

'N VYFJARIGE DOGTER SE GEBRUIK VAN KUNSMEDIA IN TERAPIE: 'N REFLEKSIE

MARINIQUE MALAN

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes van
die graad van**



**MAGISTER EDUCATIONIS in
OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE
(MEd Psig)**

Aan

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

STUDIELEIER: Professor Rona Newmark

Desember 2008

"We have art so that we shall not be destroyed by the truth"

(Nietzsche)

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: 19 November 2008

Copyright © 2008 Stellenbosch University

All rights reserved

OPSOMMING

In hierdie studie word daar gefokus op 'n opvoedkundige sielkundige se refleksie ten opsigte van 'n vyfjarige se gebruik van kunsmedia in terapie.

Die rasionaal van kunsterapie is dat onderliggende gevoelens en probleme na vore kan kom deur die interaksie tussen die kliënt en die kunsmedia en kunsskepping (Oster & Crone, 2004). Wanneer kliënte die probleem visueel waarneem, word hulle in staat gestel om dit aan te spreek en te besluit hoe om dit te hanteer. Opvoedkundige sielkundiges word nie pertinent opgelei in kunsterapie nie. Die gebruik van kreatiewe media kan egter deel vorm van hul benadering in die terapeutiese proses. Een van die beginsels van kunsterapie, naamlik om 'n veilige ruimte vir 'n persoon te skep sodat hy of sy ongestoord kan werk, is in hierdie studie gebruik.

'n Kwalitatiewe ex post facto studie is vir hierdie navorsingsprojek gebruik. Dit behels dat 'n studie gedoen word oor 'n verskynsel ('n kind se gebruik van kunsmedia in terapie) nadat dit reeds tydens 'n vorige geleentheid deur die navorser geobserveer is. 'n Gevallestudie van 'n vyfjarige se interaksie met die kunsmedia verf, klei en viltpenne tydens haar terapie is vir die doel van hierdie navorsing gebruik. Daar is onder andere gekyk na hoeveel tyd sy aan die media gespandeer het, watter tegnieke sy gebruik het, kleure en simbole wat gemaak is, asook verbale en nie-verbale gedrag. Die moontlike betekenis van simbole word ook ingesluit in hierdie studie. Die deelnemer se terapiesessies asook informele onderhoude met haar moeder is op videobande opgeneem. Die videobande is later deur die navorser geobserveer en veldnotas hiervan tesame met persoonlike rekords en kunsprodukte wat in die sessies gemaak is, het deel gevorm van data-insameling. Induktiewe data-analise (bodem na bo) is gebruik om die data te verwerk. Die benadering van 'n reflektiewe praktisyn is gevolg om die perspektief van die navorser op hierdie studie te rig.

Die navorser het as volg oor die proses gereflekteer: Wat betref die deelnemer se interaksie met kunsmedia het sy met die verloop van tyd meer betrokke daarby geraak. Veranderinge ten opsigte van haar gebruik van kleure, tegnieke, asook die tipe medium, het plaasgevind. Haar verbale en nie-verbale gedrag het positief verander aan die einde van die terapie-proses.

ABSTRACT

The focus of this study is a reflection by an educational psychologist of a five year old girl and her use of art media during her therapy sessions.

The rationale behind art therapy is that underlying feelings and problems are brought to the surface through the interaction with art media and art production (Oster & Crone, 2004). This enables the client to perceive the problem visually and learn how to process it. Educational psychologists are not necessarily trained to do art therapy. However the use of creative media can form part of their practice. A principle of art therapy – to create a safe environment for the person to work uninterrupted, was used in this study.

A qualitative ex post facto study was used to complete this research. This entails a study of an occurrence (a child's use of art media in therapy) after it has been observed by the researcher. The aim of this research was to study, by means of a case study, a five year old girl's interaction with art media such as paint, clay and felt-tip pens throughout her therapy process. The amount of time spent with media, techniques and colours used, symbols made, as well as verbal and non-verbal behavior was observed. The participant's therapy sessions and informal interviews with her mother were recorded on video. The videotapes were studied and field notes of these, together with personal records and the artistic products that resulted from her sessions were used for data-collection. In addition and to enrich the study the possible meaning of the symbols depicted were also discussed. Inductive data-analyses (bottom to top) were used to process the data. The researcher's perspective during the study was of a reflective practitioner.

The description of the participant's interaction with art media showed that she became more involved with it as time passed. There were noticeable changes in her use of colour, techniques and media. A positive change in her verbal and nonverbal behaviour was observed towards the end of her therapy-process.

DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek opregte dank en waardering teenoor:

- Die Here, my God: Dit is deur Hom wat ek tot dit alles in staat is.
- Rouan: Dankie vir jou liefde, geduld en vertrou in my.
- My gesin en vriende: Dankie vir julle ondersteuning, belangstelling en aansporing. Julle bystand en liefde beteken baie vir my.
- Professor Newmark: Dankie vir Professor se insig, leiding en entoesiasme.
- Mevrou Petro Liebenberg: Dankie vir al die hulp met reëlins en afsprake, asook jou opkikkerende gesindheid.
- Heidi en haar ouers: Dankie vir jou verwerk en tekeninge, en dat ek die geleentheid kon kry om dit te gebruik vir hierdie studie.
- Meneer Danie Steyl vir die taalversorging, en mevrou Connie Park vir die tegniese versorging van my tesis.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1:

INLEIDING	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 PERSOONLIKE MOTIVERING EN RELEVANSIE.....	1
1.3 NAVORSINGSPROBLEEM.....	3
1.4 NAVORSINGSVRAAG	3
1.5 DOELWITTE VAN DIE NAVORSING.....	4
1.6 TEORETIESE BENADERING VAN DIE NAVORSING	5
1.7 NAVORSINGSONTWERP	7
1.7.1 Die reflektiewe terapeut.....	10
1.8 NAVORSINGSMETODE	14
1.8.1 Data-insamelingstegnieke	15
1.8.2 Data-analise	16
1.8.3 Betroubaarheid en geldigheid.....	17
1.8.4 Etiese oorwegings	17
1.9 VERKLARING VAN KERNKONSEPTE	17
1.10 STRUKTUUR VAN DIE VOORSTELLING	18
1.11 SAMEVATTING.....	19

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG	21
2.1 INLEIDING	21
2.2 KINDERTERAPIE / SPELTERAPIE	21
2.3 DIE OORSPRONG EN GESKIEDENIS VAN KUNSTERAPIE	23
2.4 KUNSTERAPIE EN DIE GEBRUIK VAN KREATIEWE MEDIA IN TERAPIE	25
2.5 DIE ONDERLIGGENDE RASIONAAL VAN KUNSTERAPIE	27
2.6 DIE VOORDELE EN GEBRUIKE VAN KUNSTERAPIE EN KREATIEWE MEDIA.....	29
2.7 KREATIEWE MEDIA.....	30
2.7.1 Verf.....	30
2.7.2 Speelklei.....	31

2.7.3	Viltpenne en kryte.....	31
2.8	KINDERS EN DIE GEBRUIK VAN KUNS IN TERAPIE	32
2.9	SIMBOLIEK.....	34
2.9.1	Die gebruik van kleur.....	35
2.10	DIE ONTWIKKELINGSTADIUM VAN DIE VYFJARIGE.....	38
2.10.1	Die emosionele ontwikkelingstadium van vyfjariges.....	38
2.10.2	Die kognitiewe ontwikkeling van vyfjariges.....	40
2.11	DIE VERWERKING VAN TRAUMA BY VYFJARIGES.....	41
2.12	SAMEVATTING.....	44

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE 45

3.1	INLEIDING	45
3.2	KONTEKS VAN HIERDIE STUDIE	45
3.2.1	Die deelnemer	45
3.2.2	Plek van navorsing	45
3.2.3	Die rol van die navorser.....	46
3.3	NAVORSINGSVRAAG	46
3.4	NAVORSINGSONTWERP	47
3.5	NAVORSINGSMETODE	50
3.5.1	Ex post facto navorsing	50
3.5.2	Gevallestudie.....	51
3.5.3	Beperkinge van gevallestudies.....	52
3.6	NAVORSINGSPARADIGMA	53
3.6.1	Data-insamelingstegnieke	54
3.6.1.1	Navorser as primêre instrument van dataproduksie: refleksie.....	55
3.6.1.2	Observasie	55
3.6.1.3	Video-opnames	56
3.6.1.4	Veldnotas	57
3.6.1.5	Onderhoud	57
3.6.1.6	Verfprodukte en ander dokumente	58
3.6.2	Data-analise	59
3.6.2.1	Datavermindering	60
3.6.2.2	Datakodering	61
3.6.2.3	Datavoorstelling.....	61

3.7	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	62
3.7.1	Geldigheid	63
3.7.1.1	Interne geldigheid / waarheidswaarde	63
3.7.1.2	Eksterne geldigheid / oordraagbaarheid.....	64
3.7.2	Betroubaarheid / ooreenstemming	64
3.7.3	Triangulasie.....	65
3.8	ETIESE OORWEGINGS	65
3.8.1	Toestemming.....	66
3.8.2	Vertroulikheid en anonimiteit	66
3.9	SAMEVATTING.....	67

HOOFSTUK 4

IMPLEMENTERING VAN DIE STUDIE 68

4.1	INLEIDING	68
4.2	DIE DEELNEMER	68
4.2.1	Identifisering van die deelnemer.....	68
4.2.2	Agtergrondgeskiedenis van die deelnemer	68
4.2.3	Geheelindruk van die deelnemer.....	69
4.3	DIE TERAPIEPROSES MET GEBRUIK VAN KUNSMEDIA	69
4.3.1	Die terapieruimte	69
4.3.2	Die kunsmedia.....	70
4.3.3	Beskrywing van die deelnemer se proses	70
4.3.3.1	Die eerste sessie.....	70
4.3.3.2	Die tweede sessie	71
4.3.3.3	Die derde sessie.....	72
4.3.3.4	Die vierde sessie	72
4.3.3.5	Die vyfde sessie	73
4.3.3.6	Die sesde sessie	73
4.3.3.7	Die sewende sessie	74
4.3.3.8	Die agste sessie	76
4.3.3.9	Die negende sessie.....	78
4.3.3.10	Die tiende sessie	79
4.4	DATA-ANALISE	81
4.5	ONTLUIKENDE TEMAS UIT TERAPIE-SESSIES	83
4.6	ADDISIONELE TEMAS UIT ONDERHOUDE MET DIE MOEDER	89

4.7	SAMEVATTING.....	91
-----	------------------	----

HOOFSTUK 5

BESPREKING VAN BEVINDINGE, BEPERKINGE, AANBEVELINGS EN REFLEKSIE	92
---	-----------

5.1	INLEIDING	92
-----	-----------------	----

5.2	OPSOMMING VAN HOOFSTUKKE 1, 2, 3 EN 4.....	92
-----	--	----

5.3	OPSOMMING VAN DATA.....	93
-----	-------------------------	----

5.4	INTERPRETASIE VAN DATA.....	94
-----	-----------------------------	----

5.4.1	Oorsigtelike interpretasie van die deelnemer se ervaring in terapie	94
-------	--	----

5.4.2	Interpretasie van temas uit die deelnemer se terapisessies.....	96
-------	---	----

5.4.3	Interpretasie van addisionele temas uit gesprekke met die moeder	102
-------	---	-----

5.5	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE.....	104
-----	--------------------------------	-----

5.6	AANBEVELINGS.....	104
-----	-------------------	-----

5.6.1	Die deelnemer	104
-------	---------------------	-----

5.6.2	Toekomstige navorsing	105
-------	-----------------------------	-----

5.7	SAMEVATTING.....	105
-----	------------------	-----

5.8	PERSOONLIKE REFLEKSIE VAN NAVORSER.....	105
-----	---	-----

BRONNELYS.....	107
-----------------------	------------

ADDENDUM A.....	112
------------------------	------------

ADDENDUM B.....	114
------------------------	------------

ADDENDUM C.....	116
------------------------	------------

ADDENDUM D.....	118
------------------------	------------

ADDENDUM E.....	123
------------------------	------------

ADDENDUM F.....	126
------------------------	------------

LYS VAN TABELLE, FIGURE, GRAFIEKE EN DIAGRAMME

Tabel 2.1:	Die moontlike betekenis en simboliek van die kleure: rooi, blou, groen, geel en swart.....	36
Tabel 4.1:	'n Voorbeeld van hoe kodes in transkripsies toegeken is.....	82
Tabel 4.2:	Temas uit terapisessies	83
Tabel 4.3:	Simbole wat in terapisessies gemaak is	86
Tabel 4.4:	Temas uit onderhoud met moeder	90
Tabel 5.1:	Die moontlike betekenis van die simbole: skoenlapper, blom en hart.....	101
Figuur 1.1:	Die konteks van refleksie, soos gesien binne die raamwerk van die drie wêreldes van meta-wetenskap, wetenskap en alledaagse kennis	9
Figuur 3.1:	Die konteks van die navorsingsprobleem, soos gesien binne die raamwerk van die drie wêreldes van meta-wetenskap, wetenskap en alledaagse kennis	49
Grafiek 4.1:	Hoeveelheid tyd per terapisessies spandeer aan die kunsmidia: verf, klei en viltpenne	87
Diagram 1.1:	Die navorsingsproses	13
Diagram 3.1:	Die wisseling tussen rolle van terapeut en navorser as reflektiewe praktisyn	54

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 INLEIDING

In hierdie studie word ondersoek ingestel na die gebruik van kreatiewe media in terapie. Hoofstuk 1 begin met 'n verduideliking van die redes vir die uitvoer van die studie. Die res van die hoofstuk bevat 'n samevattende bespreking van elk van die volgende: die navorsingsprobleem, navorsingsvraag, doel van die navorsing, navorsingsontwerp en metodologie wat gevolg word. Die studie beskryf hoe 'n vyfjarige dogtertjie betrokke was met kunsmedia tydens haar terapisessie: wat sy daarmee gedoen het, hoe lank sy daarmee besig was en wat dit moontlik kan beteken. 'n Reflektiewe benadering vanuit die navorser se perspektief word as paradigma gebruik. Die navorsing dra by tot opvoedkundige sielkundiges se gebruik van kreatiewe media in terapie en hoe dit aangewend kan word tot voordeel van die kliënt. Die studie behels 'n kwalitatiewe ondersoek na 'n enkele gevallestudie. Terme wat in die studie gebruik word, word gedefinieer en kortliks beskryf, en die hoofstuk sluit af met 'n bespreking van die verslag se struktuur.

1.2 PERSOONLIKE MOTIVERING EN RELEVANSIE

Die opleiding van opvoedkundige sielkundiges behels nie pertinent die gebruik van kunstherapie nie. Die konsep om verskillende kunsmedia in terapie te gebruik kan egter deel vorm van die opvoedkundige sielkundige se praktyk. Ek wil graag die geleentheid om 'n studie daarvoor te doen gebruik om meer omtrent die onderwerp wys te raak. Verskillende aspekte van terapie, byvoorbeeld die simboliek en projeksie van gevoelens, kom in kunswerk voor. Die ondersoek sal die betekenis van simbole en kleure wat gebruik word, asook die moontlike emosionele proses wat in 'n kind plaasvind, insluit. Ondersoek word ingestel na hoe 'n vyfjarige kind met verf, klei en viltpenne as kunsmedia in haar terapie omgaan. Dit behoort aan die veld van opvoedkundige sielkunde asook ander opvoedkundige sielkundiges nuwe kennis en insig te gee in hoe kreatiewe media vir kliënte van waarde kan wees en moontlik 'n bydrae lewer vir hulp wat aan toekomstige kliënte verleen kan word.

As deel van die navorsing word gepoog om nuwe insig in die deelnemer se terapie te verkry. Deur middel van refleksie kan die navorser terugkyk en van nuuts die terapie-proses ondersoek. Refleksie maak deel uit van professionele praktisering en stel die terapeut in staat om te groei en ontwikkel. Dit dra daartoe by dat die terapeut toekomstige kliënte meer effektief en toepaslik kan ondersteun, maar ook om die kennis van die studie met kollegas in die veld van opvoedkundige sielkunde te deel.

'n Literatuursoektog van Suid-Afrikaanse Studies (Nasionale Navorsingstigting, 1999), het slegs enkele studies wat handel oor individuele kunst terapie opgelewer. 'n Studie, "The psychological effects of art therapy on children who have experienced traumatic grief" deur Sandra Ann Carew (2005), is soortgelyk aan my navorsing. Die studie van Carew (2005) handel oor die effektiwiteit van nie-direktiewe kunst terapie as behandeling van traumatiese rou. Carew (2005) het verskillende terapieë vir die behandeling van rou by kinders ondersoek en twee gevallestudies gebruik. My studie verskil egter van Carew (2005) s'n deurdat die klem daarvan val op die beskrywing van 'n kind se ervaring van terapie en haar interaksie met die kreatiewe media. Die klem val op wat die deelnemer met die kunsmedia doen en die moontlike redes en interpretasies daarvan. 'n Reflektiewe benadering word gevolg. Dit behels dat reflektiewe praktisering gebruik is om die studie te rig. Later in die hoofstuk word reflektiewe praktisering bespreek.

Die meeste beskikbare inligting oor die gebruik van kreatiewe media in terapie word geskryf deur kunstterapeute. Min inligting was bekombaar oor gebruik van kunsmedia deur ander terapeute wat nie in kunst terapie opgelei is nie. In my studie gaan ek spesifiek kyk hoe 'n kliënt gewerk het met kunsmedia in terapie wat gefasiliteer word deur 'n opvoedkundige sielkundige intern.

My soektog na literatuur oor kunst terapie het meestal Britse en Amerikaanse bronne opgelewer. Hierdie studie sal 'n positiewe bydrae kan lewer tot Suid-Afrikaanse literatuur rakende die gebruik van kunsmedia in 'n opvoedkundig-sielkundige opset.

1.3 NAVORSINGSPROBLEEM

Die navorsing is gefokus op 'n vyfjarige dogtertjie se gebruik van kreatiewe media in haar terapisessies. Kinders van verskillende ouderdomme verkies om met verskillende kunsmedia te werk. Wadeson (1987) noem dat kunsmedia doelgerig gekies behoort te word en eienskappe van die media, behoeftes van die kliënt en omstandighede waaronder gewerk word, in ag geneem behoort te word. Die fasilitering en beheer van kunsmedia is dus belangrik. Sekere media, byvoorbeeld die werk met koerantpapier wat maklik skeur, kan frustrerend eerder as bevorderlik vir die kliënt wees (Wadeson, 1987). Sy brei verder uit en stel dat metodes eenvoudig behoort te wees om spontane vrystelling van gevoelens mee te bring. Onbewuste materiaal is geneig om na vore te kom as daar nie te veel beplanning en voorbereiding in interaksie met media is nie.

In die lig van bogenoemde, vir die doel van hierdie studie, word die fokus geplaas op 'n vyfjarige kind se voorkeure en afkeure in haar gebruik van kreatiewe media tydens terapie. Die deelnemer se gebruik van kunsmedia word as 'n voorbeeld gebruik om opvoedkundige sielkundiges bewus te maak van dinge waarvoor hulle sensitief kan wees in hul kliënte se terapisessies. Haar betrokkenheid, spesifiek met kreatiewe media soos verf, klei en viltpenne, asook moontlike interpretasies daarvan, word beskryf.

Vir die doel van hierdie studie stel ek my skrywe in die eerste persoon. Dit dra by tot die reflektiewe aard van die studie. Jones (1992) redeneer dat realiteite soos wat hulle in navorsing gereflekteer word, slegs die subjektiewe konstruksie van die betrokke navorser se realiteit kan inhou. Nog 'n voordeel om in die eerste persoon te skryf is dat die gebruik van die aktiewe stem 'n aanduiding aan lesers gee dat die skrywer gewillig is om verantwoordelikheid te neem vir die gedagtes en idees wat uitgespreek word (Le Guin, 1998).

1.4 NAVORSINGSVRAAG

Deur die onderneming van hierdie navorsing poog ek om die volgende primêre vraag te beantwoord. Wat is 'n vyfjarige kind se interaksie met kunsmedia tydens terapie? Die volgende subvrae sal ook ondersoek word:

- Waarop kan die opvoedkundige sielkundige let in die kreatiewe betrokkenheid van 'n vyfjarige dogtertjie, en watter simboliese betekenis kan dit inhou?
- Wat is die waarde van refleksie vir die beginner opvoedkundige sielkundige?

1.5 DOELWITTE VAN DIE NAVORSING

Die primêre doelwit van hierdie navorsingsprojek is om ondersoek in te stel na die interaksie wat plaasvind tydens 'n vyfjarige dogtertjie se gebruik van verf, klei, viltpenne en kryte in haar terapisessies. Deur die vyfjarige se interaksie met kunsmedia, haar keuse van kleure, wat sy met die media doen, asook die hoeveelheid tyd wat sy tydens 'n terapisessie aan die kunsmedia spandeer, te beskryf, word gepoog om deur middel van interpretasie betekenis te gee aan haar emosionele stand. Kuns wat in sessies geskep is, soos tekeninge en kleiprodukte, dien as projeksies. Die wyse waarop die stimuli van beelde en skeppende kuns vorm, is 'n uitstekende instrument vir projeksie. Die kliënt projekteer as't ware materiaal in die kunsvorm of -proses (Jones, 2005). Verder word uitgebrei dat hierdie uitdrukking van materiaal ook 'n geleentheid skep vir ontdekking. Behalwe vir die kliënt se ondersoek, kan die interpretasie daarvan aan die terapeut 'n aanduiding gee van moontlike geassosieerde gevoelens en emosies wat 'n kind op daardie oomblik beleef. Jones (2005) beklemtoon die belangrikheid van die kliënt se individuele ervaring en projeksie sowel as die betekenis wat die kliënt daaraan heg. Elke uitdrukking behoort beskou te word as 'n spesifieke lewenservaring en unieke betekenis vir daardie spesifieke persoon. Tweedens word aandag gegee aan verbale en nie-verbale uitdrukking tydens die terapeutiese proses. Hierdie uitdrukkings, tesame met interpretasies van kunsprodukte, kan dan met die emosionele toestand, "individuasie" en versterking van die "self" in verband gebring word.

In die lig van projeksie en interpretasie, word die beginsels van kunstherapie bespreek. Jones (2005) noem dat persone wat siekte, trauma of uitdagings in die lewe ervaar, of 'n behoefte aan persoonlike ontwikkeling het, die terapeutiese gebruik van kunsskepping binne 'n professionele verhouding, betekenisvol kan vind. Jones (2005) verduidelik verder dat, deur die skepping van kuns, 'n persoon se bewustheid van self en van ander verhoog word, sy of haar simptome, spanning en

traumatiese ervarings beter kan hanteer, kognitiewe vermoë kan verbeter, en die plesier van kunsskepping kan geniet.

'n Tweede doelwit van my navorsing is om die waarde van refleksie vir die beginner terapeut te bespreek. Die deelnemer se terapeutiese proses word vanuit 'n reflektiewe oogpunt beskou. Die fokus word geplaas op die opvoedkundige sielkundige se ontwikkeling en groei as professionele praktisyn en die voordeel wat dit vir toekomstige kliënte en kollegas inhou. Kolb (1984, soos aangehaal in Bolton, 2001) se siklus van leer brei as volg oor hierdie verwantskap tussen refleksie en die ontwikkeling van professionele vaardighede uit en noem dat:

Sharing reflective writings and discussing them in depth enables the development of practice because the outcomes of reflection are taken back into practice – improving and developing it (Bolton, 2001:13).

1.6 TEORETIESE BENADERING VAN DIE NAVORSING

Die volgende beginsels dien as riglyne van kunstherapie en word gebruik vir die teoretiese grondslag van hierdie studie. Eerstens plaas Jung (1997, soos gemeld in Jones, 2005) die fokus op 'n ruimte waar die kliënt kan speel. Dit bevorder 'n speelse stand en gee aan die kliënt die ervaring dat hy of sy die vermoë het om te verander en te groei. Hierdie beginsel van Jung sluit aan by die onderstaande doelwit van kunsterapeute:

The overall aim of its practitioners is to enable a client to effect change and growth on a personal level through the use of art materials in a safe and facilitating environment (British Association of art therapists in Jones, 2005:24).

'n Tweede belangrike beginsel van kunstherapie is die kliënt se kunsprodukt. Jones (2005) is van mening dat alle kunstherapie-werk gegrond is daarop dat die kliënt sy of haar verhouding tot die kunsvorm ontdek. Hierdie terapeutiese kuns help die kliënt (kinders) "*revive their (children's) basic human needs and abilities to create and to express, to search for self, to reach out again and to communicate*" (Betensky, 1995:175).

In hierdie studie het 'n opvoedkundige sielkundige kunsmedia in terapie gebruik en is die bogenoemde beginsels van kunstherapie – om 'n ruimte te skep waarin die kliënt

kan groei en ontwikkel en haarself weer laat opleef – gevolg. Ek gebruik dan ook hierdie beginsels as riglyn in my navorsing. Die deelnemer het in haar terapiessessies hoofsaaklik met kreatiewe media omgegaan en tekeninge geskep. Dit vorm deel van kunst terapie waar tekeninge 'n essensiële rol speel in die terapeutiese proses en as die visuele uitbeelding van gevoelens, wat vir die kliënt moeilik was om verbaal te stel, beskou word. Oster en Crone (2004) redeneer dat die gebruik van tekeninge met getraumatiseerde kliënte een van die enkele maniere is om uitwendige vorm te gee aan emosies en gebeure wat andersins te pynlik sou wees om verbaal te onthul. Die maak van kunsprodukte in terapie, soos die deelnemer se tekeninge in hierdie studie, stem ooreen met die beginsels van kunst terapie. Om hierdie rede word die agtergrond en aspekte van kunst terapie bespreek.

Volgens Wadeson (1987) word die oorsprong van kunst terapie teruggevoer na Margaret Naumburg en Edith Kramer. Volgens Wadeson (1987) het Kramer gefokus op die genesende eienskappe van kuns skepping; die potensiaal daarvan om integrasie en sintese teweeg te bring; die rol daarvan in vergeesteliking; en die resulterende tekort aan vereiste verbale interpretasie of insig. Wadeson (1987) verwys ook na Naumburg se raamwerk van simboliek en die waarde van betekenis. Simboliek en die interpretasie van kunsprodukte om sodoende betekenis daaraan te heg, word vir die doel van hierdie studie, vanuit 'n Jungiaanse benadering gedoen. Jung se sielkunde is die enigste sielkundige sisteem wat die metaforiese intellek omvattend bestudeer (McNally, 2001). McNally (2001) voer verder aan dat die tweede taal van mense bestaan uit beelde en simbole wat buite die individu se verstandelike bewussyn is. Volgens Jung (soos aangehaal deur Jaffé, 1968) het die mens 'n simboolskeppende aanleg wat onbewustelik voorwerpe of vorms na simbole omskakel en sodoende sielkundige belang daaraan toevoeg.

Na aanleiding van die moontlike interpretasie en betekenis wat deur middel van simbole vanuit die kliënt se kunswerke oorgedra kan word, is dit belangrik dat die terapeut sensitief moet wees vir die aksies van die deelnemer. Dit is nie bloot slegs dit wat in die sessie gebeur wat van belang kan wees om die kliënt se werke beter te verstaan nie, maar ook die konteks waarin die kliënt haar bevind. Vir die doel van hierdie navorsing sal dit nodig wees om literatuur rakende die hantering van trauma,

spesifiek die hantering van rou en die emosionele ontwikkeling van vyfjariges, te bestudeer.

Die hantering van trauma soos rou verskil van kind tot kind. O'Connor (2004) is van mening dat elke kind, afhangend van sy of haar ouderdom, verhouding met die persoon wat oorlede is en kennis rakende die omstandighede van die afsterwe, sy of haar eie, unieke emosionele reaksie op die dood van 'n naasbestaende toon. Hierdie verskeidenheid emosies wat kinders tydens rou ervaar, kan in hul aksies en houding waargeneem word.

Wat die emosionele ontwikkeling van die deelnemer betref, behoort in ag geneem te word dat kinders deur verskillende ontwikkelingsfases gaan waarbinne hulle nuwe, ouderdomsgepaste vaardighede aanleer. Alan Carr (2006) skryf dat kinders tussen vyf- en sewejarige ouderdom toenemend begin om emosies wat selfbewustheid insluit, te reguleer. Tydens hierdie fase is daar ook 'n verhoogde gebruik van sosiale vaardighede wat te make het met gevoelens van die self en ander. Volgens Erikson (aangehaal deur Loxton, 2005) ondervind vyfjariges die ontwikkelingstadië-krisis van skuld teenoor twyfel. Hierdie krisis word as opgelos beskou wanneer die jong kind 'n sterk sin toon dat hy of sy 'n unieke individu is. Loxton (2005) gaan voort deur te noem dat die selfbeheer en selfvertroue wat kinders ontwikkel het, hulle in staat stel om die gevolge van hul aksies te observeer.

Die ontwikkelingstake van 'n vroeë skool-ouderdom kind is seksrol-identifisering, vroeë morele ontwikkeling, selfteorie en groepspeel (Loxton, 2005). Vir die doel van hierdie studie word die klem op emosionele en kognitiewe aspekte van 'n vroeë skool-ouderdom kind geplaas.

1.7 NAVORSINGSONTWERP

'n Kwalitatiewe benadering word in hierdie navorsing gevolg, aangesien dit meer buigsaam is, groter diepgang het en geskik is vir die bestudering van 'n enkele deelnemer as 'n gevallestudie. Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006) voer aan dat kwalitatiewe navorsingsmetodes poog om mense se gevoelens en ervarings in menslike terme te beskryf en te interpreteer, eerder as deur middel van hoeveelheidsbepaling en -meting. Merriam (1988) sluit hierby aan en definieer

kwalitatiewe navorsing as 'n oorsigtelike konsep wat gebaseer is op die idee dat realiteit gekonstrueer word deur individue se ervarings en interaksies met hul omgewing. Dit blyk dat kwalitatiewe navorsing 'n geskikte ontwerp vir my studie sal wees, aangesien my navorsing nadere ondersoek instel na 'n proses wat plaasvind tydens die kliënt se gebruik van kunsmedia en die terapeut se beskrywing daarvan.

Volgens Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006), word 'n navorsingsontwerp gedefinieer as 'n strategiese raamwerk vir aksie wat dien as 'n brug tussen navorsingsvrae en die uitvoering of implementering van die navorsing. Hulle brei verder uit dat 'n navorsingsontwerp 'n plan is wat die rangskikking van omstandighede vir die versameling en analise van data op so 'n wyse rig dat dit relevant is vir die navorsingsdoelwit en 'n ekonomiese prosedure volg. Terre Blanche et al. (2006) beskou ontwerp as 'n strategiese raamwerk, 'n plan wat navorsingsaktiwiteite rig en sodoende verseker dat betroubare gevolgtrekkings bereik word.

Terre Blanche et al. (2006) verduidelik dat ontwerpe op 'n kontinuum kan varieer, met onbuigsame en tegniese planne aan die een kant tot buigsame en pragmatiese riglyne vir aksie aan die ander kant. Hulle voer aan dat 'n navorsingsontwerp nie noodwendig 'n bloudruk of vaste plan hoef te behels nie, maar dat kwalitatiewe navorsers veral ontwerpe volg wat meer oop, vloeibaar en veranderlik is en nie streng deur tegniese terme gedefinieer word nie. Navorsing is dus 'n interaktiewe proses wat 'n buigsame, nie-opvolgende benadering vereis. Vir die doel van hierdie studie volg ek die mening van Lincoln en Guba (1985, soos bespreek in Terre Blanche et al., 2006) dat kwalitatiewe ontwerpe nie vooruit gegee kan word nie, maar eerder tydens die navorsingsproses te voorskyn kom, ontwikkel en ontvou. Aangesien my navorsing 'n kwalitatiewe benadering volg, gebruik ek hierdie buigsame ontwerp wat aanpas en voortbou soos wat my navorsing vorder.

Mouton (1996; in Mouton, 2001) gebruik sy drie-wêreld-siening om te verduidelik hoe 'n probleem in die werklikheid as 'n navorsingsprobleem omskryf word. Sy raamwerk behels drie "wêrelde". Die eerste wêreld is die wêreld van daaglikse lewe en lekekennis; die tweede wêreld is die wêreld van wetenskap en wetenskaplike navorsing; en die derde wêreld een van meta-wetenskap. Volgens Mouton (2001) is refleksie

oorwegend van belang in die wêreld van wetenskap, maar is dit nodig dat refleksie in elk van hierdie drie wêrelde plaasvind.

WÊRELD 3: META-WETENSKAP

Kritiese belangstelling: Reflektiewe praktisyn reflekteer oor die uitvoering van die studie, etiek en relevansie.

WÊRELD 2: WETENSKAP

Liggaam van kennis: literatuur, temas, interpretasies
NAVORSINGSPROSES: navorsingsprobleem, ontwerp, metodologie, gevolgtrekkings
Belangstelling in epistemologie: Reflektiewe praktisyn reflekteer oor die terapeutiese proses van die deelnemer.

WÊRELD 1: ALLEDAAGSE KENNIS

SOSIALE EN PRAKTIESE PROBLEME: 'n Vyfjarige se hantering van emosionele trauma.
BENODIG: Intervensie in die vorm van kunstherapie
Praktiese belangstelling: Reflektiewe praktisyn reflekteer in die vorm van prosesnotas en observasie.

FIGUUR 1.1: Die konteks van refleksie, soos gesien binne die raamwerk van die drie wêrelde van meta-wetenskap, wetenskap en alledaagse kennis (aangepas uit Babbie & Mouton, 2001:15)

Die bogenoemde voorstel kan gebruik word om te verstaan hoe Mouton (Babbie & Mouton, 2001) se teorie van drie wêrelde vir die doel van hierdie studie gebruik is en hoe die terapeut en navorser refleksie in elk van die drie wêrelde toegepas het. Mouton (2001) se siening sluit dus aan by die reflektiewe benadering van die ondersoek, sowel as die ex post facto-gevallestudie wat as metode vir hierdie navorsing gekies is.

1.7.1 Die reflektiewe terapeut

Refleksie, soos in Mouton (Babbie & Mouton, 2001) se wêreld van kennis, sluit aan by die beginsels van 'n reflektiewe praktisyn. Swart (2006) noem dat reflektiewe praktisyns die kapasiteit het om te leer en te verander en om krities en konstruktief te handel in 'n konteks wat kompleks en dinamies is.

Clarke (1995) verwys na Donald Schön se werke rakende die teorie en die praktyk van leer, sowel as sy bydrae tot die begrip van die reflektiewe praktisyn. Schön (Clarke, 1995) se teorie behels dat denke vasgelê is in aksie en kennis-in-aksie die hoeksteen van die professionele praktyk is. Die reflektiewe praktyk is dus gegrond op die onmiddellikheid van die aksie-toonsetting en reflektiewe praktisyns betrokke in 'n proses van probleem-toonsetting (Clarke, 1995). Clarke (1995) brei verder uit dat wanneer praktisyns gekonfronteer word met problematiese situasies (situasies wat nie met algemene tegnieke hanteer kan word nie), hulle betrokke raak by 'n verskillende proses, naamlik probleemstelling. Deur middel van probleemstelling en die proses van skikking en herskikking, ontwikkel hulle nuwe begrip van situasies en nuwe moontlikhede vir aksie. Interaksie tussen die praktisyn en die situasie voorsien dus data wat kan lei tot nuwe betekenis, herskikking en toekomstige aksie.

As 'n reflektiewe praktisyn besin die opvoedkundige sielkundige voortdurend oor die praktyk. Swart (2006) wys daarop dat die essensie van praktykvoering die besinning oor kennis en praktyk behels. Brockbank en McGill (1998) beskou besinning as deel daarvan om 'n kritiese leerder te word. Volgens Brockbank en McGill (1998) besit 'n kritiese leerder die vermoë om tussen paradigmas van kennis en self te skuif, sowel as om te kan waarneem en uitvoering te gee aan maniere wat begrip van die verlede oortref, en vereis die kapasiteit om te kan nadink oor wat jy weet, voel en waarvolgens jy optree. Newman (1999:159) verwys na kritiese praktisyns as "capable of thinking about what they do, justifying and explaining it where appropriate, and adapting their playing and understandings to varying circumstances".

Vir die doel van hierdie studie word die opvoedkundige sielkundige as kritiese en reflektiewe praktisyn in ag geneem. Swart (2006) se doktorsale proefskrif handel oor die opleiding van opvoedkundige sielkundiges as reflektiewe praktisyns. Haar

mening is dat refleksie as doelbewuste proses van nadenke en handeling 'n sentrale rol in die beginnerpraktisyn se leerproses speel. Sy stel 'n model voor wat reflektiewe praktykleiding en professionele leer as 'n dinamiese, interaktiewe proses van kennisomskakeling en -uitbreiding beskou. Die kern hiervan is die student as beginnerpraktisyn se persoonlike of praktykteorie wat deur refleksie en reflektiewe praktykleiding verken en uitgebrei word (Swart, 2006:1). Bruce (2008) verwys na Wade (1996) en verduidelik dat ervarings in die verlede in die lig van nuwe inligting oordink word en dat nadenke oor hierdie ervarings ons sodoende toelaat om gevolgtrekkings te maak en nuwe insigte te ontwikkel sodat ons dit op toekomstige aktiwiteite kan toepas.

In Brittanje is opleidingsprogramme vir professionele persone in die geestesgesondheidsveld hersien, spesifiek met betrekking tot tradisionele benadering van praktisering en reflektiewe praktisering. 'n Nuwe module wat uit die hersiening voortgespruit het, naamlik "*Personal Professional Development*" (PPD), neem die belang van refleksie in die praktyk in ag en is van mening dat hierdie tipe refleksie van kardinale belang vir beraders en terapeute is (Cross & Papadopoulos, 2003, soos bespreek in Sheikh et al., 2007). As die PPD-model vergelyk word met Kolb (Sheikh et al., 2007) se ervaringsmodel (waarbinne Kolb refleksie beskou as een van vier essensiële wyses waarop 'n professionele omgewing bewerk word), is die uitkoms van albei om diens aan kliënte te verbeter.

Sheikh et al. (2007) se artikel sluit aan by Kane et al. (2004), soos gemeld in Swart (2006:3) se beskouing van 'n reflektiewe praktisyn as "iemand wat terugkyk en nadink oor eie professionele handeling met die doel om enersyds uit die praktyk te leer en om andersyds die praktyk te verander, te verbeter of te verfyn".

Clarke (1995) redeneer dat die doel van navorsing nie is om te voorspel, te verduidelik of om reëls en regulasies daar te stel nie, maar eerder om begrip te verkry en betekenisvolle menslike aksies uit te beeld en sodoende die praktyk te rig. Volgens Bolton (2001) word die praktyk in staat gestel om te ontwikkel deur reflektiewe skryfwerk te deel en dit in diepte met ander te bespreek. Die uitkoms van refleksie word op hierdie wyse teruggeploeg in die praktyk om dit te verbeter en te ontwikkel (Bolton, 2001). Swart (2006) is ook van mening dat refleksie 'n essensiële rol in navorsing en die leerproses van die navorser speel. Sy noem dat navorsing

beskou word as leer en "*questioning one's own pre-existing knowledge and understanding in light of new ideas and new evidence*" (Evans, 2002; Light & Cox, 2001 soos aangehaal in Swart, 2006:6). Hierby voeg Swart (2006) ook dat navorsing 'n intellektuele aktiwiteit is en 'n bekwaamheid wat deur deurlopende leer die self en navorsing ontwikkel.

Dit is dus die tipe geskrewe refleksie in die vorm van hierdie verslag wat bydra tot die navorser se eie ontwikkeling as opvoedkundige sielkundige, maar ook kennis deel met kollegas en ander in opleiding en sodoende die praktyk verbeter.

In die volgende diagram kan die opvoedkundige sielkundige as reflektiewe praktisyn se betrokkenheid in die navorsing bestudeer word. Die diagram stel die verloop van die navorsingsproses voor en verduidelik die wyse en volgorde waarop die studie plaasgevind het.

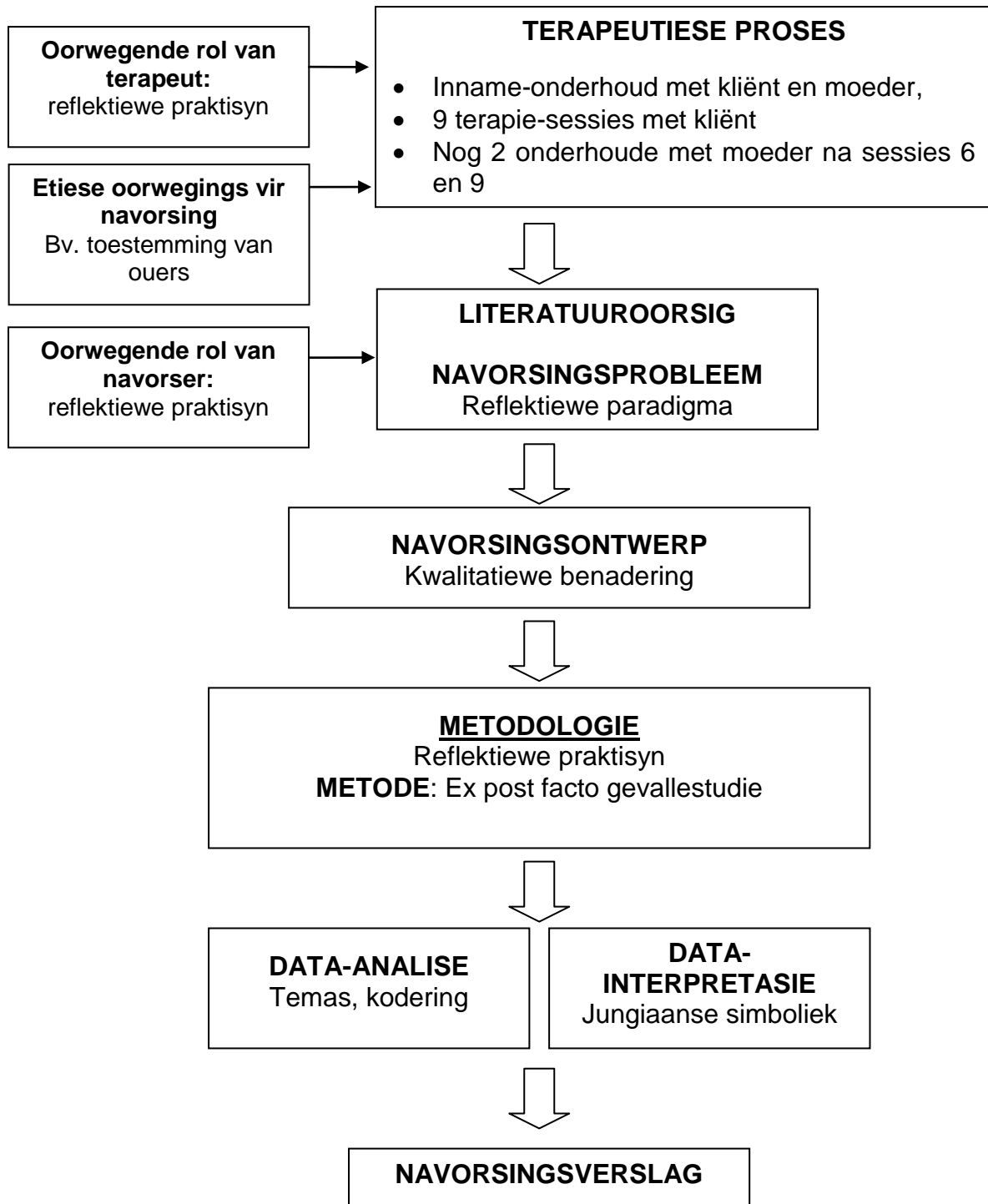


DIAGRAM 1.1: Die navorsingsproses (aangepas uit Babbie & Mouton, 2001; Newmark, 2002)

1.8 NAVORSINGSMETODE

Hierdie navorsing volg 'n ex post facto-gevallestudie as metode. Walsh (2001) definieer gevallestudie as 'n sistematiese ondersoek na 'n enkele individu, gebeurtenis of situasie. 'n Mens kan ook sê die navorser bestudeer 'n enkele voorbeeld, geval of fenomeen. In hierdie studie word 'n diepgaande ondersoek ingestel na 'n vyfjarige kind se interaksie met kunsmedia in terapie. Hierdie ervaring het reeds twee jaar gelede plaasgevind. Hierdie tipe navorsing oor 'n verskynsel wat reeds waargeneem is en die studie eers ná die afloop van die waarneming van die verwantskap volg, word ex post facto-navorsing genoem (Babbie & Mouton, 2001). Giuffre (1997) noem dat dit nie altyd eties of moontlik is om 'n persoon suksesvol vir 'n navorsingsprojek toe te ken nie en dat ex post facto-studies hierdie aspek vergemaklik. Aangesien alle kinders nie noodwendig gebruik maak van kreatiewe media in hul terapie nie, is dit nie moontlik om vooraf te voorspel of die deelnemer van die studie kreatiewe media gaan gebruik of nie. Dit is ook nie eties om 'n deelnemer te dwing om kreatiewe media te gebruik in sy of haar terapie nie. Vir die doel van hierdie studie was ex post facto-navorsing dus geskik as metode. Dit stel my in staat om 'n kliënt wie se gebruik van kunsmedia reeds bekend was, te gebruik vir die studie. Die spesifieke kliënt se interaksie met kunsmedia was opvallend en is dus 'n ideale geval vir hierdie studie. 'n Ex post facto-metode dra dus by tot die geldigheid en etiek van die navorsing.

Brockbank en McGill (1998:56) se definisie van refleksie is eerstens dat *"the process or means by which an experience, in the form of thought, feeling or action, is brought into consideration, while it is happening or subsequently"*, en tweedens *"deriving from the first, the creation of meaning and conceptualization from experience and the potentiality to look at things as other than they are"* (McGill, 1998:56).

Gillie Bolton (2001) brei verder oor die reflektiewe praktyk uit en gee die verklaring dat die reflektiewe praktyk 'n proses van leer en ontwikkeling is deur die bestudering van die eie praktyk, deur die praktyk oop te stel vir ander om dit te betrag en om teks van die wyer sfeer te bestudeer. In die lig hiervan voer Bolton (2001:19) aan dat die reflektiewe praktisyn die kliënt se wêreld vanuit die die kliënt se perspektief behoort te beskou. Die volgende word verder aangedui:

... to reinhabit their own skin at whatever time in their lives the event upon which they are reflecting happened; ...They also need to have a go at seeing the world through the eyes of another – a student or patient perhaps (Bolton, 2001:19).

Hierdie beginsels van refleksie en die reflektiewe praktyk sluit aan by die ex post facto-studie waar 'n verskynsel nagevors word nadat dit waargeneem is met die doel om nuwe insig te verkry. In ex post facto-studies poog die navorser om verklarings en meer inligting omtrent die verwantskap – die interaksie tussen die kliënt en die kunsmedia – te vind (Babbie & Mouton, 2001). 'n Gevallestudie van 'n enkele deelnemer, wie se interaksie met kunsmedia reeds bekend was, is gebruik as metode vir die uitvoer van die navorsing.

Die gebruik van 'n gevallestudie waar 'n enkele geval bestudeer word kom dikwels in die veld van sielkunde voor. In sielkunde kom unieke of uiterste gevalle voor, wat dit die moeite werd maak om enige geval te dokumenteer met die doel om dit te analiseer (Yin, 2003). Rossman en Rallis (1998) noem dat gevallestudies van waarde is danksy hul ryk beskrywings en heuristiese (ontdekkende) aspekte. Gillham (2000) beskou 'n gevallestudie as die *hoofmetode* van data-insameling en verduidelik dat binne hierdie metode verskillende submetodes soos onderhoude, observasies, dokumente, veldnotas, ensovoorts bestaan. Om 'n ryk, diepgaande beskrywing te kry, maak gevallestudies staat op 'n verskeidenheid van data-insamelingstegnieke. Hierdie tegnieke word in die volgende afdeling bespreek.

1.8.1 Data-insamelingstegnieke

Vir die doel van hierdie studie maak ek gebruik van refleksie as hoof-insamelingstegniek. Opvoedkundige sielkundiges word opgelei om projektiewe tegnieke te gebruik en die resultate daarvan te interpreteer. Moontlike ervarings en gevoelens van die kliënt kan op hierdie manier identifiseer word. Hierdie tegniek is van waarde, want dit maak kommunikasie van gevoelens moontlik. Jong kinders en veral getraumatiseerde persone vind dit moeilik om hul gevoelens te verbaliseer. Projektiewe tegnieke behels dat die kliënt tekeninge of produkte skep. Deur middel van die terapeut se interpretasie van die tekeninge kan moontlike gevoelens en ervarings wat die persoon beleef identifiseer word. In hierdie studie word hierdie refleksie en interpretasies as navorsingsdata gebruik.

Verskillende metodes kan gebruik word om data in te samel. Buiten die terapeut se refleksie, word in hierdie navorsing ook gebruik gemaak van die analise van die video-opnames wat gemaak is van die deelnemer se terapie. Hierdie video-opnames sluit ook die onderhoude in wat met die moeder van die deelnemer tydens die verloop van die deelnemer se terapie plaasgevind het. Ander metodes vir die verkryging van data was dokumente van die deelnemer (soos anamnese vorms), kunsprodukte en veldnotas. Daar word dus van die *multimode*-benadering, soos genoem deur Gillham (2000), gebruik gemaak. Verskillende metodes wat met dieselfde kwessie verband hou, sal gebruik word om data in te samel. Hoewel Gillham (2000) nie refleksie spesifiek noem nie, sal refleksie ook 'n belangrike metode wees om data in hierdie navorsing se *multimode*-benadering te versamel.

Die geleentheid om van verskillende metodes van data-versameling gebruik te maak is 'n sterk punt van gevallestudie-navorsing (Merriam, 1988). Dit stel die navorser in staat om 'n ryker, dieper en meer omskrywende kwalitatiewe gevallestudie te doen.

1.8.2 Data-analise

In die proses van analise, word data bevestig, verminder en tot 'n mate geïnterpreteer (Merriam, 1988). Taylor en Bogdan (1998) sluit hierby aan deur te sê dat die doel van data-analise is om met redelike gevolgtrekkings en veralgemenings, wat gebaseer is op die oorwig van die data, vorendag te kom.

In hierdie studie word data wat ingesamel is, verwerk en geanaliseer om temas te identifiseer en te kategoriseer. Hierdie analise sal belangrik wees vir die bespreking en bevindinge van die studie. Inhoud-analise as metode van data-analise is in hierdie navorsing gevolg. Vanaf die ontmoeting van die kliënt neem die reflektiewe praktisyn volledig en professioneel prosesnotas en observasies met die doel om dit later te gebruik as deel van die navorsing. Vir die navorsing word data geanaliseer en getranskribeer. Die transkripsies word dan deurgewerk om temas wat met die deelnemer se interaksie met die kunsmedia verband hou, te identifiseer. Hierdie temas word dan gekategoriseer en beskryf. Hoof temas word bespreek en in die verslag voorgestel.

1.8.3 Betroubaarheid en geldigheid

Merriam (1988) voer aan dat, ongeag die tipe navorsing, betroubaarheid en geldigheid benader kan word deur te fokus op die navorsing se konseptualisering en die wyse waarop data ingesamel, geanaliseer en geïnterpreteer word. Lincoln en Guba (1985, soos bespreek deur Merriam (1988)) stel voor dat die woord "*waarheidswaarde*" gebruik kan word vir interne geldigheid, "*oordraagbaarheid*" vir eksterne geldigheid en "*ooreenstemming*" vir betroubaarheid.

1.8.4 Etiese oorwegings

Etiese oorwegings wat vir hierdie studie in ag geneem is, is toestemming, vertroulikheid en privaatheid. Aangesien die deelnemer wat in die gevallestudie gebruik is 'n minderjarige dogter is, is skriftelike toestemming van haar ouers verkry (kyk Addendum A). By die Eenheid vir Opvoedkundige Sielkunde (EOS) word alle interaksie met kliënte op videobande opgeneem sodat dit vir doeleindes soos navrae of toekomstige navorsing gebruik kan word. Nog 'n instelling van die EOS is dat vordering van kliënte en terapeutiese navrae in supervisie hanteer word. Tydens die inname-onderhoud is vertroulikheid mondelings aan die moeder en dogter verduidelik. Die moontlikheid dat inligting rakende die terapie met toesighouers gedeel mag word en die maak van video-opnames is bespreek en mondelingse toestemming daarvoor verkry. Hierdie toestemming is ook met die aanvang van terapie skriftelik van die deelnemer se moeder en vader verkry (kyk Addendum A).

Alle besonderhede en inligting van die deelnemer en haar gesin sal anoniem bly om hul privaatheid te beskerm.

1.9 VERKLARING VAN KERNKONSEPTE

Kunsmedia: Kunsmedia verwys na die kreatiewe materiaal wat die kliënt gebruik in die terapisessies. Vir die doel van hierdie studie was die kunsmedia verf, klei, viltpenne en kryte wat in die terapiekamer beskikbaar was vir die deelnemer om te gebruik.

Simboliek: Jung (1968) verduidelik dat 'n simbool verwys na 'n woord, naam of beeld wat bekend mag wees in die alledaagse lewe, maar wat buiten konvensionele

en voor-die-hand-liggende betekenis, ook spesifieke konnotasies besit. Dit behels iets vaags, onbekends en versteek van ons. 'n Woord of beeld is dus simbolies wanneer dit iets meer as die vanselfsprekende en onmiddellike impliseer.

Bewuste: Dit verwys na dit wat ons direk en onmiddellik ervaar (Davids, 2005). Jung (1968) beskryf die bewuste as dit wat deur ons sintuie waargeneem word, of anders gestel, ons raak bewus van die wêreld rondom ons deur dit wat ons sien, hoor, proe en ruik.

Onbewuste: Dit verwys na die dinge wat ons vergeet het of onderdruk word (Kelly, 1991, soos beskryf in Davids, 2005). Volgens Jung (1960) sluit die onbewuste in: *"everything one knows and was once conscious of, but have forgotten. Everything that is perceived through the senses, but was not taken note of by the conscious mind. This includes our thoughts, feelings, memories and wishes"* (p. 185).

Refleksie: Dewey (1933, aangehaal in Sheikh, Milne & MacGregor, 2007) voer aan dat refleksie die aktiewe, aanhoudende en versigtige oorweging is van enige siening of veronderstelde vorm van (persoonlike of professionele) kennis in die lig van die gronde wat dit ondersteun en verdere gevolge waartoe dit lei.

Opvoedkundige sielkundige intern: Na die afloop van 'n teoretiese jaar, maak 'n tesis en 'n twaalf maande internskap by 'n geakkrediteerde instansie deel uit van die vereistes om die magistergraad in Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Stellenbosch te voltooi. 'n Opvoedkundige sielkundige intern is dus 'n persoon wat besig is met die internskap-aspek van hierdie magistergraad.

1.10 STRUKTUUR VAN DIE VOORSTELLING

Gillham (2000) verduidelik dat die aanbieding van 'n gevallestudie-verslag die logika en chronologie van 'n persoon se navorsing en bespreking volg. My navorsing sal soos volg gerapporteer word:

Hoofstuk 2 – Literatuuroorsig

Die literatuuroorsig bespreek teorieë aangaande kunstherapie en die gebruik van kuns in terapie. Aspekte rakende die emosionele ontwikkeling van vyfjariges word kortliks hierin bespreek, asook vyfjariges se hantering van trauma in die vorm van die dood en rou.

Hoofstuk 3 – Navorsingsontwerp en metodologie

Die konteks van hierdie navorsingsprojek word bespreek. Die rasionaal agter die keuse van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp en 'n ex post facto gevallestudie asook verwante aspekte van data-insameling, -analise, betroubaarheid, geldigheid en etiese oorwegings word verduidelik.

Hoofstuk 4 – Implementering van die navorsing

Dié hoofstuk sal begin met 'n beskrywing van die deelnemer wat in die gevallestudie gebruik is. Resultate van onderhoude, observasies, video-opnames, prosesnotas en verfprodukte wat in die terapisessies geskep is, asook temas wat verkry is ná data-analise word in hierdie hoofstuk gerapporteer. Verfwerk wat moontlik was om te fotografeer word ook in hierdie hoofstuk tentoongestel.

Hoofstuk 5 – Bespreking van bevindinge, beperkinge, aanbevelings en refleksies

Die bevindinge van die ondersoek word in hoofstuk 5 bespreek. Die hoofstuk bevat ook beperkinge en aanbevelings van die navorsing en sluit af met moontlike toekomstige studies rakende die onderwerp en 'n persoonlike refleksie van die navorser.

1.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die leser kortliks ingelei tot die agtergrond en uitleg van die navorsing. Die persoonlike en akademiese redes vir die studie is bespreek asook doelwitte van hoe die navorser poog om die navorsingsvraag met hierdie studie te beantwoord. 'n Kort samevatting word gegee van literatuur rakende kunstherapie, die hantering van rou deur vyfjariges en vyfjariges se vlak van emosionele ontwikkeling.

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp en ex post facto-gevallestudie word as metode vir die doel van hierdie studie gebruik. In hoofstuk 3 word meer oor hierdie aspekte uitgebrei. Die hoofstuk sluit 'n afdeling oor die reflektiewe praktisyn, teorieë rakende refleksie en professionele ontwikkeling in. Laastens is kernkonsepte wat in die navorsing gebruik gaan word, gedefinieer en is 'n uitleg van die samestelling van die res van die verslag gegee.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Hoofstuk 2 bevat die literatuur wat op hierdie studie van toepassing is en gebruik is vir 'n teoretiese raamwerk om die navorsing te rig. Die terapeutiese benaderings wat gebruik is, sluit hoofsaaklik speltherapie en kunsttherapie in. Ek verduidelik wat die beginsels van hierdie twee terapieë is en hoe hulle bymekaar inskakel. Sterk klem word geplaas op kreatiewe media (verf, klei, viltpenne en kryte). Die rasionaal vir die gebruik van kreatiewe media en die simboliek daarvan word in diepte bespreek. Aangesien die deelnemer van hierdie studie 'n vyfjarige dogtertjie was, sal literatuur wat verband hou met die kognitiewe en emosionele ontwikkelingsfases van vyfjariges, kinders en kunsttherapie, asook die hantering van rou en dood by vyfjariges bespreek word. Die hoofstuk sluit af met 'n afdeling oor die reflektiewe terapeut.

2.2 KINDERTERAPIE / SPELTERAPIE

Speltherapie word gebaseer op die feit dat speel 'n kind se natuurlike medium van selfuitdrukking is (Axline, 1989). Dit gee aan 'n kind die geleentheid om gevoelens en probleme uit te speel, soos wat 'n individu in sekere volwasse terapie sy probleme uitpraat. Jones (2005) sluit hierby aan en is van mening dat een van die sleutelgedagtes van speltherapie is dat spel die uitdrukking van onderliggende sielkundige konflikte en komplekse behels. Verder brei Axline (1989) uit dat gevoelens deur spel na die oppervlak kom, dit dan in die oopte is, en die individu leer om dit te beheer of te verwerp. Die individu bereik sodoende emosionele ontspanning, besef die innerlike krag om 'n individu in eie reg te wees, om onafhanklik te dink, eie besluite te neem en sielkundig meer volwasse te raak. Dit vorm deel van die realisering van 'n selfheid of eie persoonlikheid (Axline, 1989).

Volgens Axline (1989) word twee vorme van speltherapie aangetref. In die eerste vorm, naamlik direkteiwelike speltherapie, gee die terapeut leiding en interpretasie. Nierektiewelike speltherapie is die tweede vorm waarin die terapeut die

verantwoordelikheid en die rigting van 'n terapie sessie aan die kind oorlaat. Hierdie vorm van spel terapie het ook as riglyn gedien vir die terapie sessies van hierdie studie.

Nie-direktiewe spel terapie is gebaseer op die teorie dat binne elke individu 'n krag bestaan wat voortdurend streef na volledige selfverwesenliking. Hierdie krag word gekenmerk deur die strewe na volwassenheid, onafhanklikheid en selfleiding (Axline, 1989). Verder maak Axline (1989) die aanname dat die individu die vermoë het om sy eie probleme op te los sowel as die groei-impuls om te streef na volwasse eerder as onvolwasse gedrag. Nie-direktiewe spel terapie bied dus aan die kind die geleentheid om onder die mees gunstige toestande groei te ervaar. Aangesien spel die natuurlike medium vir selfuitdrukking is, kry die kind die geleentheid om sy opgehoopde gevoelens van spanning, frustrasie, onsekerheid, aggressie, vrees, verwarring en verbystering "uit te speel".

Verskeie denkskole het ontwikkel sedert Axline (1989) se aanvanklike definiëring van spel terapie waaronder Ontwikkelingspel terapie, Gestalt spel terapie en Filiaal spel terapie ingesluit word. Die basiese beginsels van spel terapie, soos wat dit deur Axline (1989) voorgestel is, word geïntegreer met nuwe idees sodat elk van die denkskole uiteindelik ontwikkel tot 'n unieke, gespesialiseerde vorm daarvan. In die volgende paragraaf word Ontwikkelings-, Gestalt- en Filiaal spel terapie kortliks beskryf.

Ontwikkelingspel terapie behels die gebruik van speelmedia, simboliese metafore en die terapeutiese verhouding om die proses van groei en leer te versnel, verandering teweeg te bring en die kind tot 'n gesonde, ouderdomsgeskikte vlak van biopsigososiale funksionering te begelei (Timberlake & Moore Cutler, 2001). Gestalt spel terapie word gedefinieer as 'n psigoterapeutiese tegniek waarby die terapeut aan die kind die geleentheid bied om gevoelens verbaal sowel as nie-verbaal uit te druk (Blom, 2006). Deur gebruik te maak van die beginsels en tegnieke van gestalt terapie (soos byvoorbeeld verhouding, selfregulering, bewustheid, ervaring en weerstand), ontvang die kind die geleentheid om 'n sin van self te vestig, hul gevoelens uit te druk en hulself te versorg (Blom, 2006). Filiaal spel terapie betrek die ouers as terapeutiese agente van hul kind deurdat hulle gelei word in basiese spel terapie vaardighede (Landreth, 2002).

Die basiese beginsels van speltherapie soos wat dit hierbo bespreek is, is vir die doel van hierdie studie as riglyn gebruik. Hierdie beginsels, wat behels dat 'n kind deur middel van spel self-uitdrukking gee aan sy probleme en gevoelens en dan leer om dit op 'n bepaalde wyse te verwerk, word ook toegepas in kunstherapie en die gebruik van kreatiewe media wat later in die hoofstuk bespreek word.

Nog 'n waardevolle kenmerk van speltherapie word deur Hayes, soos bespreek deur Jones (2005), gegee. Hy noem dat die kind se gedrag, soos wat hy of sy speel, dit nie slegs vir die terapeut moontlik maak om insig in die kind se probleme te verkry nie, maar ook aan die kind die ruimte gee om versteekte woede en nood wat nie tuis geuiteer word nie, te kan uitdruk.

Behalwe dat die bogenoemde onderdrukte gevoelens na die oppervlak gebring word, bied spel ook aan die kind die ervaring om oor sy wêreld te leer en goed te probeer in hierdie wêreld wat nodig is vir gesonde ontwikkeling (Oaklander, 1988). Oaklander (1988) brei verder uit dat spel 'n vorm van selftherapie is waardeur verwarring, angstigheid en konflikte verwerk en nuwe maniere van bestaan probeer kan word.

'n Laaste riglyn van speel wat bespreek word, is dat dit as taal vir die kind dien – 'n simbool wat woorde vervang (Oaklander, 1988). Kreatiewe media soos verf, kryte en klei maak dikwels deel uit van die speltherapie-kamer en kan ook deur die kind gebruik word vir die doel om te kommunikeer. Anders as spel, het kuns 'n blywende betekenis, en die oorgang van spel na kuns is afhanklik van die oorgang van die verkryging van 'n veelvuldige speelding na die doel om nuwe konfigurasies met permanente betekenis te maak (Kramer, 1979). Kramer (1979) sê verder dat "*(art) depends on the arduous (sic) creation of new objects whose sole function resides in their symbolic meaning*" (p. 48). In die volgende afdeling word meer gefokus op die beginsels van kunstherapie en later 'n bespreking van kinders en kunstherapie.

2.3 DIE OORSPRONG EN GESKIEDENIS VAN KUNSTERAPIE

Die geskiedenis van kunstherapie word goed saamgevat in Oster en Crone (2004). Om 'n agtergrond van die ontwikkeling van die gebruik van kuns in terapie en die

veld van kunst terapie aan die leser te gee, word 'n bondige opsomming van Oster en Crone (2004) se gedeelte oor die geskiedenis van kunst terapie verwerk.

Reeds in die primitiewe tye was daar bewyse dat mense hul gevoelens en emosies teen mure en klip gekerf en geteken het. Dit was beskou as die eerste vorme van kommunikasie. Betensky (1995), Leibowitz (1999) en Malchoidi (1998) meen dat in die laaste eeu ontluikende belangstelling getoon is in die interpretasie en gebruik van tekeninge, en hoe emosionele en sielkundige aspekte van kunsuitbeeldings van 'n individu onder behandeling gebruik kan word (Oster & Crone, 2004). Tydens die laat 1800's en vroeë 1900's het belangstelling in die kunsprodukte van persone met geestelike versteurings in Europa gegroei, en daar is geglo dat hierdie kunsprodukte 'n diagnose van erge vorme van geestesversteurings kon bevestig. In 1920 het Hans Prinzhorn (soos bespreek in Oster & Crone, 2004), 'n kunshistorikus en psigiater, die aandag gevestig op die moontlikheid dat kunsuitdrukking waarde inhou vir diagnose en rehabilitasie. In hierdie tydperk is ook bespiegel dat kinderprente intellektuele en emosionele ontwikkeling kan beskryf (Goodenough, 1926, soos verwys deur Oster & Crone, 2004).

Sigmund Freud (soos aangehaal deur Oster & Crone, 2004) het voorgestel dat die eindproduk van kuns 'n unieke manier was om innerlike konflikte te reflekteer en te gebruik om sin aan die lewe te gee. Sy hipotese was dat simbole vergete herinneringe uitbeeld en geneig is om deur drome of kunsuitdrukkings na vore te kom. Freud (soos aangehaal deur Oster & Crone, 2004) definieer 'n simbool as 'n masker vir angsbelaaide inhoud wat individue in terapie kan beskerm teen oorweldiging deur onderliggende spanning. Die teken van beelde van drome laat makliker die uitdrukking van simbole toe as wanneer dit in woorde beskryf word.

Carl Jung voer ook aan dat simbole dele van persoonlike ervarings verteenwoordig. Anders as Freud, wat nie daarvan gehou het om kliënte te vra om te teken in hul terapisessies nie, plaas Jung egter klem op die kreatiwiteit as 'n primêre komponent van die behandelingsproses. Hierdie komponent neem die noodsaaklikheid van persoonlike beelde in die vorm van argetipes met universele betekenis in ag. Jung het hierdie voorbeeld om fantasie deur simboolproduksie te gebruik, gesien as 'n manier van ontwikkeling en heling (Jung, 1956 soos bespreek in Oster & Crone, 2004).

Hierdie vroeë werke het gelei tot die gebruik van tekeninge en ander kunsaktiwiteite in terapisessies as spontane uitdrukkings van onbewuste materiaal (Oster & Crone, 2004). Danksy Freud en Jung (soos bespreek in Oster & Crone, 2004) se ontdekkings van onbewuste prosesse, kon kunsterapeute en ander wat die interpretatiewe moontlikheid van kreatiewe uitbeelding waardevol ag, 'n grondslag vir diagnostiese ondervraging en terapie vorm.

Margaret Naumburg (Oster & Crone, 2004) het kunsteraapie vir die eerste keer as 'n veld ontwikkel. Sy is as 'n psigo-analis opgelei en het die gebruik en interpretasie van vrye assosiasie beklemtoon. Edith Kramer (Oster & Crone, 2004) het daarna in die 1950s die idee vorendag gebring dat die proses van kreatiewe kunsskepping op sigself helend is en nie verbalisering benodig nie. Teen 1960 was kunsteraapie 'n erkende veld. Daarna het Hannah Kwiatowska in 1970 'n groot invloed teweeggebring. Sy het die idee om kunsteraapie in gesinskonteks te gebruik, ontwikkel, en Janie Rhyne het die gebruik van kunsteraapie in groepinteraksie bekendgestel (Oster & Crone, 2004). Sodoende word kunsteraapie vandag nog steeds in 'n verskeidenheid van situasies gebruik.

2.4 KUNSTERAPIE EN DIE GEBRUIK VAN KREATIEWE MEDIA IN TERAPIE

In die vorige afdeling noem Axline (1989) dat speltherapie 'n geleentheid is wat aan die kind gegee word om probleme en gevoelens "uit te speel". Die doel van kunsteraapie is soortgelyk hieraan. Jones (2005) meld dat Jung van mening is dat die kunsteraapeut behoort te poog om 'n ruimte te skep waar die kliënt kan speel. Hy sien dit as die voortbrenging van 'n speelse toestand waar die kliënt die ervaring van moontlike verandering en groei kan beleef.

Die American Art Therapy Association (AATA) definieer kunsteraapie (Jones, 2005:23) as:

The therapeutic use of art making, within a professional relationship, by people who experience illness, trauma, or challenges in living, and by people who seek personal development. Through creating art, people can increase awareness of self and others, cope with symptoms, stress and traumatic experiences; enhance cognitive abilities; and enjoy the life affirming pleasures of making art.

Jones (2005) noem ook die volgende doelwitte van kunst terapie as 'n moontlike definisie:

- 1) Die kliënt openbaar gevoelens wat te moeilik is om oor te praat.
- 2) Selfbeeld en selfvertroue word verhoog.
- 3) Gesonde hanteringstegnieke word ontwikkel.
- 4) Gevoelens en struikelblokke tot emosionele uitdrukking en groei word identifiseer.
- 5) Dit verskaf 'n manier van kommunikasie.
- 6) Dit maak verbale uitdrukking meer toeganklik.

Terr (1981) en Terr (1990) soos bespreek in Oster en Crone (2004) toon aan dat daar 'n onbewuste behoefte mag bestaan om die ervaarde trauma te herbeleef. Oster en Crone (2004) meen dat gesonde en positiewe ervarings in aanmerking geneem word wanneer 'n individu deur middel van tekeninge uiting aan traumatiese gebeure gee.

Kunsterapie en die gebruik van kreatiewe media soos verf en klei in terapie bied dus aan die kliënt hierdie moontlikheid om traumatiese ervarings op 'n veilige, terapeutiese wyse te verwerk. Case en Dalley (1992), Dalley et al. (1993), Landgarten (1981), Malchiodi (1998) en Riley (1999) kom tot die gevolgtrekking dat kinders en volwassenes deur middel van kunst terapie die geleentheid kry om deur 'n ander stem te praat (Oster & Crone, 2004). Die uitdrukking wat in kunst terapie aan visuele simbole gegee word, is bloot nog 'n manier om persoonlike konflikte en frustrasies met ander te deel en selfuitdrukking te gee aan pynlike kwessies wat andersins verborge sou bly. Hulle noem voorts die volgende sterk punte van kunst terapie: Grafiese beelde dien as 'n unieke uitlating vir die vrystelling van die blokkering van intrapsigiese nood en verskaf 'n voertuig vir refleksie en insig wat dien as grondwerk vir volwasse kommunikasie en groei. Kliënte kan, deur middel van die konstruering van simboliese uitbeelding, bekommernisse en konflikte binne 'n veilige omgewing konfronteer nadat nuwe probleemoplossingstrategieë aangeleer is. Emosionele bevrediging word sodoende ervaar, wat 'n nuwe sin van identiteit

teweegbring en daartoe bydra dat die persoon hom- of haarself as 'n bekwame individu ervaar.

Die gebruik van kreatiewe media kan 'n alternatiewe benadering of aanvullend tot 'n ander terapie wees. Dit het die uitkoms dat die kliënt deur middel van kreatiewe aktiwiteit die geleentheid ontvang vir selfontdekking en persoonlike ontwikkeling (Nadeau, 1993). Nadeau (1993) verduidelik verder dat kuns te make het met menslike emosie en dat die handeling om lyn of kleur op papier te plaas, katartiese emosionele reaksies vir die persoon produseer. Nadeau (1993) beskou die persoon, insluitend sy opwinding, tranes en frustrasies, as 'n integrale deel van die proses van kuns.

Edith Kramer (1979) beskou die kunsaktiwiteit op sigself as 'n helende proses. Sy is van mening dat om in die kunsskeppende proses betrokke te wees 'n geleentheid is om te eksternaliseer, te herbeleef en konflikterende gevoelens op te los. Kramer (soos aangehaal deur Waller & Dalley, 1992:9) fokus op die kunsvoorwerp as 'n "container of emotions" en die bou van 'n verhouding met kliënte deur middel van hul kuns. Sy glo dat kunstherapie betrekking het op integrasie, wat verband hou met Jung (soos bespreek in Waller & Dalley, 1992) se teorie dat die kunsvoorwerp integrerende potensiaal bevat. Hall (1987) word in Waller en Dalley (1992) aangehaal en verduidelik kortliks Jung se integrerende teorie, wat aanvoer dat innerlike psigiese bronne deur middel van die funksie van simboolskepping gemobiliseer word tot groter integrasie en individuasie. Jung (Waller & Dalley, 1992) het geglo dat kreatiwiteit 'n basiese instink is en dat die vrystelling van kreatiwiteit en kreatiewe energie essensieel vir die mens se welstand is.

2.5 DIE ONDERLIGGENDE RASIONAAL VAN KUNSTERAPIE

In die volgende aanhaling toon Judith Rubin (1984:74) dat die onderliggende werking van kunstherapie simbolies uitgedruk word as die volgende:

An art product, the form of which has been "given" to unstructured media by its creator, often feels like a part or extension of the self. Maybe related to the fact that in an art session, the child is symbolically "fed" with materials, which he then "digests" with his hands or tools, and which finally "emerge" as his own unique creations ... The sense of ownership and identification varies, but is always present, so that the child's feeling about the quality of the product reflects to some extent his feelings about himself, especially his competence.

Oster en Crone (2004) is van mening dat die gebruik van kunsmedia kreatiwiteit stimuleer en die persoon bevry om los te raak en fisies iets te doen. Dit dien as 'n essensiële instrument vir positiewe verandering om plaas te vind. In hierdie interaksie met kreatiewe media raak 'n kliënt se gedagtes en idees meer buigsaam en begin gevolglik verander. Hierdie groei en verandering gee toe aan veelsinnigheid en gee aan kliënte die geleentheid om hulself op nuwe, gerusstellende maniere te sien.

Simon (1992) voer aan dat, tydens die werk met kunsmedia, sintuiglike gevoelens in assosiasie is met emosies wat na die inhoud verwys. Hierdie emosies kan gewoonlik dan herken word aan die onderwerp-inhoud van die werk. Indien daar 'n blokkering is in hierdie natuurlike vloei na gevoelens, kan 'n deurbraak van primitiewe emosies die werk versteur en sodoende lei tot onsamehangendheid en chaotiese effekte. Hierdie verandering in styl kan by 'n kliënt van enige ouderdom voorkom. Wadeson (1987) sluit hierby aan en verduidelik dat 'n prent se organisasie inligting verskaf aangaande beheer. Chaos, byvoorbeeld, dui daarop dat die kliënt nie die vermoë het om homself op daardie tydstip te beheer nie. Kramer (1979) noem dat as werk chaoties, blatant of onbetaamlik raak, dit aandui dat verdedigings ontbind. Die werk disintegreer dikwels dan na speelse of afbrekende gedrag wat geen produk oplewer nie.

Nog 'n perspektief van hierdie chaotiese uiting van gevoelens word deur Oster en Crone (2004) gegee. Hulle is van mening dat, soos wat die kuns 'n houer raak vir oorweldigende gevoelens, dit soms 'n veiliger ruimte is vir katartiese vrystelling. Dit kan vir die kliënt 'n waardevolle ervaring wees om te sien hoe persoonlike woede visueel gehandhaaf word en die gevoelens deur ander gesien en aanvaar word. Oster en Crone (2004) verduidelik verder dat 'n kragtige katarsis ook op 'n diep, figuurlike vlak van die psige kan plaasvind. Dit kan gebeur dat die verandering dan nie in die kliënt se gemoed waargeneem word nie, maar wel in sy tekening. Katartiese vrystelling en agteruitgang in kuns hang dikwels af van die media wat gebruik word en kom meer dikwels in smeebare media soos vingerverf of klei voor.

Dit is belangrik dat die terapeut oplet na die kliënt se gedrag en styl terwyl hy of sy met kunsmedia besig is. Wadeson (1987) noem dat sommige eienskappe baie ooglopend kan wees. Alhoewel 'n terapeut die impak van die visuele uitdrukking in

sy totaliteit ontvang, behoort steeds aandag gegee te word aan individuele eienskappe. Hierdie eienskappe sluit onder andere die volgende in: medium, organisasie, gebruik van spasie, balans, vorm, kleur, lyne, fokus of rigting, beweging, detail, inhoud, affek en moeite gedoen.

Indien die terapeut reeds 'n geruime tyd met die kliënt werk of meer as een produk van die kliënt beskikbaar is, is dit moontlik om kunsprodukte en die kliënt se styl te vergelyk. Verandering in styl, inhoud of media kan insiggewend wees (Wadeson, 1987). Mense herhaal simbole of kleur om spesifieke ervarings of gevoelens te verteenwoordig. Oor 'n tydperk kan die terapeut gewoon raak aan die kliënt se visuele taal (Wadeson, 1987). Dit behoort dus vir 'n terapeut opvallend te wees wanneer 'n kliënt se styl of kuns verandering ondergaan.

2.6 DIE VOORDELE EN GEBRUIKE VAN KUNSTERAPIE EN KREATIEWE MEDIA

Kunsprodukte in terapie stel die terapeut in staat om die kind se grootste bekommernisse en konflikte, primêre hanteringstegnieke, verdedigingsmeganismes en ontwikkelingsvlak te assesser (Rubin, 1984). Rubin (1984) noem verder dat om sin te maak van 'n kind se werke, die terapeut na afloop van terapie die materiaal moet deurgaang vir herhalende temas, patrone en verhoudings tussen al die simboliese en gedragsbronne van data. Die reflektiewe aard van hierdie studie sluit aan by Rubin (1984) se voorstel om na al die data terug te gaan en sodoende verdere insig oor die deelnemer te verkry. Op hierdie manier kan ook vasgestel word watter gevoelens en probleemareas die kind probeer kommunikeer.

Die volgende gebruike van tekening word deur Oster en Crone (2004) saamgevat: Tekeninge verskaf 'n fokuspunt vir bespreking, maak voorsiening vir 'n kreatiewe oplossing, verskaf visuele uitbeelding van probleemareas en verleng terapeutiese interaksie. Die voordele van tekening wat deur Oster en Crone (2004) gegee word, stem ooreen met die voorafgenoemde gebruike, maar plaas meer klem op die terapeutiese proses. Vervolgens word drie voordele van tekening kortliks bespreek.

- Tekeninge dra by tot die belangrike doelwit van die psigoterapeutiese proses van die kliënt om sy vermoë om homself meer effektief uit te druk en meer gemaklik op 'n interpersoonlike vlak met ander te staan, te verbreed.
- Tekeninge bied 'n bykomende pad om insig in onderliggende konflikte, ego-sterkte en karaktereienskappe te verkry. Dit stel ook die kliënt in staat om gevoelens te eksternaliseer deur 'n konkrete voorwerp (byvoorbeeld die tekening) te maak.
- Tekeninge raak 'n permanente opname vir die hersiening van die terapeutiese proses. Belangrike herhalende temas kan identifiseer word. Hierdie opname van vordering en geïdentifiseerde areas van kommer kan gebruik word vir navorsingsdoeleindes en met ander professionele persone in die veld gedeel word.

2.7 KREATIEWE MEDIA

In hierdie studie word kreatiewe media gesien as die kunsmedia waarmee in terapie gewerk word om nuwe produkte te skep. Tydens die terapisessies is verf, klei, viltpenne en kryte as deel van die speelkamer aan die kliënt voorgelê. Kramer (1979) differensieer vyf maniere waarop kunsmateriaal gebruik kan word. Vir die doel van hierdie studie, fokus ons op die laaste manier, die vyfde kategorie, naamlik "*formed expression*" (p. xxix) wat gedefinieer word as die produksie van simboliese vorms wat suksesvol as beide selfuitdrukking en kommunikasie dien.

2.7.1 Verf

Oaklander (1988) noem dat verf 'n eie, spesiale terapeutiese waarde het en dat emosies vloei soos wat die verf vloei. Sy verduidelik dat kinders dit geniet om met verf te werk en gewoonlik hul gevoelens makliker met verf as met ander kunsmedia voorstel. Hulle neig om meer grafies en weergewend te wees as in die geval van kryte of viltpenne. Pieterse (2001) sluit hierby aan en meld dat veral kleuters dit geniet om met vingerverf te verf omdat dit dikker en makliker hanteerbaar is. Volgens Oaklander (1988) leen die skakering, kleur en vloeibaarheid van verf goed tot gevoelstoestande. Die jong kind verkies dit om sonder instruksies te verf en raak

verdiep in die smeer en meng van kleure, en dit wat gesien word, word as 'n fantasiestorie vertel.

Daar is voordele en nadele verbonde aan verf, en die tegniek waarmee geverf word, kan ook betekenisvol wees. In die geval waar 'n verfkwas gebruik word, behoort byvoorbeeld in gedagte gehou te word dat dit 'n instrument is wat ook as struikelblok in die pad van kreatiwiteit kan staan. Die kwas bring nuwe sensasies na vore, maar verminder terselfdertyd die onmiddellike sensasie van aanraking met die medium (Nadeau, 1993).

2.7.2 Speelklei

In die literatuur word hoofsaaklik verwys na modelleringsklei en min melding gemaak van die gebruik van gekleurde speelklei. Die klei waarvan in die terapiessessies gebruik gemaak is, is gekleurde speelklei.

Kramer (1979) verwys daarna dat die tasbare aardheid en hanteerbare, saamkewende kwaliteit van klei die indruk van realiteit en substansie wek. Oaklander (1988) sluit by Kramer (1979) aan wanneer sy in haar boek "Windows to our children" die terapeutiese waarde van klei vir kliënte van enige ouderdom, en hoe dit vir die hantering van 'n verskeidenheid emosionele behoeftes geskik kan wees, breedvoerig bespreek. Sy noem dat klei die geleentheid vir unieke vloei tussen die medium en die gebruiker bied, meer as enige ander materiaal. Dit bied 'n tasbare en beweeglike ervaring en bring die kliënt nader aan sy gevoelens. Sy voer aan dat, weens die vloeiende kwaliteit van klei, 'n eenheid vorm tussen die medium en die gebruiker. Hierdie eenheid kan dikwels deur die beskermende harnas of weerstand van die kind breek. Volgens Oaklander (1988) kan klei vir 'n verskeidenheid van kliënte gebruik word, onder andere kinders wat aggressie, onsekerheid en vrees ervaar, versterking van die selfbeeld benodig, nie in aanraking met hul gevoelens is nie en uitdrukking blokkeer.

2.7.3 Viltpenne en kryte

Wat die gebruik van kleur en die skep van 'n tekening as kunsprodukt betref, word viltpenne en kryte in dieselfde lig as verf beskou. Die kleur wat gekies en gebruik word, het soortgelyke betekenis vir die kind as enige ander media wat gebruik word.

Die simboliek en moontlike betekenis van kleur word later in hierdie hoofstuk onder die afdeling oor die gebruik van kleur bespreek. Viltpenne en kryte word egter van verf onderskei deurdat dit makliker beheer kan word en die medium nie so vloeënd en tasbaar is nie.

2.8 KINDERS EN DIE GEBRUIK VAN KUNS IN TERAPIE

Vir enige terapeutiese werk met kinders behoort 'n veilige omgewing geskep te word. Hierdie omgewing behoort ook ryk te wees aan aktiwiteite wat opgehoopde emosies en frustrasies kan vrystel. Kinders sien uit na 'n betowerende plek waar hulle 'n volwassene wat aktief luister en nodige materiaal vir spontane kommunikasie verskaf, net vir hulself kan hê. Tekeninge dra grootliks by tot hierdie terapeutiese proses waar dit veilig is om uitdrukking te gee aan die self in 'n vrye ruimte sonder vrese en stremminge. Volgens Oster en Crone (2004) dien laasgenoemde faktore ook as 'n primêre sleutel tot gesondheid en volwassenheid. Tekeninge is slegs een voorbeeld van kreatiewe media wat in die terapiekamer gebruik kan word. In die literatuur word meestal verwys na tekeninge. Vir die doel van hierdie studie word van die veronderstelling uitgegaan dat ander kreatiewe media soortgelyke terapeutiese prosesse van transformasie en groei in kinders teweegbring.

Kunsterapie word beskou as 'n uitstekende modaliteit vir kinders wat gemaklik is met kunsmateriaal en wat nie bekommerd is om goeie kuns te skep nie (McNally, 2001). Kramer (1979) plaas klem op kinders se affiniteit vir die kunste en die uitsonderlike energie tot hul beskikking vir die simboliese lewe. Sy skryf dit toe aan onvolledige verdedigingsisteme, beperkte verantwoordelikheid en hoe hierdie aspekte bydra tot aansienlike eerlikheid en lewenskrag in kinders se kuns. Hierdie affiniteit van kinders vir kuns word ook gedeeltelik deur Kramer (1979:7) gesien as "*a manifestation of the general need for symbolic living which finds its immediate fulfillment in play*". Sy noem dat kuns die vermoë het om aansienlike energieë vir konstruktiewe, integrerende funksionering te mobiliseer.

Kinders sien teken as 'n manier van kommunikasie en bied selde weerstand teen die gebruik daarvan. Verwarde gedagtes kan deur grafiese beelde en simbole gekanaliseer word. Dit verhoog gevoelens van intimiteit en vertrouwe en help om troebel gevoelens op te klaar (Oster & Crone, 2004). Hierdie aspekte van kinders se

verhouding tot die gebruik van kuns, kan ook beskou word as voordele van die gebruik van kuns in terapie.

Kinders teken of verf dikwels wat hulle wil, eerder as om voorgesê te word. Dit doen nie afbreuk aan die terapeutiese proses nie, maar is juis van belang aangesien dit aandui wat vir die kind op die voorgrond is (Oaklander, 1988). Oster en Crone (2004) beaam hierdie stelling dat kinders daarvan hou om sonder begrensing of aanwysing van iemand te teken. Hulle reken dat, indien tekeninge vrylik geskep word, dit die persoon se onderliggende eienskappe meer akkuraat reflekteer en sodoende aan die doelwit van die terapeutiese werk voldoen. Die tekenproses laat toe dat opgehoopde gevoelens vrygestel word en selfvernietigende houdings openbaar word en die geleentheid kry om te verander. Margaret Naumburg (Oster & Crone, 2004), een van die eerste gebruikers van vrye teken, het bevind dat kinders die belangrikheid van die onbewuste deur spontane kunsuitdrukking kan leer.

By kinders lê die essensie van om met "beeld" te werk daarin dat dit 'n eksterne uitdrukking is van 'n onbewuste toestand wat nog moet deurbreek na die bewuste. Die gebruik van simboliese gedrag is nodig vir ontwikkeling van die ego as 'n verdediging teen skeiding. Weir (1987) soos bespreek deur Waller en Dalley (1992) beskryf hoe die jong kind – nadat die beeld van die moeder geïnternaliseer is – dit nodig vind om hierdie beeld tydens haar afwesigheid in stand te hou. Hierdie beeld word dan geprojekteer na eksterne voorwerpe. Op hierdie manier laat die kind die moeder-kindverhouding herleef en raak geleidelik meer onafhanklik van haar. Laasgenoemde beskrywing is Winnicott (Waller & Dalley, 1992) se idee van 'n "*transitional object*" waar die kind se speelding die moeder simboliseer. Aangesien dit deur die kind geskep word, is dit 'n fantasie in sy beheer.

Kramer (1979) verduidelik dat die oorgang van spel na kuns afhang van die oorgang van die *soeke* na 'n veeldoelige speelding na die *skep* van nuwe vorme en konfigurasies wat permanente betekenis dra. Sy redeneer dat die "*transitional object*" herken word in die werk met kunsmedia aangesien dit blywende simboliese betekenis vir die jong kind inhou. Dit is egter onderskeibaar van die "*transitional object*", want die betekenis daarvan bly privaat vir die kind. Die betekenis daarvan, 'n aspek soos byvoorbeeld die reuk, tekstuur of 'n ander eienskap, hou verband met die kind se eerste ervaringe met sy moeder. In die stadium wanneer babas

gewoonlik hul eerste gehegtheid met 'n "*transitional object*" ontwikkel, is hulle nog te jonk om die beeld wat hulle met die gebeurtenis verbind, te vertel of te teken. Teen die tyd wanneer hulle die vermoë het om beheerde konfigurasies te skep, het die "*transitional object*" na die limbus verskuif of veranderinge in betekenis of voorkoms ondergaan (Kramer, 1979:67).

Kramer (1979:67) verwys verder daarna dat daar 'n direkte verband tussen kunswerking en die "*transitional object*" kan wees. Sy definieer "*transitional object*" as "*a found object that stands for the mother's person, provides security in her absence, and also functions as a thing onto which conflicting feelings can safely be unloaded*".

2.9 SIMBOLIEK

Waller en Dalley (1992:15) verwys na Weir (1987) en definieer 'n simbool as "*that which involves a mode of indirect and figurative representations of an unconscious idea, conflict or wish. In other words, the projected and repressed impulses of the psyche, detached from the original 'object' are instead transferred to another*".

Die Jungiaanse siening van die transformasionele krag van simboliese materiaal en die beklemtoning van simbole wat argetipiese inhoud weerspieël, dra sterk by tot die begrip van spel met sand (McNally, 2001). Anders as spel, kan waarheidsgetroue beelde van die konflikterende realiteit van 'n persoon se ervarings in kuns uitgebeeld word. Op die hoogste vlak van kuns in sy simboliese wêreld word harmonie tussen antagonistiese kragte teweeggebring (Kramer, 1979).

Hierdie "betekenisse" van simbole in 'n kind se kuns is nie so misterieus as daar met sorg aandag gegee en geluister word nie. Indien 'n spesifieke tema verskeie kere in 'n kind se produkte herhaal word, kan afgelei word dat dit van spesiale belang in sy innerlike lewe is. Dit is nie ongewoon vir 'n simbool om meer as een idee te hê nie – die simbool se krag kom vanuit persoonlike eienskappe van die samevatting en dit is moontlik dat veelvuldige betekenisse op veelvuldige vlakke kan bestaan (Rubin, 1984).

Goldberg (1991), soos aangehaal in Waller en Dalley (1992:16) bevestig bogenoemde deur aan te toon dat "*language cannot be used as the main means of*

communication, understanding is generated through the symbolic expression of imagery". Simbole werk vanuit die onbewuste. Dit kan oppervlakkig op 'n bewuste vlak, of op 'n baie dieper, onbewuste vlak geïnterpreteer word. Jung (Oster & Crone, 2004) verduidelik dat simbole as 'n deurgang vir terapie kan dien en terapeutiese verandering deur middel van kunsaktiwiteit teweegbring. Hy voer aan dat die simbole wat in tekeninge verskaf word, 'n deurgang vir behandeling bied wat die dialoog tussen terapeut en kliënt op 'n bewuste en onbewuste vlak verhoog. Indien kunsaktiwiteit gesien word in terme van spontane uitdrukking wat toegang tot die onbewuste bied, is dit voor die hand liggend dat dit 'n betekenisvolle middel vir terapeutiese verandering is.

2.9.1 Die gebruik van kleur

Navorsers verskil in opinie oor die interpretasie van spesifieke kleure. Kleur kan gemoedstemming uitbeeld, maar pogings om spesifieke kleure aan spesifieke gemoedstemmings te verbind lei dikwels tot betwisbare veralgemenings (Kramer, 1979). Kulture ken verskillende betekenis toe aan spesifieke kleure. Nog 'n faktor is spesifieke lewenservaringe wat 'n persoon se gevoelens oor sekere kleure of kleurkombinasies kan bepaal. Hierdie gevoelens kan teenstrydig wees met meer konvensioneel aanvaarde betekenis. Kramer (1979) neem egter in ag dat 'n aantal ervaringe so universeel is dat dit tog in 'n mate kan bydra tot die emosies wat sekere kleure opwek. Oster en Crone (2004) is van mening dat die betekenis van kleur hoogs subjektief is, maar sluit by Kramer (1979) aan en noem dat, alhoewel meningsverskille bestaan, navorsers tog voorstel dat kleur sekere betekenis, soos die gevoel, gemoedstemming en aard van 'n spesifieke prent, kan simboliseer.

Die terapeut en navorser kan waardevolle inligting rakende die kliënt se gevoelens verkry deur die kliënt noukeurig in sy interaksie met kleur te observeer. Wadeson (1987) verduidelik dat onder andere gelet kan word op die hoeveelheid, verskeidenheid, intensiteit, en harmonie van die kleure wat gebruik word. Volgens haar is dit dikwels 'n kragtige wyse om emosies oor te dra.

Die belewenis om met verskillende kleure te werk kan op sigself positief vir terapie wees. Kramer (1979) bespreek die ervaring van kinders wat met kleur werk. Sy is van mening dat kinders, soos wat hulle met kleure werk, onderhewig is aan

gevoelens wat aktief vanaf die kunsmateriaal uitstraal. Deur middel van hierdie ervaring leer die kind as't ware om die gevoel voor te spring en doelbewuste veranderinge daaraan te maak soos wat hulle in die kunsprodukt die kleure kies, meng en organiseer. Kramer (1979) noem dat die kliënt in interaksie met die kunsmateriaal is en werk met substansies wat 'n lewe van hul eie het.

Binne die nie-direktiewe terapeutiese ruimte kan hierdie ervaringe van die kliënt, wanneer hy of sy self kleure kies en meng, 'n waardevolle bydrae lewer tot die ontwikkeling van 'n onafhanklike, sterker selfbeeld.

Tabel 2.1 is opgestel om die moontlike simboliek en betekenis van sekere kleure voor te stel. Die kleure rooi, blou, groen, geel en swart word bespreek om die betekenis van die vier kleure wat in die terapie sessies vir die deelnemer aangebied is (rooi, blou, groen en geel) te verduidelik. Swart word ook bespreek, aangesien dit verband hou met die donker kleur wat die deelnemer gemaak het as sy al die kleure gemeng het. Inligting is uit Kramer (1979), McNally (2001) en *"The complete dictionary of symbols"* (Tresidder, 2004) verwerk. Dit is belangrik vir die leser om in ag te neem dat hierdie betekenis slegs veralgemenings is om dit makliker te maak vir die navorser om die werke van die deelnemer te interpreteer. Die ware betekenis van die kleur lê binne die gebruiker van die kleur, soos die deelnemer in hierdie geval.

TABEL 2.1: Die moontlike betekenis en simboliek van die kleure: rooi, blou, groen, geel en swart

Rooi	Rooi word geassosieer met woede, inspanning, vrees, slagting en passie. Dit is ook die kleur van lewenskrag en warmte – gerusstellende warmte en gemak (Kramer, 1979). Dit word beskou as die aktiewe kleur van lewe, vuur, energie, oorlog, aggressie, emosie, passie, liefde, vreugde, lewenskrag, gesondheid, sterkte en jeug (Tresidder, 2004). Rooi word gesien as 'n sensuele kleur en geassosieer met die sensasiefunksie, reaktiwiteit, fisiese aktiwiteit, aksie-georiënteerdheid, woede, seksualiteit en instinkte van selfvolharding. Nog assosiasies is met bloed, wreedheid, sterkte en impulsiwiteit (McNally, 2001).
------	---

Blou	Blou skep die gevoel van kalmte (Kramer, 1979). Die simboliese betekenis word verbind met ewigheid, waarheid, reinheid, vrede, en die geestelike asook intellektuele lewe. Meer onlangse assosiasies is dié met hartseer en swarmoedigheid (Tresidder, 2004). Nog assosiasies is dié met intellek, holistiese en intuïtiewe denke, geestelike lewe, lojaliteit, introversie, gelowigheid, wysheid, toewyding en koelheid (McNally, 2001).
Groen	Kramer assosieer groen met kalmte. Dit word beskou as 'n positiewe simbool en geassosieer met jeug, hernuwing, varsheid, hoop en vrugbaarheid (Tresidder, 2004). In die algemeen verteenwoordig dit gehegtheid, sekure en nie-sekure houding, asook besitlikheid, lewenskrag, genesing en verandering. Dit kan negatiewe verbintenisse hê met siekte, disintegrasie en dood (McNally, 2001).
Geel	Geel het afbrekende assosiasies asook verbintenis met gevoelens teenoor die ouers (Kramer, 1979). Dit word gesien as jeug, maagdelikheid, gelukkigheid en vrugbaarheid (Tresidder, 2004). Nog assosiasies is met vrolikheid, ligtheid, sonnigheid en warmte. Negatiewe assosiasies het te make met gierigheid, valsheid, ambisie en verraad (McNally, 2001).
Swart	Swart verteenwoordig die afwesigheid van lig, vrese vir die onbekende en verlies aan oriëntasie. Die kleur kan ook gerusstellend wees – in die nag rus mens en onttrek van die uitdagings van die lewe (Kramer, 1979). Swart word ook geassosieer met donkerte, negatiewe kragte en ongelukkige gebeure. Dit staan vir dood, onwetendheid, wanhoop, hartseer en boosheid, die onderwêreld en onheilspellende voorgevoelens. As die kleur van rou, versterk dit verlies en afwesigheid (Tresidder, 2004). Nog assosiasies is met die onbekende, bose, onbewuste, niksheid, leegte, dood, vernietiging en chaos. Emosies wat aan swart gekoppel word is hartseer, rou, vernedering, skaamte, wanhoop en depressie. 'n Positiewe assosiasie met die kleur is die aanvanklike en ontkiemende stadium van enige kreatiewe proses (McNally, 2001).

2.10 DIE ONTWIKKELINGSTADIUM VAN DIE VYFJARIGE

Die vyfjarige kind se fisiese, kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkelingstatus word grootliks deur daaglikse funksionering beïnvloed (Loxton, 2005). Die vroeë ouderdom skoolfase sluit vier- tot sesjarige kinders in. Vir hierdie kind is die skool 'n nuwe bron van invloed en bied nuwe geleenthede aangesien die kind in interaksie kom met nuwe vriende, sosiale evaluasie en geleenthede vir sukses en mislukking (Loxton, 2005). Berger (2006) verwys na hierdie ontwikkelingsfase as die speelbare aangesien dit hoofsaaklik uitgeken word aan spel. In hierdie fase vind sigbare ontwikkeling plaas ten opsigte van kinders se liggame en verstand. Sosiale vaardighede sowel as morele beginsels word ook aangeleer (Berger, 2006). Tesame met onafhanklikheid wat deur motoriese ontwikkeling bereik is, ontwikkel taalvaardighede en kognitiewe funksionering ook vinnig in hierdie fase en laat die kind toe om goed te kommunikeer (Loxton, 2005). Nuuskierigheid en weetgierigheid is kenmerkend van hierdie tydperk, en die vyfjarige kind raak meer by simboliese denke betrokke. Hierdie simboliek word weerspieël in hul simboliese en fantasiespel (Loxton, 2005).

Die vyfjarige se emosionele en kognitiewe ontwikkeling word meer spesifiek in die volgende twee afdelings bespreek.

2.10.1 Die emosionele ontwikkelingstadium van vyfjariges

Saarni (1999) soos bespreek in Carr (2006) dui aan dat die vaardighede om emosie te reguleer, uitdrukking daaraan te gee en die vermoë om verhoudings, wat emosionele neem en gee behels, te behartig, ontwikkel geleidelik vanaf geboorte tot adolessensie. Kaplan en Sadock (1997) definieer emosie as 'n komplekse gevoelstoestand met psigiese, somatiese en gedragskomponente wat verband hou met affek en gemoed. Die proses waartydens die beheer van emosionele uitdrukking en ervaring bemeester word, word as 'n hoofuitdaging vir die kind se emosionele ontwikkeling beskou (Keenan, 2002).

Kaplan en Sadock (1997) verdeel die emosionele gedrag van drie- tot sesjariges in twee dele, naamlik die begin van die voorskoolse periode en die einde van die voorskoolse periode. Volgens Kaplan en Sadock (1997) het kinders in hierdie stadium redelik stabiele emosies, maar Keenan (2002) voer aan dat kinders tussen

die ouderdomme van vier- en sesjaar onder die indruk verkeer dat 'n persoon slegs oor een emosie op 'n slag beskik. Hulle beskou dit as onmoontlik om twee emosies gelyktydig te openbaar. Verder word angste en vrees in hierdie fase geassosieer met liggaamlike beserings en verlies aan respek, liefde en 'n ontwikkelende selfbeeld. Die ervaring van skuldgevoelens is moontlik op hierdie ouderdom. Carr (2006) sluit by Kaplan en Sadock (1997) aan en verduidelik dat kinders tussen die ouderdomme van vyf en sewe jaar begin om toenemend hul emosies te reguleer. Denham en Couchoud (1990) en Tremewan en Strongman (1991) voer aan dat voorskoolse kinders se emosionele funksionering hulle in staat stel om basiese emosies soos geluk, hartseer en vrees, te herken. Daar vind ook 'n toename plaas in die gebruik van sosiale vaardighede wat die emosies van die self en ander hanteer, en kinders ontwikkel 'n begrip van die emosionele "draaiboek" en hulle rol in hierdie draaiboek (Carr, 2006). Loxton (2005) verwys na Liwag en Stein (1995) en dui aan dat die kind die vermoë het om samehangende en betekenisvolle herinneringe van emosionele gebeure wat hul welstand affekteer, te onthou.

Gesonde psigososiale ontwikkeling in die vroeë kinderjare word gekenmerk deur die kind se inisiatief om sy omgewing te ontdek deur vrae te vra en toenemend op 'n nuuskierige wyse aan dinge in die omgewing deel te neem (Loxton, 2005). Erikson (Kaplan & Sadock, 1997) beskryf agt psigososiale stadia van die lewensiklus. Elke stadium word gekenmerk deur een of meer interne krisisse of draaipunte – periodes waartydens mense in 'n toestand van verhoogde kwetsbaarheid is. Volgens Erikson word mense versterk wanneer die krisis suksesvol bemeester is, en kan 'n persoon dan voortgaan tot 'n volgende stadium (Kaplan & Sadock, 1997). Carr (2006) verwys na Newman se hersiening van hierdie psigososiale model van Erikson. In die voorskoolse jare (twee- tot vierjarige ouderdom) is die belangrikste psigososiale dilemma outonomie teenoor skaamte en twyfel. Tydens hierdie stadium raak kinders bewus van hul afsonderlikheid en streef daarna om 'n sin vir persoonlike agenda en eie wil te vestig. Die kind behoort dus outonomie en 'n eie identiteit te hê indien hierdie krisis suksesvol afgehandel word. Aan die begin van die skooljare verander hierdie dilemma na een van inisiatief teenoor skuld. Indien die kind in die voorskoolse jare outonomie ontwikkel het, word hul aandag nou uiterlik op die fisiese en sosiale wêreld gevestig. Hul maak gebruik van inisiatief om hierdie wêreld te ondersoek en sodoende 'n kognitiewe kaart daarvan te maak. Die krisis is opgelos

as die kind leer hoe om sy of haar behoefte vir ondersoek na sosiaal gepaste aksies te kanaliseer.

'n Ander aspek wat impak kan hê op 'n vyfjarige se emosionele ontwikkeling is die ontwikkeling van 'n biologiese struktuur in die brein, naamlik die amygdala, wat spesifiek die emosies van vrees en angs registreer. Die amygdala ontwikkel tydens vroeë kinderjare en verhoogde aktiwiteit daarvan in jong kinders kan lei tot irrasionele vrese of nagmerries (Berger, 2006).

Emosie kan 'n invloed hê op 'n kind se kognisie (Berger, 2006). Nagmerries en vrese kan die ontwikkelende prefrontale korteks oorweldig en 'n kind se vermoë om te dink en redeneer ontwig, en dit kan lei tot irrasionele denke en vrese (Berger, 2006). Om aan te sluit by emosionele ontwikkeling, word die kognitiewe ontwikkeling van vyfjariges vlugtig bespreek met die doel om tot die leser se begrip vir die konteks van die deelnemer van die studie by te dra.

2.10.2 Die kognitiewe ontwikkeling van vyfjariges

Maier (1988) verwys na 'n gekombineerde model van Piaget en David Elkind wat vyf fases van kognitiewe ontwikkeling voorstel. Hierdie model sluit kinders van vier- tot sewejarige ouderdom by die intuïtiewe fase in. Opvallend van hierdie fase is die wyer sosiale kontak van kinders met die wêreld rondom hulle – die vermindering van egosentriese denke en 'n toename in sosiale deelname (Maier, 1988). Maier (1988) noem verder dat hierdie kinders begin om subjektiewe en egosentriese weergawes van die wêreld met die werklike wêreld te koördineer en meer afhanklik is van perseptuele ervarings.

In Piaget se kognitiewe ontwikkelingsmodel val die vyfjarige kind in die tweede fase, naamlik die pre-operasionele fase. Hier beweeg die kind vanaf die gebruik van sensomotoriese skemas na die vorming van interne voorstellings van die eksterne wêreld as hoofinstrument om probleme op te los (Carr, 2006). Belangrike verrigtinge vorm die basis van hierdie probleemoplossing en sluit in 'n verhoging in gesofistikeerde taalgebruik, verbeelding- of simboliese spel, die vermoë om tussen voorgee en die werklikheid te onderskei en die vermoë om ander se denke af te lei (Carr, 2006; Keenan, 2002). Redenasie in die pre-operasionele fase is hoofsaaklik intuïtief – die kind verbind een spesifieke oomblik met 'n ander eerder as om vanaf

die algemene na die spesifieke te redeneer. Die pre-operasionele kind se pogings om probleme op te los word beïnvloed deur wat waargeneem word, eerder as wat onthou word. Die hoofbeperkinge van hierdie fase is die onvermoë om die visuele perspektief van 'n ander persoon in te neem, die moeisamheid om 'n storie samehangend oor te vertel (egosentriese spraak), die siening dat nie-lewende voorwerpe soos mense kan dink en voel, en die onvermoë om gelyktydig op meer as een dimensie van 'n probleem te fokus (Carr, 2006).

In die lig van bogenoemde is dit ook belangrik om egosentrisme as kenmerk van hierdie fase te beskryf (Keenan, 2002; Bukatko & Daehler, 2004). Egosentrisme verwys na die kind se geneigdheid om slegs vanuit hul eie perspektief te dink. Die vermoë om ander se sienings in ag te neem ontbreek dus grootliks (Keenan, 2002).

Bukatko en Daehler (2004) verwys na nog 'n kernkenmerk van die pre-operasionele stadium, naamlik semiotiese funksionering. Dit verwys na die kind se vermoë om 'n simbool, 'n objek of 'n woord te gebruik om in die plek te staan van iets. Dit stel die kind in staat om aan gebeure in die verlede sowel as toekoms te dink en taal daaraan toe te ken. Die semiotiese funksie is 'n voorvereiste vir verbeelding, nabootsing, fantasiespel en teken, en dus van kardinale belang vir die voorskoolse kind in die bemeestering van ouderdomstoepaslike aktiwiteite (Bukatko & Daehler, 2004).

Bogenoemde beskrywing van die pre-operasionele fase kan met die volgende vier aspekte waarmee Berger (2006) hierdie fase definieer/identifiseer, opgesom word: sentrasie, fokus op voorkoms, statiese redenering en onomkeerbaarheid.

2.11 DIE VERWERKING VAN TRAUMA BY VYFJARIGES

Kinders begryp nie altyd ten volle wat dit beteken as 'n naasbestaande of geliefde sterf nie. Die impak is dikwels verreikend en het 'n invloed op die hele familie. Die deelnemer aan hierdie studie is verwys vir terapie na die dood van haar oupa, aan wie sy baie geheg was.

Cohen, Mannarino en Knudsen (2004) voer aan dat 'n kind die afsterwe van 'n geliefde weens natuurlike omstandighede, byvoorbeeld 'n hartaanval of beroerte, as onverwags en skokkend ervaar. Hierdie is soortgelyk aan die belewing van 'n

angswekkende gebeurtenis geassosieer met onnatuurlike oorsake soos 'n moord, 'n ongeluk of selfmoord.

Wolfelt (1996) en Worden (1996), soos bespreek in Cohen, et al., (2004), noem dat die volgende take deel vorm van die normale rouproses in kinders: die aanvaarding van die realiteit van die afsterwing; die ervaring van pyn geassosieer met verlies; die aanpassing van hul lewe sonder die geliefde; die integrering van aspekte van die geliefde in hul eie identiteit; die omsetting van die tipe verhouding vanaf 'n voortdurende een na een van herinnering; die vind van betekenis in die afsterwe; en die verbintenis tot nuwe verhoudings met ander volwassenes.

Kinders vorm dikwels sterk bande met grootouers, en die dood van 'n grootouer kan 'n groot indruk op hul laat (Dyregrov, 2008). Die dood van 'n grootouer word anders hanteer as die dood van 'n ouer, broer, suster of vriend. Dyregrov (2008) verduidelik dat, anders as die dood van 'n broer, suster of vriend, strook die dood van 'n grootouer met wat aan die kind geleer is oor die dood as die einde van 'n lang lewe. Hierdie aspek maak dit vir die kind makliker om die afsterwing emosioneel en intellektueel te verstaan. Dit mag egter steeds vir die kind voel asof hy uit die volwasse lewe uitgesluit word. Dit kan lei tot vrees vir skeiding en angs dat ander geliefdes ook sal doodgaan (Dyregrov, 2008).

In die vorige afdeling is die kognitiewe ontwikkelingsfase waarin die vyfjarige val, naamlik die pre-operasionele fase, bespreek. Volgens Piaget se teorie behoort die pre-operasionele kind (jonger as sewe jaar) nog nie die onomkeerbaarheid van die dood te verstaan nie en verwar gewoonlik die dood met slaap (Carr, 2006). Die onvermoë van 'n kind in hierdie fase om te onderskei tussen denke en aksie mag lei tot gedagtes dat woede teenoor daardie persoon gelei het tot sy dood. Dyregrov (2008) is van mening dat die vyf- tot tienjarige kind nog konkreet in hul denke oor die dood en oorsake van die dood is. Die kind het dus konkrete uitdrukkings soos rituele, prente en grafstene nodig as ondersteuning. Belangstelling mag gesentreer wees op aspekte soos die dood, ontbinding en dit wat die dood veroorsaak (Dyregrov, 2008). Carr (2006) verwys na studies deur Kenyon (2001) en Spence en Brent (1984) wat egter bewys dat begrip van die dood nie alleenlik deur kognitiewe ontwikkeling gevorm word nie, maar ook beïnvloed word soos wat kinders se ervaring met die dood verbreed.

O'Connor (2004) noem dat gevoelens van rou normaal en natuurlik is. Die intensiteit en aard van die emosionele reaksie is uniek vir elke kind en hang onder andere af van die ouderdom van die kind, die verhouding wat die kind met die afgestorwene gehad het, en die kind se kennis aangaande die omstandighede van die dood. Dyregrov (2008) voer aan dat die reaksies van kinders wat daaglikse kontak met byvoorbeeld grootouers gehad het of waar grootouers na kinders omgesien het terwyl hul ouers gewerk het, sterker mag wees as die grootouer sterf. Elke kind reageer dus verskillend, en O'Connor (2004) redeneer dat hierdie verskeidenheid van rou-emosies in hul aksies en houdings waargeneem kan word. Carr (2006:1090) verwys ook na Black (2000, 2002), Silverman en Worden (1993) en Wortman en Silver (1989, 2001) wat soortgelyke opinies as O'Connor hieroor het. Hulle is ook van mening dat daar 'n groot verskeidenheid rouprosesse, reaksiepatrone en verwante aanpassingsprobleme by kinders is. Dyregrov (2008) voer aan dat die meeste kinders 'n onmiddellike rou-reaksie op 'n afsterwe het. Reaksies kan interne of eksterne gedragsprobleme, somatiese klagtes (byvoorbeeld maagpyn), probleme met skool en verhoudingsprobleme met die gesin of portuurgroep insluit. Hierdie probleme kan gereflekteer word in een van die volgende rouprosesse: skok, ontkenning of ongeloof, hunkering en soeke, hartseer, woede, angs, skuld en onderhandeling, aanvaarding. Daar bestaan nie 'n duidelike vordering vanaf die een na die volgende in hierdie prosesse nie (Black, 1994, 2000, 2002; Corr & Balk, 1996; Kissane & Block, 2002; Smith & Pennell, 1996; Stroebe et al., 2001; Walsh & McGoldrick, 2004; Webb, 2002; Worden, 2002 soos vermeld in Carr, 2006:1091). In die geval waar 'n kind met dood te make kry, oorheers sekere prosesse by verskillende tydpunkte en kan beweging heen en weer tussen die prosesse plaasvind. Laasgenoemde prosesse sluit ook aan by dié wat veroorsaak word deur vrees wat later in die afdeling verduidelik word.

Kinders raak verward in die geval van 'n afsterwing. Die rede hiervoor is waarskynlik hoofsaaklik omdat die roetine rondom hulle omgekeer word. Die dood van iemand laat vrae by die kind ontstaan oor veiligheid, sekuriteit, die toekoms, veranderinge in die familie en besonderhede oor die afsterwing self (O'Connor, 2004). Die gesin sowel as die breër familie en gemeenskap (byvoorbeeld vriende en bure) van die kind word geraak. Die kind se gesin en breër sosiale netwerk word geherorganiseer om die afwesigheid van die afgestorwene in berekening te bring (Carr, 2006).

Volgens O'Connor (2004) kan hierdie verandering in die gesinsdinamiek vir 'n kind ontwrigtend wees. Dit kan 'n groot impak hê op die kind se vermoë om te begryp, te kommunikeer en vrees te hanteer. Die emosionele en geestelike trauma van die dood kan intense vrees om alleen te wees, veroorsaak (O'Connor, 2004; Dyregrov, 2008). Die kind mag byvoorbeeld daaglikse gebeure soos om skool of winkel toe te gaan, vrees. Dyregrov (2008) noem dat kinders se vrees duidelik is met slaaptyd, en dat hul moontlik nie alleen wil slaap nie of bang is om alleen by die huis te wees. Die resulterende vrees produseer op sy beurt 'n verskeidenheid emosionele reaksies en vrae: twyfel, ang, wantroue, huiwering, woede, waardeloosheid, eensaamheid, skuld, hopeloosheid, depressie, en skaamte. Dyregrov (2008) voeg nog reaksies by: prominente herinneringe, slaapprobleme, hartseer, verlange, skoolprobleme en gedragsprobleme. Op so 'n wyse kan 'n andersins geborge kind vol vertroue klouerig, behoeftig en huilerig raak (O'Connor, 2004).

In die lig van die bogenoemde roureaksies wat 'n kind kan beleef, is dit moontlik dat 'n kind ook probleme by die skool kan ervaar. Dyregrov (2008) noem dat kinders wat 'n geliefde aan die dood afgestaan het, se skoolwerk negatief beïnvloed word. Hy verduidelik dat spontane gedagtes en denke verminder word en weens indringende beelde (van die dood) tot probleme met konsentrasie lei. 'n Gedempte gemoed kan ook lei tot verlaagde denkaktiwiteit.

2.12 SAMEVATTING

Die literatuur wat vir die doel van hierdie studie gebruik is, is in hierdie hoofstuk saamgevat. 'n Oorsig oor speltherapie is opgevolg deur 'n diepgaande bespreking van die aspekte van kunstherapie wat relevant was vir die navorsing. Hierdie aspekte het die geskiedenis van kunstherapie, die rasionaal onderliggend aan kunstherapie, voordele en gebruike van kunstherapie en kreatiewe media ingesluit. Die Jungiaanse benadering tot die betekenis van simbole in kuns- of kreatiewe produkte is bespreek. Aangesien die studie handel oor 'n vyfjarige se ervaring, het literatuur oor kinders en kunstherapie, die hantering van rou by vyfjariges, asook vyfjariges se vlak van emosionele ontwikkeling deel daarvan gevorm.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk begin met 'n beskrywing van die konteks waarin die navorsing gedoen is. Daarna word die navorsingsvraag, motivering vir die studie en navorsingsontwerp bespreek. 'n Groot gedeelte van die hoofstuk fokus op die gebruik van 'n gevallestudie as navorsingsmetode en die wyse van insameling en verwerking van die data. Die hoofstuk sluit af met aspekte van geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings wat op hierdie studie van toepassing is.

3.2 KONTEKS VAN HIERDIE STUDIE

3.2.1 Die deelnemer

Nie alle persone verkies om met kunsmedia in hul terapisessies te werk nie. Vir die doel van hierdie studie was dit nodig om 'n deelnemer te vind wat gebruik maak van kunsmedia as deel van terapie. Aangesien 'n vorige kliënt van my aan hierdie kriteria voldoen het, het ek besluit om haar te kies vir die doel en uitkoms van hierdie studie. Die deelnemer was 'n vyfjarige dogtertjie in Graad R.

3.2.2 Plek van navorsing

'n Terapielokaal by die Eenheid vir Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Stellenbosch is gebruik vir die navorsing. Die navorser was hier werksaam as opvoedkundige sielkundige intern. Die kamer is voorberei met speelgoed vir speltherapie, wat verf en speelklei ingesluit het. Op die mat is 'n seil gegooi om te voorkom dat daar gemors word op die mat, en die verf en speelklei is daarop geplaas. Die seil het ook grense en 'n veilige ruimte geskep. Die speelgoed is rondom die seil op die mat uitgepak. Daar was genoeg ruimte vir Heidi om tussen die speelgoed, die verf en die speelklei te beweeg. Heidi en die terapeut het albei tydens die terapeutiese intervensie op die mat gesit. Die terapielokaal was volledig

toegerus met 'n eenrigtingvenster, waardeur 'n toesighouer observeer het, en videofasiliteite vir die maak van video-opnames.

3.2.3 Die rol van die navorser

Die rol van navorser word ingeneem meer as 'n jaar nadat die terapie gestaak is. As navorser is ek steeds as reflektiewe praktisyn betrokke. Alhoewel data tydens die terapie ingesamel is, behels reflektiewe praktisering dat die terapeut altyd betrokke is as wetenskaplike en dus observeer en data insamel met die doel om dit moontlik in die toekoms na te vors. Refleksie is dus 'n belangrike metode vir die insameling van data in hierdie studie. Video-opnames van onderhoude en terapie sessies word opnuut bestudeer en reflektiewe notas gemaak. Aangesien die navorser ook die terapeut in die betrokke studie was, is dit nodig dat aspekte van oordrag en subjektiwiteit met die interpretasie van data in ag geneem word.

Rossmann en Rallis (1998:26) sien die navorser van 'n studie eerder as 'n instrument in plaas van 'n leerder en redeneer dat die studie vorm aanneem na gelang van die ontwikkeling van die navorser se persoonlike perspektief:

They will construct an understanding of their topics through the questions they ask, the contexts they study, and their personal biographies. In qualitative research the researcher makes meaning (interprets) what he learns as he goes along. Data are filtered through the researcher's own unique ways of seeing the world – his lense or worldview.

3.3 NAVORSINGSVRAAG

Deur die onderneming van hierdie navorsing, poog ek om die volgende primêre vraag te antwoord. Wat is 'n vyfjarige kind se interaksie met kunsmedia tydens terapie? Dit waarop die opvoedkundige sielkundige behoort te let tydens die kliënt se gebruik van kunsmedia en watter betekenis dit inhou vir die opvoedkundige sielkundige maak deel uit van die studie se sekondêre vrae. Die volgende subvraag sal ook ondersoek word: Wat is die waarde van refleksie vir die beginner opvoedkundige sielkundige? In my studie word 'n enkele gevallestudie kwalitatief ondersoek. In die res van Hoofstuk 3 word uitgebrei op die ondersoek en die wyse waarop gepoog word om die bogenoemde vrae te beantwoord.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

Terre Blanche et al. (2006) definieer 'n navorsingsontwerp as 'n strategiese raamwerk of plan wat die navorsingsaktiwiteit rig sodat gegronde gevolgtrekkings bereik word. Verder kan die ontwerp varieer op 'n kontinuum van onbuigsaamheid en tegniese bloudruk aan die een kant tot 'n buigsame, pragmatiese gids vir aksie aan die ander kant, afhangend van die doel van die navorsing en oriëntering van die navorser. 'n Laaste aspek wat Terre Blanche et al. (2006) meld, is dat navorsingsontwerpe, as strategiese raamwerke vir aksie, 'n reeks aktiwiteite behoort te spesifiseer wat geldige afleidings van die studie kan verseker.

In die lig van bogenoemde word die ontwerp van hierdie studie as 'n meer buigsame en pragmatiese riglyn vir die metode van Terre Blanche et al. (2006) beskou.

Daar is twee breër, algemene benaderings waarvolgens 'n navorsingsontwerp kan geskied, naamlik 'n kwantitatiewe of kwalitatiewe benadering. Kwantitatiewe navorsing word deur Kazdin (2003) gedefinieer as die dominante paradigma vir empiriese navorsing wat die gebruik van operatiewe definisies, die nougesette beheer van die onderwerp-inhoud, die isolering van belangrike veranderlikes, kwantifisering van konstrunkte en statistiese analise behels.

LeCompte, Millroy en Preissle (1992) verduidelik dat kwalitatiewe navorsing 'n losweg gedefinieerde kategorie van navorsingsontwerpe is, waarin verbale, visuele, taktiele, olfaktoriese, en smaak-data in die vorm van beskrywende narratiewe van veldnotas, opnames en ander transkripsies vanaf oudio- en videobande en ander geskrewe dokumente, prente of films aan die lig kom. Gillham (2000) voer aan dat kwalitatiewe navorsing hoofsaaklik fokus op die tipe bewyse (wat mense vertel en wat hulle doen) wat jou in staat stel om te verstaan wat aangaan. Die groot krag van hierdie navorsing is dat dit kwessies kan illumineer en moontlike verduidelikings wat daarby aansluit vorendag kan bring sodat dit essensieel 'n soeke na betekenis is.

Vir die doel van hierdie navorsing volg ek die kwalitatiewe benadering wat my in staat stel om meer buigsaam en aanpasbaar met die ontwerp te wees soos wat my studie vorder. Lincoln en Guba (1985) soos aangehaal in Terre Blanche et al. (2006) gaan so ver as om te sê dat sommige kwalitatiewe ontwerpe nie vooraf gegee kan word nie, maar openbaar word, ontwikkel en ontvou. Die rede word gegee dat die

navorsingsvraag en fokus mag verander in die lig van nuwe idees wat met observasies en analise vorendag kom.

Merriam (1988) glo dat navorsing wat gefokus is op ontdekking, insig en begrip vanuit die perspektief van diegene wat bestudeer word, die grootste belofte bied vir die maak van 'n beduidende bydrae tot die kennisbasis en praktyk van opvoeding.

Die paradigma waaruit my navorsing benader word, word ondersteun deur Babbie en Mouton (2001) se siening van drie wêrelde. Volgens hierdie siening word onderskei tussen drie kontekste of wêrelde waarin kennis funksioneer. Die drie wêrelde is die wêreld van alledaagse lewe (leke-kennis), die wêreld van wetenskap (wetenskaplike kennis) en die wêreld van metawetenskap (die wêreld van refleksie oor wetenskaplike praktyk). Die tabel in Hoofstuk 1 is verwerk en lyk soos volg met die reflektiewe praktisyn in verskillende rolle:

WÊRELD 3: META-WETENSKAP

(Kritiese belangstelling)

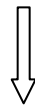
Paradigmas in navorsingsmetodologie: kwalitatief, reflektiewe praktisyn

WÊRELD 2: WETENSKAP

(Belangstelling in epistemologie)

Liggaam van kennis:

- Literatuur: kunst terapie, kreatiewe media, ontwikkelingsvlak van vyfjarige, simboliek
- Temas: o.a. gebruik van kleur, tyd spandeer aan kuns, verbale en nie-verbale gedrag, simptome, ondersteuning, verandering
- Interpretasie volgens Jungiaanse simboliek



NAVORSINGSPROSES: navorsingsprobleem, ontwerp, metodologie, gevolgtrekkings

WÊRELD 1: ALLEDAAGSE KENNIS

(Praktiese belangstelling)

SOSIALE EN PRAKTIESE PROBLEME:

'n Vyfjarige se hantering van emosionele trauma; afsterwe van oupa

BENODIG: Intervensie in die vorm van kunst terapie

FIGUUR 3.1: Die konteks van die navorsingsprobleem, soos gesien binne die raamwerk van die drie wêreldes van meta-wetenskap, wetenskap en alledaagse kennis (aangepas uit Babbie & Mouton, 2001:15)

Die deelnemer en haar ervaring met kunsmedia in terapie kan geplaas word in die eerste wêreld, en die verloop van die navorsing (insameling van data, analise en verwerking van data) kan in die tweede wêreld geplaas word. Laastens word die studie vanuit 'n reflektiewe paradigma gestuur. My refleksie oor die deelnemer (wêreld van alledaagse kennis) en die wetenskaplike proses, val binne die derde wêreld van metawetenskap. Babbie en Mouton (2001) redeneer dat meta-wetenskaplike refleksie die fundamentele doelwit het om sin te maak van wetenskap, 'n bydra tot 'n meer ingeligte praktyk te lewer en 'n bydra te lewer wat tot beter wetenskap kan lei.

3.5 NAVORSINGSMETODE

Om my studie verder vanuit 'n reflektiewe benadering te fokus en te rig, maak ek gebruik van 'n ex post facto gevallestudie as navorsingsmetode.

3.5.1 Ex post facto navorsing

Mark (1996) verduidelik dat dit nie altyd moontlik is om 'n navorsingsontwerp te spesifiseer voordat individue aan die effekte van verskillende onafhanklike veranderlikes of lewensomstandighede blootgestel word nie. Mark (1996:165) brei as volg uit:

In many research situations, we have data on a large number of individuals or cases but the research takes place long after the events under study. This type of research is called ex post facto research.

Soortgelyk aan Mark (1996) se definisie vir ex post facto navorsing, is ook besluit om navorsing te doen oor 'n verskynsel ('n kind se gebruik van kunsmedia in terapie) nadat dit reeds deur die navorser observeer is. Die navorser betree dus die navorsingsveld nadat die feite vir die studie reeds bekend is. Ex post facto studies bepaal nie slegs of die waargenome verwantskap eg is nie, maar met behulp van die studie stel dit die navorser in staat om bewyse te vind om die gevolgtrekkings te staaf of te verwerp (Mark, 1996). Hierdie voordeel van ex post facto studies maak 'n gevallestudie-metode dus ideaal vir hierdie studie. Dit bied aan die navorser die geleentheid om intensief ondersoek in te stel en 'n ryk omskrywing te gee wat betekenis aan die deelnemer se ervaring kan gee. Babbie en Mouton (2001) noem

dat ex post facto navorsing belangrik is in die sin dat dit die ondersoek na die waargenome verwantskap en moontlike redes daarvoor behels. Hierdie ondersoek en redes kan dan aanleiding gee tot die ontwikkeling van nuwe hipoteses en toekomstige navorsing van verwantskappe wat nog nie bestudeer is nie.

In die geval van hierdie studie kon nie vooraf bepaal word of die deelnemer van kunsmedia in haar of sy terapieessies gebruik sou maak nie. 'n Kind gaan nie noodwendig altyd van kunsmedia gebruik maak nie. Dit was nie moontlik of eties om iemand aan 'n traumatiese ervaring bloot te stel om sodoende die persoon vir terapie te sien nie. Mark (1996:166) stel dit as volg:

In many social work research situations we cannot use designs that require us to assign individuals or cases to comparison groups or that require us to expose people to various experiences. Instead we must study social phenomena by entering the scene "after the fact". That is, after the individual has been exposed to various influences or experiences.

Die ex post facto metode van navorsing sluit goed aan by die reflektiewe benadering van hierdie studie. Soos met ex post facto studies, behels refleksie ook die heroorweging van gebeure nadat dit plaasgevind het om dit opnuut te bestudeer en sodoende nuwe insigte en kennis na vore te bring. Leer word bevorder by die navorser, wat op haar beurt hierdie nuwe kennis met kollegas en ander in die veld kan deel. Op hierdie manier kan die navorsing 'n waardevolle bydra tot opvoedkundige sielkunde maak.

3.5.2 Gevallestudie

Walsh (2001) noem dat 'n gevallestudie 'n strategie is waar 'n navorser sistematies ondersoek instel na 'n enkele individu, gebeurtenis of situasie, vir die uniekheid en skaarsheid van die geval. Vir hierdie studie is 'n vyfjarige se ervaring bestudeer en in diepte beskryf. Die deelnemer se terapie het oor 'n tydperk van ongeveer sewe maande plaasgevind. Walsh (2001) noem dat die lang periode waaroor 'n gevallestudie plaasvind bydra tot gedetailleerde, in-diepte data en dat gevallestudie-navorsing meer waarde heg aan diepte as aan breedte in data. Verder bespreek Walsh (2001) dat gevallestudie-navorsing soms as "holisties" beskryf word, vanweë navorsers se toegewydheid om te verstaan hoe verskillende elemente en verhoudings binne die opset saamwerk. Dit stel die navorser dan in staat om te

verduidelik waarom sekere goed gebeur, eerder as om bloot net te noem dat dit gebeur. Rossman en Rallis (1998) sluit ook hierby aan deur te redeneer dat indien 'n navorser detail en kompleksiteit voorsien, dit die leser oor die opset of gebeure inlig en sodoende begrip van die komplekse samestelling van gebeure en omstandighede vergroot. Die doel van 'n gevallestudie is dus nie om die korrekte of ware interpretasie van die feite te vind nie, maar eerder om die mees akurate interpretasie moontlik te maak. Bromley (1986) soos aangehaal in Merriam (1988:30) stel dit soos volg: *"to eliminate erroneous conclusions so that one is left with the best possible, the most compelling interpretation"*.

Babbie en Mouton (2001) voer aan dat ryk, dik beskrewe gevallestudies veelvuldige perspektiewe in berekening bring en poog om die invloed van veelvlakkige sosiale sisteme op die deelnemer se perspektief en gedrag te verstaan. Na aanleiding van die baie sisteme word 'n sterk fokus geplaas op data wat verband hou met die deelnemer se ervaring van haar omstandighede en haar terapie; die effek van rou op die deelnemer, die verwerking van hierdie trauma, die emosionele toestand, ondersteuning van die gesin, die sosiale sisteem van die gesin en breër familie, en die invloed wat die oupa se afsterwe op die sisteem asook die deelnemer se gedrag gehad het.

3.5.3 Beperkinge van gevallestudies

Aangesien slegs 'n enkele persoon bestudeer word, mag daar tekortkominge wees wat die studie beperk. Walsh (2001) noem die volgende beperkinge en tekortkominge wat 'n gevallestudie mag inhou:

- Eerstens beperk die bestudering van 'n enkele geval die mate waartoe bevindinge veralgemeen kan word.
- Tweedens gee 'n gevallestudie waardevolle beskrywende, kwalitatiewe data, maar nie "harde", feitelike data wat vir statistiese vergelyking aangewend kan word nie.
- Laastens noem Walsh (2001) dat die teenwoordigheid van die navorser in die situasie ook 'n invloed op die studie kan hê.

Met hierdie punte in gedagte, kan 'n mens verwag dat data wat in hierdie studie ingesamel is, meer subjektief is, aangesien dit hoofsaaklik vanuit die navorser se perspektief ingesamel en in veldnotas opgeteken is. Alhoewel dit vir die navorser voordeel kan inhou indien hy deel van die navorsing is, hou dit dan ook die nadeel van subjektiwiteit in.

3.6 NAVORSINGSPARADIGMA

Die studie is hoofsaaklik vanuit 'n reflektiewe navorsingsparadigma benader. Brown (1993) soos bespreek in Rossman en Rallis (1998:38) verduidelik dat die term sy oorsprong het in die Latynse woord *reflexus*, wat "terugbuig" beteken. Die Engelse woord *reflex* word ook hiervan afgelei en beteken 'n outomatiese respons voortgebring in reaksie op 'n aksie of gebeurtenis. Hy brei verder uit deur te verduidelik dat wanneer refleksie in die konteks van sosiale wetenskap gebruik word, dit beteken "*that a method or theory takes account of itself or especially of the effect of the personality or presence of the researcher on what is being investigated*" (Rossman & Rallis, 1998:38).

Die studie maak gebruik van refleksie om data in te samel, en die navorser se perspektief op die gebeure maak dus 'n groot deel uit van die interpretasie van die data. Met die oog op voortdurende refleksie en kritiese beoordeling van die praktyk, het die terapeut van die begin af data ingesamel asof dit vir navorsing gebruik kon word.

Die diagram, op die volgende bladsy, bied aan die leser 'n voorstelling hoe data-insameling verloop het en die rol wat die reflektiewe praktisyn gespeel het.

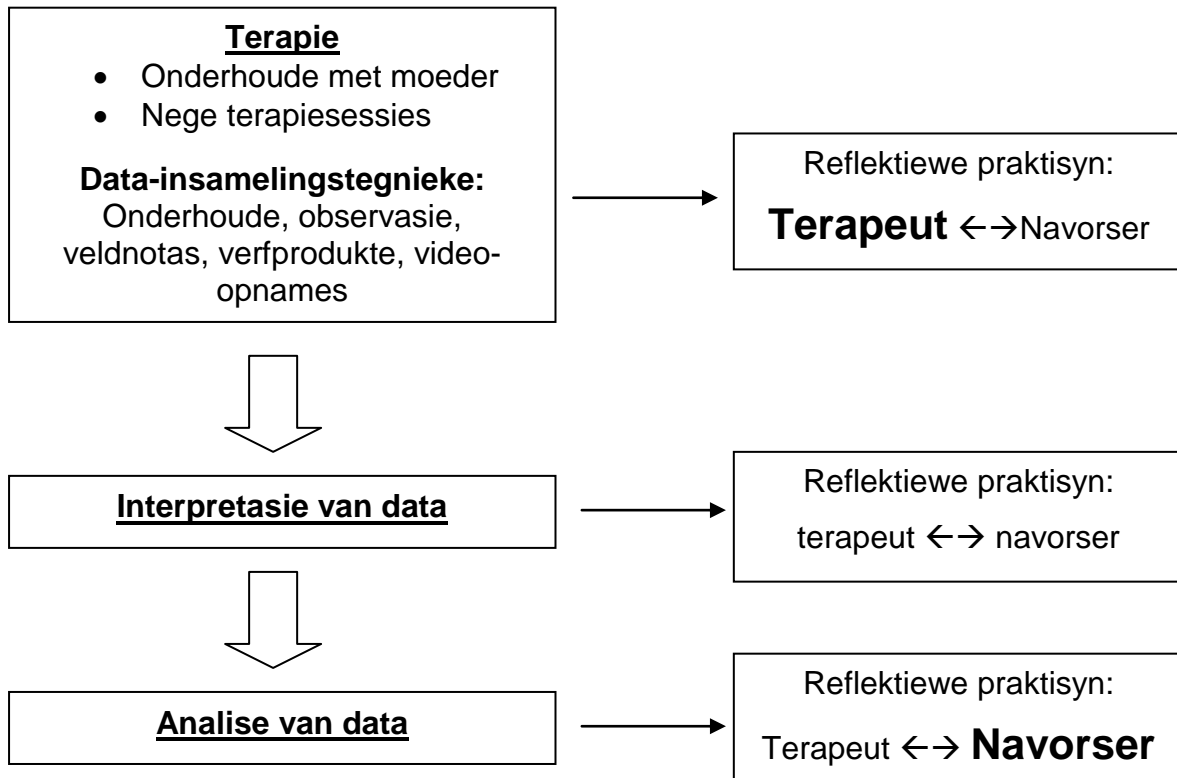


DIAGRAM 3.1: Die wisseling tussen rolle van terapeut en navorser as reflektiewe praktisyn

Die diagram hierbo weerspieël my deurlopende rol in die navorsing as reflektiewe praktisyn. As reflektiewe praktisyn was die opvoedkundige sielkundige altyd in die rol van beide terapeut en navorser. In sommige fases van die navorsing is die rol van terapeut prominent, en in ander fases weer die rol van navorser. Dit kan waargeneem word dat die rol van terapeut tydens terapie meer prominent was, maar die rol van navorser nie afwesig was nie. Met die analise en verwerking van data tree die navorser weer op die voorgrond, maar die terapeut is steeds teenwoordig. Die data is dus voortdurend geldig ingesamel en geanaliseer, en kan gebruik word vir die doel van betroubare navorsing.

3.6.1 Data-insamelingstegnieke

Rossmann en Rallis (1998) redeneer dat gevallestudies tipies op 'n verskeidenheid van tegnieke vir data-insameling staatmaak en oor 'n periode van tyd geskied. Merriam (1988) beskou hierdie geleentheid om veelvuldige metodes vir data-insameling te gebruik as 'n belangrike voordeel van gevallestudie-navorsing. In hierdie studie is hoofsaaklik van refleksie, observasies, video-opnames, veldnotas,

onderhoude en verfprodukte gebruik gemaak om data in te samel. Vervolgens word elk van hierdie tegnieke bespreek.

3.6.1.1 Navorser as primêre instrument van dataproduksie: refleksie

Gillham (2000) voer aan dat die navorser 'n navorsingsinstrument van die navorsing is en redeneer dat enige instrument wat in navorsing gebruik word 'n bydrae maak en 'n effek het op die bevindinge. Hy beveel aan dat die navorser volgehoue moeite doen om haarself te observeer en die effek wat sy op die navorsing mag hê, beoordeel. In hierdie studie was die navorser betrokke by die navorsing en om hierdie rede word refleksie as die belangrikste data-insamelingstegniek gebruik. Die navorser het die deelnemer se dokumentasie en video-bande deurgegaan en refleksies van die deelnemer se optrede en gebruik van kunsmedia neergeskryf en getranskribeer om temas te identifiseer.

3.6.1.2 Observasie

Rossmann en Rallis (1998) definieer observasie as die sistematiese notering en aantekening van gebeure, aksies en interaksies. In hierdie studie was die navorser saam met die deelnemer in die terapiekamer. Video-opnames van die sessies wat gemaak is, is deur die navorser bestudeer en getranskribeer. Die navorser het ook refleksies en aantekeninge van die video-opnames tydens die transkribering daarvan gemaak. Merriam (1988) beskou observasie, waar die aktiwiteit eerstehands geobserveer word, as die beste tegniek om data in te samel.

Gillham (2000) voer aan dat, indien kinders in die navorsing betrokke is, observasie 'n meer produktiewe tegniek sal wees as om te probeer om 'n onderhoud te voer. Die gebruik van observasie as 'n tegniek varieer in ooreenstemming met die tipe geval wat bestudeer word en die tipe navorsingsvraag wat gevra word. Gillham (2000) verduidelik verder dat observasie feilbaar asook hoogs selektief is. In die geval van my studie, waar die deelnemer vyf jaar oud was, was observasie van die videobande 'n effektiewe manier om haar gedrag en aksies te noteer sonder dat sy ongemaklik sou voel en deur die proses ontwrig word. Junker (1960) soos aangehaal deur Merriam (1988) redeneer dat die observeerder volledig van die deelnemer versteek behoort te wees. Die videobande kon aan hierdie doelwit van observasie voldoen.

Kelleher (1993), soos na verwys in Babbie en Mouton (2001) gee die volgende voordele van observasie:

- Dit dwing die observeerder om met die onderwerp bekend te raak.
- Dit laat ruimte vir vorige onopgemerkte of geïgnoreerde aspekte om raakgesien te word.
- Persone se aksies vertel dikwels meer as hul verbale weergawe, en dit is waardevol met observasie.
- Observasie is nie ontwrigtend nie, en indien dit ontwrigtend is, verdwyn die effekte daarvan oor 'n redelike periode.

3.6.1.3 Video-opnames

Kane en O'Reilly-De Brún (2001) verduidelik dat sekondêre materiaal nie slegs uit geskrewe dokumente bestaan nie, maar dat foto's, video- en bandopnames ook 'n belangrike bron van inligting is. Kane en O'Reilly-De Brún (2001) noem dat die video behoort gebruik te word as 'n metode om navorsingsinligting op te neem, en nie slegs as 'n visuele manier om resultate ten toon te stel nie. Op hierdie wyse word die betekenis van die navorsingsinligting oorgedra.

In my studie is videobande van die terapisessies deurgekyk en transkripsies daarvan gemaak. Die fokus is geplaas op die kunsmedia waarmee die kliënt betrokke geraak het, die hoeveelheid tyd wat sy aan kunsmateriaal spandeer het, kleure wat sy gebruik het, wat sy geteken het, simbole en wat sy met die kunswerk gedoen het (reaksie). Verbale en nie-verbale uitdrukkings tydens die skepping van die kunswerk, asook gevoelens wat openbaar is, is aangeteken. Terapeutiese interpretasies (projeksies) is deur die terapeut gedoen en aangeteken. Hierdie interpretasies is ook getranskribeer om moontlike gevoelens en emosies te identifiseer.

3.6.1.4 Veldnotas

Rossmann en Rallis (1998) definieer veldnotas as die geskrewe optekening van 'n persoon se persepsies in die veld – wat hy sien, hoor, ruik en proe. Volgens Rossmann en Rallis (1998) bestaan veldnotas uit twee komponente. Die eerste komponent is die beskrywende data wat observeer word, detail oor die fisiese omgewing en interaksies tussen mense in daardie omgewing. Hierdie komponent word die *lopende aantekeninge* genoem. Die tweede komponent sluit die navorser se kommentaar oor data of die projek in, byvoorbeeld emosionele reaksies op gebeure; analiserende insigte; vrae oor betekenis en denke. Hierdie komponent word die *observeerder kommentaar* genoem.

Gillham (2000) beskou die handhawing van veldnotas as essensieel. Volgens hom sluit dit die volgende in:

- Deurlopende beskrywings: die basiese materiaal;
- Dinge wat jy agterna onthou;
- Idees en voorlopige verklarings;
- Persoonlike indrukke en gevoelens;
- Dinge om te kontroleer, na te gaan of verdere inligting oor te kry.

Rossmann en Rallis (1998) verduidelik dat die verwerking van rou veldnotas 'n poging is om data te organiseer. Soos wat veldnotas getranskribeer word, word kommentaar bygevoeg. Dit word 'n "*voorlopige analise*" genoem en is die fase waarin omvattende beskrywings geskryf word wat detail, emosies en tekstuur bevat. In hierdie studie is oorspronklike veldnotas tesame met nuwe aantekeninge gebruik. Nuwe aantekeninge is gemaak terwyl die navorser die videobande opnuut deurgekyk het. Hierdie veldnotas is oorgetik in transkripsies sodat dit beter hanteerbaar kon wees.

3.6.1.5 Onderhoud

Drie informele onderhoude is tydens die terapeutiese proses met die deelnemer se moeder gevoer om vordering te bespreek. Die opvoedkundige sielkundige intern het as 'n reflektiewe praktisyn opgetree en inligting op so 'n manier ingesamel dat dit in

die toekoms vir navorsing gebruik kon word. Op die eerste dag is 'n inname-onderhoud met die kliënt en haar moeder gevoer, waartydens inligting in verband met die deelnemer verkry is. Agtergrondgeskiedenis rakende gesondheid, gedrag en emosionele probleme, inligting oor die gesin en die rede vir verwysing is bespreek. Op dieselfde dag het die moeder ook anamnese vorms ingevul (kyk Addendum D), wat verder uitbrei oor aspekte wat hierbo genoem is. Na afloop van vyf terapie-sessies is 'n opvolg-onderhoud met die moeder gevoer, waartydens die kliënt se vordering in terapie en gedrag, asook navrae van die moeder, bespreek is. 'n Laaste, kort onderhoud met die moeder is op die laaste dag van terapie gevoer, en die moontlike verlenging van terapie is bespreek.

Rossmann en Rallis (1998) beskou die bogenoemde styl as die onderhoud-riglyn benadering. Hierdie benadering word tipies in kwalitatiewe studies gebruik en behels dat die navorser kategorieë en onderwerpe ontwikkel om te ontdek, maar terselfdertyd oop bly om onderwerpe wat die deelnemers vorendag bring, verder na te volg. Dit stel die navorser in staat om dit wat vir die deelnemer belangrik is en sy sieninge te bestudeer, of soos Rossmann en Rallis (1998:124) dit stel: *"Interviewing takes you into participants' worlds, at least as far as they can (or choose) to verbally relate what is in their minds"*.

3.6.1.6 Verfprodukte en ander dokumente

Die kliënt het in verskeie van haar terapie-sessies kunsprodukte geskep. Hierdie klei-, verf- en tekenskeppinge word in hoofstuk 4 beskryf, en die produkte wat bewaar kon word, is gefotografeer en sal ook in hoofstuk 4 geplaas word. Interpretasies van die opvoedkundige sielkundige intern is getranskribeer en gebruik as deel van data wat ingesamel is. Die interpretasie van projektiewe tegnieke maak deel uit van die opleiding in Opvoedkundige Sielkunde. Moontlike gevoelens en emosies wat die kliënt kon ervaar, kan op hierdie manier deur projektiewe tekeninge identifiseer word. Oster en Crone (2004:61) sien hierdie interpretasie van projeksie as volg: *"The drawing page, in a sense, became a canvas upon which individuals could project glimpses of their inner world traits and attitudes, personality strengths, and weaknesses"*.

Gardner en Wolf (1987), in Wakefield en Underwager (1998) voer aan dat die gebruik van beelde en simbole 'n groot deel van die menslike kognisie uitmaak en dat die simboliese proses vanaf vyf- tot sewejarige ouderdom begin ontwikkel. Vir die doel van hierdie studie, waar die deelnemer vyf jaar oud was, kon die simboliek van haar produkte interpreteer word.

3.6.2 Data-analise

Taylor en Bogdan (1984), in Merriam (1988) noem dat die doelwit van data-analise behoort te wees om redelike gevolgtrekkings en veralgemenings wat gebaseer is op die oorwig van die data, te verkry. Jung se siening van die transformasionele krag van simboliese materiaal en die beklemtoning van simbole wat argetipiese inhoud weerspieël, dra sterk by tot die begrip van sandspel (McNally, 2001). Vir die doel van hierdie studie word aangeneem dat Jung (McNally, 2001) se transformasionele krag, simbole en argetipes op 'n soortgelyke wyse 'n rol in kreatiewe skeppings speel, en dit word gebruik om data te analiseer.

Kane en O'Reilly-De Brún (2001) gee deduktiewe en induktiewe benaderinge as twee maniere waarop rou materiaal benader kan word. In die deduktiewe benadering word 'n benadering "van bo na onder" gevolg, en met die keuse van 'n navorsingsprobleem word kategorieë en vrae opgestel om materiaal in te samel, en materiaal wat nie hierby inval nie, word geïgnoreer. Met data-analise bestaan kategorieë alreeds en is onnodige materiaal uitgesluit.

Vir die doel van my navorsing, word die tweede benadering, naamlik die: induktiewe benadering (van onder na bo) gebruik om data te analiseer. Kane en O'Reilly-De Brún (2001) definieer hierdie benadering as kategorieë en patrone wat ontvou en na vore kom. 'n Mens begin die studie met 'n benadering waar die einde of uitkoms daarvan oop is.

Rossmann en Rallis (1998) sluit hierby aan, maar noem dit *voortgesette analise* en *analise aan die einde*. *Voortgesette analise* besin formeel oor die data, vra analitiese vrae en skryf analitiese memorandum tydens die studie. Die tipe analise wat in hierdie studie gebruik word, word *analise aan die einde* genoem. Rossmann en Rallis (1998) verduidelik dat hierdie tipe analise wag totdat al (of meeste van) die data ingesamel is en begin dan die taak om analitiese vrae te vrae. Dit laat dus die

vryheid vir die onverwagte en laat ruimte vir die analitiese rigting van die studie om te voorskyn te kom soos wat dit ontwikkel.

'n Oop einde en induktiewe analise sluit goed aan by die ex post facto gevallestudie wat in hierdie navorsing gedoen word. Rossman en Rallis (1998) redeneer dat die einde of uitkoms van fenomenologiese studies oop is en soek vir temas van betekenis in deelnemers se lewens. Verder word gevallestudies beskou as die samevatting van die kompleksiteit van 'n spesifieke gebeurtenis, individu, plek of program.

Om die kompleksiteit te vereenvoudig, word kategorieë en temas ontwikkel om herhalende gereeldhede in data te soek. Yin (1984) in Merriam (1988:126) noem hierdie georganiseerde materiaal die "*gevallestudie databasis*", wat hy onderskei van die "*gevallestudie-verslag*". Die doel van hierdie databasis is om die omvangryke data saam te trek en te organiseer tot 'n verkorte primêre hulpbronnepakket (Patton 1980) in Merriam (1988).

3.6.2.1 Datavermindering

Data moet verminder word sodat dit meer georganiseerd kan wees en makliker om te verwerk. Dit stel ook die navorser in staat om oorheersende temas te identifiseer en sodoende gevolgtrekkings te begin vorm. Die proses van data-vermindering kan oordadig voel, maar soos Kane en O'Reilly-De Brún (2001) dit stel, behoort die navorser op sekere aspekte te fokus en ander uit te sluit. Wanneer materiaal ingesamel word, besluit die navorser wat vir die studie relevant en belangrik is. Die navorser behoort dus in gedagte te hou waarom die studie handel en hierdie data behou. Kane en O'Reilly-De Brún (2001) stel ook voor dat die navorser van 'n konseptuele skema gebruik maak om hom te help om sy fokus op relevante inligting te behou.

In hierdie studie is data deurgelees en met behulp van kodering verminder. Die fokus was op inligting wat verband hou met Heidi se interaksie met die kunsmedia, asook verbale en nie-verbale uitdrukking wat in die sessies voorgekom het.

3.6.2.2 *Datakodering*

Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006) beskryf dat die oorfloed van data met kodering in betekenisvolle, geëtiketteerde deeltjies afgebreek word. Die siening is dat hierdie deeltjies gekodeerde materiaal later in 'n bondel met dieselfde kodetitel saamgevoeg word. Verdere analise word dan met die bondel gedoen en in verwantskap met ander bondels gebring. Die essensie van kodering behoort nie onderskat te word nie, omdat dit 'n belangrike rol in die verkryging van temas van die studie speel. Terre Blanche et al. (2006) brei uit oor die noodsaaklikheid daarvan om voldoende tyd aan kodering te spandeer en waarde daaraan te heg. Terre Blanche et al. (2006:325) verduidelik dat:

... thematising and coding blend into each other, because the themes which we are using tend to change in the process of coding as we develop a better understanding of them and how they relate to other themes. Frequently, we will realise that a particular theme contains sub themes and begin to analyse these as well.

Vir die doel van my studie is kopieë gemaak van die transkripsies, wat dan noukeurig deurgelees is. Daarna is belangrike konsepte en kernidees onderstreep en afsonderlike kodes toegeken. Hierdie kodes en ander aantekeninge is op die transkripsies self gemaak. Verskillende kleure is gebruik om kodes wat verband hou met mekaar of herhaal word, aan te dui. 'n Voorstel van Terre Blanche et al. (2006) om die aparte kodes op te deel, is gevolg. Dit help dat soortgelyke kodes makliker gegroepeer kan word en verskillende kategorieë geskep word.

3.6.2.3 *Datavoorstelling*

In hierdie studie word gepoog om data as 'n narratief voor te stel. Gillham (2000) noem dat data, soos wat dit op mekaar volg en voorgestel word, voortdurend tussendeur bewyse sal bevat wat die navorsingswaarde daarvan versterk. Hy toon aan dat:

The basic way of presenting a case study report is a narrative following the logic and chronology of your investigation and reasoning. But the case study researcher, who is seeking to recreate the context and sequence of evidence in a way that enables the reader to see and understand the meaning of what is recounted, has to use a more overtly narrative format. It is important that at each key point in the narrative – and continuously in an interwoven fashion –

evidence need to be presented for the development and direction of the narrative (Gillham 2000:22).

In Kane en O'Reilly-De Brún (2001) se boek word die sosioloë Schlecty en Nobel (1982, soos aangehaal deur Patton, 1990) se siening van die taak van die navorser met betrekking tot datavoorstelling aangehaal as "*1) making the obvious obvious; 2) making the obvious dubious; 3) making the hidden obvious*" (Kane & O'Reilly-De Brún, 2001:298). Hulle verduidelik dat datavoorstellings, deur van visuele voorstellings as 'n analitiese instrument gebruik te maak, help om die bogenoemde taak van die navorser te volbring. Dit help die navorser en die leser om patrone en verwantskappe in data makliker raak te sien. Vir die doel van my studie word data in visuele voorstellings soos tabelle en grafieke getoon sodat dit die resultate beter kan verduidelik. Aangesien die deelnemer visuele produkte geskep het wat as data gebruik is, word foto's van hierdie produkte ook in die studie geplaas.

3.7 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Merriam (1988) haal die volgende argument van Kemmis (1983:166) aan, en verduidelik aan die hand daarvan dat 'n studie se "wetenskaplikheid" bevorder word deur die volgende:

... the observer's critical presence in the context of occurrence of phenomena, observation, hypothesis-testing (by confrontation and disconfirmation), triangulation of participants' perceptions, interpretations and so on.

Rossman en Rallis (1998) stem hiermee saam en voer aan dat die doelwit van 'n studie behoort te wees om 'n bydra tot die verbetering van sosiale omstandighede te lewer. Hiervoor behoort lesers vertroue in die integriteit van die studie te hê, en behoort die studie geloofwaardig en geldig te wees. Rossman en Rallis (1998) noem twee kriteria waarvolgens 'n studie se geloofwaardigheid beoordeel kan word. Eerstens moet die studie voldoen aan standarde vir aanvaarbare en bevoegde praktyk. Tweedens moet dit eties en met sensitiwiteit vir die betrokke onderwerp en situasie uitgevoer word.

Vervolgens word bespreek wat in hierdie studie gedoen is om uitvoering te gee aan betroubare en geldige navorsing wat voldoen aan etiese vereistes soos deur Kemmis (1983), Rossman en Rallis (1998) genoem.

3.7.1 Geldigheid

Terre Blanche et al. (2006) definieer geldigheid as die mate waartoe navorsingsresultate betroubaar is. Hulle noem ook dat beskrywende studies waarde aan die verteenwoordiging en veralgemening van bevindinge heg. Die navorser het in die verloop van die studie haar eie rol binne die navorsing hersien. Willig (2001) is van mening dat laasgenoemde misbruik van data ontmoedig en sodoende geldigheid verhoog.

3.7.1.1 *Interne geldigheid/ waarheidswaarde*

Terre Blanche et al. (2006:163) verklaar interne geldigheid as volg:

If a study possesses internal validity, then its findings are said to follow in a direct and unproblematic way from its methods. It is said to "sustain" its findings or conclusions.

Merriam (1988) voeg hierby dat interne geldigheid te make het met die vraag van hoe die studie se bevindinge met die realiteit ooreenstem en Lincoln en Cuba (1985, soos bespreek deur Merriam (1988)) brei uit dat die woord “*waarheidswaarde*” hiervoor gebruik kan word.

Vir die doel van hierdie studie is van die volgende basiese strategieë van Merriam (1988) gebruik gemaak om interne geldigheid, of waarheidswaarde, te verseker:

- Triangulasie: die gebruik van veelvuldige ondersoekers, veelvuldige databronne of veelvuldige metodes om data wat te voorskyn kom, te bevestig. Triangulasie word later in hierdie afdeling bespreek.
- Langtermynobservasie by die plek van navorsing of herhalende observasies van dieselfde fenomeen – insameling van data oor 'n lang periode.
- Portuureksaminering waar kollegas gevra word om kommentaar op die bevindinge te lewer.

Merriam (1988) gee nog die volgende twee strategieë wat weens die jong ouderdom van die deelnemer nie in hierdie studie gebruik kon word nie.

- Om data en interpretasie terug te neem na die deelnemers en te vra of resultate aanneembaar is.
- Deelnemende maniere van navorsing – om deelnemers by al die fases van navorsing te betrek.

3.7.1.2 Eksterne geldigheid / oordraagbaarheid

Eksterne geldigheid kan gedefinieer en vervang word met die woord "oordraagbaarheid" (Lincoln en Cuba, 1985, soos bespreek deur Merriam, 1988).

Terre Blanche et al. (2006) voer aan dat 'n studie oordraagbaarheid het wanneer die bevindinge of gevolgtrekkings daarvan verby die grense van die ontwerp en die konteks van die studie veralgemeen kan word. Hulle redeneer dat navorsingsresultate oordraagbaar behoort te wees en dat die oordraagbaarheid van 'n studie bereik word deur gedetailleerde en ryk beskrywings van die konteks te verskaf. Dit gee aan lesers die gedetailleerde verslag van die strukture van betekenis wat in 'n spesifieke konteks ontwikkel het. Hierdie begrip kan dan na nuwe kontekste in ander studies oorgedra word om 'n raamwerk te verskaf waarmee betekenis en aksie wat in die nuwe kontekste plaasvind, gereflekteer kan word (Terre Blanche et al., 2006).

In hierdie gevallestudie is 'n individu se ervaringe in besonderhede beskryf en die studie voldoen sodoende aan die vereiste van eksterne geldigheid.

3.7.2 Betroubaarheid / ooreenstemming

Die uitvoer van 'n betroubare studie vereis dat bevindinge oortuigend en geloofwaardig moet wees. Die navorser moet deurlopend op die uitkyk wees vir bewyse wat teenstrydig met die hipotese vir die studie is en moet voortdurend seker maak dat resultate tot 'n ryk en betroubare weergawe van die data bydra (Terre Blanche et al., 2006). Terre Blanche et al. (2006) en Merriam (1988) definieer betroubaarheid as die mate waartoe resultate herhaal of gedupliseer kan word. In die lig van laasgenoemde definisie kan Lincoln en Cuba (1985, soos bespreek deur Merriam, 1988) se voorstel gevolg word om betroubaarheid te vervang met die woord "ooreenstemming".

Vir die doel van hierdie studie word die definisie van Lincoln en Cuba (1985), soos bespreek in Merriam (1988) gevolg. Dit stem ooreen met die kwalitatiewe benadering van hierdie studie wat die uitgangspunt handhaaf dat dit nie moontlik is om 'n identiese gevallestudie te kry wat presies dieselfde ervaring in terapie sal hê en identiese resultate oplewer nie. Lincoln en Cuba (1985, soos gemeld in Merriam, 1988) noem verder dat menslike gedrag nooit staties is nie en stel voor dat nagedink behoort te word oor die betroubaarheid of konsekwentheid van resultate. Eerder as dat buitestaanders dieselfde resultate kry, behoort die navorser te poog dat die buitestaander, met inagneming van die data wat versamel is, bevestig dat die resultate sin maak – dit wil sê, konsekwent en betroubaar is.

3.7.3 Triangulasie

Triangulasie word in hierdie studie gebruik om betroubaarheid en geldigheid te verkry. Triangulasie is die gebruik van veelvuldige persepsies om betekenis duidelik te maak en die herhaling van 'n observasie of interpretasie te bevestig (Stake, 2000). Terre Blanche et al. (2006) definieer triangulasie as die gebruik van veelvuldige perspektiewe om die navorser se eie posisie te toets en verwys ook na triangulasie as die inspanning van verskillende navorsingsmetodologieë om uit te vind of dit teenstrydige bevindinge toon.

3.8 ETIESE OORWEGINGS

Willig (2001) lê klem daarop dat gevallestudies besonderhede van 'n individu se lewenservarings bevat en dat die navorser juis om hierdie rede buitengewoon sensitief behoort te wees ten opsigte van kwessies rakende vertroulikheid en anonimiteit. Dit is dus belangrik om etiese aspekte aangaande die privaatheid en vertroulikheid van die terapie sessies aan die deelnemer bekend te maak. Rossman en Rallis (1998) sluit by Willig (2001) aan en redeneer dat die navorser so oop en eerlik moontlik behoort te wees en elke moontlike voorsorg moet neem om te verseker dat die uitvoer van die studie geen skade aan die deelnemer berokken nie.

Vir die doel van hierdie studie word verder oor die etiese oorwegings van toestemming en vertroulikheid uitgebrei.

3.8.1 Toestemming

Die deelnemer van hierdie studie is 'n vyfjarige. Dit was dus belangrik om toestemming van haar ouers te verkry. Leikin, (1993) en Schenk en Williamson (2005), soos gemeld in Terre Blanche et al. (2006) noem dat navorsing met minderjariges ten opsigte van etiese en wettige aspekte kompleks is en as 'n reël slegs gedoen behoort te word met die toestemming van wettige voogde en die instemming van die minderjarige indien risiko's aanneemlik is.

Rossmann en Rallis (1998) en Terre Blanche et al. (2006) noem die volgende komponente van toestemming:

- Geskikte en volledige toestemming aangaande die studie word aan die deelnemer bekendgemaak.
- Die deelnemer toon begrip vir wat deelname aan die studie behels.
- Die deelnemer gee vrywillig toestemming en verstaan dat hy of sy enige tyd vry is om van die studie te onttrek. Dit dra daartoe by dat die deelnemers nie mislei word nie.

Terre Blanche et al. (2006) voeg 'n vierde punt by, naamlik dat die formulering van toestemming gewoonlik skriftelik moet wees, en noem dat duidelike, gedetailleerde en feitlike inligting rakende die studie, metodes, risiko's en voordele aan deelnemers voorsien moet word. Om laasgenoemde in hierdie studie gestand te doen, is 'n brief aan die kliënt se ouers gerig (kyk Addendum B) om hulle in te lig dat hul dogter se terapie sessies vir 'n navorsingsprojek opgeteken sou word. Alhoewel hul reeds met die aanvang van terapie skriftelike toestemming gegee het dat hul dogter se terapie vir navorsing gebruik mag word, was die gevoel dat hulle weer van die doelwitte en metodes van navorsing in kennis gestel behoort te word.

3.8.2 Vertroulikheid en anonimiteit

Rossmann en Rallis (1998) is van mening dat die versekering van vertroulikheid aan die deelnemers van kernbelang is. Hierdie uitdaging bevat twee elemente, naamlik die beskerming van privaatheid (identiteit, name, rolle) en om dit wat die deelnemer met jou deel vertroulik te hanteer (dus nie met ander te deel en hul naam te gebruik

nie). Rossman en Rallis (1998) maak die navorser ook daarvan bewus dat die deelnemers ingelig moet word dat hul woorde direk in 'n geskrewe verslag aangehaal kan word.

Vir die doel van hierdie navorsing is die deelnemer se naam verander. 'n Pseudoniem is aan haar toegeken en deur die loop van hierdie studie sal na haar as Heidi verwys word.

3.9 SAMEVATTING

Die navorsingsvraag, motivering vir die studie en navorsingsontwerp is in hierdie hoofstuk bespreek. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp en 'n ex post facto gevallestudie is as metode vir die doel van hierdie studie gekies. 'n Afdeling wat uitbrei oor die insamelings- en verwerkingstegnieke van die data maak deel uit van hierdie hoofstuk. Data-insamelingstegnieke was refleksie, observasie, video-opnames, veldnotas, onderhoude, verfprodukte en ander dokumente. Die hoofstuk sluit af met aspekte van geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings.

HOOFSTUK 4

IMPLEMENTERING VAN DIE STUDIE

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 4 word die data beskryf. Eerstens word die deelnemer van hierdie studie bespreek – die identifisering, agtergrondgeskiedenis en geheelindruk van die deelnemer. Die verloop van elk van die studie se terapieessies word kortliks beskryf om aan die leser 'n idee te gee wat gebeur het. Daarna word verduidelik hoe data-analise gedoen is en die temas wat as belangrik vir die navorsing geïdentifiseer is. 'n Tabel van temas wat uit die terapieessies vorendag gekom het en 'n tabel van temas uit die gesprekke met die moeder word gegee. Die hoofstuk sluit af met 'n bespreking van die individuele temas.

4.2 DIE DEELNEMER

4.2.1 Identifisering van die deelnemer

Vir die doel van hierdie studie was dit nodig om 'n deelnemer te vind wat in terapie van verf, viltpenne, kryte en klei as kunsmedia gebruik maak. Die deelnemer wat gekies is, was 'n kliënt aan die Eenheid vir Opvoedkundige Sielkunde waar ek 'n student was. Dit was dus reeds bekend aan my dat sy kreatiewe media in haar sessies gebruik. Haar terapie-proses was geskik vir die studie. Bevestigde toestemming is van haar ouers verkry vir goedkeuring van die navorsing. In die studie word die pseudoniem "Heidi" vir die deelnemer gebruik en na haar moeder word verwys as "moeder".

4.2.2 Agtergrondgeskiedenis van die deelnemer

Heidi is vyf jaar en sewe maande oud en in Graad R by 'n pre-primêre skool. Sy is die enigste kind. Haar ouers is nie getroud nie. Heidi en haar moeder bly saam met die moeder se ouers en twee susters in 'n huis (sien genogram in Addendum C). Heidi se een tannie wat in die huis bly, het 'n seuntjie van twee jaar oud. Die gesin

se huistaal is Afrikaans. Hulle woon in 'n laer ekonomiese area. Haar moeder en vader is in hul vroeë twintigs. Haar moeder werk as 'n verkoopsassistent en haar vader as 'n administratiewe klerk. Voor Graad R was Heidi vir twee jaar in 'n dagsorgskool. Volgens haar moeder het Heidi geen fisieke, gesondheids-, sensoriese of spraakprobleme nie en haar ontwikkeling is as normaal aangedui. Volgens Heidi se moeder is die sterfte van Heidi se oupa die rede waarom sy vir terapie verwys is. Haar oupa is twee maande voordat terapie begin het, oorlede. Hierdie oupa wat oorlede is, is nie die oupa wat by Heidi en haar moeder gebly het nie.

4.2.3 Geheelindruk van die deelnemer

Volgens Heidi se moeder was Heidi se taal-, spraak- en motoriese mylpale op peil. Sy beskou haar dogter se gesondheid as goed en het gemeld dat Heidi op daardie stadium geen medikasie gebruik het nie (sien Addendum D vir anamnese-vorms soos deur die moeder ingevul). Tydens die inname-onderhoud en terapisessies het Heidi gesond en as 'n skaam, stil, maar tog nuuskierige dogtertjie voorgekom. Alhoewel sy aanvanklik as teruggetrokke voorgekom het, het sy haar samewerking gegee. Na die afloop van die eerste paar sessies het sy gemakliker voorgekom en met meer selfvertroue opgetree. Meer interaksie tussen haar en die terapeut het plaasgevind en 'n vriendelike, spraaksame en lewenslustige geaardheid het later na vore gekom.

4.3 DIE TERAPIEPROSES MET GEBRUIK VAN KUNSMEDIA

4.3.1 Die terapieruimte

'n Terapielokaal is voorberei met speelgoed (soos vir spel terapie) en verf, viltpenne, potloodkryte en speelklei is bygevoeg (sien 4.3.2). Die verf en klei is vir die eerste twee sessies op 'n tafeltjie geplaas, maar toe na die mat op 'n seil verskuif sodat die kind gemaklik met die media kon werk en om te voorkom dat verf en klei op die mat mors. Die seil bied ook grense en kan vir 'n getraumatiseerde kind 'n veilige ruimte skep. Die speelgoed is rondom die seil op die mat uitgepak. Daar was genoeg ruimte vir Heidi om tussen die speelgoed, die verf en die speelklei te beweeg. Heidi en die terapeut het albei tydens die terapeutiese intervensie op die mat gesit. Die

terapielokaal was volledig toegerus met 'n eenrigtingvenster, waardeur 'n toesighouer observeer het, en videofasiliteite vir die maak van video-opnames.

4.3.2 Die kunsmedia

In die terapiekamer is verf, klei, viltpenne en vetkryte tesame met speelgoed uitgepak. Hierdie kreatiewe media (verf, klei, viltpenne en vetkryte) is in die eerste twee sessies op 'n tafeltjie geplaas waar Heidi daarmee kon werk. 'n Seiltjie van ongeveer twee meter by 1.5 meter is op die mat geplaas om te voorkom dat die mat beskadig word. Na die tweede sessie is die kreatiewe media op die seil geplaas om dit meer toeganklik vir die deelnemer te maak. Vier kleure verf, naamlik blou, groen, rooi en geel, is beskikbaar gestel. Die verf word aangekoop met die vier kleure en daarom is daarop besluit. Die tipe klei was speelklei en twee verskillende kleure, naamlik oranje en pienk, is uitgesit. 'n Verskeidenheid kleure viltpenne en vetkryte was ook beskikbaar. Heidi kon self kies waarmee sy wou werk en hoe baie tyd en energie sy daaraan wou spandeer.

4.3.3 Beskrywing van die deelnemer se proses

Die deelnemer het altesaam vir tien sessies na die terapeut gekom. Die eerste sessie was 'n inname-onderhoud met Heidi en haar moeder, en die ander nege sessies is aan Heidi se terapie gewy. Elk van die sessies word vervolgens kortliks bespreek sodat die trant van die terapieproses en Heidi se voorkeure gevolg kan word. Heidi se verf- en viltpenprodukte is ingevoeg waar moontlik. 'n Vol bladsy vergrootting van hierdie prente word ook aangeheg in Addendum F. Die naam op die prente is verwyder om identiteit te beskerm.

4.3.3.1 Die eerste sessie

In hierdie sessie het Heidi en haar moeder die terapeut ontmoet en is hulle aan die terapiekamer bekendgestel. Heidi het nie geweet waarom sy vir terapie kom nie. Haar moeder het aan haar vertel dat daar "*'n tannie is wat haar wil sien.*" Haar moeder het genoem dat sy vir Heidi vir terapie gebring het sodat Heidi oor haar oupa se dood kon kom. Haar moeder was bekommerd dat dit haar skoolwerk beïnvloed en sy nie gereed sou wees om na Graad 1 te vorder nie. Sy het genoem dat Heidi sedert haar oupa se dood huilerig en bekommerd was en gesê: "*Skielik na die dood*

toe is alles anderste." In die oggende as sy opgestaan het, het sy gehuil en wou nie skool toe gaan nie. Sy wou ook nie saam met die oom (saam met wie sy gewoonlik skool toe ry) gaan nie, en was bekommerd oor wie haar by die skool sou kom haal. Die skooljuffrou het ook aan die moeder genoem dat Heidi se skoolwerk verswak het en dat sy in die middag huilerig was. 'n Genogram (kyk Addendum C) van Heidi se familie is op die bord gedoen. Heidi het die terapeut gehelp op die bord, en samewerking is ook van die moeder ontvang. Haar verhouding met haar oupa is as baie heg beskryf: "*Hulle was baie close, dit was hulle enigste kleinkind*"; "*Sy het gewoonlik elke naweek by hulle gebly.*" Wanneer oor die oupa se dood gepraat is, was Heidi stil. Heidi het vertel dat "*oupa en ouma in straat langs ons bly*" en dat sy "*vakansies by oupa en ouma gaan slaap*" het. Heidi kon nie vrae oor haar oupa se dood, soos byvoorbeeld wanneer dit was, beantwoord nie. Sy het genoem dat "*oupa by Jesus is*" en haar antwoord op hoe sy daarvoor voel was dat sy "*nie lekker*" voel nie. Na afloop van die sessie het die moeder anamnese vorms ingevul (kyk Addendum D).

4.3.3.2 Die tweede sessie

Die sessie is begin met twee projektiewe aktiwiteite, naamlik 'n DAP (*draw a person*) en 'n KFD (*kinetic family drawing*). Dit het voorgekom asof Heidi haar gevoelens blokkeer. Sy het herhaaldelik op vrae "*ek weet nie*" geantwoord en nie opdragte voltooi nie. Sy het byvoorbeeld 'n lyn getrek op papier en dan gesê dat sy klaar was. In die res van die sessie kon Heidi self besluit wat sy wou doen. Dit het voorgekom asof sy onseker was oor wat sy moes doen en nie geweet het wat van haar verwag word nie. Sy het herhaaldelik op haar knieë gesit en ongemaklik rondgeskuif. Sy het van die speelgoed opgetel, dit aan die terapeut gewys en dit benoem, maar dit dan weer neergesit. Sy het voortdurend na die terapeut gekyk, asof sy leiding verlang. Heidi het "*ja*" geantwoord toe sy gevra is of sy wou hê die terapeut vir haar moes sê wat om te doen. Dit het gelyk of sy ongemaklik en onseker was. Op die vraag van die terapeut of sy onseker voel, het Heidi "*ja*" geantwoord. Heidi het ook tydens die sessie herhaaldelik gesê: "*Ek weet nie wat om te maak nie*", "*Ek weet nie hoe dit werk nie*" of "*Ek weet nie wat moet ek met die goed speel nie.*" Heidi het ook "*ja*" geantwoord op die vraag of sy bang was om iets te doen. Voor die einde van die sessie het Heidi vir 'n rukkie op die mediese tassie gekonsentreer en daarmee

gespeel, maar dit toe weer weggesit, na die ander speelgoed gekyk en gesê: "*Ek weet nie oor al die goed nie.*" In hierdie sessie het Heidi sag en onduidelik gepraat en die terapeut moes herhaaldelik vra wat sy sê.

4.3.3.3 Die derde sessie

Heidi het die speelgoed opgetel en aan die terapeut gewys. Nadat sy dit benoem het, het sy dit weer neergesit en iets anders opgetel. 'n Rukkie later in die sessie in het Heidi 'n speelding (pistool) opgetel en vir die eerste keer gesê: "*Weet hoe werk dit.*" Sy het daarna telkemale herhaal dat sy "*nie weet wat om te maak nie*" of "*nie weet hoe dit werk nie*" en voortdurend na die terapeut gekyk. Heidi het moedeloos voorgekom en haar stemtoon was sag en onduidelik. Vir 'n lang periode het sy met die "*spring*" en hamers gespeel. Sy het ook tydens die sessie gesê dat sy weet hoe die mediese tassie werk.

4.3.3.4 Die vierde sessie

Tussen die vorige sessie en hierdie een was 'n breuk van vyf weke. Dit was eksamens en skoolvakansie.

Tydens die sessie is die verf, klei, viltpenne en kryte op 'n seil op die vloer geplaas om dit meer toeganklik vir Heidi te maak. Heidi het gesê dat sy met die klei wou speel en het haar naam gemaak. Daarna het sy ongemaklik op haar knieë gesit en skuif, maar toe vorms soos 'n huis, hartjie, bal, slang, hangertjie en son gemaak. Sy het deurgaans gesê wat sy wou maak en hoe sy dit sou maak. Toe die terapeut sê daar is vyf minute van die sessie oor het Heidi na die speelgoed beweeg. Sy het verskillende speelgoed opgetel, dit benoem en dit weer neergesit. In die laaste minuut, toe die terapeut haar voorberei het om te vertrek, het Heidi gevra of sy nog kon speel en of sy kon verf. Die terapeut het genoem dat sy baie min tyd het en vinnig sou moes verf. Heidi het 'n groen basislyn op die papier geteken en 'n blou blom geverf. Sy het langsaan 'n groen-gelerige hart geteken en toe haar naam met viltpen agterop die prent geskryf.

4.3.3.5 Die vyfde sessie

Heidi het die vyfde sessie begin deur met die klei te speel. Sy het haar naam gemaak en ook haar naam met die kryte geskryf. Daarna het sy gesê sy wou met die verf werk. Sy het 'n blou blom geverf en toe begin om met rooi die oop ruimte rondom die blom toe te verf. Sy het woens en onnet met die rooi verf geverf. Op die vraag of sy daarvan hou om so te verf, het sy "nee" geantwoord. Sy het die verfkwas in verskillende kleure verf gedruk en dit het 'n donker kleur geraak. Sy het kolle op die rooi deel gedruk en dit toe met die kwas gemeng. Sy het die verwe in die bakkies gemeng en toe die blom met 'n donkergroen kleur toegeverf. Sy het die mengery met nog twee kleure herhaal. Soos wat Heidi te werk gegaan het, het sy hardop verduidelik wat sy maak, byvoorbeeld "*Ek meng die goed deurmekaar.*" Die prent was toe met die donker kleur toegeverf en die verf was dik en nat op die papier. Nadat sy klaar geverf het, het sy haar hande met handdoekpapier skoongemaak en die verfbakkies en kwaste teruggesit soos wat sy dit gekry het.

Heidi het toe gesê sy wou met klei speel, maar het om haar rondgekyk na ander speelgoed en toe ongemaklik rondgeskuif. Sy het toe 'n paar maal gesê dat sy klaar was, na die terapeut gekyk en gesê: "*Ek weet nie.*" Sy het haar baadjie aangetrek en weer rondgekyk en dit het gelyk asof sy nie geweet het wat om te doen nie. Sy het gesê: "*Ek is klaar gespeel, is hier nie ander goed om mee te speel nie?*" Sy noem ook dat sy "*na mamma toe wil gaan.*" Alhoewel daar nog tien minute van die sessie oor was, het die terapeut haar laat gaan.

4.3.3.6 Die sesde sessie

Heidi het met die verf begin. Sy het gesê dat sy "*gaan nie meng soos ek gedoen (vorige keer) het nie.*" Heidi het begin met die geel en verskillende kleure gebruik om haar naam te verf. Sy het toe gesê dat sy met klei sou speel en het haar naam daarmee gebou. Toe sy klaar was, het sy oor die speelgoed gekyk en na viltpenne en kryte gewys. Sy het daarheen beweeg en haar naam geskryf. Sy het na die terapeut gekyk en gewys dat dit dieselfde naam was wat sy met die klei en kryte gemaak het. Sy het toe 'n blom en daarna 'n skoenlapper geteken. In hierdie sessie het Heidi die terapeut betrek deur elke keer voordat sy met 'n nuwe aktiwiteit begin het, vir die terapeut te vra: "*Wat maak ek?*" of "*Raai wat gaan ek maak?*" Sy het die

terapeut laat raai, en dit het soos 'n speletjie vir haar geraak en sy het gelag en die terapeut geterg. Sy het die velle papier waarop sy geteken het, toegevou, dit vir die terapeut gewys en gesê dat sy klaar was. In die laaste deel van die sessie het sy na die speelgoed beweeg. Sy het nie lank met 'n item besig gebly nie. Sy sou sê wat dit is en hoe dit werk en dan iets anders vat.

Na die sessie is 'n kort onderhoud met Heidi se moeder gevoer om haar vordering te bespreek en nog terapisessies te kontrakteer. Haar moeder het genoem dat dit baie beter met Heidi gaan en haar gedrag verbeter het. Heidi het 'n swak skoolverslag ontvang, maar haar klasonderwyseres het genoem dat sy nie daarvoor bekommerd was nie. Die juffrou het gesê dat Heidi se oupa se dood 'n effek op haar gehad het, maar dat dit nou beter gaan. In die klas het sy weer met maatjies begin speel en aan aktiwiteite deelgeneem. Heidi se moeder het gesê dat Heidi se gedrag by die huis ook verander het. "*Sy huil nou glad nie meer nie*" en het nie meer gevra wie haar by skool sou kom haal nie. Sy het wel genoem dat Heidi nie daarvan hou om by die skool te wag nie, en dat sy hulle gevra het om haar vroeg te kom haal. Heidi se moeder het genoem dat Heidi opgewonde was om te kom vir terapie en het ingestem tot nog vier terapisessies.

4.3.3.7 Die sewende sessie

Heidi het die sessie begin deur vir die eerste rukkie met die speelgoed te speel. Daarna het sy 'n bietjie gedink en toe gesê: "*Ek gaan eerste verf.*" Sy het weer, soos in die vorige sessie, die terapeut laat raai wat sy wou doen. Sy het 'n groot, rooi skoenlapper gemaak. Sy het die vlerke met geel ingekleur en haar naam langsaan geskryf. Toe het sy die kwas in die blou verf gedruk en dit oor die prent gespat. Sy het die prent vir die terapeut gegee, en die terapeut het dit eenkant gesit.



Daarna het sy die blou en rooi verwe gemeng. Sy het haar naam in geel geskryf en toe groen verf daaroor gespat. Sy het ook haar vingers gebruik om die verf af te skud. Sy het nog verwe met mekaar gemeng en toe 'n raam rondom haar naam geverf. Sy het gesê die kleur "*lyk soos pers*", en na 'n rukkie "*soos bruin, bruin soos chocolate.*" Sy het groen by haar mengsel gemeng, oor die raam geverf, dit oor haar naam gespat en gesê: "*Dit lyk soos swart.*" Die prent se verf was nat en dik.



Daar was nog vyf minute van die sessie oor. Heidi het na die speelgoed en kryte gekyk en gesê: *"Ek gaan daai ander dag doen."* Sy het met 'n derde prent begin. Sy het twee bakkies verf bymekaar gegooi. Dit het 'n donker kleur geraak wat sy *"n ander kleur blou"* genoem het. Dit het gelyk asof Heidi se aandag gefokus was en sy het versigtig en deugszaam gewerk. Sy het 'n skoenlapper met die gemengde groen kleur geteken. Sy het weer die verf gemeng sodat dit donkerder geraak het en die skoenlapper se vlerke ingekleur. Sy het toe die bakkie donker verf oor die prent uitgeskud. Sy het haar vinger en later haar hand gebruik om die verf uit die bakkie te krap en op die prent te gooi. Sy het dit met al die bakkies verf gedoen. Op die terapeut se vraag of dit lekker was om so met haar hande in die verf te werk, het sy *"nee"* geantwoord. Sy het die kleur *"amper soos chocolate, dit is bruin"* genoem. Al die bakkies verf was toe leeg en die prent toe onder dik, nat verf.



Heidi het haar hande met handdoekpapier skoongemaak, die seil afgegee en die verfbakkies teruggepak.

4.3.3.8 Die agste sessie

Heidi het na die viltpenne en kryte gekyk en gesê dat sy *"die colours gaan meng."* Sy het al die viltpenne saam in haar hand geneem en spirale daarmee op die bladsy gemaak. Toe het sy 'n kleiner weergawe daarvan langsaan gemaak. Sy het die bladsy aan die terapeut gegee.



Sy het na die verf en klei gewys en gesê sy *"wil nou dit doen"*, maar dat sy *"nie weet watter een nie."* Sy het stukkie klei begin afbreek en rol, maar na 'n rukkie het sy gaan verf. Sy het die kwas in rooi gedruk, toe in die geel verf en dit gemeng. Sy het 'n skoenlapper daarmee gemaak en gesê: *"Dis orange."* Toe het sy blou verf ook bygemeng en 'n raam rondom die skoenlapper gemaak. Sy het toe groen verf in die bakkie bygemeng en gesê: *"Dis nie meer geel nie."* Heidi het 'n proses begin waarin sy verskillende kleure verf bymekaar gegooi en gemeng het. Sy het sorgvuldig gewerk en dit het gelyk of haar aandag gefokus was by wat sy doen. Sy het toe haar vinger in die verf gedruk, 'n kruis geteken en dit toe doodgekrap en toegeverf. Sy het haar vingers skoongemaak en weer die verwe begin meng. Sy het die kleur *"bruin"* genoem, maar al die bakkies verf met mekaar gemeng sodat dit 'n donkerder kleur geraak het. Sy het toe die kwas gebruik om van hierdie kleur oor die skoenlapper te spat en toe van die verf direk uit die verfbakkie op die prent gegooi. Die skoenlapper was toe bedek onder al die verf en kon nie meer gesien word nie. Heidi het gesê: *"Die butterfly is nou weg"* en die donker kleur oor die bladsy geverf. Toe het sy gesê: *"Dis 'n drom, ek gaan dit nou weggooi."* Sy het die prent gevou en opgerol. Sy het haar hande skoongemaak en gesê dat sy klaar was. Sy het skoon velle papier geneem, op die prent gedruk en gesê: *"Yuk"* en haar gesig getrek. Toe het sy die verfbakkies en water weggehaal en die prent in die koerantpapier, waarop sy gewerk het, toegerol. Sy het haar hande en die seil skoongemaak, opgestaan en gesê dat sy klaar was.

In hierdie sessie het sy nie die terapeut laat raai nie. Toe sy met die verf besig was, was haar aksies gerig en het dit voorgekom asof sy geweet het wat sy wou doen.

4.3.3.9 Die negende sessie

Heidi het gesê sy wou "*eerste paint*." Sy het gesê dat sy bang was dat sy op haar klere sou mors en het toe die swart sak om haar vasgemaak. Sy het eers gesukkel om 'n knoop te maak, maar het dit na 'n rukkie reggekry. Sy het begin om die geel en blou verwe te meng. Toe het sy 'n geel vorm geverf. Sy het daarna verwys as "*'n hand, maar dis nie mooi nie, dis 'n verkleursel hand*." Sy het van die rooi verf by die verfmengsel gegooi en toe die rooi verf gebruik om 'n "B" in die geel te maak. Sy het al die kleure in die verfbakkie gemeng. Sy het 'n raam rondom die prent gemaak en die "B" ingekleur. Sy het nog verf by die verfmengsel gegooi en dit was toe 'n donker kleur. Die bakkie was vol en sy het dit oor die prent gehou en van die verf daarop uitgegooi. Sy het toe van die verf bo-oor die prent gespat. Sy het gesê: "*Daar is 'n naam hier binne en nou maak ek dit so*." Die terapeut het haar gevra of sy die naam probeer toemaak en Heidi het "*ja*" geantwoord. Toe het sy nog verf op die "hand" en "naam" gegooi en dit toegeverf. Sy het gesê: "*die rooi steek uit*" en dit toegeverf. Sy het toe al die rooi wat sy kon sien uitsteek met die donker gemengde kleur toegeverf. Sy het weer verwe bymekaar gegooi en met die verfbakkie oor die prent geskraap sodat die onderste geel kleur weer sigbaar was. Sy het haar hande gebruik en die hele bladsy toegeverf. Alles was toe 'n donker, vaalblou kleur. Heidi het die proses om die verf met die bakkie af te skraap, herhaal, en dit toe weer met haar hande toegeverf. Sy het hard gekonsentreer op dit waarmee sy besig was. Sy het die prent opgetel, dit toegevou en gesê: "*Gaan nou drom maak*." Sy het die prent opgefrommel en dit gedruk sodat die verf uitgepeul het. Sy het 'n skoon vel papier gevat en die bondel daarin toegedraai. Sy het haar hande skoongemaak en die seil afgevee. Sy het haar hande in die waterpot gedruk en hulle gewas. Sy het ook die verfbakkies probeer skoon was. Die vier oorspronklike kleure was nie meer teenwoordig nie en alles was 'n donkerblou kleur. Heidi het die koerant met die prent op opgefrommel en gesê dat sy huis toe wou gaan. Toe het sy weer begin om haar hande en die seil skoon te maak. Heidi het die klei gevat en dit ook in die water gedruk. Sy het vir 'n rukkie met die klei en water gespeel, toe weer rondom haar skoongemaak en haar hande gewas. Vir die laaste vyf minute van die sessie het sy

na die speelgoed beweeg en met die telefoon gespeel. Toe het sy gesê: *"Ons foun is ook so, dan draai jy so en dan bel jy, bel ek vir my oupa."* Dit was die eerste verwysing na haar oupa tydens die terapie. Toe die terapeut daarna uitvra, het Heidi die onderwerp verander en gesê: *"Ek gaan nou huis toe."*

4.3.3.10 Die tiende sessie

Tydens 'n kort onderhoud met Heidi se moeder het die terapeut aanbeveel dat Heidi weer vir terapie moes kom. Sy kon voortgaan met nog vier sessies voor die einde van die jaar, of anders kon sy die volgende jaar weer inskakel. Heidi se moeder het genoem dat sy dit sou oorweeg en die terapeut oor haar besluit in kennis sou stel.

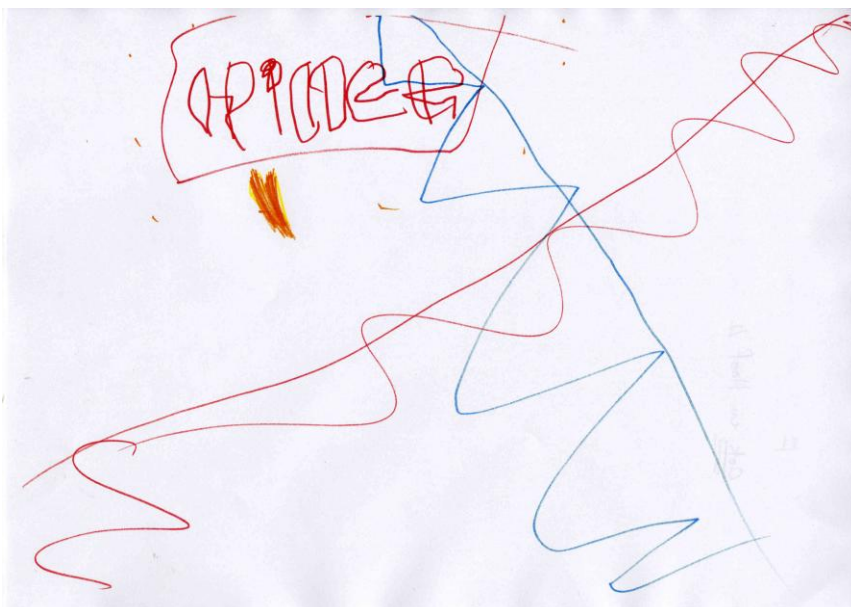
In die laaste terapiesessie het Heidi begin om eers met die verf te werk. Sy wou die swart sak oor haar klere aantrek, maar het dit weer teruggesit en gesê: *"Daai dag het nie so lekker gebeur nie."* Sy het bietjies van die verskillende kleure verf op 'n skoon vel papier uitgegooi. Sy het toe die kwas geneem, die kleure op die papier gemeng en gesê: *"Dis 'n verkleurde kleur."* Sy het nog verf daarby gegooi en aangehou om dit te meng. Dit het 'n donker kleur geraak. Toe het sy haar hande gebruik om die verf op die papier verder te meng. Op die vraag van die terapeut of dit lekker was om so met die verf te maak, het sy geantwoord: *"Nee, nie eintlik nie."* Heidi het haar hande in die lug gehou en die verf laat afdrup. Toe het sy gesê sy gaan 'n *"leeu"* en 'n *"aeroplane"* maak en dit met haar vinger bo-op die verf getrek. Die hele vel papier was toe onder dik, nat verf. Sy het met water oor die verfwerk gespat en toe gesê: *"Ek maak nog 'n drom."* Sy het die papier toegevou en dit opgefrommel. Sy het gesê dit was 'n *"colour beam vol colours"* en *"colours is weg."* Sy het dit toe in skoon velle papier toegevou en toe 'n bal gemaak wat sy in die lug gegooi en gevang het. Heidi het toe 'n skoon vel papier geneem en dit op 'n oop deel van die seil gesit. Sy het haar vinger in die geel verf gedruk en 'n vorm geteken. Sy het gesê: *"Nou het ek 'n mooi colour, geel groen geel"*. Sy het toe haar hande in die waterpot gewas, van die handdoekpapier natgemaak en die seil begin skoonmaak.

Toe het Heidi na die viltpenne en kryte beweeg. Sy het 'n hartjie gemaak en haar naam geskryf. Sy het die verf op haar arms afgevee en gesê: *"Ag, al weer vuil."* Sy het 'n skoon vel papier geneem en weer 'n hart en toe 'n skoelapper geteken. Sy het 'n hartjie binne-in die skoelapper gemaak en toe lyne wat sy *"asem"* genoem

het. Toe het sy 'n boom, 'n kleiner skoenlapper en klein boompie geteken. Sy het ook 'n hartjie vir die klein skoenlapper ingeteken. Die terapeut het gevra of die skoenlapper goed voel en Heidi het haar kop instemmend geknik. Sy het haar naam geskryf en 'n raam rondom dit gemaak. Heidi se tekeninge met die viltpenne was netjieser en duidelik. Sy het niks toegekrap of bo-oor mekaar geteken nie.



In die laaste rukkie van die sessie het Heidi 'n skoon vel papier geneem en iets oor die hele bladsy geteken. Sy het gesê: "Ek teken 'n butterfly só." Dit het anders gelyk as die ander skoenlappers wat sy tot dusver gemaak het. Toe het sy ook haar naam in 'n ander skrif as gewoonlik geskryf en gesê: "Ek teken my naam só."



Die terapeut het vir Heidi gevra of sy besluit het om haar naam op 'n ander manier te maak, waarop sy "ja" geantwoord het. Heidi het die papier toegevou en dit aan die terapeut gegee. Toe het sy na die speelgoed beweeg, maar nie met iets spesifiek gespeel nie. Toe die terapeut genoem het dat daar net vyf minute oor was, het Heidi gesê: "Jippie." Sy het die mediese tassie geneem en vir die laaste vyf minute daarmee gespeel. Toe die sessie verby was het sy gesê: "Mamma moet my kom haal" en op die vloer gaan sit. Sy het weer herhaal dat die terapeut haar moeder moes gaan roep, maar het met die aanmoediging van die terapeut opgestaan en uitgegaan.

4.4 DATA-ANALISE

Die induktiewe benadering (van onder na bo) van Kane en O'Reilly-De Brún (2001) is gebruik om data te analiseer. Hierdie benadering volg die uitgangspunt dat kategorieë en patrone ontvou en na vore kom soos wat die navorser die data verwerk.

Die video's van die terapisessies is deurgekyk en getranskribeer sodat data makliker verwerk kon word. Om die data te verminder en te fokus, is die transkripsies noukeurig deurgelees en belangrike konsepte en kernidees onderstreep. Temas wat met die doel van die ondersoek verband hou, is uitgelig en kodes is daaraan toegeken. Die deelnemer se interaksie met verf en wanneer sy met haar vingers geverf het, is voorbeelde van sulke temas. Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006) meen dat hierdie deeltjies gekodeerde materiaal later saamgevoeg word in 'n bondel met dieselfde kode-titel wat verdere analise vergemaklik. Kodes en ander aantekeninge is op die transkripsies self gemaak. Verskillende kleure is gebruik om kodes wat met mekaar verband hou of herhaal word, aan te dui. 'n Voorstel van Terre Blanche et al. (2006) om die aparte kodes op te deel en dan soortgelyke temas bymekaar te groepeer, is ook gevolg. Hierdie tegnieke dra daartoe by dat ooreenstemmende data makliker gegroepeer word, verskillende kategorieë geskep word en die essensiële temas van die studie geïdentifiseer word.

'n Voorbeeld van hoe kodes in die transkripsies toegeken is, word in Tabel 4.1 weergegee. In Addendum E word 'n meer omvattende uittreksel van die

koderingsproses bygevoeg. Die temas wat uit hierdie studie vorendag gekom het, word volledig in die volgende afdeling bespreek.

TABEL 4.1: 'n Voorbeeld van hoe kodes in transkripsies toegeken is

Transkripsie	Kodes
<p>H: "Ek gaan eerste klei speel" H kry <u>klei</u> in die middel van seil en gaan sit dan op die rand van die seil om daarmee te werk. H breek elke keer klein stukkie af, rol dit tussen haar hande en sit dit neer. <u>H kyk na T. Sy bou haar naam</u> – H vra aan T: "Wat staan hier?"</p>	<p>MED</p> <p>N-V, SIMB</p>
<p>H breek weer klei in 'n bal op en sit dit terug op die seil. <u>Sy kyk na die ander speelgoed</u> en goed in die vertrek. H: "Ek gaan dit doen." H tel <u>potloodkryte</u> op en sê: "Gaan my naam maak."</p>	<p>N-V</p> <p>MED</p>
<p><u>H skryf haar naam</u>, draai die papier om en sê: "Gaan 'n rainbow maak." Sy maak een met verskillende kleure. H <u>kyk na T</u> en sê: "Dis al" en toe "Oeps" en begin haar naam skryf. H vra T om te raai wat sy maak.</p>	<p>SIMB</p> <p>N-V</p>
<p>H kyk na die verf en sê: "Daai doen." H trek haar baadjie uit. H begin om 'n <u>groen</u> streep langs een kant van papier af te <u>verf</u>. Sy <u>vee haar hand af</u> met handdoekpapier. Sy maak dan <u>geel</u> – sy maak 'n steel en bolletjie, vat 'n ander kwas en maak 'n <u>blou blommetjie</u> rondom die <u>geel</u>. Sy vat dan <u>rooi</u> en verf 'n lyn bokant die blom en begin dan woes om die oop ruimte met rooi in te kleur.</p>	<p>KLEU</p> <p>MED, SKOON</p> <p>SIMB, KLEU</p> <p>KLEU</p>

4.5 ONTLUIKENDE TEMAS UIT TERAPIE-SESSIES

Die temas wat uit die deelnemer se terapieessies vorendag gekom het, word in Tabel 4.2 voorgestel.

TABEL 4.2: Temas uit terapieessies

Tema	Sub-temas
Tipe kunsmidde gebruik	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik van verf • Gebruik van viltpenne en kryte • Gebruik van klei
Verftegnieke	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik van kwas • Gebruik vingers of hande • Spat of gooi verf uit oor prent • Meng van verf in bakkies of op prent
Skoonmaak	<ul style="list-style-type: none"> • Hande skoonmaak • Wegpak • Seil skoonmaak • Gebruik van water
Hoeveelheid tyd per sessie aan kunsmidde spandeer	<ul style="list-style-type: none"> • Verf • Klei • Viltpenne
Gebruik van kleure	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik van 'n spesifieke kleur • Meng van kleure om 'n nuwe kleur te maak
Simbole	<ul style="list-style-type: none"> • Blom • Skoenlapper • Naam
Nie-verbale gedrag	<ul style="list-style-type: none"> • Aandag en konsentrasie gefokus (werk versigtig en deugsam met verf) • Handgebare en gesigsuitdrukkings • Interaksie met terapeut: kyk, wys, gee
Verbale uitdrukking	<ul style="list-style-type: none"> • Interaksie met terapeut: raai • Verduidelik wat sy doen • Stemtoon
Verandering	<ul style="list-style-type: none"> • Tekeninge • Verbale uitdrukking • Wil na sessie hê haar moeder moet haar kom haal • Probleemgedrag

Tipe kunsmedium gebruik: Vier kunsmidia, naamlik verf, klei, viltpenne en kryte is vir Heidi beskikbaar gestel en sy kon self kies waarmee om te werk. Alhoewel klei die heel eerste kunsmedium was waarmee Heidi gewerk het, het sy meestal van verf gebruik gemaak toe sy kreatief besig was. Sy het baie van die tyd spandeer deur te verf of met die verf te werk (byvoorbeeld kleure te meng). Sy het slegs een keer met die kryte geteken en het eerder die viltpenne verkies. Heidi het ewe veel gebruik gemaak van die viltpenne en klei en sou dit voor of na die verfwerk vir 'n kort periode gebruik. Sy het gewoonlik begin deur vinnig met die klei of viltpenne te werk, maar dan oorbeweeg na die verf en was dan lank daarmee betrokke. Wanneer tyd in die sessie oor was, sou sy eindig deur 'n kort rukkie met klei of viltpenne te werk. In die laaste sessie het Heidi wel vroeg in die sessie al opgehou verf en na 'n ander medium verander. Sy was die res van die sessie lank besig om met die viltpenne te teken.

Verftegnieke: Heidi het verkies om die meeste van die tyd met verf te werk. In die derde sessie het sy vir die eerste keer geverf, en daarna in elke sessie. Sy het in elke sessie meer tyd aan verfwerk spandeer en het in die laaste vier sessies die grootste gedeelte van die sessie daaraan spandeer. In byna elke sessie het sy die kleure verf met mekaar gemeng totdat dit 'n donker kleur geraak het. Sy het begin deur die verskillende kleure verf in die verfbakkies bymekaar te gooi en met die kwas te meng, maar het ook die verskillende kleure op die papier gemeng. Heidi het kwaste, haar vingers of haar hele hand gebruik om die kleure verf te meng en op die papier te verf. Sy sou begin deur 'n kwas te gebruik en 'n prentjie te verf, maar het daartoe oorgegaan om haar hande te gebruik wanneer kleure gemeng word en die prent toegeverf word. Op die terapeut se vraag of dit lekker was om so met haar hande in die verf te werk, het Heidi "nee" geantwoord. Heidi het ook die gewoonte gehad om, nadat sy 'n prent geverf het, verf met 'n kwas of met haar hande daaroor te spat. Sy het ook verf direk uit die bakkie oor haar prent uitgegooi. Sy het in twee van die terapisessies al die verf opgebruik. Sy het enkele prente geverf en effens verf daaroor gespat, maar in drie sessies het Heidi verf oor die prent gespat en uitgegooi, dit toegeverf en dit dan in koerantpapier opgefrommel.

Skoonmaak: Elke keer as sy klaar geverf het, het Heidi haar hande met handdoekpapier skoongemaak en die bakkies en verfkwaste netjies weggepak soos

wat sy dit gekry het. As sy met haar hande geverf het, het sy dit eers skoongemaak voordat sy weer die kwas gebruik het. In die laaste drie sessies het Heidi ook die water in die skoonmaakproses gebruik. Daar was altyd 'n waterpot waarin die verfkwaste afgespoel kon word. Sy het haar hande in die waterpot gedruk en gewas of handdoekpapier in die waterpot gedruk en haar hande en die seil daarmee skoongemaak. Die terapeut het aan Heidi genoem dat dinge soms deurmekaar raak en sy nie haar daarvoor moes bekommer nie. Heidi het voortgegaan om skoon te maak en die seil af te vee. In die laaste twee sessies het sy die seil net so vuil gelos en nie die verfbakkies en kwaste weggepak nie.

Gebruik van kleure: Daar was nie 'n spesifieke kleur wat Heidi die meeste van die tyd gebruik het nie. Elke keer wanneer sy geverf het, het sy begin met 'n neutrale kleur soos blou, groen, geel of rooi en iets daarmee geteken. As sy klaar was met die tekening, sou sy die verskillende kleure verf met mekaar meng. Sy sou die mengery in die verfbakkies of partykeer op die prent doen. Sy het een keer geel en rooi gemeng en 'n oranje kleur gemaak. In al die ander gevalle het die mengery van kleure 'n donker, troebel kleur opgelewer. Sy het in die meeste gevalle aan 'n nuwe kleur wat gemeng was 'n naam toegeken, byvoorbeeld "*ander kleur blou*", "*bruin soos chocolate*", "*swart*" of "*orange*".

Simbole: Tydens haar terapiessessies het Heidi 'n blom, 'n skoenlapper, haar naam, 'n hart, 'n boom, 'n hand en 'n drom as simbole gemaak. Die simbole wat sy in haar kreatiewe werk tydens haar terapie herhaal het, was haar naam, 'n blom, 'n skoenlapper, 'n hart en 'n drom. Sy het dit in verskillende sessies en in verskillende hoeveelhede gemaak. Tabel 4.2 dui aan in watter sessies sy watter van hierdie simbole gemaak het en hoeveel daarvan sy met die kreatiewe media gemaak het.

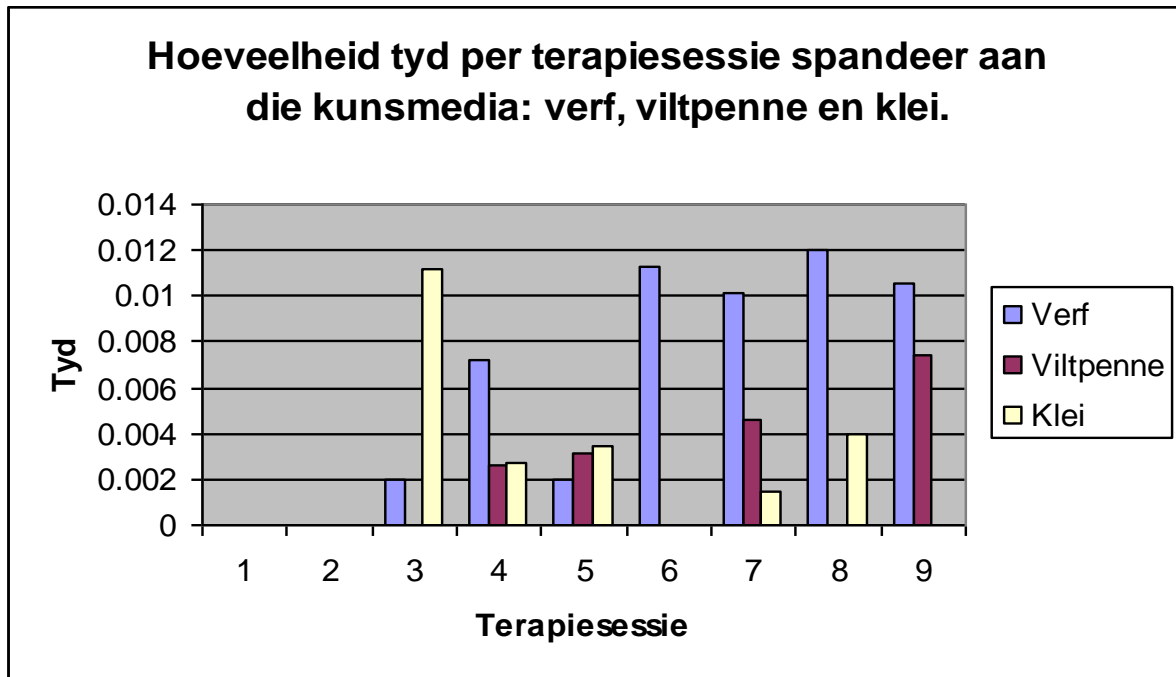
TABEL 4.3: Simbole wat in terapiessesies gemaak is

Terapie-sessies	Naam	Blom	Skoenlapper	Drom	Hart
Sessie 1	-	-	-	-	-
Sessie 2	-	-	-	-	-
Sessie 3	2	1	-	-	2
Sessie 4	3	1	-	-	-
Sessie 5	3	1	1	-	-
Sessie 6	2	-	2	-	-
Sessie 7	-	-	1	1	-
Sessie 8	-	-	-	1	-
Sessie 9	3		3	1	3

Uit Tabel 4.3 kan afgelei word dat Heidi aan die begin meer haar naam of 'n blom gemaak het. In die vyfde sessie het sy vir die eerste keer 'n skoenlapper geteken en, behalwe vir een sessie, tot in die laaste sessie volgehou met die skoenlapper as simbool. In die laaste sessie het Heidi baie verskillende simbole geteken en 'n groot en klein skoenlapper, hart en boom gemaak.

Hoeveelheid tyd per sessie spandeer aan die kunsmedia verf, klei en viltpenne:

'n Grafiese voorstelling (Grafiek 4.1) van hoeveel tyd Heidi van elke sessie aan verf, klei en viltpenne as kunsmedia spandeer het, toon watter kunsmedium Heidi verkies het om mee te werk en hoeveel tyd van 'n sessie aan kreatiewe werk spandeer is.



GRAFIEK 4.1: Hoeveelheid tyd per terapiessessies spandeer aan die kunsmedia: verf, klei en viltpenne

Grafiek 4.1 toon dat Heidi aanvanklik glad nie van verf, viltpenne en klei as kreatiewe media gebruik gemaak het nie en eers in die derde sessie begin het om daarmee te werk. Uit die grafiek kan afgelei word dat sy met die verloop van sessies toenemend met verf en viltpenne gewerk het. Heidi het in die laaste vier sessies meestal met verf as kunsmedium gewerk. Die skielike oorgang na die gebruik van klei in die derde sessie is opvallend, asook die skielike toename in die gebruik van verf in die sesde sessie en die gebruik van viltpenne in die negende sessie.

Nie-verbale gedrag: Heidi se nie-verbale gedrag terwyl sy met die kunsmedia gewerk het, het verskil van haar gedrag terwyl sy met iets anders, soos die speelgoed, besig was. In haar interaksie met die speelgoed het Heidi onseker en angstig gelyk. Sy het in die eerste twee sessies baiekeer gesê dat sy "*nie weet wat om te doen nie*" of "*nie weet hoe die goed (speelgoed) werk nie.*" Sy het ongemaklik op haar knieë gesit en na die terapeut gekyk. Sy sou voor die terapeut kom sit en dan die speelgoed vir haar wys, maar dit dan weer moedeloos neersit. Haar gesigsuitdrukking was neutraal en sy het min emosie getoon. In die eerste twee sessies het Heidi onseker, angstig en moedeloos voorgekom. Sy het in hierdie

sessies gestaan of gesit en oor al die goed in die kamer gekyk sonder om met enige daarvan betrokke te raak. In die derde sessie het Heidi begin om die kreatiewe media te gebruik. Terwyl sy daarmee besig was, het sy gefokus gewerk sonder om rond te kyk. Sy het toe minder na die terapeut gekyk. Haar aandag was ononderbroke toegespits op dit wat sy gedoen het en dit het gelyk asof sy rustig gewerk het. Wanneer sy die verf gemeng of oorgegooi het, het sy gekonsentreer en versigtig te werk gegaan. Sy het later die produk wat sy gemaak het, vir die terapeut gewys of gegee. In later sessies het Heidi meer gesigsuitdrukkings getoon - sy sou byvoorbeeld meer lag en meer handgebare en lyftaal gebruik terwyl sy gepraat of gesels het, as wat sy aan die begin gedoen het. Sy sou haar hande omdraai na bo en sê "*klaar*" as sy iets voltooi het, haar kop knik of skud op vrae en haar skouers oplig as sy iets nie weet nie.

Verbale uitdrukking: Heidi se verbale uitdrukking het met die verloop van haar terapisessies verander. In die eerste paar sessies het Heidi sag en onduidelik gepraat en moes die terapeut haar verskeie kere vra om iets te herhaal om te kon hoor wat sy sê. Heidi het in die eerste twee terapisessie herhaaldelik (onderskeidelik twaalf en dertien keer) die woorde "*ek weet nie*" in sinne gebruik, byvoorbeeld "*Ek weet nie wat om te maak nie*", "*Weet nie hoe dit werk nie*", en "*Ek weet nie wat om te doen nie.*" Hierdie frase het afgeneem. Sy het in die derde sessie vir die eerste keer gesê "*Ek weet hoe dit werk*" en teen die vierde sessie glad nie meer gesê "*Ek weet nie.*" Toe Heidi in die derde sessie begin het om met die kreatiewe media te werk, het sy aanhoudend vir die terapeut gevra: "*Raai wat maak ek*" of "*Wat gaan ek maak?*" voor sy begin het om iets te maak. Sy het dit in twee sessies gedoen en toe opgehou. Sy het daarna gevra wat sy gaan doen, maar nie na die terapeut gekyk of vir 'n antwoord gewag nie. Sy het self gesê wat sy gaan maak en voortgegaan. Terwyl Heidi met die kreatiewe media besig was, het sy hardop verduidelik wat sy doen. Sy sou byvoorbeeld sê: "*Ek meng die goed met mekaar*" as sy die verf meng of "*Dis soos bruin, bruin soos chocolate*" as daar 'n nuwe kleur ontstaan. Heidi se stemtoon het meer varieer na die einde van haar terapie toe. Sy sou hardop uitroep: "*Dis 'n butterfly!*" as sy vir die terapeut wys en dan weer rustig voortgaan met verf.

Verandering: In 'n onderhoud met Heidi se moeder na die eerste vyf terapisessies was sy van mening dat daar 'n verandering in Heidi se gedrag was. Sy het genoem dat dit beter met Heidi gegaan het, sy glad nie meer gehuil het nie en nie meer so baie gevra het oor wie haar by die skool sou kom haal nie. Heidi se klasonderwyseres het ook aan haar moeder genoem dat dit beter met haar by die skool gegaan het. Sy het met die maatjies begin speel en aan klasaktiwiteite deelgeneem. Heidi se verbale uitdrukking het ook verander soos wat haar terapisessies verloop het (kyk die vorige afdeling oor "verbale uitdrukking"). Sy het harder en duideliker gepraat en haar stemtoon varieer. Daar was ook meer interaksie met die terapeut. Sy het meer met die terapeut gesels en vrae gevra. In die laaste twee sessies het Heidi nie so deeglik skoongemaak en reggepak soos in ander sessies nie. In die laaste sessie het Heidi haar skoenlapper op 'n ander manier geteken as wat sy dit gewoonlik geteken het. Sy het ook haar naam in 'n skrif geskryf wat anders lyk as dié waarin sy dit altyd geskryf het. Aan die einde van die laaste sessie het Heidi gesê dat haar moeder haar moes kom haal. Sy het gaan sit en herhaal dat sy wou hê dat haar moeder haar by die terapieekamer moes kom haal. Heidi het dit nog nooit gedoen nie en sou ander kere na 'n sessie self uitgaan na haar moeder in die wagkamer.

4.6 ADDISIONELE TEMAS UIT ONDERHOUDE MET DIE MOEDER

Die volgende temas het tydens die onderhoude met Heidi se moeder na vore gekom en is ook van belang vir die navorsing aangesien dit uitbrei op Heidi se konteks en terapeutiese proses. Die temas word in Tabel 4.4 saamgevat, en daarna word elkeen kortliks bespreek.

TABEL 4.4: Temas uit onderhoud met moeder

Tema	Sub-temas
Heidi se verhouding met haar oupa	
Simptome van probleem	<ul style="list-style-type: none"> • Huil • Bekommerd oor wie haar kom haal by skool • Skoolwerk
Bekommernisse van moeder	<ul style="list-style-type: none"> • Gedrag • Skool
Ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Gesin • Skool

Heidi se verhouding met haar oupa: Heidi het genoem dat haar oupa en ouma in die straat langsaan bly en gesê: "*Vakansies het ek daar gaan slaap.*" Haar moeder het verduidelik dat Heidi omtrent elke naweek daar gaan bly het. Sy het genoem dat Heidi en hierdie oupa en ouma "*baie close*" was, en gesê: "*Dit was hulle enigste kleinkind.*" Heidi se klasonderwyser het ook gesê dat Heidi se klaswerk deur haar oupa se dood beïnvloed is en dat sy hom mis.

Simptome van verlies: Heidi se moeder het die volgende genoem: "*Skielik na die dood toe is dit alles anderste.*" Sy het vertel dat Heidi in die oggende gehuil het en wou weet wie haar skool toe sou neem en weer sou kom haal. Heidi het in die oggende vir haar moeder gevra dat hulle betyds moes wees, want sy wou nie wag nie. Heidi se klasonderwyseres het aan haar moeder genoem dat Heidi ook in die middag by die skool gehuil het. Volgens Heidi se moeder was haar skoolverslag swak. Sy het verduidelik dat Heidi aan die begin baie opgewonde was oor die nuwe skool, maar dat dit nie toe meer die geval was nie.

Bekommernisse van moeder: Heidi se moeder se twee grootste bekommernisse is haar dogter se gedrag en haar skoolwerk. In die onderhoude het sy verduidelik dat sy Heidi vir terapie gebring het "*om oor dit te kom. ... het gesê ek moet kom, miskien is dit net 'n treurfase waardeur sy gaan, maar toe voel ek sy moet kom want dit kan haar skoolwerk aanraak en dan kan die juffrou sê sy is nie gereed vir Graad 1 nie.*"

Ondersteuning: Heidi het 'n ondersteuningsstelsel wat haar help om haar probleme te verwerk. Heidi, haar moeder, twee tannies en haar moeder se ouers bly saam in 'n huis. Daar is baie mense wat omgee en haar kan help. Aangesien Heidi gehuil het as sy skool toe moes gaan en nie meer met die "kombi" wou skool toe ry nie, het die gesin aanpassings gemaak. Haar moeder se vader het haar toe skool toe geneem en haar weer in die middag gaan haal. Heidi se moeder het ook genoem dat Heidi wou hê dat hulle in die oggend 'n kruisie op oupa se hand moes maak sodat hy kon onthou om haar te kom haal. Heidi se moeder het die instansie waarvoor sy werk ingelig oor Heidi se probleem en reëlings getref dat sy Dinsdae vir Heidi vir terapie kon neem.

Heidi se klasonderwyseres is ook 'n bydraende faktor in Heidi se ondersteuning. Sy kommunikeer gereeld met Heidi se moeder en bespreek Heidi se gedrag en vordering in die klas met haar. Sy het ook ekstra werk vir Heidi se moeder gegee wat hulle by die huis kon doen om haar met haar klaswerk te help.

4.7 SAMEVATTING

Hoofstuk 4 het begin met 'n oorsig van die deelnemer se identifisering, agtergrondgeskiedenis en geheelindruk tydens die terapie. Tien terapiesessies waaruit data verkry is, is elk kortliks beskryf. Data-analise is deur middel van Kane en O'Reilly-De Brún (2001) se induktiewe metode (van onder na bo) en kodering gedoen, en hierdie metodes is bespreek. Tabelle van temas wat uit die terapiesessies en gesprekke met die moeder vorendag gekom het en vir die ondersoek relevant was, is opgestel. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van die individuele temas.

HOOFSTUK 5

BESPREKING VAN BEVINDINGE, BEPERKINGE, AANBEVELINGS EN REFLEKSIE

5.1 INLEIDING

Hoofstuk 5 fokus hoofsaaklik op die bevindinge van die studie. Die navorsingsvraag oor die interaksie van die vyfjarige kind wat in hierdie gevallestudie gebruik is met kunsmedia word beantwoord. Temas wat uit die studie na vore gekom het, onder andere die hoeveelheid tyd wat per sessie aan kunsmedia spandeer word en haar gebruik van kleur en verskillende verftegnieke word geïnterpreteer. Die hoofstuk begin met 'n bondige samevatting van die vorige hoofstukke, waarna die bespreking van die bevindinge volg. Die hoofstuk sluit af met 'n afdeling oor die beperkinge van die studie, aanbevelings vir toekomstige studies in hierdie area en 'n persoonlike refleksie deur die navorser.

5.2 OPSOMMING VAN HOOFSTUKKE 1, 2, 3 EN 4

Hoofstuk 1 het die leser kortliks ingelei tot die agtergrond en uitleg van die studie. Die persoonlike en akademiese redes vir die studie, asook die doelwitte van die studie is kortliks bespreek. Die hoofstuk bevat 'n kort inleiding tot die navorsingsprobleem, navorsingsdoelwitte, die teoretiese benadering wat in hoofstuk 1 gevolg is, asook definisies van kernkonsepte. Die hoofdoel van die studie was 'n ondersoek na 'n vyfjarige se interaksie met verf, klei en viltpenne as kunsmedia. Die deelnemers se keuse van die medium en kleure, wat sy met die medium gedoen het, die hoeveelheid tyd wat sy aan die kunsmedia spandeer het, en haar verbale en nie-verbale uitdrukking is kwessies wat bestudeer is.

'n Bondige oorsig oor speltherapie dien as 'n inleiding tot hoofstuk 2. Daarna is literatuur oor kunstherapie en verskeie aspekte daarvan – soos die geskiedenis, rasionaal, voordele en gebruike, kreatiewe media asook kinders en kunstherapie – in diepte bespreek. Literatuur oor die betekenis van simbole in kuns- of kreatiewe

produkte, met die fokus op die Jungiaanse benadering het die studie verder teoreties ondersteun. Die deelnemer van hierdie studie was 'n vyfjarige dogtertjie. Die hantering van rou by vyfjariges, kinders en kunstherapie, asook vyfjariges se vlak van emosionele ontwikkeling maak deel uit van die literatuur. Die hoofstuk sluit af met 'n teorie oor die reflektiewe aard van die studie. Refleksie en die reflektiewe terapeut is bespreek.

Die navorsingsvraag, motivering vir die studie en navorsingsontwerp word in hoofstuk 3 bespreek. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp en 'n ex post facto gevallestudie is as metode vir die doel van hierdie studie gekies. 'n Afdeling wat uitbrei oor die insamelings- en verwerkingstegnieke van die data vorm deel van hierdie hoofstuk. Refleksie, video-opnames, observasie, veldnotas, onderhoude, verfprodukte en ander dokumente het gedien as data-insamelingstegnieke. Die hoofstuk sluit af met aspekte van geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings.

In Hoofstuk 4 word die data beskryf. Die hoofstuk begin met 'n oorsig van die deelnemer – identifisering, agtergrondgeskiedenis en geheelindruk. Terapiesessies waaruit data verkry is, word kortliks beskryf. Data-analise is deur middel van Kane en O'Reilly-De Brún (2001) se induktiewe metode (van onder na bo) en kodering gedoen. Tabelle van temas wat uit die terapiesessies en gesprekke met die moeder vorendag gekom het en relevant vir die navorsing was, is opgestel. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van die individuele temas.

Die bevindinge wat in hoofstuk 4 beskryf is, word vervolgens geïnterpreteer en bespreek.

5.3 OPSOMMING VAN DATA

Data is verkry vanuit die deelnemer se terapiesessies en informele onderhoude met die deelnemer se moeder. Die data het die areas van kunsmedium, verftegnieke, skoonmaak, hoeveelheid tyd spandeer aan kreatiewe werk, kleure en simbole, nie-verbale en verbale gedrag omsluit. Die temas was relevant tot die deelnemer se gebruik van kunsmedia in haar terapieproses. Addisionele temas wat vanuit gesprekke met die deelnemer se moeder na vore gekom het, sluit in die deelnemer se verhouding met haar oupa, simptome, ondersteuning wat die deelnemer ontvang

het en die moeder se bekommernisse oor die deelnemer se gedrag. 'n Verskeidenheid van subtemas wat in die hoofemas onderverdeel is (kyk hoofstuk 4) is ook uit die data geopenbaar. Enkele voorbeelde hiervan is die deelnemer se ongemak, die meng van verskillende kleure verf, die maak van simbole soos 'n skoenlapper of blom, verf met 'n kwas of met haar hand, stemtoon en manier waarop sy na die terapeut kyk of met konsentrasie werk.

Die interpretasie van belangrike temas vir hierdie studie word in die volgende afdeling bespreek en met literatuur in hoofstuk 2 in verband gebring.

5.4 INTERPRETASIE VAN DATA

5.4.1 Oorsigtelike interpretasie van die deelnemer se ervaring in terapie

Die ervaring van die deelnemer soos wat dit deur die navorser waargeneem is, kan na aanleiding van 'n metafoer beskryf word. Die deelnemer se ervaring van haar terapie kan vergelyk word met 'n persoon wat in 'n bootjie op 'n rivier klim. Heidi het in 'n vreemde bootjie geklim en op 'n rivier van emosies begin vaar. Die inname-onderhoud met Heidi en haar moeder kan beskou word as die blootstelling aan die bootjie. As daar gelet word op die onsekerheid, angs en ongemak van die eerste twee terapisessies, kan dit vergelyk word met wanneer 'n mens in 'n bootjie klim, eers onstabiel op jou voete is en jou balans probeer kry. Daarna, in die derde tot vyfde sessies, lyk dit asof die deelnemer aan die terapie-ruimte en die terapeut gewoond raak. Sy vertoon rustiger, gemakliker en minder bevrees. Die deelnemer begin ook in hierdie sessies om die kunsmedia te gebruik. Dit blyk dat die deelnemer haar eie vermoëns toets. Metafories word dit vergelyk met wanneer sy die spane neem en probeer roei. In die volgende drie terapisessies (ses tot agt) wil dit voorkom asof die deelnemer deur 'n emosionele katarsis gaan. Dit kan vergelyk word met stroomversnellings wat die bootjie rondstamp en gevaarlik laat rondkantel. In die laaste terapisessie is daar nog naskokke van die stroomversnelling, maar dit is asof die deelnemer weer beheer gekry het van die bootjie en beter vaardighede het om voort te roei. Die sessie eindig met die bootjie wat op 'n kalmer deel van die rivier vaar.

Die vreemdheid van die terapisessie is moontlik gebreek toe Heidi die bekendheid van verf, viltpenne en klei ontdek. Kramer (1979) dui daarop dat kinders se ontwikkelende verdedigingsisteme en beperkte verantwoordelikheid aan hulle uitsonderlike energie vir die gebruik van simboliek en toegeneentheid vir die kunste gee. Sy noem dat kuns die vermoë het om energie vir konstruktiewe integrerende funksionering te mobiliseer.

'n Moontlike verklaring van die emosionele katarsis in die sesde tot agste sessies word deur Simon (1992) en Oster en Crone (2004) gegee. Simon (1992) verduidelik dat sintuiglike gevoelens tydens die werk met kunsmedia in assosiasie is met emosies wat na die inhoud verwys. Hierdie emosies kan gewoonlik dan herken word in die onderwerp-inhoud van die werk (soos byvoorbeeld die kleur, intensiteit, en hoeveelheid verf wat gebruik word). 'n Versteuring in die natuurlike vloei van gevoelens kan daartoe lei dat primitiewe emosies die werk beïnvloed. Die werk kan dan agteruitgaan en onsamehangend raak. Oster en Crone (2004) meld dat kuns 'n positiewe belewenis vir die kliënt is wanneer probleme visueel met die terapeut gedeel word. Hierdie katarsis kan op 'n diep vlak van die psige gebeur en nie altyd in die kliënt se gemoed waargeneem word nie, maar tog in die kliënt se tekeninge.

Die rustigheid en verandering wat aan die einde van die negende sessie voorkom, kan verduidelik word aan die hand van Oster en Crone (2004) se teorie dat die gebruik van kunsmedia kreatiwiteit stimuleer en die persoon bevry. Hulle meen dat kunsmedia 'n katalisator vir positiewe verandering kan wees. Die interaksie met die media en katarsis (soos in die vorige paragraaf bespreek) kon moontlik daartoe gelei het dat die deelnemer se gedagtes en idees meer buigsaam geraak het en gevolglik begin verander het sodat sy haarself op 'n nuwe, kalm wyse kon sien (Oster & Crone, 2004).

Laastens kan hierdie oorsigtelike interpretasie van die terapieproses in die lig van die beginsels van spel- en kunstherapie beoordeel word. Speltherapie sowel as kunstherapie behels die skep van 'n ruimte waar die kliënt veilig kan voel om onderliggende sielkundige konflikte en gevoelens na die oppervlakte te bring. Dit kan deur spel of kunsskepping geskied (Jones, 2005; Axline, 1989). Op hierdie wyse kom die onderdrukte spanning na die oppervlak en besluit die kind hoe om dit te hanteer. Die individu bereik sodoende emosionele ontspanning, besef die innerlike

krag om 'n individu in eie reg te wees, om onafhanklik te dink, eie besluite te neem en sielkundig meer volwasse te raak. Dit maak deel van die realisering van 'n selfheid of 'n eie persoonlik uit (Axline, 1989).

5.4.2 Interpretasie van temas uit die deelnemer se terapisessies

In die eerste twee sessies het Heidi nie met die **kunsmedia** gewerk nie. Sy het nie daarna gekyk nie en net op die speelgoed gefokus. Sy het egter ook nie met die speelgoed gespeel nie, maar dit opgetel en dit weer neergesit terwyl sy herhaaldelik gesê het dat sy nie weet wat om te doen nie. Wanneer Heidi in die derde sessie met die kreatiewe media begin werk het, was sy dadelik rustiger as met die speelgoed en het sy meer gefokus te werk gegaan. Sy het haarself ook langer met die verwerk besig gehou. Die gebruik van kunsmedia in terapie word beskou as 'n uitstekende modaliteit vir kinders wat gemaklik is met kunsmateriaal en wat nie bekommerd is om goeie kuns te skep nie (McNally, 2001). Die media kon moontlik aan Heidi bekend gewees het en sy kon meer vertrouud daarmee gewees het, en daarom kon sy gemakliker daarmee gewerk het. Oster en Crone (2004) voer aan dat die gebruik van kunsmedia kreatiwiteit stimuleer en die persoon bevry om los te raak en fisies iets te doen. Heidi se gebruik van die media kon dus aan haar sekuriteit bied terwyl sy onseker en angstig gevoel het.

Kramer (1979), soos aangehaal in Waller en Dalley (1992:9) fokus op die kunsvoorwerp as 'n "*container of emotions*" en dat dit deur middel van kuns die terapeut in staat stel om 'n verhouding met die kliënt te bou. Kramer (1979) plaas ook klem op kinders se affiniteit vir die kunste en die uitsonderlike energie wat hulle vir die simboliese lewe tot hul beskikking het.

Die gemiddelde **tyd wat per sessie aan die kunsmedia spandeer** word, raak aansienlik meer soos wat die terapisessies verloop. Oster en Crone (2004) verklaar dit dat kinders teken as 'n manier van kommunikasie sien en selde teen die gebruik daarvan weerstand bied. Op hierdie manier kan verwarde gedagtes deur grafiese beelde en simbole gekanaliseer word en lei tot gevoelens van intimiteit en vertrouwe wat help om troebel gevoelens op te klaar. Oster en Crone (2004) se gevolgtrekking is dat kunsmedia die geleentheid aan die kind gee om deur 'n ander stem te praat. Kramer (1979:62) se teorie gaan dieper en beskou die kind se verhouding met

kunsmedia in terapie in 'n mate as 'n "*transitional object*". Sy beskou dit as "*a found object that stands for the mother's person, provides security in her absence, and also functions as a thing onto which conflicting feelings can safely be unloaded*" (Kramer, 1979:67). Hierdie teorie van Kramer (1979) kan 'n verklaring wees waarom Heidi meer in die kunsmedia belang gestel het en daarmee begin werk het, eerder as met die speelgoed.

Kramer (1979) skryf kinders se affiniteit vir die kunste toe aan hul onvolledige verdedigingssysteme, beperkte verantwoordelikheid en hoe hierdie aspekte bydra tot aansienlike eerlikheid en lewenskrag in hul kuns. Hierdie affiniteit van kinders vir kuns word ook gedeeltelik deur Kramer (1979) gesien as 'n openbaring van die universele behoefte aan 'n simboliese lewenswyse waarvan speel 'n onmiddellike bevrediging is.

As 'n mens oor die simboliese gebruik van kunsmedia in terapie besin, kan Rubin (1984) se benadering gevolg word en dit as rede gegee word vir Heidi se toenemende betrokkenheid met hierdie media. Sy voer aan dat "*the child is symbolically "fed" with materials, which he then "digests" with his hands or tools, and which finally "emerge" as his own unique creations*" (Rubin, 1984:74).

In haar interaksie met die kunsmedia was Heidi beduidend langer en meer intens met die verf as met die klei en viltpenne gemoeid (kyk grafiek 4.1). 'n Moontlike rede hiervoor word deur Oaklander (1988) gegee. Sy voer aan dat verf 'n eie, spesiale terapeutiese waarde het en dat emosies vloei soos wat die verf vloei. Sy verduidelik verder dat kinders dit geniet om met verf te werk en gewoonlik hul gevoelens met verf makliker voorstel as met ander kunsmedia. Kinders neig om meer grafies en weergewend te wees as in die geval van kryte of viltpenne. Volgens Oaklander (1988) leen die toon, kleur en vloeibaarheid van verf hulle goed tot gevoelstoestande.

Heidi het in haar interaksie met die verfmedium **verskillende tegnieke** gebruik. Sy het met die verfkwas, haar vingers en haar hele hand geverf. Sy het die verf gespat, uitgegooi of met haar hande gesmeer. Dan het sy ook die verskillende kleure verf gemeng. Nadeau (1993) verduidelik dat daar voordele en nadele verbonde is aan verf en die mate waartoe geverf word. In die geval waar 'n verfkwas gebruik word,

behoort in gedagte gehou te word dat dit 'n instrument is wat ook as struikelblok in die pad van kreatiwiteit kan staan. Die kwas bring nuwe sensasies na vore, maar verminder terselfdertyd die onmiddellike sensasie van aanraking met die medium. In die geval van Heidi kan 'n mens redeneer dat sy moontlik die kwas gebruik het om as oorgang te dien tot 'n nuwer, dieper aksie wanneer sy haar hande gebruik en dus op 'n meer intenser vlak gewerk het. Oaklander (1988) is van mening dat die jong kind verdiep raak in die smeer en meng van kleure, en dit kan in hierdie studie 'n antwoord wees vir die lang periodes wat Heidi aan verf spandeer het.

Heidi se interaksie met verf gaan vinnig oor in 'n verdiepte, intense ervaring. Sy begin deur 'n enkele item te verf, soos byvoorbeeld haar naam, skoenlapper of blom, en begin dit dan toeverf, toegooi met verf of toesmeer met haar hande. Om te werk met kreatiewe media, gee aan die kliënt die geleentheid om uitdrukking te gee aan gevoelens, om probleme wat vanuit die onbewuste na vore kom, te konfronteer en te besluit hoe dit hanteer kan word (Oster & Crone, 2004). Hulle brei verder uit op hierdie verklaring en verduidelik hoe grafiese beelde as 'n unieke uitlating kan dien om blokkering van intrapsigiese ongemak vry te stel. Die skep van grafiese beelde is dus 'n tegniek wat die kliënt in staat stel om weerstand of ander verdedigings wat kommunikasie en vordering kon blokkeer, te oorkom. Oster en Crone (2004:191) is van mening dat vingerverf en klei geskikte media is vir katarsis-vrystelling en toon aan dat:

"As the art becomes a container for overwhelming feelings, it is sometimes a safer place for cathartic release. Cathartic releases and regression through art are often dependent on the type of media being employed".

Vir die doel van hierdie studie kan bogenoemde benadering van Oster en Crone (2004) as riglyn in die bespreking van Heidi se gebruik van verf gebruik word. Deur middel van haar interaksie met verf, kon Heidi moontlik dinge wat in haar lewe verander, wat deurmekaar raak en wat sy nie verstaan nie, hanteer en uiting gee aan die frustrasies wat sy ervaar.

Wadeson (1987) is van mening dat 'n prent se organisasie inligting verskaf aangaande beheer. Chaos dui byvoorbeeld daarop dat die kliënt nie die vermoë het om homself op daardie tydstip te beheer nie. Kramer (1979) noem dat as werk chaoties, blatant of onbetaamlik raak, dit aandui dat verdedigings ontbind. Die werk

disintegreer dikwels dan na speelse of afbrekende gedrag wat geen produk oplewer nie.

Die opruim, wegpak en **skoonmaak** wat Heidi na elke interaksie met die verf gedoen het, kan deel vorm van bogenoemde ervaring. Die mors van verf en vuilmaak van die seil is deel van dit wat gebeur terwyl sy verf en moontlik 'n gebaar dat Heidi sukkel om beheer te neem oor die gevoelens wat sy ervaar. Na afloop daarvan ruim sy op, maak skoon en plaas goed terug soos wat dit was, wat 'n aanduiding kan wees dat sy weer beheer neem en verdedigings weer versterk is – asof sy skrik na dit wat sy uitgelaat het en dan haarself weer beskerm. Terwyl verdedigings ontbind, verleen dit aan die terapeut toegang tot onbewuste prosesse. As die blootstelling egter te veel raak, of sy eers tyd nodig het om dit te verwerk, begin sy skoonmaak en weer verdedigings in plek stel.

Navorsers verskil in opinie oor die interpretasie van spesifieke **kleure**. Kleur kan gemoedstemming uitbeeld, maar pogings om spesifieke kleure aan spesifieke gemoedstemmings te verbind lei dikwels tot betwisbare veralgemenings (Kramer, 1979). Heidi het verskeie kere die verskillende kleure gemeng dat dit 'n donkerder, troebel kleur raak. Sy het dan die prent wat sy in 'n helder kleur soos blou, geel, groen of rooi gemaak het, toegeverf. Die gemengde kleur is gewoonlik benoem en name soos "*ander kleur blou*", "*swart*", "*bruin*" is daaraan toegeken. Volgens Kramer (1979), McNally (2001) en "*The complete dictionary of symbols*" (Tresidder, 2004), simboliseer die helder kleure onder andere gevoelens soos opgewektheid, kalmte, positiwiteit en vrolikheid (kyk die afdeling oor kleur en simboliek in hoofstuk 2). 'n Donker kleur soos swart kan onder andere negatiewe, chaotiese, hartseer en rou gevoelens verteenwoordig. Wadeson (1987) voer aan dat die terapeut en navorser waardevolle inligting rakende die kliënt se gevoelens kan verkry deur die kliënt noukeurig te observeer in sy interaksie met kleur, en verduidelik dat daar onder andere gelet kan word op die hoeveelheid, verskeidenheid, intensiteit, harmonie, ensovoorts van die kleure wat gebruik word. Volgens haar is dit dikwels 'n kragtige wyse om emosies oor te dra. Heidi se fokus op die donker kleur wat sy gemeng het kan 'n aanduiding daarvan wees dat negatiewe, slegte ervarings na vore kom en sy dit konfronteer.

Buiten die simboliek van kleur, kan die belewenis om met verskillende kleure te werk op sigself positief vir terapie wees. Hierdie ervaring van kinders wat met kleur werk, word deur Kramer (1979:227) bespreek:

As children work with colors they are subject to sensations that actively emanate from the art material. They can learn to anticipate these sensations and make deliberate changes in them as they choose and mix colors and organize them into pictures. They are nevertheless working with substances that have a life of their own.

Rubin (1984) is van mening dat die "betekenis" van **simbole** in 'n kind se kuns nie so misterieus is as met sorg daaraan aandag gegee en geluister word nie. Indien 'n spesifieke tema verskeie kere in 'n kind se produkte herhaal word, kan afgelei word dat dit van spesiale belang in sy innerlike lewe is. Dit is nie ongewoon vir 'n simbool om meer as een idee te hê nie – die simbool se krag kom vanuit persoonlike eienskappe en dit is moontlik dat veelvuldige betekenis op veelvuldige vlakke kan bestaan (Rubin, 1984). Heidi se skeppings van 'n blom, skoenlapper, drom en hart het herhaaldelik as simbole in die terapie na vore gekom. Hierdie simbole is dus belangrik vir Heidi en was op die voorgrond van haar gedagtes. Wadson (1987) is van mening dat simbole of kleur herhaal word om spesifieke ervaringe of gevoelens te verteenwoordig. Jaffé (1968) voer aan dat die mens onbewustelik voorwerpe tot simbole kan omsit en daardeur die simbool met sielkundige belang toerus. Die mens beeld hierdie simbole in sy geloof en visuele kuns uit.

In Waller en Dalley (1992:16) voer Goldberg die volgende aan: *"When language cannot be used as the main means of communication, understanding is generated through the symbolic expression of imagery"*. Hiervolgens maak Heidi van die simbole gebruik om haar ervaringe te kommunikeer. Volgens Jung (soos aangehaal in Oster & Crone, 2004) vind hierdie kommunikasie vanuit die onbewuste plaas. Hy verduidelik dat simbole vanuit die onbewuste werk en dat dit oppervlakkig op 'n bewuste vlak of op 'n baie dieper, onbewuste vlak geïnterpreteer kan word. Jung het die tegniek van simboolversterking ontwikkel, wat behels dat mitologiese, geloofs- en volksverhaaluitbeelding van soortgelyke materiaal by die kliënt se assosiasie van 'n simbool gevoeg word (McNally, 2001). Die volgende tabel gee moontlike betekenis van die simbole wat Heidi in haar terapie gemaak het. Inligting is verkry

uit McNally (2001) en "The complete dictionary of symbols in myth, art and literature" (Tresidder, 2004).

TABEL 5.1: Die moontlike betekenis van die simbole: skoenlapper, blom en hart

Simbool	Moontlike betekenis
Skoenlapper	Die skoenlapper simboliseer kragte van transformasie, verandering, vreugde en onverganklikheid. Assosiasies is met geestelike transformasie, menslike gees en wedergeboorte. Die lewensiklus van die skoenlapper bied 'n perfekte analogie: lewe – dood – wedergeboorte (McNally, 2001; Tresidder, 2004).
Blom	Blomme word gekenmerk deur oopheid, sagtheid, kwetsbaarheid, ontvanklikheid en geure (McNally, 2001). Volgens Tresidder (2004) is die blom 'n simbool van die natuur op sy piek wat die siklusse van geboorte, lewe, dood en wedergeboorte in 'n kort tydperk kondenseer.
Hart	Volgens McNally (2001) gebruik kinders gewoonlik die hart om liefde, geluk en sentiment voor te stel. Die hart word ook gesimboliseer as deernis, die emosionele lewe, waarheid, positiewe gevoelens, vreugde en moed (McNally, 2001). Die simboliese bron van affek – liefde, deernis, medelye, blydschap en hartseer – maar ook van geestelike verheldering, waarheid en intelligensie (Tresidder, 2004). Tresidder (2004) noem dat die hart ook gereeld met die siel ooreenstem.

Die reaksie op die simbool en wat Heidi met die simbool doen is ook van waarde vir die terapeut. Die kere wanneer positiewe objekte soos die skoenlapper en blom toegevoer word, kan byvoorbeeld beteken dat dit toegemaak word, moontlik nie vry

kan wees en "vlieg" nie of nie kan "groeï" nie. So kan die drom wat sy maak betekenis hê van iets waarmee sy klaar is en wat sy weggooi of verafsku.

Dit is opmerklik dat verskillende aspekte in Heidi se terapeutiese ervaring **verandering** ondergaan. Haar verbale en nie-verbale uitdrukking verander van die eerste sessie na die einde van haar terapeutiese proses. Sy is gemakliker, praat duideliker, is meer spontaan, toon minder onsekerheid en werk meer gefokus met die kunsmedia. Die oorgang van interaksie met speelgoed na betrokkenheid met die kreatiewe media is beduidend, en binne haar werk met die kreatiewe media is verandering ook opvallend. Kramer (1979) meen dat kuns die vermoë het om aansienlike energie te mobiliseer vir konstruktiewe integrerende funksionering. Oster en Crone (2004) voer aan dat kunsmedia dien as 'n essensiële instrument vir positiewe verandering om plaas te vind. In hierdie interaksie met kreatiewe media raak 'n kliënt se gedagtes en idees meer buigsaam en begin gevolglik verander. Die interaksie met die kunsmedia kon dus die opmerkende verandering in Heidi teweegbring het. In die laaste sessie was dit duidelik dat Heidi dinge anders doen. Sy het haar naam in 'n ander skrif geskryf en die skoenlapper anders as gewoonlik geteken. Aan die einde van die sessie wou sy ook hê haar moeder moes haar kom haal, wat sy nooit vantevore verlang het nie. Kramer (1979) se siening, soos hierbo beskryf, hou ook verband met Jung se teorie dat die kunsvoorwerp integrerende potensiaal bevat. In Heidi se geval kon haar gedrag en interaksie met die kunsmedia oor die nege terapisessies vergelyk word. Wadeson (1987) noem dat indien daar meer as een produk van die kliënt beskikbaar is, dit moontlik is om die kunsprodukte en die kliënt se styl te vergelyk. Verandering in styl, inhoud of media kan insiggewend wees. Die verskil in Heidi se styl en haar groter fokus op die medium - viltpenne eerder as verf, kan daarop dui dat sy verandering ondergaan het.

5.4.3 Interpretasie van addisionele temas uit gesprekke met die moeder

In gesprekke met Heidi se moeder het dit na vore gekom dat Heidi 'n hegte **verhouding met haar oupa** gehad het en byna elke naweek daar gebly het. O'Connor (2004) is van mening dat die verhouding wat 'n kind met die afgestorwene gehad het een van die faktore is wat die intensiteit en aard van die kind se emosionele reaksie bepaal. Die afsterwe van Heidi se oupa kon dus 'n groot impak

op haar gehad het en gelei het tot die simptome en gedrag soos in die volgende afdeling bespreek gaan word.

Die **simptome** wat Heidi toon dui daarop dat iets gebeur het wat haar onstel het. Daar was 'n verandering in haar gedrag met die afsterwing van haar oupa. Heidi het baie gehuil en was bekommerd om skool toe te gaan. Haar skoolwerk is ook as swak beskryf. O'Connor (2004) voer aan dat kinders verward raak wanneer 'n naverwante persoon afsterf. Carr (2006) en O'Connor (2004) se opinie is dat daar 'n groot verskeidenheid rouprosesse, reaksiepatrone en verwante aanpassingsprobleme by kinders is wat in interne of eksterne gedragsprobleme, somatiese klagtes (byvoorbeeld maagpyn), probleme met skool en verhoudingsprobleme met die gesin of portuurgroep openbaar word. Heidi se gedrag kan ooreenstem met die volgende probleme wat Carr (2006) en O'Connor (2004) as refleksies van rouprosesse beskou: skok, ontkenning of ongeloof, hunkering en soeke, hartseer, woede, angs, skuld, onderhandeling en aanvaarding.

Dit word nie buite rekening gelaat dat daar iets anders kon gebeur het wat soortgelyke simptome en gedrag kon veroorsaak het nie. Daar is nie inligting beskikbaar oor wat in dieselfde periode toe haar oupa oorlede is by die skool of in die kombi op pad skool toe gebeur het nie.

Heidi se moeder het haar **bekommer** dat Heidi nie oor haar oupa se dood kon kom nie en dat dit haar skoolwerk negatief sou beïnvloed en sodoende verhoed dat sy na Graad 1 vorder. Hierdie bekommernisse kan deel vorm van 'n moeder se belangstelling in haar kind se emosionele welstand. Dit wil voorkom asof Heidi tans verwardheid ervaar en onseker is oor wat met haar gebeur. Bekommernisse van haar moeder kan haar laat voel dat sy die proses van rou moet verhaas en druk op Heidi plaas om op skoolwerk te fokus as dit miskien nie op die oomblik haar eerste prioriteit is nie.

Alhoewel dit teenstrydig klink met wat in die vorige paragraaf gesê is, kan Heidi se moeder, wyer familie en haar klasonderwyseres aan haar **ondersteuning** bied. Dit blyk dat haar familie en skool bewus is van haar struikelblok en doen wat hul kan om te help. Heidi kan dus voel dat sy nie alleen is nie, maar mense het wat by haar staan, en dit kan daartoe bydra dat sy haar probleem meer effektief kan verwerk.

5.5 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Beperkinge en tekortkominge van hierdie navorsing word in die volgende punte saamgevat:

- Slegs een geval is gebruik vir die ondersoek in hierdie studie. Dit het 'n beduidende effek op die eksterne geldigheid en veralgemening van die bevindinge na 'n groter populasie.
- Die moontlikheid dat ander oorsake van Heidi se gedrag bestaan, is nooit ondersoek nie. Onderhoude met haar vader, die oom wat haar skool toe geneem het en haar klasonderwyseres kon moontlik meer duidelikheid hiertoe gee. Die moontlikheid bestaan dat iets anders, byvoorbeeld by die skool of in die "kombi" waarmee sy skool toe gery het, kon gebeur het.
- Heidi se begrip van die dood is nie vasgestel nie. Ek het nooit direk aan Heidi of haar moeder gevra hoe Heidi die dood verstaan of hoe die gesin dit aan haar verduidelik het nie.
- Verdere versterking en opbouing van Heidi se emosionele groei en ontwikkelende selfvertroue is deur die terapisessies beperk. Dit sou vrae voortspruitend uit die terapieproses (soos of sy sou aanhou om die verfkleure te meng en haar prente op te frommel) kon beantwoord.
- My eie tekortkominge as beginner-terapeut het 'n beperkende faktor op die terapie gehad.

5.6 AANBEVELINGS

5.6.1 Die deelnemer

In 'n onderhoud met die moeder, wat die deelnemer se laaste terapisessie voorafgegaan het, is aanbeveel dat Heidi met terapie moes voortgaan. Dit het voorgekom asof Heidi op 'n sensitiewe en belangrike fase in haar terapeutiese proses was en voordeel uit verdere sessies kon put. Die emosionele vaardighede en selfvertroue waaraan sy in terapie werk, sou met langer terapie bevestig en versterk kon word.

Heidi se ouma was na afloop van die terapie steeds in kontak met die terapeut. Die terapeut het gereeld terugvoer ontvang oor Heidi. Die ouma het 'n jaar later genoem dat dit steeds goed gaan met Heidi, dat sy gelukkig is en goed vaar op skool.

5.6.2 Toekomstige navorsing

- Navorsing wat die uniekheid van die gebruik van kunsmedia binne 'n terapeutiese ruimte bepaal, kan oorweeg word, byvoorbeeld om die gebruik van kunsmedia in terapie te vergelyk met die gebruik van kunsmedia in 'n ander konteks soos die skool of by die huis.
- Die terrein van kunsmedia as deel van terapie met die moeder-kind kombinasie kan ondersoek word.

5.7 SAMEVATTING

Na 'n opsomming van die vorige hoofstukke en 'n opsomming van die data wat in hoofstuk 4 verkry is, word die interpretasie van die verkreë data bespreek. Eerstens word 'n oorsigtelike interpretasie van die deelnemer se ervaring gegee in die vorm van 'n metaforiese vergelyking. Dan word relevante temas wat uit die data na vore gekom het, geïnterpreteer en in verband gebring met die teorie in Hoofstuk 2. Die beperkinge en aanbevelings van die navorsing word in 'n afdeling saamgevat. Hierna volg 'n persoonlike refleksie van die navorser waarmee die hoofstuk afgesluit word.

5.8 PERSOONLIKE REFLEKSIE VAN NAVORSER

Die reflektiewe aard van die studie het behels dat ek ondersoek instel na 'n vorige kliënt se terapisessies en dit te bestudeer. Die ervaring om vir 'n tweede maal deur 'n kliënt se terapeutiese proses te werk, was insiggewend. As terapeut is dit waardevol om bewus te wees van jou eie sterkpunte en tekortkominge. Die bestudering van die video-opnames en ander dokumente van die kliënt, het hierdie aspekte aangeraak en die areas waaraan ek as terapeut kan werk, was duidelik. 'n Positiewe belewenis was om agter te kom hoeveel ek reeds in die veld van sielkunde geleer het sedert ek die kliënt gesien het nie. Dit is verbasend hoe vinnig nuwe vaardighede aangeleer en inge oefen word. Vir die toepassing op die studie, was ek spyt dat ek nie reeds hierdie vaardighede ontwikkel het met die afloop van

hierdie kliënt se sessies nie – dit kon moontlik gelei het tot 'n ryker en dieper gevallestudie. Dit was 'n frustrasie om te weet dat jy iets anders kon benader het en 'n beter uitkoms kon kry. Ek skryf dit egter toe aan die begin van enige goeie leerskool. Laastens was dit opvallend hoe wyd die veld van Sielkunde strek en dat hoe meer ek oor die enkele aspek van kunsterapie oplees, hoe meer ek tot die besef gekom het hoeveel literatuur en kennis bestaan. Dit is 'n gerusstellende gewete om die voorreg te hê om na 'n biblioteek te gaan en inligting rakende 'n onderwerp te kry, maar ook om die geleentheid te kry om 'n bydrae tot hierdie bron van kennis te lewer.

BRONNELYS

- Axline, V.M. (1989) *Play therapy*. London: Churchill Livingstone
- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Betensky, M.G. (1995). *What do you see?: Phenomenology of therapeutic art expression*. London: Kingsley.
- Berger, K.S. (2006). *The developing person. Through childhood*. (4th Edition). New York: Worth Publishers.
- Blom, R. (2006). *The handbook of gestalt play therapy. Practical guidelines for child therapists*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bolton, G. (2001). *Reflective practice: writing and professional development*. London: Paul Chapman.
- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Society for research into Higher Education & Open University Press.
- Bruce, C.S. *Embedding reflective practice in professional practice with portfolios*. Retrieved on 01 April 2008. <http://sky.fit.qut.edu.au>
- Bukatko, D. & Daehler, M.W. (2004). *Child development. A thematic approach*. (5th Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Carew, S. A. (2005). *The psychological effects of art therapy on children who have experienced traumatic grief*. MEd thesis, University of South Africa.
- Carr, A. (2006). *The handbook of child and adolescent clinical psychology. A contextual approach* (2nd Edition). London: Routledge.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3):243-261.

- Cohen, J.A., Mannarino, A.P. & Knudsen, K. (2004). Treating childhood traumatic grief: a pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(10):1225-1233.
- Davids, C.C. (2005). *The sandplay therapy process of a thirteen year old girl: A case study*. MEd thesis, University of Stellenbosch.
- Dyregrov, A. (2008). *Grief in children. A handbook for adults* (2nd Edition). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Giuffre, M. (1997). *Designing Research: Ex Post Facto Designs*. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 12(3):191-195.
- Jaffé, A. (1968). Symbolism in the visual arts. In: Jung, C.G. (Ed). *Man and his symbols*. Canada: Dell Publishing.
- Jones, A. (1992). Writing feminist educational research: "Am I in the text?" In: Middleton, S. & Jones, A. (Eds.) *Women and education*. Wellington: Bridget Williams Books.
- Jones, P. (2005). *The arts therapies. A revolution in healthcare*. New York: Brunner-Routledge.
- Jung, C.G. (1960). *The structure and dynamics of the psyche*. New York: Pantheon Books.
- Jung, C.G. (1968). *Man and his symbols*. Canada: Dell Publishing.
- Kane, E. & O'Reilly-De Brún, M. (2001). *Doing your own research*. London: Marion Boyars Publishers.
- Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1997). *Kaplan and Sadock's synopsis of psychiatry. Behavioral sciences / clinical psychiatry* (8th Edition). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Kazdin, A.E. (2003). *Research design in clinical psychology* (4th Edition). Boston: Allyn and Bacon.

- Keenan, T. (2002). *An introduction to child development*. London: SAGE Publications.
- Kramer, E. (1979). *Childhood and art therapy. Notes on theory and application*. New York: Schocken Books.
- Landreth, G.L. (2002). *Play therapy. The art of the relationship*. (2nd Edition). New York: Brunner-Routledge.
- LeCompte, M.D., Millroy, W.L. & Preissle, J. (1992). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press.
- Le Guin, U. (1998). *Steering the craft: Exercises and discussions on the story writing for the lone navigator or the multinous crew*. Portland, Oregon: The Eighth Mountain Press.
- Loxton, H. (2005). Early School-age. In: Wait, J., Meyer, J. & Loxton, H. (Eds.). *Human development. A psychosocial approach*. Parow East: Ebony Books.
- Maier, H.W. (1988). *Three theories of child development* (3rd Edition). Maryland: University Press of America.
- Mark, R. (1996). *Research made simple. A Handbook for social workers*. Thousand Oaks: Sage Publishers.
- McNally, S.P. (2001). *Sandplay. A sourcebook for play therapists*. USA: Writers Club Press.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Nadeau, R. (1993). Using the visual arts to expand personal creativity. In: Warren, B. (Ed). *Using the creative arts in therapy. A practical introduction* (2nd Edition). London: Routledge.

- National Research Foundation. (1999). NEXUS Database of South African Studies. <http://star.nrf.ac.za/>
- Newman, S. (1999). *Philosophy and teacher education. A reinterpretation of Donald Schön's epistemology of reflective practice*. Brookfield, USA: Ashgate.
- Newmark, R. (2002) *Inclusive Education for learners with Down syndrome: the role of the educational psychologist*. PhD thesis, Stellenbosch University.
- Oaklander, V. (1988). *Windows to our children*. Maine: The Gestalt Journal Press.
- O'Connor, J. (2004). *Children and grief. Helping your child understand death*. Michigan: Revell.
- Oster, G.D. & Crone, P.G. (2004). *Using drawings in assessment and therapy. A guide for mental health professionals* (2nd Edition). New York: Brunner-Routledge.
- Pieterse, M. (2001). *Speel-speel skoolgereed. Maak jou kind van geboorte af leer-en skoolgereed – 'n praktiese gids*. Hoheizen: Metz Press.
- Rossmann, G.B. & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Rubin, J.A. (1984). *Child art therapy* (2nd Edition). *Understanding and helping children grow through art*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Sheikh, A.I., Milne, D.L. & MacGregor, B.V. (2007). A model of personal professional development in the systematic training of clinical psychologists. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14:278-287.
- Simon, R.M. (1992). *The symbolism of style. Art as therapy*. London: Routledge.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Swart, E. (2006). *Reflektiewe vakdeskundigheid in Opvoedkundige Sielkunde: Konteks en uitdagings*. Intreerede, Universiteit van Stellenbosch.

- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource* (3rd Edition). New York: John Wiley & Sons.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. (2006). *Research in Practice. Applied methods for social sciences* (2nd Edition). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Timberlake, E.M. & Moore Cutler, M. (2001). *Developmental play therapy in clinical social work*. Boston: Allan and Bacon
- Tresidder, J. (2004). *The complete dictionary of symbols in myth, art and literature*. London: Duncan Baird Publishers.
- Wadeson, H. (1987). *The dynamics of art psychotherapy*. USA: John Wiley and Sons.
- Wakefield, H. & Underwager, R. (1998). The application of images in child abuse investigations. In: Prosser, J. (Ed). *Image-based research. A sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer Press.
- Waller, D. & Dalley, T. (1992). Art therapy: a theoretical perspective. In: Waller, D. & Gilroy, A. (Eds). *Art therapy. A Handbook*. Buckingham: Open University Press.
- Waller, D. & Gilroy, A. (1992). *Art therapy. A Handbook*. Buckingham: Open University Press.
- Walsh, M. (2001). *Research made real. A guide for students*. United Kingdom: Nelson Thornes.
- Warren, B. (1993). *Using the creative arts in therapy. A practical introduction*. (2nd Edition). London: Routledge.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham, England: Open University Press.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd Edition). London: SAGE Publications.

ADDENDUM A



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

MAGTIGINGSVORM

Ondergetekende Ouers kliënt/vader/moeder/voog
(**onderstreep waar van toepassing**) gee toestemming aan die **EENHEID VIR OPVOEDKUNDIGE
SIELKUNDE** van die **UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH** om:

1. inligting aangaande myself of kind van relevante persone of instansies te verkry

VADER

MOEDER

GETUIE

2. indien nodig, te observeer, video- of klankopnames van die verloop van die
ondersoek/hulpverlening te maak. Sodanige opnames word streng vertroulik en anoniem
hanteer

VADER

MOEDER

GETUIE

3. verkreë inligting (wat anoniem en streng vertroulik hanteer sal word) vir
navorsingsdoeleindes te gebruik ten einde die diens te verbeter tot voordeel van
toekomstige kliënte.

VADER

MOEDER

GETUIE

4. 'n geskrewe verslag van die volledige assessering deur die Eenheid vir
Opvoedkundige Sielkunde ten opsigte van myself of my kind beskikbaar te stel aan:

- myself, die ondergetekende JA/NEE
- die volgende persoon/persone (bv. arbeidsterapeut) of instansie(s):

VADER

MOEDER

GETUIE

23 10S 12006.
DATUM



Eenheid vir Opvoedkundige Sielkunde • Unit for Educational Psychology

GG Cilliegebou/Building • Ryneveldstraat/Street 7600 • Stellenbosch

Central Tel./Sentral 022-278-7100 • Fax 022-278-7101 • E-mail: eep@sun.ac.za

ADDENDUM B



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

6 Mei 2008

Mnr & mev

Geagte mnr & mev

U dogter, , het vanaf Mei tot September 2006 die Eenheid vir Opvoedkundige Sielkunde besoek vir terapeutiese ondersteuning. Ek hoop dit gaan goed met haar en dat sy skool geniet. U het met die aanvang van haar terapie 'n vorm onderteken wat toestemming aan die Universiteit Stellenbosch verleen om die data van se terapiesessies vir navorsing te gebruik.

Hierdie brief is om u weer toestemming te vra dat se terapie gebruik kan word vir 'n navorsingstudie en dat video-opnames van haar terapie ontleed mag word. Die studie sal handel oor 'n kind se gebruik van kunsmedia (verf, kryte en klei) in terapie. se sessies was geskik hiervoor aangesien sy baie gebruik gemaak het van kunsmedia. Die studie gaan as voorbeeld gebruik en vertel hoe 'n vyfjarige kind te werk gaan met kunsmedia en wat die betekenis was van die prente en vorms wat sy gemaak het. Geen finansiële baat word deur die studie gemaak nie. Die doel van die studie is om kunsprodukte te ontleed om te kan uitvind wat 'n kind daardeur vir ons wil sê. Dit kan ander terapeute help om kunsmedia meer effektief te gebruik en sodoende hul kliënte (veral kinders) beter te help in terapie.

Alle identifiseerbare inligting (byvoorbeeld naam, van, adres, gesinslede) sal anoniem gehou word en 'n valsnaam word aan toegeken vir die gebruik in die studie. Met afloop van die studie sal 'n afspraak met u en gereël word om die bevindinge van die studie te bespreek.

Ek sal dit waardeer as u die aangehegte vorm invul (beide ouers moet asb teken en die datum voltooi) en so spoedig moontlik aan me Petro Liebenberg terugbesorg. Die vorm is 'n bewys dat u die inligtingsbrief ontvang het en toestemming aan ons verleen om se terapie-sessies en video-opnames te gebruik vir navorsing.

Indien u enige vrae het, kan u gerus 'n boodskap vir my laat by me Petro Liebenberg by die Eenheid vir Opvoedkundige Sielkunde (021-808 2229) en ek sal so spoedig moontlik na u terugkom.



M. Malan
ME M MALAN
OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE INTERN

R. Newmark
PROF R NEWMARK
SUPERVISOR

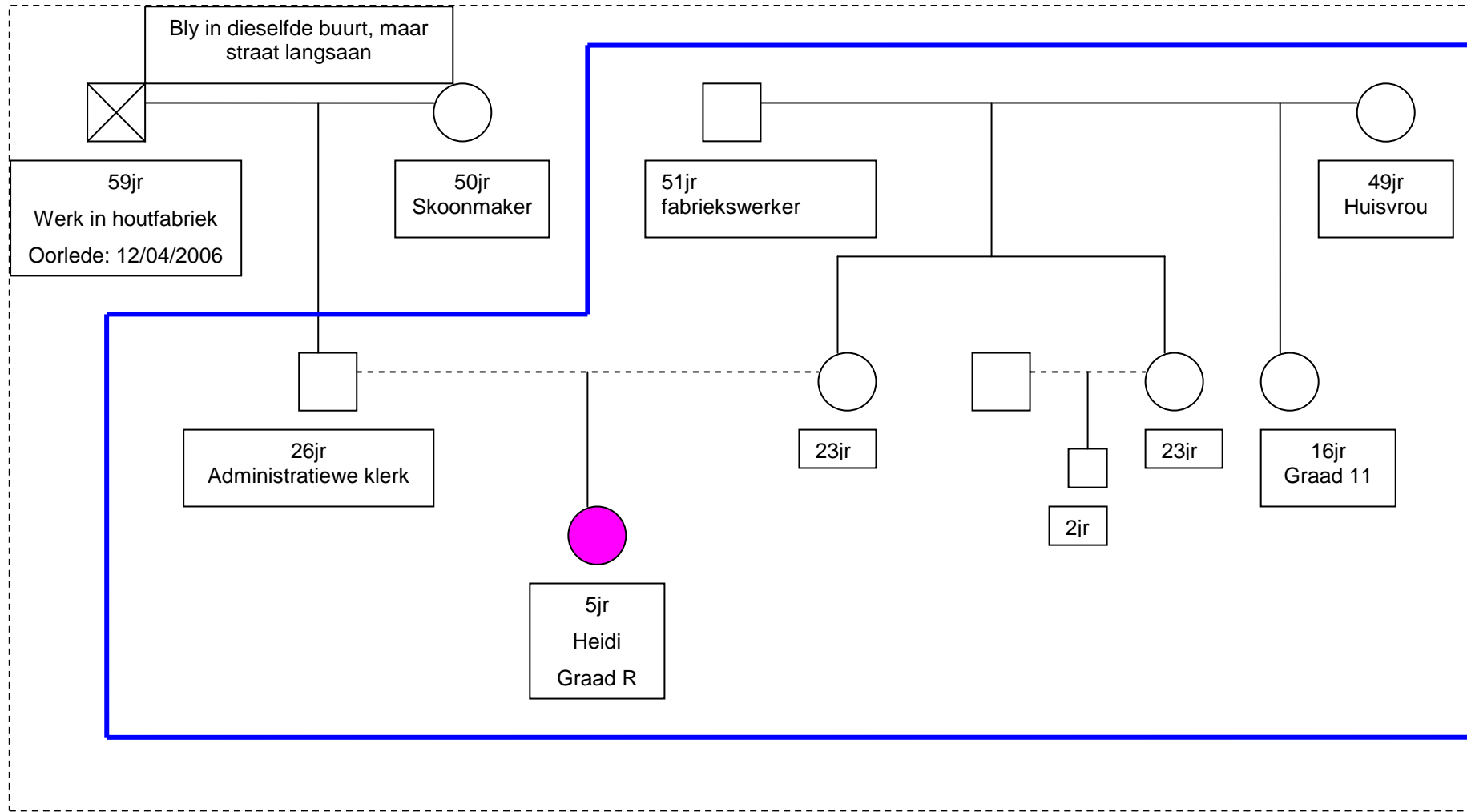
Eenheid vir Opvoedkundige Sielkunde • Unit for Educational Psychology

GG Cillie-gebou/Building • Ryneveldstraat/Street 7600 • Stellenbosch
Privaat Sak/Private Bag XI • Matieland 7602 • Suid-Afrika/South Africa
Tel +27 21 808 2229 • Faks/Fax: +27 21 808 3932

ADDENDUM C

Genogram:

(Inligting soos ontvang van Heidi en haar moeder op 23/05/2006) [Die blou lyn omring almal wat in dieselfde huis bly.]



ADDENDUM D

**EENHEID VIR OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE
UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

VRAELYS 2

NAAM

Dui aan met *

KLEUTERSKOOL

1. Indien hierdie kind 'n kleuterskool bywoon/bygewoon het:

SKOOL

TYDPERK

SKOOLHOOF

ONDERWYSERES

Vanaf 2004 - 2005		
04	-	05

2. Het die onderwyseres enige probleme geïdentifiseer? Indien wel, beskryf kortliks:

JA NEE

3. Oordeel u dat u kind skoolgereed is / was?

JA NEE ONSEKER

ONTWIKKELINGSBESONDERHEDE

A. Fisiek

1. Swangerskap

- 1.1 Was die **swangerskap** deurgaans normaal onbekend met probleme ?

Indien met probleme, omskryf kortliks:

- 1.2 Was infertiliteit (onvrugbaarheid) met hierdie swangerskap op die spel?

JA NEE

- 1.3 Was dit 'n beplande swangerskap? JA NEE

- 1.4 Duur van die swangerskap:

Normaal vroeggebore (36 of minder weke) na die bepaalde tyd gebore (meer as 41 weke)

Indien vroeggebore, op hoeveel weke?

- 1.5 Ouderdom van moeder met geboorte:

17

2. Geboorte

- 2.1 Was die **geboorte** normaal met probleme (bv. tang- of suigverlossing; naelstring om nek)

keisersnee induksie onbekend

Indien met probleme, omskryf:

Indien keisersnee, waarom? _____

Indien induksie, waarom? _____

2.2 Duur van die normale geboorte:

normaal	lank: ____ uur	kort: ____ uur
--------------------	----------------	----------------

2.3 Voorkoms van baba na geboorte:

blou	pienk	geel	merke aan hoof	ander:
------	------------------	------	----------------	--------

2.4 Is suurstof toegedien na geboorte?

JA	NEE
----	----------------

Indien wel, waarom? _____

2.5 Is die baba in 'n broeikas geplaas?

JA	NEE
----	----------------

Indien wel, waarom? _____

Vir hoe lank? _____

2.6 Geboortegewig:

normaal (2,7 – 4 kg)	ligter: ____ kg	swaarder: ____ kg
---------------------------------	-----------------	-------------------

2.7 Apgartelling:

9/10

3. Voeding

3.1 Aard van voeding na geboorte:

bors tot 36 mnde	bottel tot ____ mnde
------------------	----------------------

3.2 Enige voedingsprobleme as baba? (bv. koliek, suigrefleks)

JA	NEE
----	----------------

Indien wel, beskryf: _____

3.3 Enige eetprobleme as kleuter of tans?

JA	NEE
----	----------------

Indien wel, beskryf: _____

4. Motoriek

4.1 Sit :

normale tyd (6 – 8 maande)	vroeër	later
---------------------------------------	--------	-------

4.2 Kruip :

normale tyd (8 – 10 maande)	vroeër	later
-----------------------------	--------	------------------

4.3 Staar :

normale tyd (9 – 11 maande)	vroeër	later
-----------------------------	-------------------	-------

4.4 Loop :

normale tyd (12 – 14 maande)	vroeër	later
------------------------------	-------------------	-------

4.5 Beheer oor groot bewegings, bv. hardloop:

lomp	gemiddeld	rats
------	----------------------	------

4.6 Beheer oor klein bewegings, bv. krale ryg:

lomp	gemiddeld	goed
------	-----------	-----------------

4.7 Toiletbeheer: bedags :

onder 2 jr	2 3 jaar	later as 3 jaar
------------	---------------------	-----------------

snags :

onder 2 jr	2 3 jaar	later as 3 jaar
------------	---------------------	-----------------

5. Algemene gesondheid

- 5.1 Het u kind al die voorgeskrewe immunisasies (inëntings) gehad? JA NEE
- 5.2 Spesifiseer alle **siektes**, die **ouderdomme** waarop u kind dit gehad het, of hoë **temperature** daarmee gepaard gegaan het en of u kind daarvoor **gehospitaliseer** is:

GEEN ERNSTIGE SIEKTES, MAAR WEL
TANNE WAT OP 'N VLOER OUDERDOM MOES
GETREK WAS, ONGEVEER ± 3 ½ JAAR OUD

- 5.3 Spesifiseer alle **beserings** en **operasies** met betrokke **ouderdomme** waarop dit plaasgevind het:

GEEN

- 5.4 Het hierdie kind enige liggaamlike gebreke? JA NEE

Indien wel, beskryf: _____

- 5.5 Het hierdie kind stuipe kontakverlies ("black outs") gehad? JA NEE

Indien wel, beskryf (met betrokke ouderdomme aangedui): _____

- 5.6 Het hierdie kind enige allergieë? JA NEE

Indien wel, spesifiseer: _____

- 5.7 Is u kind se algemene gesondheid volgens u mening goed gemiddeld swak ?

- 5.8 Gebruik u kind TANS enige medikasie? JA NEE

Indien wel, voltooi asseblief die volgende:

Naam van medikasie	Dosis	Tydperk gebruik	Waarvoor voorgeskryf
AMO-SUFENRIN	2+1	1 WEEK.	VERKOUER

Het u kind vandag sy/haar medikasie geneem voordat u heerheen gekom het? JA NEE

- 5.9 Het enige ander lid van u gesin 'n ernstige of chroniese siekte? JA NEE

Indien wel, spesifiseer:

Wie in die gesin?	Aard van siekte	Tydperk van siekte

5.10 Is daar enige psigiatriese probleme (bv depressie, eetsteurnis, ens.) in u gesin?

JA NEE

Indien wel, spesifiseer:

Wie in die gesin?	Aard van siekte	Tydperk van siekte

6. Sensories

6.1 Gesig : goed probleme weet nie

6.2 Gehoor : goed probleme weet nie

B. Taal en Spraak

1. Woorde: normale tyd (10-14 mde) vroeër later drie-woord sinne : Voor 2 jr 2-3 jr Na 3 jr

2. Belangstelling in stories : groot gemiddeld glad nie

3. Vermoë om 'n storie oor te vertel : goed gemiddeld swak

4. Probleme met woordkonstruksie? JA NEE

5. Is u kind se algemene taalontwikkeling volgens u mening goed gemiddeld swak ?

6. Enige spraakprobleme? JA NEE

Indien wel, spesifiseer en dui aan of u kind ondersoek of behandel is in dié verband:

VRAELYS VOLTOOI DEUR:

VADER / MOEDER / ANDER:

DATUM 23/05/2006.

ADDENDUM E

'n Uittreksel van die kodering van transkripsies

Transkripsie	Kodes
<p>H: “ek gaan eerste klei speel” H kry <u>klei</u> in middel van seil en gaan sit dan op rand van seil om daarmee te werk. H breek elke keer klein stukkie af, rol dit tussen haar hande en sit dit neer. <u>H kyk na T. Bou haar naam</u> – H vra aan T: “<u>wat staan hier?</u>”</p>	<p>MED N-V, SIMB V</p>
<p>H breek weer klei op in bal en sit dit terug op seil. <u>Kyk na die ander speelgoed</u> en goed in vertrek. H: “ek gaan dit doen” H tel <u>potloodkryte</u> op H: “gaan my naam maak”</p>	<p>N-V MED</p>
<p><u>H skryf haar naam</u>, draai papier om “gaan ’n rainbow maak” maak een met verskillende kleure. H <u>kyk na T</u> en sê: “Dis al” en toe “Oeps” en begin haar naam skryf. H vra T om te raai wat sy maak.</p>	<p>SIMB N-V</p>
<p>H kyk na die verf en sê: “Daai doen”. H trek haar baadjie uit. H begin met <u>groen</u> streep langs een kant van papier af <u>verf. Vee hand af</u> met handdoekpapier. Maak dan <u>geel</u> - maak steel en bolletjie. Vat ander kwas en maak <u>blou blommetjie</u> rondom <u>geel</u>. Vat dan <u>rooi</u> en verf lyn bokant blom en begin dan <u>woes</u> die oop ruimte inkleur met rooi.</p>	<p>KLEU MED, SKOON KLEU SIMB, KLEU TEGNI</p>
<p>T: Lyk my jy hou daarvan om dit te doen? H: <u>Nee</u>. H neem <u>rooi</u> verf en verf verder die ruimte rondom die blom in. H druk kwas in rooi verf en druk dan kolle op prent, druk kwas in <u>blou</u> verf en druk kolle op prent. Die kleur op prent raak <u>donker</u>. H spoel kwas af. H druk weer kwas in <u>blou</u> verf en op prent. H: “<u>ek gaan nou sê wat ek gaan maak</u>”.</p>	<p>V KLEU KLEU V</p>
<p>Sy druk kwas in <u>geel</u> verf en <u>meng dan die kleure deurmekaar</u> op die prent. H: “<u>Ek gaan dit nou mooi maak... ek meng die goed met mekaar</u>” Sy gebruik die kwas om al die kleure verf rondom die blom te meng. H <u>krap die laaste rooi verf uit bakkie</u> en <u>gooi dit oor die donkergeverfde area</u>. H druk kwas in water. Meng weer oor die area. Vat kwas in <u>groen</u> verf en <u>verf die blom toe</u>.</p>	<p>KLEU, TEGNI V</p>
<p>H druk kwas in water. Meng weer oor die area. Vat kwas in <u>groen</u> verf en <u>verf die blom toe</u>.</p>	<p>OP, TEGNI KLEU, SIMB</p>

<p>H: <u>“ek gaan nou iets teken bo-op die... gaan die geel gebruik om mooi iets te teken bo-op dié”</u> H <u>meng rooi en groen</u> verf in bakkie, H: <u>“meng dié met dié”</u>. H verf met kwas bo-oor die donker area (kan nie uitmaak wat). H druk kolle op die donker area en <u>meng dit als dan toe</u>. H: <u>“Ek’s klaar”</u>. H <u>sit kwaste terug in water, maak hande skoon met papierdoek</u>. H: “Ek gaan weer met klei speel, dan gaan ek weer teken”. H sit <u>verfbakkies weer soos dit aan begin</u> van sessie was. H kyk na prent en sê: “ek gaan dit huis toe vat”. H tel prent op, maar te nat. H sit weer prent neer en sê: <u>“gaan wag dat dit droog is”</u>. H staan op en <u>kyk na T</u>. H <u>kyk oor die speelgoed</u>. H: “Ek is nou klaar”. H gaan sit op haar hurke en <u>kyk na T</u>. T: “Wil jy nou kyk of ek vir jou iets gaan sê?” H: “Ja” H <u>skuif heen en weer</u> op haar hurke. H kyk weer na T en sê: <u>“ek weet nie”</u>. T: “weet jy nie wat om nou te doen nie?” H: “Ja”. H skuif op haar hurke rond en sê: “ek is klaar” (praat harder as te vore). T: “lyk my jy is klaar gespeel vir vandag”. H knik kop en sê: <u>“ek is moeg”</u>. H <u>skuif rond</u>, kyk na speelgoed en sê dan: <u>“ek weet nie”</u>.</p>	<p>V TEGNI V TEGNI, V SKOON SKOON V, N-V N-V N-V V V N-V, V</p>
---	---

ADDENDUM F









