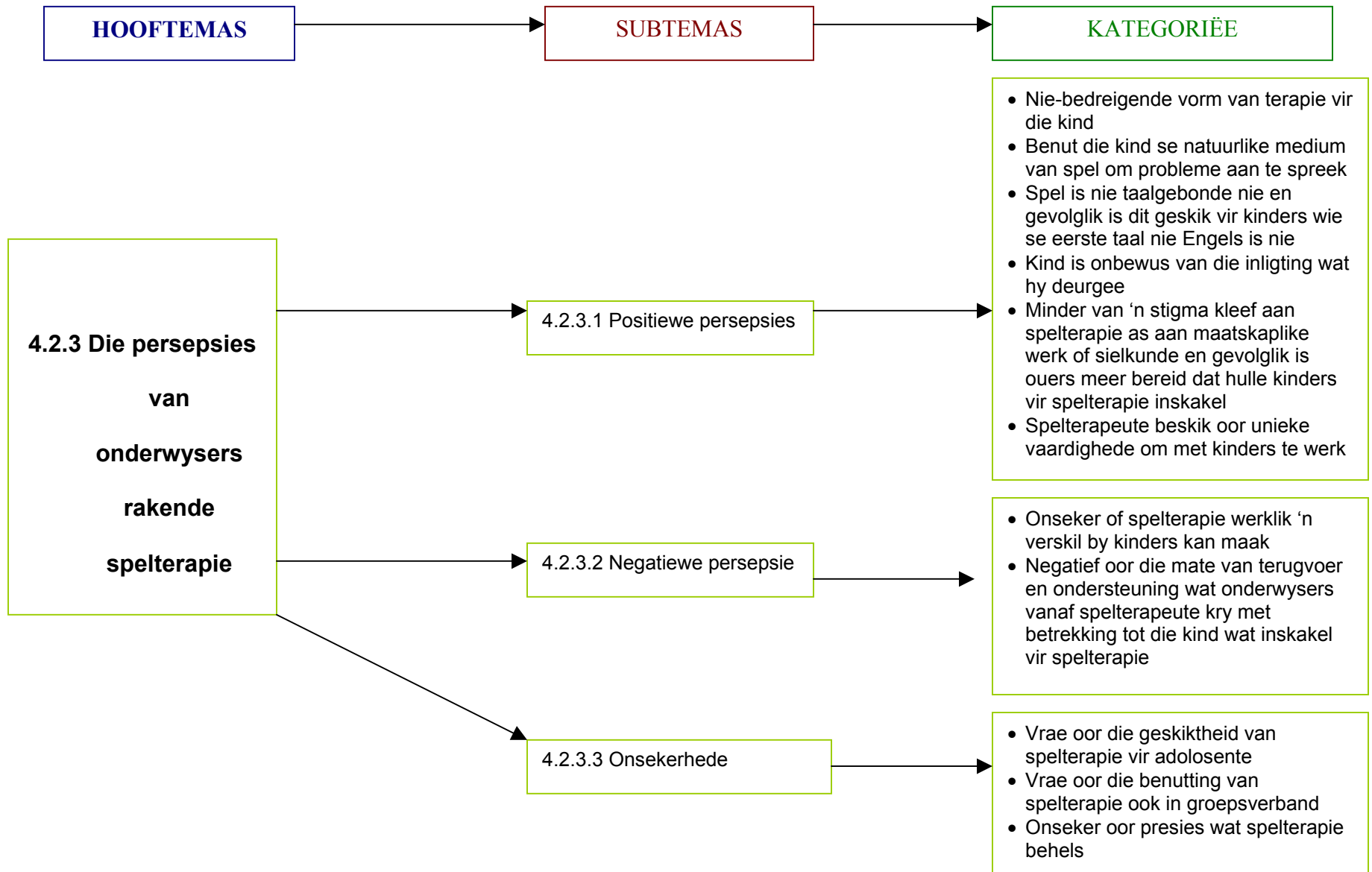




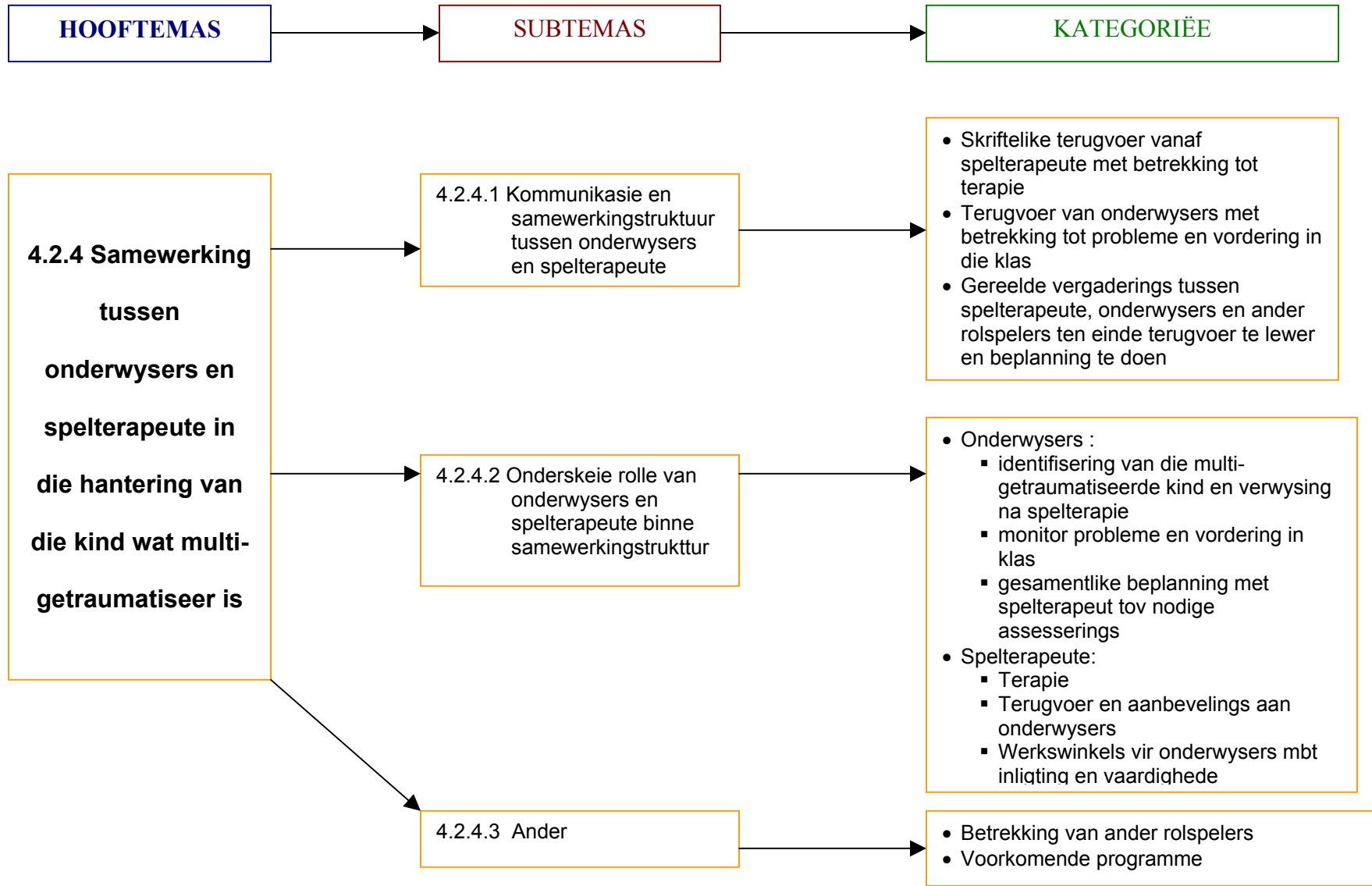
**FIGUUR 3: SKEMATIESE VOORSTELLING VAN HOOF- EN SUBTEMAS SOOS GEÏDENTIFISEER VANUIT DIE EMPIRIESE DATA: HOOFTEMA 2**



**FIGUUR 4: SKEMATIESE VOORSTELLING VAN HOOF- EN SUBTEMAS SOOS GE'IDENTIFISEER VANUIT DIE EMPIRIESE DATA: HOOFTEMA 3**



**FIGUUR 5: SKEMATIESE VOORSTELLING VAN HOOF- EN SUBTEMAS SOOS GE'IDENTIFISEER VANUIT DIE EMPIRIESE DATA: HOOFTEMA 4**



#### 4.2.1 Hooftema 1: Probleme wat onderwysers ervaar met die kind wat multi-getraumatiseerd is binne die skoolsituasie

Die probleme wat onderwysers ervaar met die kind wat multi-getraumatiseerd is, is die eerste hooftema wat deur die navorser geïdentifiseer is. As daar in ag geneem word dat die gemiddelde kind in Suid-Afrika daaglik ongeveer ses uur op skool deur bring, blyk dit duidelik dat die onderwyser 'n verskeidenheid van probleme met die multi-getraumatiseerde kind kan beleef. (Vergelyk Turner & Helms, 1995:343 en Louw, *et al.*, 1998:352.)

Vier subtemas is onder hierdie hooftema geïdentifiseer naamlik gedragsprobleme, emosionele probleme, akademiese probleme en andere. Hierdie subtema's en hul kategorië sal vervolgens bespreek word.

##### 4.2.1.1 Gedragsprobleme

Vanuit die empiriese data is daar bevind dat onderwysers van mening is dat kinders wat multi-getraumatiseerd is met gedragsprobleme presenteer. Onder hierdie gedragsprobleme is aggressiwiteit en algemene onaanvaarbare gedrag wat die klas ontwrig gekategoriseer. Lewis (1999:62) staaf hierdie bevinding en meld dat multi-trauma dikwels die kind laat met gevoelens van aggressie en woede as gevolg van die verlies van beheer, hulpeloosheid en pyn wat deel uitmaak van die gebeurtenis. (Vergelyk Tedeschi & Calhoun, 1995:23.) Geldard & Geldard (1999:178) verduidelik verder dat die kind wat aan trauma of multi-trauma blootgestel is dikwels sosiaal onvanpaste gedrag openbaar.

Die navorser wil hierby aansluit deur te meld dat wanneer die kind aan traumatiese gebeure blootgestel word, wat hy nie in staat is om self te hanteer nie ervaar die kind gevoelens van vrees en hulpeloosheid. Indien die gevoelens wat met trauma gepaartgaan nie erkenning geniet en hanteer word nie, maar onderdruk word, kan dit in die vorm van woede en aggressie manifesteer.

#### 4.2.1.2 Emosionele probleme

Dit blyk vanuit die empiriese data dat onderwysers 'n veelheid van emosionele probleme by die multi-getraumatiseerde kind identifiseer. Wanneer die kind aan multi-trauma blootgestel is gee dit dikwels aanleiding tot regressie in die kind se emosionele ontwikkeling. Barnard, et al. (1999:28) meld dat die kind dikwels terugkeer tot 'n vroeëre vlak van emosionele ontwikkeling en gedrag. Die volgende emosionele probleme wat die kind ervaar is vanuit die empiriese data as kategorië van hierdie subtema geïdentifiseer:

- *Kind is stil en teruggetrokke en onttrek dikwels*  
Lewis (1999:69) meld dat die kind wat aan multi-trauma blootgestel is, dikwels onttrek en belangstelling verloor in aktiwiteite wat hy voorheen geniet het. Die navorser is van mening dat die kind dikwels so gepreokkupeerd is met die trauma dat hy as stil en teruggetrokke mag voorkom. Die vrese, angstigheid en herinneringe wat met die trauma gepaard gaan neem dikwels al die kind se energie in beslag wat tot gevolg het dat die kind eenvoudig nie daartoe instaat is om enige tyd of energie aan verhoudings of aktiwiteite te bestee nie. (Vergelyk Lewis, 1999:69.)
- *Swak selfbeeld en min selfvertroue*  
Multi-trauma gee dikwels daartoe aanleiding dat die kind voel dat hy sleg is of anders is as ander kinders en dit affekteer die kind se selfbeeld negatief (Lewis, 1999:69). Lindsay & Elsegood (1996:117) meld dat wanneer die kind gekonfronteer word met trauma of verlies en die gepaartgaande veranderings in gedrag, emosies, skuldgevoelens en selfblaam, die kind se selfbeeld die risiko loop om negatief beïnvloed te word. (Vergelyk Tedeschi & Calhoun, 1995:21.) Die navorser wil hierby aansluit en is van mening dat multi-trauma ook gepaartgaan met gevoelens van magteloosheid, hulpeloosheid en verlies van beheer, en dat hierdie gevoelens opsigself kan bydra tot 'n verlaging in die kind se selfbeeld.

- *Kind is oorsensitief en huilerig*

Oorsensitiwiteit wat gepaard gaan met angstigheid en vrees is een van die simptome van post traumatiese stres reaksie wat met trauma geassosieer word (Lewis,1999:13). (Vergelyk Briere,1992:20 ; Hendriks, *et al.*,1993:13 en Burgess & Hartman,1992:77.) Die kind in die middelkinderjare beskik dikwels nie oor die vaardighede om multi-trauma te hanteer en te verwerk nie, en gevolglik is die navorser van mening dat die verlies aan beheer, hulpeloosheid en angstigheid wat met trauma gepaard gaan kan bydra daartoe dat die kind oorsensitief en huilerig is.

- *Kind is gepreokkupeerd met die trauma*

Die kind se skynbare gepreokkupeerdheid met die trauma spruit volgens die navorser uit die simptome wat met post traumatiese stress geassosieer word. Briere (1992:20) noem dat traumatiese gebeure dikwels deur die kind herbeleef word in die vorm van terugflitse of nagmerries wat deur omgewings- of sensoriese faktore gesneller word. Hierdie terugflitse tesame met die kind se vrese wat spruit uit die trauma gee volgens die navorser aanleiding tot die kind se gepreokkupeerdheid met die trauma.

- *Onvermoë om in 'n groep te funksioneer*

Geldard & Geldard (1999:178) verduidelik dat die kind wat aan trauma of multi-trauma blootgestel is dikwels sosiaal onvanpaste gedrag openbaar wat daartoe aanleiding gee dat die kind moeilik in groepsverband funksioneer en selfs deur die portuurgroep verwerp kan word. Die multi-getraumatiseerde kind is dikwels aggressief, wantrouig van ander, is nie selfgeldend nie en kan selfs self-destruktiewe houdings openbaar – wat alles daartoe bydra dat die kind moeilik binne 'n groep funksioneer. (Vergelyk Geldard & Geldard,1999:178.) Vervolgens is die navorser van mening dat die verandering in gedrag wat multi-trauma tot gevolg het, aanleiding gee daartoe dat die kind sukkel om binne groepsverband te funksioneer.

#### 4.2.1.3 Akademiese probleme

'n Verskeidenheid van akademiese probleme blyk teenwoordig te wees by die kind wat multi-getraumatiseerd is. Vanuit die empiriese data is die volgende akademiese probleme geïdentifiseer, as kategorieë van die subtema:

- Konsentrasieprobleme;
- Aandagafleibaarheid;
- Kwaliteit van skoolwerk verlaag;
- Die kind is nie instaat om die lading van die skoolwerk te hanteer nie;
- Gebrekkige belangstelling in skoolwerk; en
- Huiswerk word nie gedoen nie.

Die kind wat aan multi-trauma blootgestel is is dikwels so oorweldig deur sy vrese, angs en herrinneringe aan die trauma dat sy vermoë om te konsentreer en helder te dink dikwels negatief beïnvloed word (Lewis, 1999:67). Multi-trauma beïnvloed verder die kind se geheue en vermoë om take te bemeester. Die kind kan ook reeds bemeesterde vaardighede verloor wanneer trauma met regressie gepaard gaan (Lewis, 1999:67 en Barnard, Morland & Nagy, 1999:27). Vanuit die navorser se betrokkenheid by skole en werk met multi-getraumatiseerde kinders kan die navorser Lewis (1999:68) se bevindings beaam. Die navorser is verder van mening dat dit in die verband belangrik is dat die kind se klasonderwyser kennis sal dra van die kind se situasie en ook opgevoed sal word ten opsigte van die moontlike trauma simptome ten einde die nodige ondersteuning en hulp aan die kind binne die klas te kan bied.

#### 4.2.1.4 Andere

Vanuit die empiriese data blyk dit dat multi-getraumatiseerde kinders mekaar se geselskap verkies en ander kinders vermy. As daar gekyk word na die literatuur rakende die invloed van multi-trauma op die portuurgroep meld Geldard & Geldard (1999:178) in die verband dat die multi-getraumatiseerde kind dikwels wantrouig van ander is, nie selfgeldend is nie en selfs self-destruktiewe houdings kan openbaar, wat alles daartoe bydra dat die kind deur die portuurgroep verwerp kan word. (Vergelyk Geldard & Geldard, 1999:178.)

Die navorser wil hierby aansluit en meld dat hierdie moontlik die rede kan wees waarom multi-getraumatiseerde kinders mekaar se geselskap verkies. Wanneer hulle deur die portuurgroep verwerp word vind hulle 'n sin van geborgenheid en aanvaarding by ander multi-getraumatiseerde kinders en 'n tipe van 'n sub-kultuur word geskep.

#### **4.2.2 Hooftema 2: Behoeftes van onderwysers in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is**

Die tweede hooftema wat vanuit die empiriese data geïdentifiseer is is die behoeftes van onderwysers in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is. Vier behoeftes, soos in Figuur 4.2 as subtema's voorgestel is is onder die hooftema geïdentifiseer. Elk van die subtema's sal vervolgens meer volledig bespreek word.

##### **4.2.2.1 Onderwysers het 'n behoefte aan inligting**

Vanuit die empiriese data blyk dit dat onderwysers 'n behoefte het aan die volgende tipes inligting:

- Inligting wat hulle in staat sal stel om die multi-getraumatiseerde kind te kan identifiseer;
- Inligting met betrekking tot hulpbronne in die gemeenskap;
- Inligting met betrekking tot die proses van verwysing na die hulpbronne;
- Inligting met betrekking tot die konteks van die kind se probleem ten einde verhoogde begrip te ontwikkel.

Pennels & Smith (1995:37) meld dat dit deel van die rol en taak van onderwysers is om op te let na veranderinge in kinders se gedrag en dat onderwysers bewus moet wees van die simptome en gevaartekens wat met post traumatiese stres geassosieer word. Die behoefte aan inligting, soos uit die empiriese data na vore gekom het, sluit dus aan by die rol van onderwysers in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind. Die navorser is van mening dat dit van kardinale belang is dat onderwysers oor die nodige inligting sal beskik wat hulle instaat sal stel om die multi-getraumatiseerde kind te



identifiseer en ook te verwys na die mees geskikste hulpbron in die gemeenskap. Dit is gevolglik verder van belang dat onderwysers 'n netwerk sal opbou met ander professionele wat binne die veld van kindertrauma en terapie met kinders werksaam is, ten einde die kind sodoende te kan verwys.

Dit is egter nodig dat die inligting ook gepaard sal gaan met die nodige vaardighede in die hantering van die kind.

#### 4.2.2.2 Onderwysers het 'n behoefte aan vaardighede in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind

Meer as net 'n behoefte aan inligting blyk onderwysers ook 'n behoefte aan verskeie vaardighede te hê, spesifiek met betrekking tot die hantering van die multi-getraumatiseerde kind binne die klasopset. Die vaardighede waaraan onderwysers 'n behoefte het, sluit die volgende in:

- Behoefte aan vaardighede in die hantering van die probleemgedrag van die multi-getraumatiseerde kind;
- Behoefte aan vaardighede in die ondersteuning van die multi-getraumatiseerde kind; en
- Behoefte aan vaardighede in die hantering van hul eie emosionele reaksie en stres as reaksie op die multi-getraumatiseerde kind en sy gedrag.

Die behoefte wat onderwysers het aan vaardighede ten opsigte van die hantering van die kind se probleemgedrag en vaardighede in die ondersteuning van die kind, sluit volgens die navorser aan by die rol van onderwysers in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind. Pennels & Smith (1995:31) meld in die verband dat die skool dikwels vir kinders 'n veilige hawe is weg van die trauma of probleme by die huis en gevolglik word daar gevind dat kinders dikwels by die skool uiting aan hulle gevoelens en frustrasies sal gee. In die lig hiervan is dit nie alleen te verstane dat onderwyser 'n behoefte aan vaardighede het nie, maar volgens die navorser is dit ook van kardinale belang dat onderwysers toegerus sal word met die nodige vaardighede om die

probleemgedrag van die multi-getraumatiseerde kind binne die skoolsituasie te kan hanteer.

Pennels & Smith (1995:37) identifiseer verder die volgende aspekte wat deel uitmaak van die onderwyser se rol as dit kom by die multi-getraumatiseerde kind:

- Onderwysers moet 'n ondersteunende atmosfeer skep waarbinne leerlinge openlik kan gesels en gevoelens kan deel;
- Onderwysers moet leerlinge se reg op privaatheid respekteer, maar terselfde tyd nie leerlinge afsonder van hul portuurgroep nie.

Die navorser is van mening dat onderwysers oor sekere vaardighede moet beskik ten einde hierdie funksie te kan verrig.

Nie alleenlik bring kinders die grootste deel van hulle dag binne die skoolsisteem deur nie, maar onderwysers tree in baie opsigte as plaasvervangende ouers op en vervul dikwels 'n prominente rol in die lewe van die kind in die middelkinderjare. (Vergelyk Louw, *et.al.*, 1998:325.) Met in agname van die inligting blyk dit vanselfsprekend dat onderwysers, met in agname van individuele verskille, wel 'n bepaalde emosionele en stres reaksie sal hê op multi-getraumatiseerde kind en sy gedrag. In die verband is die navorser van mening dat die spelterapeut of ander professionele persone ondersteunende rol moet vervul ten opsigte van onderwysers wat by die multi-getraumatiseerde kind betrokke is.

#### 4.2.2.3 Onderwysers het 'n behoefte aan ondersteuning

'n Behoefte aan ondersteuning vanaf kollegas, ander professies en hulpbronne in die gemeenskap is geïdentifiseer. Te same hiermee blyk onderwysers ook 'n behoefte te hê aan ondersteuning met betrekking tot hulle eie funksionering en hantering van druk wat spruit uit hulle werkslading en interaksie met die multi-getraumatiseerde kind. Hierdie behoefte vind aansluiting by onderwysers se behoefte aan vaardighede in die hantering van hul eie emosionele reaksie en

stres as reaksie op hul interaksie met die multi-getraumatiseerde kind, en sal vervolgens nie weer hier bespreek word nie.

#### 4.2.2.4 Onderwysers het 'n behoefte aan samewerking

Vanuit die empiriese data blyk dit dat onderwysers 'n behoefte het aan samewerking met ouers asook samewerking met hulpbronne in die gemeenskap.

Hierdie behoefte van onderwysers tot samewerking met ouers vind aansluiting by die rol van onderwysers in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind. Pennels & Smith (1995:37) meen in die verband dat dit die taak van onderwysers is om sterk bande met die gesin en ander betekenisvolle persone daar te stel en te handhaaf. Van der Merwe (1996:25) meld in dié verband dat dit onmoontlik is om in isolasie met die kind te werk en meen dat ouers vennote in die proses is. (Vergelyk Lewis, 1999:180.) Die navorser wil hierby aansluit en byvoeg dat dit nie alleenlik belangrik is om die nodige ondersteuning en hulp aan die gesin te bied nie, maar dat die gesin ook oor waardevolle inligting rakende die kind beskik. Die gesin is ook in die aangewese posisie om die kind se vordering en aanpassing tuis te monitor.

Samewerking met hulpbronne in die gemeenskap en ander professies wat 'n betekenisvolle bydrae kan maak is egter ook van kardinale belang. Horwarth (2001:78) sluit hierby aan en meld dat die behoeftes en probleme van kinders slegs effektief aangespreek kan word deur middel van samewerking tussen die verskillende professies betrokke by die kind. Dit is gevolglik van kardinale belang dat onderwysers 'n netwerk sal opbou met ander professionele persone wat binne die veld van kindertrauma en terapie met kinders, werksaam is.

#### 4.2.3 Hooftema 3: Die persepsies van onderwysers rakende speltherapie

Die persepsies van onderwysers rakende speltherapie is die derde hooftema wat vanuit die empiriese data geïdentifiseer is. Die persepsies wat navore gekom het is onderverdeel in drie subtemas naamlik positiewe persepsies, negatiewe persepsies en onsekerhede.

##### 4.2.3.1 Positiewe persepsies van onderwysers rakende speltherapie

Dit wil voorkom asof die meerderheid van die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het positiewe persepsies rakende speltherapie handhaaf. Die volgende positiewe persepsies het na vore gekom:

- Speltherapie is 'n nie-bedreigende vorm van terapie vir die kind;
- Binne speltherapie word die kind se natuurlike medium van spel benut om probleme aan te spreek;
- Speltherapie is nie taalgebonde nie en gevolglik is dit ook geskik vir kinders wie se eerste taal nie dieselfde as die terapeut sin is nie (Engels / Afrikaans);
- Tydens speltherapie is die kind onbewus van die inligting wat hy deurgee;
- Onderwysers voel dat daar minder van 'n stigma aan die begrip speltherapie kleef as aan die begrip maatskaplike werk of sielkunde en dat ouers gevolglik meer bereid is om hulle kinders vir speltherapie te laat inskakel; en
- Spelterapeute beskik oor unieke vaardighede om met kinders te werk.

Die positiewe persepsies van onderwysers rakende speltherapie korroleer met die definisies van speltherapie soos vroeër in die literatuur bespreek in Hoofstuk 3 – 3.2.

Vanuit persoonlike ondervinding deur die betrekking van leerlinge van verskeie skole by speltherapie kan die navorser aansluit by die persepsie van onderwysers dat die begrip speltherapie minder gestigmatiseer word as die begrippe maatskaplike werk en of sielkunde. Die navorser het op verskeie geleenthede ondervind dat ouers meer bereid is om toestemming te gee dat hulle kind inskakel vir speltherapie en ook beter samewerking met die

speltherapeut lewer wanneer daar verwys word na speltherapie en speltherapeut, in plaas van na maatskaplike werk en maatskaplike werker.

#### 4.2.3.2 Negatiewe persepsies van onderwysers rakende speltherapie

Alhoewel die negatiewe persepsies wat onderwysers van speltherapie het in die minderheid was het 'n onsekerheid rakende die effektiwiteit van speltherapie tog by sommige van die onderwysers na vore gekom. Verder blyk daar ook 'n mate van negatiwiteit by onderwysers te wees rakende die mate van terugvoer en ondersteuning wat onderwysers ontvang vanaf spelterapeute met betrekking tot die kind wat inskakel vir speltherapie.

Hierdie negatiewe persepsies dui vir die navorser op die belangrikheid van gereelde terugvoer aan onderwysers met betrekking tot die vordering van die kind wat speltherapie ontvang. Die navorser is van mening dat indien onderwysers op 'n gereelde grondslag terugvoer en aanbevelings vanaf die spelterapeut ontvang rakende die kind wat speltherapie ontvang, sal negatiewe persepsies rakende die terugvoer en ondersteuning van spelterapeute, maar ook rakende die effektiwiteit van speltherapie verander word.

#### 4.2.3.3 Onsekerhede

Buiten vir die positiewe en negatiewe persepsies rakende speltherapie wat vanuit die empiriese data geïdentifiseer is, blyk daar ook baie vrae en onsekerhede by onderwysers te bestaan rakende die aard en omvang van speltherapie. Vrae rakende die geskiktheid van speltherapie vir adolosente en die benutting van speltherapie in groepsverband het na vore gekom.

Die navorser is van mening dat dit belangrik is dat geleentheid geskep sal word om die vrae van onderwysers te beantwoord. Spesifiek wanneer 'n kind na 'n spelterapeut verwys word is dit nie net belangrik dat die spelterapeut terugvoer en ondersteuning aan die onderwysers betrokke by die kind sal bied nie, maar dat tyd gemaak sal word om aan onderwysers te verduidelik persies wat speltherapie behels en enige vrae wat hulle het te beantwoord. Die navorser is

oortuig dat dit nie alleenlik sal bydra tot 'n beter samewerkingstruktuur tussen onderwysers en spelterapeute nie, maar dat persepsies oor spel terapie op die wyse ook verbeter sal word.

#### **4.2.4 Hooftema 4: Samewerking tussen onderwysers en spelterapeute in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is**

'n Verdere hooftema wat vanuit die empiriese data geïdentifiseer is verwys na samewerking tussen onderwysers en spelterapeute in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is. Drie subtema's wat as onderafdelings van 'n samewerkingstruktuur kan dien is geïdentifiseer.

##### **4.2.4.1 *Kommunikasie en 'n samewerkingstruktuur tussen onderwysers en spelterapeute***

Kommunikasie as komponent van 'n samewerkingstruktuur tussen onderwysers en spelterapeute het prominent vanuit die empiriese data na vore gekom. Die volgende aspekte rakende kommunikasie is uitgelig:

- Skriftelike terugvoer vanaf die spelterapeut met betrekking tot die vordering van terapie en aanbevelings rakende die hantering van die kind binne die skoolsituasie;
- Terugvoer van onderwysers met betrekking tot probleme en vordering van die kind in die skoolopset;
- Gereelde vergaderings tussen spelterapeute, onderwysers en ander rolspelers ten einde terugvoer te lewer en beplanning te doen.

Die belangrikheid van terugvoer vanaf spelterapeut aan onderwysers is reeds in die voorafgaande gedeelte rakende die persepsie van onderwysers rakende spel terapie bespreek. Die belangrikheid van gereelde terugvoer met betrekking tot die vordering van die kind wat spel terapie ontvang asook aanbevelings van die spelterapeut ten opsigte van die hantering van die kind binne die skoolsituasie, is uitgelig. Die fokus was egter op die verantwoordelikheid van die spelterapeut om terugvoer aan onderwysers te lewer.

Horwarth (2001:188) is van mening dat onderwysers, weens die daaglikse kontak wat hulle met die kind het en hulle professionele kennis ten opsigte van die kind se ontwikkelingsbehoefte, in die aangewese posisie is om die vordering en aanpassing van die kind te monitor. Gevolglik is die navorser van mening dat onderwysers dus ook 'n verantwoordelikheid het om terugvoer aan die spelterapeut te lewer met betrekking tot die vordering van die kind en enige probleme wat hulle binne die skoolopset beleef. Wedersydse terugvoer vanaf beide partye kan slegs tot voordeel van die terapeutiese proses en dus tot voordeel van die kind wees.

McWhirter, *et al.* (1998:70) is van mening dat samewerking tussen onderwysers en spelterapeute bevorder kan word deur gereelde en gefokusseerde vergaderings tussen onderwysers, spelterapeute en ander professionele persone betrokke by kinders, te hou. Die idee van gereelde vergadering soos in die empiriese data uitgelig is nie net in lyn met die mening van McWhirter, *et al.* (1998:70) nie, maar ook in lyn met die Gauteng Departement van Onderwys se implimentering van skoolgebaseerde ondersteunings groepe by alle skole. (Vergelyk Joubert, 2003.) Die navorser ondersteun die menings van McWhirter, *et al.* (1998:70) asook dié van die Gauteng Departement van Onderwys en is van mening dat gereelde gestruktureerde vergaderings die beste wyse is om terugvoer te lewer, ondersteuning te bied en die proses van samewerking te fasiliteer.

#### 4.2.4.2 Onderskeie rolle van onderwysers en spelterapeute binne 'n samewerkingstruktuur

Die rolle van onderwysers en spelterapeute binne 'n samewerkingstruktuur met betrekking tot die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is, is uniek, maar tog aanvullend tot mekaar. Die volgende onderskeie rolle is vanuit die empiriese data as kategorieë van die subtema geïdentifiseer.

- *Die rol van onderwysers binne 'n samewerkingstruktuur met betrekking tot die hantering van die multi-getraumatiseerde kind*

Die rol van onderwysers binne 'n samewerkingstruktuur in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is blyk vanuit die empiriese data, drieledig te wees:

- Identifisering van die multi-getraumatiseerde kind en verwysing na speltherapie;
- Monitor probleme en die kind se vordering in die klas
- Gesamentlike beplanning met die spelterapeut ten opsigte van die nodige assesserings.

Die take en rolle van onderwysers soos vanuit die empiriese data geïdentifiseer sluit aan by die literatuur oor die onderwerp. Vanuit die literatuur (Pennells & Smith, 1995:37 en Horwarth, 2001:188) blyk dit duidelik dat die rol van die onderwyser ten opsigte van die multi-getraumatiseerde kind hoofsaaklik dié is van identifisering van die kind, ondersteuning aan die kind te bied, om die kind in kontak te bring met die nodige hulpbronne, en die kind se gedrag en aanpassing te monitor. Die navorser stem saam met die rol en take van onderwysers soos vanuit die empiriese data navore gekom en deur die literatuur bevestig. Die navorser is van mening dat dit egter hier is waar die rol van die onderwyser ten opsigte van die multi-getraumatiseerde kind op hou en die spelterapeut die verantwoordelikheid ten opsigte van terapie moet oorneem.

- *Die rol van spelterapeute binne 'n samewerkingstruktuur met betrekking tot die hantering van die multi-getraumatiseerde kind*

Die empiriese data dui aan dat die rol van die spelterapeut binne 'n samewerkingstruktuur in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind die volgende behels:

- Therapie;
- Terugvoer en aanbevelings van onderwysers



- Werkswinkels aan onderwysers met betrekking tot inligting en vaardighede.

Alhoewel die empiriese data die essensie van die rol van die spelterapeut in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind saamvat, meen die navorser dat die rol van die spelterapeut wyer is as slegs dit wat deur die empiriese data weergegee word. Vanuit die literatuur (Lewis, 1999:180 en Pennels & Smith, 1995:40,42) blyk dit dat die rol en taak van die spelterapeut hoofsaaklik drieledig van aard is. In die eerste plek het die spelterapeut 'n bepaalde verantwoordelikheid teenoor die multi-getraumatiseerde kind in individuele terapie; die spelterapeut het ook 'n rol om te vervul binne die gesin van die multi-getraumatiseerde kind; en die spelterapeut het ook 'n ondersteunende en opvoedingstaak teenoor onderwysers en ander persone betrokke by die multi-getraumatiseerde kind. (Vergelyk Lewis, 1999:180 en Pennels & Smith, 1995:40,42.)

Die navorser is van mening dat die unieke rolle van spelterapeut en onderwysers in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind mekaar komplimenteer en binne 'n samewerkingstruktuur tot voordeel van die multi-getraumatiseerde kind aangewend kan word.

#### 4.2.4.3 Andere

Twee verdere aspekte wat deel uitmaak van 'n samewerkingstruktuur tussen onderwysers en spelterapeute in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind, wat vanuit die empiriese data na vore gekom het behels:

- Die betrekking van ander rolspelers by die proses; en
- Voorkomende programme

Die betrekking van ander rolspelers by die proses van hulp aan die multi-getraumatiseerde kind en binne 'n samewerkingstruktuur tussen onderwysers en spelterapeute is reeds vroeër in die hoofstuk onder punt 4.2.2.3 bespreek en sal vervolgens nie weer hier aandag geniet nie.

Die aanbieding van voorkomingsprogramme om kinders voor te berei op die moontlikheid van trauma is deur onderwysers geïdentifiseer as 'n belangrike aspek wat gesamentlik deur onderwysers en spelterapeut aangepak behoort te word. Sowel McWhirter, *et.al.* (1998:126) en Lewis (1999:78) as Smith (2000,127) maak melding van die konsep dat leerlinge deur middel van klaskamer of groepbesprekings voorberei moet word op die moontlikheid van trauma. Die navorser ondersteun die idêe ten sterkste en meen dat leerlinge nie alleenlik voorberei word op trauma en post traumatiese stres simptome nie, maar dat dit ook aanleiding kan gee tot groter begrip en empatie onder leerlinge.

### 4.3 **SAMEVATTING**

Die fokus van die navorsing was om 'n ondersoek te loots na die persepsie van onderwysers met betrekking tot samewerking met die spelterapeut in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind.

Vanuit die empiriese data is vier hoofemas geïdentifiseer. Subtemas en kategoriëe is onder elk van die hoofema's geïdentifiseer. Die hoofema's en subtema's soos vanuit die empiriese data geïdentifiseer kan soos volg saamgevat word:

**Tabel 1: Hoof- en subtema's soos geïdentifiseer vanuit die empiriese data**

<b>HOOFTEMA'S</b>	<b>SUBTEMAS</b>
1. Die probleme wat onderwysers ervaar met die kind wat multi-getraumatiseerd is binne die skoolsituasie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gedragsprobleme</li> <li>• Emosionele probleme</li> <li>• Akademiese probleme</li> <li>• Andere</li> </ul>
2. Die behoeftes van onderwysers in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inligting</li> <li>• Vaardighede</li> <li>• Ondersteuning</li> <li>• Samewerking</li> </ul>
3. Die persepsie van onderwysers rakende speltherapie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positiewe persepsies</li> <li>• Negatiewe persepsies</li> <li>• Onsekerhede</li> </ul>
4. Samewerking tussen onderwysers en spelterapeute in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikasie en 'n samewerkingstruktuur</li> <li>• Onderskeie rolle van onderwysers en spelterapeute</li> <li>• Andere</li> </ul>

Die hoofteema's, subteema's en kategorieë soos vanuit die empiriese data geïdentifiseer, korreleer deurlopende met die literatuur en dui volgens die navorsing op 'n ooreenstemming tussen die teorie en praktyk.

In Hoofstuk 5 sal die navorser se gevolgtrekkings en aanbevelings volledig bespreek word.

## HOOFSTUK 5

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

#### 5.1 INLEIDING

Uit die navorsingsresultate wat in hoofstuk 4 bespreek is blyk dit duidelik dat daar nie net 'n behoefte aan samewerking tussens spelterapeute en onderwysers is nie, maar dat samewerking ook ter bevordering van die insette van beide kan wees in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is.

Die doel van hierdie hoofstuk is om aan te dui tot watter mate die doelstelling en doelwitte wat in hierdie studie gestel is, ten einde die navorsingsvraag te beantwoord, bereik is. Vanuit die navorsingsresultate wat in hierdie studie bekom is sal gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word.

#### 5.2 DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE

Die doelstelling van die studie was:

- Om onderwysers se persepsie ten opsigte van samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is te bepaal.

Bogenoemde doelstelling is soos volg bereik: fokusgroepbesprekings is met twee afsonderlike fokusgroepe gevoer aan die hand van 'n fokusgroep-riglyn. Empiriese data is op die wyse ingewin en die persepsies van onderwysers rakende samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is, is bepaal. Vanuit die empiriese data is bevind dat daar nie net 'n behoefte aan samewerking is tussen spelterapeute en onderwysers is nie, maar dat samewerking ook ter

bevordering van die insette van beide kan wees met betrekking tot die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is.

### 5.2.1 Doelwitte van die studie

Die navorser het doelwitte gestel om die rigting van die ondersoek te lei, soos bespreek in punt 1.4.2 van hoofstuk 1. Elkeen van die doelwitte van hierdie studie sal vervolgens afsonderlik bespreek word.

- *Om kennis uit te brei deur middel van 'n deeglike literatuurstudie rakende:*
  - Die sosio-emosionele funksionering en ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare en die moontlike invloed wat multi-trauma hierop het;
  - Die rol van die onderwyser binne die skoolstruktuur asook die rol van beide onderwysers en spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is;

Hierdie doelwit is bereik aangesien die navorser met behulp van 'n literatuurstudie en gesprekke met kundiges, inligting ingesamel het en 'n teoretiese raamwerk opgebou het soos in hoofstuk twee en drie uiteengesit.

- *Om 'n empiriese studie te onderneem wat:*
  - Ondersoek in stel na die onderwyser se persepsies rakende die kind wat multi-getraumatiseerd is;
  - Probleme wat onderwysers ervaar en hulle behoeftes met betrekking tot die kind wat multi-getraumatiseerd is, te ondersoek; en
  - Ondersoek in te stel na samewerking tussen die spelterapeut en die onderwyser as multi-professionele span

Hierdie doelwit is bereik deur dat die navorser aan die hand van fokusgroepbesprekings 'n empiriese ondersoek geloots het. Fokusgroepbesprekings met twee afsonderlike fokusgroepe is aan die hand van 'n fokusgroepriglyn gehou. Vanuit die empiriese data is die volgende hoofteema's geïdentifiseer :

- Onderwysers ervaar gedrags-, emosionele- en akademiese probleme by die kind wat multi-getraumatiseerd is, binne die skoolopset;
- Onderwysers het 'n behoefte aan inligting, vaardighede en samewerking met ander in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind;
- Beide positiewe en negatiewe persepsies bestaan by onderwysers rakende speltherapie
- Onderwysers het wel 'n behoefte aan 'n samewerking met die spelterapeut in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind.

'n Volledige empiriese studie is dus onderneem en die empiriese data wat ingewin is dek al die aspekte soos in dié doelwit uiteengesit.

- *Om vanuit die empiriese data aanbevelings en gevolgtrekkings te maak ten opsigte van:*
  - samewerking tussens spelterapeute en onderwysers in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is; en
  - verdere navorsing

Aanbevelings ten opsigte van bogenoemde sal in hierdie hoofstuk gemaak word. 'n Artikel waarin die navorsingsresultate en aanbevelings weergegee word, word vir 'n vaktydskrif geskryf.

Die doelstellings en doelwitte van hierdie studie is dus ten volle bereik.

### 5.3 **NAVORSINGSVRAAG**

Aangesien die studie binne die kwalitatiewe benadering uitgevoer is, is die volgende navorsingsvraag geformuleer:

***Wat is die persepsie van onderwysers ten opsigte van samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is ?***

Die vraag is beantwoord deur die empiriese data wat aan die hand van die empiriese ondersoek ingewin is. Die hooftema's en subtema's wat vanuit die empiriese data geïdentifiseer is en soos bespreek in hoofstuk 4, het aangetoon dat onderwysers wel 'n behoefte het aan samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is. Samewerking met die spelterapeut in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind behels dan ook die aanspreek van onderwysers se behoeftes in die verband en ondersteuning aan die onderwysers.

### 5.4 **SAMEVATTING VAN DIE NAVORSINGS RESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

#### 5.4.1 Samevatting van die navorsingsresultate

Die navorsingsresultate soos van uit die empiriese data verkry kan soos volg saamgevat word:

- Onderwysers ervaar gedrags-, emosionele- en akademiese probleme met die kind wat multi-getraumatiseerd is, binne die skoolopset;
- Onderwysers het 'n behoefte aan inligting, vaardighede en samewerking met ander in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind;
- Die persepsies van onderwysers rakende speltherapie is oorwegend positief alhoewel enkele negatiewe persepsies ook voorkom.

- Onderwysers het wel 'n behoefte aan 'n samewerking met die spelterapeut in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is. Binne 'n samewerkingsstruktuur word verskeie rolle vir onderskeie onderwysers en spelterapeute geïdentifiseer.

Die navorsingsresultate korreleer nie alleenlik deurlopende met die literatuur soos in hoofstuk 2 en hoofstuk 3 bespreek, maar ook met die navorsers se eie ondervinding opgedoen vanuit haar betrokkenheid by verskeie skole deur spelterapeutiese intervensie met multi-getraumatiseerde kinders in die middelkinderjare.

#### 5.4.2 Gevolgtrekking

Uit die navorsingsresultate wat in hoofstuk 4 bespreek is blyk dit duidelik dat daar nie net 'n behoefte aan samewerking is tussens spelterapeute en onderwysers is nie, maar dat samewerking ook ter bevordering van die insette van beide kan wees met betrekking tot die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is.

Deur 'n samewerkingstruktuur binne skole tot stand te bring, waarbinne vergaderings tussen onderwysers en spelterapeute op 'n gereelde grondslag gehou word, kan die terapeutiese insette van die spelterapeut deur onderwysers binne die klas bevorder word. Samewerking tussen onderwysers en spelterapeute blyk dus in die beste belang van die kind wat multi-getraumatiseerd is, te wees.

Die onderskeie rolle van spelterapeute en onderwysers in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind word duidelik binne die empiriese data onderskei. Die onderskeie rolle van spelterapeute en onderwysers blyk aanvullend tot mekaar te wees en komplimenter terapeutiese intervensie met die kind wat multi-getraumatiseerd is.



Onderwysers het 'n behoefte aan beide inligting en vaardighede met betrekking tot die kind wat multi-getraumatiseerd is. Onderwysers het nie alleen 'n behoefte aan vaardighede in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind nie, maar ook vaardighede in die hantering van hul eie emosionele reaksie wat spruit uit hul interaksie met kinders wat multi-getraumatiseerd is. Vanuit die empiriese data kan die gevolgtrekking gemaak word dat onderwysers van mening is dat spelterapeute 'n prominente opvoedings- ondersteunende rol in die verband kan vertolk.

Alhoewel beide positiewe en negatiewe persepsie rakende spelterapië by onderwysers teenwoordig blyk te wees, blyk dit dat die negatiewe persepsies by onderwysers hoofsaaklik spruit uit gebrekkige kommunikasie en 'n kennisleemte wat by onderwysers bestaan rakende die aard en omvang van spelterapië. Ten spyte van beide positiewe en negatiewe persepsies wat by onderwysers bestaan rakende spelterapië, blyk daar nie te min 'n behoefte by onderwysers te wees tot samewerking met spelterapeute in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is.

Die empiriese data soos deur die ondersoek ingewin gee aanleiding tot 'n verskeidenheid van aanbevelings en idees met betrekking tot verdere navorsing.

#### 5.4.3 Aanbevelings

Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing sowel as algemene aanbevelings kan van uit die empiriese bevindings gemaak word.

##### 5.4.3.1 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing:

- Verdere navorsing kan geloots word na die ontwikkeling van riglyne ter verbeterde samewerking tussen spelterapeute en onderwysers in die hantering van die kind wat multi-getraumatiseerd is;

- Verdere navorsing kan geloots word na die ontwikkeling van riglyne om onderwysers te bemagtig met betrekking tot die hantering van die multi-getraumatiseerde kind binne die klas- en skoolopset;
- Verdere navorsing kan geloots word na die ontwikkeling van voorkomende programme binne skole wat leerlinge voorberei op trauma, bewus maak van post traumatiese stres simptome en hulpbronne in die gemeenskap;

#### 5.4.3.2 Algemene aanbevelings:

- Ondersteuningsgroepe vir onderwysers moet binne skole geloots word ten einde onderwysers te ondersteun en te bemagtig in die hantering van hul eie emosionele reaksie en stres weens hul interaksie met multi-getraumatiseerde kinders binne die skoolopset.
- Speltherapeute moet betrokke raak by skoolgebaseerde ondersteuningsgroepe by skole binne die gemeenskap waar hulle werksaam is;
- Skole en die Gauteng Departement van Onderwys moet ondersoek in stel na die daarstelling van beleid binne skole met betrekking tot universele voorkomingsmaatreëls ten opsigte van trauma, multi-trauma en die hantering van die multi-getraumatiseerde kind;

#### 5.4.3.3 Hipoteses vir verdere navorsing:

Vanuit die empiriese data wat deur die navorsingsondersoek ingewin is wil die navorser die volgende hipotese vir moontlike verdere navorsing daarstel:

- Indien onderwysers bemagtig word met betrekking tot die hantering van die multi-getraumatiseerde kind in die klasopset, sal dit die terapeutiese insette van die spelterapeut bevorder.

### **5.5 SAMEVATTENDE SLOTGEDAGTE**

Die werklikheid van die samelewing in Suid-Afrika vandag, veroorsaak dat ons kinders se kans om aan trauma blootgestel te word uitermatig groot is. Geweld, misdaad, egskeiding, afsterwe van geliefdes weens HIV/Vigs en vele ander negatiewe verskynsels is die realiteit van elkeen in Suid-Afrika se lewe. Die kind wat multi-getraumatiseerd is is nie langer net 'n rare verskynsel nie, maar 'n realiteit wat al hoe meer voorkom en gevolglik ook elkeen in die gesig staar.

Die impak van multi-trauma op die kind in die middelkinderjare, volg weens die interafhanklikheid van die verskillende fasette van die kind se ontwikkeling 'n bouse kringloop. Impak op een terrein van ontwikkeling gee aanleiding tot verdere impak op ander terreine van ontwikkeling. Dit is gevolglik uiters belangrik dat alle volwassenes wat by die kind betrokke is kennis sal dra nie alleenlik van die ontwikkeling van die kind en die invloed van multi-trauma op die kind se ontwikkeling nie, maar dat daar ook deeglike kennis en vaardighede ontwikkel sal word in die hantering van die multi-getraumatiseerde kind ten einde hom deur die proses van trauma tot groei en ontwikkeling te begelei.

Kennis, vaardighede en samewerking tussen alle partye betrokke by die kind is die enigste wyse om te verseker dat multi-trauma nie verrykende gevolge vir dié generasie kinders in hou nie.

## **BRONNELYS**

Allen, R., Higgleton, E & Seaton, A.1996. **SOUTH AFRICAN DICTIONARY JUNIOR SECONDARY**. Swaziland:MacMillion Boleswa Publishing.

Axline, V.M.1989. **PLAY THERAPY**. Kibdib: Churchill Livingstone.

Barnard, P., Morland, I. & Nagy, J. 1999. **CHILDREN, BEREAVEMENT AND TRAUMA. NUTURING RESILIENCE**. London: Jessica Kingsley Publishers.

Bence, A.1996. **WORKING THROUGH GRIEF**. Johannesburg:Peadiatric Oncology, Johannesburg Hospital

Blom, B.1997. **DIE BENUTTING VAN GESTALT TERAPIE MET DIE ADOLOSENT IN DIE HERSAAMGESTELDE GESIN: 'N MAATSKAPLIKE WERK PERSPEKTIEF**. Ongepubliseerde M.A.-Verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Burgess, A.W. & Hartman, C.R.1992. Memory, Cognition and Childhood Trauma. In Burgess, A.W. 1992. **CHILD TRAUMA I. ISSUES & RESEARCH**.New York: Garland Publishing

Burgess, A.W. 1992. **CHILD TRAUMA I. ISSUES & RESEARCH**.New York: Garland Publishing

Briere, J.N.1992. **CHILD ABUSE TRAUMA. THEORY AND TREATMENT OF THE LASTING EFFECTS**.Newbury Park:Sage Publications.

Craig, G.J.1992. **HUMAN DEVELOPMENT**.Sixth edition. New York:Prentice Hall.

Du Toit, L. 1999. **DIE INVLOED VAN BRILDRA OP DIE SELFBEELD VAN DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE.** Ongepubliseerde MA Verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Delport, C.S.L. 1998. Quantitative data collection methods. In De Vos, A.S.1998. **RESEARCH AT GRASS ROOT LEVELS. A PRIMER FOR CARING PROFESSIONS.** Hatfield:JL van Schaik.

De Vos, A.S. & Schulze, S.1998. The sciences and the professions. In De Vos,A.S. 1998. **RESEARCH AT GRASS ROOT LEVELS. A PRIMER FOR CARING PROFESSIONS.** Hatfield:JL van Schaik.

De Vos, A.S. , Fouche,C.B. & Venter,L. 1998. Quantitative data analysis and interpretation. In De Vos,A.S. 1998. **RESEARCH AT GRASS ROOT LEVELS. A PRIMER FOR CARING PROFESSIONS.** Hatfield:JL van Schaik.

Fouche, C.B.1998. Selection of a researchable topic. In De Vos,A.S.1998. **RESEARCH AT GRASS ROOT LEVELS. A PRIMER FOR CARING PROFESSIONS.** Hatfield:JL van Schaik.

Gauteng Department of Education. 2000. **UNDERSTANDING OUTCOME-BASED ASSESSMENT POLICY.** Gauteng Institute for Curriculum Development.

Gauteng Department of Education. 2003. **GUIDELINES FOR THE ESTABLISHMENT OF SCHOOL-BASED SUPPORT TEAMS.** Johannesburg: Gauteng Provincial Government

Gauteng Department of Education,2003. **SCHOOL-BASED SUPPORT TEAM TRAINING.**Reproduction, Johannesburg: Johannesburg East District, March

Geldard, K. & Geldard, D. 1999. **COUNSELLING CHILDREN A PRACTICAL INTRODUCTION.** London: Sage Publications.

Greeff, M. 1998. Information collection: Interviewing. In De Vos, A.S. 1998. **RESEARCH AT GRASS ROOT LEVELS. A PRIMER FOR CARING PROFESSIONS.** Hatfield: JL van Schaik.

Grinnell, R.M. 1997. **SOCIAL WORK RESEARCH & EVALUATION. QUANTITATIVE AND QUALITATIVE APPROACHES.** USA: Peacock Publishers.

Hendriks, J.H., Black, D. & Kaplan, T. 1993. **WHEN FATHER KILLS MOTHER. GUIDING CHILDREN THROUGH TRAUMA & GRIEF.** London: Routledge

Horwath, J. 2001. **THE CHILD'S WORLD. ASSESSING CHILDREN IN NEED.** London: Jessica Kingsley Publishers

Jewett, C. 1994. **HELPING CHILDREN COPE WITH SEPERATION AND LOSS.** Second Edition. London: Redwood Books

Joubert, P. 2002. **ONDERHOUD MET MNR. P JOUBERT, HEAD OF DEPARTMENT GUIDANCE.** John Mitchell School: Johannesburg. 29 November 2002

Kilsrom, J.F. & Klein, S.B. 1997. Self-knowledge and Self-awareness. In Snodgrass, J.G. & Thompson, R.L. 1997. **THE SELF ACROSS PSYCHOLOGY: SELF-RECOGNITION, SELF-AWARENESS AND THE SELF-CONCEPT.** New York: New York Academy of Sciences

Kritzinger, M.S.B., Labuschagne, F.J. & Pienaar, P. De V., 1982. **VERKLARENDE AFRIKAANSE WOORDEBOEK.** Pretoria: Van Schaik Beperk.

Leedy,P.D. 1993. **PRACTICAL RESEARCH, PLANNING AND DESIGN.5<sup>TH</sup>** Edition.New York:MacMillian Publishing Company.

Lewis, S. 1999. **AN ADULT'S GUIDE TO CHILDHOOD TRAUMA. UNDERSTANDING TRAUMATISED CHILDREN IN SOUTH AFRICA.** Cape Town: David Phillip Publishers

Lindsay,B. & Elsegood,J.1996. **WORKING WITH CHILDREN IN GRIEF AND LOSS.** London:Baillkuere Tindall

Louw, D.A., Van Ede,D.M. & Louw, A.E.1998. **MENSLIKE ONTWIKKELING.** Pretoria : Kagiso Uitgewers.

Mabey,J. & Sorensen,B.1995. **COUNSELLING FOR YOUNG PEOPLE.** Buckingham:Open University Press

Mark,R.1996. **RESEARCH MADE SIMPLE – A HANDBOOK FOR SOCIAL WORKERS.**London:Sage Publications.

McWhirter,J.J., McWhirter,B.T., McWhirter, A.M. & McWhirter,E.H.1998. **AT RISK YOUTH. A COMPREHENSIVE RESPONSE.** Second Edition. Pacific Grove:Brooks/Cole Publishing Company

Meyer,W.F., Moore, C. & Viljoen,H.G.,1993. **PERSOONLIKHEIDSTEORIEE – VAN FREUD TOT FRANKL.** Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

Naido,Z.2003. **ONDERHHOUD MET MEV Z NAIDO, DEPARTEMENTSHOOF SENIOR FASE.** John Mitchell School, Johannesburg.30 April 2003

Naido,Z.2003. **POST DESCRIPTION: POST LEVEL ONE EDUCATOR.** John Mitchell School: Johannesburg (Skrywer en jaartal onbekend)

National Education Policy Act,1996 (Act No.27of 1996). **Government Gazette Vol 402, No.19640** Pretoria: Government Gazette

Oaklander,V.,1988. **WINDOWS TO OUR CHILDREN: A GESTALT THERAPY APPROACH TO CHILDREN AND ADOLESCENTS.**New York:The Gestalt Journal Press.

Papalia,D.E. & Olds,S.W.,1992. **HUMAN DEVELOPMENT.**Fifth Edition.New York:McGraw Hill Inc.

Pennels, M. & Smith,S.C.1995. **THE FORGOTTEN MOURNERS. GUIDELINES FOR WORKING WITH BEREAVED CHILDREN.** Great Britian: Biddles Limited.

Prior, S.1996. **OBJECT RELATIONS IN SEVERE TRAUMA.**Nortvale: Jason Aronson Inc.

Rice, F.P.1995. **HUMAN DEVELOPMENT. A LIFE-SPAN APPROACH.** Second Edition. New Jersey, Prentice Hall.

Salkind,N.1990.**CHILD DEVELOPMENT.** 6th Edition.Fort Worth:Holt,Rinehart and Winston Inc.

Schoeman, J.P .1996. Projection Techniques.In Schoeman,J.P & van der Merwe, M.1996. **ENTERING A CHILD'S WORLD. A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria:Kagiso

Smit,G.J.1993. **NAVORSING. RIGLYNE VIR BEPLANNING EN DOKUMENTASIE.**Halfweghuis:Southern Boekuitgewers.



Smith, P.A.2000. **SENIOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S EXPERIENCE OF THE DEATH OF A PARENT: GUIDELINES FOR ASSISTING BEREAVED CHILDREN.** Unpublished PHD, University of Pretoria, Faculty of Education.

Snodgrass, J.G. & Thompson, R.L.1997.**THE SELF ACROSS PSYCHOLOGY: SELF-RECOGNITION, SELF-AWARENESS AND THE SELF-CONCEPT.**New York:New York Academy of Sciences

Strydom,H. & Venter,L.1998. Sampling and sampling methods. In De Vos,A.S.1998.**RESEARCH AT GRASS ROOT LEVELS. A PRIMER FOR CARING PROFESSIONS.**Hatfield:JL van Schaik.

Tedeschi, R.G. & Calhoun.L.G. 1995.**TRAUMA & TRANSFORMATION. GROWING IN THE AFTERMATH OF SUFFERING.**London: Sage Publications.

Thompson, C.L & Rudolph,L.B.1996.**COUNSELING CHILDREN.**Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing

Tulloch,S.1991. **READERS DIGEST OXFORD COMPLETE WORD FINDER.** London:Readers Digest Association Limited.

Turner, S.J. & Helms, D.B.,1995. **LIFE-SPAN DEVELOPMENT.**Fifth Edition. Orlando:Harcourt Brace College Publishers

Turner, H.2003. **ONDERHOUD MEV H TURNER, DEPARTEMENTSHOOF FONDASIE FASE.** Laerskool Kensington, Johannesburg.24 April 2003

Van der Merwe,M.1996.Basic components of Play Therapy. In Schoeman,J.P & van der Merwe, M.1996. **ENTERING A CHILD'S WORLD. A PLAY THERAPY APPROACH.**Pretoria:Kagiso.

Van der Sandt, L.2001. **PLAY THERAPY: THE GESTALT APPROACH.**

Referaat MWT 861. Pretoria: Universiteit van Pretoria, Departement  
Maatskaplike Werk

Vos, M.S.1996. Helping Children Understanding Death and Dying. **SOCIAL  
WORK PRACTISE** 1(97), August:35-41.

White, D & Woollet, A.1992. **FAMILIES A CONTEXT FOR DEVELOPMENT.**  
London: The Family Press