

**NARRATIEWE GROEPTERAPIE MET ADOLESSENTE:
DIE ONTWIKKELING VAN 'N ALTERNATIEWE
VOORKOMINGSINTERVENSIE**

LYDIA DREYER

**Proefskrif ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad
DPhil (Sielkunde) in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte**



Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Prof. A. Naidoo

Mede-studieleier: Dr. S. Shuda

Desember 2006

VERKLARING

Hiermee verklaar ek, Lydia Dreyer, dat hierdie proefskrif my eie werk is en nie in enige ander vorm ingedien is vir 'n ander graad of diploma by enige ander universiteit of ander tersiêre opleidingsinstansie nie. Daar word in die teks erkenning gegee aan die inligting wat verkry is van gepubliseerde of ongepubliseerde werk van ander en 'n volledige bibliografie word aangebied.

Handtekening: Lydia Dreyer

Datum

OPSOMMING

Hierdie studie het twee doelwitte gehad wat aanvullend was tot mekaar:

Eerstens is daar gepoog om 'n alternatiewe voorkomingsintervensie te ontwikkel wat narratiewe groepterapie as terapeutiese praktyk binne voorkomingsintervensies in Suid-Afrika vestig. Tweedens is daar gepoog om 'n opleidingsprotokol daar te stel wat gebruik kan word om sielkundiges, beraders, maatskaplike werkers, onderwysers en ander relevante persone op te lei om narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie in die gemeenskap toe te pas.

In die konteks van hierdie studie het die persoonlike stories van die betrokke adolessente wat aan die navorsing deelgeneem het, die probleemstories van die Jamestown- en Cloetesville-gemeenskap naby Stellenbosch gereflekteer.

Twintig adolessente wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef, is by elk van twee hoërskole in die gemeenskap geïdentifiseer, waarna tien narratiewe-groepterapiesessies, binne sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering, met die onderskeie groepe aangebied is.

Die opleidingsprotokol was primêr eksperimenteel van aard en het oor 40 uur van opleiding en 12 uur van supervisie gestrek. Daar is spesifiek gefokus op die persoonlike stories van die vier meestersgraad-sielkunde studente wat die opleiding deurloop het en die groepterapie met die adolessente gefasiliteer het.

Vir die doeleindes van die betrokke studie is daar gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsing. Tydens die ontwikkeling van die alternatiewe voorkomingsintervensie is daar 'n kwalitatiewe beskrywing gegee van wat binne die interaksionele ruimte van narratiewe groepterapie en persoonlike stories met die persoonlike stories van die adolessente gebeur het. Die fokus tydens hierdie kwalitatiewe beskrywing was:

- om te bepaal of die terapeutiese proses verandering gefasiliteer het,

- om 'n nuwe begrip van die terapeutiese proses te ontwikkel deur spesifiek ook te fokus op die feit dat narratiewe terapie in groepsverband toegepas is, en
- om te bepaal of daar geslaag is in die tweede doelwit van hierdie studie, naamlik om narratiewe-groeptherapiefasiliteerders op te lei en te bemagtig om die narratiewe-groeptherapieproses te fasiliteer.

Twee narratiewe-analitiese navorsingsmetodes is tydens die studie gebruik. Eerstens is narratiewe-analise as metode aangewend om 'n kwalitatiewe analise van die psigoterapeutiese transkripte te doen. Gedeeltes van sessies is vir hierdie doel gebruik en in getranskribeerde formaat uiteengesit. Tweedens is inhoud-analise ook as metode aangewend: sessie data was ondersoek, kategorieë van die adolessente en studente se stories is gedefinieer en tematiese uitlatings in die teks is aangehaal, geklassifiseer en saam gesorteer in kategorieë of groepe.

Hierdie studie verskaf ondersteunende bewyse dat die moontlikheid bestaan dat narratiewe groeptherapie as alternatiewe voorkomingsintervensie as terapeutiese praktyk in Suid-Afrika gevestig sal kan word. Verder is 'n effektiewe opleidingsprotokol ontwikkel wat gebruik kan word om sielkundiges, beraders, maatskaplike werkers, onderwysers en ander relevante persone op te lei om narratiewe groeptherapie as alternatiewe voorkomingsintervensie in die gemeenskap toe te pas.

Sleutelwoorde:

Adolessente	Probleemstories	Hoë-risikogedrag
Narratiewe terapie	Sosiaal-konstruksionisme	Narratiewe groeptherapie
Groeptherapie	Voorkomingsprogramme	Narratiewe-analise
Inhoud-analise	Kwalitatiewe navorsing	Opleiding
Terapeute		

SUMMARY

This study has two purposes which are complementary:

Firstly, an alternative prevention intervention was developed in order to introduce narrative group therapy as a therapeutical practice within preventative interventions in South Africa. Secondly, a training protocol was developed which can be used to train psychologists, counsellors, social workers, teachers and relevant persons to apply narrative group therapy as an alternative preventative intervention in their communities.

In the context of this study, the personal stories of the adolescents who took part in this study reflect the problem stories of the Jamestown and Cloetesville community near Stellenbosch.

After identifying 20 adolescents who experience problem stories with high-risk themes at two secondary schools in the respective communities, ten narrative group sessions were held, with social constructionism as philosophical approach.

The training protocol was primarily of an experiential nature, consisting of 40 hours of training and 12 hours of supervision, with special focus on the personal stories of the four master's degree psychology students who underwent training and facilitated the group therapy with the adolescents.

For the purpose of this study qualitative research was done. During the development of the alternative preventative intervention, a qualitative description was given of the content of the personal stories of the adolescents within the interactional space of narrative group therapy and personal stories. The focus during this qualitative description was the following:

- to establish whether the therapeutic process facilitated change,
- to develop a new understanding of the therapeutic process by specifically focusing on applying narrative therapy in a group, and

- to train and empower narrative-group-therapy facilitators to facilitate the narrative- group-therapy process.

In this study two narrative-analytical research methods were used. Firstly, a qualitative narrative-analysis method was used to evaluate the psychotherapeutical transcripts. A part of these sessions was dedicated to this purpose and is presented in transcribed format. Secondly, the content-analysis method was applied: session data was examined, categories of the adolescents’ and students’ narratives were defined and thematic statements were extracted from the text, classified and sorted into categories or groups.

This study provides supportive evidence that narrative group therapy as an alternative preventative intervention can be introduced as a therapeutic practice in South Africa. In addition, an effective training protocol was developed which can be used to train psychologists, counsellors, social workers, teachers and other relevant individuals to use narrative group therapy as an alternative preventative intervention in their communities.

Key words:

Adolescents	Problem stories	High-risk behaviour
Narrative therapy	Social constructionism	Narrative group discussions
Group therapy	Preventative programmes	Narrative analysis
Content analysis	Qualitative research	Training
Therapists		

Met liefde opgedra aan André

DANKBETUIGINGS

By die voltooiing van hierdie studie wil ek graag my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone en instansies, sonder wie se hulp en bystand die voltooiing daarvan nie moontlik sou wees nie:

Prof. A. Naidoo en dr. S. Shuda, wat onderskeidelik as promotor en mede-promotor opgetree het, vir hulle vakkundige leiding, begrip en ondersteuning as studieleiers.

Die vier meestersgraad-sielkundestudente wat deelgeneem het aan die studie, vir hulle bereidwilligheid, asook hulle entoesiasme, positiewe gesindhede, toewyding, opregtheid en deursettingsvermoë deur die hele proses.

Die adolessente wat deelgeneem het aan die studie, vir hulle bereidwilligheid om deel te neem, asook die mate waarin hulle tydens die proses gedeel het en bereid was om van hulleself te gee.

Leonora Engelbrecht, vir haar besondere ondersteuning tydens die studie en baie harde werk om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te help verseker.

Henriëtte Boot, vir al die tikwerk wat sy altyd so deeglik en pligsgetrou gedoen het.

Cloetesville Hoërskool en Jamestown Hoërskool se personeel, vir die geleentheid om die studie by die onderskeie skole te kon loods, asook hulle ondersteuning tydens die proses.

André, wat altyd onvoorwaardelik daar is en my deur die goeie én moeilike tye ondersteun.

My ouers, vir die bydrae wat hulle gemaak het om my te bemagtig om so 'n studie te kon aanpak.

My Skepper vir sy genade.

INHOUDSOPGAWE

Verklaring	ii
Opsomming	iii
Summary	v
Opgedra aan	vii
Dankbetuigings	viii
HOOFSTUK 1	1
INLEIDING	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	2
1.3 Doel van die studie	7
1.4 Beskrywing van sleutelterme	8
1.4.1 Postmodernisme/Sosiaal-konstruksionisme/Sisteemteorie	8
1.4.2 Adollesente	8
1.4.3 Probleemstories van adollesente	9
1.4.4 Narratiewe terapie	10
1.4.5 Groepterapie	11
1.5 Uitleg van proefskrif	11
HOOFSTUK 2	13
LITERATUURSTUDIE: TEORETIESE RAAMWERK	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Die teoretiese onderbou van narratiewe terapie	13
2.3 Postmodernisme as wêreldsiening	18
2.4 Sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering	21
2.5 Narratiewe terapie	25
HOOFSTUK 3	37
ADOLLESENTE-NAVORSING EN ANDER RELEVANTE NAVORSING	37
3.1 Inleiding	37



3.2	Adolessensie as lewensfase	37
3.3	Probleemstories van adolessente	39
3.4	Probleemstories van adolessente uit agtergeblewe gemeenskappe	45
3.5	Adolessente en terapie	49
3.5.1	Die aanvang van die groepterapieproses	51
3.5.1.1	Die selektering van groeplede	52
3.5.1.2	Geslag en etniese samestelling	52
3.5.1.3	Graadvlak	53
3.5.1.4	Groepgrootte	53
3.5.1.5	Struktuur van groepe	53
3.5.1.6	Groepterapeute	54
3.5.1.7	Die proses voor die aanvang van die groepterapiesessies	54
3.5.2	Groepterapie tegnieke	55
3.5.3	Dilemmas waarmee groepterapeute gekonfronteer word	57
3.6	Relevante navorsing: voorkomingsintervensies met adolessente	58
HOOFSTUK 4		72
OPLEIDING		72
4.1	Inleiding	72
4.2	Die opleiding van terapeute in Suid-Afrika: 'n teoretiese agtergrond	72
4.3	'n Opleidingsprotokol vir narratiewe-groepterapiefasiliteerders	79
4.3.1	Verwelkoming	79
4.3.2	Inleidende gesprek	79
4.3.3	Praktiese reëlings	79
4.3.4	Die metodologie	80
4.3.5	Die opleidingsproses	80
4.3.5.1	Opleidingsessie 1	80
4.3.5.1.1	Inleidende gesprek	80
4.3.5.1.2	Rolspel	80
4.3.5.1.3	Fasiliteerders: Groepterapiesessie 1	81
4.3.5.1.4	Reflektering op opleidingsessie 1 as geheel	81
4.3.5.2	Opleidingsessie 2	81
4.3.5.2.1	Reflektering op leeswerk	81



4.3.5.3 Opleidingsessie 3	82
4.3.5.3.1 Reflektering op leeswerk	82
4.3.5.4 Opleidingsessie 4	82
4.3.5.4.1 Praktiese inoefening van vaardighede	82
4.3.5.5 Opleidingsessie 5	82
4.3.5.5.1 Praktiese inoefening van vaardighede	82
4.3.5.6 Opleidingsessie 6	83
4.3.5.6.1 Praktiese inoefening van vaardighede	83
4.3.5.7 Opleidingsessie 7	83
4.3.5.7.1 Praktiese inoefening van vaardighede	83
4.3.5.8 Opleidingsessie 8	84
4.3.5.8.1 Voorbereiding vir praktiese toepassing met adolessente groepe	84
HOOFSTUK 5	85
NAVORSINGSMETODOLOGIE	85
5.1 Inleiding	85
5.2 Metodologie	85
5.2.1 Persone wat deelgeneem het aan die studie	85
5.2.1.1 Adolessente	85
5.2.1.2 Fasiliteerders	86
5.2.2 Prosedures	87
5.3 'n Kwalitatiewe studie	88
5.4 Meetinstrumente	91
5.4.1 Die definisie en aannames van narratiewe-analitiese navorsingsmetodes	91
5.4.1.1 Narratiewe-analise as narratiewe-analitiese navorsingsmetode	92
5.4.1.2 Inhoud-analise as narratiewe-analitiese navorsingsmetode	94
5.5 Geldigheid en betroubaarheid	96
5.5.1 Metodes om kredietwaardigheid van resultate te bevorder	98
HOOFSTUK 6	104
NAVORSINGSDATA EN ONTLEDING	104
6.1 Inleiding	104
6.2 Resultate	104

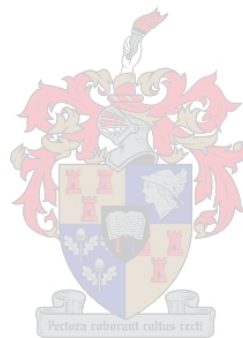


6.2.1 Narratiewe-analise van resultate	106
6.2.1.1 Fase 1	106
6.2.1.1.1 Identifisering van stories en onderwerpe	106
6.2.1.1.2 Opsomming van stories en sekwensies	108
6.2.1.1.3 Voorstelling van die groepsproses as geheel	112
6.2.1.2 Fase 2	116
6.2.1.2.1 Seleksie van tekssegmente en omskepping van teks in strofes	116
6.2.1.2.2 Onderskeiding tussen die kliënt en fasiliteerder se stories en stemme	124
6.2.1.2.3 Identifisering van figuurlike taalgebruik	126
6.2.1.2.4 Identifisering van kulturele stories	128
6.2.1.2.5 Toepassing van storie-struktrueringsanalise	128
6.2.1.3 Fase 3	131
6.2.1.3.1 Opsomming van die voorstelling asook 'n teoretiese interpretasie	131
6.2.2 Inhoud-analise van resultate	140
6.2.2.1 Identifisering van subtekste	140
6.2.2.2 Definiëring van primêre inhoudskategorieë en sortering van materiaal	162
6.2.3 Terugvoer van die analiseerders van die studie	166
6.2.3.1 Terugvoer en refleksie van die navorser na afloop van die studie	166
6.2.3.2 Terugvoer van die sielkundige in privaat praktyk	168
6.2.3.3 Terugvoer van die drie studente	178
6.2.3.4 Die navorser se refleksie op die terugvoer van die studente en die sielkundige	187
HOOFSTUK 7	190
GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	190
7.1 Inleiding	190
7.2 Gevolgtrekkings	190
7.2.1 Die doel van die studie	190
7.2.2 Die narratiewe-terapieproses spesifiek in groepsverband met adolessente	191
7.2.2.1 Wat bereik is tydens die studie	191
7.2.2.1.1 Die groepskonteks	191
7.2.2.1.2 Die groepsproses	193
7.2.2.1.3 Die groepslogistiek	194

7.2.2.2	Beperkinge en tekortkominge	195
7.2.2.2.1	Die groepskonteks	195
7.2.2.2.2	Die groepsproses	195
7.2.2.2.3	Die groepslogistiek	196
7.2.3	Die opleiding van die studente in narratiewe groepterapie	198
7.2.3.1	Wat tydens die studie bereik is	198
7.2.3.1.1	Die opleidingskonteks	198
7.2.3.1.2	Die opleidingsproses	198
7.2.3.1.3	Die opleidingslogistiek	202
7.2.3.1.4	Die opleier	203
7.2.3.2	Beperkinge en tekortkominge	203
7.2.3.2.1	Die opleidingskonteks	203
7.2.3.2.2	Die opleidingsproses	204
7.2.3.2.3	Die opleidingslogistiek	205
7.2.3.2.4	Die opleier	206
7.3	Aanbevelings	207
7.3.1	Die teoretiese bydrae	207
7.3.2	Die narratiewe-terapieproses spesifiek in groepsverband met adolessente	208
7.3.2.1	Leemtes	208
7.3.2.2	Praktiese implementering	210
7.3.3	Die opleiding van die studente in narratiewe groepterapie	211
7.3.3.1	Leemtes	211
7.3.3.2	Praktiese implementering	212
7.3.4	Toekomstige studies	212
BIBLIOGRAFIE		214
BYLAE		232
	Bylaag 1	232
	Bylaag 2	233
	Bylaag 3	234

TABELLE

Tabel 1: Stories en onderwerpe	107
Tabel 2: Groeplede en fasiliteerders se stories en stemme	125
Tabel 3: Verwysingspunte tydens ontleding van resultate	141
Tabel 4: Identifisering van subtekste	142
Tabel 5: Primêre kategorieë	162



HOOFSTUK 1

INLEIDING

*“Flaunted, leaf-light, drifting at corners, blown across the wheels,
silver splashed, home or not home, gathered, scattered, squandered in separate scales, swept up,
down, torn, sunk, assembled - and truth?”
(Wilde, 1987, p.35)*

1.1 Inleiding

In hierdie studie is sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering gebruik om na die geestesgesondheid-problematiek van kinders in Suid-Afrika te kyk. ‘n Alternatiewe praktyk vir sielkunde in Suid-Afrika moet gevind word, ‘n praktyk wat sensitief is vir die spesifieke konteks en behoeftes in hierdie land. Volgens Holdstock (2000) is die primêre beperking van hoofstroom-teorieë in sielkunde dat kultuur geïgnoreer word - universaliteit is dus ‘n mite. Die modernistiese uitgangspunt dat daar “absolute waarhede” bestaan en dat professionele mense oor “ekspert”-kennis beskik waaraan die kliënt ondergeskik gestel moet word, is uitgedien in hierdie land met sy besondere konteks.

Hierdie hoofstuk begin met ‘n aanhaling wat dui op ‘n skrywer wat tot die besef gekom het dat hy moet ophou om bewus na waarheid te soek. Die fragment beskryf ‘n wêreld van egte verskyning, waar binne waarheid wat substansieel en finaal is, geen plek of deel het nie. ‘n Sienswyse van absolute waarhede misken dikwels die kliënt se kennis en ervaring van haar¹ persoonlike lewens storie en die konteks waarin sy haarself bevind. ‘n Praktyk word in Suid-Afrika benodig wat erkenning gee aan die relatiwiteit van die lewe en die feit dat elke mens haarself binne haar eie persoonlike realiteit en konteks, wat haar lewens storie help vorm en inkleur, bevind. Tydens hierdie studie is daar spesifiek gefokus op die konstruering van so ‘n praktyk.

In hierdie hoofstuk word daar as inleiding tot die studie ‘n uiteensetting gegee van die probleem wat ondersoek is en wat die doel van die studie was. Verder word ‘n beskrywing van die sleutel terme asook ‘n uitleg van die proefskrif gegee.

¹ Die gebruik van die woorde “sy/haar” sal deurlopend ook die manlike “hy/hom” verteenwoordig, tensy daar na ‘n spesifieke geslag verwys word.

1.2 Probleemstelling

Geestesgesondheidsorgdienste in Suid-Afrika skiet geweldig te kort, veral in anderskleurige gemeenskappe waar professionele sielkundige en psigiatriese intervensies nie geredelik beskikbaar is nie. Koste, vervoer, tyd, kontinuïteit van afspraak en taal is voorbeelde van faktore wat die beskikbaarheid van hierdie intervensies in hierdie gemeenskappe beperk (Pretorius, 1994). Volgens Seedat, Duncan en Lazarus (2001) skiet hierdie dienste meer te kort in Suid-Afrika as in ander lande as gevolg van die apartheidsgeskiedenis waartydens stemme van anderskleuriges onderdruk en gemarginaliseer is. Abrahams (1992) stem hiermee saam in haar aanname dat die ondersteuning aan die dominante sosio-ekonomiese en politieke orde van die dag gebied is, sentraal tot die ontwikkeling van professionele sielkunde in ons land was. Dit het daartoe aanleiding gegee dat die kinders van die onderdrukte generasie se vatbaarheid vir hoë-risikogedrag en geestesgesondheidsprobleme versterk is as gevolg van sosiale en ekonomiese diskriminasie (Balk, 1995; Crockett & Crouter, 1995).

Daar sal ook in psigoterapeutiese verband meer erkenning gegee moet word aan die kulturele diversiteit van ons land en hierdie intervensies moet voldoende aangepas word waar nodig (Ahrends, 1995). Volgens Holdstock (2000) is dit belangrik dat daar in Suid-Afrika gevra word: “Wat is Suid-Afrikaanse sielkunde, wat is sielkunde in hierdie land se wortels en wat is die ideologiese gevolge soos wat dit in die verlede en huidige praktyke gereflekteer word?” Sielkundiges moet die deureengevlegde kompleksiteit van hulle politiek, teorieë en metodes, asook hulle professionele en persoonlike lewens, meer van naderby beskou. Elke aspek van sielkunde in Suid-Afrika is ineengevleg met die politieke situasie in hierdie land. Dit is dus noodsaaklik dat sielkundiges bewus moet word van die metateoretiese aannames wat hulle teorieë en praktyke onderlê, om hulle sodoende in staat te stel om die relevansie daarvan en die impak wat dit op die gemeenskap het, te assesser (Holdstock, 2000). Selfs liberale en polities bewuste sielkundiges ontken steeds soms die moontlikheid dat respek vir kulturele verskille as ‘n baie goeie vertrekpunt gebruik kan word vir die ontwikkeling van ‘n sielkundepraktyk wat die aspirasies van al die mense in hierdie land kan akkommodeer (Holdstock, 2000).

In Suid-Afrika is daar op hierdie stadium die dilemma dat daar meer as drie miljoen Suid-Afrikaanse kinders is wat dringend sielkundige of psigiatriese intervensies benodig om die kwaliteit van hulle lewens te bevorder (Seedat et al., 2001). Die behoefte in die land is so groot dat daar dringend gekyk moet word na meer effektiewe maniere om op ‘n groter skaal sielkundige

dienste te lewer. Sielkunde in Suid-Afrika slaag nie daarin om die behoeftes van die massas te bevredig nie (Ahrends, 1995). Die hoofstroom-sielkundiges praktiseer meestal in die middelklas blanke gemeenskappe en dit is duidelik dat sielkundige dienste in Suid-Afrika irrelevant is tot die groter behoeftes (Pretorius, 1994). Te veel jeug word aan dwelms, geweld, siektes en ander vorms van selfvernietiging verloor en sielkundiges sal moet ingryp (Duncan & Van Niekerk, 2001; Jaffe, 1998). Gelukkig raak al hoe meer sielkundiges bewus van en bekommerd oor die relevansie van sielkunde en die rol wat sielkundiges in Suid-Afrika speel (Pretorius, 1994).

Aangesien geestesgesondheidsisteme die meeste kinders en adolessente wat hulp benodig, nie bereik nie, moet daar juis meer gefokus word op genesende voorkomingsintervensies, eerder as nasorg of krisisingryping. Olivier (1992) en Durlak (1995) is daarvan oortuig dat die doelwit van hierdie voorkomende intervensies moet wees om eerder in groepsverband op seksualiteit, vigs, lewensvaardighede, aggressie, ondersteuning en ernstige emosionele probleme te fokus. Daar kan nie meer primêr van individuele terapie gebruik gemaak word nie, as gevolg van die geweldige omvang van probleme in Suid-Afrika. Die fokus moet baie sterker wees op groepterapie en vroegtydige ingryping, om sodoende die herhaling van hoë-risikogedrag en die traumatiese gevolge daarvan te probeer voorkom. Indien sielkunde in Suid-Afrika sosiaal relevant wil wees, moet terapeute ontwikkel en bereid wees om dienste te lewer wat vir alle kulture toeganklik, effektief en voordelig is (Pretorius, 1994). Volgens Holdstock (2000) sal die Departement wat nasionale finansies bestuur, nie die uitbreiding van terapeutiese dienste soos wat dit tans vir die totale gemeenskap gekonseptualiseer en toegepas word, in Suid-Afrika ondersteun nie. Nuwe praktyke wat voorkomend en gemeenskapsgeoriënteerd is, sal eers ontwikkel moet word.

Dit is opvallend om te sien hoe min sielkundiges en psigiaters wel betrokke raak by die gemeenskappe wat geestesgesondheidsintervensies so dringend benodig. Een van die primêre redes hiervoor is die feit dat finansiële vergoeding vir hierdie dissiplines in die privaat sektor baie beter is as in agtergeblewe gemeenskappe. Hierdie tendens word bevestig deur Colten en Gore (1991) en Siepker (1985), wat beweer dat baie min terapeute bereid is om groepterapie met adolessente te doen wat vatbaar is vir hoë-risikogedrag en dat dit opvallend is hoe min volwassenes, wat wel leiding kan gee en as mentors kan optree, betrokke raak by hoërskole waar laerinkomste-jeug skoolgaan.

Wat die probleem vererger is die feit dat daar in Suid-Afrika oor die algemeen te min professioneel-opgeleide mense is wat berading en terapie kan gee (Olivier, 1992; Seedat et al.,

2001). Dit is ironies om te sien watter geweldige behoefte daar is aan meer beraders en terapeute en hoe min studente steeds jaarliks gekeur word en die geleentheid kry om gespesialiseerde opleiding in terapeutiese vaardighede te ondergaan. Hierdie beperkinge word ingestel om standarde te handhaaf en deurlopend gespesialiseerde en indiepte-opleiding te verseker, asook om die betrokke professies teen 'n ooraanbod te beskerm. Daar bestaan egter 'n geweldige behoefte aan 'n nasionale mentorskapprogram wat opleiding in werk met adolessente bied aan ouers, onderwysers, pastore/predikante, gemeenskaps- en programleiers, ouer mense en mense met gespesialiseerde vaardighede in huweliksberading, geskiedenis, kultuur, sport en buiteligopvoeding (Pinnock, 1997). Volgens Pretorius (1994) is dit oneties om mense toegang tot sielkundige dienste te weier as gevolg van 'n tekort aan opgeleide personeel en moet die regulering ten opsigte van die getal terapeute wat jaarliks in Suid-Afrika opleiding ontvang, drasties hersien word.

Buiten die probleem van te min opgeleide terapeute, is daar ook tekortkominge in die opleidingskurrikula van terapeute in ons land. Opleidingsprogramme moet worstel met politieke en multikulturele dilemmas deurdat studente meer bewus gemaak word hiervan en spesifieke kennis en vaardighede met betrekking tot multikulturele kwessies in terapeute se opleiding geïnkorporeer word (Ahrends, 1995; Pretorius, 1994). Navorsing in Suid-Afrika dui daarop dat terapeute voel dat hulle nie voldoende toegerus word om met die multikulturele aspekte van terapie te werk nie (Ahrends, 1995). Hierdie bevindinge is heeltemal verstaanbaar in die lig van die feit dat sielkundige intervensies en opleiding tydens die apartheidsbedeling primêr gefokus het op hoë-funksionerende blankes. Daar is die afgelope tien jaar vir die eerste keer meer aandag en erkenning gegee aan multikulturaliteit, ook in die sielkunde as wetenskap. Hoewel die fokus wel verskuif het, is opleidingsprogramme nog nie dienooreenkomstig en effektief genoeg aangepas nie.

Geestesgesondheidsintervensies wat in die verlede wel in agtergeblewe gemeenskappe, geloods is, was ook nie noodwendig effektief genoeg nie, aangesien Suid-Afrikaanse kinders in 'n baie spesifieke konteks grootword en hierdie konteks deurlopend in ag geneem moet word om intervensies se effektiwiteit te verbeter. Daar is nog baie min gebruik gemaak van intervensies wat die kinders in Suid-Afrika se besondere konteks in ag neem. Jessor (1998) bevestig hierdie aanname in haar navorsing wat bevind het dat daar nog weinig pogings aangewend is om veral ook adolessente se probleemgedrag vanuit 'n kontekstuele raamwerk te probeer verstaan. Die boeke wat die afgelope 25 jaar oor groepterapie met adolessente gepubliseer is, is baie min en dit wil voorkom asof die meeste intervensies vanuit 'n modernistiese uitgangspunt aangewend is. Die

invloed wat sosiale realiteite op die betekenis van adolessente se lewens het, is die meeste van die tyd nie in ag geneem nie (Jessor, 1998).

Seedat et al. (2001) beveel kritiese sielkunde, kritiese sosialesielkunde en post-modernisme aan as alternatiewe raamwerke wat sal inpas by Suid-Afrika se spesifieke konteks. Indien hierdie raamwerke volkome geïntegreer kan word met gemeenskapsielkunde, bestaan die hoop dat kinders in Suid-Afrika beter verstaan en beter gehelp sal kan word. Dit bly duidelik dat temas van hoërisikogedrag tydens adolessensie veral ook 'n funksie is van adolessente se interaksie met die spesifieke konteks waarin hulle leef (Jessor, 1998).

Hoewel daar al 'n ernstige oproep gemaak is om sielkunde in Suid-Afrika meer relevant te maak, is daar nog weining aanbevelings gemaak oor die metodes en inhoud of wyses wat gebruik kan word om hierdie dilemma aan te spreek (Pretorius, 1994). 'n Baie groot en belangrike poging wat egter wel op 'n makrovlak aangewend is, was die Waarheids-enVersoeningskommissie se proses waartydens daar aan mense die geleentheid gegee is om hulle stories te vertel. Die doel van die Waarheids-en Versoeningskommissie was om die erflating van die verlede aan te spreek deur nasionale eenheid te promoveer en so 'n bydrae te maak tot die heelwording van die Suid-Afrikaanse nasie (Villa-Vicencio & Verwoerd, 2000).

Volgens Villa-Vicencio en Verwoerd (2000) is vier oogmerke nagestreef om hierdie doelwit te probeer bereik:

- Eerstens is daar gepoog om die volledigste moontlike prentjie te ontwikkel van die oorsake, aard en omvang van die skending van menseregte wat vanaf 1 Maart 1960 tot 10 Mei 1994 plaasgevind het.
- Tweedens moes die Waarheids-en Versoeningskommissie die proses fasiliteer waartydens amnestie toegeken is aan persone wat bereid was om 'n volle onthulling te maak van al die feite waarmee hulle bekend was wat verband gehou het met politiese doelwitte en geweld.
- Derdens moes die Waarheids-en Versoeningskommissie die bewegings van slagoffers bepaal en bekend maak, en die menslike en burgerlike waardigheid van hierdie oorlewendes herstel deur aan hulle die geleentheid te bied om hulle stories van mishandeling en skending te vertel. Aanbevelings moes ook gemaak word om die skade wat gedoen is, te herstel.

- Vierdens was die Waarheids-en Versoeningskommissie verplig om 'n verslag saam te stel waarin die kommissie se aktiwiteite en bevindinge in detail uiteengesit is en aanbevelings gemaak is om toekomstige mishandeling en menseregteskending te voorkom.

Die Waarheids-en Versoeningskommissie se proses is aangepak in die hoop dat baie Suid-Afrikaners en vriende van Suid-Afrika betrokke sou raak by die proses om ons nasie te help om die verlede te verwerk en om daardeur almal saam uit te reik na 'n nuwe toekoms. Hierdie kommissie se proses was egter in 'n groot mate onvolledig en soms baie kontroversieel in die sin dat baie seer stories vertel is en ou wonde oopgemaak is, maar die nodige terapeutiese veiligheid, ondersteuning en opvolgwerk nie altyd aan die slagoffers gebied is nie. Volgens Holdstock (2000) was die inkorporering van sielkundiges in die Waarheids-en Versoeningskommissie se proses noodsaaklik en die feit dat dit nie gebeur het nie, dui op die beperkte raamwerk en agenda van sielkunde in hierdie land.

Deur aan die slagoffers van apartheid die geleentheid te gee om hulle stories te vertel, kan menslike en burgerlike waardigheid in 'n mate herstel word, aangesien hierdie mense vir die eerste keer 'n stem het en daar na hulle geluister word. Dit is egter nie genoeg om geboorte te gee aan alternatiewe lewenstories sonder dat die seer van die verlede aangespreek word nie. Vir langer as twee jaar was Suid-Afrikaners daaglik blootgestel aan onthullings van hulle traumatiese verlede en die drama van apartheid en die stryd daarteen het hom oor en oor in stadsale, howe, gemeenskapsentrums en kerke afgespeel (Krog, 1998). Krog (1998) som dit mooi op in haar beskrywing dat Suid-Afrikaners deur die loop van die Waarheids-en Versoeningskommissie se proses begin besef het dat die verhouding tussen die waarheid en versoening baie meer kompleks is as wat hulle ooit kon dink.

Volgens Villa-Vicencio en Verwoerd (2000) was die Waarheids-en Versoeningskommissie maar een meganisme waardeur morele kwessies en spesifiek fisiese geweld wat mense mekaar aangedoen het, aan te spreek. Dit is egter so nodig dat daar nie net met 'n ander, nuwe, meer relevante raamwerk na die hedendaagse geestesgesondheidsprobleme in Suid-Afrika gekyk word nie, maar dat daar modelle ontwikkel moet word om aan mense die geleentheid te gee om hulle seer stories te vertel en dan ook in die proses alternatiewe stories te ontwikkel en te begin leef.

1.3 Doel van die studie

Die doelwit van hierdie studie was tweeledig en aanvullend tot mekaar. Eerstens is daar gepoog om 'n alternatiewe voorkomingsintervensie te ontwikkel wat narratiewe groepterapie as terapeutiese praktyk binne voorkomingsintervensies in Suid-Afrika vestig. Die konteks waarbinne adolessente hulleself bevind is deurlopend in ag geneem en daar is bepaal of adolessente se probleemstories tydens die narratiewe-groepterapieproses gedekonstrueer word en ruimtes oopgemaak word vir die ontwikkeling van alternatiewe stories sonder hoë-risiko-temas. Die hoop het dus bestaan dat hierdie intervensie die betrokke adolessente op 'n aktiewe wyse sou help om hulle lewenstories te verander en te herskryf.

Tydens die ontwikkeling van hierdie alternatiewe voorkomingsintervensie is daar 'n kwalitatiewe beskrywing gegee van wat gebeur het met die persoonlike stories van die adolessente binne die interaksionele ruimte van narratiewe groepterapie en persoonlike stories. Tydens hierdie kwalitatiewe beskrywing was die fokus:

- om te bepaal of die terapeutiese proses verandering gefasiliteer het,
- om 'n nuwe begrip van die terapeutiese proses te ontwikkel deur spesifiek ook te fokus op die feit dat narratiewe terapie toegepas is in groepsverband, en
- om te bepaal of daar geslaag is in die tweede doelwit van hierdie studie, naamlik om narratiewe-groepterapiefasiliteerders op te lei en te bemagtig om die narratiewe-groepterapieproses te fasiliteer.

Die tweede doelwit van die studie was dus om 'n opleidingsprotokol daar te stel wat gebruik kan word om sielkundiges, beraders, maatskaplike werkers, onderwysers en ander relevante persone in gemeenskappe op te lei om narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie in die gemeenskap toe te pas. Die opleidingsprotokol was primêr eksperimenteel van aard en daar is spesifiek gefokus op die persoonlike stories van vier meestersgraadstudente in sielkunde wat die opleiding deurloop het. Sodoende het hierdie studente, wat uiteindelik as fasiliteerders van 'n narratiewe groepsproses sou optree, self ook eers die proses ervaar. Die primêre doel van die opleiding was om die groepterapiefasiliteerders² op te lei en te bemagtig sodat hulle die

² Die gebruik van die woord "fasiliteerder/s" sal deurlopend ook die woord "student/e" verteenwoordig en verwys na die vier meestersgraad-sielkundestudente wat deelgeneem het aan die studie. So ook sal die gebruik van die woord "student/e" deurlopend die woord "fasiliteerder/s" verteenwoordig, tensy daar na literêre aanhalings verwys word.

narratiewe-groeptherapieprosesse effektief kon fasiliteer met die doel om standhoudende alternatiewe stories sonder hoë-risiko-temas by adolessente te versterk.

1.4 Beskrywing van sleutel terme

Vervolgens word daar kortliks 'n beskrywing gegee van die sleutel terme wat op die betrokke studie van toepassing is.

1.4.1 Postmodernisme/Sosiaal-konstruksionisme/Sisteemteorie

Sosiaal-konstruksionisme word vir die doeleindes van die studie as filosofiese benadering gebruik en is ingebed in postmodernistiese denke, waar die klem meer geplaas word op die proses as op die produk (Miller, 2000; Van Niekerk, 1999). Postmodernistiese kennis lewer dus nie 'n nuwe teorie as produk nie, maar eerder 'n beskrywing van die prosesse waarvolgens individue en samelewings kennis konstrueer (Clarkson, 1995; Van Niekerk, 1999).

Die onderbou van postmodernistiese denke en sosiaal-konstruksionisme is sisteemteorie. Gregory Bateson (1972, 1979) het die eerste- en tweede-orde kibernetikaparadigma bekendgestel aan die sielkundeveld. Hierdie paradigma deel sekere aannames met algemene sisteemteorie en het nuwe betekenis gegee aan die terapeutiese proses. Veral tweede-orde kibernetika fokus op die mens as 'n betekenisgenererende wese (Mandim, 2001). Bateson se kibernetikaparadigma en die sisteemteorie vorm dus die basis waarop al die uitgangspunte asook die filosofiese raamwerk van hierdie studie gebaseer is en word verder toegelig in hoofstuk 2.

Sosiaal-konstruksionisme is nie 'n oorsaak-proses-teorie nie, maar eerder 'n benadering. Die term konstruksionisme en sosiaal-konstruksionisme verwys na die proses waartydens mense betekenis in hulle lewens konstrueer (Van Niekerk, 1999). In die betrokke studie is hierdie beginsel van toepassing, aangesien daar gefokus is op 'n beskrywing van die proses van wat met die persoonlike stories van adolessente gebeur binne die ruimte van narratiewe groeps gesprekke. 'n Sosiaal-konstruksionistiese ondersoek se primêre belang lê by die verklaring van die proses waarvolgens mense die wêreld waarin hulle leef, beskryf en verduidelik (Parker, 1998; Van Niekerk, 1999).

1.4.2 Adolessente

Aangesien so baie jeug in Suid-Afrika betrokke is by bendedeweld, kriminele oortredings en selfvernietigende gedrag, is daar besluit om tydens hierdie studie op die kinders van Suid-Afrika te fokus, maar spesifiek op adolessensie as lewensfase. Adolessensie is die ontwikkeling stadium

tussen die kinderjare en volwassenheid waartydens sosiale inskakeling en groepsdruk, asook identiteitsvorming, maar net 'n paar van die veelvoudige ontwikkelingstake is wat deur die adolessent bemeester moet word. Hierdie lewensfase is dus 'n baie sensitiewe tyd vir die ontwikkeling van probleemstories met hoë-risiko-temas, veral indien adolessente se sosiaal-interpersoonlike realiteit gekonstrueer word deur interaksie met ander mense en menslike instansies wat probleemstories met hoë-risiko-temas reeds geïnternaliseer het. As gevolg van sowel individuele as kultuurverskille wissel die bepaling van die aanvangsouderdome van adolessensie tussen 11 en 13 jaar, terwyl die einde van adolessensie tussen die ouderdomme van 17 en 21 jaar val (Louw, 1990). In hierdie navorsing is daar op adolessente tussen die ouderdomme van 15 en 18 jaar gefokus.

1.4.3 Probleemstories van adolessente

Die verskillende beskrywings en persepsies van adolessensie as lewensfase gee dikwels daartoe aanleiding dat adolessente gemarginaliseer en geëtiketteer word. Volgens Carr (1998) word etikette soos hoë-risikogedrag gesien as deel van 'n wyer patologiese geestesgesondheidsdiskoers wat probleme handhaaf eerder as om dit gesond te maak. Aangesien die filosofiese raamwerk wat tydens hierdie studie gebruik is, sosiaal-konstruksionisme is, is daar wegbeweeg van die etikettering van mense en word daar dus gepraat van die probleemstories van adolessente eerder as van adolessente wat vatbaar is vir hoë-risikogedrag.

In die konteks van hierdie studie het die persoonlike stories van die betrokke adolessente wat aan die navorsing deelgeneem het, die probleemstories van die Cloetesville- en Jamestown-gemeenskap naby Stellenbosch gereflekteer. Vanuit die sosiaal-konstruksionistiese raamwerk word daar na die persoonlike stories van mense gekyk as produkte van die dominante stories in die gemeenskap (Rappaport, 2000; Van Niekerk, 1999). Die betrokke adolessente se lewens word dus gerig deur die dominante geïnternaliseerde diskoerse in die Stellenbosse gemeenskap. 'n Diskoers word gedefinieer as 'n sisteem van stellings, praktyke en institusionele strukture wat gemeenskaplike waardes deel (Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998). In die Cloetesville- en Jamestown-gemeenskap hou spesifieke sisteme van stellings, praktyke en institusionele strukture sekere wêreldsienings in stand en reflekteer dit 'n heersende struktuur van sosiale en magsverhoudings in hierdie gemeenskap. Voorbeelde van sulke strukture en magsverhoudings is byvoorbeeld: "Kinders word gesien, maar nie gehoor nie" of "Dit help nie om oor jou probleme te praat nie, want niemand luister nie." Hierdie sienings plaas die betrokke adolessente in hierdie studie in 'n problematiese posisie binne die stories wat hulle van hulle lewens vertel.

Indien daar vanuit 'n modernistiese raamwerk na die probleem wat tydens hierdie studie ondersoek word, gekyk sou word, word hoë-risikogedrag gedefinieer as: alkohol- en dwelmmisbruik, die gebruik van vuurwapens, roekelose gedrag met voertuie, onveilige seksuele praktyke en seksuele uitbuiting (Jaffe, 1998).

Vir die doeleindes van hierdie navorsing verwys probleemstories met hoë-risiko-temas verder ook na diefstal, betrokkenheid by bendegroepe, skoolafwesigheid, langdurige afwesigheid van die huis, aggressiwiteit, opstandigheid, geweld op die skoolterrein en oneerlikheid. Hierdie etikette word deur die betrokke adolessente as hulle dominante stories beleef en verbind hulle gedrag met die geïnternaliseerde stories van die gemeenskap.

1.4.4 Narratiewe terapie

Narratiewe terapie is ingebed in die filosofiese raamwerk van sosiaal-konstruksionisme, wat deurlopend oorweging skenk aan die maniere waarop elke persoon se sosiale, interpersoonlike realiteit gekonstrueer word deur interaksie met ander mense en menslike instansies (Freedman & Combs, 1996; White & Epston, 1990). Narratiewe terapie is gebaseer op twee metafore wat gebruik word om die terapeutiese werk te organiseer. Hierdie metafore is eerstens narratief of storie en tweedens sosiaal-konstruksionisme (Freedman & Combs, 1996). Tydens die narratiewe proses word daar aan mense se lewens gedink in terme van stories en die terapeut en kliënt werk met hierdie lewenstories sodat dit meer betekenisvol en vervullend kan word (Freedman & Combs, 1996).

Vanuit hierdie raamwerk bestaan die oortuiging dus dat mense voortdurend en op 'n aktiewe wyse hul lewenstories kan verander en herskryf en daar word gefokus op die verdikking of versterking van lewenstories wat nie probleme onderhou of voed nie (Freedman & Combs, 1996). Verskeie faktore wat mense se lewenstories inperk of marginaliseer, word tydens 'n narratiewe terapeutiese proses ondersoek en bevraagteken. Die invloed van beperkende kulturele stories in mense se lewens word onder andere geëksploreer om sodoende ruimtes oop te maak vir mense om hulle eie lewenstories uit te brei en te verryk (White & Epston, 1990).

Die kern van narratiewe terapie is dus dat mense dikwels dominante lewenstories leef wat seer of problematiese betekenis inhou of slegs negatiewe keuses daarstel. Daar bestaan egter wel alternatiewe betekenis en keuses wat nie deur die persone raakgesien word of waaraan daar nie

betekenis geveg word nie. Daar is altyd meer gebeurtenisse in 'n mens se lewe wat nie “gestorie” word nie as dié wat wel “gestorie” is (Freedman & Combs, 1996). Lewenstories kan dus verander word deur ongestoriede gebeurtenisse uit te lig of nuwe betekenis uit reeds “gestoriede” gebeurtenisse te verkry (Freedman & Combs, 1996). Op hierdie wyse word alternatiewe stories gekonstrueer wat nie meer slegs problematiese betekenis of keuses daarstel nie, maar mense help om dominante lewenstories te begin leef wat meer ooreenstem met hulle voorkeur.

1.4.5 Groepterapie

Indien daar gekyk word na die aantal bronne wat beskikbaar is oor narratiewe groepterapie, is dit duidelik dat daar baie min navorsing bestaan oor groepterapie wat van narratiewe terapeutiese tegnieke gebruik maak. Korttermyn-narratiewe groepterapie is wel al as alternatiewe intervensie aangewend by vroue wie se lewenstories gekenmerk word deur viktimisering en mishandeling, maar nog nie by adolessente wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef nie (Campbell, 2000). In narratiewe groepterapie word die groepterapieruimte beskou as 'n konfidensiële ruimte waarbinne agt tot tien individue gesprekke voer oor hulle lewenstories. Dieselfde terapeutiese tegnieke wat tydens narratiewe individuele terapie gebruik word, word tydens narratiewe groepterapie toegepas. Volgens Silvester (1997) is een van die primêre voordele van narratiewe groepterapie dat dit baie effektief gebruik kan word tydens die versterking van alternatiewe stories, aangesien groeplede die gehoor vorm vir mekaar se alternatiewe stories wat begin uitspeel. Die groeplede vorm ook in interaksie met mekaar hulle eie nuwe realiteit waarbinne alternatiewe stories en betekenis gegenereer kan word.

1.5 Uitleg van proefskrif

Vervolgens word 'n kort uiteensetting gegee van die uitleg van die betrokke studie.

In hoofstuk 1 word ter inleiding 'n uiteensetting gegee van die probleem wat bestudeer word. Verder word die doel van die studie kortliks beskryf en daar word ook gefokus op die beskrywing van sleutelsterme wat deurlopend in die studie gebruik word.

In hoofstuk 2 word daar primêr gefokus op die literatuurstudie. Sisteemteorie, postmodernisme en sosiaal-konstruksionisme as uitgangspunt, asook die aanwending van narratiewe terapie en narratiewe groepterapie, is die fokus.

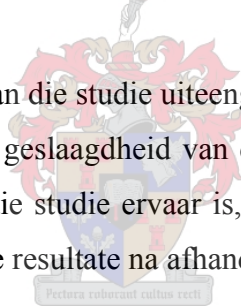
In hoofstuk 3 word adolessensie as lewensfase beskryf en word daar spesifiek gefokus op die probleemstories van gekleurde adolessente van agtergeblewe gemeenskappe in Suid-Afrika. Verder word daar gekyk na raamwerke en tegnieke wat voorheen gebruik is by adolessente wat lewenstories met hoë-risiko-temas leef en of dit geslaagd was al dan nie.

In hoofstuk 4 word 'n teoretiese agtergrond oor die opleiding van terapeute uiteengesit, waarna die opleidingsprotokol wat tydens die studie aangewend is, kortliks uiteengesit word.

In hoofstuk 5 word daar gefokus op die persone wat deelgeneem het aan die navorsing, die kenmerke van 'n kwalitatiewe studie, die geldigheid en betroubaarheid van die studie, asook die navorsingsmetode, naamlik narratiewe-analitiese metodes, waarvan narratiewe-analise asook inhoud-analise toegepas is.

In hoofstuk 6 word gedeeltes van die navorsingsdata van die studie uiteengesit. Die data word ook ontleed en in vergelyking met die literatuur bespreek.

Ten slotte word die gevolgtrekkings van die studie uiteengesit en aanbevelings gemaak in hoofstuk 7. Daar word spesifiek gekyk na die geslaagdheid van die oorspronklike doel van die studie al dan nie en die probleme wat tydens die studie ervaar is, word toegelig. Aanbevelings word ook gemaak vir die implementering van die resultate na afhandeling van hierdie studie.



HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE: TEORETIESE RAAMWERK

“Remember only this one thing,” said Badger.

“The stories people tell have a way of taking care of them. If stories come to you, care for them. And learn to give them away where they are needed. Sometimes a person needs a story more than food to stay alive. That is why we put these stories in each other’s memory. This is how people care for themselves.”

Barry Lopez

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die teoretiese raamwerk van die literatuurstudie uiteengesit. Die oorsprong van narratiewe terapie as terapeutiese raamwerk word oor die algemeen primêr toegeskryf aan die innoverende werk van Michael White, ‘n terapeut van Australië (McLeod, 2000). Verskeie ander persone, byvoorbeeld Epston, Parry, Doan, Weingarten en Freeman en Combs, het ook kritiese bydraes gelewer tot die ontstaan van hierdie terapeutiese raamwerk. Vervolgens word daar kortliks gekyk na die persone en raamwerke wat ‘n betekenisvolle rol gespeel het tydens die ontwikkeling van die postmodernistiese wêreldsiening waarin sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering en narratiewe terapie as terapeutiese teorie ingebed is. Die postmodernistiese wêreldsiening, sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering en narratiewe terapie en groepterapie as terapeutiese raamwerk word ook in meer detail bespreek.

2.2 Die teoretiese onderbou van narratiewe terapie

Teorieë oor menslike gedrag het die afgelope paar dekades ‘n oorgangsfase betree waartydens daar wegbeweeg is van ‘n liniêre perspektief na ‘n nie-liniêre perspektief. ‘n Nie-liniêre perspektief kyk na die gedrag van ‘n persoon binne die konteks van die breër sisteem en Bateson se teorie het die ontstaan van hierdie nuwe, breër siening van menslike gedrag aangekondig (Mandim, 2001). Die nuwe nie-liniêre perspektief is primêr in Bateson se teorie geïmplementeër. Vervolgens word daar ter agtergrond ‘n uiteensetting gegee van hoe hierdie oorgangsfase ontstaan en ontwikkel het.

Volgens Zimmerman en Dickerson (2001) was Gregory Bateson deel van ‘n groep mense wat die fundamentele idees in gesinsterapie ontwikkel het. Hierdie idees het die basiese kibernetika-model ingesluit, wat die gesin beskou het as ‘n homeostatiese sisteem met sirkulêre kousaliteit. Kibernetika kan gedefinieer word as die wetenskap van patrone en organisasie wat begrip bewerkstellig vir die patrone wat mense aan mekaar verbind (Mandim, 2001). Daar word onderskei tussen eerste- en tweede-orde kibernetika as metafore.

Die metafoor van eerste-orde kibernetika is toegepas in gesinsterapie in die sin dat terapeute pogings aangewend het om kliënte te help om prosesse beter te beheer sodat 'n spesifieke doelwit bereik kon word (Freedman & Combs, 1996). Tydens die toepassing van die eerste-orde kibernetika-teorie was gesinsterapie dus 'n meer strategiese terapie. Hiervolgens het die observeerder haarself as buite dit wat geobserveer is, beskou en het sy 'n objektiewe posisie gehandhaaf wat nie deur haar observasies geaffekteer is nie (Mandim, 2001). Die klem is geplaas op wat terapeute kon doen om wanaangepaste patrone wat herhaaldelik binne 'n gesinsisteem uitspeel, te breek en gesinne te begelei om meer stabiele en gesonde patrone na te streef en te leef. Freedman en Combs (1996) beweer dat eerste-orde kibernetika-teorieë veroorsaak het dat terapeute gesinne as masjiene begin beskou het. Die terapeut het haarself gesien as apart van die gesin en het geglo dat sy in staat is om die gesin te beheer, objektiewe assesserings te doen en oplossings te bied om die probleem uit die weg te ruim.

Mettertyd was dit duidelik dat hierdie werkswyse pertinente leemtes gehad het wat aangespreek moes word. Volgens Hoffman (1988) is daar vanuit die eerste-orde kibernetika-metafoor deurlopend meer gefokus op die disfunksionele in die gesin en kliënte het hulleself as passiewe deelnemers van die terapeutiese proses begin beskou, wat eksterne wysheid en ekspert-kennis van terapeute benodig het. Hierdie uitgangspunt het daartoe aanleiding gegee dat kliënte te min krediet aan hulleself en hulle vermoë om te verander begin gee het en nie bemaagtig is tydens die terapeutiese proses nie. Die volgende vraag ontstaan ook: Wat is “disfunksioneel” en “wanaangepas” volgens wie se realiteit?

'n Soeke na 'n model wat minder beheergeoriënteerd was en die terapeut nie as losstaande van die gesinsisteem met spesiale ekspert-kennis beskou het nie, het al hoe sterker geword. Al hoe meer terapeute het begin besef dat hulle in wese deel is van die sisteem wat die terapeutiese proses deurloop, of hulle dit so wou hê of nie. Terapeute was dus nie in staat daartoe om 'n losstaande, objektiewe posisie in te neem nie (Freedman & Combs, 1996). Selfs in ander fasette van die wetenskap, soos fisika, is daar erkenning begin gegee aan “'n spel” wat deurlopend in interaksie is met die wêreld en oor tyd verskeie spelreëls ontwikkel het. Objektiviteit en absolute waarhede is dus al hoe meer bevraagteken.

Hierdie bewuswordings en soeke het aanleiding gegee daartoe dat die gesinsterapieveld in die 1980's verder ontwikkel het en hierdie ontwikkeling is weereens beïnvloed deur Bateson se

denkrigting, wat hierdie keer 'n tweede- orde kibernetika-model ontwikkel het (Zimmerman & Dickerson, 2001). Tweede orde-kibernetika het die posisie van objektiwiteit waarop eerste orde kibernetika gebaseer was, uitgedaag en as onmoontlik beskryf, aangesien die observeerder altyd onderskeidings maak aan die hand van haar begrip van die realiteit (Mandim, 2001).

Alle waarneming het dus 'n subjektiewe element, aangesien die resultate van 'n eksperiment altyd beïnvloed word deur die eksperimenteerder self. Die keuse van die eksperiment bepaal tog die resultate en hierdie keuse word uitgeoefen deur die eksperimenteerder. Die navorser skep dus eienskappe om mee te meet, te formuleer en 'n hipotese te vorm en skep dan 'n konteks waarbinne hierdie hipotese bewys kan word (Mandim, 2001). Die wêreld "buite" die mens kan dus nie geskei word van die wêreld "binne" die mens nie. Die kennis waaroor 'n mens beskik, is altyd deel van sy "interne" wêreld. Dit wat waargeneem word, word grootliks deur die waarnemer self bepaal en reflekteer dus nie absolute kennis van die realiteit nie.

Terapeute het begin besef dat verandering net so belangrik is as stabiliteit en dat daar baie sin kon wees daarin om eerder te fokus op hoe kibernetiese sisteme oor tyd verander, in plaas daarvan om vas te haak by hoe sisteme na homeostatische stabiliteit streef (Freedman & Combs, 1996). Bateson se ekologie van idees het baie terapeute gehelp om hulleself as mede-deelnemers te sien tydens die terapeutiese proses. Daar is dus al hoe meer gefokus op vloeï en verandering wat inherent deel is van ontwikkeling. Vasgevangenskap wat dikwels hand aan hand gegaan het met metafore van homeostase is vanuit hierdie nuwe uitgangspunt baie minder beklemtoon (Freedman & Combs, 1996).

Die taal wat terapeute gebruik het, het ook begin verander soos wat die fokus verskuif het van eerste- orde na tweede-orde kibernetika. Daar is meer gedink en gepraat in terme van biologiese en ekologiese sisteme. Die ekologiese-sisteemparadigma het ook in hierdie tyd ontstaan en die gesin gedefinieer as 'n mede-ontwikkelingsekosisteem, geplaas in 'n ontwikkelingsruimte oor tyd (Auerswald, 1987). Shuda (1986) verduidelik dat daar tydens die ekologiese perspektief toenemend gefokus is op die individu se gedrag binne konteks, wat weer terugverwys na die nie-liniêre perspektief.

Bateson se tweede-orde kibernetika-metafoer is nie slegs deur die Australiërs en Amerikaners aangeneem nie, maar ook in Italië het Boscolo en Cecchin hulle eie unieke perspektief op hierdie teorieë ontwikkel. Volgens Freedman en Combs (1996) het die Milaanspan gefokus op patrone

van betekenis binne gesinne, eerder as op patrone van gedrag. Volgens Cecchin (1987) het die volgende praktyke 'n bydrae gemaak tot die ontwikkeling van 'n nuwe terapeutiese praktyk:

- die minimering van die hiërargie tussen kliënt en terapeut,
- die aanmoediging van verskillende uitgangspunte,
- reflektering op die terapeutiese proses deur middel van die eenrigtingglas-tegniek, en
- die nuuskierige ingesteldheid jeens mense se lewensstories en die fokus op die verhouding wat ontstaan het uit die tegniek van sirkulêre vraagstelling.

Hierdie terapeutiese praktyk was nuut in die sin dat daar 'n sterker fokus was op die wisselwerking tussen die kliënt en terapeut as vantevore.

Bateson se teorie en die sisteemteoretiese gesinsterapeute was dus baie belangrike rolspelers tydens die ontwikkeling van hierdie nuwe sosiaal-konstruksionistiese perspektief op menslike gedrag. Milton Erickson het ook betekenisvolle insigte gehad en sekere van sy beginsels word vandag steeds nagestreef in narratiewe terapie, al het sy teorie nie in alle opsigte by die sisteemmetafoor ingepas nie. Freedman en Combs (1996) het byvoorbeeld veral aanklank gevind by Erickson se oortuiging dat dit die terapeut se werk is om die oortuigings en ervarings van mense te verstaan en nie haar persoonlike oortuigings op die kliënt af te dwing nie.

Indien 'n mens na Erickson se lewens storie gaan kyk is dit opvallend hoe hy sy eie lewens storie geskryf en herskryf het, deur positiewe betekenis te gee aan ervarings wat ander mense as teëspoed sou beskou. Erickson was oortuig daarvan dat mense op 'n deurlopende en aktiewe wyse hulle lewens stories kan herskryf (Freedman & Combs, 1996). Hy was ook een van die eerste terapeute wat vanuit die uitgangspunt te werk gegaan het dat daar baie verskillende eksperimentele realiteite bestaan (Erickson & Rossi, 1981). Hy verwys onder andere na die wye verskeidenheid realiteite wat 'n mens in groepterapie sien en dat daar in enige situasie geweldig baie alternatiewe bestaan (Erickson & Rossi, 1981).

Erickson het verder gaan kyk na die medium waardeur al hierdie alternatiewe realiteite geskep word en het baie bewus geraak van die skeppende krag van taal. Hy het dikwels van die voorveronderstelling uitgegaan dat 'n terapeut deur die gebruik van spesifieke taal aanleiding kan gee tot spesifieke veranderde bewussyntoestande by die kliënt (Erickson & Rossi, 1981).

Net soos Milton Erickson het die feministiese gesinsterapeute ook 'n onmiskenbare bydrae gelewer tot die ontstaan van nuwe perspektiewe in psigoterapie. Volgens Freedman en Combs (1996) het die feministiese beweging veral gefokus op die feit dat die eerste- en tweede-orde sistemiese verduidelikings die groter sosiale, historiese en kulturele konteks waarbinne mans baie meer mag gehad het as vroue, geïgnoreer het. Dit was hierdie bewuswording wat terapeute gemotiveer het om te streef na werkswyses wat meer klem lê op samewerking tussen kliënte. Die sisteem-metafoor, daarenteen, het terapeute se aandag dikwels op kleiner, herhalende patrone laat fokus, wat daartoe aanleiding gegee het dat daar te min gewerk is met die negatiewe invloede van sekere waardes, instansies en praktyke binne die groter kultuur (Freedman & Combs, 1996). Hierdie perspektief is deur die feministe beklemtoon en al hoe meer terapeute het bewus geword daarvan.

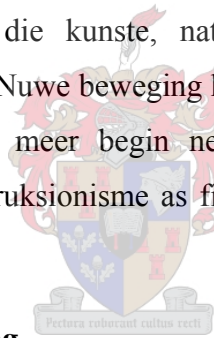
Tweede-orde-terapeute en die verdere ontwikkeling van sisteemteorie het uiteindelik aanleiding gegee tot 'n totale paradigmaskuif, die geboorte van 'n nuwe wêreldsiening en nuwe taal in terapie, naamlik die postmodernistiese era.

Volgens Freedman en Combs (1996) was Michael White die grootste rolspeler in die ontwikkeling van hierdie nuwe wêreldsiening. White het sy praktyke gedeeltelik geskoei op Bateson se teorie en veral aanklank gevind by die metafoor wat Bateson gebruik het, naamlik kartering of "mapping" van gebeurtenisse oor tyd. White en Epston (1990) verwys onder andere na Bateson se standpunt dat geen kaart ooit alle detail van die gebied wat dit verteenwoordig insluit nie en dat gebeurtenisse wat nie op die kaart aangedui word nie, dus nie in die betrokke kaart se wêreld van betekenis bestaan nie. Die werklike prosesse van menslike bestaan is slegs die gebied wat voorgestel kan word.

Volgens Shuda (1986) is enige waarneming van en kommunikasie oor verskynsels voorstellings van die werklikheid waarin die mens haar bevind. Hierdie voorstellings word gekonstrueer deur die toekenning van betekenis, wat begin met die tref van simboliese onderskeid. Die kartering van gebeurtenisse oor tyd is dus essensieel vir die ontwikkeling van persepsies van andersheid en die ontdekking van verandering (White & Epston, 1990). Die gebruik van narratief of storie as metafoor is ook voordelig in die sin dat 'n storie soos 'n kaart is wat uitbrei oor tyd. Beide Bateson se aannames word gekombineer in hierdie metafoor. White het in sy werk minder klem begin lê op die oplossing van probleme en meer klem op die versterking van stories wat nie probleme ondersteun of onderhou nie (Freedman & Combs, 1996).

Foucault, 'n Franse intellektueel en post-strukturalis, het 'n baie groot impak op White se denkrigting gehad. Foucault was veral geïnteresseerd in die wyse waarop die dominante diskoerse in 'n samelewing mense se lewens gevorm het (Zimmerman & Dickerson, 2001). White gebruik dieselfde terminologie as Foucault in sy beskrywing van hoe mense geneig is om gedweë liggame te word onder die geïnternaliseerde blik van dié wat die diskoerse van mag in die samelewing en binne kulture beheer (White, 1991). Foucault se denkwyse het verder sterk aansluiting gevind by die feministiese gesinsterapeute se uitgangspunte. Hy het 'n baie belangrike bydrae gelewer om mense bewus te maak van die “reëls” van hulle unieke realiteit of samelewing en hoe dit hulle soms kan inperk en marginaliseer.

In dieselfde tyd waartoe White met sy innoverende werk begin het, het gesinsterapeute al hoe meer begin belangstel in skrywers wat hulleself as sosiaal-konstruksioniste beskou het. Daar is meer begin kyk na die idee dat individue hulle eie realiteit skep en hierdie nuwe perspektief het uitgekring na verskeie areas soos die kunste, natuurwetenskap en menslike wetenskappe (Zimmerman & Dickerson, 2001). 'n Nuwe beweging het dus ontstaan, weg van die modernistiese era. Hierdie beweging het al hoe meer begin neig na 'n postmodernistiese era wat die wêreldsiening is waarin sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering en narratiewe terapie as terapeutiese teorie ingebed is.



2.3 Postmodernisme as wêreldsiening

Nieteenstaande die ontwikkelinge wat in die laaste paar dekades plaasgevind het en die nuwe beweging na 'n meer postmodernistiese era, bestaan daar vandag steeds verskillende wêreldsienings. Paré (1995) skryf die pertinente verskille tussen hierdie wêreldsienings toe aan verskillende ingesteldhede jeens realiteit. Daar bestaan drie sienings in hierdie verband: eerstens die wêreldsiening dat 'n mens die realiteit kan ken en akkuraat kan beskryf; tweedens die siening dat mense die gevangenes van hulle eie persepsies is, en derdens die siening dat die realiteit waarin ons onself bevind, die realiteit is wat ons met mekaar onderhandel (Paré, 1995).

Indien 'n mens 'n bietjie dieper gaan kyk na hierdie drie wêreldsienings, bestaan daar 'n opvallende korrelasie tussen die wêreldsienings en die eerste- en tweede-orde kibernetika-uitgangspunte wat reeds bespreek is. Nieteenstaande die ontwikkelinge wat in die laaste paar dekades plaasgevind het, is die eerste wêreldsiening soos hierbo deur Paré beskryf, vandag steeds

baie relevant. Hierdie siening word deur Freedman en Combs (1996) beskryf as modernisme, positivisme of strukturalisme.

Modernistiese denkers lê baie klem op feite en reëls en hou vas aan die veronderstelling dat hulle idees algemene waarhede is wat 'n basiese onderliggende realiteit verteenwoordig waaraan alle mense deel het (Freedman & Combs, 1996; Michalson, 2000). Volgens Gergen (1991) het die modernistiese siening dat daar 'n objektiewe waarheid of realiteit bestaan, die weg gebaan vir 'n toenemende bewustheid van ander stemme, perspektiewe en uitgangspunte.

Die derde wêreldsiening wat hierbo deur Paré beskryf word, is meer gemoeid met betekenis as reëls en kan ook beskryf word as 'n postmodernistiese wêreldsiening. Vanuit die nuwe postmodernistiese wêreldsiening word die mens se eksperimentele wêreld nie meer in terme van inligting en patrone georganiseer nie. Daar word eerder in terme van stories gedink en in plaas van sisteme, eerder in terme van kultuur en samelewing. Volgens hierdie wêreldsiening hang die realiteit dus af van die perspektief wat 'n mens na 'n sekere situasie bring en hierdie perspektiewe word gevorm deur kulture wat belaaie is met waardes en vooroordele (Gergen, 1991).

Die postmodernistiese argument is nie gekant teen die verskeie modernistiese skole van terapie nie, maar het wel 'n probleem met die modernistiese terapeute se houding van outoritêre waarheid (Gergen, 1991). Postmoderniste glo dat daar beperkinge is ten opsigte van die mens se vermoë om die heelal op 'n presiese, absolute en universeel toepaslike manier te meet en te beskryf (Freedman & Combs, 1996). Hierdie wêreldsiening plaas baie meer klem op die proses as op die produk. Postmodernistiese kennis lewer nie 'n nuwe teorie as produk nie, maar eerder 'n beskrywing van die prosesse waarvolgens individue en samelewings kennis konstrueer (Clarkson, 1995; Miller, 2000; Van Niekerk, 1999). Postmoderniste streef daarna om betekenis eerder te plaas of te lokaliseer as om dit te ontdek; hulle doen ook nooit toetsing nie, want dit vereis bewyse, wat binne 'n postmodernistiese wêreldsiening nie betekenis het nie (Gubrium & Holstein, 1997). Molesworth (1999) som postmodernistiese terapieë op in sy stelling dat postmodernepsigoterapieë ideologiese funksies verrig aangesien dit die subjektiewe kapasiteit van individue met die waardes van die sosiale konteks sinkroniseer. Postmoderne sosiale analise kan dus opgesom word in stories waarin betekenis oor die samelewing se moraliteit, sosiale ideologieë en politiek vasgevang is (Miller, 2000).

Daar bestaan vier belangrike idees oor mag, kennis en waarheid wat die postmodernistiese wêreldsiening onderskryf en dit is belangrik om hiermee bekend te wees, aangesien dit die onderbou vorm van sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering, wat hierna bespreek word. Hierdie vier idees word vervolgens kortliks beskryf:

- Eerstens word realiteite sosiaal gekonstrueer deur sosiale interaksie (Burr, 1998; Parker, 1998). Volgens Freedman en Combs (1996) is die prosesse van tipering, institusionalisering en wettiging tydens die sosiale konstruering van realiteite van uiterste belang. Tipering vind plaas wanneer mense hulle persepsies sorteer in kategorieë van tipes en klasse. Rondom hierdie tiperings ontstaan daar dan verskillende instansies wat sekere regte en verantwoordelikhede binne 'n kultuur verdeel en wettig. Die proses van wettiging vind plaas wanneer instansies soveel gewig begin dra dat die gemeenskap begin aanvaar dat hierdie instansies in besit is van die realiteit. Die proses van tipering, institusionalisering en wettiging gee dus aanleiding daartoe dat mense blind raak vir ander moontlikhede.
- Tweedens word realiteite deur taal gekonstrueer (Burr, 1998; Michalson, 2000; Miller, 2000). Dit is in taal dat sienings van die realiteit gekonstrueer word, aangesien die enigste wêreld wat die mens ken die wêreld is wat in taal as interaktiewe proses gedeel word (Freedman & Combs, 1996). Taal is dus meer as net 'n manier om verbindings tussen mense te vorm. Mense bestaan in taal, waar betekenis en begrip verkry word uit die logika van simbole, tekens en die grammatiese struktuur van taal (Van Niekerk, 1999; Willig, 1998).
- Derdens word realiteite deur stories georganiseer en in stand gehou. Freedman en Combs (1996) verduidelik dat elke mens daarna strewende om sin uit die lewe te kry deur take, ervarings en gebeurtenisse in 'n bepaalde volgorde, oor tyd, te rangskik. Dit moet op so 'n wyse gedoen word dat die mens samehangende rekenskap kan gee van haarself en die wêreld om haar. Die realiteite wat in gemeenskappe bestaan, word georganiseer en in stand gehou deur stories. Hierdie stories is nie slegs kulturele en kontekstuele stories nie, maar ook individuele stories van mense.
- Vierdens bestaan daar geen essensiële waarhede nie (Collier, 1998; Miller, 2000; Richardson & Fowers, 1997). Die mens beskik oor die vryheid om alternatiewe verduidelikings vir die wêreld te skep en hoef nie by absolutes te bly nie (Burr, 1998; Parker, 1998; Van Niekerk, 1999). Volgens Freedman en Combs (1996) kan ons dus nooit die realiteit objektief ken nie, maar slegs ons ervarings interpreteer.

Sosiaal-konstruksionisme, wat tydens hierdie studie as filosofiese benadering gebruik is, het ontstaan vanuit die postmodernistiese denke. Vervolgens word 'n meer in diepgaande beskrywing gegee van sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering.

2.4 Sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering

Sosiaal-konstruksionisme word as 'n multi-dissiplinêre benadering beskou, aangesien 'n verskeidenheid dissiplines soos filosofie, sosiologie en linguistiek 'n invloed gehad het op die ontstaan daarvan (Mandim, 2001). Skrywers soos Gergen, wat hulleself as sosiaal-konstruksioniste beskou het, het ondersoek begin instel na die wyse waarop die sosio-politieke konteks van idees mense se lewens en identiteite vorm (Gergen, 1985). Daar is geleidelik al hoe meer ondersoek ingestel ten opsigte van bogenoemde kwessies en so is sosiaal-konstruksionisme ook uiteindelik aan die terapeutiese veld bekendgestel.

Die term “konstruksionisme” en “sosiaal-konstruksionisme” verwys na die proses waartydens mense betekenis in hulle lewens konstrueer (Parker, 1998; Van Niekerk, 1999). Sosiaal-konstruksioniste kyk dus na die effek van verskillende benaderings, posisioneer dit kultureel en neem dan dikwels 'n persoonlike standpunt in oor die effek van hierdie benaderings (Zimmerman & Dickerson, 2001).

Gesinsterapeute wat te doen gekry het met die onderdrukking en marginalisering van mense wie se oortuigings en praktyke nie by hulle betrokke gemeenskap se status quo ingeval het nie, het aanklank begin vind by hierdie benadering wat veral klem gelê het op die sosio-politieke konteks. Sosiaal-konstruksionisme fokus dus baie pertinent op diskoerse wat individue marginaliseer en nie verskille tussen mense ten opsigte van onder andere geslag, klas, etnisiteit, heteroseksuele dominansie, ontwikkeling, kapitalisme, moralisme, individualisme en religie respekteer nie (Michalson, 2000). Die sosiaal-konstruksionistiese benadering daag diskoerse in hierdie verband uit op grond daarvan dat alle kennis oor tyd binne 'n spesifieke konteks gekonstrueer word en dat sommige diskoerse mense marginaliseer en hulle ondergeskik aan mekaar stel.

Diskoerse word gedefinieer as sisteme van stellings, praktyke en institusionele strukture wat gemeenskaplike waardes deel (Miller, 2000; Neimeyer, 1998; Weingarten, 1998). Diskoerse onderhou ook sekere wêreldsienings en reflekteer 'n heersende struktuur van sosiale en magsverhoudings (Drewery & Winslade, 1997; Freedman & Combs, 1996). 'n Individue se realiteit word dus onderhou deurdat sy 'n persoonlike gevoel van die self ontwikkel, wat kongruent

is met sosiale konstruksies, of anders gestel, diskoerse van die samelewing waarin sy haarself bevind (Davies, 1998; Van Niekerk, 1999). Die manier waarop sosiaal gekonstrueerde betekenis gekonstrueer word, is onsigbaar en mense laat hulle persoonlike konstruksies by die dominante sosiale konstruksies inpas of verwerp dit andersins (Van Niekerk, 1999).

Sosiaal-konstruksionisme is nie 'n oorsaak-proses-teorie nie, maar eerder 'n benadering, lens of standpunt. 'n Mens sou sosiaal-konstruksionisme ook kon beskryf as 'n metateorie oor mense se interpretasies van die wêreld en hulle ervarings (Van Niekerk, 1999). Die kern van hierdie benadering is dat daar geen konkrete feite kan wees nie, slegs interpretasies (Mandim, 2001). In die lig van hierdie kern lê die primêre belang van 'n sosiaal-konstruksionistiese benadering by die verklaring van die proses waarvolgens mense die wêreld waarin hulle leef, beskryf en verduidelik. Die belangrike bydrae wat hierdie filosofiese benadering dus maak, is geleë in die feit dat daar erkenning gegee word aan die sosiale, historiese en politieke invloede en die manier waarop mense hulle realiteit konstrueer (Mandim, 2001; Rapmund 2000). Die krag van hierdie benadering lê in die bewuswording van die feit dat persoonlike konstruksies gevorm word binne 'n sosiale konteks.

Vervolgens word daar gekyk na die basiese aannames waarop sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering gebaseer is soos wat Mandim (2001) dit uiteensit:

- Sosiaal-konstruksionisme is krities teenoor kennis wat as vanselfsprekend aanvaar word en waarsku die terapeut om altyd bewus te wees van die voorveronderstellings van die realiteit waarin sy bestaan. Volgens hierdie benadering bestaan daar dus geen absolute waarhede en realiteite nie. Sosiaal-konstruksioniste is agterdochtig teenoor enige pogings om fundamentele ontologieë of nie-korrigeerbare skeppings van die realiteit te vestig (Burr, 1998; Van Niekerk, 1999; Willig, 1998).
- Alle wyses waarop die wêreld verstaan kan word, is histories en kultureel verbind.
- Kennis word in stand gehou deur sosiale prosesse. Sosiaal-konstruksioniste sien idees, konsepte en herinneringe as mede-konstruksies en mede-skeppings in sosiale interaksie, wat bemiddel word deur taal (Nye, 1998; Van Niekerk, 1999; Willig, 1998). Die fokus is dus nie net op die individuele persoon nie, maar op die sosiale interaksie waarbinne taal gegenereer, gehandhaaf en verwerp word (Van Niekerk, 1999). Taal konstrueer mense se lewenstories en dit wat hulle verstaan. Tesame met kulturele praktyke skep taal dus individuele betekenis in kulture. Hierdie sosiaal gekonstrueerde storierealiteite gee betekenis en organisasie aan mense se ervarings (Burr, 1998; Merttens, 1998; Montero, 1998; Van Niekerk, 1999). Deur

gesprekke met 'n verskeidenheid persone oor 'n leeftyd, ontwikkel 'n persoon se realiteit voortdurend en word haar realiteit gereflekteer in die stories wat sy vertel, wat haar toelaat om haar lewe te organiseer en daaraan betekenis te gee (Merttens, 1998; Van Niekerk, 1999).

- Sosiaal-konstruksionisme kweek 'n bewustheid van kennis en sosiale aksie wat interafhanklik is. Die proses om begrip te ontwikkel, het 'n patroon wat uitgelê word deur die aksies wat daarop volg. Die kennis waaroor 'n persoon dus beskik, word grootliks bepaal deur die sosiale diskoerse wat deur kultuur en geskiedenis praat en dit het 'n effek op die aksies en voorskrifte van die samelewing. Die fokus is nie slegs op mense se aksies of patrone van idees nie, maar ook op die verhouding tussen die idees en aksies (Mandim, 2001). Beide deelnemers, die terapeut en kliënt, vorm dus die geheel wat voortdurend verander en ontwikkel binne die konteks van 'n verhouding. Die sosiaal-konstruksionistiese benadering gee ook erkenning aan die feit dat kennis sosiaal gekonstrueer word tussen mense en dat kennis sinoniem is met mag (Mandim, 2001). Kennis word dus eerder gekonstrueer as wat dit ontdek word en geldigheid word gemeet aan die kongruensie van gedeelde begrip (Michalson, 2000; Van Niekerk, 1999). Aangesien kennis mag is, is terapeutiese praktyke vanuit hierdie benadering wel ook politiese praktyke-polities in die sin dat daar gefokus word op die gevolge van die maniere waarop mense met die spesifikasies van sekere diskoerse saamwerk of nie (Michalson, 2000; Zimmerman & Dickerson, 2001).

In die lig van bogenoemde aannames waarop sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering geskoei is, is 'n terapeut wat sosiaal-konstruksionisme as filosofie gebruik, 'n voorstander van sekere aannames oor menslike gedrag, asook van sekere aannames wat haar werkswyse tydens 'n terapeutiese proses rig.

Volgens Van Niekerk (1999) is hierdie aannames oor menslike gedrag as volg:

- Mense neem aktief deel aan die konstruering van die realiteit waarop hulle reageer (Burr, 1998; Hoyt, 2000).
- Kognisie, affek en gedrag bestaan in 'n interaktiewe sisteem.
- Lewenspan-ontwikkeling is belangrik om die konstruering van storietemas te verstaan.
- Interne kognitiewe en affektiewe strukture soos ordeningsprosesse en narratief is belangrik vir die handhawing en verandering van gedrag (Merttens, 1998).

Aannames wat die terapeut se werkswyse tydens 'n terapeutiese proses rig, is (Van Niekerk, 1999):

- Die kliënt definieer wat normaal is.
- Die rol van die terapeut is om saam met die kliënt te werk om stories wat nuwe betekenis inhou, saam te konstrueer (Hoyt, 2000; Weingarten, 1998). Al die verskillende weergawes van die terapeut se self is ook beskikbaar om met die kliënt te deel indien dit toepaslik is (Zimmerman & Dickerson, 2001). Die kliënt en terapeut staan dus saam teen die probleem, eerder as wat daar 'n hiërargiese onderskeid tussen hulle vorm.
- Die kliënt is die diagnoseerder wat assessering doen.
- Die terapeut is deursigtig en poog om alle voorveronderstellings en aannames uit die terapeutiese arena uit te hou (Brown, Pujol, & Curt, 1998).
- Die kliënt het meer as een self (Brown et al., 1998).
- Die kliënt het 'n probleem met haar lewens storie en die probleem bly voortbestaan omdat die kliënt nie weet hoe om dit op te los nie.
- Die terapeut probeer die oortuigings en ervarings van die kliënt verstaan en dwing nie haar eie realiteit of ervarings op die kliënt nie (Weingarten, 1998).
- Elke mens se ervaring van die realiteit word gevorm deur taal (Burr, 1998; Collier, 1998). Die enigste wêreld wat mense kan ken, is die wêreld wat gedeel word in taal, wat 'n interaktiewe proses is (Collier, 1998; Weingarten, 1998). Die realiteit waarbinne ons leef is dus die realiteit wat ons met mekaar onderhandel (Richardson & Fowers, 1997; Wong, 1999). Hoewel die konstruksionistiese terapeute die rol wat taal speel in die onderhandeling van die realiteit waarin 'n persoon haarself bevind, ondersteun en beklemtoon, gee hierdie terapeute steeds ook erkenning aan die feit dat daar wel 'n realiteit bestaan (Hoyt, 2000). Dit is dus nie 'n "enigiets is aanvaarbaar"- of "alles is net 'n opinie"-benadering nie; die onmisbare waarheid dat daar 'n fisiese heelal bestaan, asook 'n wêreld met sosiale kragte, word wel deur hierdie benadering erken.
- Die terapeut is toekomsgerig en optimisties oor verandering (Hoyt, 2000).
- Die terapeut is soekend na die klient se vermoëns, sterk punte en bronne, eerder as om patologie te identifiseer, diagnoses te maak en taal te gebruik wat disfunksionaliteit versterk (Hoyt, 2000).

Tradisionele navorsing het 'n waardevolle bydrae gelewer tot die ontwikkeling van die sosiaal-konstruksionistiese benadering, maar dit was ook hoogs beperkend (Parker, 1998; Van Niekerk,

1999). Dit is belangrik om tydens navorsing vanuit 'n sosiaal-konstruksionistiese benadering te luister na die konstrunkte wat die kliënt na vore bring en hierdie konstrunkte te interpreteer as relevant vir die proses van konstruering van kennis en verandering (Van Niekerk, 1999). Die terapeut moet dus deurlopend onderskei tussen haar eie konstrunkte en dié van die persone wat deelneem aan die proses (Neimeyer, 1998; Nye, 1998; Van Niekerk, 1999).

Narratiewe terapie as terapeutiese raamwerk wat tydens hierdie studie gebruik is, is ingebed in sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering, wat so pas bespreek is. Vervolgens word 'n meer indieptebeskrywing van narratiewe terapie gegee.

2.5 Narratiewe terapie

Die wortels van narratiewe terapie lê in postmodernisme as wêreldsiening en sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering, wat reeds oorsigtelik bespreek is. Vervolgens word narratiewe terapie as terapeutiese intervensie in individuele asook groepsverband bespreek en daar word ook spesifiek gefokus op die rol wat hierdie intervensie speel tydens multikulturele terapie.

Narratiewe terapie resorteer volgens Hoyt (2000) onder die sambreel van konstruktiewe terapieë. Hierdie terapieë het 'n spesifieke waardering vir die terapeutiese moontlikhede wat ontstaan indien daar klem gelê word op die bevordering van keuses en die volle benutting van kliënte se vermoëns en hulpbronne. Die doel van konstruktiewe terapieë is om positiewe gevolge in die kliënt se lewe tot stand te bring deur aandag te gee aan die sosiale konstruering van die verkose realiteit waarbinne die kliënt haarself bevind (Hoyt, 2000). Die konstruktiewe terapeut gee dus erkenning aan die feit dat die mens deur lense kyk, dat mense geskiedenis maak en dat hermeneutika die studieveld is wat die kern van die mens se lewe ontleed (Hoyt, 2000).

Narratiewe terapie, wat klem lê op kliënte se stories, die lewenstemas wat hulle binne hierdie stories konstrueer, die betekenis wat hulle aan hierdie temas heg en die herskepping van nuwe lewenstemas, is volgens Semmler en Williams (2000) 'n uitgroei van konstruksionistiese denke en konsepte. Narratiewe terapie word tans gebruik vir 'n wye verskeidenheid menslike probleme, onder andere verhoudings en gesinsprobleme, eetversteurings, depressie, psigiatriese siektes en probleme tydens kinderjare en adolessensie (Monk, 1997).

White en Epston (1990) verwys ook na narratief as die ervaring van gebeurtenisse in mense se lewens, in sekvensies, oor tyd. Die narratiewe metafoer word gekonstrueer in samewerking met

ander mense en is die proses waardeur die mens tydens interaksie definieer wie sy is, gekombineer met hoe sy dink mense haar waarneem (Mandim, 2001). Tydens die gebruik van hierdie metafoor is die fokus op stories en gesprekke in die algemeen en spesifieke vrae word deur die terapeut gegeneer om sodoende 'n konteks te skep waarin 'n proses van herskrywing kan plaasvind.

Sosiaal-konstruksionisme verwys daarna dat daar deurlopend oorweging geskenk word aan die manier waarop elke persoon se sosiale en interpersoonlike realiteit gekonstrueer word deur interaksie met ander mense en menslike instansies (Freedman & Combs, 1996). Hierdie metafoor verduidelik ook waarom narratiewe terapie ingebed is in die filosofiese raamwerk van sosiaal-konstruksionisme. Die wyse waarop mense hulle wêreld verstaan, is gebaseer op die stories van die wêreld waarin hulle leef, wat gerig word deur verskillende sisteme (Mandim, 2001). Aangesien daar dus geen enkele realiteit of waarheid bestaan nie, is dit deur gesprekke/stories/narratief dat verskillende realiteite en beskrywings van die betekenis in mense se lewens geëksploreer word (Mandim, 2001).

Binne die narratiewe terapeutiese raamwerk bestaan die oortuiging dat mense voortdurend en op 'n aktiewe wyse hul lewensstories kan verander en herskryf en daar word tydens hierdie proses veral gefokus op die verdikking of versterking van lewensstories wat nie probleme onderhou of voed nie (Doan, 1998; Freedman & Combs, 1996). Volgens White en Epston (1990) gee mense betekenis aan hulle lewens en verhoudings deur gebeurtenisse in storieformaat te vertel. Lewensstories wat seer of problematiese betekenis inhou of slegs negatiewe keuses daarstel, kan verander word deur onvertelde gebeurtenisse uit te lig of nuwe betekenis uit reeds vertelde gebeurtenisse te verkry (Freedman & Combs, 1996). In narratiewe terapie word mense onder andere gehelp om die invloed van beperkende kulturele stories in hulle lewens raak te sien en hulle eie lewensstories uit te brei en te verryk. Wie 'n mens dus is, word gevorm deur wat sy weet en hierdie self-kennis word grootliks gedefinieer deur die kulturele praktyke waarbinne alle mense hulleself bevind (Semmler & Williams, 2000).

Tydens die samewerkende narratiewe proses help terapeute kliënte om hulle lewensstories te eksploreer met al die rykdom en betekenis en temas waaruit hierdie stories bestaan (Semmler & Williams, 2000). Nuwe stories van moed en krag word sodoende geskep.

Dominante stories in die gemeenskap, wat gedefinieer kan word as stories wat oor en oor vertel en geleef word, kan deel word van 'n persoon se lewe en haar lewe vorm en konstrueer, terwyl

alternatiewe stories ook deel word van 'n persoon se lewe, maar nie as deel van die vormingstorie beskou word nie (Rappaport, 2000; Van Niekerk, 1999). White en Epston (1990) beweer dat mense se lewens gerig word deur hierdie dominante geïnternaliseerde diskoerse en noem dit ook dominante narratiewe. Betekenisse wat dus teenwoordig is, maar in die skaduwee van die dominante sosiale uitgangspunt gestel word, word ondergeskikte kennis genoem (White & Epston, 1990).

Die narratiewe werkswyse suggereer dat die mens 'n self skep wat sy binne 'n gemeenskap van selwe verkies (Michalson, 2000). In narratiewe werk word daar nie gedink aan persone as onbuigsaam of onveranderbaar nie. Die oortuiging bestaan dat stories, wat kultureel geskep en instand gehou word die effek het dat verskillende weergawes van 'n persoon geskep word (Zimmerman & Dickerson, 2001). Hierdie stories is dus 'n essensiële deel van die self. Die kern van die narratiewe terapeutiese proses is gesetel in die oortuiging dat daar altyd meer gebeurtenisse in 'n mens se lewe is wat nie "gestorie" word nie as dié wat wel "gestorie" is (Burr, 1998; Freedman & Combs, 1996).

Die taak van die terapeut is om 'n konteks te skep waarbinne die kliënt "ongestorie" gebeurtenisse kan identifiseer en betekenis daaromheen kan bou. Deur "ongestorie" gebeurtenisse uit te lig of nuwe betekenis uit reeds "gestorie" gebeurtenisse te verkry, word alternatiewe lewenstories gevorm (Drewery & Winslade, 1997; Freedman & Combs, 1996). Narratiewe terapeute nooi mense dus uit om te besluit watter weergawes van hulleself hulle verkies en help hulle dan om die ervarings en gebeurtenisse in hulle lewens wat by daardie weergawes inpas, raak te sien en te versterk.

'n Domein waarbinne narratiewe terapie as terapeutiese raamwerk baie toepaslik is, is in multikulturele terapie. Volgens Semmler en Williams (2000) is navorsing op hierdie terrein baie skaars en is daar 'n baie groot behoefte aan meer eksplorering in hierdie rigting. 'n Belangrike fokus tydens multikulturele terapie is om kliënte te help om nie net hulle eie stories te vertel nie, maar om strategieë te vind wat die internalisering van negatiewe kulturele boodskappe teen te staan (Semmler & Williams, 2000). Daar bestaan dikwels dominante stories in gemeenskappe wat mense se psigologiese groei geweldig inperk. Sosiale kragte soos rassisme en seksisme skep obstruksies indien dit ten volle geïnternaliseer word en beperk die volle uitdrukking van die self 'n hierdie gemeenskappe (Semmler & Williams, 2000). Die moontlikhede van ryk beskrywings wat

mense meer verbind met die dele van hulleself wat hulle verkies, verval dan in die skadu's van hierdie diskoerse.

Omdat die hoeksteen van narratiewe terapie die oortuiging is dat menslike dilemmas deur die sosiale konteks gevorm word, eerder as wat dit ingebed is in die mens self, word probleme soos geïnternaliseerde rassisme of seksisme tydens die narratiewe proses buite die kliënt geplaas om haar sodoende te bemagtig om bevryding ook op 'n individuele vlak te ervaar (Semmler & Williams, 2000).

Om kliënte te help om die impak van geslag-, ras- en ander sosiale konstrakte op die vorming van hulle identiteite en die instandhouding van probleme raak te sien, speel 'n belangrike rol tydens multikulturele terapeutiese proses (Lee, 1997). Twee belangrike ontwikkelingstake wat deur gemarginaliseerde multikulturele groepe in die samelewing voltooi moet, word is die ontwikkeling van 'n gesonde kulturele identiteit en die hantering van sosiale stigmas (Gilbert, 1998). Strategieë moet dus ontwikkel word om negatiewe ervarings te integreer op so 'n manier dat dit nie 'n persoon se eie waarde verminder nie en selfvertroue bou om op 'n nuwe bemagtigende manier te dink en te reageer, wat dan die grondslag kan vorm vir 'n nuwe gewaarwording van die self (Semmler & Williams, 2000).

Narratiewe terapie lewer 'n baie groot bydrae op multikulturele terrein in die lig van die feit dat daar gefokus word op die dekonstruering van dominante kulturele stories van minder- en meerderwaardigheid wat dikwels deur gemarginaliseerde rasse-groepe geïnternaliseer is. Die vaardige narratiewe terapeut wat nuuskierig en optimisties is oor die kliënt se vermoëns, help haar geleidelik om deure oop te maak tot dele van haarself wat onder lae van geïnternaliseerde rassisme gebêre is (Semmler & Williams, 2000).

Omdat narratiewe terapie inherent polities is, is dit ook 'n baie relevante terapeutiese praktyk vir die nuwe Suid-Afrika, waar mense in die verlede onderdruk en gemarginaliseer is en dus minder ruimte gehad het om die persone te kon wees en die lewenstories te kon leef wat hulle graag wou. Die Suid-Afrikaanse terapeut het 'n belangrike verantwoordelikheid om die modernistiese, westerse sielkundeteorieë en -praktyke te bevraagteken, aangesien daar nie sommer aanvaar kan word dat hierdie praktyke relevant is vir al die mense in hierdie land met sy besondere omstandighede nie (Michalson, 2000).

Die primêre doel van narratiewe terapie is dus om die kliënt te help om vry te word van die dominante probleemstorie en egte outeurskap van haar eie lewe te bekom (Holcomb, 1994; Neimeyer, 1998). Narratiewe terapie is 'n effektiewe werkswyse om probleme in mense se lewens aan te spreek, aangesien daar aanvaar word dat die oplossings reeds deel is van die persoon se ervaringsveld. Narratiewe werk vind ook dikwels vinniger plaas en is veral relevant in 'n samelewing waar korttermyn terapie aan die orde van die dag is as gevolg van onder andere die kostes verbonde aan terapeutiese intervensies. Indien 'n probleem vir 'n baie lang tydperk teenwoordig is en dan 'n probleemidentiteit verteenwoordig, kan 'n narratiewe werkswyse 'n nuwe duidelike en direkte praktyk wees wat mense kan help om die identiteit agter te laat en 'n alternatiewe lewenstorie te begin leef (Zimmerman & Dickerson, 2001). Vervolgens word die narratiewe terapeutiese proses as sulks in meer diepte bespreek.

Die narratiewe terapeutiese proses

Tydens die narratiewe terapeutiese proses poog die terapeut *eerstens* om die betekenis wat die kliënt se lewenstories vir haar inhou, te verstaan (Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998). Die terapeut neem vir hierdie doeleindes die “not knowing”- of “weet-nie”-posisie in en raak in gesprekke betrokke wat voortdurend dinge los- en oopmaak eerder as om dit in te perk en toe te maak (Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998). Narratiewe terapeute neem 'n nuuskierige en “ywerig om te leer” houding in terwyl hulle na kliënte se lewenstories luister, aangesien die kliënt beskou word as 'n senior vennoot in die terapeutiese verhouding, met haar eie wysheid en ervaring, eerder as dat die terapeut as 'n hulpbron vir verandering beskou word (Winslade, Crocket, & Monk, 1997). Die terapeut wil dus graag meer weet van die probleem, hoe die kliënt die probleem konstrueer en hoe dit die kliënt se lewe affekteer.

Deur die “weet-nie” posisie wat deur terapeute ingeneem word, word daar ook gepoog om die outokratiese onderskeid tussen terapeut en kliënt te minimaliseer. Dit is een van die pertinente verskille tussen narratiewe terapie en tradisionele terapieë. Tydens narratiewe terapie verskuif die klem weg van die terapeut wat oor ekspert kennis beskik in terme van wat die beste is vir die kliënt (Freedman & Combs, 1996). Die klem word eerder geplaas op die skepping van 'n konteks deur taal waarbinne kliënte toegelaat word om probleme agter te laat en 'n nuwe rigting in te slaan wat hulle voorkeur-lewenstories laat begin uitspeel.

Die verstaan van die kliënt se lewenstorie en minimalisering van die outokratiese onderskeid tussen kliënt en terapeut word verder bewerkstellig deur te fokus op die metafore wat kliënte

gebruik en dit in terapie te eksploreer (Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998). Sodoende begin die terapeut beter verstaan watter betekenis daar vir die kliënt in metafore opgesluit is (Doan, 1998; Freedman & Combs, 1996). Volgens Legowski en Brownlee (2001) lê die essensiële waarde van metafore in die oordrag van betekenis, die oorbrugging van konsepte en die kapasiteit om die verbeelding uit te brei en nuwe moontlikhede raak te sien.

Aangesien die terapeut haarself nie as 'n ekspert beskou ten opsigte van hoe ander mense hulle lewens moet leef nie, moet kliënte eers 'n prentjie skets van hoe hulle wil wees en hoe hierdie prentjie verskil van die prentjie wat hulle tans leef. Deur die loop van die narratiewe proses poog die terapeut deurlopend om aanspreeklikheid te aanvaar waar kwessies van mag en hiërargie ter sprake kom (Zimmerman & Dickerson, 2001).

Tweedens word daar tydens die narratiewe proses deurlopend daarop gefokus om ruimtes oop te maak vir nuwe stories in die kliënt se lewe wat nog nie vantevore "gestorie" is nie (Carr, 1998; Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998). Die fase waartydens daar na die betekenis wat kliënte aan hulle lewenstories heg, geluister word en die invloed van hierdie betekenis ondersoek word, word deur Semmler en Williams (2000) beskryf as die dekonstruerende fase in narratiewe terapie. Daar word dus oor die algemeen na geleenthede gesoek om vrae te vra wat die probleem posisioneer in dominante kulturele betekenis en hierdie betekenis word dan deur die terapeut uitgedaag en gedekonstrueer. Die kliënt word ook tydens die dekonstruerende fase gevra om dit wat hulle van die probleem dink, te evalueer. Deur op 'n afstand van die probleem te begin staan en meer intens bewus te word van die effek van die probleem, begin mense weerstand opbou teen die toekomstige indringing daarvan (Zimmerman & Dickerson, 2001).

Eksternalisering van die probleem word onder andere vir hierdie doeleindes baie effektief aangewend (Drewery & Winslade, 1997; Weingarten, 1998). Volgens White en Epston (1990) en White (2000) is eksternalisering 'n benadering in terapie wat kliënte aanmoedig om probleme wat as onderdrukkend ervaar word, te objektifiseer en soms te personifiseer. Die kliënt word dus nie as die probleem beskou nie, maar die probleem word as die probleem beskou (Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998). In plaas daarvan dat die probleem dus as gelokaliseer in die persoon of in die verhouding beskou word, verstaan die narratiewe terapeut die probleem as ervarings wat gevorm is deur dominante diskoerse en die probleem word gesien as apart van of ekstern tot die kliënt. Deur die probleem 'n naam te gee en deurlopend te praat van die probleem wat in die kliënt se lewe inkom, word onproduktiewe konflik tussen mense verminder, 'n sin van

mislukking ondermyn, ruimtes geskep vir mense om saam te werk en nuwe moontlikhede blootgelê (White & Epston, 1990). Die kliënt word dus bemagtig om haar hulpbronne te mobiliseer om die probleem uit te daag. Verskeie tegnieke soos visualisering, speltherapie en musiektherapie kan ook baie effektief aangewend word tydens die eksternalisering van probleme (Hodas, 1994).

‘n Verdere proses waarop daar gefokus word tydens die oopmaak van ruimtes, is die identifisering en dekonstruering van diskoerse wat ruimtes toemaak (Carr, 1998). Diskoerse beperk die kliënt se keuses ten opsigte van watter lewensgebeurtenisse “gestorie” moet word al dan nie en word doelbewus bevraagteken en gedekonstrueer tydens die narratiewe terapeutiese proses (Carr, 1998; Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998).

Die invloed wat die probleem in die kliënt se lewe het, asook die kliënt se invloed op die probleem vorm ook deel van die dekonstruerende fase (Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998). Vrae soos: Wat onderhou die probleem? Wie of wat trek voordeel uit die probleem? Wanneer het die probleem vir die eerste keer in jou lewe ingekom? is alles dekonstruerende vrae om die dominante storie na vore te laat kom en te dekonstrueer (Freedman & Combs, 1996; Weingarten, 1998). Terapeute is onder andere geïnteresseerd in wat die effek van die probleem op die kliënt se gedrag is, hoe die probleem sekere gevolgtrekkings wat die kliënt oor haarself maak, aanmoedig, hoe die probleem die kliënt daarvan weerhou om dinge te doen wat sy graag wil doen, hoe die probleem van die kliënt verwag om dinge te doen wat sy eintlik nie wil doen nie en hoe die probleem oor die algemeen die kliënt se lewe en verhoudings beïnvloed.

Terwyl daar geleidelik ruimtes oopgemaak word vir alternatiewe stories en die terapeut ‘n beter begrip van die kliënt se lewenstorie ontwikkel, word die fokus in die *derde* plek al hoe meer verplaas na die ontwikkeling van ‘n alternatiewe storie. Volgens Freedman en Combs (1996) en Neimeyer (1998) kan daar verskeie unieke uitkomstige geïdentifiseer word wat die probleemdeurtrekte dominante storie weerspreek en dit is juis hierdie gebeurtenisse wat die deurgang na die skryf van ‘n nuwe storie vorm. Geïdentifiseerde unieke uitkomstige begin ruimtes oopmaak wat deur vraagstelling en reflektoring in ‘n alternatiewe storie kan ontwikkel (Freedman & Combs, 1996). Die terapeut vorm dus ‘n koalisie met die kliënt om die verkose alternatiewe storie wat die kliënt wil leef, te begin konstrueer en versterk.

Tydens hierdie proses word daar gefokus op verskeie gebeurtenisse wat die persoon se probleemdeurtrekte dominante storie weerspreek en hierdie gebeurtenisse word dan een vir een in meer detail geëksploreer (Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998). Wanneer unieke uitkomst geïdentifiseer is en die belangrikheid hiervan deur die kliënt erken word, word daar gepoog om hierdie unieke uitkomst verder te ontwikkel. Die terapeut help met die ontwikkeling van hierdie alternatiewe storie deur die kliënt uit te nooi om te reageer op vrae wat fokus op onderskeidelik die landskap-van-aksie en die landskap-van-identiteit (Zimmerman & Dickerson, 2001). Voorbeelde van landskap-van-aksie-vrae is onder andere: Wanneer? Waar? Wie? en Wat? Hierdie vrae word gevra om die alternatiewe gebeurtenisse beter te verstaan (Freedman & Combs, 1996). Voorbeelde van landskap-van-identiteit-vrae is onder andere: Hoe? en Waarom? Daar word ook gefokus op die persoon se intensies, voorkeure, filosofieë, waardes, begeertes en doelstellings tydens die landskap-van-identiteit-vraagstelling (Zimmerman & Dickerson, 2001). Die terapeut betrek die kliënt dus in 'n proses om 'n ander storie oor haarself te vertel in verhouding tot die probleem. Mettertyd word hierdie gebeurtenisse met mekaar verbind, wat dan geleidelik aanleiding gee tot die vorming van 'n nuwe alternatiewe storie (Freedman & Combs, 1996). Hodas (1994) beskryf hierdie fase as die omkering van stories van mislukking.

Vierdens moet die alternatiewe storie geleidelik versterk word en dit kan gedoen word deur die aanwending van verskillende tegnieke. Volgens Hoyt (2000) is die vertel van lewenstories fundamenteel tot die organisering van die mens se wêreld. Dit is egter nie genoeg nie; hierdie stories moet ook geleef en ervaar word indien 'n persoon se lewe en die self ten diepste wil verander (Michalson, 2000). Volgens Zimmerman en Dickerson (2001) is praktyke wat die herskryfproses aanmoedig en versterk onder andere die vertel en oorvertel van lewenstories, reflektoring, die byvoeging van ander karakters, eksterne groepe wat as getuies dien en definiërende seremonies. Vervolgens word sekere van hierdie tegnieke kortliks bespreek.

Die byvoeging van ander karakters en betrekking van eksterne groepe wat as getuies dien kan bewerkstellig word deurdat daar onder andere vrae gevra word soos: Wie sou dit ook van jou kon sê of van jou kon voorspel? of Wat sê dit van jou as persoon? Deur van sulke vrae gebruik te maak, word 'n gehoor geskep wat help om die kliënt se alternatiewe storie te versterk (Freedman & Combs, 1996; Neimeyer, 1998). Daar moet dus mense in die kliënt se lewe, asook by haar terapeutiese proses, betrek word met wie sy die ontwikkeling van haar alternatiewe storie kan deel, mense wat dit sal raaksien en sal deel in haar vreugde (Freedman & Combs, 1996). Mense uit 'n persoon se verlede, wat getuies was van die voorafgaande proses wat aanleiding gegee het tot die

ontwikkeling van die alternatiewe storie, kan ook by die proses betrek word en 'n baie kragtige uitwerking hê op die versterking van die alternatiewe storie wat die kliënt begin leef. Deur hierdie proses word die kliënt dus weer geleidelik verbind met die weergawes van haarself wat altyd in die skadu van die probleem was, maar wat sy eintlik verkies het (White, 2000; Zimmerman & Dickerson, 2001).

Reflektering is verder 'n tegniek wat tydens die narratiewe terapeutiese proses gebruik word om alternatiewe stories te versterk. Deur te reflekteer oor iets wat so pas gesê is, weer daarna te kyk en 'n ander betekenis daaruit te probeer kry of te probeer bepaal wat die boodskap nou eintlik is, word ruimtes verder oopgemaak en alternatiewe stories versterk (Freedman & Combs, 1996). Narratiewe terapeute maak in die verband soms gebruik van reflekteringspanne of eksterne groepe wat as getuies dien. Volgens Zimmerman en Dickerson (2001) bestaan hierdie reflekteringspanne uit professionele persone of soms selfs vriende van die kliënt wat deur 'n eenrigtingglas na die terapisessies kyk. Die kliënt en terapeut kry die geleentheid om na die gesprekke te luister wat die reflekteringspan met mekaar voer oor die kliënt se terapeutiese proses. Die spanlede bespreek onder andere vrae waaroor hulle wonder en deel ook met mekaar hoe hierdie vrae verband hou met hulle persoonlike lewenstories en ervarings. Sodoende kry die kliënt die geleentheid om haar persoonlike ervarings ook met die ervarings van die spanlede te vergelyk.

Briefskrywing as tegniek word ook baie nuttige gebruik tydens die versterking van die alternatiewe storie, deurdat die terapeut per brief opsommings aan die kliënt deurgee waarin uiteengesit word wat tydens die sessie gebeur het (Freedman & Combs, 1996). Die kliënt kan ook sulke briewe skryf aan haarself en sodoende haar alternatiewe storie nie net begin leef nie, maar ook skryf (Freedman & Combs, 1996).

Seremonies soos die oorhandiging van sertifikate, of om 'n klomp mense bymekaar te kry en 'n partytjie te hou of fees te vier oor die nuwe identiteit, is verder besondere tegnieke wat alternatiewe stories versterk. Laastens is die tegnieke van "terugneming" en konsultering deur die kliënt ook noemenswaardig. Tydens "terugneming" deel die terapeut met die kliënt hoe sy as terapeut verander het deur die kliënt se ervarings en die tegniek van konsultering vind plaas wanneer die kliënt met ander mense konsulteer om haar ervarings met hulle te deel (Zimmerman & Dickerson, 2001). Al hierdie tegnieke sit die proses van vertel en oorvertel voort en word gebruik tydens die versterking van die alternatiewe storie.

Tydens die betrokke navorsing is daar van narratiewe terapie as intervensie gebruik gemaak, maar binne groepsverband. Vervolgens word daar kortliks gekyk na die impak van groepterapie in teenstelling met individuele terapie indien narratiewe terapie as terapeutiese intervensie toegepas word.

Narratiewe groepterapie

Volgens Silvester (1997) is daar nie baie navorsing gedoen oor narratiewe groepterapie nie, maar kan dit wel baie effektief gebruik word. Die primêre rol van die groepterapeut is volgens Corey (1981) om interaksie tussen groeplede te fasiliteer, om groeplede te help om meer van mekaar te leer, om groeplede te help om persoonlike doelwitte te bepaal en om groeplede aan te moedig om die insigte wat hulle in die groep ontwikkel, in die lewe daar buite te gaan toepas.

Een van die primêre voordele van narratiewe terapie in groepsverband is dat die groeplede spontaan 'n gehoor vorm vir alternatiewe stories wat deur die loop van die proses by die onderskeie groeplede ontwikkel. Aangesien een van die belangrikste fases tydens die narratiewe-terapie proses die skep van 'n gehoor is om as getuie te dien vir die kliënt se nuwe beskrywing van haarself en haar alternatiewe lewenstorie, is narratiewe groepterapie ideaal vir die doel (Monk, 1997).

Die groeplede dien nie net as mekaar se gehoor nie, maar daar word ook deurlopend gewissel tussen storie-ontwikkeling en die vorming van nuwe betekenis. Drewery en Winslade (1997) bevestig dit in hulle aanname dat betekenis sosiaal gekonstrueer word en dat narratiewe groepterapie as 'n besondere konteks kan dien waarbinne nuwe betekenis gegenereer kan word. Groepwerk is dikwels so kragtig dat indien 'n mens deel vorm van 'n groep, selfs 'n gemeenskap se stories herskryf kan word (Rappaport, 2000). Tydens die narratiewe-groepterapieproses is daar dus ook ander lede met wie elke groeplid hulle ervarings kan deel, wat die ontwikkeling van 'n alternatiewe storie kan ondersteun. Die groep ontwikkel mettertyd 'n gemeenskap van omgee en ondersteuning (Zimmerman & Dickerson, 2001). Stories van terreur word dus omskep in stories van vreugde en hierdie proses kan soveel makliker geskep en gehandhaaf word in groepsverband (Rappaport, 2000).

'n Verdere voordeel van narratiewe terapie in groepsverband is dat daar baie geleefde ervarings, kundigheid en vaardighede onder die groeplede is wat help om probleemdeurtrekte stories te verstaan, maar ook alternatiewe stories te genereer (Merscham, 2000; Silvester, 1997). Hierdie

kennis word soms weggesteek deur probleemdeurtrekte persoonlike en kulturele stories wat individue as disfunksioneel op een of ander terrein beskryf en groeplede kan 'n belangrike rol speel in die herontdekking daarvan (Silvester, 1997).

Volgens Drewery en Winslade (1997) is die woord “gesprekke” 'n goeie metafoor vir die sosiale proses van die konstruering van betekenis, aangesien dit die regte patroon het vir hierdie proses en die aandag eerder gefokus word op die interaksie tussen die individue as die interpersoonlike dinamika van 'n individu. Tydens die groepsproses word daar dan ook deur middel van groeps gesprekke nuwe betekenis en 'n nuwe realiteit in interaksie met mekaar gevorm. Narratiewe groepterapie verskil van tradisionele groepterapie in die sin dat die fokus nie val op die skep van 'n sosiale mikrokosmos waarin die gesin van oorsprong se konflikte weer uitspeel nie. Hoewel narratiewe groepterapie nie op dieselfde beginsels as psigodinamiese groepterapie gebaseer is nie, is daar tog van Yalom (1970) se terapeutiese faktore wat van belang is vir hierdie studie. MacNair-Semands en Lese (2000) beweer byvoorbeeld dat nieëntaanstaande die verskille tussen teorieë en definisies, navorsing aangetoon het dat groepskohesie meestal 'n belangrike rol speel ten opsigte van die effektiwiteit van 'n groep.

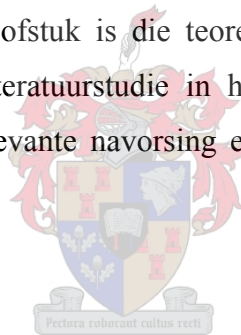
Vanuit die sosiaal-konstruksionistiese uitgangspunt is dit belangrik om te onthou dat die groeplede wat aan narratiewe groepterapie deelneem, elkeen met haar eie realiteit, wat sal verskil van persoon tot persoon na die groep toe kom (Middleman & Wood, 1995). Die uitdaging lê dus vir die terapeut daarin om groeplede te help om mekaar se betekenis beter te verstaan en ruimte te hê vir verskillende realiteite (Middleman & Wood, 1995). Die krag van so 'n groep lê juis in die vermoë om realiteite, en dus die betekenis van ervarings te definieer en sekere betekenis te ondersteun of te verwerp (Middleman & Wood, 1995). Die groep is 'n intieme en wedersydse ondersteunende realiteit waar intieme gesprekke kan plaasvind (Middleman & Wood, 1995). Die effektiewe terapeut begin by die begin met elke groeplid en leer by elkeen watter betekenis haar lewens storie vir haar inhou.

Ten slotte is dit belangrik om te onthou dat groepterapie met kinders baie van groepterapie met volwassenes verskil, bloot as gevolg van die verskillende ontwikkelingsstadiums (Siepker, Lewis, & Kandaras, 1985). 'n Terapeut moet probeer om skuiwergate in adolessente se stories te vind om sodoende sekere posisies wat op 'n stadium deur adolessente ingeneem is, uit te daag (Barry, 2000). Terapeute moet ook 'n teorie van verandering wat deur die adolessent voorgestel word

respekteer, deur vrae te vra soos: “Wat hoop jy sal in jou lewe verander as jy hierdie groep bywoon?” (Barry, 2000).

Daar word dus tot die gevolgtrekking gekom dat hoewel narratiewe terapie nog baie min in groepsverband toegepas is, daar besonder baie potensiaal in hierdie proses opgesluit lê wat selfs kragtiger kan wees as individuele narratiewe prosesse. In Suid-Afrika kan daar ook nie meer primêr van individuele narratiewe terapie gebruik gemaak word, nie as gevolg van die geweldige omvang van probleme en behoeftes. Die fokus moet baie sterker wees op narratiewe groepterapie indien sielkunde in Suid-Afrika sosiaal relevant wil wees en terapeute dienste wil lewer wat toeganklik, effektief en voordelig is vir alle kulture.

Ter afsluiting van hierdie hoofstuk vat Hoyt (2000) iets van die essensie van die narratiewe proses saam wanneer hy sê ons moet onself deurlopend herontdek, nuwe temas in ons lewenstories invleg, ons verlede onthou, ons toekoms hersien en opnuut weer outeurskap neem van die mite waarvolgens ons leef. In hierdie hoofstuk is die teoretiese raamwerk van die literatuurstudie bespreek en vervolgens word die literatuurstudie in hoofstuk 3 voortgesit met die fokus op adolessensie as lewensfase en op relevante navorsing en intervensies wat reeds toegepas is op adolessente wat probleemstories leef.



HOOFSTUK 3

ADOLESENTE-NAVORSING EN ANDER RELEVANTE NAVORSING

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die literatuurstudie voortgesit en daar word gefokus op adolessente en relevante navorsing oor intervensies wat al met adolessente geloods is. Adolessensie as lewensfase en die ontwikkelingstake wat tydens hierdie fase bemeester moet word, word eerstens vanuit 'n modernistiese wêreldsiening toegelig en kortliks bespreek. Daarna word daar gekyk na die probleemstories van adolessente en spesifiek klem gelê op die probleemstories van gekleurde adolessente uit agtergeblewe gemeenskappe in Suid-Afrika. Effektiewe terapeutiese intervensies met adolessente, spesifiek groepterapie, word ook verder in detail bespreek. Ten slotte word daar gekyk na voorkomingsintervensies wat in die verlede aangewend is in 'n poging om te voorkom dat adolessente probleemstories met hoë-risiko-temas begin leef, asook om adolessente wat reeds probleemstories leef, te probeer help om alternatiewe stories te ontdek en te versterk.

3.2 Adolessensie as lewensfase

Adolessensie word vanuit die modernistiese ontwikkelingsielkunde beskou as die ontwikkelings stadium tussen die kinderjare en volwassenheid. As gevolg van sowel individuele as kultuurverskille wissel die bepaling van die aanvangs ouderdom van adolessensie tussen 11 en 13 jaar, terwyl die einde van adolessensie tussen die ouderdomme van 17 en 21 jaar val (Jaffe, 1998; Thom, 1990). Louw (1990) sê egter dat die ouderdomsgrense vir die afbakening van adolessensie eerder in terme van spesifieke ontwikkelingskenmerke beskryf moet word as wat dit bloot gegrond word op ouderdom, aangesien hierdie grense wissel en afhang van verskeie faktore. Sosiale rolle, wette, kulture en verskillende samelewings is maar net 'n paar van die faktore wat die ouderdomsgrense van adolessensie laat wissel. Jaffe (1998) som dit op wanneer hy sê dat adolessensie 'n aanvang neem tydens puberteit en eindig wanneer 'n individu ekonomies onafhanklik is en verskeie volwasse rolle begin aanneem. Vir die doeleindes van hierdie navorsing word daar op adolessente tussen die ouderdomme van 15 en 18 jaar gefokus.

Die verskillende beskrywings en persepsies van adolessensie as lewensfase gee dikwels aanleiding daartoe dat adolessente gemarginaliseer en geëtiketteer word; sodra hulle dus hierdie lewensfase betree, begin hulle reeds met 'n agterstand. Siegel en Scovill (2000) beweer dat daar 'n kollektiewe beeld van adolessente as "the bad guys" bestaan. Adolessente is 'n sagte teiken vir etikettering as gevolg van hulle natuurlike aard om soms meer impulsief te wees, swak besluite te

neem en hulle eie en ander mense se veiligheid en welsyn te bedreig. Indien daar na statistieke gekyk word, is dit egter duidelik dat probleemgedrag nie op so 'n gereelde basis voorkom dat adolessente die negatiewe persepsies en behandeling wat hulle ontvang, verdien nie (Siegel & Scovill, 2000). Selfs net die woord “adolescent” word dikwels in populêre leesstof gebruik om 'n onvolwasse, onverantwoordelike en ongewenste persoon of gedrag te karakteriseer. Skrywers soos Robert Bly (1990) beskryf adolessensie as 'n tyd wanneer daar risiko's geneem word en hoë-risikogedrag 'n uitroep is na inisiasie tot volwassenheid, veral vir seuns. 'n Normale deel van 'n jong seun se ontwikkeling is dus om te soek na risiko's en gevaar en om dinge tot op die verste punt te beproef.

Histories het tradisionele sielkundige teorieë ook 'n bydrae gelewer tot die vorming van die diskoers ten opsigte van adolessensie as lewensfase. Anna Freud en Erikson het adolessensie onder andere onderskeidelik beskryf as 'n tyd van storm en stres en 'n fase van skeidings-individuasië (Zimmerman & Dickerson, 2001). Daar is dus in vandag se samelewing minimale positiewe assosiasies met die tweede dekade van menslike ontwikkeling. Adolessensie per se word as 'n risikofaktor beskou, asof die oorsaak van die probleem inherent deel is van adolessente, eerder as 'n komplekse interaksie van biologie, persoonlikheid, kulturele voorkeure, politiese bevordering en sosiale wanfunksionering (Siegel & Scovill, 2000).

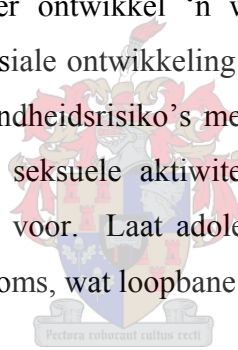
Volgens Capuzzi en Gross (1995) word adolessensie volgens die ontwikkelingsielkunde gekenmerk deur 'n stadium van vinnige verandering en gereelde verwarring. 'n Tiener word ook dikwels deur sy portuurgroep aangemoedig om te eksperimenteer, konformerend teen te staan en homself op ongekende terreine te begeef (Capuzzi & Gross, 1995).

Met die modernistiese wêreldsiening as agtergrond word die ontwikkelingstake wat deur adolessente bemeester moet word, as volg opgesom (Louw, 1990):

- aanvaarding van veranderde liggaamlike voorkoms,
- ontwikkeling van 'n manlike of vroulike geslagsrolidentiteit,
- aanknoop van verhoudings met beide geslagte,
- ontwikkeling van 'n sterk emosionele band met 'n ander persoon,
- voorbereiding vir die huwelik en gesinsverantwoordelikhede,
- ontwikkeling van onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes,
- aanvaarding van die self as 'n persoon met waarde en die ontwikkeling van 'n eie identiteit,

- ontwikkeling van sosiaal-verantwoordelike gedrag,
- aanvaarding van en aanpassing by sekere groepe,
- ontwikkeling van intellektuele vaardighede en begrippe sodat die individu mettertyd in staat kan wees om die verantwoordelikheid van 'n volwassene te dra,
- keuse van en voorbereiding vir 'n beroep,
- versekering van ekonomiese onafhanklikheid,
- ontwikkeling van 'n waardestelsel wat verband hou met 'n realistiese en wetenskaplike wêreldbeskouing,
- ontwikkeling van morele begrippe en waardes wat as riglyne vir gedrag kan dien, en
- ontwikkeling van 'n lewensfilosofie.

Bonomo en Bowes (2001) brei verder hierop uit in hulle verduideliking dat adolessente se ontwikkeling in fases plaasvind, waarvan die eerste fase die fisiese ontwikkeling en fisiologiese veranderinge van puberteit is. Later ontwikkel 'n waardering vir vriende en binding met vriendegroep as deel van die psigososiale ontwikkeling van adolessente. Dit is dan ook die fase waartydens eksperimentering en gesondheidsrisiko's meer waarskynlik is. Volgens Bonomo en Bowes (2001) kom dwelmmisbruik, seksuele aktiwiteit en geestesgesondheidsprobleme soos depressie dikwels tydens hierdie fase voor. Laat adolessensie, die fase wat hierop volg, word gekenmerk deur aspirasies vir die toekoms, wat loopbane en verhoudinge insluit.



Die sosiaal-konstruksionistiese wêreldsiening, wat as filosofiese raamwerk vir hierdie studie gebruik word, beweeg weg van die ontwikkelingsielkunde se siening van adolessensie (Barry, 2000). Daar word vanuit hierdie benadering meer gefokus op 'n adolessent se eie ervarings en eie moontlikhede en dus verder gekyk as net 'n geobjektiveerde ontwikkelingsiening van adolessensie as lewensfase (Barry, 2000). Vervolgens word daar gekyk na die probleemstories wat tydens adolessensie as lewensfase ontstaan.

3.3 Probleemstories van adolessente

Net soos wat etikettering van adolessensie as lewensfase plaasvind, word "adolessente wat vatbaar is vir hoë-risikogedrag" ook geëtiketteer. Narratiewe terapeute beskou die beskrywing "'n kind wat vatbaar is vir hoë-risikogedrag" as 'n stelling wat bepalend kan word as dit kom by die vestiging van 'n diskoers (Winslade & Cheshire, 1997). Dit is hierdie tipe beskrywings wat 'n magsverhouding tussen volwassenes en kinders daarstel en 'n proses van marginalisering van 'n

persoon laat plaasvind (Winslade & Cheshire, 1997). Sulke woorde is dus gevaarlik en etikettering moet gedekonstrueer word deurdat daar eerder vroe gevra word oor die gebeurtenisse wat aanleiding gegee het tot die etikettering van die persoon. Woorde wat minder “professioneel” klink, kan eerder gebruik word in plaas van die term hoë-risikogedrag (Winslade & Cheshire, 1997).

Holcomb (1994) ondersteun die niebeklemtoning van etikettering. Om ‘n etiket om iemand se nek te hang deur van ‘n verslaafde of een of ander versteuring te praat, kan teenproduktief wees, veral omdat die aandag dan gefokus word op sekere toestande in plaas van die proses. Etiket word beskou as deel van ‘n wyer patologiese geestesgesondheidsdiskoers wat probleme handhaaf eerder as om dit gesond te maak (Carr, 1998). Holcomb (1994) volstaan verder by die feit dat hierdie diskoers veroorsaak dat die kliënt en die terapeut die etiket en die verwydering daarvan as die eindpunt sien, eerder as om dit as deel van die proses te beskou. Spesifiek adolessente neig daartoe om etikette te aanvaar om redes van aanvaarding eerder as terapie, aangesien hulle baie onseker is van hulleself (Holcomb, 1994).

Bogenoemde standpunt teen etikettering word ook verder versterk deur Van Niekerk (1999) se opsomming van die uitgangspunte wat deur ‘n sosiaal-konstruksionistiese terapeut gevolg word, naamlik:

- die kliënt definieer wat normaal is,
- die kliënt is die diagnoseerder wat assessering doen, en
- die terapeut is deursigtig en poog om alle voorveronderstellings en aannames uit die terapeutiese arena uit te hou (Brown et al., 1998).

Volgens Pinnock (1997) is daar nog nie ernstige werk gedoen om op ‘n praktiese vlak ‘n poging aan te wend om die etikettering van jongmense te dekonstrueer of te voorkom nie. In ‘n poging om ‘n bydrae op hierdie terrein te begin lewer, word daar vir die doeleindes van die betrokke studie gepraat van adolessente wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef, eerder as van adolessente wat vatbaar is vir hoë-risikogedrag. Volgens Drewery en Winslade (1997) is probleme die produkte van onsamehangende omstandighede of maniere van praat wat ‘n persoon in ‘n problematiese posisie plaas binne die storie wat sy van haar lewe vertel. Hoë-risiko-temas is egter ‘n veelvoudige faset en veelvoudige-oorsaak-konstruksie wat vanuit ‘n interaktiewe en ekologiese raamwerk beskou moet word (Franklin, 2000).

Probleemstories van adolessente word die meeste van die tyd in 'n negatiewe lig beskou en daar word selde gekyk na die positiewe kant daarvan. Die positiewe kan soms wees dat die probleemstorie 'n spesifieke behoefte van die adolessent weerspieël wat sy probeer bevredig (Siegel & Scovill, 2000). Deur die probleemgedrag probeer die adolessent juis op die beste manier moontlik aanpas by die eise wat die lewe aan haar stel. Die simptoom moet dus eerder beskou word as die adolessent se poging om haar integriteit te behou (Siegel & Scovill, 2000). Risikogedrag kan as 'n deurgang dien vir adolessente om aan behoeftes te voldoen wat andersins geblokkeer of ontoeganklik is. Die feit dat adolessente meer konstruktiewe metodes moet aanleer om hulle omgewing te hanteer en hulle behoeftes te vervul, word egter nie deur hierdie positiewe herfrasing misken nie.

Volgens Greenberger, Beam, Chen, Whang en Dong (2000) is die gesin die primêre vertrekpunt vir die sosialisering en ontwikkeling van kinders. Siegel en Scovill (2000) sluit hierby aan in hulle aanname dat 'n sterk versorgende gesin 'n baie groot beskermende faktor is as dit kom by adolessente se vatbaarheid om probleemstories met hoë-risiko-temas te begin leef. Daar bestaan baie literatuur wat die belangrikheid en invloed van gedrag en houdings van gesinslede en die portuurgroep op adolessente se betrokkenheid by hoë-risiko-temas toelig (Capuzzi & Gross, 1995). Hoe meer gesinslede en vriende probleemstories met hoë-risiko-temas leef, hoe meer vatbaar is adolessente in die gesin daarvoor.



Volgens Greenberger et al. (2000) dui kruiskulturele navorsing daarop dat Europese en Amerikaanse kinders en adolessente meer geneig is daartoe om gedrag soos fisiese aggressie en opstandige en antisosiale gedrag op 'n eksterne wyse te laat uitspeel as kinders van Afrika en Asië. Die redes wat hulle hiervoor aanvoer, is dat kulture wat meer kollektief van aard is, soos in Afrika en Asië, meer klem lê op interafhanklikheid en dus daartoe aanleiding gee dat gedrag wat nie sociaal aanvaarbaar is nie, meer onderdruk word.

In gemeenskappe waar ou maniere van doen baie verander het, is portuurgroepinvloede ook sterker, wat veral van toepassing is in Suid-Afrika. Indien 'n mens egter na die situasie in Suid-Afrika kyk, is dit opvallend dat fisiese aggressie en opstandige en antisosiale gedrag juis meer by die Afrika-kulture as Westerse kulture voorkom. Die relevansie van die resultate van Greenberger et al. (2000) vir adolessente in Suid-Afrika word dus bevraagteken, aangesien die tema van 'n kollektiewe kultuur nie in ons land van toepassing is nie. Daar bestaan te veel verskillende

kulture, elkeen met verskillende tradisies en diskoerse. Wat dus vir die een kultuur aanvaarbaar is, is nie noodwendig vir die ander aanvaarbaar nie wat des te meer aanleiding gee tot wrywing. Greenberger et al. (2000) het tydens hulle navorsing verskeie kruiskulturele ooreenkomste ten opsigte van adolessente wat probleemstories leef, geïdentifiseer, naamlik:

- meer seuns leef probleemstories met hoë-risiko-temas as dogters,
- adolessente wat hulle maats beskou as persone wat meer betrokke is by probleemstories, is meer geneig daartoe om self ook probleemstories met hoë-risiko-temas te begin leef, en
- adolessente wat glo dat hulle ouers en nabye vriende minder negatief sal reageer as hulle betrokke is by wanoptredes, is ook meer geneig daartoe.

Adolessente ervaar intense emosies en is passievol oor opwinding, wat hulle baie vatbaar maak vir probleemstories (Siegel & Scovill, 2000). Terapeute wat met adolessente werk, kan stresvolle probleme verwag, veral op die terrein van opvoedkundige vordering, ontwikkeling van seksualiteit, dwelms, bende-lidmaatskap en selfmoord (Capuzzi & Gross, 1995). Volgens Capuzzi en Gross (1995) eksperimenteer baie adolessente met die gebruik en misbruik van alkohol en dwelms en onveilige seks en vigs is ook algemeen in hierdie lewensfase. Verder is daar 'n sterk verwantskap tussen heteroseksuele verhoudings, geweld, mag en ongelykheid by adolessente wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef (Shefer, Strebel, & Foster, 2000).

Barry (2000) is 'n voorstander van die posisie dat die rebelse adolessent 'n outeur moet word van haar eie lewe en haar eie toekomscenario vir haarself moet skryf. Haar talente, dryfkragte en geleenthede moet in ag geneem word en sy moet haarself sodoende die geleentheid gee om moontlikhede te evalueer en te begin toets. Om 'n adolessent goed te verstaan, is dit nodig dat die groep en die terapeut die adolessent se persoonlike storie wat haar onderskei van die dominante storie van die gemeenskap, verstaan. Bonomo en Bowes (2001) sluit hierby aan deur te verduidelik dat dit dikwels beter is om 'n gesprek met adolessente te fasiliteer wat uiteindelik daartoe lei dat hulle meer gemotiveerd is om gespesialiseerde ondersteuning- en behandelingstrategieë te deurloop, eerder as om hulle in so 'n proses in te forseer.

Vervolgens word daar kortliks vanuit 'n modernistiese perspektief op die probleemstories van adolessente gefokus. Hierdie perspektief beskryf hierdie adolessente as vatbaar vir hoë-risikogedrag. Daar word spesifiek hierop gefokus, aangesien die adolessente wat by die studie betrek is, probleemstories met hoë-risiko-temas geleef het.

Siegel en Scovill (2000) definieer probleemgedrag as gedrag wat afwyk van gesin- of sosiale standaarde en sekere risiko's vir die individu en die samelewing inhou. Jessor (1998) sluit hierby aan in haar definisie dat hoë-risiko gedrag enige gedrag is wat gesonde psigososiale ontwikkeling by adolessente benadeel. Sy sluit rook, drank, onwettige dwelms, vroegtydige seksuele gedrag, dronkbestuur, stokkiesdraai, skool- en gesinsprobleme en misdad hierby in. Moderniste beskryf hoë-risikogedrag as alkohol- en dwelmmisbruik, die gebruik van vuurwapens, roekelose gedrag met voertuie, onveilige seksuele praktyke en seksuele uitbuiting (Jaffe, 1998). Bhana (2004) voeg verder hierby dat jeug wat betrokke is by hoë-risikogedrag, probleme kan ontwikkel soos HIV/VIGS, seksueel oordraagbare siektes, ongevraagde swangerskappe, swangerskap-verwante komplikasies, substans-afhanklikheid, geslagsgeoriënteerde geweld, seksuele mishandeling en ongelukke. Hierdie jeug is ook vatbaar daarvoor om fisiese en langtermyn-sielkundige trauma te ontwikkel. Ongeveer 22% van beserings of sterfgevalle by jeug tussen 15 en 24 jaar word toegeskryf aan beserings, waarvan 61% die gevolg van huishoudelike geweld is, 21% van padongelukke, 10% van selfmoord en 2,4% van alkohol-afhanklikheid (Bhana, 2004).

Volgens Siegel en Scovill (2000) word risiko's en beskermende faktore teenoor mekaar gestel en beskryf as faktore wat adolessente nader of verder laat wegbeweeg van die suksesvolle voltooiing van ontwikkelingstake. Beskermende faktore wat adolessente se vatbaarheid vir probleemstories met hoë-risiko-temas verminder, is die volgende: kohesie binne die gesinsisteem, skoolbywoning, volwassenes wat geïnteresseerd is in en omgee vir adolessente, konvensionele rolmodelle, die beskikbaarheid van omgewingsbronne en betrokkenheid by skool- en gemeenskapsorganisasies (Siegel & Scovill, 2000). Risikofaktore, daarenteen, is: armoede, lae selfagting, variërende rolmodelle, ouer-kind-konflik en swak skoolprestasie (Siegel & Scovill, 2000). Colton en Gore (1991) stem hiermee saam in hulle aanname dat jeug wat 'n ernstige vatbaarheid toon vir hoë-risiko-temas die jeug is wie se lewenstories deurlopend beweging toon in 'n negatiewe rigting.

Nuuskerigheid en groepsdruk gee aanvanklik dikwels aanleiding tot hoë-risiko-dwelmmisbruik (Bonomo & Bowes, 2001). Die tipe, asook die mate waarin dwelms gebruik word deur adolessente, wissel. Kinders begin rook en drink as gevolg van baie redes, waarvan die meeste volgens Bhana (2004) gekoppel kan word aan omgewingsinvloede. Moffit (1993) stem hiermee saam in sy aanname dat adolessente betrokke raak by hoë-risikogedrag as gevolg van druk wat geassosieer word met die gaping tussen hulle biologiese en sosiale ouderdom. Soos wat adolessente deur die individuasiëproses gaan, ontwikkel hulle 'n pertinente behoefte daaraan om belangrik te voel en te voel dat hulle 'n onmisbare bydrae lewer tot die gesin, skool en

gemeenskap. Volgens Moffit (1993) is daar nie 'n pertinente inlywing in volwassenheid nie, wat daartoe aanleiding gee dat adolessente by verbode volwasse gedrag betrokke raak sodat hulle “groot” kan voel. 'n Behoorlike inwyding tot volwassenheid, in plaas daarvan dat adolessente net wettig op 18 jaar mag begin rook en alkohol gebruik, sal dalk iets van hierdie probleem kan oplos. Moffit (1993) voer verder aan dat hoë-risikogedrag meer dikwels voorkom omdat gemeenskappe daarin faal om aan adolessente geleentheid tot volwasse uitdrukking te gee.

Adolessente wat probleemstories leef, raak dikwels by bendegroepe betrokke juis om van bogenoemde behoeftes te vervul. Bendes is 'n sosiale sisteem wat dikwels alternatief en kompetender is tot die meer konvensionele sisteme (Siegel & Scovill, 2000). Die behoefte daaraan om te “behoort” en die ontstaan van bendes as sulks is nie noodwendig sleg nie, maar die tekort aan rigting wat bendes aan adolessente verskaf, veroorsaak egter probleme. Bendes gee aan adolessente status, lojaliteit en respek, wat hulle dikwels nie by hulle huise kry nie. Verder dra die beskikbaarheid van vuurwapens, die groot rol wat televisie en ikone speel, kommunikasie via internet, groot inkopiesentrums, groot skole en baie kinders in klasse daartoe by dat adolessente 'n gevoel van onsamehangendheid beleef en des te meer 'n soeke na 'n gevoel van behoort het (Siegel & Scovill, 2000). Volgens Pinnock (1997) word bendes beskou as “verbeelde” gemeenskappe wie se lede jong mans is wat 'n fase van seksuele volwassenheid bereik het, maar nie leef in 'n kultuur waar enige rituele daargestel word as deurgang na volwassenheid nie. Bendes ontwikkel daarom hulle eie rituele om hierdie inisiasie te skep.

Probleemstories met hoë-risiko-temas kan adolessente se gesondheid en oorlewing in gevaar stel en korttermyn- asook langtermyngevolge hê. Volgens Jaffe (1998) is korttermyngevolge sosiale verwerping, seksueel oordraagbare siektes, ernstige ongelukke, verslawing en ongewenste swangerskappe. Suid-Afrika is reeds in 1998 geïdentifiseer as een van die lande waar daar van die hoogste statistieke ter wêreld is vir jeug tussen die ouderdom van 15 en 24 jaar wat geïnfecteer is met HIV (Mukoma, 2001). Ons land se mees produktiewe segment van die bevolking is dus besig om vernietig te word as gevolg van die hoë-risiko-temas wat in adolessente se lewenstories uitspeel, veral op seksuele terrein. Wood, Maforah en Jewkes (1996) het bevind dat groepsdruk byvoorbeeld veral Xhosa dogters aan seksuele gemeenskap laat deelneem aangesien hulle meer aanvaarding binne die groep kry indien hulle meer ervare is op seksuele terrein. Vir seuns is seksuele interaksie weer 'n uitdrukking van manlikheid.

Op die lang termyn tree self-afbrekende patrone na vore, byvoorbeeld alkohol- en dwelmmisbruik, chroniese siektes en kanker (Jaffe, 1998). Bonomo en Bowes (2001) beklemtoon dat die grootste bekommernis lê by die verhoogde risiko van adolessente om hulleself of ander mense te beseer as gevolg van hoë-risiko-temas. Gesondheidsrisiko's soos intense verslawing, verlies aan motivering, swak korttermyngeheue, major depressiewe episodes en die versterking van enige geneigdheid tot skisofrenie is verder ook redes tot kommer (Bonomo & Bowes, 2001).

Adolessente se vatbaarheid vir probleemstories met hoë-risiko-temas kan byna altyd terugherlei word na hulle kinderjare (Balk, 1995). Daar bestaan egter ook verskeie ander teorieë wat die voorkoms van hoë-risikogedrag tydens adolessensie aanspreek. 'n Kort opsomming van hierdie modelle se uitgangspunte volgens Jaffe (1998) is as volg:

- Die soeke-na-sensasie-model: Diefstal, harde musiek, vinnige motors, onbeskermdde geslagsgemeenskap, die rook van sigarette en onwettige dwelmgebruik word deur adolessente toegepas as gevolg van die opwinding wat hierdie ervarings meebring.
- Die probleemgedrag-model: Hier is die fokus meer op belangrike ontwikkelingsfunksies in risiko-gedrag, byvoorbeeld in die sin dat portuurgroepaanvaarding deur hoë-risikogedrag bewerkstellig word en dan die adolessent se selfbeeld bevorder.
- Die proto-tipe-model van risiko gedrag: Jongmense het 'n beeld (prototipe) van volwassenes wat dikwels deelneem aan hoë-risikogedrag. 'n Adolessent neem dus deel aan hoë-risikogedrag as 'n manier om te identifiseer met die proto-tipe wat hy nastreef.
- Die besluitnemings-model: Adolessente heg verskillende waardes aan die prys wat hulle moet betaal indien hulle sou deelneem aan hoë-risikogedrag al dan nie, wat dan in 'n groot mate bepaal of hulle gaan deelneem of nie (Jaffe, 1998).

3.4 Probleemstories van adolessente uit agtergeblewe gemeenskappe

Volgens Bhana (2004) verskil die statistieke vir vatbaarheid vir hoë-risiko-temas tussen blanke en gekleurde adolessente. Agt en sewentig persent van blanke jeug en 64% van gekleurde jeug voel byvoorbeeld seker dat hulle hulleself teen siektes soos HIV/VIGS kan beskerm. Hierdie persepsie van weerloosheid by die jeug moet een van die grondslae wees waarop intervensiestrategieë vir gedragsverandering gebaseer word.

Seedat et al. (2001) voeg verder hierby dat sosiaal agtergeblewe kinders, veral dié wat op die platteland bly, as gevolg van armoede nie soveel toegang tot gesondheidsorgdienste het nie, wat bydra tot die ontwikkeling van meer sielkundige probleme. Volgens Boykin (2000) word lae-

inkomste, gekleurde adolessente al te lank voorgestel as 'n risiko as gevolg van probleme by die huis of in die gemeenskap. Die probleem word dus beskou as binne-in die adolessent. Hierdie "gebrekkige" aspekte van gekleurde adolessente en hulle gesinne word dikwels as basis gebruik om probleemkinders se toegang tot kwaliteit onderrig te beperk. Kinders wat die opvoedkundige konteks as vyandig ervaar en nie voel dat hulle integriteit gerespekteer word nie, sal moeilik doen wat onderwysers wil hê hulle moet doen en tree ook eerder, op maniere op wat nie voldoen aan dit wat onderwysers verwag nie. Hierdie probleem is redelik algemeen aangesien onderwysers wat vir gekleurde adolessente in agtergeblewe gemeenskappe skoolhou, die adolessente en die gemeenskap waaruit hulle kom dikwels as rampspoedig, homogeen en onveranderbaar beskou (Boykin, 2000).

Die geskiedenis bewys dat die term "hoë-risiko" gebruik is vir arm of agtergeblewe groepe en slegs verwys na die ontoereikendheid in die kind of sy gesin (Franklin, 2000). Die term "hoë-risiko" is dus vandag sinoniem met "kultureel gedepriveer" (Franklin, 2000). Crockett en Crouter (1995) en Steinberg en Avenevoli (1998) beweer dat die stories wat adolessente op pad na volwassenheid leef, ook afhang van die konteks waarbinne hulle hulleself bevind, dit wil sê nie slegs die gesin, skool en omgewing nie, maar ook die gemeenskap, kultuur en geskiedenis waarin hulle hulleself bevind. Indien onder andere onderwysers anders georiënteerd raak jeens agtergeblewe jeug, sal dit aanleiding gee tot die opbou van betroubare en ondersteunende verhoudings. Hierdie veranderde gesindhede behels onder andere dat groter strukture wat agtergeblewe gemeenskappe help vorm, beter verstaan moet word en erkenning gegee moet word aan die teenwoordigheid van beskermende, ondersteunende gemeenskapsbronne (Franklin, 2000).

Daar moet des te meer beklemtoon word dat studies oor arm of agtergeblewe groepe, spesifiek die adolessente wat as 'n hoë-risiko beskou word, vanuit 'n kontekstuele raamwerk gedoen moet word (Franklin, 2000). Volgens Pinnock (1997) maak die proses wat aanleiding gee tot probleemstories met hoë risiko temas nie sin nie, tensy daar begrip ontwikkel word vir die filosofiese innerlike lewe van die adolessent wat bepaal hoe sy betekenis genereer in haar lewe. Die gemeenskap waarbinne 'n persoon haarself bevind, is deel van hierdie strukturele invloed. Franklin (2000) definieer 'n gemeenskap as die fisiese samestelling en kulturele milieu van woonbuurte in 'n algemene plek. Fisiese samestelling verwys na huise, bakens en die kwaliteit en karakter van die area. Kulturele milieu verwys na waardes, norme en leringe wat voorgestaan word deur betekenisvolle persone, wat gesinslede, vriende in die omgewing of buurt, nie verwante-volwassenes, kerke, jeugorganisasies en plaaslike sakeondernemings insluit.

Die agtergeblewe gemeenskappe waarbinne gekleurde adolessente hulleself bevind, speel 'n geweldige rol tydens die vorming van probleemstories van adolessente. Navorsing oor risiko's en beskermende faktore dui gelukkig daarop dat 'n stabiele en versorgende gesinslewe as bemiddelende faktor dien vir arm en agtergeblewe jeug, ondanks die gesinsamestelling en lewensomstandighede (Franklin, 2000).

Die gemeenskap kan ook 'n groot rol speel en dien as ondersteuningsbron buite die gesin. Gemeenskapsgebaseerde groepe wat bestaan uit sakeondernemings, skole, kerke en maatskaplike diensverskaffers kan as buffers dien, deur die nodige sosiale kapitaal wat die jeug nodig, te verskaf (Franklin, 2000). Effektiewe skole vir arm en agtergeblewe kinders het byvoorbeeld in die geskiedenis bewys dat daar gemeenskaplike karaktertrekke is wat sukses bewerkstellig. Hierdie karaktertrekke is onder andere: 'n sterk prinsipaal, 'n klimaat waar hoë verwagtinge gestel word en niemand toegelaat word om agter te raak nie, 'n strategie wat skolastiese progressie fyn monitor, asook een onderwyser of berader wat persoonlik ondersteunend en belangstellend is en glo in kinders se potensiaal (Crowther, 1998). Onderwysers en beraders speel dus 'n onmiskenbare rol in die vorming van gesonde doelwitte en suksesvolle lewenstories. Die skepping van effektiewe skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe wat skoolgebaseerde gesondheidsorgprogramme en gemeenskapsbronne identifiseer waarheen gesinne in nood verwys kan word, kan 'n baie groot bydrae lewer tot die minimalisering van die jeug se probleemstories.

In die konteks van die betrokke studie word daar gefokus op adolessente in die Wes-Kaap, spesifiek Cloeteville en Jamestown, wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef. Volgens Pietersen (2002) word die Kaap al baie lank bestempel as die strafbare-manslagkern van Suid-Afrika. Statistieke oor die omvang van sterftes wat deur moord plaasgevind het dui volgens Pietersen (2002) daarop dat daar in Kaapstad 'n toename is vanaf 209 moorde in Desember 1998 tot 225 moorde in Desember 1999. Hierdie traumatiese aanrandings behels geweeskote asook aanvalle met messe en stomp voorwerpe. Die *National Injury Mortality Surveillance System* (2002) beweer in hulle statistiese bevindinge dat daar vanaf Januarie 2002 tot Desember 2002 'n totaal van 482 mense in Stellenbosch dood is, waarvan slegs 12,7% toegeskryf word aan natuurlike oorsake. 48% van jongmense tussen die ouderdom van 15 en 24 jaar is dood as gevolg van strafbare manslag en in 65% van hierdie gevalle is skerp voorwerpe gebruik. Die statistieke wat deur Pietersen (2002) aangevoer word, word dus bevraagteken en is heel moontlik heelwat hoër. Pinnock (1997) het in sy boek "Street gangs and state control in Cape Town" reeds in 1983

gewaarsku dat gemeenskappe die jeug wat vatbaar is vir hoë-risiko-temas onder beheer moet kry, eerder as om apartheid vir hulle gedrag te blameer, anders gaan daar 'n geweldige toename in misdaad en geweld wees. Na die oorgang tot demokrasie in 1994 is misdaad en geweld die grootste dekonstruerende faktor in ekonomiese herkonstruering en stedelike ontwikkeling in Suid-Afrika. Wat Pinnock dus 20 jaar terug voorspel het, het waar geword. Die kern van die probleem is bendes, sindikate, dwelms en geweld, veral by jongmense (Pinnock, 1997).

Statistieke van gevangnisse bevestig verder die feit dat ons land 'n krisissituasie beleef rondom adolessente en hulle probleemstories. In die laaste 20 jaar is daar in Suid-Afrika konstant meer as 100 000 mense in gevangnisse, en 333 per 100 000 mense van die bevolking word opgesluit, wat een van die hoogste statistieke ter wêreld is (Pinnock, 1997). Wat egter hierdie statistieke kommerwekkend maak is die feit dat die meeste van gevangenes onder 23 jaar oud is. Dit laat 'n mens beseft dat daar meer drastiese ingrepe onder die jeug in Suid-Afrika moet wees.

Indien daar vir die jeug self gevra word hoe hulle voel en hoe hulle die probleemstories wat in hulle lewens uitspeel, verstaan, is hulle antwoorde volgens Pinnock (1997) die volgende:

- “Omtrent niemand wat ek ken stel belang in hoe ek regtig in my hart voel nie.”
- “My familie het vir my gesê hulle sal my uitlos en as ek in die moeilikheid kom, moet ek dit self oplos – toe ek in die moeilikheid beland het, het ek vir my familie gaan sê en hulle het gesê ek moet die gevolge dra.”
- “My enigste wens voordat ek 'n “gangster” geword het, was om met 'n “gun” in my hand te staan. Ek het gedink dit sal “fun” wees om deel te wees van 'n “gang” en in die aande uit te gaan om iemand te skiet.” Hierdie aanhalings spreek vanself.

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat die sosiaal agtergeblewe adolessent as gevolg van armoede nie soveel toegang tot gesondheidsorgdienste het nie, wat definitief bydra tot die ontwikkeling van probleemstories by hierdie kinders. Daar moet ook meer vanuit 'n kontekstuele raamwerk gekyk word na die agtergeblewe gemeenskappe waarbinne hierdie adolessente hulleself bevind, aangesien dit 'n pertinente rol speel tydens die vorming van probleemstories by adolessente.

Vervolgens word daar gekyk na die terapeutiese intervensies wat effektief is indien daar met adolessente gewerk word.

3.5 Adollesente en terapie

Oor die algemeen vind baie terapeute dit moeilik om in terapie met adollesente te werk, aangesien dit 'n lewensfase is waarin die adollesent geweldig ontwikkel, maar ook gekonfronteer word met moeilike ontwikkelingstake. Die vraag word dus gevra: watter tipe terapeutiese intervensie werk die beste met adollesente?

Adollesentedeelname is die belangrikste faktor indien sukses behaal wil word op hierdie terrein. Terapeute, navorsers, program-ontwikkelaars en implementeerders moet bewus wees van die feit dat hoewel adollesente deel is van die breër gemeenskap, hulle ook lewe in 'n wêreld wat op 'n unieke manier hulle eie is, waarvan volwassenes te vêr verwyderd is en kinders te jonk is om te verstaan (Mukoma, 2001). Tydens terapeutiese intervensies met adollesente moet hulle kulturele, fisiese en sosiale konteks in ag geneem word en terapeute moet begrip hê vir die soms ongemaklike lewensfase waarin hulle hulleself bevind. Konteks-sensitiewe intervensies streef daarna om die verskillende kontekste waarin adollesente hulleself bevind, asook die betekenis wat vir hulle daarin opgesluit lê, te verstaan (Siegel & Scovill, 2000). Sodoende word ernstige pogings aangewend om optimale omgewings vir hierdie adollesente te skep.

Volgens Franklin (2000) kan 'n ondersteuningsmeganisme wat bestaan uit 'n groep individue wat motiveer, inspireer en omgee, die vermoë hê om die nodige bronne aan kinders te verskaf. Corey (1981) sluit by hom aan in sy aanname dat groepterapie spesifiek geskik is vir adollesente, in die lig van die feit dat:

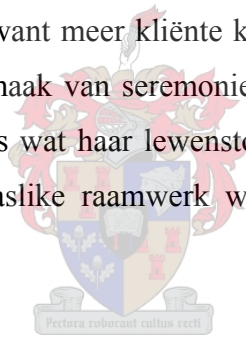
- 'n ruimte geskep word vir die adollesent waar sy haar konflikterende gevoelens en selftwyfel kan uitdruk en kan besef dat ander adollesente haar gevoelens deel,
- die adollesent geleentheid kry om haar waardes openlik te bevraagteken en sekere aanpassings te maak indien nodig,
- adollesente leer om met mekaar te kommunikeer, voordeel trek uit modellering van die groepleier en veilig kan eksperimenteer met die realiteit en hulle grense toets, en
- adollesente binne groepsverband instrumenteel is tot mekaar se groei en mekaar help op die pad na selfbegrip en aanvaarding.

Adollesente wat probleemstories leef, kan hierop terugval en aanhou terugveg, al staar hulle daaglik swaarkry in die oë. Broederskap asook rituele en verering, is 'n natuurlike deel van adollesente se uitdrukking van wat hulle beleef. Die onvermoë van pragmatiese volwassenes om

hierdie faset van adolessentwees te verstaan, word duidelik gesien in die instansies en intervensies wat gebruik word om adolessente “wat die reëls breek” te help, aangesien die konteks van die adolessent dikwels nie in ag geneem word nie (Corey, 1981).

Vorms, simbole, seremonies, rituele, tradisies en inlywings spreek volgens Siegel en Scovill (2000) tot die adolessent. Hoërskooljeug het verder ook die behoefte om soos hulle portuurgroep te wees in hulle voorkoms, hoe hulle praat en hulleself uitdruk en in hulle idees. Individualisme sink dus tydens hierdie lewensfase weg in groepsbehoefte (Siegel & Scovill, 2000).

Adolessente seuns en dogters het die behoefte om deel te vorm van ‘n groep waar ‘n sin van sekuriteit gevind kan word. Hierdie natuurlike behoefte in hierdie lewensfase maak groepterapie as voorkomende intervensie baie toepaslik. Corey (1981) bevestig ook dat groepterapie groot belofte inhou om die uitdagings met adolessente aan te spreek, aangesien die groepsproses dikwels meer effektief is as individuele terapie. Ver al ten opsigte van die finansiële implikasies is korttermyn-groepterapie noodsaaklik, want meer kliënte kan bereik word in ‘n groep. Narratiewe groepterapie, wat veral ook gebruik maak van seremonies en rituele en deurlopend fokus op die adolessent se konteks en die betekenis wat haar lewens storie vir haar inhou, is dus in die lig van bogenoemde aannames ‘n baie toepaslike raamwerk wat tydens groepterapie met adolessente aangewend kan word.



Individuele terapie word oor die algemeen meer dikwels toegepas op volwassenes en klein kinders. Volgens Wicks-Nelson en Israel (1984) word dieselfde aannames en metodes tydens groepterapie en individuele terapie gebruik. Daar is egter belangrike redes vir die keuse van groepterapie eerder as individuele terapie wanneer daar met adolessente gewerk word. Hierdie redes is as volg:

- groepe skep die geleentheid vir sosialisering wat nie in individuele terapie geskep word nie en wat ‘n pertinente behoefte is van adolessente,
- groepterapie is meer aantreklik vir adolessente, aangesien dit minder bedreigend is,
- groepe normaliseer die idee dat ander lede van die adolessent se portuurgroep ook probleme het, en
- groepe skep dikwels die geleentheid vir aktiwiteite wat nie op ‘n een-tot-een-basis met ‘n volwassene in individuele terapie gedoen kan word nie (Wicks-Nelson & Israel, 1984).

Verder is dit ook belangrik om spesifiek te kyk na groepterapie binne 'n multikulturele konteks. Volgens Corey (1981) is pluralisme 'n ideale staat waarin die realiteit van diversiteit herken, gerespekteer en aangemoedig word. Dit is een van die oogmerke van multikulturele groepterapie. Multikulturele groepwerk met adolessente fokus op strategieë wat 'n begrip en waardering vir diversiteit in areas soos kultuur, etnisiteit, ras, geslag, klas, religie en seksuele oriëntasie ontwikkel (Corey, 1981). Multikulturele groepterapie daag die aanname dat probleme eksklusief binne-in 'n persoon bestaan, uit. Die sosiale en kulturele konteks van menslike gedrag en die self-in-verhouding word eerder die fokus (Corey, 1981). Daar moet egter ook gewaak word teen die oorbeklemtoning van kulturele verskille, aangesien dit aanleiding kan gee tot stereotipering. Dit is dus belangrik dat die groep as eenheid met haar unieke kultuur beklemtoon word om sodoende 'n balans te handhaaf.

Dit is van die uiterste belang dat behandelingsprosedures by die kind se behoeftes aangepas moet word, daarom is daar vir die doeleindes van hierdie studie gefokus op groepterapie as die aangewese intervensie met adolessente en word hierdie proses vervolgens in meer detail bespreek.

3.5.1 Die aanvang van die groepterapieproses

Daar bestaan verskeie belangrike faktore wat in ag geneem moet word om te verseker dat 'n groepterapieproses met adolessente wat probleemstories leef, suksesvol is. Aangesien adolessente meestal nog op skool is, vergemaklik dit die groepterapieprosesse in terme van die identifisering van groeplede, asook die praktiese reëlings aangaande die aanbieding van die groep. Volgens Badcock-Walters (2000) is daar al herhaaldelik bewys dat skole dikwels 'n sentrale punt vir die beplanning van intervensies is. Skole is toeganklik en bied unieke geleenthede om kinders te beïnvloed en gedrag te verander. Die bespreking van groepterapie as intervensie word vir die doeleindes van hierdie studie deurlopend gedoen vanuit die voorveronderstelling dat groepterapie-intervensies by skole sal plaasvind.

Vervolgens word daar eerstens gekyk na belangrike stappe wat tydens die aanvang van die groepterapieproses by 'n skool gedoen moet word en daarna word groepterapietegniese asook dilemmas tydens die groepsproses in meer diepte bespreek. Die narratiewe-groepterapieproses as sulks word nie weer in hierdie hoofstuk bespreek nie aangesien dit reeds in hoofstuk 2 van hierdie studie bespreek is.

3.5.1.1 Die selektering van groeplede

Adolescente word gewoonlik vir terapeutiese intervensies verwys as gevolg van verskeie simptome of probleme. Redes vir verwysing is onder andere depressie, angs, aggressiewe uitbarstings, blootstelling aan geweld, gesinskonflik, verlies van betekenisvolle persone, alkohol- en dwelmmisbruik, die gebruik van vuurwapens, roekelose gedrag met voertuie, onveilige seksuele praktyke en seksuele uitbuiting. Adolescente met verskillende probleemstories en geaardhede kwalifiseer dus vir so 'n groepsproses. Die groepterapieproses is gewoonlik die suksesvolste indien daar 'n balans is tussen groeplede wat meer uitgaande is en dié wat meer teruggetrokke is (Waterman & Walker, 2001). Tydens die seleksie van groeplede is dit ook belangrik om van die begin af lede te kies wat die groepsproses gaan bevorder eerder as om dit te saboteer (Seedat et al., 2001). Jeug wat uiters ontwrigtend is, moet verwys word vir individuele terapie, anders ontnem hulle ander lede daarvan om iets uit die proses te kry. Volgens Waterman en Walker (2001) is dit beter om kinders uit te sluit wat gereeld afwesig is, en kinders wat langtermynvendettas teen mekaar het, moet in verskillende groepe geplaas word. Onderwysers, beraders en administrateurs by skole kan gevra word om adolessente te verwys vir groepterapie. Daar moet redes aangevoer word vir die verwysings om te bepaal of die adolessente wel kwalifiseer vir die betrokke groepintervensie.

3.5.1.2 Geslag en etniese samestelling

Oor die algemeen werk groepe wat uit beide seuns en dogters bestaan, baie goed. Dit is belangrik dat daar 'n paar lede van dieselfde geslag moet wees en nie net een persoon van 'n spesifieke geslag nie, aangesien dit die betrokke adolessent ongemaklik kan laat voel. In terme van die etniese samestelling van 'n groep is daar voor- en nadele verbonde aan kombinasies van verskillende etniese groepe versus 'n scenario waar alle groeplede van een etnisiteit is. Oor die algemeen sal gekleurde adolessente uit agtergeblewe gemeenskappe mekaar vinniger begin vertrou en meer van hulleself begin deel, aangesien hulle dieselfde agtergronde en ervarings beleef en dus 'n gemeenskaplike band het wat hulle saamsnoer en dieper empatie bewerkstellig (Waterman & Walker, 2001). Multi-etniese groepe, daarenteen, leen hulle meer daartoe om juis temas van rassisme, diskriminasie, vooroordeel en etniese trots meer effektief aan te spreek en hierdie diskoerse te dekonstrueer (Waterman & Walker, 2001). Sodoende word hegte bande gesmee tussen persone van verskillende etnisiteite, wat besonder helend kan wees.

3.5.1.3 Graadvlak

Die grade waarin lede van 'n groep is, wissel gewoonlik, maar hoe kleiner hierdie verskille, hoe beter, aangesien 'n graad 8 - en graad 12 - leerder se volwassenheidsvlak baie verskil. Waterman en Walker (2001) asook Siegel en Scovill (2000) beveel aan dat daar nie 'n verskil van meer as twee grade tussen groeplede is nie. Spesifiek by laer grade moet geslag ook in ag geneem word tydens die groepsamestelling aangesien dit 'n meer prominente impak op die groepsproses het.

3.5.1.4 Groepgrootte

Volgens Seedat et al. (2001) asook Waterman en Walker (2001) is die ideale groepgrootte tussen sewe en tien groeplede. Kleiner groepe het soms 'n tekort aan diversiteit en opinies en by groter groepe is daar soms nie genoeg tyd om by al die groeplede uit te kom nie. Groepkohesie ontwikkel ook moeiliker in groter groepe. Verder moet daar aanvanklik meer groeplede gewerf word as wat nodig is, aangesien groeplede se omstandighede dikwels verander en lede wegval. Algemene redes waarom groeplede wegval, is: die gesin trek, die kind word uit die skool geskors, sy wil nie sekere klasse mis nie, sy ervaar ongemak in die groep of die groep voldoen dalk nie aan haar behoeftes nie.

3.5.1.5 Struktuur van groepe

Die struktuur van groepe moet so saamgestel word dat dit inpas by die skool se kwartale. Volgens Grossman (2000) moet groepwerk ook aansluit by die skool se sentrale opvoedkundige missie om ondersteunend en effektief te wees. Daar moet eerder wegbeweeg word van langtermyn- psigoterapeutiese modelle en gefokus word op korttermyn- probleemoplossende modelle (Waterman & Walker, 2001). Aanvanklik moet 'n paar weke toegelaat word om groeplede te identifiseer en individuele onderhoude te voer. Groeptherapiesessies vind oor 'n periode van ongeveer tien weke plaas en kan in die daaropvolgende kwartaal voortgesit word indien nodig.

Volgens Waterman en Walker (2001) moet die aanvanklike groeptherapiesessies veral fokus op die opbou van vertroue en kommunikasievaardighede om sodoende 'n veilige omgewing te skep waarbinne groeplede hulle lewenstories kan deel en empaties op mekaar se stories kan reageer.

Groepsessies word gewoonlik tydens skoolure gehou, aangesien vervoer na afloop van 'n skooldag dikwels 'n probleem is omdat ander aktiwiteite bygewoon moet word of verantwoordelikhede jeens gesinslede nagekom moet word. Die groeplede word vir ongeveer 60 minute uit die klas gehaal. Hierdie tye kan wissel sodat groeplede nie altyd dieselfde klas mis nie. Die groep kom

dan bymekaar in die biblioteek of in 'n klaskamer wat nie gebruik word nie - privaatheid is belangrik (Waterman & Walker, 2001). Stoele word in 'n sirkel geplaas en die groepsproses begin.

Aan die einde van elke groepsessie kan daar gereflekteer word op wat die betekenis van die proses vir elke groeplid was en wat na die betrokke sessie by elke afsonderlike groeplid gaan bly (Waterman & Walker, 2001).

3.5.1.6 Groepterapeute

Volgens Waterman en Walker (2001) het die mees suksesvolle groepterapeute wat met adolessente werk, die volgende kwaliteite:

- hulle hou werklik van adolessente en adolessente hou ook van hulle,
- hulle is gemaklik met die groepsproses en kan aanpas by die groep, asook by individuele lede se behoeftes,
- hulle is geïnteresseerd in die groepsdinamika,
- hulle is gemaklik met en respekteer verskillende kulture, en
- hulle handhaaf konfidensialiteit, behalwe waar die gereg bekendmaking vereis.

Groepsprosesse met adolessente werk ook dikwels beter waar daar ko-terapeute is. Daar is verskeie voordele hieraan verbonde: terapeute ondersteun mekaar en staan in vir mekaar in moeilike tye tydens die groepsproses, bespreking van die groepsproses maak soms ruimtes oop vir terapeute, en ko-terapeute gee aan groeplede 'n groter geleentheid om met een van die terapeute met wie sy gemaklik voel, te bind (Waterman & Walker, 2001).

3.5.1.7 Die proses voor die aanvang van die groepterapieessies

Volgens Waterman en Walker (2001) kan daar aan die adolessente verduidelik word dat hulle genomineer is as studente wat baie potensiaal het en goed sal werk binne 'n groepskonteks, om sodoende stigmas en vrese van potensieële groeplede te verminder. Die vraag ontstaan egter of so 'n verduideliking deursigtig genoeg is en of die adolessente nie in elk geval weet hulle is geïdentifiseer as gevolg van die probleemstories wat hulle leef nie. Die struktuur en doelwitte van die groepsproses moet aan die betrokkenes verduidelik word en diegene wat belangstel, kry toestemmingsbriewe wat deur hulleself en hulle ouers onderteken moet word. Groepterapeute kan persoonlik met sekere ouers skakel indien adolessente dit versoek.

Waterman en Walker (2001) beveel aan dat individuele onderhoude vooraf met elke groeplid gevoer word. Hierdie onderhoude dien die volgende doel:

- die adolessent stem persoonlik toe tot die proses en die hele kwessie rondom konfidensialiteit in die groep word verduidelik, en
- belangrike inligting wat die groepterapeut reeds vooraf moet weet kan bekom word indien nodig. Voorbeelde hiervan is onder andere die adolessent se verwagtinge van die groep en hoekom sy graag aan hierdie proses wil deelneem. Hierdie inligting word ook uiteindelik gebruik om die sukses van die groep te evalueer.

3.5.2 Groepterapie tegnieke

Volgens Waterman en Walker (2001) is daar verskeie tegnieke wat tydens die groepterapieproses toegepas kan word om 'n effektiewe proses te fasiliteer. Vervolgens word hierdie tegnieke in meer detail bespreek.

- Die ontwikkeling van vertroue en begrip vir konfidensialiteit is die kern van enige suksesvolle groepterapieproses (Waterman & Walker, 2001). Vertroue is ook dikwels 'n ernstige dilemma in skoolgebaseerde groepe, aangesien groeplede mekaar buite groepsverband gereeld sien. Konfidensialiteitskontrakte kan geteken word om die erns daarvan te beklemtoon.
- Daar word ook gefokus op die ontwikkeling/vestiging van groepskohesie. Volgens Walker (1999) is die belangrike kenmerke van suksesvolle groepterapie-intervensies die volgende: interpersoonlike leer, universaliteit, groepskohesie, hoop, verandering, selfbegrip en die geleentheid om op 'n dieper vlak te kan deel. Hiervan is groepskohesie een van die belangrikste karaktereienskappe. Om kohesie te bewerkstellig, kan die groep byvoorbeeld besluit op 'n groepnaam en groepreëls. Die gevolge indien die reëls gebreek sou word, moet ook bespreek word. Belangrike reëls wat deur die groepterapeut voorgestel moet word indien die groeplede dit nie noem nie, is volgens Walker (1999):
 - groeplede mag nie aan mekaar of mekaar se goed vat nie,
 - groeplede mag mekaar nie "name" noem nie,
 - groeplede mag mekaar nie onderbreek nie,
 - groeplede moet mekaar se gevoelens respekteer, en
 - groeplede mag nie tydens die groepsproses eet nie.

Gemeenskaplikhede tussen groeplede se lewens en probleme kan verder uitgelig word om groepskohesie te bevorder. Empatiese begrip en reaksies tydens die groepsproses is van uiterste belang, veral sodra die groeplede veilig genoeg voel om op 'n diep vlak te begin deel. Adollesente voel soms ongemaklik in sulke situasies en sal grappe maak, die onderwerp verander of dit wat die persoon deel, afmaak of bevraagteken. Waterman en Walker (2001) beveel aan dat daar spesifieke aandag gegee moet word aan die ontwikkeling van empatiese response in die groep om hierdie reaksies te voorkom. Hierdie ontwikkeling kan gefasiliteer word deurdat groepterapeute gewenste response modelleer, groeplede by 'n aktiwiteit betrek word wat hulle help om gevoelens te identifiseer en 'n naam te gee, 'n uitdeeltuk met instruksies aan groeplede gegee word oor hoe om te reageer indien iemand iets baie sensitief deel of deurdat groepterapeute vir groeplede vra hoe hulle dink die ander groeplede voel en of hulle ook al so gevoel het.

- Tydens die groepsproses beveel Waterman en Walker (2001) aan dat groepterapeute veral fokus op:
 - reflektoring van die gevoelens van groeplede, asook van die groep in geheel,
 - die uitwysing van verbale teenoor nie-verbale gedrag. Dit gebeur veral indien 'n groeplid oor iets wil praat wat haar bang of ontsteld laat voel, en
 - prosessering van interpersoonlike dilemmas tussen groeplede wat tydens die groepsproses ontstaan. Dit kan baie effektief gebruik word om juis in die hier en nou 'n gesonde proses vir konflikoplossing te fasiliteer.
- Die ontwikkelingstadium van jonger adollesente versus ouer adollesente verskil baie. Jonger adollesente benodig meer struktuur tydens die terapeutiese proses en normalisering van sekere reaksies tydens intense oomblikke in die groepsproses is noodsaaklik (Waterman & Walker, 2001).
- Die wyse waarop orde in die groep gehandhaaf word, is baie belangrik, aangesien groeplede dikwels 'n probleem het met outoriteitsfigure. Volgens Waterman en Walker (2001) is die twee grootste foute wat groepterapeute dikwels maak, om self die groeplede af te dwing en dit nie die groep se verantwoordelikheid te maak nie, asook om “nice guys” te probeer wees en kleiner oortredings te ignoreer. Die mees effektiewe uitgangspunt wat groepterapeute kan inneem, is om ferm en duidelik te wees tydens die fasilitering van die afdwing van

groeprëls. Dit impliseer dat indien groeplede nie self agterkom dat 'n reël gebreek is nie, die groepterapeut vra of enigiemand gesien het of 'n reël gebreek is en indien niemand iets gesien het nie, wonder die terapeut hardop oor 'n sekere reël. Oor die algemeen moet jonger groepe meer met reëls bestuur word as ouer groepe.

- Die gebruik van reflektering, waaronder “check-in” en “check-out” aan die begin en einde van die groepsproses, help groeplede om weer met mekaar te bind en gee aan elke groeplid die geleentheid om te deel waar sy op daardie stadium in haar lewe is. “Check-out” dien meer as een doel, naamlik: lede deel met mekaar wat die dag se groepsproses vir hulle beteken het en gee terugvoer aan mekaar (Waterman & Walker, 2001).
- Dilemmas tydens die terminering van die groepsproses is onder andere dat groeplede baie gehëg raak aan mekaar en die groepterapeute. Dit is dus belangrik dat daar oor gevoelens soos hartseer en verwerping gepraat word. Groeplede moet ook drie of vier weke voor terminering daarop voorberei word en spesifieke aktiwiteite moet vir die laaste sessie beplan word (Waterman & Walker, 2001). 'n Afskeidspartytjie of uitstappie met eetgoed is iets wat groeplede altyd baie geniet en daar moet tydens hierdie sessie gereflekteer word op die totale groepsproses en wat die groeplede daaruit gekry het, al dan nie.

3.5.3 Dilemmas waarmee groepterapeute gekonfronteer word

- Kindermishandeling en selfmoordneigings is soms baie moeilike kwessies wat tydens die groepsproses na vore tree (Waterman & Walker, 2001). Dit is belangrik dat die groeplede moet beseft dat hierdie dilemmas nie slegs binne die groep gehou kan word nie, aangesien dit lewensbedreigend is. Die nodige instansies moet in kennis gestel word om die groeplid se veiligheid te verseker. Indien gedagtes rondom selfmoord gedeel word, word daar pertinent met die groeplid gekontrakteer om eers met die groepterapeut kontak te maak voordat sy enigiets doen. Die risiko vir selfmoord verhoog indien die groeplid reeds voorheen so 'n poging aangewend het en daar 'n definitiewe plan van aksie geformuleer is (Waterman & Walker, 2001). In so 'n geval word die ouers of voog van die groeplid deur die groepterapeut gekontak. Dit is belangrik dat die groepterapeut die groeplid moet bystaan in haar gevoelens en reaksies hierop.
- Groeplede wat nie aan die groepsproses wil deelneem nie, kan heelwat ongemak veroorsaak (Waterman & Walker, 2001). Verskillende benaderings kan egter gebruik word om

groeplede aan te moedig om wel deel te word van die groep en aan die proses deel te neem. Groeplede kan byvoorbeeld aktief aangemoedig word, groepterapeute kan opmerkings maak wat die groep se belangstelling prikkel, ondersteuning en aanvaarding kan direk gekommunikeer word en daar kan ook op 'n stadium hardop gewonder word wat dit vir die spesifieke groeplid moeilik maak om te deel in die groep (Waterman & Walker, 2001). Indien die persoon nie reageer nie, kan die groep hieroor gesprek voer. Indien geen van hierdie benaderings werk nie, kan die groepterapeut dit oorweeg om individueel met die groeplid te gesels en te bepaal of die persoon nog deel wil wees van die groep.

- Hantering van groeplede wat die groepsproses chronies ontstig, is belangrik. Sulke groeplede se gedrag kan gereguleer word, deurdat die reëls en gevolge wat die groep self saamgestel het, deur die groep geïnisieer en afgedwing word (Waterman & Walker, 2001). Indien dit egter nie werk nie en die groeplede van die persoon hou wat die proses ontstig, kan die groepterapeut individueel met die groeplid ontmoet en volgens Waterman en Walker (2001) die volgende aan die persoon deurgee: “Die ander groeplede kyk op na jou en wil soos jy wees. Jy weet egter dinge gaan nie altyd so goed in die groep soos wat dit kan nie en ek het gewonder of jy dalk sal kan help, aangesien jy 'n natuurlike leier is en die groeplede na jou luister, want hulle hou van jou.”
- Grense vir die groepterapeut se rol ten opsigte van deelname aan die groepsproses deur self te deel, asook die hantering van die terapeut se persoonlike gevoelens, is twee belangrike kwessies wat aandag moet kry tydens die groepsproses (Waterman & Walker, 2001). Groepterapeute se gemaklikheid om hulle eie lewensstories tydens die groepsproses te deel, wissel van persoon tot persoon. Oor die algemeen moet terapeute vooraf besluit of hulle bereid is om opreg te deel, aangesien dit die groepsproses die meeste van die tyd eerder bevoordeel as benadeel (Waterman & Walker, 2001). Dit is egter belangrik om 'n balans te handhaaf en altyd te onthou dat die groepterapeut se primêre rol dié van fasiliteerder is. Terapeute word ook dikwels gekonfronteer met gevoelens van frustrasie en fantasieë om groeplede te red en moet deurlopend daarvan bewus bly en sulke gevoelens tydens supervisie aanspreek.

3.6 Relevante navorsing: voorkomingsintervensies met adolessente

Verskeie pogings is al aangewend om adolessente se probleemstories aan te spreek, maar Bonomo en Bowes (2001) beweer dat navorsing oor die voorkoming van hoë-risikogedrag by adolessente

eers onlangs momentum begin kry het. Korttermynmodelle is wel in die 1960's en 1970's in skole en klinieke gebruik, maar terapeutiese groepe in skole se doelwitte, struktuur en lengte het deurlopend gewissel. Verder is min terapeute opgelei en weinig was bereid om groepterapie met adolessente te doen (Siepker, 1985).

Volgens Silvester (1997) is daar baie min navorsing gedoen oor spesifiek narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie. Meer studies oor groeppraktyke met adolessente, wat insluit wie, waar, watter modelle aangewend word, waar opleiding hiervoor geskied en hoekom daar nie meer teorie op die terrein gepubliseer word nie, word dringend benodig (Reid, 1989; Siepker, 1985).

Seedat et al. (2001) volstaan by die aanname dat geestesgesondheidsorgdienste in Suid-Afrika as gevolg van die apartheidsgeskiedenis selfs meer te kort skiet as in ander lande. Intervensies op hierdie terrein is uiters noodsaaklik. Volgens Seedat et al. (2001) is die postmodernistiese uitgangspunt, in 'n land soos Suid-Afrika, met sy unieke konteks, ideaal vir die doel en kan daar moontlik baie goeie resultate na vore tree indien veral minderbevoorregte adolessente die geleentheid kry om alternatiewe stories te begin leef, sonder hoë-risiko-temas. Mukoma (2001) sluit hierby aan in haar dringende oproep dat daar meer voorkomende intervensies benodig word en dat gesonde lewenstyle met ondersteunende omgewings noodsaaklik is vir Suid-Afrika se jeug.



Dit is noodsaaklik dat die aandag meer gefokus moet word op die wyses waarop gesinne, skole en gemeenskappe die ontwikkeling van alle jeug kan bevorder. Die jeug moet eerder beskou word as belowend vir skoolsukses as 'n risiko vir skoolmislukkig (Franklin, 2000). Deurdat die skool en omliggende gemeenskap by voorkomingsintervensies betrek word, word daar verseker dat hierdie intervensies gefokus is op die plaaslike behoeftes binne die aanvaarde sosiokulturele raamwerk (Mukoma, 2001). Dit gee aanleiding daartoe dat plaaslike bronne optimaal benut word en gee gemeenskappe betekenisvolle eienaarskap van intervensies. Volgens Siegel en Scovill (2000) moet intervensies daarop fokus om aan adolessente alternatiewe te bied vir positiewe uitdrukking en die bevrediging van hulle ontwikkelingsbehoefte. 'n Soeke na 'n gevoel van behoort, wat baie pertinent tydens adolessensie uitspeel, impliseer meer as net 'n behoefte daaraan om deel te wees van 'n gesinsisteem waar daar vir mekaar omgee word. Adolessente het nodig om aan 'n verskeidenheid plekke te behoort waar gevoelens van nabyheid aan ander, regverdigte behandeling en 'n gevoel van verbintenis met mekaar ervaar word (Siegel & Scovill, 2000).

Ntuli (1999) sluit hierby aan in sy aanname dat veral hoër onderwys in Suid-Afrika 'n kritiese rol speel in die vorming van 'n sienswyse en rigting wat meer kultuurspesifiek is. Om aan hierdie rol gehoor te begin gee, is daar onder andere in KwaZulu-Natal 'n sentrum gestig wat "The centre for the African Renaissance" genoem word. Volgens Ntuli (1999) het hierdie sentrum onder andere die volgende ten doel:

- om areas waar daar potensiële konflik kan ontstaan, te identifiseer en voorkomingsprogramme in die betrokke areas te ontwerp en te ontplooi,
- om 'n raamwerk te skep vir jeug- en vrouebemagtigingsprogramme: prioriteit word gegee aan die ontwikkeling van 'n mentorskapprogram om die jeug vir leierskap en verantwoordelikheid voor te berei, en
- om programme te skep wat op ontwikkeling, misdaad en morele vernuwing fokus.

Onder die minderbevoorregte jeug is daar in die verlede bewys dat interaksie met bekwame vrywillige volwassenes wat vir die jeug omgee en bereid is om as mentors op te tree, baie effektief is, veral indien ouers ongeskik of nie beskikbaar is vir die doel nie (Jaffe, 1998). Dit blyk dat dogters en gekleurde adolessente die meeste voordeel trek uit die nabye betrokkenheid van nie-erwante volwassenes wat aanvaardend voorkom (Jaffe, 1998). Badcock-Walters (2000) bevestig dit in sy navorsing waar hy bevind het dat personeel of fasiliteerders wat vrywillig opleiding ontvang om groepe met adolessente te fasiliteer, uitstekende resultate behaal. Ouers, onderwysers en veral voorligtingonderwysers speel 'n baie belangrike rol tydens die vroeëtydige identifisering, korrekte hantering en verwysing van probleemstories met hoë-risiko-temas by adolessente (Moore, 2000). Interaksie met 'n betekenisvolle volwassene is in Siegel en Scovill (2000) se navorsing ook bewys as die grootste beskermingsfaktor teen hoë-risiko-temas in adolessente se lewens. 'n Adolessent het nodig dat ten minste een volwassene in sy lewe "gek" is oor hom of haar.

Volgens Jaffe (1998) bestaan effektiewe programme wat in die verlede aangewend is ten opsigte van jeug wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef, uit die volgende strategieë:

- vroeë intervensies vir minderbevoorregte adolessente word geïnisieer,
- daar word voldoen aan adolessente se individuele behoeftes,
- programme laat die adolessente voel dat hulle deel is van die skoolgemeenskap,
- programme help adolessente om skoolwerk aan hulle huidige en toekomstige doelwitte te verbind,
- programme hou adolessente verantwoordelik vir hulle gedrag,

- programme gebruik korttermynaansporings, en
- gereelde progamevaluasies word gedoen.

Dit gaan dus daaroor dat adolessente toegerus en bemagtig moet word om die lewese uitdagings te hanteer, in beheer te wees van hulle lewens en verantwoordelikheid vir hulle besluite te neem (Mukoma, 2001). Volgens die resultate wat Bhana (2004) met sy navorsing gekry het, moet toekomstige intervensies veral fokus op die volle betrokkenheid en bemagtiging van jeug om beheer te neem van hulle eie heil as deel van 'n proses van deelnemende demokrasie.

Vervolgens word daar gekyk na die relevante intervensies wat wel reeds aangewend is in 'n poging om probleemstories by adolessente te verminder en te voorkom. Die meeste intervensies is vanuit 'n modernistiese wêreldsiening aangewend en word dienooreenkomstig bespreek.

Volgens Lyman en Campbell (1996) is die mees algemene intervensies wat gebruik word met adolessente wat probleemstories leef, as volg: hospitaal- of institusionele behandeling en jeugdige geregsprogramme, behandeling in wonings, pleegsorg, noodskuilings, dagbehandelingsprogramme, buitepasiëntbehandeling of psigoterapie en laastens skoolgebaseerde intervensies. Wat al hierdie intervensies in gemeen het, is die feit dat die kind verwyder word uit en behandel word buite die gesinsisteem en dat die gesinsisteem of huisomgewing sodoende die minimum aandag verkry. Hierdie intervensies word gebaseer op die aanname dat die probleem in die adolessent is en daar word gepoog om verandering te bewerkstellig in die "geïdentifiseerde pasiënt" (Lyman & Campbell, 1996). Die oorgrote meerderheid intervensies met adolessente neem hierdie perspektief aan. Sommige intervensies fokus op die opvoeding van adolessente, maar word weereens gebaseer op geïnternaliseerde aannames oor waarom adolessente by probleemgedrag betrokke raak. Volgens Lyman en Campbell (1996) is hierdie aannames as volg: adolessente weet eenvoudig nie van beter nie, hulle het wel die kennis, maar is swak besluitnemers, of hulle wil werklik graag die druk om in dekonstruerende aktiwiteite betrokke te raak, weerstaan, maar weet nie hoe nie. Die meeste van hierdie programme se effektiwiteit is ook nog nooit behoorlik gedokumenteer nie.

'n Tweede breë kategorie van intervensiestrategieë fokus eerder op sosiale korrelasies met probleemgedrag van adolessente, byvoorbeeld armoede, gevaarlike gemeenskappe, swak befondsde skole, betrokkenheid by negatiewe portuurgroepe en 'n gebrek aan leiding en

versorging by die huis (Siegel & Scovill, 2000). Navorsers wat hierdie perspektief aanneem, fokus op 'n gebroke gemeenskap wat die grootste invloed het op probleemstories van adolessente en beveel dus omgewings-intervensie-strategieë aan. Oor die algemeen fokus hierdie strategieë op gebroke gesinne, swak skole, ensovoorts. Volgens Siegel en Scovill (2000) is Bronfenbrenner se ekologiese model die mees gesofistikeerde en komplekse kontekstuele model wat tans in gebruik is. Daar bestaan ook meer bewyse dat intervensies wat fokus op die konteks waarin adolessente hulleself bevind, meer effektief is (Siegel & Scovill, 2000). As gevolg van 'n tekort aan fondse is baie van hierdie programme egter so saamgestel dat korttermynintervensies langtermyngevolge moet hê, wat nie altyd realiseerbaar is nie (Rutter, Giller, & Hagell, 1998). Volgens Rutter et al. (1998) is minder as 12% van voorkomingsintervensies met adolessente wat probleemstories leef, suksesvol.

Daar word gepoog om soveel moontlik kinders wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef by voorkomingsintervensies te betrek, maar so min moontlik bronne word hiervoor gebruik. Kinders en adolessente bly wêreldwyd dié deel van die bevolking wat nie genoeg dienste vir geestesgesondheidsbehoefte ontvang nie (Siegel & Scovill, 2000). Slegs adolessente wie se ouers dit kan bekostig om vir dienste te betaal of wat vir staatsgefinansierde intervensies kwalifiseer, ontvang die nodige versorging.

In Suid-Afrika is daar egter al 'n voorkomingsprojek genaamd Usiko geloods (Knoetze, 2003). Tydens hierdie projek is daar gebruik gemaak van mentors om minderbevoorregte jeug te help om vaardighede en verantwoordelikhede te ontwikkel tydens hulle transformasie van adolessente na jong volwassenes. Die program is dus gebaseer op die "rites of passage"-filosofie waarvolgens daar gepoog word om adolessente te begelei om pro-sosiale besluite te neem (Knoetze, 2003). Deelname aan die projek het bygedra tot die verbetering van interpersoonlike verhoudinge, 'n afname in betrokkenheid by hoë-risiko-temas en 'n inspirasie om nadelige omstandighede te oorkom (Knoetze, 2003).

Ander voorkomingsprogramme wat in die verlede al effektief aangewend is, is volgens Morgan (1985) selfhelp-programme. Hy beskryf twee selfhelp-programme: eerstens die multidissiplinêre spanbenaderingsmodel waarvolgens 'n span wat bestaan uit 'n terapeut, maatskaplike werker, onderwyser, soms 'n remediërende onderwyser, ouers en 'n spesialis, byvoorbeeld 'n spraakterapeut, maandeliks bymekaar kom, kinders se probleme bespreek en moontlike oplossings probeer vind. Sodoende word daar gepoog om kinders wat vatbaar is vir hoë-risikogedrag betyds

op te spoor en voorkomend op te tree. 'n Voorbeeld van so 'n gemeenskap-gebaseerde model wat oor die afgelope paar jaar in die VSA ontwikkel het en op jeug se risikogedrag fokus, is onder andere die "Clockwork"-model, wat die multidissiplinêre span by intervensies betrek (Bonomo & Bowes, 2001).

Die tweede selfhelp-program word die portuurgroepberadingsmodel genoem, waarvolgens portuurgroepe as 'n addisionele geestesgesondheid-ondersteuningsstelsel gebruik word. Aangesien 'n adolessent se portuurgroep die sterkste invloed op hom het in hierdie lewensfase, is dit juis die ideaal van hierdie model om jongmense by die prosesse van geestesgesondheidswerk met hulle portuurgroep te betrek (Middleman & Wood, 1995; Morgan, 1985).

In Los Angeles is 'n ander baie suksesvolle gestruktureerde psigo-opvoedkundige groepsberadingsprogram ontwikkel wat spesifiek fokus op jeug wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef (Waterman & Walker, 2001). Die program strek oor 15 weke en die doelwitte van die program is as volg:

- om 'n betroubare, ondersteunende groepsomgewing te skep waar gespreksvoering en mededeling tussen dieselfde portuurgroep plaasvind,
- om bekwaamheid op te bou deur spesifieke vaardighede byvoorbeeld woedebeheersing, empatiese respons, teenkanting van groepsdruk en kommunikasievaardighede aan te leer, en
- om aktiwiteite en gespreksvoering te fasiliteer waartydens dilemmas waarmee die jeug gekonfronteer word, verder eksploreer word, byvoorbeeld opvoedkundige doelwitte, aggressie en geweld, etniese identiteit, gesinsverhoudings en verhoudings met die teenoorgestelde geslag.

Bogenoemde psigo-opvoedkundige groepsberadingsprogramme is baie gestruktureerd en bestaan uit verskillende modules wat fokus op: vertroue en kommunikasievaardighede, woedebeheersing en probleemoplossingsvaardighede, etniese identiteit en anti-vooroordeel, opvoedkundige aspirasies, groepsdruk en bendegroepe, blootstelling aan geweld en post-traumatische stresreaksies, asook gesinsverhoudinge.

Volgens Cleaver (1992) wil dit voorkom asof openbare geestesgesondheidsmodelle vir voorkoming die beste resultate toon tydens die voorkoming van probleemstories met hoë-risiko-temas by adolessente. Hierdie modelle word in drie dele verdeel, naamlik primêre voorkoming,

waar daar gepoog word om die aanvang van hoë-risikogedrag te voorkom, sekondêre voorkoming, waar daar gepoog word om die voortsetting en eskalering van hoë-risikogedrag te voorkom en tersiêre voorkoming, wat op ernstige oortreders fokus, waardeur 'n poging aangewend word om die ontwikkeling van 'n lewenspatroon bestaande uit kriminele oortredings te voorkom.

In Suid-Afrika word daar gefokus op hoë-risiko-temas veral tydens primêre voorkoming. Hoë-risiko-programme word aangebied wat fokus op die lede van die gemeenskap wat weerloos is, soos kinders van alkoholiste of dwelmverslaafdes en gesinne met ernstige aanpassingsprobleme (Cleaver, 1992). Primêre en sekondêre programme is suksesvol in die sin dat adolessente wat aan die programme deelneem, verhoogde vermoëns in terme van lewensvaardighede toon en minder probleme ervaar (Durlak, 1995). Dit is van uiterste belang dat voorkomingsintervensies met adolessente altyd die sosiale konteks en ontwikkelingsfase van die adolessent in ag neem en inkorporeer om sukses te verseker (Bonomo & Bowes, 2001). Durlak (1995) stem hiermee saam in sy aanname dat voorkomingsprogramme suksesvol kan wees as dit op verskeie vlakke van die kind se lewe geïntegreer word.

Volgens Seedat et al. (2001) word die volgende modelle spesifiek in Suid-Afrika aangewend in 'n poging om kinders se geestesgesondheid te bevorder: die gemeenskapsgeestesgesondheids-, die primêre-gesondheidsorg-, die uitgebreide hulp-en-leidingsentrum-, die psigiatriesehospitaal-, die privaatpraktyk- en die nie-staatsorganisasiesmodel.

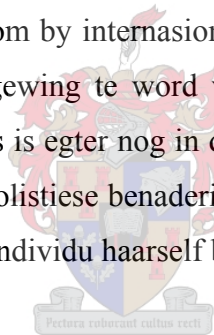
Volgens Bhana (2004) implementeer die Ministerie van Onderwys tans 'n vyfjaarplan genaamd Tirisano ("working together") wat in 2000 bekendgestel is, in 'n oproep om die onderwyssisteem te verander na 'n sisteem met gelyke geleentheid vir alle Suid-Afrikaners. Die plan se teiken is die opvoedkundige asook gesondheidsbehoefte van leerders ten opsigte van HIV/VIGS, substansmisbruik, geslag en seksualiteit. Die kernuitdaging van hierdie program is die sistematiese monitering van gedrag wat die jeug in gevaar stel, om sodoende wye intervensiebeplanning te kan doen (Bhana, 2004).

Balk (1995) beweer dat daar al verskeie psigoterapeutiese en beradingsprogramme aangewend is om hoë-risiko-temas by adolessente te verminder. Die doel van hierdie programme was om individue by te staan en te leer om vir beloning te wag, asook om ouers te leer hoe om kinders beter te dissiplineer en bestuursvaardighede toe te pas. Daar is egter min bewyse dat hierdie psigoterapeutiese programme hoë-risiko-temas by adolessente verminder of voorkom het en daar

bestaan selfs ontstellende verslae dat psigoterapeutiese programme soms meer destruktief as konstruktief was (Balk, 1995).

Daar is wel bewyse dat daar op die kort termyn sukses behaal is met opvoedkundige intervensies met adolessente wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef (Balk, 1995). Volgens Balk (1995) is die rede hiervoor die feit dat die programme die adolessente bemagtig om outonoom en self-direktief te wees. Aangesien baie adolessente se vatbaarheid vir hoë-risikogedrag deur sosiale en ekonomiese diskriminasie asook beperkte geleenthede versterk word, word baie intervensies gefokus op lewensvaardighede, houdings en gedrag (Balk, 1995; Crockett & Crouter, 1995).

In Suid-Afrika is ongeveer 43% van die populasie kinders onder die ouderdom van 20 jaar en ongeveer 12,5 miljoen kinders is ingeskryf by skole (Bhana, 2004). Mukoma (2001) sluit hierby wanneer sy sê dat die meerderheid van Suid-Afrika se kinders wel skoolgaande is, wat skole 'n ideale omgewing maak om voorkomingsintervensies te implementeer. In Suid-Afrika word daar ook 'n pertinente poging aangewend om by internasionale ontwikkelings by te bly en skole word geleidelik getransformeer om 'n omgewing te word waar gesondheid en 'n gesonde lewenstyl bevorder word. Hierdie ontwikkelings is egter nog in die embriofase. Die fokus van individue se gesondheid word verskuif na 'n eko-holistiese benadering, wat ook die sosiale, politieke, kulturele en ekonomiese omgewing waarin die individu haarself bevind, insluit (Mukoma, 2001).



Volgens Mukoma (2001) is die strategieë waardeur die nuwe filosofie van gesondheidsbevordering toegepas word, die volgende:

- ontwikkeling van persoonlike vaardighede,
- versterking van gemeenskapsaksie,
- skepping van ondersteunende omgewings vir gesondheid,
- heroriëntering van gesondheidsdienste, en
- gesonde openbare beleid.

Die bevordering van 'n gesondheidsmodel by skole wat primêr op die seksuele gedrag van adolessente fokus, toon geweldig baie potensiaal om die gesondheid en welstand van die skool en die wyer gemeenskap te bevorder. Daar is in die verlede al bewys dat onveilige en ongesonde seksuele praktyke dikwels verband hou met ander hoë-risikogedrag by adolessente (Flisher, Ziervogel, Chalton, Leger, & Robertson, 1996).

Volgens Durlak (1995) is daar al verskeie voorkomingsprogramme spesifiek by skole aangebied. Navorsing wat op hierdie terrein gedoen is, is meestal eksperimenteel van aard en is vanuit 'n modernistiese raamwerk toegepas. Dit is ook nie altyd duidelik watter aspek van die program verandering gefasiliteer het nie, aangesien die kwalitatiewe ervaringsaspekte nie altyd hierby geïnkorporeer is nie (Durlak, 1995). Programme wat op teorie gebaseer is, is meer suksesvol en dit wil voorkom asof die gebruik van teorie tydens die ontwikkeling van voorkomingsprogramme by skole in Suid-Afrika grootliks geïgnoreer word (Mukoma, 2001).

Kirby (1995) het in sy evaluasie van skoolgebaseerde intervensies bevind dat interaktiewe aktiwiteite 'n voorwaarde is vir suksesvolle voorkomingsintervensies. Mukoma (2001) sluit hierby aan in haar bewyse dat kennisgeoriënteerde modelle nie effektief genoeg is om gedrag te verander nie. Programontwerpers en -implementeerders moet meer innoverend raak in hulle benaderings tot skoolgebaseerde intervensies en groter pogings asook bronne aanwend om nie slegs voorkoming te bewerkstellig nie, maar ook gesonder lewenstyle te bevorder en adolessente wat swaarkry, te ondersteun.

Skoolgebaseerde intervensies in Suid-Afrika fokus veral op lewensvaardighede-opvoeding wat deel vorm van die kurrikulum, maar navorsing en resultate bewys dat hierdie intervensies nie op die lang termyn die nodige verandering en vaardighede bewerkstellig nie (Mukoma & Flisher, 2001). Dit word toegeskryf aan die kort duur van hierdie intervensies asook die feit dat die ontwikkeling van persoonlike vaardighede nie behoorlik hierby geïntegreer word nie (Mukoma & Flisher, 2001).

Skole in Suid-Afrika word nie net met die voorkoming van hoë-risiko-temas by adolessente gekonfronteer nie, maar bestaan ook in 'n post-apartheidsomgewing binne 'n demokrasie waar daar geworstel word met dilemmas rondom ras, inkomsteverskille, verspreiding van bronne, toegang tot geleenthede en verskille in sosiale klas (Mukoma, 2001). Hierdie faktore het 'n impak op die toepassing van intervensies, nie slegs by skole nie, maar in gemeenskappe oor die algemeen. Dit beïnvloed die wyse waarop adolessente reageer op intervensies wat op die voorkoming van hoë-risiko-temas fokus.

Skoolgebaseerde programme moet dus al die bogenoemde faktore deeglik in ag neem. Moore (2000) beskryf die verantwoordelikhede van skoolgebaseerde programme as volg:

- om 'n voorkomende en vroegtydige identifiseringsplan vir hoë-risiko-temas, waaronder veral 'n geneigdheid tot selfmoord, te ontwerp,
- om 'n netwerk, wat krities is tydens intervensies en die hantering van krisisgevalle, in plek te kry,
- om sprekers te mobiliseer wat by die skool met adolessente kom gesels in 'n poging om hulle rustiger te laat voel oor hulle probleme,
- om 'n publieke bewustheid van hoë-risikogedrag en die gevolge daarvan te skep, en
- om 'n pos te skep wat spesifiek op hierdie probleme fokus. Hierdie persoon moet die effektiwiteit van voorkomingsintervensies evalueer, sorg dat verwysings en multidissiplinêre -spandata bygewerk word en aktiwiteite en oefeninge inisieer wat toepaslik is vir die voorkoming van probleemstories met hoë-risiko-temas.

Verder is daar ook navorsing oor dwelmvoorkomingsprogramme gedoen en resultate dui daarop dat skoolgebaseerde intervensies baie effektief aangewend kan word, aangesien die resultate oor 'n tydperk blywend is, praktiese betekenis het en relevant is vir die hele skoolgemeenskap (Durlak, 1995).

Klasgebaseerde intervensies wat handel oor seks, vigs en swangerskappe, met inagneming van die invloed van die omgewing, het ook 'n goeie effek op adolessente wat vatbaar is vir hoë-risiko-temas (Durlak, 1995). Verskeie intervensies het al betekenisvolle veranderinge in skoolkinders se lewens bewerkstellig, wat boonop standhoudend was oor tyd (Durlak, 1995). Seksopvoeding is belangrik en die effektiwiteit daarvan word verseker indien daar gefokus word op onderwerpe wat adolessente interesseer en interpersoonlike verhoudings insluit.

Volgens Colten en Gore (1991) fokus skoolgebaseerde programme veral op sosiale besluitneming en probleemoplossingsvaardighede om negatiewe uitkomst tydens vroeë adolessensie te probeer verminder. Mentors word dikwels vir die doel gebruik en mentorprogramme is tipies ontwikkel om minderbevoorregte jeug te help om vaardighede en verantwoordelikhede te ontwikkel deur gebruik te maak van volwassenes wat omgee en bekwaam is om as mentors op te tree (Jaffe, 1998).

Soos reeds bespreek, raak baie min volwassenes wat leiding kan gee en as mentors kan optree, betrokke by hoërskole waar laerinkomste jeug skoolgaan (Colten & Gore, 1991). Die ironie is dat

dit juis hierdie jeug is wat dringend sulke intervensies benodig (Colten & Gore, 1991). Hierdie probleem en behoefte aan meer volwassenes en mentors word vererger deur die feit dat adolessente al hoe minder interaksie het met volwassenes en al hoe meer tyd saam met hulle portuurgroep deurbring (Siegel & Scovill, 2000). Ons leef in 'n era waarin adolessente mekaar amper begin grootmaak eerder as dat volwassenes hulle grootmaak. Volgens Knoetze (2003) is daar al hoe meer enkelouergesinne met afwesige pa's, wat kinders verwond laat.

Big Brothers en Big Sisters is 'n nie-winsgewende organisasie wat in Suid-Afrika werksaam is en spesifiek aan bogenoemde tekortkoming aandag gee. Die doel van die organisasie is om een-tot-een-mentorverhoudings tussen kinders en volwassenes te fasiliteer (<http://www.bbbssa.org.za>). Deurdat 'n minderbevoorregte kind met 'n verantwoordelike volwassene wat werklik omgee verbind word, kan die kind voordeel trek uit die konstruktiewe invloed van die mentor. Hierdie organisasie se werksaamhede in Suid-Afrika het ongeveer drie jaar gelede begin in 'n poging om 'n verskil te maak in Suid-Afrika. 'n *Big Brothers Big Sisters South Africa*-evaluasie, wat deur die Departement Sielkunde van die Universiteit van Kaapstad geloods is, het daarop gedui dat kinders wat met mentors verbind is, se kommunikasievaardighede asook akademiese prestasie verbeter en dat hulle minder geneig is tot hoë-risikogedrag en konflik (<http://www.bbbssa.org.za>). Tydens die plasing van mentors word die behoeftes van die kind en sterk punte van die volwassene in ag geneem. Sekere doelwitte vir die ontwikkeling van die kind word ook geïdentifiseer, byvoorbeeld die verbetering van selfvertroue of akademiese prestasie. Die mentors word voorberei deurdat hulle vooraf opleiding ondergaan wat kwessies soos verhoudingsbou en die ontwikkeling van selfagting aanraak.

Grossman (2000) beweer dat die gebruik van groepintervensies in skole al hoe meer toeneem, maar die praktiese kennis van groepwerk dikwels tekort skiet. Dit is baie moeilik om opleiers wat goed onderlê is in groepwerk op te spoor en die groepterapie wat deur studente aangebied word, is dikwels gegrond op onvoldoende kennis van groepsprosesse en -ontwikkeling. Badcock-Walters (2000) beklemtoon dat dit belangrik is dat die persone wat hierdie intervensies fasiliteer, opleiding moet ondergaan wat fokus op die fasiliteerders se persoonlike houdings, vaardighede tydens interaktiewe besprekings en persoonlike gemaklikheid met seksualiteit en ander hoë-risiko-temas.

Hoewel die fokus van die literatuurstudie primêr was om te bepaal hoeveel navorsing daar al oor spesifiek narratiewe groepterapie as terapeutiese intervensie gedoen is, word daar vervolgens

kortliks gekyk na ander tipe terapieë wat al gebruik is tydens groepterapie intervensies met adolessente.

Volgens Foy, Eriksson en Trice (2001) kan kognitiewe- en gedragsterapie suksesvol geïntegreer en toegepas word in groepe met adolessente wat trauma beleef het en ernstige gedragsprobleme ontwikkel het as gevolg van die trauma. Hulle volstaan egter by die feit dat groepterapie in die algemeen aangedui word as 'n baie effektiewe intervensie met adolessente en die tipe terapie wat gebruik word dus nie noodwendig bepalend is van die sukses van 'n groepsproses aldan nie.

Curry, Wells, Lochman, Craighead en Nagy (2001) sluit hierby aan met hulle navorsing oor kognitiewe gedragsterapie met adolessente wat depressief is en substans-afhanklikheidsprobleme ontwikkel het. Hulle het 'n geïntegreerde groep- en familieterapiemodel vir adolessente en hulle families ontwikkel waartydens kognitiewe gedragsterapie toegepas is en 'n aanduidende afname in substans-afhanklikheid asook depressiewe gevoelens opgemerk is. Hudson, Hughes en Kendall (2004) sluit verder hierby aan in hulle aanname dat kognitiewe gedragsterapie met adolessente in groepsverband koste effektief is en ook goed aansluiting vind by die adolessent se ontwikkelingsfase.

'n Groepmodel is deur Blume, Green, Joanning en Quinn (1994) ontwikkel wat rolteorie en kognitiewe ontwikkelingsteorie as uitgangspunt gebruik met adolessente wat substans misbruik maar nie afhanklik is daarvan nie. Hierdie korttermyn benadering bestaan uit verskeie oefeninge wat fokus op die ontwikkeling van vaardighede by die adolessent om 'n situasie beter te definieër en dan sekere rolle te skep en effektief in te neem.

Hoewel daar herhaaldelik al bewys is dat groepterapie een van die effektiefste intervensies is met adolessente, waarsku Kaminer (2005) teen die impak wat groeplede se anti-sosiale gedrag op mekaar kan hê. Dit is van uiterste belang dat daar gekyk moet word na die voorkoming, vermindering en beheer van anti-sosiale gedrag wat kan uitspeel in 'n groep en hoe dit groeplede wat nie daarby betrokke is nie kan affekteer.

Vyf modelle wat ontwikkel is vir die behandeling van adolessente wat dagga misbruik is deur Diamond, Godley, Liddle, Sampl, Webb, Tims en Meyers (2002) omskryf. Die vyf modelle maak deurlopend gebruik van individuele motiveringsterapie asook kognitiewe gedragsterapie in groepsverband en het baie suksesvolle uitkomstes getoon. Hierdie modelle is in 'n handleiding

formaat beskikbaar gestel en kan baie effektief aangewend word om die behandeling van en navorsing oor adolessente wat dagga gebruik, te bevorder.

Baily, Baker, Webster en Lewin (2004) het 'n kort motiveringsonderhoud en daarna kognitiewe gedragsterapie met adolessente wat op risiko is om alkohol-afhanklikheidsprobleme te ontwikkel toegepas. Die resultate van hierdie studie het gedui daarop dat adolessente wat op risiko is om alkohol-afhanklikheidsprobleme te ontwikkel en ambivalent is oor die regulering daarvan, wel deel kan vorm van so 'n groep en gesonder grense en beperkinge kan ontwikkel.

Die effektiwiteit van kognitiewe gedragsterapie en interpersoonlike terapie met depressiewe adolessente is deur Rossello en Vernal (1999) nagevors. Die resultate van hierdie studie het gedui daarop dat depressiewe adolessente aansienlik minder depressief was en 'n verbetering in self-esteem en sosiale aanpassing getoon het. Veral kognitiewe gedragsterapie groepintervensies wat gebruik word om adolessente te ondersteun met angs, depressie en ander sielkundige probleme het 'n verdere positiewe impak op lae vlakke van motivering, swak aandagspan, leerprobleme, swak impuls kontrole en substansmisbruik by adolessente (Edelman & Remond, 2005).

Mufson, Gallagher, Dorta en Young (2004) sluit hierby aan in hulle navorsing met depressiewe adolessente en die gebruik van interpersoonlike terapie. Hulle fokus veral daarop om die groepsbespreking betekenisvol te hou vir die groep as geheel. Wat interpersoonlike groepterapie so effektief maak is die feit dat die doelwitte van hierdie tipe terapie spontaan bewerkstellig word deur die groepkonteks en proses. Hierdie doelwitte is onder andere om groeplede se vermoë te ontwikkel om ooreenkomste in die onderskeie lede se behoeftes raak te sien, om alternatiewe oplossings vir sekere konflikte te genereer, om effektiewe sosiale vaardighede aan te leer en om 'n bewustheid van ander mense se behoeftes en gevoelens te kweek (Mufson et al., 2004).

Die Beck groepterapiemodel is deur Liddle, Dakof, Parker, Diamond, Barrett en Tejada (2001) gebruik tydens 'n intervensie met adolessente wat betrokke was by substansmisbruik. Die intervensie is gebaseer op die fases van die groep se ontwikkeling met verskillende take en doelwitte toegeken aan elke fase van hierdie proses. Klem word veral gelê op die ontwikkeling van individuele vaardighede soos kommunikasie, selfbeheersing, selfaanvaarding en probleemoplossing asook die opbou van sosiale ondersteuning onder groeplede. Geen betekenisvolle veranderinge is egter gevind na die toepassing van hierdie intervensie nie.

Psigoanalitiese groepterapie is deur Billow (2004) toegepas en hy het gebruik gemaak van Bion se model genaamd “The container-contained”. Die groepterapie intervensie is toegepas op adolessente wat swak kommunikeer, weerstand toon en betrokke is by antisosiale gedrag. Hierdie intervensie was baie geslaagd en ‘n verbetering in bogenoemde gedrag het uitgespeel.

Volgens Hill en Brack (2004) is daar in Suid-Afrika ‘n versoenings-groepterapieproses begin in ‘n poging om standhoudende versoening te bewerkstellig met adolessente wat getraumatiseer is deur geweld in gemeenskappe wat veroorsaak is deur heksery. Hierdie proses was uiters suksesvol en besondere versoening en heling is bewerkstellig in hierdie gemeenskappe.

Volgens Federici-Nebbiosi (2003) is ‘n groepsintervensie met adolessente vanuit die self sielkunde perspektief baie effektief aangesien die groepskonteks as kragtige reguleringsfunksie dien vir die adolessente. Tydens so ‘n groepsproses is die primêre fokus om die groeplede te help om te leer om hulleself so te reguleer en te organiseer dat elke groeplid bewus raak van die betekenis om te behoort aan die groepsisteam.

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat verskeie intervensies in die verlede aangewend is om die probleemstories van adolessente te probeer adresseer. In die literatuur wil dit egter voorkom asof narratiewe groepterapie as voorkomingsintervensie nog nooit die fokus van navorsing met adolessente was nie. Narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie met adolessente kan dus in Suid-Afrika ‘n baie belangrike rol vervul en baanbrekerswerk doen op hierdie terrein.

In hierdie hoofstuk is die literatuurstudie voortgesit en is daar gefokus op adolessensie as lewensfase en relevante navorsing oor intervensies wat reeds met adolessente geloods is. Vervolgens word die opleiding van narratiewe-groepterapieterapeute in hoofstuk 4 bespreek.

HOOFSTUK 4

OPLEIDING

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op die opleiding wat fasiliteerders moet deurloop om die rol van narratiewe groepterapeute te kan vervul. Eerstens word 'n teoretiese agtergrond oor die opleiding van terapeute gegee en daarna word die opleidingsprotokol wat tydens hierdie studie aangewend is, opsommend uiteengesit.

4.2 Die opleiding van terapeute in Suid-Afrika: 'n teoretiese agtergrond

Effektiewe opleiding is 'n onderwerp waaroor daar baie gedebatteer word, veral by universiteite. Om goeie en effektiewe terapeute op te lei, behels baie meer as net die bemeestering van die teoretiese inhoud. Volgens Carty (1991) moet die student haarself tydens terapie op 'n terapeutiese wyse kan gebruik en dit vereis die integrasie van persoonlike ervarings met 'n professionele identiteit.

Die vraag ontstaan: Wat is effektiewe opleiding en hoe bewerkstellig 'n mens die integrasie van persoonlike ervarings met 'n professionele identiteit? Vir Pretorius (1994) is dit belangrik om die volgende drie vrae te vra indien effektiewe opleiding van terapeute ter sprake is:

- Bevorder die opleidingsproses studente se kapasiteit om hulle eie ervaring te vertrou en te gebruik?
- Bied die opleidingsproses geleentheid vir reflektoring op hierdie ervaring en die toepassing van dit wat geleer is?
- Dra die opleidingsproses by tot die persoonlike en professionele groei van die studente?

Daar word vanuit die sosiaal-konstruksionistiese benadering algemeen aanvaar dat dit wat ons weet van die wêreld waarin ons leef, ons slegs deur ons ervaring weet (White, 1991). Ons ervaring van die wêreld is dus al wat ons het en ooit sal ken. Om egter betekenis te gee aan ervaring, moet ons dit op een of ander manier organiseer of 'n patroon daaraan gee, wat dikwels in die vorm van stories uitspeel. Volgens White (1991) speel lewenstories 'n onmiskenbare rol in verhouding tot die organisering van ervarings en hy beskryf dit as volg:

- dit is deur ons stories dat die betekenis wat ons aan ervarings heg, bepaal word,
- dit is hierdie stories wat bepaal watter dele van die ervaring uitgedruk word,
- dit is hierdie stories wat die vorm van uitdrukking van die ervaringsaspekte bepaal, en

- dit is hierdie stories wat die werklike effek en rigting in ons lewens en verhoudings bepaal.

Dit is dus duidelik dat ervaring en die organisering daarvan in stories 'n geweldige rol speel in 'n mens se lewe. Indien 'n mens hierdie universele kenmerk van menswees dus ook tydens opleiding kan toepas kan dit soveel meer betekenis hê. Die storie van die opleiding is nie die reistog op sigself nie. Die opleier of onderwyser en deelnemers of studente is tydens eksperensieele opleiding betrokke by 'n proses van vorming van betekenis met die opleidingstorie as riglyn (White, 1991). Pretorius (1994) stem saam dat sielkundiges wat beoog om terapeutiese vaardighede prakties te gaan toepas, op 'n eksperensieele wyse onderrig moet word. Hierdie tipe onderrig gee ook aan die opleier motivering en entoesiasme wat 'n baie positiewe uitwerking het op die studente. Nog 'n positiewe aspek van eksperensieele leer is veral daarin gesetel dat nuwe feite en beginsels deur middel van duidelike en werklike ervarings ingeprint word. Opleiding wat dit ten doel stel om persoonlike groei met die akademiese te kombineer, en die abstrakte met die toegepaste, is uiters effektief (Pretorius, 1994; Weingarten, 1992). Volgens Pretorius (1994) kan 'n kombinasie van eksperensieele en didaktiese leer ook baie effektief aangewend word.

Opleiding wat in gestruktureerde groepe gefasiliteer word, word dikwels meer positief ontvang en 'n definitiewe opleidingstruktuur help studente om hulle aandag gefokus te hou (Erwin, 1999). Die voordele van eksperensieele leer, veral in groepsverband, is volgens Pretorius (1994) die volgende:

- kommunikasie en konstruktiewe werksverhoudings word tussen studente gefasiliteer,
- studente kan ervarings deel en by mekaar leer,
- groeplede ondersteun mekaar en bou mekaar se selfvertroue, en
- groeplede leer om individuele verskille, opinies en voorkeure te respekteer.

Vier areas van 'n student se ontwikkeling is onder andere belangrik en moet tydens opleiding aangeraak word. Hierdie areas is kennis, metodologiese vaardighede, kommunikasie vaardighede en die vermoë om onafhanklik te kan werk (Pretorius, 1994).

White (1991) fokus op die volgende vrae om te bepaal in watter mate enige opleidingsproses of supervisie voldoende is:

- Word daar ruimte toegelaat vir deelnemers om dele van hulle geleefde ervarings te deel?
- Word die deelnemers se verbeelding betrek?

- Word deelnemers aangespoor om te gaan kyk na wat hulle voortbring in hulle pogings om te dupliseer?
- Word deelnemers bemagtig om te verstaan hoe hulle die storie van terapie oorneem en hulle eie maak?
- Word deelnemers ondersteun om die werklike effek van stories in hulle lewens as terapeute te exploreer?

Indien ons dus na die bogenoemde vrae kyk, word daar tot die gevolgtrekking gekom dat 'n goeie storie oor opleiding of supervisie ondersteun sal word deur 'n struktuur wat effektief is en die studente en opleier aanspoor om in die terapie-storie in te gaan, dit oor te neem en dit hulle eie te maak. So 'n struktuur sal die uitdrukking van belangrike dele van die studente se geleefde ervaring fasiliteer en hulle verbeelding stimuleer. Studente sal verder bewus raak van die mate waarin hulle betrokke is by die proses van skepping in die werk waarmee hulle besig is.

'n Verdere belangrike oogmerk van opleiding in narratiewe groepterapie moet wees om die narratiewe manier van taalgebruik en die praktyke van dekonstruksie en geëksternaliseerde gesprekke vir die studente net so betekenisvol te maak as wat dit vir die kliënte gaan wees (Neal, 1996).

Volgens Abrahams (1992) het die meeste studente wat voorheen in Suid-Afrika opleiding in terapeutiese vaardighede ontvang het, 'n sistemiese benadering bo 'n psigodinamiese benadering verkies. Onvoldoende voorbereiding vir die toepassing van terapeutiese vaardighede is egter 'n groot probleem. Die ekosistemiese benadering word oor die algemeen baie positief ontvang, maar kultuur- en taalprobleme word soms ervaar (Abrahams, 1992).

Aangesien die debat oor sielkunde in Suid-Afrika baie reaksie uitlok, is kruiskulturele terapie 'n pertinente onderwerp wat tydens opleiding aangeraak moet word. Volgens Pretorius (1994) is daar groot verskille in opinies oor die mate waarin sielkundiges gespesialiseerde opleiding in kulturele faktore moet ontvang. Dit wil voorkom asof daar twee denkrigtings in hierdie verband bestaan. Eerstens is daar die universaliste se uitgangspunt wat sê dat 'n opgeleide, professionele sielkundige oor die nodige vaardighede beskik om terapie te werk met enige kliënt, ongeag kulturele faktore (Pretorius, 1994). Die tweede uitgangspunt is dié van kulturele bevoegdheid. Hierdie uitgangspunt beskou kultuur as 'n belangrike komponent van enige terapeutiese intervensie, en

hierdie komponent word dikwels nie tydens opleiding effektief genoeg aangespreek nie (Pretorius, 1994).

Indien 'n mens gaan kyk na die beginsels van sosiaal-konstruksionisme as filosofiese uitgangspunt en narratiewe terapie as werkswyse, wil dit voorkom asof die tweede standpunt oor kultuur meer by hierdie raamwerk inval. Tydens hierdie werkswyse word daar juis baie spesifiek gekyk na kultuur en die samelewing se diskoerse en hoe dit mense se lewenstories dikwels marginaliseer of inperk.

In die lig hiervan is dit dus belangrik om tydens die opleiding van studente wat met verskillende kultuurgroepe gaan werk, veral ook te fokus op tipiese diskoerse waarmee hulle in hierdie verband te doen gaan kry. Hierdie diskoerse het onder andere te doen met kulturele wantroue, die mate waarin mense van verskillende kulture oopmaak en deel, verskillende maniere van kommunikeer in terme van taal, verskillende nie-verbale boodskappe en maniere van gesprekvoering, mag, sosialeklas, geslag, verskillende wêreldsienings, waardes en akkulturasie (Pretorius, 1994).

Volgens Ahrends (1995) moet daar tydens opleiding veral 'n bewustheid gevorm word en kennis en vaardighede in kruiskulturele verband geïntegreer word. Dit is krities dat terapeute intens bewus moet word van hulle eie rasidentiteite en hoe dit in Suid-Afrika gekonstrueer is, asook die mate waarin daardie identiteit in hulle alledaagse lewe ingebring word (Ahrends, 1995).

Corey (1981) beklemtoon die volgende aspekte waaraan groepterapeute oorweging moet skenk indien daar met multikulturele groepe gewerk word:

- wees bewus van hoe jou eie kulturele agtergrond jou denke en gedrag affekteer,
- identifiseer jou basiese aannames wat spesifiek op kultuur, etnisiteit, ras, geslag, klas, religie en seksuele oriëntasie van toepassing is en dink hoe hierdie aannames jou as groepleier affekteer,
- probeer om verby die individu te kyk en omgewings- en sistemiese faktore wat tot 'n persoon se probleme bydra, ook in ag neem.
- respekteer individuele verskille en onthou dat diversiteit die groepsproses bevorder,
- leer om aandag te skenk aan die gemeenskaplike grond wat wel bestaan tussen mense van verskillende agtergronde bestaan, en

- laat die groeplede toe om jou te leer wat vir hulle werk. Moenie noodwendig alles van die groeplede se kulturele agtergrond probeer weet nie.

Die redes waarom studente hulleself vir 'n bepaalde opleiding beskikbaar stel asook die verwagtinge wat hulle van die konteks en struktuur van opleiding en supervisie het, is verder baie belangrik en kan 'n groot rol speel in die sukses van 'n opleidingsproses, al dan nie (Erwin, 1999). Hierdie verwagtinge is gewoonlik intiem verbind tot idees wat studente en onderwysers oor die ervaring het en skets die agtergrond waarteen die opleiding en supervisie gaan plaasvind (White, 1991). Dit is dus belangrik dat daar 'n sekere mate van ooreenstemming van verwagtinge tussen die studente en opleier moet wees, sodat beide partye 'n mate van betekenis uit die interaksie kan put. Volgens White (1991) en Erwin (1999) kan bogenoemde ooreenstemming bewerkstellig word indien die studente reeds vooraf 'n idee het oor die aard, struktuur en praktyke van die opleier en opleidingsprotokol wat hulle gaan deurloop. Weingarten (1992) beveel ook aan dat dit goed kan wees vir studente om self by die biblioteek navorsing te gaan doen oor die onderwerp waarvoor hulle opleiding gaan ontvang.

Terugvoer en reflektoring na elke aktiwiteit tydens die opleidingsproses is volgens Erwin (1999) 'n baie belangrike faset van suksesvolle opleiding, aangesien dit vir die deelnemers 'n positiewe en rigtinggewende ervaring is. Verder is Weingarten (1992) se eerste geneigdheid tydens opleiding in terapie om binne die opleidingskonteks 'n proses te skep waarbinne die deelnemers 'n ervaring kan deel van dit wat hulle self gaan toepas. Erwin (1999) beveel verder aan dat die ontwikkeling van 'n outobiografie en die gebruik van onself en ons lewensstories om terapeute te word, baie kragtige materiaal is waarmee daar tydens opleiding gewerk kan word. Deur hierna te kyk, kan studente sien hoe hulle stories verander en bewus raak van die wyse waarop hierdie weergawes beheer neem van die manier hoe hulle hulle lewens leef.

Rolspel en die bespreking van leeswerk is verder twee belangrike aktiwiteite wat tydens opleiding geïntegreer moet word. White (1991) en Neal (1996) maak spesifieke aanbevelings ten opsigte van hierdie twee tegnieke:

- Tydens rolspel kan die studente in groepe van drie verdeel word en roteer, sodat elke persoon die geleentheid kry om die rol van terapeut, kliënt en reflekteerder te vertolk. Sodoende help die studente mekaar deurlopend om na die proses te kyk en ook hulle vaardighede as terapeute te ontwikkel. Weingarten (1992) beskryf rolspel as 'n uiters betekenisvolle

opleidingstegniek, aangesien 'n wye verskeidenheid situasies in 'n groep konteks uitgespeel kan word. Die horlosie kan gestop word en aksies, gevoelens en gedagtes kan bespreek word voordat die rolspel weer voortgesit word.

- Tydens die bespreking van leesmateriaal moet daar veral gefokus word op die deel en bespreking van ervarings, die bepaling van betekenisvolle verskille tussen die studente se ervarings, die studente se prosesse in terme van hoe hulle die materiaal oorgeneem en hulle eie gemaak het, die outeur wat die materiaal gestruktureer het en wat betekenisvol was en wat nie.

Neal (1996) suggereer dat die vier interafhanklike aspekte van die narratiewe en sosiaal-konstruksionistiese perspektiewe by 'n opleidingsproses geïntegreer moet wees om suksesvolle betekenis te genereer. Hierdie aspekte is as volg: 'n kykie na die sosiaal-konstruksionistiese uitgangspunt en persoonlike ervarings, narratiewe metafore en probleme, eksternalisering en dekonstruering as maniere van dink, en narratief en die interaksionele patroon.

Dit is verder belangrik dat daar nie net gekyk word na die opleidingsprotokol en tegnieke wat gebruik kan word om bekwame narratiewe-groeptherapiefasiliteerders op te lei nie; daar moet ook stilgestaan word by die opleier en dit wat nodig is om studente effektief te kan oplei.

Volgens Dewsbury en Pickren (1992) en Fouche (2000) is die beste opleiers en mentors persone wat sensitief is vir die uniekheid van elke student en haar veranderende behoeftes. 'n Bekwame opleier sal hierby kan aanpas. Fouche (2000) voel egter ook sterk oor die feit dat 'n opleier bereid moet wees om genoeg tyd aan haar studente af te staan, aangesien die belangrikste element van suksesvolle opleiding die student-opleier-verhouding is. Weingarten (1992) poog tydens haar opleiding om 'n atmosfeer te skep waarbinne studente veilig voel om op 'n persoonlike vlak te deel en hulle opinies te lig. Sy poog dus om studente iets te laat ervaar van dit wat hulle hulle kliënte gaan laat ervaar. Fouche (2000) beskou hierdie aspek van die opleier as uiters belangrik.

'n Opleier wat ten volle deel word van die opleidingsproses en ook bereid is om dele van haar persoonlike lewens storie te deel, kan verder geweldig baie vir die opleidingsproses beteken. Weingarten (1992) deel dikwels die veranderinge wat in haar as opleier, plaasvind met die hoop dat die studente meer gemaklik sal raak met die idee van verandering in hulleself. Fouche (2000) bevestig ook dat die geleentheid toe die opleier self ook iets van haar persoonlike lewens storie en pyn gedeel het, vir haar van die mees betekenisvolle ervarings tydens opleiding en supervisie was.

White (1991) en Ahrends (1995) beklemtoon verder hoe belangrik dit is dat die opleier ten minste tydelik afstand moet doen van enige ander idees of praktyke waarin sy belangstel, maar wat nie ooreenstem met die modaliteit waarin sy die studente gaan oplei nie. Effektiewe en betekenisvolle supervisie is verder 'n faset van opleiding wat goed deurdink moet word. Daar moenie slegs gekyk word na die landskap van aksie nie, wat die geleefde ervarings van die kliënt verteenwoordig, soos beskryf deur White (1991) nie. Die landskap van bewustheid moet ook telkens tydens elke supervisie-sessie verder geëksploreer word. Daar word op die landskap van bewustheid gefokus indien daar byvoorbeeld aan studente vrae gevra word wat hulle sal stimuleer om na te dink oor wat die unieke uitkomst in hulle werk met kliënte oor hulle as terapeute reflekteer en wat dit van hulle terapistyle en persoonlike lewenstories sê. Uiteraars gestruktureerde en taakgeoriënteerde supervisie-sessies kan soms die persoonlike groei van studente inhibeer en daar moet dus 'n fyn balans wees wat struktuur tydens supervisie betref (Fouche, 2000).

In terme van die mediums wat tydens opleiding gebruik kan word, is White (1991) van mening dat video-opnames 'n baie suksesvolle medium is wat tydens so 'n proses aangewend kan word. Om na "lewendige" terapisessies te kyk wat deur die studente gefasiliteer is, bied aan die studente en opleier onder andere die ideale geleentheid om bewus te raak van die ontwikkeling van unieke uitkomst of om sprankelende gebeurtenisse te identifiseer. Weingarten (1992) gebruik ook hierdie opnames om saam met die student 'n beskrywing van die onderliggende teorie te ontwikkel.

Verder beveel Erwin (1999) aan dat elke student 'n gedetailleerde uitdeelstuk kry wat die rasionaal en prosedures van die betrokke opleidingsproses uiteensit en verduidelik.

Uiteindelik ontstaan die vraag dan hoe 'n mens sal kan evalueer of die opleiding wel effektief was en of die doelwitte bereik is. Weingarten (1992) beweer dat die opleiding effektief was indien die deelnemers 'n gevoel ontwikkel het vir wanneer hulle die beste werk met die proses op daardie stadium in hulle lewens. Hulle sal weet hoe om met hulleself in kontak te kom en te bepaal of hulle praktyke as terapeute ooreenstem met hulle huidige waardes en oortuigings.

Vervolgens word daar gekyk na die opleidingsprotokol wat tydens hierdie studie vir die opleiding van vier meestersgraad-sielkundestudente gebruik is. Die inhoud van hierdie protokol is opgesom en uiteengesit soos wat dit tydens die studie gebruik is en sal na afloop van hierdie studie aangepas

word deurdat die aanbevelings van die studie daarby geïntegreer word en verskillende opleidingsgroepe se unieke behoeftes en omstandighede telkens in ag geneem word.

4.3 ‘n Opleidingsprotokol vir narratiewe-groeptherapiefasiliteerders

Die volledige opleidingsprotokol soos wat dit tydens hierdie studie gebruik is, is uiteengesit in **Bylaag A** van die afsonderlike dokument wat, ter aanvulling van die proefskrif hierby aangeheg is.

4.3.1 Verwelkoming

Die fasiliteerders word aanvanklik welkom geheet by die narratiewe-groeptherapie-opleidingsprogram. Daar word aan hulle deurgegee dat die program uit 40 uur gefokusde opleiding en 12 uur supervisie bestaan. Verder word daar verduidelik dat die klem tydens die opleiding veral geplaas gaan word op die interaksie wat die opleier en die fasiliteerders met mekaar gaan hê in ‘n poging om nuwe betekenis in hulle lewenstories te genereer en hulle des te meer voor te berei op hulle toekomstige rolle as narratiewe-groeptherapiefasiliteerders.

4.3.2 Inleidende gesprek

Daar word aan elke fasiliteerder ‘n afskrif van die opleidingshandleiding oorhandig, waarna daar deurlopend verwys word tydens die opleidingsproses. (Sien **Bylaag A** van die afsonderlike dokument.) Daarna word daar ter inleiding gekyk na die huidige situasie in Suid-Afrika en die faktore wat dit so nodig maak om meer narratiewe-groeptherapiefasiliteerders op te lei en sodoende narratiewe groeptherapie as alternatiewe voorkomingsintervensie binne voorkomingsprogramme in Suid-Afrika te vestig. Die probleemstelling en doelwitte van die navorser se proefskrif, asook ‘n kort opsomming van die navorser se meestersgraadtesis word hiervoor gebruik.

4.3.3. Praktiese reëlins

Vervolgens word daar gekyk na die opleidingskedule asook die reëlins rondom die aanbieding van die groepe by die skole. Enige probleme of verskuiwings word op hierdie stadium hanteer. Slegs opleidingsessie 1 se skedule word as voorbeeld hieronder uiteengesit:

Tydskedule en temas: Donderdag 20 Februarie

- | | |
|---------------|--|
| 08:30 – 09:30 | a) Inleidende gesprek: Praktiese reëlins, asook motivering en doelwitte. |
| 09:30 – 11:00 | b) Rolspel: Individuele onderhoude met kinders en ouers. |
| 11:30 – 12:30 | c) Aanvang van groeptherapiesessie 1 (met fasiliteerders) |
| 12:30 – 12:50 | Reflektering op groeptherapiesessie 1 |
| 12:50 – 13:30 | d) Reflektering op opleidingsessie 1 |

4.3.4. Die metodologie

Alle logistieke reëlings ten opsigte van die opleiding word bespreek. Die fasiliteerders het vooraf, voor die aanvang van die opleiding, leeswerk ontvang naamlik *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction by Alice Morgan*. By die aanvang van die opleiding word daar dus aanvaar dat hulle reeds 'n inleidende idee het van wat narratiewe terapie behels. Die metodologie, soos uiteengesit in hoofstuk 5 van die navorser se proefskrif, word ook volledig met die fasiliteerders bespreek.

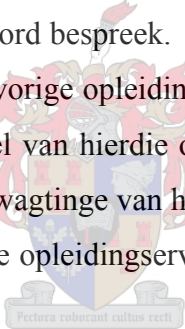
4.3.5 Die opleidingsproses

Die inleidende fase is afgehandel en daar word begin met die kerngedeelte van die opleiding.

4.3.5.1 Opleidingsessie 1

4.3.5.1.1 Inleidende gesprek

Die fasiliteerders se vorige ervarings van opleiding in terapeutiese vaardighede, asook hulle verwagtinge van die opleidingsproses, word bespreek. Daar word onder andere gepraat oor watter tipe opleiding hulle verkies, wat tydens vorige opleidingsprosesse vir hulle gewerk het en wat nie, watter fasette hiervan hulle graag as deel van hierdie opleidingsproses sou wou hê en watter nie, hoe vorige opleidingservarings hulle verwagtinge van hierdie proses beïnvloed en vorm, en wat die sprankelende gebeurtenisse tydens vorige opleidingservarings was wat hulle al vergeet het of dalk nie meer raaksien nie.



Die wyse waarop die narratiewe-groep terapie-opleidingsproses gestruktureer is, word hierna bespreek. Die proses bestaan uit vier fasette wat in verskillende kombinasies aangebied word. Faset 1 behels groep terapie met die fasiliteerders; faset 2 fokus op die teoretiese onderbou en verwys baie na die vooraf leeswerk; faset 3 fokus op die inoefening van vaardighede en faset 4 fokus op die finale voorbereiding vir die groep terapieproses wat die fasiliteerders gaan fasiliteer. Elkeen van hierdie fasette word in detail bespreek en volgens die geskeduleerde sessies uiteengesit. Die fasiliteerders word ook telkens na elke week se opleiding gevra om te reflekteer op die opleidingsproses deur te kyk na die nuwe betekenis wat hulle die betrokke dag gegenereer het, asook na die leemtes en moontlikhede wat nie geëksploreer is nie.

4.3.5.1.2 Rolspel

Die individuele onderhoude wat die fasiliteerders met hulle toekomstige groeplede gaan voer, word inge oefen. Tydens die individuele onderhoude met die toekomstige groeplede word die

groepsproses verduidelik en elke groeplid se verbintenis en toestemming tot die groepsproses word verkry. Die fasiliteerders oefen hierdie gesprek in deur middel van rolspel. Hulle maak beurte om die rol van fasiliteerder of groeplid in te neem en laat verskillende scenarios uitspeel. Daar word vooraf eers gesprek gevoer oor die doel van so 'n onderhoud, wat die fasiliteerders graag wil oordra en hoe hulle dit gaan oordra.

4.3.5.1.3 Fasiliteerders: Groepterapiesessie 1

Die fasiliteerders se persoonlike narratiewe-groepterapieproses begin. Die proses word op dieselfde wyse gefasiliteer as wat die toekomstige groepe deur die fasiliteerders self gefasiliteer gaan word. Tydens hierdie sessies word elke fasiliteerder se persoonlike lewens storie, en moontlik elkeen se persoonlike storie as fasiliteerder, by die proses betrek. Hier lê die klem primêr op die ervaring. Die fasiliteerders voltooi **Bylaag 2**, wat bestaan uit die opdrag wat aan die adolessente gegee gaan word by die aanvang van hulle groepsproses, en ook 'n ekstra opdrag ingevoeg het vir die fasiliteerders wat die groepsproses gaan deurloop. Daarna duur die groepsproses met die fasiliteerders telkens een uur, waarna daar vir 20 minute op die proses gereflekteer word.

4.3.5.1.4 Reflektering op opleidingsessie 1 as geheel

Die opleidingsessies word telkens afgesluit deurdat daar gereflekteer word op die dag se opleidingsessie as geheel en gekyk word na wat betekenisvol was, al dan nie.

4.3.5.2 Opleidingsessie 2

Aangesien die groepterapiesessies met die fasiliteerders, en die reflektering op die betrokke opleidingsessie deel vorm van die meeste van die opleidingsessies, word dit nie telkens weer uiteengesit nie, maar word daar aanvaar dat hierdie fasette ook deel gevorm het van die hieropvolgende opleidingsessies.

4.3.5.2.1 Reflektering op leeswerk

Tydens hierdie faset van die opleiding word daar gekyk na die voorgeskrewe leeswerk. Daar word gefokus op die filosofiese raamwerk en teoretiese onderbou van narratiewe terapie, die narratiewe-terapieproses, groepterapie en adolessensie as lewensfase. Die voorgeskrewe leeswerk word aan die hand van vrae bespreek. 'n Addisionele opsomming van die skripsie wat deur Lydia Dreyer saamgestel is, *Narratiewe groeps gesprekke met adolessente*, word tydens hierdie afdeling oorhandig. (Sien **Bylaag A** van die afsonderlike dokument.) 'n Paar voorbeelde van vrae oor die teoretiese onderbou wat bespreek word, is: Wat het die sisteemteorie en kibernetika te doen met sosiaal-konstruksionisme as filosofiese raamwerk? Hoe is die postmodernistiese era, waarin

narratiewe terapie sy oorsprong het, anders as die modernistiese era en benaderings? Van watter aannames sal 'n postmodernistiese/sosiaal-konstruksionistiese terapeut 'n voorstander wees – hoe verskil dit van 'n modernistiese terapeut se uitgangspunt?

4.3.5.3 Opleidingsessie 3

4.3.5.3.1 Reflektering op leeswerk

Die behandeling van die vrae oor die teoretiese onderbou wat nie tydens die vorige sessie voltooi is nie, word voortgesit. Daar word ook aan die fasiliteerders opdrag gegee om ter voorbereiding van die volgende sessie die film *Mississippi Burning* te gaan kyk en die vrae wat bespreek gaan word, solank deur te lees.

4.3.5.4 Opleidingsessie 4

4.3.5.4.1 Praktiese inoefening van vaardighede

Tydens hierdie faset van die opleiding word daar gebruik gemaak van video's, briewe en rolspel om sekere terapeutiese vaardighede in te oefen. Die film *Mississippi Burning* word ontleed en gesprekke word aan die hand van 'n paar opdragte daarvoor gevoer om sodoende nuwe betekenis te genereer. 'n Opsomming van die film, soos uiteengesit in **Bylaag A** van die afsonderlike dokument, word na die bespreking aan die fasiliteerders uitgedeel. Die opsomming bestaan uit 'n verslag wat vanuit die sosiaal-konstruksionistiese raamwerk oor *Mississippi Burning* geskryf is. 'n Paar voorbeelde van opdragte is: gebruik die metafoor sosiale konstruksionisme en kontekstualiseer die film, kyk na die invloed wat die sosiale realiteit in Mississippi op die betekenis van die mense se lewens het, fokus op die twee FBI-agente se rolle as dekonstruksioniste, ensovoorts. Daar word ook aan die fasiliteerders opdrag gegee om ter voorbereiding vir die volgende sessie die film *The Priest* te gaan kyk en die vrae wat bespreek gaan word deur te lees.

4.3.5.5 Opleidingsessie 5

4.3.5.5.1 Praktiese inoefening van vaardighede

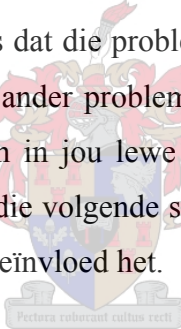
Die praktiese inoefening van terapeutiese vaardighede word voortgesit. Die film *The Priest* word op soortgelyke wyse as *Mississippi Burning* bespreek. Daar word weereens 'n opsomming van die film, soos uiteengesit in **Bylaag A** van die afsonderlike dokument, na die bespreking aan die fasiliteerders uitgedeel. Die opsomming bestaan uit 'n verslag wat vanuit die sosiaal-konstruksionistiese raamwerk oor *The Priest* geskryf is. 'n Voorbeeld van die opdragte wat tydens

die bespreking van die film gegee word, is: Hoe sien jy die film en hoe sien ander mense dit anders? In hierdie verband word onder andere die volgende aangespreek: kulturele stories, persoonlike stories, alternatiewe stories, konstruksies-dekonstruksies-herkonstruksies, ensovoorts. Daar word ook aan die fasiliteerders opdrag gegee om ter voorbereiding van die volgende sessie 'n brief aan hulleself te skryf oor hulle stories om fasiliteerders te word.

4.3.5.6 Opleidingsessie 6

4.3.5.6.1 Praktiese inoefening van vaardighede

Die betekenis wat die fasiliteerders geput het uit die brief wat hulle aan hulleself moes skryf, word eerstens bespreek. Daarna voer die fasiliteerders gesprekke met mekaar oor hulle persoonlike lewensstories deur van rolspel as tegniek gebruik te maak. Hulle maak beurte en roteer in hulle rolle as terapeut, kliënt en observeerder. 'n Paar voorbeelde van vrae waarvan hulle gebruik maak, is: As jy die probleem 'n naam kon gee, wat sou jy dit noem? Wanneer is jy vir die eerste keer aan die probleem bekendgestel? In watter situasies in jou lewe kom die probleem die meeste na vore, of wanneer sal jy nie verbaas wees dat die probleem na vore tree nie? Wat is die effek wat die probleem op jou lewe het? Is daar ander probleme wat met die probleem verband hou, wat mekaar voed? Hoe wurm die probleem in jou lewe in? Daar word ook aan die fasiliteerders opdrag gegee om ter voorbereiding van die volgende sessie 'n brief te skryf oor hoe 'n dominante kulturele storie hulle persoonlike storie beïnvloed het.



4.3.5.7 Opleidingsessie 7

4.3.5.7.1 Praktiese inoefening van vaardighede

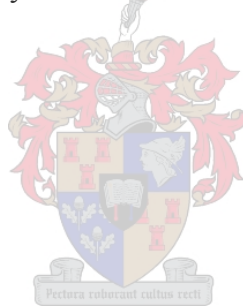
Die betekenis wat die fasiliteerders geput het uit die brief wat hulle aan hulleself moes skryf, word eerstens bespreek. Daarna word die gesprekke wat die fasiliteerders oor hulle persoonlike lewensstories met mekaar voer, deur rolspel voortgesit. 'n Paar voorbeelde van vrae waarop daar tydens hierdie sessie gefokus word, is: Was daar ooit 'n tyd in jou lewe toe die probleem nie in jou lewe ingekom het nie, of wou beheer neem oor jou maar dit nie kon regkry nie? Gestel nou maar dit was so, hoe sou dit dan anders gewees het? Waarvan is jy bewus van jouself wat iemand naby aan jou as gevolg van die probleem nie meer raaksien nie? Is daar ander situasies waar jy die probleem uit jou lewe kan hou? Wat het jy gedoen om dit reg te kry? Was daar 'n tyd in jou lewe toe dit in jou lewe was? As jy van nou af meer op hierdie manier na jouself kan kyk, watter verskil sal dit in jou lewe kan maak?

4.3.5.8 Opleidingsessie 8

4.3.5.8.1 Voorbereiding vir praktiese toepassing met adolessente groepe

Die opleidingsproses is bykans voltooi en daar word nou gefokus op die praktiese toepassing van dit wat die fasiliteerders tydens die opleiding geleer het. Eerstens word daar in detail gekyk na al die logistieke rondom die fasilitering van die groepsprosesse. Tweedens word die groepterapiesessies en wat tydens die onderskeie sessies gebeur, hersien: tydens die eerste sessie moet elke groeplid haarself byvoorbeeld bekendstel en aan die hand van 'n dier-metafoor beskryf, die groep moet oor reëls onderhandel ten opsigte van konfidensialiteit, eerlikheid, ensovoorts, op 'n later stadium maak die groeplede collages oor hulle lewenstories en 'n afsluitingseremonie word gereël.

In hierdie hoofstuk is die teoretiese agtergrond waarop die opleiding gebaseer is asook 'n verkorte weergawe van die opleidingsprotokol wat tydens die studie toegepas is, uiteengesit en bespreek. Vervolgens word die metodologie wat tydens hierdie studie aangewend is, in hoofstuk 5 bespreek.



HOOFSTUK 5

NAVORSINGSMETODOLOGIE

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodologie wat tydens die studie gevolg is, uiteengesit. Die teoretiese agtergrond van kwalitatiewe navorsing, die geldigheid en betroubaarheid van die studie en narratiewe-analise asook inhoud-analise as navorsingsmetodes word bespreek.

5.2 Metodologie

5.2.1 Persone wat deelgeneem het aan die studie

5.2.1.1 Adollesente

Soos reeds bespreek in hoofstuk 1, was die eerste doelwit van hierdie studie om 'n alternatiewe voorkomingsintervensie te ontwikkel wat narratiewe groepterapie as terapeutiese praktyk binne voorkomingsintervensies in Suid-Afrika vestig. Vir hierdie doeleindes is adollesente van die Jamestown- en Cloetesville-gemeenskap by hierdie navorsing betrek. Jamestown is een van die gemeenskappe wat 10 kilometer suid-oos van Stellenbosch geleë is en beskryf kan word as 'n werkers-middelklas, halfstedelike gemeenskap. Cloetesville is een van die anderskleurige gemeenskappe in Stellenbosch met soortgelyke omstandighede as Jamestown. In die vorige politieke bestel het geestesgesondheidsorgdienste in hierdie anderskleurige gemeenskap geweldig te kort geskiet, en was professionele sielkundige en psigiatriese intervensies nie geredelik beskikbaar nie.

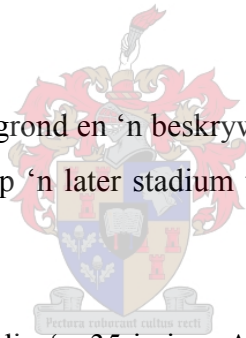
Volgens Knoetze (2003) is daar in 1999 'n primêre-gesondheidsorgkliniek oopgemaak en die personeel van hierdie kliniek het die Universiteit Stellenbosch genader vir dringende hulp ten opsigte van sielkundige dienste. Veral adollesente seuns wat probleemstories geleef het en vatbaar was vir hoë-risiko-temas soos bendegroepaktiwiteite en dwelm- en alkoholmisbruik, was 'n groot bekommernis in hierdie gemeenskap. Dit het daartoe aanleiding gegee dat 'n projek genaamd Usiko geloods is om die probleem te probeer onderskep (Knoetze, 2003). Die Usiko-projek het egter aanvanklik slegs op seuns gefokus en die behoefte in die gemeenskap was so groot dat dit duidelik was dat daar nog meer intervensies benodig is. Na aanleiding van hierdie behoefte is tien adollesente wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef by twee hoërskole in die Jamestown- en Cloetesville-gemeenskap geïdentifiseer. Vyftien seuns en vyf dogters tussen die ouderdomme van 15 en 18 jaar het deelgeneem aan die studie. Die onderskeie skoolhoofde, in

samewerking met die personeel, het die leerders geïdentifiseer na aanleiding van probleemstories wat op die skoolterrein, in klasverband en by die huis uitspeel. Daar is spesifiek daarop gefokus om kinders te identifiseer wat betrokke is by onder andere dwelm- en alkoholmisbruik, seksuele promiskuiteit, diefstal, bendegroepe, skoolafwesigheid, langdurige afwesigheid by die huis, aggressiwiteit, opstandigheid, geweld op die skoolterrein en oneerlikheid.

5.2.1.2 Fasiliteerders

Soos bespreek in hoofstuk 1, was die tweede doelwit van die studie om 'n opleidingsprotokol te ontwikkel wat gebruik kan word om sielkundiges, beraders, maatskaplike werkers, onderwysers en ander relevante persone in Suid-Afrikaanse gemeenskappe op te lei om narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie in gemeenskappe toe te pas. Vier meestersgraadstudente van die voorligtingsielkundeprogram van die Universiteit van Stellenbosch het vrywillig ingestem om die opleiding in narratiewe groepterapie te deurloop en aan die studie deel te neem. Nadat die opleiding voltooi is, het die terapeute as fasiliteerders opgetree tydens die adolessente se narratiewe groepsprosesse.

Vervolgens word 'n bietjie meer agtergrond en 'n beskrywing van elkeen van hierdie fasiliteerders gegee om sodoende hulle terugvoer op 'n later stadium tydens hierdie studie meer in konteks te sien en meer betekenis daaraan te heg:



T: T is by die aanvang van die studie 'n 35-jarige, Afrikaanse, blanke Christen vrou. Sy is getroud, het geen kinders nie en handhaaf 'n bogemiddelde lewenstandaard. Voordat sy aansoek gedoen het om haar meestersgraad in Sielkunde te doen, was sy 'n passievolle hoërskoolonderwyseres wat baie lief is daarvoor om spesifiek met adolessente te werk. Sy het 'n spontane, sterk persoonlikheid en haar lewens storie het al baie moeilike draaie met haar geloop waarmee sy by die aanvang van hierdie studie steeds intens worstel.

C: C is by die aanvang van die studie 'n 26-jarige, Afrikaanse, gekleurde Christenvrou. Sy is ongetroud, maar in 'n vaste verhouding, het geen kinders nie en handhaaf 'n gemiddelde lewenstandaard. Sy het baie deernis en empatie met adolessente wat in agtergeblewe gemeenskappe in Suid-Afrika grootgeword het aangesien sy self in die "ou Suid-Afrika" grootgeword het en sy en haar gesin die marginalisering, diskriminasie en rassisme intens beleef het. Sy het 'n aangename, vriendelike geaardheid en is by die aanvang van hierdie studie op 'n

moeilike plek in haar lewe: onseker van haar verhouding, asook onseker van haarself en haar toekoms.

K: K is by die aanvang van die studie 'n 24-jarige, Engelse, blanke Christenvrou. Sy is ongetroud, is nie in 'n vaste verhouding nie, het geen kinders nie en handhaaf 'n gemiddelde lewensstandaard. Sy is baie lief daarvoor om met adolessente te werk en het 'n besondere deernis, empatie en passie vir mense in agtergeblewe gemeenskappe in Suid-Afrika. Sy het 'n sagte, opregte geaardheid en is by die aanvang van hierdie studie baie onseker van haarself, wat maak dat sy sukkel om die besondere bydrae wat sy lewer, raak te sien.

Kh: Kh is by die aanvang van die studie 'n 24-jarige, blanke Christenvrou van Duitse afkoms. Sy is ongetroud, maar wel in 'n vaste verhouding en het geen kinders nie. Sy handhaaf 'n gemiddelde lewensstandaard. Sy het as kind traumatiese ervarings beleef en is 'n toonbeeld van iemand wat 'n alternatiewe storie begin leef het en nie bang was vir die uitdagings wat die lewe aan haar gestel het nie. Sy kom redelik selfversekerd voor, hoewel dit by die aanvang van hierdie studie duidelik is dat sy nog baie wil en moet leer.

5.2.2 Prosedures

Die onderskeie skoolhoofde, in samewerking met die personeel, het die leerders wat aan die groepsproses deelgeneem het, geïdentifiseer na aanleiding van probleemgedrag wat op die skoolterrein, in klasverband en by die huis uitgespeel het. Die personeel het spesifiek daarop gefokus om kinders te identifiseer wat betrokke was by onder andere dwelm- en alkoholisbruik, gevaarlike seksuele praktyke, diefstal, bendegroepe, skoolafwesigheid, langdurige afwesigheid by die huis, aggressiwiteit, opstandigheid, geweld op die skoolterrein en oneerlikheid.

Tien narratiewe groepterapiesessies, binne die sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering, is op 'n weeklikse basis met die onderskeie groepe gehou. Die fasiliteerders het as ko-terapeute opgetree en die narratiewe-groepterapieproses in skooltyd by die onderskeie skole gefasiliteer.

'n Private kamer op die skoolterrein, meestal die biblioteek, is vir hierdie doeleindes gebruik en die groepterapie is op spesifieke tye van die dag geskeduleer, in 'n poging om die res van die leerders nie bewus te maak van die feit dat sekere leerders uitgeroep word vir groepterapiesessies nie. Die sessies het een uur en 20 minute geduur, waarvan die laaste 20 minute gebruik is om oor die groepsproses te reflekteer.

Die onderskeie skoolhoofde het saam met die fasiliteerders met die betrokke adolessente se ouers wat beskikbaar was, gesels, asook 'n skrywe aan hulle gerig om die doel van die groepterapieproses, asook die voordeel wat dit vir die kinders, die skool en die ouers inhou, te verduidelik. 'n Afskrif van hierdie brief is in **Bylaag 1** aangeheg. Daar is ook onderneem om na afhandeling van die totale studie aan die betrokke skoolhoofde en ouers terugvoer te gee oor die bevindinge daarvan. 'n Afskrif van die proefskrif gaan onder andere aan die onderskeie skole se personeel oorhandig word.

Die geïdentifiseerde groeplede is ook op 'n individuele basis deur die fasiliteerders en die onderskeie skoolhoofde gesien, waartydens die groepsproses verduidelik is en daar aan elke individu die geleentheid gegee is om haarself op 'n vrywillige basis tot die proses te verbind, al dan nie.

Skriftelike toestemming vir die aanbieding van hierdie groepe by die onderskeie skole is ook by die Departement van Onderwys in die Wes-kaap verkry.

Daar is op 'n weeklikse basis na afloop van die groepsprosesse supervisie aan die fasiliteerders gegee, waartydens die betrokke week se groepterapieproses en vrae en probleme wat die fasiliteerders gehad het, bespreek is.



5.3 'n Kwalitatiewe studie

Vir die doeleindes van die betrokke studie is daar gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingmetodologie en vervolgens word daar ter inleiding algemene agtergrondinligting oor kwalitatiewe navorsing gegee.

Volgens Strauss en Corbin (1990) kan kwalitatiewe navorsing gedefinieer word as enige navorsing wat bevindinge produseer wat nie bekom is deur middel van statistiese prosedures of ander maniere van kwantifisering nie. 'n Kwalitatiewe observasie identifiseer dus die teenwoordigheid of afwesigheid van iets; daarenteen meet 'n kwantitatiewe observasie die mate waarin een of ander verskynsel teenwoordig is, al dan nie (Kirk & Miller, 1986).

Die primêre doel van kwalitatiewe navorsing is om 'n begrip te ontwikkel van hoe die wêreld gekonstrueer is. Hierdie doel gee aan die kwalitatiewe navorser die potensiaal om te ontdek, nuwe insigte ten opsigte van ou probleme te kry en die ervaring van elkeen wat aan die studie deelneem,

tot sy reg te laat kom (McLeod, 2001). Kwalitatiewe navorsing kan gedoen word oor persone se lewens, stories, gedrag, organisasies se funksionering, sosiale bewegings of interaksionele verhoudings (Strauss & Corbin, 1990). Data wat tydens kwalitatiewe navorsing gebruik word, is onder andere observasies, onderhoude, dokumente, boeke, video-opnames en selfs sensusdata wat aanvanklik vir 'n ander doel gekwantifiseer is (Strauss & Corbin, 1990). Tydens die betrokke studie is navorsing gedoen oor adolessente se lewenstories en observasies; onderhoude en video-opnames is as data gebruik.

Kwalitatiewe navorsing vind goeie aansluiting by sosiaal-konstruksionisme as filosofiese benadering. Die aanname dat die wêreld gekonstrueer word, impliseer dat ons in 'n sosiale, persoonlike en verhoudingswêreld bly wat kompleks is, met verskillende lae wat vanuit verskillende perspektiewe beskou kan word (McLeod, 2001). Soos reeds bespreek, is een van die belangrikste sosiaal-konstruksionistiese uitgangspunte die beginsel dat die realiteit waarin die mens haarself bevind, die realiteit is wat mense met mekaar onderhandel. McLeod (2001) sluit hierby aan wanneer hy sê dat ons die wêreld konstrueer deur te praat (stories en gesprekke), deur aksie, deur sisteme van betekenis, deur geheue, deur rituele en instansies wat geskep is en deur die maniere waarop die wêreld fisies en materieel geskep is (McLeod, 2001).

Net soos daar volgens Freedman en Combs (1996) binne die sosiaal-konstruksionistiese raamwerk geen essensiële waarhede bestaan nie, is die onderliggende aanname van kwalitatiewe navorsing ook dat ons nooit werklik sal weet hoe die wêreld gekonstrueer is nie. Die beste wat ons dus kan doen, is om by 'n waarheid uit te kom wat wel 'n verskil kan maak en nuwe moontlikhede vir begrip oopmaak. Volgens McLeod (2001) is hierdie moontlikhede egter slegs tydelik en altyd onvoltooid.

Daar bestaan verskeie navorsingsmetodes wat tydens kwalitatiewe navorsing gebruik kan word. Hierdie metodes is onder andere narratiewe-analise, etnografie, mediese antropologie, fenomenologie en afgeleide teorie ("grounded theory") (Rich & Ginsburg, 1999). Indien 'n mens sin wil maak van hoe die wêreld deur gesprekke en taal gekonstrueer word, is gespreks-, diskoers- en narratiewe-analise die aangewese kwalitatiewe metodes vir hierdie doel (McLeod, 2001). Tydens die betrokke studie is narratiewe-analise asook inhoud-analise as navorsingsmetodes aangewend as gevolg van die veelsydigheid van die data en die omvang van die studie.

Volgens McLeod (2001) is daar drie areas waarbinne kwalitatiewe navorsing nuwe vorms van kennis kan produseer: eerstens word kennis van ander bekom, tweedens word kennis van 'n verskynsel bekom en derdens word refleksiewe kennis geproduseer. Tydens die betrokke studie is kennis van ander bekom en refleksiewe kennis is ook geproduseer. Kennis wat van ander bekom word, word gegeneer deurdat 'n bepaalde kategorie van persone se wêreldsienings, ervarings en taal word deur 'n groep professionele persone beskryf en geanaliseer (McLeod, 2001). Baie navorsing oor berading en psigoterapie word op hierdie wyse gedoen. Veral die betekenis van terapie en 'n begrip van die voordeel van terapie is 'n belangrike mikpunt op hierdie terrein. Tydens die bestudering van adolessente se gesondheid kan die intuïtiewe gebruik van kwalitatiewe tegnieke die terapeut dikwels bewus maak van die wyse waarop interaksies subtiel aangepas en verander kan word om sodoende aan te pas by die verskillende behoeftes van adolessente (Rich & Ginsburg, 1999). Verder gee kwalitatiewe navorsing ook aan die kliënt 'n stem en maak dit terapeute baie meer bewus van die proses van terapie. Kwalitatiewe navorsing gee aanleiding tot die volgende indien die terapeutiese proses op hierdie wyse geanaliseer word (McLeod, 2001):

- Die mees geskikte maniere word gevind om 'n stel terapeutiese aktiwiteite bymekaar te maak en aan te bied. Dit kan ook die beklemtoning van sekere benaderings of idees wat met tyd verlore gegaan het, insluit,
- Die nimmereindige, dinamiese, kulturele proses word gedokumenteer, gestimuleer en geëvalueer,
- Die terapeut is oop vir 'n nuwe begrip van die magsverhouding tussen die kliënt en die terapeut,
- Navorsingsonderwerpe word benader vanuit 'n perspektief wat oop is vir verskillende stemme/opinies, met 'n bereidheid om die historiese argeologie van terapeutiese kennis te bestudeer en die vermoë om terapeutiese taal te dekonstrueer,
- Postmodernistiese sielkundige denke word by beraders en psigoterapeute gefasiliteer. Sekere vrae tree op die voorgrond, byvoorbeeld: Wie se storie word vertel en wie vertel dit?

Ter opsomming bestaan kwalitatiewe navorsing uit drie hoofkomponente: eerstens word die data vanuit verskillende bronne verkry, tweedens word verskillende analitiese prosedures en wyses van interpretasies toegepas om by bevindinge en teorieë uit te kom en derdens word geskrewe en verbale verslae opgestel.

5.4 Meetinstrumente

Daar bestaan verskillende tipes data wat tydens kwalitatiewe navorsing gebruik kan word. Silverman (1998) identifiseer vier tipes data, naamlik onderhoude, veldnotas, tekste en transkripte. Tydens die betrokke studie is veldnotas, tekste en transkripte as data gebruik en narratiewe-analise asook inhoud-analise as narratiewe-analitiese navorsingsmetodes is aangewend. Volgens Pistorius (2000) is 'n algemene probleem tydens kwalitatiewe navorsing dat die navorser so baie data tot haar beskikking het dat sy daardeur oorweldig kan word. Dit is dus belangrik dat daar doelbewus gefokus word op die kern van die studie en irrelevante data opsy geskuif word. Tydens die betrokke studie was dit wel die geval dat daar geweldig baie data was en uiteindelik is alle data ontleed, maar slegs geselekteerde gedeeltes daarvan is in die proefskrif uiteengesit. Die res van die data en die ontleding daarvan is ter aanvulling van die studie in 'n afsonderlike dokument hierby aangeheg.

5.4.1 Die definisie en aannames van narratiewe-analitiese navorsingsmetodes

Narratiewe-analitiese navorsingsmetodes word deur Lieblich, Tuval-Mashiach en Zilber (1998) gedefinieer as enige studie wat stories of narratiewe as materiaal gebruik of analiseer. Die gebruik van narratiewe-analitiese navorsingsmetodes het die afgelope 15 jaar geweldig gegroei. Volgens Lieblich et al. (1998) word die gebruik van narratiewe of stories tydens navorsing veral in die velde van sielkunde, geslagstudies, opvoedkunde, antropologie, sosiologie, linguistiek, regte en geskiedenis gebruik as 'n medium om onder andere die persoonlike identiteit, leefstyl, kultuur en historiese wêreld van die verteller beter te verstaan.

Daar bestaan egter steeds baie min modelle in narratiewe-analitiese navorsingsmetodes waarvolgens mense se stories geanaliseer kan word. Volgens Lieblich et al. (1998) is daar wel 'n paar skrywers wat reeds 'n belangrike bydrae gelewer het op hierdie terrein, maar bestaan daar nie 'n model wat op 'n sistematiese wyse al die verskillende metodes wat aangewend kan word om stories te analiseer, uiteensit nie.

Die data waarmee gewerk word, kan onder andere verkry word uit lewenstories wat bekom word deur middel van 'n onderhoud of literêre werk of op 'n ander manier, deur persoonlike briewe van persone of prosesnotas van 'n terapeut wat haar observasies van 'n proses in die formaat van 'n storie opteken (Lieblich et al., 1998). Tydens hierdie studie is prosesnotas, asook briewe van die opleier, fasiliteerders en adolessente en getranskribeerde tekste van gedeeltes van die groepsproses, as data gebruik.

Narratiewe-analitiese navorsingsmetodes is 'n benadering wat poog om 'n nuwe begrip te ontwikkel van die wyse waarop taal tydens berading en psigoterapie gebruik word om persoonlike en kollektiewe realiteite te konstrueer (McLeod, 2001). Riessman (1993) is een van die voorgangers op hierdie terrein en narratiewe-analise as narratiewe-analitiese navorsingsmetode is in baie opsigte die toepassing van metodes wat deur haar ontwikkel is. Dit is duidelik dat hierdie navorsingsmetode baie goed aansluiting vind by die betrokke studie.

Die kernaanname van narratiewe-analitiese navorsingsmetodes is dat mense grootliks betekenis vind in hulle ervarings deur dit in die vorm van stories aan ander te kommunikeer (McLeod, 2001). Hierdie stories kan as 'n primêre bron van data hanteer word, deurdat narratiewe-analitiese navorsingsmetodes gebruik word om 'n begrip te ontwikkel van die proses van storievertelling in terapie (McLeod, 2001).

Wat narratiewe-analitiese navorsingsmetodes so effektief maak, is die feit dat addisionele betekenis van die storie as geheel nie deur hierdie metode uitgelaat word nie (McLeod, 2001). Riessman (1993) gee 'n gedetailleerde uiteensetting van narratiewe-analitiese navorsingsmetodes en beskryf dit as 'n benadering wat gesprekke en taal beklemtoon in die konstruering van betekenis. Daar word egter ook gefokus op 'n humanistiese beeld van 'n persoon as 'n selfbewuste agent wat daarna streef om betekenis, beheer en vervulling in haar lewe te vind (Riessman, 1993).

5.4.1.1 Narratiewe-analise as narratiewe-analitiese navorsingsmetode

Met verwysing na die basiese beginsels waarop narratiewe-analise volgens McLeod (2001) gebaseer is, is die volgende tydens hierdie studie gedoen:

- groepterapie is aangebied waartydens die groeplede aangemoedig is om hulle lewenstories te vertel,
- al die groeps gesprekdata wat behoorlik hoorbaar is, is getranskribeer en gedeeltes daarvan is in die proefskrif uiteengesit om 'n oorhoofse begrip van verskillende ervarings en temas te bewerkstellig,
- toepaslike data wat as tipies van die breër temas tydens die groepsproses beskou kan word, is geselekteer,
- die groeps gesprekmateriaal van die geselekteerde data is onderwerp aan gedetailleerde transkribering. Psathas en Anderson (1990) asook Psathas (1995) se metodes is gebruik om die verskillende tipes inligting wat beskikbaar was, asook die wyses waarop dit beskryf is, in

getranskribeerde formaat uiteen te sit. 'n Volledige beskrywing van die transkriberingsmetode wat toegepas is, is in **Bylaag B** van die afsonderlike dokument wat hierby aangeheg is, uiteengesit, en

- die proefskrif is geskryf rondom die ongeskonde narratiewe teks, wat ten volledig geproduseer is, en die doel van die studie was om die navorser by te staan om die betekenis van die groeplede se ervarings te verstaan.

Prosedures wat deur die navorser gevolg is om kwalitatiewe narratiewe-analise van psigoterapeutiese transkripte te doen, is narratiewe-analise genoem en is gedoen in die fases soos deur McLeod (2001) uiteengesit is:

Fase 1:

'n Inleidende fase waartydens struktuur en betekenis in die teks as geheel gevind is:

- die navorser het geles en verdiep geraak in die teks,
- stories is geïdentifiseer,
- onderwerpe is geïdentifiseer,
- die stories en sekwensies is opgesom, en
- 'n voorstelling van die sessies as geheel is gekonstrueer.



Fase 2:

Mikro-analise het plaasgevind waartydens 'n begrip ontwikkel is vir spesifieke terapeutiese gebeurtenisse en prosesse:

- die navorser het tekssegmente geselekteer vir mikro-analise,
- die teks is in strofes omskep,
- daar is onderskei tussen die groeplede en fasiliteerders se stories,
- verskillende stemme, ook dié van diskoerse, is geïdentifiseer,
- figuurlike taalgebruik is geïdentifiseer,
- storie-struktrueringsanalise is toegepas, en
- kulturele stories is geïdentifiseer.

Fase 3:

Die bevindinge is gekommunikeer:

- die navorser het 'n opsomming gekonstrueer van die voorstelling,

- 'n teoretiese interpretasie is gedoen, en
- die resultate is neergeskryf.

Verder is daar deurlopend refleksiewe analise deur die navorser gedoen, asook refleksies deur die fasiliteerders en 'n narratiewe sielkundige in privaat praktyk.

5.4.1.2 Inhoud-analise as narratiewe-analitiese navorsingsmetode

Prosedures wat deur 'n navorser gevolg word om kwalitatiewe narratiewe-analise van die prosesnotas van 'n terapeut/e te doen, word inhoud-analise genoem. Volgens Lieblich et al. (1998) is daar twee primêre en onafhanklike benaderings wat gebruik kan word om narratiewe materiaal te lees, te interpreteer en te analiseer. Hierdie twee benaderings is eerstens die holistiese teenoor die kategoriese benadering en tweedens die inhouds- teenoor die vormbenadering. Daar is egter ook verskeie moontlikhede tussen hierdie twee pole wat slegs die raamwerk vorm van 'n model wat tydens die klassifisering en organisering van tipes narratiewe-analise gebruik kan word.

Die eerste dimensie, wat onderskei tussen holisties en kategories, verwys na die eenheid van analise, dit wil sê of 'n gedeelte van 'n teks of die narratief as geheel geanaliseer gaan word. Die tweede dimensie, wat onderskei tussen inhoud en vorm, verwys eerstens na die eksplisiete inhoud van die teks, dit wil sê wie, wat en waar, of dan die betekenis, motiewe of simboliek van die narratief. Tweedens word daar met vorm verwys na die struktuur van die storie, die volgorde van gebeurtenisse en die tydlyn en styl van die storie (Lieblich et al., 1998).

Bogenoemde twee dimensies is interseksies van mekaar en indien dit gekombineer word, is daar vier maniere waarop narratiewe geanaliseer kan word. Hierdie kombinasies is die holistiese-inhouds-benadering, holistiese-vorm-benadering, kategoriese-inhouds- benadering en kategoriese-vorm-benadering. Vir die doeleindes van hierdie studie is die kategoriese-inhouds-benadering gebruik, wat meer geredelik bekend staan as inhoud-analise. Hierdie benadering was in terme van die data wat beskikbaar was en die uiteindelijke doel van die navorsing die toepaslikste, soos hieronder verder verduidelik word.

Tydens hierdie studie is inhoud-analise volgens Lieblich et al. (1998) se uiteensetting toegepas. Die kategorie van die studieonderwerp is gedefinieer en losstaande uitlatings in die teks is aangehaal, geklassifiseer en in kategorieë of groepe gesorteer. Volgens Riessman (1993) word inhoud-analise in sielkunde, sosiologie en opvoedkunde as die klassieke metode van navorsing met

narratiewe materiaal beskou. Inhoud-analise is egter tydens die betrokke studie so beplan dat die mees betekenisvolle oorweging was dat daar ooreenstemming moes wees tussen die navorsingsdoel en die metode soos beklemtoon deur Lieblich et al. (1998).

Vervolgens word 'n kort opsomming gegee van Lieblich et al. (1998) se prosedures wat tydens die toepassing van inhoud-analise in hierdie studie gevolg is:

Eerstens is die subtekste geïdentifiseer:

Na aanleiding van die navorsingsvraag is al die relevante seksies van die teks gemerk en saam gegroepeer om nuwe subtekste te vorm. Hoewel hierdie subtekste as losstaande gesien van die totale teks beskou is, is die interpretasie van die resultate ook gefasiliteer en gevalideer deur materiaal wat nie noodwendig geselekteer is nie. Dit was noodsaaklik aangesien die navorser deurlopend moes poog om holistiese en kontekstuele faktore in ag te neem tydens die analisering van die materiaal. Een van die belangrikste tekortkoming van inhoud-analise is dat die rykheid en diepte van die narratiewe materiaal nie weergegee word nie, tensy addisionele inligting, soos hierbo verduidelik ook in ag geneem word.

Tweedens is die inhoudskategorieë gedefinieer:

Kategorieë is beskou as verskeie temas of perspektiewe wat in die geselekteerde subtekste voorkom en woorde, sinne of groepe sinne in subeenhede kan verdeel. Die seleksie van kategorieë kan op twee verskillende maniere plaasvind: eerstens deur 'n vooraf gedefinieerde teorie en tweedens deur die subteks so oop moontlik te lees en die hoof-inhoudskategorieë wat blootgelê word, te definieer. Tydens die betrokke studie is die tweede manier toegepas. Die getal kategorieë en die uitgebreidenheid daarvan hang af van die navorsingsdoelwitte. Die navorser het gepoog om 'n balans te handhaaf tussen, die neiging tot 'n groot getal subtiele kategorieë wat die rykheid en variasie van die teks vasvang, maar nougesette sortering vereis, en die definiering van enkele wye kategorieë wat maklik is om te gebruik, maar nie reg laat geskied aan die kompleksiteit van die teks nie.

Derdens is die materiaal in kategorieë gesorteer:

Losstaande sinne en uitlatings is op hierdie stadium aan die relevante kategorieë toegeken. Kategorieë het die uitlatings van verskillende individue verteenwoordig en die sortering van die materiaal is deur meer as een persoon gedoen en nagegaan, naamlik deur die navorser, die fasiliteerders en 'n narratiewe sielkundige in privaat praktyk.

Die kategorieë is bepaal soos Draucker (2003) verduidelik, deur die toepassing van 'n sirkulêre proses van versigtig lees, oorweging skenk aan al die kategorieë, sortering van subtekste in kategorieë, generering van idees vir addisionele kategorieë en verfyning van kategorieë.

Vierdens is gevolgtrekkings gemaak na aanleiding van die resultate:

Die sinne in elke kategorie kan getel of getabelleer word, aan die hand van frekwensie gesorteer word, onderwerp word aan statistiese berekeninge of beskrywend gebruik word om 'n prentjie van die inhoud van sekere groepe, mense of kulture te formuleer. Tydens hierdie studie is die inhoud in elke kategorie beskrywend gebruik en 'n prentjie van die inhoud van die groepsprosesse met die adolessente en die opleiding van die fasiliteerders is geformuleer. Die navorser se spesifieke doelwitte is ook op hierdie stadium getoets.

Al vier bogenoemde prosedures is op die volgende data toegepas:

- die adolessente se briewe by die aanvang en afsluiting van die groepsproses,
- die fasiliteerders se prosesnotas tydens die groepsproses met die adolessente,
- die fasiliteerders se reflektering tydens die opleidingsproses,
- die briewe van die fasiliteerders oor hulle werkswyse en vaardighede tydens die groepterapieproses van die opleiding, asook tydens die afsluiting van die totale proses,
- terugvoer van die fasiliteerders tydens die reflektering van die opleidingsproses,
- terugvoer van die fasiliteerders tydens die toepassing oor die groepsproses – in prosesnotas asook tydens supervisie, en
- die opleier se terugvoer tydens die reflektering oor die opleidingsproses asook terugvoer tydens die toepassing van die groepsproses – in prosesnotas asook tydens supervisie.

5.5 Geldigheid en betroubaarheid

Die vraag oor geldigheid en betroubaarheid is 'n kwessie wat gereeld onder bespreking is waar kwalitatiewe navorsing ter sprake is. Betroubaarheid word volgens Rich en Ginsburg (1999) gedefinieer as die konsekwentheid waarvolgens 'n navorsingsmetode 'n verskynsel meet en geldigheid word gedefinieer as die akkuraatheid waarvolgens die navorsingsbevindinge die verskynsel wat bestudeer word, verteenwoordig.

Volgens McLeod (2001) is daar twee probleme wat na vore tree ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing. Die eerste probleem is die aannames van navorsers wat konstruktivisme, sosiaal-konstruksionisme of uitlegkunde as raamwerk gebruik. Volgens

hierdie uitgangspunte is daar geen kenbare eksterne realiteit nie; alle ervarings van realiteit is dus op een of ander manier gekonstrueer (McLeod, 2001). Hierdie aanname het sekere implikasies vir die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing, aangesien daar hiervolgens geen absolute waarhede bestaan nie - ook nie iets soos objektiviteit nie.

Die uitgangspunt van kwalitatiewe navorsing jeens objektiviteit is volgens Kirk en Miller (1986) dat die wêreld daar buite uit 'n empiriese realiteit bestaan en dat die manier waarop ons hierdie wêreld ervaar en verstaan, dus hoofsaaklik deur ons self bepaal word. Hierdie wêreld verdra egter nie alle insigte ewe veel nie. Verskynsels wat op 'n spesifieke tydstip as "waarhede" deurgaen, word beperk deur die verdraagsaamheid van die empiriese realiteit en die konsensus van die geleerde/wetenskaplike gemeenskap (Kirk & Miller, 1986).

Die tweede probleem waarna McLeod (2001) verwys is dat die tekens wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word om realiteite te verteenwoordig, woorde is en nie syfers nie. Aangesien woorde veranderlik is, kan dieselfde tegnieke wat gebruik word om geldigheid en betroubaarheid by kwantitatiewe studies te bepaal, nie op kwalitatiewe studies toegepas word nie (McLeod, 2001).

Die vaardighede wat vereis word van 'n navorser wat kwalitatiewe navorsing wil doen, speel ook 'n groot rol ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid van 'n kwalitatiewe studie. Volgens Strauss en Corbin (1990) moet die navorser oor die vermoë beskik om terug te kan staan en situasies krities te analiseer, vooroordeel te herken en te vermy, geldige en betroubare data te bekom en abstrak te dink.

Die sleutel tot die bewerkstelling van stiptheid tydens kwalitatiewe navorsing is om die metodes wat die sensitiefste is vir die onderwerp wat bestudeer word, tot die maksimum aan te wend. Tydens die betrokke studie is twee narratiewe-analitiese metodes, naamlik narratiewe-analise en inhoud-analise, geïdentifiseer as die metodes wat die sensitiefste sal wees vir die betrokke onderwerp. Vooroordeel is egter altyd in alle studies teenwoordig, aangesien die invloed van die navorser, die navorsingsvraag en die metode nooit ten volle geneutraliseer kan word nie (Rich & Ginsburg, 1999). Die navorser het tydens die betrokke studie deurlopend deursigtig probeer bly ten opsigte van haar eie vooroordeel deur te reflekteer op haar ervaring met die deelnemers, haar begrip van die verskynsel, die deelnemers se begrip van die verskynsel en haar eie voortdurende proses om sin te maak van dit wat gebeur.

Om die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe studies te versterk, het Agar (1986) voorgestel dat ander taal gebruik moet word tydens kwalitatiewe studies as tydens kwantitatiewe studies. Volgens hom is taal soos “kredietwaardigheid”, “akkurate weergawe” en “outoriteit van die skrywer” meer geskik vir ‘n kwalitatiewe studie. Leininger (1985) sluit aan by Agar wanneer sy sê dat geldigheid in ‘n kwalitatiewe sin beteken om kennis en begrip te kry van die verskynsel wat bestudeer word. Volgens Jankowski, Clark en Ivey (2000) fokus geldigheid op die mate waarin die navorser se vooraf gevormde idees en aannames die data in voorafbestaande kategorieë en teoretiese raamwerke inforseer al dan nie. Die navorser was tydens die betrokke studie baie bewus van haar vooraf gevormde idees en aannames, veral in die lig van die feit dat die studie ‘n voorsetting van ‘n vorige studie is. ‘n Bewuste poging is dus aangewend om hierdie idees en aannames op die agtergrond te skuif en nie toe te laat dat dit vooroordeel bewerkstellig nie.

Bogenoemde argumente inaggenome, is dit verstaanbaar dat geldigheid en betroubaarheid by kwalitatiewe navorsing soms ‘n kontroversiële onderwerp is. Ter opsomming word daar tot die gevolgtrekking gekom dat een van die hoofverskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing die feit is dat die navorser die instrument is wat gebruik word om data bymekaar te maak en dat daar nie een of ander gestandaardiseerde navorsingsinstrument gebruik word tydens hierdie navorsing nie.

5.5.1 Metodes om kredietwaardigheid van resultate te bevorder

Daar bestaan verskeie metodes in kwalitatiewe navorsing wat aangewend kan word om die kredietwaardigheid en stabiliteit van die interpretasie van data te bevorder. Veral Guba (1981) se model is in hierdie verband baie relevant. Hy beskryf vier algemene kriteria vir die evaluering van navorsing en definieer dan elk van die kriteria vanuit beide ‘n kwalitatiewe en kwantitatiewe perspektief. Vervolgens word die vier kriteria, asook strategieë om die kriteria te assesser, slegs vanuit ‘n kwalitatiewe perspektief beskryf. Daar bestaan ‘n groot verskeidenheid strategieë wat nie noodwendig op alle studies van toepassing is nie en slegs die strategieë wat op die betrokke studie van toepassing is, word dus bespreek.

Kredietwaardigheid

In kwalitatiewe navorsing word kredietwaardigheid bepaal deur die ontdekking van menslike ervarings soos wat dit deur die mededelaars geleef en ervaar word (Krefting, 1991). Die kredietwaardigheid in kwalitatiewe navorsing is dus subjekgeoriënteerd. Lincoln en Guba (1985) beweer dat dit die navorser se rol is om die verskeie realiteite wat deur die mededelaars bekend

gemaak word, so doeltreffend moontlik te beskryf. Tydens die betrokke studie is 'n deeglike poging aangewend om in hierdie rol te slaag, deurdat video-opnames van groepsessies en woordelike terugvoer van fasiliteerders asook groeplede se data gebruik is om die verskillende mededelaers se realiteite te beskryf. Die bevindinge kan dan getoets word teen verskeie groepe van wie die data ontvang is of teen persone wat bekend is met die verskynsel wat bestudeer word (Lincoln & Guba, 1985). Tydens die betrokke studie is die navorser se bevindinge getoets teen drie van die fasiliteerders wat die groepsproses met die adolessente gefasiliteer het, asook teen 'n sielkundige wat in privaat praktyk is en nie by die studie betrokke was nie, maar wel intensiewe ervaring van kwalitatiewe navorsing en die toepassing van narratiewe terapie met adolessente het. Dit is bewerkstellig deurdat die onderskeie fasiliteerders en die sielkundige die navorser se navorsingsmetodologie, navorsingresultate, ontleding van navorsingresultate en gevolgtrekkings en aanbevelings bestudeer het en skriftelik terugvoer gegee het oor hoe hulle die navorser se bevindinge beleef het.

Verskeie strategieë kan aangewend word om kredietwaardigheid te verhoog. Leininger (1985) noem 'n strategie wat die identifisering van herhalende patrone, temas en waardes voorstaan. Die aanwending van spesifiek inhoud-analise as metode fokus baie pertinent op hierdie strategie en verhoog dus die kredietwaardigheid van die studie. Dit is dus belangrik dat genoegsame tyd saam met die persone wat aan die studie deelneem deurgebring word om patrone en temas voldoende te kan identifiseer. Aangesien die praktiese gedeelte van die studie nege maande geduur het, is genoegsame tyd saam met beide die groeplede en die fasiliteerders deurgebring, aangesien verskeie patrone en temas duidelik geïdentifiseer kon word. Kredietwaardigheid word egter bedreig wanneer deelnemers reageer volgens wat hulle dink die mees toepaslike sosiale respons sal wees en sosiale verwagtinge eerder dus as persoonlike ervaring die respons bepaal (Kirk & Miller, 1986). Tydens die betrokke studie is kredietwaardigheid wel bedreig as gevolg van sulke response maar, hoe langer die groepsproses en opleiding egter voortgeduur het en die deelnemers meer ontspanne en spontaan geraak het, hoe meer kon hulle net hulleself wees en het bogenoemde response getaan.

'n Verdere bedreiging vir kredietwaardigheid kom voor wanneer die navorser so betrokke raak by die mededelaers en die proses dat sy nie meer die vermoë het om die resultate te interpreteer nie (Marcus & Fischer, 1986). Om die bedreiging van oorbetrokkenheid te voorkom, kan die strategie van refleksiewe analise gebruik word (Good, Herrera, Good, & Cooper, 1985). Dit sluit 'n refleksie op die effek wat die navorser se persoonlike geskiedenis op die navorsing het in, en vind

weereens goeie aansluiting by die sosiaal-konstruksionistiese uitgangspunt. Die vraag: Wat is die navorser se storie oor die mededelers se storie? is dus in hierdie geval baie relevant. Indien die navorser en medelers van verskillende kulture is, is dit des te meer 'n rede vir die navorser om te reflekteer op haar eie konstruksies en hoe dit die data-insameling en -analise beïnvloed (Aamodt, 1982). Soos reeds genoem en uiteengesit in hoofstuk 6, het die navorser tydens die betrokke studie deurlopend gereflekteer op haar persoonlike belewenisse, haar persoonlike lewens storie, haar kultuur in interaksie met die ander kulture van die fasiliteerders en groeplede, haar begrip van die proses, die deelnemers se begrip van die proses en haar eie voortdurende proses om sin te maak van dit wat gebeur. Refleksiewe analise is dus tydens die studie baie effektief aangewend op verskillende vlakke en wyses om kredietwaardigheid te verhoog.

Volgens Jankowski et al. (2000) verwys selfreflektering spesifiek na die proses waartydens die navorser dink oor haar ervaring met die deelnemers, haar begrip van die verskynsel, die deelnemers se begrip van die verskynsel en haar eie proses om voortdurend sin te maak van dit wat gebeur. Tydens die betrokke studie het die navorser 'n narratiewe supervisiegroep begin wat bestaan het uit ses sielkundiges wat meer gelees het oor en gereflekteer het op narratiewe-terapie werk. Hierdie groep het 'n ruk lank 'n verdere bydrae gemaak tot die navorser se refleksiwiteit.

Driehoekvorming as strategie kan ook gebruik word om kredietwaardigheid te bevorder. Volgens Knafl en Breitmayer (1989) is daar vier tipes driehoekvorming wat toegepas kan word: driehoekvorming van metodes in data-insameling, driehoekvorming van databronne, teoretiese driehoekvorming en driehoekvorming van ondersoekers. Krefting (1991) beskryf driehoekvorming as die bespreking van resultate met kollegas wat onbetrokke is, maar wel ervaring het van kwalitatiewe navorsing. Hy beweer dat dit bydra tot dieper refleksies en die navorser eerlik hou. Driehoekvorming van ondersoekers is tydens die betrokke studie aangewend deurdat die ontleding van die navorsingsdata soos uiteengesit in hoofstuk 6, en die gevolgtrekkings en aanbevelings, soos uiteengesit in hoofstuk 7, deur die drie fasiliteerders en 'n sielkundige in privaat praktyk nagegaan is, soos reeds genoem. Al die partye het volledige skriftelike terugvoer gegee in hierdie verband, wat in hoofstuk 6 uiteengesit is.

Verder bevorder vraagstelling tydens die terapeutiese proses ook kredietwaardigheid. May (1989) sê byvoorbeeld dat die herfrasering, herhaling of uitbreiding van vrae tydens verskeie geleenthede kredietwaardigheid bevorder. Volgens Krefting (1991) is vrae soos: Ken jy ander wat hierdie

selfde ervaring het? ‘n metode om observasies en betekenis te verifieer. Die feit dat narratiewe terapie tydens die betrokke studie as terapeutiese raamwerk aangewend is, bevorder kredietwaardigheid by uitstek, aangesien hierdie terapeutiese raamwerk juis primêr gebaseer is op vraagstelling, die herfrasering van vrae, asook die herhaling en uitbreiding van vrae.

Jankowski et al. (2000) verwys na die strategie wat hulle “tussen hakies sit” noem. Indien hierdie strategie aangewend word, moet alle aannames en idees wat voor die implementering van die studie gemaak is, eksplisiet bekend gemaak word en “tussen hakies gesit” word vir almal se kennisname. Die navorser het tydens die betrokke studie veral die aannames en idees wat sy as gevolg van die voorafgaande studie gehad het, “tussen hakies gesit” in ‘n poging om nie die data in ‘n voorafbestaande raamwerk te forseer nie.

‘n Laaste strategie wat gebruik kan word om kredietwaardigheid te bevorder, is dat die terapeut die “weet-nie”-posisie inneem. Indien daar vanuit die sosiaal-konstruksionistiese uitgangspunt te werk gegaan word en narratiewe terapie toegepas word, neem die terapeut doelbewus deurlopend hierdie posisie in (Freedman & Combs, 1996). Volgens Jankowski et al. (2000) en Shotter (1993) word die “weet-nie”-posisie gekenmerk deur nuuskierigheid, samewerking, ‘n openheid om deur die deelnemer of teks ingelig te word, ‘n gewilligheid om voorafgaande kennis en begrip uit te brei, asook ‘n behoefte om die deelnemer se ervaring te verstaan. Indien hierdie posisie ingeneem word, versterk dit die moontlikheid dat die navorser nie die data in ‘n voorafbestaande raamwerk sal forseer nie. Die fokus is dus eerder daarop om ‘n konteks vir die deelnemer daar te stel waarbinne sy haar ervarings kan ontwikkel en tydens gesprekvoering bekend kan maak (Jankowski et al., 2000).

Die “weet-nie”-posisie het verder tot gevolg dat die hiërargie tussen die navorser en deelnemer in ‘n groot mate afgeplat word en die magsondersheid verminder word. Hierdie posisie kan dus die navorsingsproses vir die navorser asook die deelnemer in ‘n bevrydende proses omskep en integreer die metodes van “tussen hakies sit” en selfreflektering (Jankowski et al., 2000). Die feit dat narratiewe terapie tydens die betrokke studie as terapeutiese raamwerk aangewend is, bevorder weereens by uitstek kredietwaardigheid op hierdie terrein, aangesien een van die primêre uitgangspunte van hierdie terapeutiese raamwerk is dat die terapeut deurlopend die “weet-nie”-posisie inneem.

Aanpasbaarheid

Dit wil voorkom asof die kriteria van aanpasbaarheid nie werklik van toepassing is op beskrywende studies nie. Volgens Krefting (1991) voldoen kwalitatiewe navorsing aan hierdie kriteria indien die bevindinge in kontekste buite die navorsingsituasie kan inpas. Die betrokke studie se navorsing sal beslis in kontekste buite die navorsingsituasie kan inpas, aangesien dit ook een van die hoof-oogmerke van die studie was om 'n opleidingsprotokol en terapeutiese intervensie daar te stel wat in verskeie kontekste in Suid-Afrika toegepas kan word. Lincoln en Guba (1985) beweer egter dat hierdie kriterium meer van toepassing is op die persoon wat die bevindinge wil oordra. Solank die oorspronklike navorser genoeg beskrywende data beskikbaar gestel het om vergelykings moontlik te maak, is daar aan die kriterium van oordraagbaarheid voldoen (Lincoln & Guba, 1985; Sandelowski, 1986). Daar is tydens die betrokke studie meer as genoeg data beskikbaar gestel om vergelykings moontlik te maak en dus aan die kriterium van oordraagbaarheid te voldoen.

Betroubaarheid

Guba (1981) beskryf betroubaarheid as opspoorbare veranderlikheid of, anders gestel, veranderlikheid wat toegeskryf kan word aan geïdentifiseerde bronne. Hier gaan dit dus oor die konstantheid van die proses se bevindinge. Volgens Krefting (1991) is een van die belangrikste maniere waarop die betroubaarheid van 'n studie bepaal kan word, deur die presiese metode van data-insameling, -analise en -interpretasie te beskryf. Versigtige rekordhouding en observasie van 'n verskeidenheid herhalende gebeurtenisse dra volgens Rich en Ginsburg (1999) ook by tot die betroubaarheid van 'n studie. Transkripte, foto's en video-opnames kan herhaaldelik geanaliseer word deur verskillende observeerders en op verskillende oomblikke in tyd (Rich & Ginsburg, 1999). Tydens die studie is die presiese metode van data-insameling, -analise en -interpretasie in detail beskryf en inhoud-analise as metode het verseker dat versigtige rekord gehou word van 'n verskeidenheid herhalende gebeurtenisse. Transkripte van die video-opnames is ook herhaaldelik, deur verskillende observeerders en op verskillende oomblikke in tyd geanaliseer, soos reeds bespreek.

Neutraliteit

Lincoln en Guba (1985) verskuif die klem van neutraliteit in kwalitatiewe navorsing weg van die navorser en plaas meer klem op die data. Hulle praat ook eerder van bevestigbaarheid as neutraliteit. Guba (1981) noem 'n strategie wat gebruik kan word om bevestigbaarheid te bevorder, naamlik die outeurstrategie. Volgens Lincoln en Guba (1985) kyk die persone wat as

outeurs optree na die proses, die produk, data, bevindinge, interpretasies en aanbevelings en gee daarna hulle eie opinie daaroor. Tydens die betrokke studie is hierdie metode aangewend ten opsigte van die fasiliteerders wat die groepsproses gefasiliteer het, maar nie ten opsigte van die groeplede wat die groepsproses deurloop het nie. Die rede hiervoor was dat opvolgkontak met die groeplede nie deel gevorm het van die aanvanklike beplanning van die studie nie. Dit was egter 'n opvallende leemte in die studie. Hoewel daar op 'n later stadium oorweeg is om die groeplede wel te betrek was die opspoorbaarheid van groeplede 'n probleem, aangesien die meeste van die groeplede op daardie stadium reeds die onderskeie skole verlaat het.

Verder is driehoekvorming en refleksiewe analise twee strategieë wat ook toegepas kan word om bevestigbaarheid te bewerkstellig (Guba, 1981). Beide hierdie tegnieke is tydens die studie toegepas, soos reeds bespreek.

Ten slotte kan daar ook genoem word dat die reaktiwiteit van video-opnames moontlik die geldigheid en betroubaarheid van studies kan beïnvloed. Trierweiler, Nagata en Banks (2000) beweer egter dat hoewel video-opnames 'n ongewone gebeurtenis is, navorsing in die verlede bewys het dat die opname van terapeutiese sessies nie 'n betekenisvolle verandering in sessies teweeg gebring het nie. Tydens die studie was dit duidelik sigbaar op die video-opnames dat die groeplede en fasiliteerders aanvanklik bewus was van die videokamera, maar na die eerste sessie byna glad nie meer bewus was van die opnames nie.

Tydens hierdie studie is daar dus op twee verskillende narratiewe-analitiese navorsingsmetodes besluit, om die data so effektief moontlik te ontleed. Daar is ook verskeie metodes aangewend om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker, aangesien dit 'n kwalitatiewe studie is. Spesifiek narratiewe-analise en inhoud-analise as kwalitatiewe navorsingsmetodes is in hierdie hoofstuk bespreek en word vervolgens in hoofstuk 6 op die betrokke studie se data van toepassing gemaak.

HOOFSTUK 6

NAVORSINGSDATA EN ONTLEDING

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word geselekteerde gedeeltes van die navorsingsdata wat ontleed is, uiteengesit en bespreek. Daar word spesifiek gekyk na die data wat verkry is: van die adolessente tydens die narratiewe groepterapiesessies; en van die fasiliteerders tydens die opleiding in narratiewe groepterapie asook tydens die fasilitering van die groepterapiesessies met die adolessente. Die data word ontleed deur narratiewe-analitiese metodes, ook in die konteks van bestaande literatuur.

6.2 Resultate

Tydens hierdie studie is kennis van ander bekom, asook refleksiewe kennis, soos McLeod (1998) daarna verwys. Hierdie kennis is gegeneer deurdat eerstens adolessente wat probleemstories leef en tweedens vier meestersgraad-sielkundestudente wat as groepterapiefasiliteerders opgetree het, se wêreldsienings, ervarings en taal beskryf en geanaliseer is. Die analiseerders was eerstens die navorser, tweedens 'n gekwalifiseerde sielkundige in privaatpraktyk en derdens drie van die studente wat die opleiding deurloop het en die groepterapieproses met die adolessente gefasiliteer het. Laasgenoemde is almal tans gekwalifiseerde sielkundiges.

Die studie het twee doelwitte wat aanvullend is tot mekaar, soos uiteengesit in hoofstuk 1. Eerstens is daar gepoog om 'n alternatiewe voorkomingsintervensie te ontwikkel wat narratiewe groepterapie as terapeutiese praktyk binne voorkomingsintervensies in Suid-Afrika vestig. Tweedens is daar gepoog om 'n opleidingsprotokol daar te stel wat gebruik kan word om sielkundiges, beraders, maatskaplike werkers, onderwysers en ander relevante persone in gemeenskappe op te lei om narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie in die gemeenskap toe te pas.

In die lig hiervan is narratiewe-analise asook inhoud-analise as narratiewe-analitiese navorsingsmetodes geïdentifiseer om sekere gedeeltes van die data te ontleed en dus te bepaal of daar in beide die doelwitte geslaag is.

Soos uiteengesit in hoofstuk 5, moet alle voorafkennis oor aannames en idees wat voor die implementering van die studie gevorm is, eksplisiet bekend gemaak word en “tussen hakies gesit” word vir almal se kennisname. So word daar 'n poging aangewend om nie die data in 'n

voorafbestaande raamwerk te forseer nie. In die betrokke studie is die volgende voorafkennis tussen hakies gesit: die fasiliteerders en navorser se voorafkennis van narratiewe groepterapie en hoe om dit aan te wend, was voorafkennis wat 'n pertinente effek gehad op die groepsprosesse en die wyse van vraagstelling. 'n Voorbeeld hiervan is die feit dat die fasiliteerders/navorser dikwels die “weet-nie”-posisie ingeneem het. Die eksternalisering van probleme, dekonstruering van diskoerse en versterking van alternatiewe stories is ook deurlopend geïmplementeer.

Vervolgens word geselekteerde gedeeltes van die data wat tydens hierdie studie verkry is, uiteengesit en ontleed. Hierdie data behels geskrewe paragrawe van die adolessente en fasiliteerders, prosesnotas van die fasiliteerders, getranskribeerde gedeeltes van die adolessente se groepterapiesessies asook refleksies van die fasiliteerders en opleier.

Die volledige onverwerkte en verwerkte data is uiteengesit in 'n afsonderlike dokument wat hierby aangeheg is ter aanvulling van die proefskrif. Alle besprekings, geskrewe data, opdragte en terugvoer word in die proefskrif asook die afsonderlike dokument verbatim weergegee om sodoende 'n presiese weergawe van die data soos wat dit ontvang is te verseker. Hierdie data behels:

- Getranskribeerde gedeeltes van die narratiewe groepterapie met die adolessente wat op video- en klankbande opgeneem is. Aangesien die groeps gesprekke op al die video en bandopnames nie altyd duidelik hoorbaar was nie, is slegs die gesprekke wat duidelik gehoor kon word getranskribeer. Sien **Bylaag C** van die afsonderlike dokument.
- Data wat van die adolessente by die aanvang en afsluiting van die narratiewe groepsproses verkry is. 'n Opdrag is by die aanvang en afsluiting van die groepterapieproses met die adolessente aan die groeplede deurgegee. In **Bylaag 3** van hierdie proefskrif word die opdrag uiteengesit en in **Bylaag D** van die afsonderlike dokument word die volledige data van eerstens Cloeteville Hoërskool en daarna Stellenzicht Hoërskool uiteengesit.
- Die fasiliteerders se prosesnotas van die groepsproses met die adolessente. Die fasiliteerders se prosesnotas is nie deurlopend op dieselfde wyse uiteengesit nie, aangesien die notas presies weergegee is soos wat dit van die fasiliteerders, ontvang is om sodoende getrou te bly aan die data. In **Bylaag E** van die dokument hierby aangeheg word Cloeteville Hoërskool en daarna Stellenzicht Hoërskool se prosesnotas volledig uiteengesit.
- Die navorser se reflektering op die groepsprosesvideo-opnames. Sien **Bylaag F** in die dokument hierby aangeheg.

- Die data van die narratiewe-groep terapie-opleiding met die fasiliteerders. Tydens die opleidingsproses is daar deurlopend gereflekteer op die agt narratiewe groep terapiessessies wat die fasiliteerders self deurloop het, elke opleidingsdag as geheel asook die supervisie-sessies wat die fasiliteerders tydens hulle fasilitering van die groep terapieprosesse met die adolessente bygewoon het. Die vier studente het ook, soos die adolessente, by die aanvang en afsluiting van hulle eie groep terapieproses die geleentheid gehad om 'n kort paragraaf te skryf oor hoe hulle as terapeute hulleself en hulle werkswyse sien. Laasgenoemde data is op dieselfde wyse as die adolessente se data uiteengesit. Die res van die data, verkry tydens die verskillende reflekeringsgeleenthede, is saam gesorteer en gebruik om te bepaal wat vir elke fasiliteerder betekenisvol was en wat die leemtes tydens die opleiding in narratiewe groep terapie was. Sien **Bylaag G** in die dokument hierby aangeheg.

Vervolgens word die data ontleed en bespreek aan die hand van die narratiewe-analitiese en inhoud-analitiese stappe soos uiteengesit in hoofstuk 5. Die geselekteerde gedeeltes wat in hierdie proefskrif uiteengesit word, word beskou as goeie voorbeelde van die res van die data wat in die dokument hierby aangeheg uiteengesit is. Tydens die toepassing van inhoud-analise as navorsingsmetode word die eerste vyf voorbeelde van elke afsonderlike afdeling telkens in die proefskrif uiteengesit. Hoewel die inhoud van hierdie voorbeelde soms herhaal word, word daar aangedui hoe daar verskillend te werk gegaan is hiermee.

6.2.1 Narratiewe-analise van resultate

Vervolgens word die drie fases van narratiewe-analise op die getranskribeerde data van die groepsproses met die adolessente toegepas.

6.2.1.1 Fase 1

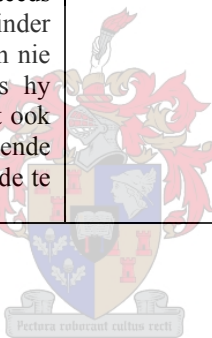
6.2.1.1.1 Identifisering van stories en onderwerpe

Slegs die ontleding van sessies 9 en 10 van Cloeteville Hoërskool se groep terapieproses word hieronder in **Tabel 1** uiteengesit om aan te dui hoe die stories en onderwerpe vanuit die getranskribeerde materiaal geïdentifiseer is. Die res van die ontleding is volledig uiteengesit in **Bylaag H** van die afsonderlike dokument hierby aangeheg.

Tabel 1: Stories en onderwerpe

Stories	Onderwerpe
<p>Cloetesville sessie 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een groeplid bly nie by sy ouers nie en het al vir 14 jaar nie met hulle kontak nie. Die groeplede wil hom graag help om by hulle uit te kom, maar hy stel nie belang nie; sy ouers se verwerping en die feit dat hulle nie omgee nie, het hom te seer gemaak. • 'n Man het hom egter oor hierdie groeplid ontferm en is vir hom soos 'n pa. • Groeplede verstaan die kwaadheid wat hy voel en probeer dit vir hom beter maak met die religieuse aanname dat alles 'n doel het. • Een groeplid het 'n ouma wat vir hom omgee en nog altyd daar was soos 'n ma. • Die groep probeer verstaan hoekom een groeplid se ma so onbetrokke is in sy lewe – of hy dalk iets verkeerd doen en of die probleem by die ma of tussen die ouers is, wat hulle dan op hom uithaal. Gevoelens van kwaadheid/woede in die groeplid het egter al veroorsaak dat hy sy ma seergemaak het deur haar tong te byt. • Groeplede se hartseer stories gee ander lede weer opnuut perspektief op hulle eie probleme en maak hulle dankbaar vir wat hulle het. • Een groeplid hou van sy maats in die groep en hulle hou moeilikheid uit sy lewe uit. • Vriendelikheid met mekaar, lekker gesels en die feit dat hulle nie meer baklei nie, maar mekaar ook buite die groep verdedig, beteken baie vir die groeplede. Voorheen het hulle met mekaar baklei, maar die groepsproses hulle laat besef dat hulle baie met mekaar in gemeen het en dit is dus vir hulle betekenisvol om mekaar beter te leer ken. • Die opbouendheid en goeie woorde wat groeplede vir mekaar het asook die feit dat sekere groeplede opgehou het met rook, is baie betekenisvol. 	<p>Cloetesville sessie 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouers • Verwerping • Nie omgee • Betekenisvolle persone • Religie • Haat • Die doel van gebeure • Oumas • Onbetrokkenheid • Seermaak • Redes vir verwerping • Dankbaarheid • Nuwe perspektief • Vriende • Moeilikheid vermy • Vriendelikheid • Nie meer konflik • Almal dieselfde • Opbouendheid • Breek met slegte gewoontes
<p>Cloetesville sessie 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Om nie te kan praat oor dinge wat 'n mens pla nie, laat gevoelens binne-in die groeplede opbou en maak hulle deurmekaar en dan wil hulle mense seermaak. • Een groeplid hou nie van sy ma nie, want sy maak hom seer deur hom aanhoudend uit te skel en vals te beskuldig; dan vlug hy eerder weg van die huis af. • Om by mense te wees wat omgee, hou die groeplede se kwaadheid/woede gevoelens 	<p>Cloetesville sessie 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opbou van gevoelens • Mense seermaak • Uitskel • Negatiewe gevoelens oor ouers • Vals beskuldigings • Vlug • Omgee • Menswaardigheid

<p>weg. Een groeplid se pa gee om en behandel hom menswaardig; hy kan met hom praat oor dinge wat in sy lewe gebeur en wat vir hom belangrik is. Sy pa bevorder egter ook sy rookgewoontes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Min mense glo in die groeplede en hulle wil nie daarvan afhanklik wees nie, maar eerder in hulleself glo. • Rook en “buttons” kom nie meer in een groeplid se lewe in nie en onbeskoftheid, ontaktvolheid en kwaadheid/woede gevoelens as mense hom uitskel, is ook meer beheerbaar. • Rook, diefstal, drank en gevoelens van kwaadheid/woede kom minder in een groeplid se lewe in en hy is rustiger met vroue. Vir sy vriende is dit lekkerder om saam met hom te wees; hulle is beter vriende en is ook minder bekommerd, omdat hulle nie meer verkeerde dinge doen en bang is dat hulle uitgang gaan word nie. • Rook en dagga kom minder in een groeplid se lewe in, maar te veel drank is nog steeds deel van sy lewe. Geweld kom ook minder in sy lewe in en hy is rustiger en slaan nie meer sommer mense nie. Verder is hy meer betrokke by die kerk. Sy ma het ook met hom gepraat hieroor en vir sy vriende is dit nou lekkerder om met hom vriende te wees; hulle voel vryer saam met hom. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instandhouding • Rook • Geloof in ‘n ander persoon • Geloof in jouself • Onbeskoftheid • Ontaktvolheid • Kwaadheid/woede gevoelens • Steel • Drank • Vroue • Vriendskap • Bekommernisse • Kerk • Dagga • Drink • Geweld • Gevoelens van vryheid
---	---



6.2.1.1.2 Opsomming van stories en sekwensies

‘n Opsomming van die stories wat tydens die groepsproses uitgespeel het en getranskribeer is, is as volg:

Temas wat gereeld voorgekom het:

- In die nuwe Suid-Afrika het die hantering van konflik verander; dinge word nou uitgespraak en geweld is nie meer so ‘n deel van die groeplede se lewens nie.
- Geweld het in die groeplede se lewens ingekom toe hulle jonger was; hulle wou “gangsters” word, want dit gee hulle mag en hulle voel onaantasbaar.
- Indien daar konflik is in die groeplede se lewens, word beide partye se stories dikwels nie gehoor nie en ‘n etiket wat hulle tipeer en waarvan hulle nie ontslae kan raak nie, word om hulle nekke gehang.
- Die groeplede ervaar die onderwysers as onredelik en outokraties en voel dat hulle nie luister nie, hardhandig raak, kinders nie aanmoedig nie, hulle eie gevoelens van woede/kwaadheid

gevoelens op die kinders uithaal en die kinders laat voel dat hulle nie omgee nie, omdat die kinders nie wit is nie. Dit laat gevoelens van moedeloosheid, magteloosheid, hartseer, kwaadheid en 'n gevoel dat hulle ontuis is ontstaan – hulle wil dan die onderwysers terugkry.

- Die groep skep 'n veilige ruimte waarin die groeplede voel dat hulle mekaar kan vertrou, dat daar na mekaar geluister word - hoewel laasgenoemde nog kan verbeter - en dat hulle probleme ligter word; hulle voel vryer en geïnspireer deur mekaar en die groep is vir hulle lekker.
- Ouers en mense wat die groeplede elke dag uitskel, veroorsaak dat hoë-risiko-temas soos daggarook in hulle lewens inkom.
- Dagga laat die groeplede terugdink, maar help jou ook om weg te kom van ongemaklike gevoelens soos kwaadheid/woede en stres.
- Ouers beskuldig die groeplede van dinge wat hulle nie doen nie en die kwaadheid/woede wat in hulle inkom, dryf hulle dan juis daartoe om te doen waarvan hulle beskuldig word.
- Indien ouers die groeplede uitvang word hulle weggestuur en daar word nie dieper gekyk na wat die onderliggende oorsake van die gebruik van dagga kan wees nie; dit laat hulle vlug en voel dat hulle nie verstaan word nie.
- Groeplede se hartseer stories, gee ander lede weer opnuut perspektief op hulle eie probleme en maak hulle dankbaar vir wat hulle het.
- Vriendelikheid met mekaar, lekker gesels en die feit dat hulle nie meer baklei nie, maar mekaar ook buite die groep verdedig, beteken baie vir die groeplede. Voorheen het hulle met mekaar baklei, maar die groepsproses het hulle laat beseft dat hulle baie met mekaar in gemeen het en dit is dus vir hulle betekenisvol om mekaar beter te leer ken.
- Die opbouendheid en goeie woorde wat groeplede vir mekaar het, asook die feit dat rook nie meer in sekere groeplede se lewens inkom nie, is baie betekenisvol.
- Om nie te kan praat oor dinge wat 'n mens pla nie, laat gevoelens binne-in die groeplede en maak hulle deurmekaar en dan wil hulle mense seermaak.
- Min mense glo in die groeplede en hulle wil nie daarvan afhanklik wees nie, maar eerder in hulleself glo.

Meer individuele temas of temas wat minder gereeld voorgekom het:

- Een groeplid se storie van selfvertroue is versterk deur sy pa, wat ook selfvertroue in hom raaksien.

- Een groeplid voel teleurgesteld in sy ouers aangesien hulle gevoelens van verwerping en ‘n gevoel dat hy uitgeskuif is, in hom laat inkom. Hy hou nie van sy ma nie, want sy skel hom uit en hy kan dit nie verdra dat sy ouers nie vir mekaar omgee nie en geen poging aanwend om met mekaar oor die weg te kom nie. Dit laat die gevoelens van kwaadheid/woede in hom inkom.
- Daar is wel verskeie persone by die skool wat vir die kinders omgee, met wie die groeplede kan praat en hierdie persone luister en gee advies op ‘n sagte manier en help hulle reg. Dit laat verligting in die groeplede inkom. Hierdie persone is amper soos ouers en laat hulle gelukkig en menswaardig voel.
- Die groeplede versterk die feit dat daar wel onderwysers is wat van ‘n spesifieke groeplid wat deur ‘n ander onderwyser ontstel en seergemaak is, hou. Hulle versterk ook die feit dat die betrokke groeplid ‘n goeie mens is, met besondere eienskappe. Die groeplede laat hom baie beter voel en afsien van sy wraakplanne.
- Volgens die groeplede deel mans nie sommer hoe hulle voel nie. In hierdie groep gebeur dit wel en dit is inspirerend.
- Probleme voel soos donkerte en sodra die groeplede daarvoor kan praat en die probleme kan uitkom, voel dit soos lig – die dier-metafoor van ‘n duif simboliseer hierdie vryheid wat dan ervaar word.
- Die wet en die polisie (die wit man) neem vryheid weg as jy oortree en verkeerde dinge doen.
- ‘n Ander manier om stres te hanteer, is deur te slaap.
- Rook kom nie meer in die een groeplid se lewe in nie en hy spandeer eerder sy geld op dinge wat vir hom lekker is en vermy groepsdruksituasies wat dalk daartoe aanleiding kan gee dat rook weer in sy lewe sal inkom.
- Een groeplid bly nie by sy ouers nie en het al vir 14 jaar nie met hulle kontak nie. Die groeplede wil hom graag help om by hulle uit te kom, maar hy stel nie belang nie; sy ouers se verwerping en die feit dat hulle nie omgee nie, het hom te seer gemaak.
- ‘n Man het hom egter oor bogenoemde groeplid ontferm en is vir hom soos ‘n pa.
- Groeplede verstaan die kwaadheid wat hy voel en probeer dit vir hom beter maak met die religieuse aanname dat alles ‘n doel het.
- Een groeplid het ‘n ouma wat vir hom omgee en nog altyd daar was soos ‘n ma.
- Die groep probeer verstaan hoekom een groeplid se ma so onbetrokke is in sy lewe – of hy dalk iets verkeerd doen en of die probleem by die ma of tussen die ouers is, wat hulle dan op

hom uithaal. Die gevoelens van woede/kwaadheid veroorsaak teenoor sy ma het al dat hy sy ma seergemaak het deur haar tong te byt.

- Een groeplid hou van sy maats in die groep en hulle hou moeilikheid uit sy lewe uit.
- Een groeplid hou nie van sy ma nie, want sy maak hom seer deur hom aanhoudend uit te skel en vals te beskuldig; dan vlug hy eerder weg van die huis af.
- Om by mense te wees wat omgee, hou die groeplede se gevoelens van kwaadheid/woede weg. Een groeplid se pa gee om en behandel hom menswaardig; hy kan met hom praat oor dinge wat in sy lewe gebeur en wat vir hom belangrik is. Sy pa bevorder egter ook sy rookgewoontes.
- In een groeplid se lewe kom rook en “buttons” nie meer in nie; onbeskoffheid, ontaktvolheid en kwaadheid as mense hom uitskel, kom ook minder in hom in.
- Rook, diefstal, drank, gevoelens van kwaadheid/woede en onaanvaarbare interaksie met vroue, kom minder in een groeplid se lewe in. Vir sy vriende is dit lekkerder om saam met hom te wees; hulle is beter vriende en is ook minder bekommerd omdat hulle nie meer verkeerde dinge doen en bang is dat hulle uitgevang gaan word nie.
- Dagga kom minder in een groeplid se lewe in, maar drank is nog steeds teenwoordig. Gewelddadigheid kom ook minder in sy lewe in en hy slaan nie meer sommer mense nie. Verder is hy meer betrokke by die kerk. Sy ma het ook met hom gepraat hieroor en vir sy vriende is dit nou lekkerder om by hom te wees, hulle voel vryer saam met hom.
- Mans word swaarder gestraf as hulle aan ‘n vrou vat; vroue vat ook aan mans, maar kom lig daarvan af.
- Een groeplid sus homself deur ‘n bal te skop totdat hy beter voel.
- Een groeplid het mense leer ken van wie sy eers nie gehou het nie en uiteindelik baie by hulle geleer.
- Vir een groeplid was dit betekenisvol om te hoor waardeur ander mense gaan en waardeur hulle almal saam gaan.
- Hartseer gevoelens kom in groeplede in omdat die groep gaan eindig.
- Die groeplede het bymekaar geleer hoe om hulleself te sus as gevoelens van hartseer of kwaadheid/woede in hulle inkom, deur onder andere ‘n bal te skop, ‘n hokkiebal te slaan of fiets te ry.

6.2.1.1.3 Voorstelling van die groepsproses as geheel

Indien 'n mens kyk na die gedeeltes van die stories en sekvensies wat vanuit die beskikbare getranskribeerde materiaal opgesom is, kan die groepsproses in geheel as volg voorgestel word:

Die fasiliteerders het deurlopend gepoog om die betekenis wat die groeplede se lewenstories vir hulle inhou, te verstaan, deurdat die “not knowing” - of “weet-nie”-posisie ingeneem is. Hulle het in gesprekke betrokke geraak wat voortdurend dinge los en oopgemaak het en wou graag meer weet van die probleme, hoe die groeplede die probleme konstrueer en hoe dit hulle lewens affekteer. Voorbeelde: “Maar jy sê dis nou anders, hoe is dit nou anders?” of “Wat is dit wat hierdie onderwysers doen wat julle so kwaad maak?” Cloetesville: Sessie 3: reël 3, 24, 34, Sessie 4: 3, 34, 48, Sessie 6: 25, 36, 40, 41, 56, 84, tweede deel 9, 11, 13, Sessie 7: 1, 16, 25, 29, 40, 46, 48, 57, 63, 73, 76, 80, 90, 101, 109, 120, Sessie 8: 1, 4, 9, Sessie 9: 22, 61, 69, tweede deel 3, 8, 14, 15, 38, 43, Sessie 10: 1, tweede deel 7, 13, 26, 29, derde deel 11, 17, 30, vierde deel 4, 11, 17, 23, 27, vyfde deel 3, 29, 45, sesde deel 4, 6, 10. Stellenzicht: Sessie 3: tweede deel 1, Sessie 10: 1, 18, 23.

Deurdat die “weet-nie”- posisie deurlopend deur die fasiliteerders ingeneem is het dit die outokratiese onderskeid tussen die fasiliteerders en die groeplede al hoe meer geminimaliseer en het die groeplede soms self begin leiding neem en die proses gefasiliteer. Voorbeelde: “Wat kan ons as vrinne vir jou doen om jou weer by hulle uit te bring?” of “Wat maak dit nou, jy stel nie meer belang nie?” Cloetesville: Sessie 6: reël 99-110, Sessie 9: 11-16, 27-46, 63-116. Dit blyk verder uit die feit dat groeplede in die teenwoordigheid van die fasiliteerders sensitiewe en blootstellende inligting oor hulleself begin deel het. Voorbeelde: “Ek hou nie van my ma nie.” of “Ek was dronk en ek het mense aangerand en hulle het my toe saamgeneem tronk toe tot die Sondag toe, en toe was ek weer nugter.” Cloetesville: Sessie 4: 10-23, Sessie 7: 83-132, Sessie 9: 17-116.

Die metafore wat die groeplede soms gebruik het om hulle lewenstories te beskryf, is deur die fasiliteerders en soms ook deur die groeplede geëksploreer, om sodoende 'n beter begrip vir die betekenis wat groeplede se lewenstories vir hulle inhou te ontwikkel. Voorbeelde: “Vertel ons van jou light; wat is die light, wat beteken die light?” of “Wat beteken ‘ek wil nie van my hart ‘n moordkuil maak’ nie vir jou?” Cloetesville: Sessie 6: 99-110, Sessie 7: 37-41, 57-67, 68-72,

Sessie 8: tweede deel 5, Sessie 9: 39-48, tweede deel 46-48, Sessie 10: 1-7, tweede deel 30-34, sesde deel 5-8.

Verder is daar tydens die groepsproses deurlopend daarop gefokus om vir die groeplede ruimtes oop te maak vir nuwe stories wat nog nie vantevore gestorie is nie. Daar is oor die algemeen na geleenthede gesoek om vrae te vra wat die probleme in die dominante kulturele betekenisposisioneer en hierdie betekenis is dan deur die fasiliteerders uitgedaag en gedekonstrueer. Voorbeelde: “Is daar ‘n onderwyser by die skool wat wel omgee?” of “Dit klink of, soos jy nou sê en D ook sê, of dagga ‘n manier was om weg te kom?” Cloetesville: Sessie 3: 1-15, Sessie 6: 36-172, Sessie 7: 76-132. Soos duidelik is in onder andere Sessie 7: 57-132 is die groeplede ook gevra om dit wat hulle van die probleme dink, te evalueer. Voorbeeld: “Is dit dan vir jou ‘n goeie ding om dagga te rook?”

Eksternalisering van die probleem is deurlopend deur die fasiliteerders toegepas in ‘n poging om die groeplede aan te moedig om probleme wat hulle as onderdrukkend ervaar, te objektifiseer en soms ook te persoonliseer. Die groeplede is dus nie as die probleem beskou nie, maar die probleem is eerder as die probleem beskou. Voorbeelde: “Wanneer het teleurstelling die eerste keer in jou lewe ingekom?” of “Wat sal ons dit noem, hierdie dinge tussen hom en meneer G?” Cloetesville: Sessie 3: 16, Sessie 4: 9, 41, Sessie 6: 21, 25, Sessie 7: 76, 80, 90, 103, 114, 120, Sessie 9: deel 2 reël 30, Sessie 10: deel 2 reël 19, 21, 25, 26. Deur aan die probleme name te gee, is onproduktiewe konflik tussen die groeplede verminder, ‘n sin van mislukking ondermyn en ruimtes in die groep geskep vir die groeplede om saam te werk om nuwe moontlikhede oop te maak.

In plaas daarvan dat die probleem dus beskou is as gelokaliseer in die groeplede het die fasiliteerders die probleme beskou as ervarings wat deur dominante diskoerse gevorm is. Voorbeelde van dominante diskoerse: “So die reëls wat vir julle pa’s en ma’s gegeld het, geld nie meer vir julle nie; dis ‘n ander wêreld waarin julle woon?” of “As jy ‘n gangster is, dan is jy high up in the sky, niemand kan vir jou niks maak nie.” Cloetesville: Sessie 3: 5-9, 23-37, Sessie 6: 1-8, 12-13, 36-44, 64-66, Sessie 7: 35-41, 73-83, Sessie 9: 73-77, Sessie 10: 1-6, Stellenzicht: Sessie 3: 1-6.

Deur apart van die probleme te begin staan en meer intens bewus te word van die effek van die probleme, het die groeplede weerstand begin opbou teen die toekomstige indringing daarvan.

Voorbeelde: “Ek was kwaad gewees, maar hulle het my laat beter voel. Soos hy sê dit baat nie ek doen iets verkeerd nie; dit vererger net die saak.” of “Hy rook nie meer dagga nie; hy het baie gechange.” Cloeteville: Sessie 6: tweede deel, 8-14, Sessie 7: 26-41, 57-67, 90-95, Sessie 8: 1-17, Sessie 9: 1-3, tweede deel 4-6, 7-26, 47-55, Sessie 10: tweede deel 22-25, derde deel 1-36, vierde deel 1-30, vyfde deel 8-46, sesde deel 3-8. Stellensig: Sessie 10: 25-41.

Die groeplede is in ‘n groot mate bemagtig om hulle hulpbronne te mobiliseer om die probleme uit te daag. Voorbeelde: “Ek vat die hokkiestok en die ball en dan slat ek die ball. Ja, toe vra my juffrou hoekom slat ek so aanmekeer. Toe sê ek nee, as hulle my kwaad maak, maar ek voel nogals beter.” Cloeteville: Sessie 6: 68-172, tweede deel 8-24, Sessie 7: 3-66, Sessie 8: 1-17, Sessie 9: 82-84, tweede deel 4-32, 48-55, Sessie 10: 1-6, tweede deel 22-34, Stellensig: Sessie 10: 25-41.

Die groeplede se keuses ten opsigte van watter lewensgebeurtenisse gestorie moet word al dan nie is as gevolg van bogenoemde diskoerse beperk en daarom was dit so belangrik dat die fasiliteerders tydens die groepsproses daarna moes kyk. Daar is gekyk na die invloed wat die probleme op die groeplede se lewens het, asook die groeplede se invloed op die probleme. Vrae soos: Wat onderhou die probleem? Wie of wat trek voordeel uit die probleem? Wanneer het die probleem vir die eerste keer in jou ingekom? En Wat is die effek van die probleem op jou gedrag? is dekonstruerende vrae wat gevra is om die dominante stories na vore te laat kom. Voorbeelde: “Wanneer het teleurstelling die eerste keer in jou lewe ingekom?” of “Wat doen dit aan jou?” Cloeteville: Sessie 3: 16, 19, 24, 28, Sessie 4: 9, 25, 41, 48, Sessie 6: 21, 36, Sessie 7: 101, 103, 114, 120, Sessie 8: tweede deel 3, Sessie 9: 22, 69, Sessie 10: tweede deel 7.

Daar is ook gekyk na die wyse waarop die probleme sekere gevolgtrekkings wat die groeplede oor hulleself maak aanmoedig. Voorbeelde: “As jy nie in ‘n wit skool is nie, help die onderwysers jou nie.” of “Is daar iemand by die skool wat jy dink wat van jou hou? Nee.” Cloeteville: Sessie 4: 36-49, Sessie 6: 1-17, Sessie 6: 36-66, Sessie 7: 96-132, Sessie 9: 4-104, Sessie 10: tweede deel 7-28.

Terwyl daar geleidelik ruimtes oopgemaak is vir alternatiewe stories en die fasiliteerders ‘n beter begrip van die groeplede se lewensstories ontwikkel het, is die fokus al hoe meer verplaas na die ontwikkeling van alternatiewe stories. Verskeie unieke uitkomstes is geïdentifiseer. Hierdie unieke uitkomstes het die probleemdeurtrekte dominante stories weersprek en die deurgang gevorm tot

die skryf van nuwe stories. Die fasiliteerders het onder andere deur vraagstelling en reflektoring alternatiewe stories help ontwikkel. Die groep het ook spontaan verskeie gebeurtenisse wat probleemdeurtrekte dominante stories weerspreek een vir een in meer detail geëksploreer. Die groeplede het hierdie unieke uitkomst begin herken. Voorbeelde: “Was daar ‘n tyd toe jy wel van jou ma gehou het?” of “Is daar iemand by die skool wat wel vir julle omgee?” Cloeteville: Sessie 3: 34-37, Sessie 4: 28-31, Sessie 6: 67-172, tweede deel 1-24, Sessie 7: 25-67, Sessie 8: 1-17, Sessie 9: 37-41, 82-85, tweede deel 4-55, Sessie 10: tweede deel 21-34, derde deel 1-36, vierde deel 1-30, vyfde deel 1-46, sesde deel 1-12, Stellensicht: Sessie 9: 1-4, Sessie 10: 1-45.

Die fasiliteerders het ook koalisies met die groeplede begin vorm om die verkose alternatiewe stories wat die groeplede wou leef, te begin konstrueer en te versterk. Voorbeeld: “Wat by my gaan bly, is die magtelose gevoel wat ek ook voel oor wat die onderwyser gedoen het – jissie, dit hoort nie so nie.” Sessie 6: tweede deel 16-22.

Daar is gepoog om die unieke uitkomst verder te ontwikkel deurdat daar gefokus is op landskap-van-aksie- en landskap-van-identiteit-vrae. Vrae soos: Wanneer? Waar? Wie? en Wat? is landskap-van-aksie-vrae wat gevra is om die alternatiewe gebeurtenisse beter te verstaan. Voorbeelde: “Wie nog in jou lewe weet jy is ‘n ou met selfvertroue?” of “Waar’s die ‘good’?” Cloeteville: Sessie 4: 1, Sessie 6: 84, 112, 118, 159, 160, tweede deel 13, Sessie 7: 1, 17, 29, 42, 76, 90, Sessie 8: 1, Sessie 10: 1, tweede deel 26, 29, derde deel 8, 11, 26, vyfde deel 23. Stellensicht: Sessie 3: tweede deel 1. Vrae soos: Hoe? en Waarom? is landskap van identiteit vrae wat gevra is om die groeplede se intensies, voorkeure, filosofieë, waardes, begeertes en doelstellings uit te lig. Voorbeelde: “Hoekom is dit vir jou belangrik?” of “Maar jy sê dis nou anders; hoe is dit nou anders?” Cloeteville: Sessie 3: 24, 34, Sessie 4: 25, 30, 34, Sessie 6: 40, 56, 72, 161, tweede deel 9, Sessie 8: 4, 9, Sessie 9: 62, tweede deel 8, Sessie 10: tweede deel 4, 13, derde deel 17, 19, 30, vierde deel 17, 23, 27, vyfde deel 31, 45, sesde deel 4. Stellensicht: Sessie 10: 18. Die fasiliteerders betrek die groeplede dus in ‘n proses om ander stories oor hulleself te vertel in verhouding tot die probleem.

Die alternatiewe stories is geleidelik versterk deurdat die fasiliteerders verskeie tegnieke aangewend het. Die byvoeging van ander karakters en betrekking van eksterne persone uit die groeplede se lewens of verlede is bewerkstellig deurdat elke groeplid die geleentheid gekry het om aan die einde van die groepsproses iemand wat verandering in hulle lewens raakgesien het, saam te bring na die groepsproses. Die persoon moes dan kom getuig en ‘n gehoor vorm vir die

alternatiewe stories wat in die groeplid se lewe begin uitspeel het. Die mede-groeplede en fasiliteerders was van die begin af reeds 'n gehoor met wie die groeplede hulle alternatiewe stories kon deel; mede-groeplede het dit raakgesien, gedeel in hulle vreugde en die alternatiewe stories help versterk. Hierdie tegniek het 'n kragtige uitwerking gehad. Deur hierdie proses is die groeplede weer geleidelik verbind met die weergawes van hulleself wat altyd in die skadu van die probleem was, maar wat hulle eintlik verkies het. Voorbeelde: “Die rede hoekom julle hier is, is omdat ons vir elkeen van hulle gevra het om iemand saam te bring om te kom sê of daar 'n verandering by hulle gekom het.” Cloeteville: Sessie 10, derde, vierde, vyfde en sesde deel.

Reflektering is ook deurlopend aan die einde van elke groepterapiesessie, om alternatiewe stories te versterk as tegniek aangewend. Deur te reflekteer op die groepsproses en die dinge wat so pas gesê is en by groeplede gaan bly, is ander betekenis aan die groepsproses geheg en alternatiewe stories versterk. Voorbeelde: “Wat by my gaan bly na vandag se sessie is daai meester.” of “Wat het julle tot dusver uit die groep gekry en wat is die goed wat julle sou wou hê moet in die groep gebeur?” Cloeteville: Sessie 6: tweede deel 1-24, Sessie 7: 1-56, Sessie 9: tweede deel 1-55, Sessie 10: derde, vierde en vyfde deel. Stellenzicht: Sessie 3: tweede deel 1, 4, Sessie 10: 1-45.

6.2.1.2 Fase 2

6.2.1.2.1 Seleksie van tekssegmente en omskepping van teks in strofes

Slegs die seleksie van tekssegmente en die omskepping van teks in strofes van sessie 6 en 'n gedeelte van sessie 10 van Cloeteville Hoërskool se groepterapieproses word hieronder uiteengesit om aan te dui hoe die selektering en omskepping in strofes tydens die ontleding van die data gedoen is. Die res van die ontleding is volledig uiteengesit in **Bylaag I** van die afsonderlike dokument hierby aangeheg. Soos reeds genoem, is 'n volledige beskrywing van die transkriberingsmetode wat toegepas is, in **Bylaag B** uiteengesit. Vervolgens word die verskillende tipes inligting wat in die getranskribeerde materiaal beskikbaar is, slegs kortliks opgesom:

- Die tyd, datum en plek van die oorspronklike opname word telkens bo-aan die betrokke getranskribeerde gedeeltes aangedui.
- Die deelnemers word in die linkerkolom deur 'n letterkode geïdentifiseer.
- Die woorde word aangehaal soos wat dit werklik gesê is, en klanke soos wat dit geuiter is, byvoorbeeld asemhaling en lag.

- Die nie-hoorbare of onverstaanbare klanke en woorde word tussen enkelhakies geplaas.
- Stiltes word as volg aangedui: (0.7), wat byvoorbeeld dui op 'n stilte van sewe sekondes.
- Oorvleuelende spraak en klanke word aangedui deur vierkantige hakies en gesprekke word tydens die transkribering ineengevleg.
- Die pas, oordrywings, beklemtonings en volume word as volg aangedui:

Tongklik:	=
Afsny van 'n woord op 'n kortaf manier:	-
Die uitrek van 'n woord of klank:	:
(Hoe langer uitgerek, hoe meer dubbelpunte.)	
Die beklemtoning van 'n gedeelte:	_____
Volume	
- hard:	HOOFLETTER
- sag:	°
Intonasie	
- styg:	↑
- daal:	↓

- 'n Vertikale sisteem word as formaat gebruik. Spraak en aksie word in lyneenhede opgebreek met numeriese indikaturs. Lyne se inhoud word in sekere eenhede opgebreek.
- Visuele inligting (nie-verbale gedrag): Beskrywing van visuele aktiwiteite soos staar, gebare en postuur word onder aan elke lyn in kursiewe druk aangebring. Die lokalisering van aktiwiteite tydens gesprekke word deur aandagstrepe (-) aangedui. Elke aandagstreep verteenwoordig 'n tiende van 'n sekond.

Vervolgens die seleksie van tekssegmente:

Datum: 25 Mei 2003
 Hoeveelste sessie: Sessie 6
 Tyd: 10:00 – verskillende gedeeltes van die sessie
 Plek: Cloetesville Hoërskool

- D: 1 Toe gryp hy my, toe gryp ek hom terug.
D maak 'n handgebaar na onder en skud sy kop ook na onder. (0.2)
 2 Toe haak ek sommer eerste af op hom. (0.2)
 3 Toe vat hulle hom kantoer toe.
 4 Toe sê hulle dis my skuld.
 5 Maar ek het hom niks gemaak nie.
D wys deur sy liggaamstaal hy's onskuldig: Hy lig sy skouers op en af en gee handgebare en skud sy kop.
 6 Dis 'n verkeerde ding daai en hulle wil nou niks verstaan nie.
D praat en kyk steeds direk na Fl. (0.3)
 7 Dis 'n bribe skool ↑ dié, man. (0.3)
D laat sak sy kop na onder vir 'n wyle.
 Fl 2: 8 So, al gaan sê jy vir iemand, niemand gaan na jou luister nie.
Fl rig vraag aan D en sit met een been gekruis oor ander een.
 9 So, al wat jy het, is om hom terug te kry, te revenge? (0.3)
D knik sy kop liggies.
 E: 12 ° As jy 'n file by die skool het, dan bly jy verkeerd.
E praat half binnensmonds en kyk af, terwyl D hoes. (0.3)

- Fl 2: 13 Soos jy nou sê, as jy 'n file het bly jy verkeerd.
Fl kyk na E terwyl sy dit sê.
- Fl 2: 14 Almal sê jy's verkeerd? by die huis gaan hulle ook sê dis jy?
Fl beduie met haar hande terwyl sy praat en na E kyk en E knik elke nou en dan liggies sy kop.
- Fl 2: 15 Hm, wat doen 'n mens in so 'n situasie waar niemand jou glo nie, en almal sê dis jou skuld, wat is jou opsies?
(0.2)
- 16 D, sê sy enigste opsie is om die man terug te kry, dood te maak, as die gangsters kom. (0.6)
- A: 17 ° Dit gebeur aanmekaar.
A kyk na ander en praat half binnensmonds, maak nie oogkontak nie. D skuif sy stoel rond en sit met sy kop en rug vooroor gebuig. (0.3)
- Fl 2: 18 Nou maak vir ons voorbeelde.
A: 19 Ons het nou gesê, mnr. G, hy maak niks nie. (0.5)
D: 20 ° Ons is bang, ons maak verkeerd.
D praat sag en binnensmonds. Al die groeplede kyk met oë af grond toe en sit effens gebukkend. (0.9) D kom weer regop en sit verder regop en kyk rond. (3.1)
- Fl 2: 21 Wanneer het hierdie ↑ ding tussen jou en mnr. G in jou lewe ingekom?
22 Wat het gebeur? (0.3)
A: 23 (Praat onduidelik.) (0.8)
Fl 2: 24 Kan jy onthou waar het dit begin of hoekom het dit begin? (1.8)
Almal sit doodstil en staar voor hulle uit.
25 Wat sal ons dit noem, hierdie ding tussen hom en mnr. G?
26 'n Haat gevoel, of wat? (1.7)
Almal sit doodstil en dan skuif Fl en D gelyktydig op hulle stoele rond. (0.5)
- Fl 2: 27 Hoe lyk jy nou so, A, lyk my jy huil?
28 B, en julle wat nie hier was nie... A het 'n slegte (0.1) voorval gehad vanoggend, hy is baie ° kwaad, (0.2)
↓ ontsteld (0.2).
- D: 29 Mnr. G het hom geslaan.
D wieg met sy lyf na voor en agter, terwyl hy praat.
- L: 30 Met die vuus?
L bal sy een hand in 'n vuus.
- M: 31 Hoekom?
D: 32 Onnodig.
K: 33 Hy wou my ook vertrap het.
[Ons moet daar kom by hom. Hulle kan mos vir mnr. G wegvat.]
- Fl 1: 34 ° Vra vir A, wat sê hy?
K: 35 Hy kan ↑ nou ja sê. (1.7)
K gee 'n hoesie.
- Fl 2: 36 Wat is dit wat hierdie onderwysers doen, wat julle so ↑ kwaad maak?
K: 37 Dié onderwysers, hulle wil jou net uitdruk, hulle wil jou nie ↑ help nie.
D: 38 ↓ Dankie, broer.
D maak 'n klak geluid met sy vingers, terwyl hy sy arm vinnig op en af beweeg om die dankie te beklemtoon.
(Praat onduidelik.)
- K: 39 As jy nie in 'n wit skool is nie, dan help hulle jou nie.
- Fl 2: 40 ↑ Hoe sou julle wil hê moet hulle julle help?
41 Waarvoor is dit wat julle hulp wil hê?
K: 42 Hulle sal jou nie aanmoedig om jou take en goeters te bring nie.
43 As jy dit nie bring nie, dan worry hulle nie daaroor nie.
M: 44 Dis hoekom ons nie verder op skool kom nie. (1.0)
- Fl 2: 45 En wat vanoggend met A gebeur het, wat is dit? (0.4)
A kyk nog steeds met 'n droewige gesig af.
- K: 46 ° Hy wil vir almal slaan.
47 Niemand moet saam met hom teepraat nie.
M: 48 Hy kom met sy frustrasies van die huis af.
D: 49 Ja, is ook so.
K: 50 Party ouens kom met hulle frustrasies.
- Fl 2: 51 Miskien het sy vrou hom nie 'n soentjie gegee nie, nou's hy kwaad.
[Effense gelag onder groeplede.]
- Fl 2: 52 Miskien moet ons 'n bietjie gesels oor die ding wat A nou gesê het.
53 Wat hy nou wil doen, hy wil revenge hê. (Praat onduidelik.)
A kyk effens op, toe D by die deur inkom en op sy stoel gaan sit.
54 Wat hy graag sal wil doen, hy sal vir mnr. G wil seermaak. (0.3)
55 Iemand wil kry, wat is die woord wat jy gebruik het om hom te laat verdwyn?
- Fl 2: 56 Hoe het jy dit reggekry, B om nou nie meer so te voel nie?

	57	Om ↑ nou nie meer mense te wil steek nie?
M:	58	Hy het met my gepraat.
Fl 2:	59	O. <i>Fl knik om te wys sy verstaan.</i>
M:	60	Maar toe sê ek vir ↑ hom ook (0.1) wat gaan vir wat. (0.4)
Fl 2:	61	Wat gaan vir wat? <i>M lig sy ken effens op en kyk op voor hy praat.</i>
M:	62	Toe sê ek vir hom ook, wat wil ek hê dat die skool moet doen (0.1) en wat die onderwysers ook moet <u>doen</u> . <i>M knik sy kop op en af terwyl hy praat.</i>
	63	'n Mens moet die saak van twee kante af kyk. (0.3)
	64	Dié onderwysers wil nie na 'n saak kyk nie, hulle wil net <u>doen</u> , en dit maak dat die kinders van die skool wil quit.
	65	En dis hoekom daar so baie bom dreigemente na die skool toe kom, want die onderwysers is nie reg nie. (0.7) <i>K speel met 'n aanheg armband en maak dit los en vas, terwyl M praat.</i>
	66	Die onderwysers laat 'n mens nie <u>tuis</u> voel by die skool nie. (0.8) <i>L gee weer 'n hoes.</i>
Fl 2:	67	Is daar <u>iemand</u> by die skool wat omgee vir julle?
M:	68	Hier ↑ <u>was</u> iemand wat omgegee het vir ons, Jean Ambersohn.
Groep:	69	[Ja.]
Fl 2:	70	Was dit 'n hy?
Groep:	71	[Dit was 'n sy.]
Fl 2:	72	Hoekom het ↑ sy omgegee?
Groep:	73	[Sy't voorligting gegee.] (0.2)
Fl 1:	74	Sy's die maatskaplike werker. (0.3)
D:	75	Dit was sy en mev. Brown.
K:	76	Ja, mev. Brown. (0.4)
Groep:	77	[Ja.]
Fl 2:	78	So, hoe laat dit 'n mens anders voel, as daar iemand is wat omgee? <i>Fl laat haar bene los nadat sy 'n geruime tyd haar knieë opgehou het, en haar bene met haar arms vasgehou het.</i>
D:	79	Jy voel net... (0.2) <i>D strek hom na agter uit en vat met alwee hande aan sy borskas.</i>
K:	80	Jy kan alles praat. <i>D, fluit.</i>
M:	81	Openlik, ja.
	82	En as jy klaar gepraat het met daardie iemand, dan kan jy voel daardie verligting.
Fl 2:	83	Sjoe, (0.2)
Fl 2:	84	Wat dink julle bring die verligting?
	85	Die feit dat iemand net luister?
M:	86	Soos sy praat saam met jou en jy praat met haar en (0.5) <i>M buig vorentoe om, asof dit wat hy sê, te beklemtoon.</i> by haar kan jy net praat wat op jou hart is.
	87	Sy kan jou op jou punte wys, waar jy verkeerd is en waar jy reg is. <i>M wys met sy vingers in die lug om "die punte" te illustreer.</i>
D:	88	Sy kan jou wys, ek is so.
Fl 1:	89	Hoekom sê jy sy was hier, omdat sy weg is?
D:	90	Ja, sy is mos nou expectant. <i>D maak 'n gebaar met sy hand om te wys sy is verwagkend.</i>
Fl 1:	91	Maar sy kom weer terug.
D:	92	Ja.
Groep:	93	['n Onderlangse gepraat.]
Fl 1:	94	Soos ek gehoor het, kom sy September terug.
D:	95	Ja. (0.5)
Fl 2:	96	So ok, as 'n mens voel soos A nou vanoggend voel.
D:	97	[Daar is nog een meneer, mnr. C.] <i>D wys een met sy wysvinger terwyl hy mnr. C sê. D knak ook sy vingers en L glimlag vir hom.</i>
Fl 2:	98	D wat doen mnr. C wat nice is?
D:	99	Hy's amper soos 'n pa. <i>D vryf sy hande teen mekaar en sit effens agteroor.</i>
E:	100	Meester.
	101	Hy's amper soos 'n pa?
D:	102	Amper soos 'n pa, ja.
E:	103	'n Meester, hy's meester van alles, daarom is hy meester. <i>E kyk na M terwyl hy dit sê en M bars uit van die lag.</i>
D:	104	Wat praat jy? (0.5)
	105	Hy ↑ help jou lekker, man.
	106	Hy sal jou sommer sê ook.
L:	107	° Hy's 'n baie gawe persoon.

- L wieg heen en weer, terwyl hy praat.*
- D: 108 Hy's baie concerned oor die others.
 L: 109 ° Hy hou van grappies maak en al daardie goete.
 110 Net sodat jy gelukkig kan voel, man.
 Fl 2: 111 Hm.
- Fl 1: 112 K, ek wonder wat dink ↑ jy van alles wat hulle sê?
 113 Jou stem slaan weg, skielik.
 K: 114 Ek voel siek.
 [Groepede begin te lag.]
L strek agteruit.
- Fl 1: 115 Voel jy siek?
 116 Verstaan jy wat hulle sê?
 K: 117 Ek luister maar wat hulle sê.
 Fl 2: 118 En wat dink jy daarvan?
 K: 119 Van mnr. C, 'n gawe mens.
 120 By die kerk was hy my katkisasie klasonderwyser.
 Fl 2: 121 Hm.
 K: 122 Hy was 'n lekker man. (0.3)
- Fl 2: 123 Het jy so iemand, A?
M maak sy keel skoon.
 A: 124 Ek is klaar met katkisasie.
A kyk vir die eerste keer weer op.
- Fl 2: 125 Nee, soos iemand soos hulle nou gesê het, iemand soos mev. C, mev. A of mnr. C?
 126 Is hier iemand hier wat jy?
 A: 127 ° Nee, niemand nie.
A praat baie sag, amper mompelend.
- Fl 2: 128 Is daar iemand by die skool wat jy dink van ↑ jou hou? (0.3)
A skud sy kop.
 129 Weet een van ↑ julle van iemand by die skool wat van hom hou?
 D: 130 ° Mnr. H.
D sê dit fluisterend vir die ander en L lag.
- L: 131 Ja, Sir, sir.
 D: 132 Sir H.
 Fl 1: 133 Sir H?
 D: 134 Ja, sir H hou ↑ baie van hom.
Groepede lag.
- Fl 1: 135 Hoekom lag julle vir dit?
E en L lag nog steeds hard en duidelik terwyl hy na D kyk.
 D: 136 Sir kan enige tyd van die dag sê "Ag gaan sit maar."
Groepede lag weer en D maak 'n toegeweflike gebaar met sy hand om te illustreer.
- Fl 2: 137 Wie's sir?
 D: 138 (Praat onduidelik)
D strek hom agteruit.
- Fl 2: 138 Kyk hoe smile jy, is dit waar?
Fl kyk en rig vraag aan A.
 D: 139 Hy sê hy het hom vanoggend af gegee.
D kyk so half onderlangs na A en daar word weer gelag.
 140 ↑ Ja, hy weet.
A lig sy kop effens op en af en stoot sy ken teen hempkraag.
- Fl 1: 141 Is dit 'n hy of 'n sy?
 D: 142 Nee, hy's 'n hy.
 Fl 1: 143 So hy's sir H
 Groep: 144 [Sir]
 D: 145 Sir H.
 L: 146 Hy praat van juf. H. (0.3)
 Fl 2: 147 Nee, julle confuse my ↑ verskriklik.
Fl lag terwyl sy dit sê.
- L: 148 Hy praat van mnr. H en ek praat van juf. H.
- Fl 2: 149 So juf. H hou ook van A, al twee mense? (1.0)
 150 Vertel ons van sir H, A.
Fl vat aan haar neus as sy die vraag aan A stel.
- A: 151 Hy soek my dan elke dag uit.
A praat amper onwillig terwyl hy af kyk.
- D: 152 Nou ↑ ja, hy hou dan van jou.
L en E lag weer lekker en E klap sy hand.
- Fl 1: 153 Hy soek jou uit, omdat jy nie dinge kan ↑ hê nie?
 D: 154 Oe, o hy hou van jou, man.

- L: 155 Moenie die outjie skaam maak nie. (1.7)
L sê dit vir D, terwyl D met sy rug vorentoe gebuig en gebukkend onderlangs na A kyk.
- Fl 2: 156 Kan ek ↑ vra, want dis interessant.
D: 157 Baie interessant.
Fl 2: 158 Vanoggend vroeër toe jy so verskriklik kwaad was vir mnr. G, toe jy praat van doodmaak en mense laat verdwyn en het jy gesê A is eintlik 'n good boy?
159 Waar's die good?
Fl wys heeltyd met haar wysvinger op en af in die rigting van A.
160 Wat sien jy wat ↑ goed is?
E: 161 Hy is 'n goeie seuntjie.
- Fl 2: 162 Hoe ↑ weet jy dit?
E: 163 [Hy is reg, hy het baie stories.]
164 Jy sien net daar sit hy en rook 'n sigaretjie en hy is goed om 'n sigaret te rook.
D: 165 [Maar hy's oraai.]
166 Hy was 'n baie goeie sportsman ook gewees.
D strek homself na agter uit.
E: 167 [Hokkie.]
168 In sy jong dae.
E vat aan A se kop en A kom orent en E glimlag breed.
- Fl 1: 169 'n Talent sê jy, D?
L: 170 En sokker
L glimlag ook breed en kyk in A se rigting.
E: 171 Hy't hoeka saam met my sokker gespeel, broer.
A kyk skaam-skaam na onder.
L: 172 Sokker talent.
L glimlag en A glimlag ook.
- A: 1 ° Wat by my gaan bly is daai meester.
A praat sag, amper binnensmonds.
L gooi sy kop agteroor.
- M: 3 Wat by my ↓ kan bly is ons moet ↓ oplossings vind. (0.5)
D knik sy kop en bal dan eerste sy vuus en dan volg E en L ook met knikkende koppe en gebalde vuiste.
E: 4 ° Ons sê dieselfde, maat. (0.4)
Fl 1: 5 Ek stem saam met B,
D bal weer albei sy vuiste.
6 vir my gaan dit wees om uit te vind waar hiervandaan.
7 Nie om 'n oplossing te vind nie, maar miskien vra jy nou wat gaan gebeur na die ↑ groep?
- Fl 2: 7 Kan jy aan iets dink van in die groep ↑ self, wat by jou gaan bly, behalwe ↓ Meester?
Fl rig haar vraag direk aan A.
A: 8 ° Ek was ↑ kwaad gewees, maar hulle het my laat beter voel.
A praat sag.
- Fl 2: 9 Hoe ↑ dink jy het hulle dit reggekry?
A: 10 Hulle het grappe gemaak.
- Fl 2: 11 En wat maak dit aan jou?
Fl maak 'n gebaar met haar hand na A toe en weer terug na haarself. L en E glimlag elke nou en dan.
A: 12 Dit smaak lekker.
- Fl 2: 13 Watse boodskap gee dit aan jou? (1.4)
D stamp met sy vuiste op en af op sy bo-bene en E en L bly elke nou en dan aan die lag.
A: 14 Soos hy gesê het, dit baat nie ek iets verkeerd doen nie, dit vererger net die saak.
- Fl 2: 15 Hm.
16 Wat by my gaan bly is hoe baie hierdie ouens vir jou omgee.
17 Ek kon agterkom julle wou almal hê hy moet beter voel.
Fl beduie heeltyd met haar hande terwyl sy met al die groeplede oogkontak maak.
18 Julle het nie daarvan ↑ gehou dat hy so sleg voel, né?
19 Dit gaan by my bly hoe hulle probeer het om jou half "te red".
Fl wys met haar vingers in die lug om aanhalingstekens te suggereer terwyl sy "te red" sê.
L gee 'n hoesie.
- Fl 2: 20 En die magtelose gevoel, wat ek ook voel, oor wat die onderwyser gedoen het.
21 En hoe 'n mens voel, ↑ jissie dit hoort nie so nie.
A knik sy kop wanneer Fl jissie sê.
22 'n Mens moet dit uitsorteer. (0.7)
Fl kyk K en tik met haar pen op sy been.
- K: 23 Ek voel ook ongelukkig oor wat hy nou oorgekom het en bly dat hy nou beter voel.
- L: 24 Wat by my sal bly is dat hy so kwaad was, maar dat ons nou gepraat het, en dat hy nou gelukkig is.

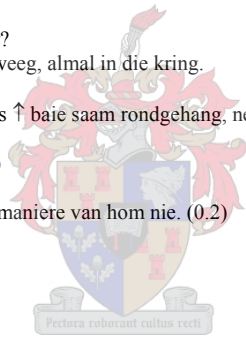
L hou die heelyd sy das voor sy mond vas terwyl hy praat.

Datum: 1 Augustus 2003
Hoeveelste sessie: Sessie 10
Tyd: 10:00 – verskillende gedeeltes van die sessie
Plek: Cloetesville Hoërskool

- Fl 1: 1 B, die rede waarom B jou gevra het om te kom, is om te kom sê, wat het aan B verander.
B: 2 Ja, (0.1) sy maniere.
Glimlag terwyl hy praat.
3 Hy wat so baie gerook het.
Groep lag.
4 Hy rook nie meer dagga nie. (0.5)
5 Button en al.
Groep lag weer.
6 Hy het baie gechange.
- Fl 1: 7 Baie gechange?
Fl 2: 8 Wat dink julle? (0.4)
D: 9 Ja, ek dink hy was die grootste naam in dronkbusters gewees..
10 Ja, dronkbusters.
Groep lag.
- Fl 1: 11 Nou wat was van hierdie goed wat in D verander het?
B: 12 Hy was baie onbeskof.
(Deurmekaar gepraat – onduidelik.)
13 Hy is kalmer.
Fl 1: 14 Hy is?
B rig sy kop in die rigting van A.
D: 15 Hy was baie onbeskof.
B: 16 Ja, onbeskof.
Fl 2: 17 En hoe is hy nou?
B: 18 Hy het baie verander, nou.
Groep lag.
Fl 1: 19 Hoe is hy nou?
Groep lag
(Praat deurmekaar onduidelik.)
20 So hy is minder onbeskof nou?
M begin bo die ander hard te lag.
21 So julle wil vandag vir B sê hy is minder onbeskof en hy rook minder dagga en buttons.
Groep bars uit van die lag.
(Praat deurmekaar onduidelik.)
B: 22 Hy gebruik nie meer daardie goed nie, Juffrou.
- Fl 2: 26 Wat sê jy B van wat hy sê dat jou ↑ maniere het verander?
B: 27 Ek was baie onbeskof.
28 As ek iets wil ↑ sê dan ↑ sê ek dit.
29 En jy moet nie vir ↑ my kom ↑ sê nie.
M wys met sy hand amper die vorm van 'n geweer asof hy wil skiet. Groep lag.
- Fl 1: 30 En hoe is jy nou anders?
B: 31 Wanneer mense my skel, word ek minder kwaad.
32 Ek sê net hulle ↑ wen.
Wanneer hy wen sê, lig hy sy hand bo sy kop op.
- Fl 2: 33 So jy raak nie meer so aggressief en kwaai nie?
M: 34 Nee.
Skud sy kop instemmend.
Fl 2: 35 ° Ok.
Fl 1: 36 Dankie, B.
- Fl 2: 1 Welkom T en E.
Fl 1: 2 Julle weet hoekom julle vandag moes kom?
E: 3 Ja.
- Fl 1: 4 Die rede hoekom julle hier is, is ons het vir elkeen van hulle gevra om iemand saam te bring om te sê of daar 'n verandering by hulle gekom het, of hulle gechange het en ons daarvan kom vertel of D anders is nou as wat hy was?
E: 5 Ja, dit is nogal, want hy ↑ drink nie meer nie,
Groep lag.
en hy ↑ rook nie meer pot soos hy ↑ eers gerook het nie.

- 6 En 'n vrou kan verby stap en hy is rustig.
Groep lag.
- Fl 1: 7 Hy is rustig. (0.2)
E: 8 Hy steel ook nie meer nie.
L maak 'n snaakse geluid.
9 Hy het baie gesteel.
Groep lag.
- Fl 1: 10 So dit klink vir my hy is rustiger nou en hy is minder kwaad.
Groep lag.
- Fl 2: 11 Ek wonder hoe weet julle al die ↑ goed van hom?
Groep: 12 Ons is elke dag saam met hom.
Fl 2: 13 O, so julle is elke dag saam.
Groep lag weer.
14 En as hy nou so verander het en nie meer al hierdie goed doen nie hoe laat dit vir ↑ julle voel?
E: 15 Ons steel ook maar ↓ so.
16 Hy het ↑ baie gesteel,
Kyk in die rigting van A.
maar hy het nou rêrig verander.
- Fl 2: 17 En hoe laat dit jou voel, is dit vir jou lekkerder om saam met hom te wees?
E: 18 Ja, dis baie beter. (0.4)
T, D en E lag. (0.4)
- Fl 1: 19 En, D?
D: 20 Ja, dis nogal ↑ waar wat hulle praat.
21 Ek weet ↑ self ek het gechange.
22 Ek doen nie meer al die dinge wat ek altyd gedoen het nie.
D glimlag terwyl hy praat.
D hikkel wanneer hy "altyd" sê en groeplede koggel terug deur "altyd" gehakkel te herhaal.
- Fl 1: 23 So hoe voel dit om alles te hoor wat hulle sê?
D: 24 Ek weet nou, dis beter om saam met hulle te wees.
25 Dan is al die geworry verby.
- Fl 1: 26 Ok, so jy hoef dan nie meer te worry nie.
Fl 2: 27 En as jy moet probeer verduidelik D, hoekom is steel nou heeltemal uit jou lewe uit?
D: 28 Ons het minder begin te rook.
29 Nou worry ek nie meer met steel en daai goed nie.
D wieg vorentoe en agtertoe.
- Fl 2: 30 Ok. (1.0)
A kyk direk na T.
- Fl 1: 1 Dis Fl 2 by die kamera en ek is Fl 1 en julle is?
D: 2 D en K.
Fl 1: 3 Ons het vandag gevra dat almal iemand moet saambring wat miskien gesien het dat iets verander het in hulle lewens en H het besluit om vir julle saam te bring.
4 Kan julle vir ons sê of julle dink of gesien het dat daar enige verandering is by H?
K: 5 Ja.
D: 6 Hy drink 'n bietjie te veel, juffrou.
Groep lag.
7 Maar verder is hy oraait.
K: 8 En ek weet hy het dagga ook al gerook al, maar ek sien die ou rook nie meer dagga nie.
9 Die ou is nou rustig.
D en K lag.
- K: 10 En hy was baie violent gewees.
M: (Praat onduidelik.)
K: 11 Wie?
M: (Praat onduidelik.)
Groep lag.
- K: 12 Hy was baie violent.
13 Die man doen sommer enige ding.
14 As hy my gesien het, wou hy my ook sommer ↑ geslaan het.
15 Maar ek sien hy het nou goeie vrinne.
H: 16 Dis reg, ja.
K: 17 Hy het nou gekalmeer.
18 Vandat, sy broertjie nou, sy vriend oorlede is, is die ou rustig.
- Fl 2: 19 Het jy nou gesê hy het nou goeie vriende?
K: 20 Ja. (0.4)
Fl 2: 21 Kan jy bietjie vertel, wat bedoel jy met goeie vriende?
K: 22 Hy het nou vir hom goeie vriende ↑ gekies nou.

Fl 2:	23	Wat rustig is en nou nie daai goeters doen nie.
	24	Ok.
K:	25	Dit wat hom getrek het.
	26	Die dagga en die drinkery en daai.
	27	En hy hou nou baie van die kerk ook, sien ek.
Fl 1:	28	<i>Groep lag.</i> Sjoe.
Fl 2:	29	Is jy een van die goeie vriende?
K:	30	Ja. <i>Groep lag.</i>
Fl 2:	31	Hoe voel jy H?
		<i>D glimlag.</i>
D:	32	Dis die waarheid.
	33	My ma het ook met my gepraat oor die goed, die drinkery en die daggarook en die violence.
	34	Dis nie reg nie, juffrou. <i>D hou sy hand effens voor sy mond.</i>
	35	Dit ↑ mors net geld ook.
Fl 2:	36	Hmm.
D:	37	Nou ja, mors net geld uit 'n man se sak.
	38	Soos myself wat dagga gerook het.
	39	Ek was nie so heavy op die wyn nie.
	40	Miskien net so twee biertjies vir die Saterdag en so. <i>Hou heelyd sy hand effens voor sy mond.</i>
	41	Verder is ek heel ↑ rustig.
Fl 1:	42	Maar dit klink tog of jou maniere verander het?
Fl 2:	43	Die feit dat sy maniere verander het, maak dit, dit lekkerder om saam met hom te wees?
K:	44	Ja.
Fl 2:	45	Hoe maak dit, dit lekkerder?
K:	46	'n Mens kan nou vrylik beweeg, almal in die kring.
Fl 2:	1	↑ Is mos, julle twee het mos ↑ baie saam rondgehang, né?
	2	Nogsteeds?
M:	3	Ja, hy't baie verander. (0,2)
Fl 1:	4	Hoekom sê jy so?
M:	5	Hy't nie meer daai jakkals maniere van hom nie. (0,2)
Fl 2:	6	Wat is jakkals maniere?
M:	7	So ↑ skelm wees.
H:	8	Kos steel.
		<i>Groep bars uit van die lag.</i>
Groep:	9	[As hulle so braai, dan weet jy]
Fl 1:	10	Voel julle hy is meer oop?
M:	11	En minder spelerig met 'n mes.
	12	O, ↑ die man was baie lief om met 'n mes te speel.




6.2.1.2.2 Onderskeiding tussen die kliënt en fasiliteerder se stories en stemme

Slegs die onderskeiding tussen die kliënt en fasiliteerder se stories en stemme van sessie 3 en 7 van Cloeteville Hoërskool se groepterapieproses word hieronder in **Tabel 2** uiteengesit om aan te dui hoe die onderskeiding gedoen is. Die res van die ontleding is volledig uiteengesit in **Bylaag J** van die afsonderlike dokument hierby aangeheg.

Tabel 2: Groeplede en fasiliteerders se stories en stemme

Groeplede se stories	Fasiliteerders se stories	Stemme
<p>Cloetesville sessie 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die groeplede se hantering van konflik het verander in die nuwe Suid-Afrika. Daar is nie meer diskriminerende reëls wat ‘n behoefte aan geweld by hulle aanvuur nie. Konflik situasies word nou eerder uitgepraat en geweld speel dus minder uit in hulle lewens. Geweld het in hulle lewens ingekom toe hulle jonger was; hulle wou graag gangsters word, want dit sou hulle mag gee en hulle onaantasbaar maak. 	<p>Cloetesville sessie 3: Indirekte stories van die fasiliteerders:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fasiliteerder 2 is blank en was dus deel van die ou bedeling waar blankes geheers het en nie-blankes onderdruk en ingeperk is. Fasiliteerder 2 bring dus haar eie kulturele storie in die groep in sonder dat daar op hierdie stadium iets daarvoor gesê word. Uit die wyse van vraagstelling is dit duidelik dat die fasiliteerders stories verkies wat gekenmerk word deur die feit dat hulle nie van konflik en geweld hou nie en baie graag wil hê dat die kinders daarmee moet breek. Sien reël 13 en 33. 	<p>Cloetesville sessie 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> Groeplede se stemme. Fasiliteerders se stemme. <p>Diskoersstemme:</p> <ul style="list-style-type: none"> In die ou Suid-Afrika was daar reëls, nie-blankes is ingeperk en het nie ‘n stem gehad nie – net die blankes se stem is gehoor. In die nuwe Suid-Afrika is daar meer vryheid en mense is meer bereid om met mekaar te praat – almal het stemme. As jy aan ‘n bende behoort het jy mag en is jy onaantasbaar – bendes se stemme.
<p>Cloetesville sessie 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die groep skep ‘n veilige ruimte waarin die groeplede voel hulle kan mekaar vertrou en dat daar na mekaar geluister word. Daar is egter steeds ruimte vir verbetering. Soos wat hulle deel word hulle probleme ligter, hulle voel vryer en inspireer mekaar, die groep is vir hulle lekker en versterk ‘n alternatiewe storie in hulle lewens: “Ek word wel iewers gehoor en daar word wel omgegee.” Mans deel nie sommer hoe hulle voel nie en in hierdie groep gebeur dit wel. Probleme voel soos donkerte en sodra die probleme uitkom en daarvoor gepraat word, voel dit soos lig. Een groeplid se dier-metafoor van ‘n duif simboliseer hierdie vryheid. Die wet, polisie en die wit man neem vryheid weg as 	<p>Cloetesville sessie 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die fasiliteerder se storie dat dit vir haar belangrik is om erkenning te gee aan ander mense se behoeftes speel sterk uit in die groep. Daar is egter moontlik ook ‘n ondertoon van onsekerheid by haar ten opsigte van of die groeplede genoeg kry uit die proses en hoe die proses aangepas moet word om dit nog meer effektief te maak. Die fasiliteerder neem aan dat die inspirasie wat groeplede kry van ander groeplede wat deel, hulle selfvertroue gee – dit is egter haar storie en nie noodwendig verteenwoordigend van wat inspirasie vir die groeplede beteken nie. Die fasiliteerder se storie is dat dit belangrik is dat die groeplede iets moet leer – daar word dan soms wegbeweeg van wat die 	<p>Cloetesville sessie 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> Groeplede se stemme. Fasiliteerders se stemme. Ouers se onredelike, beskuldigende en skellende stemme. <p>Diskoersstemme</p> <ul style="list-style-type: none"> Mans praat nie oor hulle gevoelens nie – die meeste mans is hard, maar vroue praat wel. ‘n Mens kan nie ander mense sommer vertrou nie. Die wit man beperk die vryheid van die nie-blankes. Om dagga te rook, help jou om weg te kom van dinge wat sleg is vir jou en dit kalmeer jou.

<p>jy oortree en verkeerde dinge doen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouers en mense wat die groeplede elke dag uitskel, veroorsaak dat hoë-risikotemas soos daggarook in hulle lewens inkom. • Dagga laat jou teruggedink, maar help jou ook om weg te kom van ongemaklike gevoelens soos kwaadheid/woede en stres. • ‘n Alternatiewe manier om stres te hanteer is om te slaap, maar dit werk nie vir almal nie. • Ouers beskuldig die groeplede van dinge wat hulle nie doen nie, soos dat hulle daggarook. Die woede wat hulle dan voel, dryf hulle juis daartoe om wel te doen waarvan hulle vals beskuldig word. • Indien ouers die groeplede uitvang, word hulle weggestuur en daar word nie dieper gekyk na wat die onderliggende oorsake vir die gebruik van dagga nie en of die ouers dalk ‘n aandeel daarin het nie. Dit laat die groeplede vlug en voel asof hulle nie verstaan word nie. 	<p>groeplede ervaar en voel.</p>	
--	----------------------------------	--

6.2.1.2.3 Identifisering van figuurlike taalgebruik

Sien **Bylaag C** van die afsonderlike dokument hierby aangeheg indien nodig.

Cloetesville: Sessie 6: 99

Een van die onderwysers by die skool is soos ‘n pa – ‘n meester van baie dinge, iemand wat jou help en gaaf is, iemand wat omgee en grappies maak om jou op te beur.

Cloetesville: Sessie 7: 37-41

Vroue praat makliker oor gevoelens as mans. Mans is harde persone, soos bakstene, hoewel sommige se harte wel sag is – hierdie mans praat makliker oor hulle gevoelens.

Cloeteville: Sessie 7: 57-67

Probleme wat 'n mens saamdra, is soos donkerte in jou hart en sodra 'n mens oor daardie probleme kan praat en dit kan laat uitkom, is dit soos 'n "light" wat inkom in jou hart in. Die lig is beter, want dan kan jy almal sien.

Cloeteville: Sessie 7: 68-72

Om soos 'n duif in die natuur te wees, is beter, want dit verteenwoordig vryheid en nie vasgevangenskap soos 'n bandiet in die tronk of 'n duif in 'n hok vir wie sy baas krummels gooi nie.

Cloeteville: Sessie 8: tweede deel, 5

Almal moet oor een kam geskeer word en gelyk behandel word; daar moenie gediskrimineer word teen sekere leerders nie.

Cloeteville: Sessie 9: 39

Daar was 'n man in die groeplid se lewe wat vir hom soos 'n pa was – hy het hom figuurlik opgetel en omgee vir hom deur hom altyd te kom haal en saam met hom uit te gaan.

Cloeteville: Sessie 9: tweede deel 46-48

"Jy het jou voete gevind?" Daar word gevra of die groeplid stewiger vas op die aarde is en nie meer so onseker van homself en beïnvloedbaar is nie, met spesifieke verwysing daarna of rook nog in sy lewe is.

Cloeteville: Sessie 10: 1-3

Om nie van jou hart 'n moordkuil te maak nie, beteken jy moenie alles binnehou nie, maar eerder daaroor praat, want as jy dit binnehou, stres jy en raak deurmekaar en dan wil jy mense seermaak.

Cloeteville: Sessie 10: tweede deel, 30

Die groeplid en sy pa is amper soos twee vriende. Hulle noem mekaar op hulle name, en hulle praat oor vroue en sy pa weet baie van hom en rook saam met hom.

Cloeteville: Sessie 10: sesde deel 6

Die groeplid het nie meer jakkalsmaniere nie – hy is nie meer skelm nie en steel nie meer kos nie.

6.2.1.2.4 Identifisering van kulturele stories

Cloeteville: Sessie 3: 5-12

As gevolg van die blankes wat in die ou Suid-Afrika, aan bewind was is nie-blankes deur sekere reëls ingeperk. Die polisie was byvoorbeeld saans vanaf sewe- of agtuur in die strate om toe te sien dat alle nie-blankes in hulle huise is.

Cloeteville: Sessie 3: 23-32

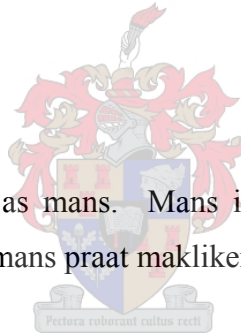
Om 'n "gangster" te wees en aan 'n bendegroep te behoort, gee in die groeplede se kultuur aan jou mag; jy is dan onaantasbaar.

Cloeteville: Sessie 6: 36-39

As jy nie in 'n wit skool is nie, wil sekere onderwysers jou nie help nie; hulle wil jou net uitdruk en sal jou nie aanmoedig om take te bring nie - hulle gee nie om nie, kyk nie na 'n saak van twee kante af nie en laat jou nie tuis voel by die skool nie. Daarom vorder die groeplede nie op skool nie.

Cloeteville: Sessie 7: 37-41

Vroue praat makliker oor gevoelens as mans. Mans is harde persone, soos bakstene, hoewel sommige se harte wel sag is – hierdie mans praat makliker oor hulle gevoelens.



Cloeteville: Sessie 7: 79-83

Die wit man is die wet, die polisie - hulle neem jou vryheid weg.

6.2.1.2.5 Toepassing van storie-struktrueringsanalise

Aangesien daar verskeie stories uitgespeel het tydens die groepsproses en die getranskribeerde data slegs dele van hierdie stories verteenwoordig, is daar nie een volledige storie wat van begin tot einde gestruktureer en geanaliseer kan word nie. Die gedeeltes van die verskillende stories wat in die beskikbare data uitgespeel het, het egter voldoen aan al die verskillende fasette van 'n storie waarna gekyk word tydens die toepassing van narratiewe terapie as intervensie. Struktrueringsanalise is reeds tydens fase 1 onder die opskrif "Voorstelling van die groepsproses as geheel" in detail toegepas op al die gedeeltes van die stories in geheel.

Storie-struktrueringsanalise word vervolgens toegepas op slegs een groeplid se individuele storie, waarvan daar genoeg getranskribeerde materiaal was om die storie te analiseer. Daar is

deurlopend met die betrokke groeplid se storie gewerk, hoewel daar nie slegs gekyk word na die betrokke groeplid se dialoog nie, maar ook na die ander groeplede wat by tye oor en namens die betrokke groeplid gepraat het.

Groeplid A se storie: Cloeteville: Sessie 6: reël 11-172, asook tweede deel 1-24. Sien **Bylaag C** van die afsonderlike dokument hierby aangeheg indien nodig.

Die fasiliteerders het die betekenis wat groeplid A se lewens storie vir hom inhou, probeer verstaan deurdat die “not knowing”- of “weet-nie”- posisie ingeneem is. Hulle het in gesprekke met groeplid A asook die res van die groeplede betrokke geraak, wat voortdurend dinge los- en oopgemaak het en wou graag meer weet van groeplid A se probleem, hoe hy die probleem konstrueer asook hoe dit sy lewe affekteer. Reël: 15, 21, 24, 36, 40, 41, 45,61.

Die groeplede het namens groeplid A sensitiewe en blootstellende inligting begin deel oor dit wat tussen hulleself en onderwysers plaasvind, soortgelyk aan dit wat die betrokke oggend met groeplid A gebeur het. Dit het gedui op die outokratiese onderskeid tussen die groeplede en die fasiliteerders wat al hoe meer geminimaliseer is. Reël: 27-64.

Die metafoor wat ‘n mede-groeplid gebruik het om ‘n betekenisvolle onderwyser, Mnr. C, in A en die res van die groep se lewens te beskryf, is geëksploreer om sodoende ‘n beter begrip vir die betekenis wat hierdie persoon vir A en die res van die groep inhou, te ontwikkel. Reël: 99.

Verder is daar tydens die groepsproses gepoog om vir groeplid A ruimtes oop te maak vir ‘n nuwe storie wat nog nie vantevore gestorie is nie. Daar is oor die algemeen na geleenthede gesoek om vrae te vra wat sy probleem met onderwysers in die dominante kulturele betekenis kon posisioneer is dan uitgedaag en gedekonstrueer. Reël: 36-171.

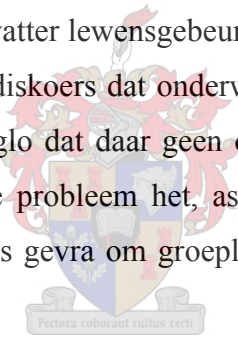
Groeplid A se probleem is geëksternaliseer, deurdat daar gepraat is van “die ding” tussen hom en Mnr. G, of van ‘n haatgevoel. Eksternalisering van die probleem is deurlopend toegepas. Sodoende is groeplid A aangemoedig om die probleem wat hy as onderdrukkend ervaar, te objektifiseer en soms ook te personifiseer. Groeplid A is dus nie as die probleem beskou nie, maar die probleem, hetsy die “ding” tussen hom en Mnr. G, die haat gevoel of diskriminasie is eerder as die probleem beskou. Reël: 21, 25, 26.

In plaas daarvan dat die probleem dus beskou is as gelokaliseer in groeplid A, is die probleem beskou as ervarings wat deur dominante diskoerse gevorm is. Voorbeelde van sulke diskoerse is: onderwysers gee nie vir kinders om nie; wil hulle nie help nie en wil kinders uitdruk omdat hulle nie wit is nie, of kinders word gesien, maar nie gehoor nie. Reël: 36-44 en 64-66.

Deur apart van die probleem tussen die groeplede en die onderwysers te begin staan en meer intens bewus te word van die effek van hierdie probleem, het groeplid A en die res van die groeplede weerstand begin opbou teen die toekomstige indringing van die probleem. Reël: 24-26, tweede deel, 8-14.

Groeplid A is in 'n groot mate bemagtig om sy hulpbronne te mobiliseer om die probleem tussen hom en onderwysers uit te daag, deur middel van die alternatiewe stories wat sy mede-groeplede vir hom begin identifiseer het. Reël: 66-171, tweede deel 8-24.

Groeplid A se keuses ten opsigte van watter lewensgebeurtenisse gestorie moet word, al dan nie, is as gevolg van diskoerse beperk. Die diskoers dat onderwysers nie vir jou omgee as jy nie wit is nie, het van die groeplede laat begin glo dat daar geen onderwysers is wat vir hulle omgee nie. Daar is gekyk na die invloed wat die probleem het, asook die invloed wat groeplid A op die probleem het. Dekonstruerende vrae is gevra om groeplid A se dominante storie na vore te laat kom. Reël: 21, 36.



Daar is ook gekyk na die wyse waarop die probleem tussen die onderwyser en groeplid A sekere gevolgtrekkings wat hy oor homself maak, aanmoedig. So 'n gevolgtrekking was onder andere dat die onderwysers nie vir hulle omgee nie, omdat hulle nie wit is nie – hulle is dus nie goed genoeg vir die onderwysers om moeite te doen met hulle nie. Reël: 36-64.

Terwyl daar geleidelik ruimtes oopgemaak is vir 'n alternatiewe storie en die fasiliteerders 'n beter begrip van groeplid A se lewens storie ontwikkel het, is die fokus al hoe meer verplaas na die ontwikkeling van 'n alternatiewe storie. Die volgende unieke uitkomst is in sy en van die andere groeplede se lewens stories geïdentifiseer: daar is verskeie onderwysers en betekenisvolle persone by die skool wat wel omgee en spesifiek twee onderwysers wat baie van groeplid A hou, en groeplid A beskik ook oor besondere eienskappe en talente en is nie net 'n "bad boy" soos wat die onderwysers hom laat voel nie. Hierdie unieke uitkomst het die probleemdeurtrekte dominante storie dat onderwysers nie van hulle hou nie, weerspreek en die deurgang gevorm tot die skryf van

‘n nuwe storie. Die fasiliteerders het onder andere deur vraagstelling en reflektering die alternatiewe storie help ontwikkel. Groeplid A het hierdie unieke uitkoms begin erken deurdat hy erkenning gegee het aan die feit dat daar wel persone is wat van hom hou, dat hy oor besondere eienskappe beskik, dat hy konstruktiewe maniere het om homself te sus en dat hy wel al ‘n alternatiewe storie sonder hoë-risiko-temas geleef het. Reël: 65-171, tweede deel 1-24.

Die fasiliteerders het ook ‘n koalisie met groeplid A begin vorm om die verkose alternatiewe storie wat die groeplid wou leef, naamlik om met onderwysers oor die weg te kom, goed te vaar op skool en te voel dat onderwysers omgee en bereid is om te help, te help konstrueer en versterk. Reël: tweede deel 16-24.

Daar is gepoog om groeplede se unieke uitkomst verder te ontwikkel, deurdat daar gefokus is op landskap-van-aksie en landskap-van-identiteit-vrae. Reël: 84, 112, 118, 159, 160, tweede deel 13.

Groeplid A se alternatiewe storie is verder versterk deurdat die fasiliteerders verskeie tegnieke aangewend het. Die mede-groeplede en fasiliteerders was van die begin af reeds ‘n gehoor met wie groeplid A sy alternatiewe storie kon deel. Die mede-groeplede het as’t ware groeplid A se alternatiewe storie gehelp konstrueer, dit raakgesien en daarin gedeel. Hierdie tegniek het ‘n kragtige uitwerking gehad op die versterking van groeplid A se alternatiewe storie. Deur hierdie proses is groeplid A weer geleidelik verbind met die weergawes van homself wat altyd in die skadu van die probleem was, maar wat hy eintlik verkies het. Reël: 128-172, tweede deel 14. Groeplid A het erkenning begin gee aan die feit dat hy oor besondere eienskappe beskik en dat hy eerder ‘n lewenstorie sonder hoë-risiko-temas wil leef.

Reflektering is ook aan die einde van die groepterapiesessie as tegniek aangewend, om groeplid A se alternatiewe storie te versterk. Deur te reflekteer op die groepsproses en op dinge wat so pas gesê is en by die groeplede gaan bly, is groeplid A se alternatiewe storie versterk. Reël: tweede deel 1-24.

6.2.1.3 Fase 3

6.2.1.3.1 Opsomming van die voorstelling asook ‘n teoretiese interpretasie

Tydens die narratiewe-groepterapieproses met die betrokke adolessente het die fasiliteerders eerstens die “not knowing”- of “weet-nie”- posisie ingeneem. Sodoende is deurlopend ruimtes

oopgemaak in 'n poging om die betekenis van die groeplede se lewenstories beter te verstaan. Die volgende temas is in meer diepte geëksplorieer: hoe konflik hanteer word in die groeplede se lewens; die impak wat die ou versus die nuwe Suid-Afrika op hulle lewens het; die rol wat geweld in hulle lewens speel; hoe bendes en om 'n "gangster" te wees hulle bemagtig; wanneer selfvertroue teenwoordig is in hulle lewens; die rol wat ouers in hulle lewens speel, hetsy afbrekend of opbouend; wat teleurstelling, pyn en ongemaklike gevoelens in hulle lewens veroorsaak; hoe onderwysers hulle hanteer en die impak wat onderwysers op hulle het; hoe etikettering in hulle lewens uitspeel en die impak daarvan; die koestering van wraakgevoelens; die impak van mense wat wel omgee op hulle lewens; die rol die deel van gevoelens op hulle lewens het; die behoefte wat hulle het aan erkenning; wat hulle gelukkig maak; spesiale eienskappe waaroor hulle beskik; hoe die groep hulle ondersteun; die rol wat vertroue in hulle lewens speel; die behoefte aan iemand wat na hulle luister; wat hulle inspireer; diskoerse ten opsigte van mans, vroue en fisiese kontak; hulle behoefte aan vryheid en hoe hulle dit verloor of verkry; die rol wat dagga in hulle lewens speel; hoe hulle stres hanteer; wat met hulle gebeur as hulle vals beskuldig word; die rol wat rook in hulle lewens speel, asook alternatiewe stories wat rondom rook begin uitspeel; wat gevoelens van kwaadheid/woede in hulle laat inkom en wat hulle dan daarmee doen; wanneer hulle verwerping beleef en hoe dit in hulle lewens uitspeel; die impak wat dit het indien mense nie vir hulle omgee nie versus indien hulle wel vir hulle omgee; die rol wat betekenisvolle persone wat nie noodwendig hulle ouers is nie, in hulle lewens speel; die doel van gebeure in hulle lewens; haatgevoelens, hoe dit ontstaan en wat dit aan hulle doen; dinge waaroor hulle dankbaar is en nuwe perspektiewe wat hulle ten opsigte van hulle eie lewenstories ontwikkel; die rol wat vriende in hulle lewens speel; die bewuswording dat almal dieselfde is en een persoon nie beter is as 'n ander nie; hoe hulle breek met slegte gewoontes; wanneer onbeskoftheid, ontaktvolheid, diefstal, drank en vroue in hulle lewens inkom en die impak wat dit het; die rol wat die kerk en religie in hulle lewens speel; hoe hulle hulleself sus indien hulle ongemak beleef, en wat dit beteken om ander mense en hulle swaarkry te leer ken.

Die "weet-nie"- posisie wat die fasiliteerders ingeneem het, het daartoe aanleiding gegee dat hulle in interaksie met die groeplede in gesprekke betrokke geraak het wat dinge los en oopgemaak het en daar is deurlopend geëksplorieer hoe die groeplede die probleme konstrueer en hoe dit hulle lewens affekteer.

Hierdie "weet-nie"- posisie wat die fasiliteerders ingeneem het, het die outokratiese onderskeid geminimaliseer en het die groeplede die vrymoedigheid laat neem om soms self leiding te neem en

gedeeltes van die proses te fasiliteer. Die groeplede het die fasiliteerders al hoe minder as “onderwysers” beskou aangesien hulle sensitiewe en blootstellende inligting oor hulleself begin deel het, byvoorbeeld: die verwerping, afwesigheid, verkleining en onregverdigde behandeling wat hulle by die huis by hulle ouers en by die skool by sommige onderwysers beleef; seuns het hulle emosies en dit wat hulle beleef, begin deel, al is dit in teenstelling met die diskoers dat mans nie mag huil en hulle emosies mag wys nie; die feit dat hulle daggarook en dat geweld deel is van hulle lewens; en die feit dat hulle nie van sekere mense in hulle lewens hou nie.

Die metafore wat die groeplede soms gebruik het om hulle lewenstories te beskryf, is geëksploreer om sodoende ‘n beter begrip vir die betekenis wat dit vir hulle inhou, te ontwikkel. Hierdie metafore was onder andere: een van die onderwysers by die skool is soos ‘n pa – ‘n meester van baie dinge, iemand wat jou help en gaaf is, iemand wat omgee en grappies maak om jou op te beur; mans is harde persone, soos bakstene, hoewel sommige se harte wel sag is – dié wie se harte sag is, asook vroue, praat makliker oor hulle gevoelens; probleme wat ‘n mens saamdra, is soos donkerte in jou hart en sodra ‘n mens oor daardie probleme kan praat en dit kan laat uitkom, is dit soos ‘n lig wat in jou hart inkom - dan kan jy almal sien en raak jy nie deurmekaar en wil jy nie mense seermaak nie; om soos ‘n duif in die natuur te wees, is beter, want dit verteenwoordig vryheid en nie vasgevangenskap soos ‘n bandiet in die tronk of ‘n duif in ‘n hok vir wie sy baas krummels gooi nie; almal moet oor een kam geskeer word en gelyk behandel word - daar moenie teen sekere leerders gediskrimineer word nie; ‘n betekenisvolle figuur, ‘n man in een groeplid se lewe was vir hom soos ‘n pa – hy het hom opgetel en vir hom omgee, deur hom altyd te kom haal en saam met hom uit te gaan; een groeplid het sy voete gevind en is dus nou stewiger vas op die aarde – onseker en beïnvloedbare gevoelens, asook rook, is nie meer in sy lewe nie; een groeplid wil nie van sy hart ‘n moordkuil maak nie- hy wil nie alles binnehou nie, maar eerder daaroor praat, want as hy dit binnehou, stres hy en maak hy mense seer; een groeplid en sy pa is soos twee vriende - hulle noem mekaar op hulle name, hulle praat oor vroue en sy pa weet baie van hom af; jakkalsmaniere kom nie meer by die een groeplid voor nie – hy is dus nie meer skelm nie en steel nie meer kos nie.

Die geskrewe opdrag wat tydens die eerste groepterapiessessie aan die groeplede gegee is, het aan hulle die geleentheid gegee om ‘n prentjie te skets van hoe hulle graag wil wees en hoe dit verskil van die prentjie wat hulle tans leef. Sommige van die groeplede leef tans stories wat hulle ongelukkig maak en hierdie ongelukkigheid word onder andere veroorsaak deur ouers wat skel; vriende wat teen hulle is; ouers wat skei; ouers wat drankprobleme het; huishoudelike geweld;

armoede; mense wat lelike opmerkings maak en hulle uitskel; mense wat aan hulle privaat dele raak; ouers wat hulle onnodig rondstuur; vriende wat seerkry; irritasies in hulle verhoudings; konflik tussen vriende; vriende wat deurmekaar is; valse beskuldigings; mense wat verkeerde dinge doen of ander seermaak en nie omverskoning vra nie; mense wat nie van hulle hou nie; mense wat hulle nie verstaan nie; mense wat hulle dreig om te rook; mense wat van hulle skinder; broers en susters wat met hulle baklei; mense wat hulle aanrand; en mense met negatiewe gesindhede.

Van die groeplede wil graag anders wees deur onder andere dagga uit hulle lewens te kry, maar sukkel om dit reg te kry as gevolg van die moeilike huislike omstandighede waarin hulle hulleself bevind, asook as gevolg van groepsdruk. Hulle wil hê dat hulle vriende ook moet ophou en dat hulle veral moet ophou om hulle te beïnvloed, maar die vriende is hardkoppig en wil nie ophou nie. Van die groeplede sê dat die lewe is wat 'n mens daarvan maak en dat hulle voel hulle nie die beste daarvan maak nie, maar dat hulle graag wil. Een groeplid sê dat hy 'n leier is en dat hy al baie mense gehelp en na regte dinge gelei het, maar omdat die mense hom telkens teleurgestel het, het hy besluit om ook maar soos hulle te wees en nie om te gee nie. Hy is egter nou spyt oor sy besluit, het geleer uit sy fout en wil mense baie graag weer begin help.

Verder is daar tydens die groepsproses deurlopend daarop gefokus om vir die groeplede ruimtes oop te maak vir nuwe stories, wat nog nie vantevore gestorie is nie. Vrae is onder andere gevra om die probleme in die dominante kulturele betekenis te posisioneer en daar is gepoog om betekenis uit te daag en te dekonstrueer. Van hierdie dominante kulturele betekenis was onder andere: as gevolg van die blankes wat in die ou Suid-Afrika aan bewind was, is nie-blankes deur sekere reëls ingeperk - die polisie was byvoorbeeld saans vanaf sewe- of agtuur in die strate om toe te sien dat alle nie-blankes in hulle huise is; om in die groeplede se kultuur 'n "gangster" te wees en aan 'n bendegroep te behoort, gee aan jou mag - jy is dan onaantasbaar; as jy nie in 'n wit skool is nie, wil sekere onderwysers jou nie help nie - hulle wil jou net uitdruk en sal jou nie aanmoedig om take te bring nie, hulle gee nie om nie, kyk nie na 'n saak van twee kante af nie en laat jou nie tuis voel by die skool nie, daarom vorder die groeplede nie op skool nie; en laastens is die wit man die wet, die polisie, hulle neem jou vryheid weg.

Probleme is deurlopend geëksternaliseer om die groeplede sodoende aan te moedig om probleme wat hulle as onderdrukkend ervaar, te objektifiseer en soms ook te personifiseer. Die groeplede is dus nie as die probleem beskou nie, maar geweld, teleurstelling, haatgevoelens, vryheid, die wet,

dagga, beskuldigings en bakleiery is as die probleem beskou. Die probleme is name gegee en dit het bygedra tot die vermindering van onproduktiewe konflik tussen die groeplede. 'n Sin van mislukking is ook ondermyn en ruimtes is in die groep geskep sodat groeplede saam kon werk om nuwe moontlikhede oop te maak.

In plaas daarvan dat die probleem dus beskou is as gelokaliseer in die groeplede, het die fasiliteerders die probleme beskou as ervarings wat deur dominante diskoerse gevorm is. Hierdie dominante diskoerse is onder andere: in vandag se tyd kan jy doen net wat jy wil; “gangsters” het mag en is onaantasbaar; kinders word gesien, maar nie gehoor nie; as jy eers geëtiketteer is, raak jy nooit ontslae van daardie etiket nie en dit is bepalend van hoe mense jou sien en met jou interaksie het; onderwysers gee nie vir kinders om nie, wil hulle nie help nie en wil kinders uitdruk omdat hulle nie wit is nie; mans is hard en praat nie sommer oor hulle hartsake nie; vroue doen wel; die polisie, wet en die wit man neem jou vryheid weg; daar is altyd 'n doel met dinge wat gebeur en die Here is in beheer; as dinge jou pla, moet jy daarvoor praat, anders gaan jy mense seermaak; en mans mag nie aan vroue slaan of vat nie, maar vroue vat aan mans en word dan nie so swaar gestraf soos mans nie.

Deur apart van die probleme te begin staan en meer intens bewus te word van die effek van die probleme, het die groeplede weerstand begin opbou teen die toekomstige indringing van die probleme. So het groeplid A onder andere weerstand begin bied teen die indringing van gevoelens kwaadheid/woede wat daartoe sal lei dat hy iets verkeerd doen, byvoorbeeld om wraak te neem. Verder het rook ook nie meer in sy lewe ingekom nie. Groeplid M is geïnspireer deur die feit dat die seuns in die groep so baie van hulle emosies en probleme gedeel het en dit het hom laat besef dat 'n mens maar oor jou probleme mag praat en dat dit sommer baie help en weerstand bied teen herhaalde indringing van die probleme. Groeplid A sluit hierby aan wanneer hy verduidelik dat probleme soos die donker is en dat as 'n mens daarvoor praat, dit soos die lig voel. Groeplid D voel vry wanneer hy tussen sy vriende in die groep is en oor sy probleme kan praat, en groeplid L het as gevolg van die groepsproses baie effektief weerstand begin bied teen die groepsdruk wat hy ervaar om weer rook in sy lewe te laat inkom. Groeplid F het sy eie probleme meer in perspektief begin sien toe hy besef het watter traumatiese probleme ander groeplede al beleef het, byvoorbeeld dat hulle ouers hulle heeltemal verwerp het. Groeplid H en L beweer dat die groepsproses hulle uit die moeilikheid gehou het en gehelp het om weerstand te bied teen onderlinge bakleiery met mekaar – hulle het besef dat almal eintlik maar dieselfde is en dieselfde probleme ervaar. Vir groeplid A is dit lekker om in die groep te wees, want daar voel hy gelukkig. By die huis word daar op hom

geskel en dan vlug hy eerder weer na die groep toe waar dit lekker is en hy gehelp word met sy probleme. Die groepsproses het groeplid B gehelp om weerstand op te bou teen die indringing van dagga, drank, onbeskoftheid en kwaadheid of woede. Groeplid D het weerstand begin bied teen diefstal, kwaadheid/woede, rook en bekommernisse. Groeplid H het weerstand begin bied teen dagga, geweld en sy skelm maniere. Groeplid J, S en H het maniere gevind om hulleself te sus as hulle ontsteld is of as kwaadheid/woede in hulle wil inkom, hulle skop 'n bal, speel met 'n hokkiestok en bal of ry fiets - alles maniere wat hulle help om weerstand te bied teen die indringing van probleme.

Die groeplede is bemaagtig om hulle hulpbronne te mobiliseer om die probleme uit te daag. Voorbeelde van sulke hulpbronne is: onderwysers of betekenisvolle volwassenes in hulle lewens wat vir hulle omgee, die groepsproses waar 'n mens oor probleme kan praat, mede-groeplede wat omgee en as gehoor optree vir alternatiewe stories, die plaasvervanging van sigarette met iets lekkers om te eet, om ander groeplede se probleemstories aan te hoor en dan 'n ander perspektief op jou eie probleme te kry, aktiwiteite soos balskop, hokkiebal slaan en fietsry.

Die groeplede se keuses ten opsigte van watter lewensgebeurtenisse gestorie moet word, al dan nie, is as gevolg van hierdie diskoerse beperk. Daar is dus gekyk na die invloed wat die probleme op hulle lewens het, asook die groeplede se invloed op die probleme. Vrae soos: Wat onderhou die gebruik van dagga in jou lewe? Wanneer het geweld, teleurstelling of haat vir die eerste keer in jou lewe ingekom? Wat is die effek van ouers wat nie vir mekaar omgee nie of wat jy nooit sien nie op jou gedrag? Wat is die effek van die gebruik van dagga op jou gedrag? is alles dekonstruerende vrae wat gevra is om die dominante stories na vore te laat kom.

Daar is ook gekyk na die wyse waarop die probleme sekere gevolgtrekkings wat die groeplede oor hulleself maak, aanmoedig. Een groeplid voel byvoorbeeld dat sy ouers nie vir mekaar omgee nie en dus ook nie vir hom nie – hy is nie goed genoeg of belangrik genoeg nie, het nie 'n stem nie en word nie gehoor nie, maar eerder geëtiketteer. Die enigste manier waarop hy wel gehoor sal word, is deur geweld in sy lewe te laat inkom. Ander voel weer dat die onderwysers nie vir hulle omgee nie, omdat hulle nie wit is nie – hulle is nie goed genoeg vir die onderwysers om moeite te doen met hulle nie. Hulle ouers vertrou hulle nie en laat hulle nie menswaardig voel nie, deurdat hulle vals beskuldig word oor die gebruik van dagga en dan word die groeplede kwaad en doen juis dit waarvan hulle vals beskuldig word. Een groeplid se ouers het nie meer kontak met hom nie en hy aanvaar dat daar iets fout is met hom - hy is nie goed genoeg vir hulle nie. 'n Ander groeplid se

ma skel aanhoudend op hom en laat hom voel dat sy nie omgee vir hom nie, dit laat hom kwaad voel.

Verder het die geskrewe opdragte wat tydens die eerste groepterapiesessie aan die groeplede gegee is, duidelik uitgewys hoe die probleme die groeplede daarvan weerhou om dinge te doen wat hulle graag wil doen asook die wyse waarop probleme van die groeplede verwag om dinge te doen wat hulle eintlik nie wil doen, nie en hoe die probleme oor die algemeen die groeplede se lewens en verhoudings beïnvloed. Van hierdie groeplede wil graag daggarook uit hulle lewens kry, maar moeilike huislike omstandighede en groepsdruk veroorsaak dat dit in hulle lewens bly en onder andere geïrriteerde en onbeskofte gevoelens in hulle lewens laat inkom, wat uitspeel in hulle verhoudings.

Terwyl daar geleidelik ruimtes oopgemaak is vir alternatiewe stories en die fasiliteerders 'n beter begrip van die groeplede se lewenstories ontwikkel het, is die fokus al hoe meer verplaas na die ontwikkeling van alternatiewe stories. Die volgende unieke uitkomst is onder andere geïdentifiseer: geweld is nie meer so 'n deel van hulle lewens nie; hulle praat eerder 'n ding uit; daar was 'n tyd toe 'n sekere groeplid wel van sy ma gehou het; daar is wel verskeie volwassenes by die skool wat vir die groeplede omgee; daar is wel goeie eienskappe en talente in die een groeplid wat voorkom asof hy net 'n "bad boy" is; die groep kon 'n ruimte skep wat die een groeplid beter laat voel het en gehelp het om die positiewe uitkomst in sy lewe raak te sien; mans mag wel oor hulle emosies praat; 'n mens kan wel sekere mense – onder andere die groeplede – met jou probleme vertrou; om oor jou probleme te praat, help en maak dit ligter; sekere groeplede het dit reggekry om sigarette uit hulle lewens te kry; betekenisvolle persone, soos 'n man wat 'n vaderfiguur is en 'n ouma wat soos 'n ma is, is geïdentifiseer; sekere groeplede het besef dat hulle baie het om voor dankbaar te wees; groeplede het minder in die moeilikheid beland en minder baklei; groeplede het besef dat hulle eintlik baie in gemeen het en een persoon is nie beter as ander nie; van die groeplede het daggarook uit hulle lewens gekry; kwaad word weggehou wanneer groeplede saam met mense is wat vir hulle omgee; een groeplid se verhouding met sy pa beteken vir hom baie in hierdie verband; in sekere groeplede se lewens is daggarook, onbeskoftheid, aggressiwiteit, diefstal en drank minder of glad nie meer in hulle lewens nie; hulle het beter vriende; hulle het by mekaar geleer hoe om hulleself te sus as hulle woede of hartseer beleef, byvoorbeeld om 'n bal te skop; 'n hokkiebal te slaan en fiets te ry; 'n alternatiewe storie het in die groep uitgespeel, wat gekenmerk is deur "hier word jy gehoor", en "hier het jy 'n stem en word jy menswaardig hanteer" en "hier gee mense om vir jou".

Hierdie unieke uitkomst het die probleemdeurtrekte dominante stories weerspreek en die deurgang gevorm tot die skryf van nuwe stories. Die fasiliteerders het onder andere deur vraagstelling en reflektering alternatiewe stories help ontwikkel. Die groep het ook spontaan verskeie gebeurtenisse wat probleemdeurtrekte dominante stories weerspreek, een vir een in meer detail geëksploreer. Die groeplede het hierdie unieke uitkomst begin erken deur erkenning te gee daaraan dat daar wel persone is wat van hulle hou, dat hulle oor besondere eienskappe beskik, dat hulle konstruktiewe maniere het om hulleself te sus en dat hulle wel al alternatiewe stories sonder hoë-risiko-temas geleef het.

Die fasiliteerders het ook koalisies met die groeplede begin vorm om die verkose alternatiewe stories wat die groeplede wil leef, te versterk. Die fasiliteerders het byvoorbeeld baie sterk geïdentifiseer met die onregverdigte behandeling wat deur sommige onderwysers op die groeplede uitspeel en dit duidelik gemaak dat hulle verstaan hoe die groeplede voel en dat die onderwysers daarmee moet ophou.

Daar is gepoog om die unieke uitkomst verder te ontwikkel deurdat daar gefokus is op landskap-van-aksie en die landskap-van-identiteit-vrae. Vrae soos: “Wanneer is vryheid in jou lewe - gee ‘n voorbeeld?”, “Waar is die ‘good’?”, “Wie en wat bring die verligting?”, “Wat sien jy wat goed is?”, “Wat het verander in jou lewe?”, “Wat hou die kwaad weg?”, “Waarom gesels jy met jou pa wat vir jou soos ‘n vriend is?” of “Wat sê jy van B wat sê jou maniere het verander?” is landskap-van-aksie-vrae wat gevra is om die alternatiewe gebeurtenisse beter te verstaan.

Vrae soos: “Hoe is dit nou anders of hoe was sy toe anders?”, “Hoe voel dit om apart van jou ouers te woon?”, “Hoe sou julle wou hê moet die onderwysers julle help?”, “Hoe het jy dit reggekry om nie meer mense te wil steek nie?”, “Hoe dink jy het hulle dit reggekry?”, “Hoe is dit in die lig?”, “Hoe laat sy storie jou voel?”, “Hoe dink jy raak dit jou nie?”, “Hoe het die groep jou laat voel?”, “Hoe voel julle oor die feit dat die groep gaan eindig?”, “Waarom is dit vir jou belangrik om ‘n “gangster” te wees?”, “Waarom is steel nou heeltemal uit jou lewe uit?” of “Waarom sê jy so?” is landskap-van-identiteit-vrae wat gevra is om die groeplede se intensies, voorkeure, filosofieë, waardes, begeertes en doelstellings uit te lig. Die fasiliteerders het die groeplede dus betrek in ‘n proses om ander stories oor hulleself te vertel in verhouding tot die probleem.

Die alternatiewe stories is geleidelik versterk deurdat die fasiliteerders, soos reeds bespreek, verskeie tegnieke aangewend het. Die byvoeging van ander karakters en betrekking van eksterne persone uit die groeplede se lewens of verlede is bewerkstellig deurdat elke groeplid die geleentheid gekry het om aan die einde van die groepsproses iemand wat verandering in hulle lewens raakgesien het, saam te bring na die groepsproses. Die eksterne persone het alternatiewe stories byvoorbeeld dat daggarook, alkoholmisbruik, onbeskoftheid, woede, aggressiewe en geweldadige gevoelens, diefstal en bekommerde gevoelens omdat hulle verkeerde goed gedoen het, nie meer in hulle lewens is nie, versterk. Die feit dat hulle beter vriende begin maak het en meer aangenaam was om by te wees, is ook versterk.

Reflektering is ook deurlopend aan die einde van elke groepterapiesessie as tegniek aangewend om alternatiewe stories te versterk. Deur te reflekteer op die groepsproses en die dinge wat so pas gesê is en by groeplede gaan bly, is alternatiewe stories versterk, soos: “Ek kan wel my medemens vertrou.”, “Hier word ek gehoor en menswaardig hanteer.”, “Mense en sekere onderwysers gee wel om.”, “Ek kan rook of dagga uit my lewe hou.”, “Ek kan gewelddadige gevoelens minder in my laat inkom.”, “Die groep help my om beter te voel.”, “Ek mag maar oor my emosies praat.”, “Ander mense se stories inspireer my.” en “Ek het geleer hoe om myself op meer konstruktiewe maniere te sus.”

Die fasiliteerders het soms ook op ‘n effektiewe wyse van reflekteringspanne gebruik gemaak deurdat hulle tydens die groepsproses teenoor mekaar, voor die groeplede, gereflekteer het oor wat besig was om in die groep te gebeur en hardop gewonder het oor die betekenis daarvan en hoe dit groeplede laat voel.

Briefskrywing as tegniek is weer aan die einde van die groepsproses aangewend in die sin dat groeplede moes reflekteer op dieselfde twee vrae as wat hulle aan die begin van die groepsproses gevra is. Hierdeur is die volgende alternatiewe stories wat uitgespeel, het in die groep versterk: “My vriende in die groep maak my gelukkig, want ons lag altyd lekker in die groep en hulle sal my nooit afdruk nie.”, “My vriende maak my gelukkig en my sport en ek voel gelukkig want dis lekker om te kan sien.”, “Ek voel my lewe het indermaat verander en ek gee my liggaam nou al die verbygaande energie. Wat my gelukkig maak is my verhouding met ander mense het baie verander. Ek was eers baie onbeskof met grootmense, ek het nie omgee vir hulle nie. En my fokuspunt is nou net skool en nogmal skool.”, “Ek voel baie tevrede met die persoon wie ek is en wat ek kan wees.”, “Ek voel nou meer gelukkig in my lewe, want my vriendekring is nou nie meer

so deermekaar nie en ek is baie gelukkig daarvoor want my lewe het ook verander. Ek is nou baie rustig en is nou vriendelik met almal, maar ek wil net een ding minder of ophou gebruik en dit is die rokkery van my, maar verder is ek gelukkig met my lewe, mense begin ook nou weer van my te hou.”, “Ek is altyd gelukkig as ek tussen my vriende en my groep is”, “Ek voel goed omdat my lewe het verander en ek het meer vriende ontmoet. Ek is nog altyd bly omdat ek in die groep kan wees maar ek is ongelukkig omdat die groep nou gaan eindig.”, “Wat my gelukkig maak is wanneer ek nuwe mense ontmoet en dat ons dadelik mekaar vertrou en dat ek lief vir almal is en dat ek altyd daar is vir mense en ek help waar ek kan.”, “Ek voel gelukkig omdat al my probleme is weg nadat ek hier by K was en ek wil net vir jou dankie sê vir alles. Ek voel baie beter. Jy het my lewe verander. En daarvoor is ek baie gelukkig.”, “Dit was lekker om my goed uit te praat en nou is ek ‘n ander mens. Die eerste keer toe ek hier instap toe voel ek baie beter toe weet ek my lewe gaan hier verander.” en “My lewe is lekker alhoewel daar ‘n paar ups en downs is: Daar is baie wat my gelukkig maak: dat ek my ouers by my het en ook my suster en broer. Dat hulle omgee vir my. My vriende wat altyd by my staan. En ook dat ek mense kan help.”

Seremonies is gehou waartydens die een groep ‘n pikniek gehou het en die ander groep saam na dele van die video-opnames van die groepsessies gekyk het en weer gereflekteer het op betekenisvolle gebeure tydens die groepsproses. Al hierdie tegnieke het die proses van vertel en oorvertel voortgesit om die alternatiewe stories te versterk.

6.2.2 Inhoud-analise van resultate

Met verwysing na hoofstuk 5 is die basiese definisie van inhoud-analise as narratiewe-analitiesemetode as volg: die kategorie van die studieonderwerp word gedefinieer en losstaande uitlatings in die teks word aangehaal, geklassifiseer en saam gesorteer in kategorieë of groepe (Lieblich et al., 1998). Vervolgens word die vier fases van inhoud-analise op die geselekteerde data toegepas. Slegs voorbeelde van die toepassing van die vier fases word hieronder uiteengesit. Die data waarop die navorsingsmetode toegepas is, is volledig uiteengesit in **Bylaag D, E, F en G** en die res van die ontleding in **Bylaag K** van die afsonderlike dokument hierby aangeheg.

6.2.2.1 Identifisering van subtekste

Tabel 3 hieronder word telkens as verwysingspunt gebruik tydens die ontleding van die resultate.

Tabel 3: Verwysingspunt tydens ontleding van resultate

Uitgebreide doelwitte van die proefskrif		
Doelwit 1	Doelwit 2	Doelwit 3
Het die fasilitering van 'n narratiewe groepsproses met adolessente verandering/positiewe uitkomste/alternatiewe stories gefasiliteer?	Nuwe begrip van die narratiewe terapeutiese proses, spesifiek in groepsverband	Was die narratiewe groepterapie-opleiding voldoende om die fasiliteerders te bemagtig om die narratiewe groepsproses te fasiliteer en hulle behoeftes ten opsigte van die opleiding te bevredig?
Subtekste wat geïdentifiseer word		
Doelwit 1: Subteks 1	Doelwit 2: Subteks 1	Doelwit 3: Subteks 1
<i>Adolessenteterugvoer:</i> Briewe by die aanvang en afsluiting van die groepsproses	<i>Adolessenteterugvoer:</i> Enige verwysing na die groep in briewe by die aanvang en afsluiting van die groepsproses	<i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Gesprekvoering by die aanvang van die opleidingsproses oor fasiliteerders se opleiding tot op hede en hulle behoeftes ten opsigte van die opleiding
Doelwit 1: Subteks 2	Doelwit 2: Subteks 2	Doelwit 3: Subteks 2
<i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Stories van adolessente soos beskryf in die fasiliteerders se prosesnotas van die groepsproses	<i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Enige verwysing na die adolessente of fasiliteerders se proses, met spesifieke klem op die groepskonteks in die prosesnotas van die fasiliteerders tydens hulle eie groepsproses, die groepsproses met die adolessente, asook in die prosesnotas geneem tydens supervisie	<i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Briewe van fasiliteerders oor hul werkswyse en vaardighede by die aanvang van hulle eie groepterapieproses, asook tydens die afsluiting van die totale proses
Doelwit 1: Subteks 3		Doelwit 3: Subteks 3
<i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Prosesnotas van fasiliteerders se terugvoer oor die groepsproses tydens supervisie		<i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Terugvoer tydens die reflektoring op die opleidingsproses, asook prosesnotas tydens die toepassing van die groepsproses en tydens supervisie
		Doelwit 3: Subteks 4
		<i>Opleiersterugvoer:</i> Terugvoer tydens die

		reflektering op die opleidingsproses, asook prosesnotas tydens die toepassing van die groepsproses en tydens supervisie
		Doelwit 3: Subteks 5
		<i>Opleiersterugvoer:</i> Reflektering van die opleier op die video-opnames van die fasiliteerders se groepsproses met die adolessente

Tabel 4: Identifisering van subtekste

Doelwit 1: Het die fasilitering van ‘n narratiewe groepsproses met adolessente verandering/ positiewe uitkomst/alternatiewe stories gefasiliteer?		
Doelwit 1: Subteks 1 <i>Adolessenteterugvoer:</i> Briewe by die aanvang en afsluiting van die groepsproses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>D: Aanvang van groepsproses “Dit maak my ongelukkig as my ma my uitskel en as my vriende teen my is, bv. soos wanneer ek dink ek is reg dan dink hulle ek is verkeerd.”</p> <p>D: Afsluiting van groepsproses “My vriende maak my gelukkig van daar is altyd lag in ons groep en hulle sal my nooit afdruk nie.”</p> <p>B: Aanvang van groepsproses “Ek is baie ongelukkig omdat van my vriende seerkry. Ek is ook geeriteer oor my verhouding.”</p> <p>B: Afsluiting van groepsproses “Ek voel my lewe het inermaat verander... Wat my gelukkig maak is my verhouding met ander mense het baie verander. Ek was eers baie onbeskof met grootmense, ek het nie omgee vir hulle nie. En my fokuspunt is nou net skool en nogmal skool.”</p>	<p>Hy voel uitgesluit, en dat hy nie verstaan word nie, dat hy in sy gesin van oorsprong asook in sy vriendekring, misken word en dat hy nie ‘n stem het nie</p> <p>‘n Alternatiewe storie speel uit: Hy het ‘n nuwe vriendekring in die groep gevind en voel gelukkiger; die groep sluit hom in en hy word menswaardig behandel.</p> <p>Hy identifiseer sterk met sy vriende se swaarkry en ervaar irritasies en ongemak in sy verhouding.</p> <p>‘n Alternatiewe storie speel uit: Sy verhouding met mense het baie verbeter, hy is minder onbeskof en gee meer om vir ander. Hy is ook meer gemotiveerd en fokus meer op sy skoolwerk.</p>

Doelwit 1: Subteks 1 <i>Adolesenteterugvoer:</i> Briewe by die aanvang en afsluiting van die groepsproses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>L: Aanvang van groepsproses “Oor my lewe voel ek nie so gelukkig nie want my vriende wat ek het is demekaar. Hulle is almal besig met dagga en ek is ook besig om daardie rigting te gaan. Ek wil so graag 'n beter lewe, lewe maar ek kan nie. Die vriende wat ek het is gelukkig met wat hulle doen, maar ek is glad nie gelukkig daarmee nie ek probeer hulle regbring maar hulle is hardkopig soos bv. R hy het vir my begin leer rook maar ek is op pad om my uit hulle uit te trek.”</p> <p>L: Afsluiting van groepsproses “Ek voel nou meer gelukkig in my lewe, want my vriendekring is nou nie meer so deurmekaar nie en ek is baie gelukkig daarvoor want my lewe het ook verander. Ek is nou baie rustig en is nou vriendelik met almal, maar ek wil net een ding minder of ophou gebruik en dit is die rokkery van my, maar verder is ek gelukkig met my lewe, mense begin ook nou weer van my te hou.”</p> <p>S: Aanvang van groepsproses “Ek voel hartseer want dit voel of die lewe nie reg is vir my nie en dat ek nie meer wil lewe nie maar ek kan nie meer so lewe nie omdat almal hou nie van my nie. Wat my nie gelukkig maak nie is...dat sekere mense nie my houding kan verstaan nie maar omdat ek so is soos ek nou is.”</p> <p>S: Afsluiting van groepsproses “Ek voel goed omdat my lewe het verander en ek het meer vriende ontmoet. Ek is nog altyd bly omdat ek in die groep kan wees maar ek is ongelukkig omdat die groep nou gaan eindig, maar ek wil vir u baie dankie se vir die hulp en ondersteuning wat u vir my kon gee. Wat my gelukkig maak is wanneer ek nuwe mense ontmoet en dat ons dadelik</p>	<p>Sy vriende leef probleemstories met hoë-risiko-temas en dit beïnvloed hom en laat hom deurmekaar voel. Sy lewenstorie is besig om ook met hoë-risiko-temas deurvleg te raak, hoewel hy daarteen probeer veg en wil onttrek, maar dit is vir hom moeilik. Die groepsdruk is groot en dit laat hom kwaad en magtelos voel.</p> <p>‘n Alternatiewe storie speel uit: Hy voel beter, rustiger en gelukkiger. Hy ervaar sy vriendekring as minder deurmekaar en riskant en dit het ‘n impak op sy lewe. Sy verhoudings met mense het verbeter, hy is vriendeliker en mense hou meer van hom. Hy worstel egter steeds met die hoë-risiko-tema van rook en wil steeds graag daarmee ophou.</p> <p>Depressie is in so ‘n mate in haar lewe dat sy nie meer wil lewe nie. Dit voel vir haar asof mense nie van haar hou nie en haar nie verstaan nie. Dit laat haar uitgesluit voel, asof daar nie ruimte is vir haar om net te kan wees nie.</p> <p>‘n Alternatiewe storie speel uit: Sy voel beter en het vriende in die groep ontmoet wat sy vertrou. Sy voel ook meer deel van die groep in so ‘n mate dat sy nie wil hê die groepsproses moet ophou nie. Sy gee om vir die groeplede en voel dat sy ‘n verskil kon maak en vir hulle ook iets kon beteken.</p>

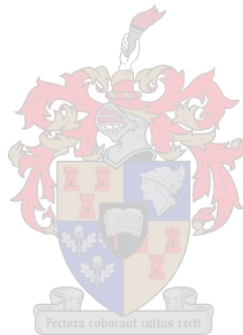
Doelwit 1: Subteks 1 <i>Adolesenteterugvoer:</i> Briewe by die aanvang en afsluiting van die groepsproses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>mekaar vertrou en dat ek lief vir almal is en dat ek altyd daar is vir mense en ek help waar ek kan.”</p> <p>J: Aanvang van groepsproses “Ek voel nie so lekker nie. Maar dit raak beter. Wat my ongelukkig maak is: Hoe my ouma vir my uitskel. En slat en my antie. Wat my gelukkig maak: Dit is lekker om in die groep te wees. As die groep klaar is met alles wil ek regtig 'n ander mens wees.”</p> <p>J: Afsluiting van groepsproses “Ek voel gelukkig omdat al my probleme is weg nadat ek hier by K was en ek wil net vir jou dankie sê vir alles. Ek voel baie beter. Maar baie baie dankie vir jou. Jy het my lewe verander. En daarvoor is ek baie gelukkig. Dit was lekker om my goed uit te praat en nou is ek 'n ander mens. Die eerste keer toe ek hier instap toe voel ek baie beter toe weet ek my lewe gaan hier verander. Baie dankie.”</p>	<p>Sy voel ongelukkig, veral in haar verhoudings met haar gesin. Sy word emosioneel afgebreek en fisies seergemaak by die huis. Sy hoop dat daar in die groep uitkoms gaan wees - aanvaarding, 'n gevoel van behoort en erkenning van haar menswaardigheid. Sy wil graag verander.</p> <p>'n Alternatiewe storie speel uit: Die hoop wat sy rondom die groepsproses gehad het, het vir haar gerealiseer en haar nie teleurgestel nie. Sy voel baie beter en dit voel vir haar asof die groep, en veral die interaksie met die fasiliteerder, haar lewe verander het. Die geleentheid om te kon praat oor die dinge wat haar ongelukkig maak, het baie gehelp.</p>

Doelwit 1: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Stories van adolessente soos beskryf in die fasiliteerders se prosesnotas van die groepsproses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>“Die gesprek rondom Cloeteville was sinvol in die sin dat dit die seuns 'n gevoel van samehorigheid gegee het en 'n kans om hulle omstandighede beter te verstaan.”</p> <p>“Die groep sê self hulle wil collages begin deel. A begin collage deel... lewendige groep dinamika.”</p> <p>“Gesprekke oor dagga en</p>	<p>Die groeplede voel dat hulle nie alleen in dit wat hulle ervaar nie. Gesprekke oor hulle gemeenskap maak ruimtes oop en help hulle om dinge beter te verstaan.</p> <p>Die groeplede begin die proses self fasiliteer en leiding neem, wat dui op die outokratiese onderskeid wat minimaliseer. Hulle wil graag met mekaar deel en neem lewendig deel aan die groepsproses.</p> <p>Die groep word 'n veilige ruimte waar</p>


Doelwit 1: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Stories van adolessente soos beskryf in die fasiliteerders se prosesnotas van die groepsproses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>stoutighede asook gesprekke oor grootmense wat hulle nie verstaan nie en nie na hulle luister nie.”</p> <p>“Die seuns het vir die eerste keer regtig geluister toe A sy storie vertel. A se storie het voorgekom asof dit vir D ‘n stem gee. Daar is wel seuns wat nog baie stil is maar dit voel nie na ‘n ongemaklike stilte nie. Dit lyk asof hulle wel deel van die groep voel. Die seuns het ‘n behoefte om hulle huidige realiteite met ons te deel.”</p> <p>“Een kind gaan na ander vlak as die res. Die groepskohesie is al sterker. Baie goed is aangespreek. Ek het gevoel die seuns is daar weg op ‘n “nice vibe”. Daar is al sterk groepkohesie.”</p>	<p>daar oor blootstellende dinge gepraat begin word, asook oor ervarings met volwassenes wat groeplede emosioneel maak en ontstel.</p> <p>‘n Alternatiewe realiteit word in die groep gekonstrueer wanneer daar na mekaar se stories geluister word. Die groeplede bemagtig mekaar ook en gee mekaar vrymoedigheid om ‘n stem te hê in die groep. Daar heers ‘n gevoel van behoort in die groep. Die seuns het ook – in teenstelling met die algemeen aanvaarde diskoers - ‘n behoefte daaraan om hulle stories en emosies met mekaar te deel.</p> <p>Daar word op ‘n dieper emosionele vlak met mekaar gedeel en die groepskohesie en gevoel van behoort ontwikkel al hoe meer.</p>

Doelwit 1: Subteks 3 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Prosesnotas van fasiliteerders se terugvoer oor die groepsproses tydens supervisie	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>“Die individuele onderhoude het baie goed gegaan, almal wou graag deel vorm van die groep, hoewel sommige baie gretig en verlig was dat hulle iewers betrokke kan raak, was ander weer meer ongeërg.”</p> <p>“Die groeplede praat soms ‘n taal wat ons nie verstaan nie en dit wil voorkom asof hulle doelbewus hierdie “kode” taal gebruik om ons as terapeute te toets en soms uit te sluit. Die narratiewe werkswyse wat egter veral fokus op die “weet-nie”-posisie het wel baie hiermee gehelp.”</p> <p>“Soms voel dit asof die</p>	<p>Die meeste van die geïdentifiseerde groeplede het ‘n behoefte aan die groepsproses en wil graag deelneem.</p> <p>Die narratiewe tegniek wat terapeute die “weet-nie”-posisie laat inneem, help om groeplede se taal beter te verstaan en uitsluiting van die terapeute te minimaliseer.</p> <p>Die tegniek waar daar ‘n gehoor of</p>

	<p>narratiewe werkswyse nie werk nie, maar vandag het ek egter weer baie daaruit gekry, veral die “remembering” tegniek het vandag baie goed gewerk.”</p> <p>“Ek weet nie hoe terapeuties dit was nie, maar vandag was ek net deel van hulle, dit het meer eg gevoel en ek as terapeut het meer vryheid ervaar.”</p> <p>“Tydens vandag se refleksie na die groep kon ‘n mens hoor die kinders het baie uit die groep gekry.”</p>	<p>getuie by die narratiewe terapieproses betrek word om alternatiewe stories te versterk, werk goed.</p> <p>Die fasiliteerder neem meer eienaarskap van die minimalisering van die outokratiese onderskeid in die groep.</p> <p>Tydens reflektoring as tegniek word nuwe betekenis ontdek en word dit wat die groeplede uit die proses gekry het, gehoor en versterk.</p>
--	--	--



Doelwit 2: Nuwe begrip van die narratiewe terapeutiese proses, spesifiek in groepsverband		
Doelwit 2: Subteks 1 <i>Adolesenteterugvoer:</i> Enige verwysing na die groep in briewe by die aanvang en afsluiting van die groepsproses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>“My vriende maak my gelukkig van daar is altyd lag in ons groep en hulle sal my nooit afdruk nie.”</p> <p>“Ek voel goed omdat my lewe het verander en ek het meer vriende ontmoet. Ek is nog altyd bly omdat ek in die groep kan wees maar ek is ongelukkig omdat die groep nou gaan eindig, maar ek wil vir u baie dankie se vir die hulp en ondersteuning wat u vir my kon gee.”</p> <p>“Wat my gelukkig maak is wanneer ek nuwe mense ontmoet en dat ons dadelik mekaar vertrou en dat ek lief vir almal is en dat ek altyd daar is vir mense en ek help waar ek kan.”</p> <p>“Ek voel baie bly om in die groep te wies dit laat my bly voel.”</p> <p>“Dit is lekker om in die groep te wees. As die groep klaar is met alles wil ek 'n ander mens wees.”</p>	<p>Die groeplede het die betrokke groeplid se vriende geword en die groepsproses en wyse van interaksie in die groep maak hierdie groeplid gelukkig.</p> <p>Die betrokke groeplid het ook vriende gemaak in die groep en het baie waarde geput uit die groepsproses, in so 'n mate dat sy nie wil hê dat die groep moet eindig nie.</p> <p>Die groeplid het baie geput uit die groepsproses in die sin dat sy nuwe mense ontmoet het, hierdie mense kon vertrou en liefhê en hulle as medegroeplede kon help.</p> <p>Om deel te kon wees van 'n groep, laat die groeplid gelukkig voel.</p> <p>Dit is vir die groeplid lekker om in die groep te wees en sy hoop dat die groep haar gaan verander.</p>

Doelwit 2: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Enige verwysing na die adolessente of fasiliteerders se proses, met spesifieke klem op die groepskonteks in die prosesnotas van die fasiliteerders tydens hulle eie groepsproses, die groepsproses met die adolessente, asook in die prosesnotas geneem tydens supervisie	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>“Almal wil graag deelneem aan die groep.”</p> <p>“Die gesprek rondom Cloeteville was sinvol in die sin dat dit die seuns ‘n gevoel van samehorigheid gegee het, en ‘n kans om hulle omstandighede beter te verstaan.”</p> <p>“Baie tyd word weereens aan logistiek gespandeer - dit is frustrerend.”</p>  <p>“Almal praat gelyk en hulle luister nie na mekaar nie – daar is ‘n lewendige groepdinamika, hoewel twee groeplede stil is.”</p> <p>“Ons is onseker – watter vrae moet ons vra? Waarby “latch” jy aan; waarheen gaan jy? Daar is ‘n primêre tema in die groep, maar groeplede bring ook gedurig ander temas in en ons is onseker of ons soontoe moet gaan of by die primêre tema moet bly.”</p>	<p>Daar is ‘n behoefte by die adolessente om deel te wees van ‘n groep.</p> <p>Die groepskonteks laat die groeplede beseft dat hulle nie alleen is in dit wat hulle ervaar nie en dat daar ook ander is wat soos hulle voel. Deur te luister na wat die ander groeplede sê, begin hulle ook die realiteit waarin hulle hulleself bevind, beter verstaan.</p> <p>Die logistieke van ‘n groepsproses is soms problematies, neem baie tyd en is frustrerend – die groeplede moet onder andere gaan haal word, die tyd en datums van die groep moet almal pas, ‘n groot genoeg lokaal moet gevind word, ensovoorts.</p> <p>Aangesien daar verskeie groeplede is, is die groep soms buite beheer, in die sin dat baie groeplede gelyk praat, hulle nie na mekaar luister nie en sommige se stemme heeltemal wegraak.</p> <p>Aangesien daar so baie individue met verskillende stories in die groep is en daar nie gelyktydig na almal se stories geluister kan word nie, is dit soms vir die fasiliteerders moeilik om te weet waarop daar gefokus moet word en hoe hulle die groepsproses moet fasiliteer.</p>

Doelwit 3: Was die narratiewe-groepsterapie-opleiding voldoende om die fasiliteerders te bemagtig om die narratiewe groepsproses te fasiliteer en hulle behoeftes ten opsigte van die opleiding te bevredig?		
Doelwit 3: Subteks 1 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Gesprekvoering by die aanvang van die opleidingsproses oor fasiliteerders se opleiding tot op hede en hulle behoeftes ten opsigte van die opleiding	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>“Ons het het tydens vorige opleiding baie min praktiese blootstelling aan die terapeutiese proses gehad.”</p> <p>“Op teoretiese vlak is baie inligting deurgegee oor verskillende terapeutiese modaliteite, maar geen modaliteit is ook op eksperensiële vlak in diepte ervaar nie.”</p> <p>“Ons wil graag iets anders beleef tydens hierdie opleidingsproses, wat nie so didakties is soos ons vorige opleidingservarings nie.”</p> <p>“Dit voel vir my asof ek die ekspert is wat kliënte moet help, maar ek voel nog so onbekwaam.”</p> <p>“Ek wonder die healtyd: Wat is die regte ding om te sê of te doen? Doen ek dit reg? Is die refleksie wat ek gee of vraag wat ek vra reg? Is hier ‘n effektiewe proses aan die gang? Kan ek die proses vertrou? Wat moet ek vir die volgende sessie beplan?”</p>	<p>Die fasiliteerders het min praktiese blootstelling aan terapeutiese prosesse gehad en het ‘n behoefte hieraan.</p> <p>Die fasiliteerders sal graag narratiewe groepsterapie in diepte op ‘n eksperensiële vlak wil ervaar en wil nie net die raamwerk teoreties leer ken nie.</p> <p>Die fasiliteerders het ‘n behoefte aan ‘n meer eksperensiële as didaktiese opleidingsproses.</p> <p>Die fasiliteerder poog op hierdie stadium nog om die modernistiese posisie as ekspert in te neem tydens terapie, wat haar onbekwaam laat voel.</p> <p>Die fasiliteerder is baie onseker oor hoe om ‘n terapeutiese proses te fasiliteer en bevraagteken deurlopend dit wat sy doen.</p>

Doelwit 3: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Briewe van fasiliteerders oor hulle werkswyse en vaardighede by die aanvang van hulle eie groepterapieproses, asook tydens die afsluiting van die totale proses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>K: Brief by die aanvang van fasiliteerders se groepsproses “At the moment: incompetent and insecure. I have no idea what I am doing and time seems to be moving so quickly. I also feel lost. I believe in the therapeutic relationship and viewing the world from the client's perspective. I do however believe that clients need tools to empower them and help them to regain an internal locus of control. I therefore like CBT.”</p> <p>K: Brief tydens die afsluiting van die groepsprosesafdeling van die opleiding, voor die aanvang van die fasilitering van die adolessente groepe “I am uncertain about my role as therapist as I often find myself confused regarding what to do or what to say. I like the cognitive techniques, but will always carry Patch Adams' words with me: "Be loyal to the client, not to the treatment." I also don't think that I know enough about CBT to say that it works or it doesn't work for me. I read something interesting the other day which said that although we cannot always control the outcome (eg. your client experiences symptom relief) we can control the process (eg. doing your best to help your client to experience symptom relief). That is what I am trying to focus on now: the process..... to be best I can be in every therapeutic encounter.”</p> <p>K: Brief na afsluiting van die adolessente se groepsproses “I am sitting with my group as</p>	<p>Die fasiliteerder is baie onseker en voel verlore. Sy put tans betekenis uit die aanname dat kliënte tegnieke/gereedskap nodig het om hulle weer innerlike krag te gee en is daarom ‘n voorstander van kognitiewe terapie.</p> <p>Die fasiliteerder is steeds in ‘n groot mate onseker, maar dit wil tog voorkom sy die terapeutiese proses meer begin vertrou. Sy wil graag haar beste gee tydens die groepsproses met die adolessente.</p> <p>Die fasiliteerder kom meer selfversekerd voor en gee erkenning aan die groepskohesie in die groep wat</p>

Doelwit 3: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Briewe van fasiliteerders oor hulle werkswyse en vaardighede by die aanvang van hulle eie groepterapieproses, asook tydens die afsluiting van die totale proses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>they write their final reflections and wondering how I have faired as therapist – as narrative therapist. There is definitely a lot more cohesion in the group than there was in session 1 when they did the same exercise. All are sitting around the same table and there is an atmosphere of ‘togetherness’. I am tempted to suggest that we continue next semester.</p> <p>About me and my skills. As it is our last session, I am more in the role of ‘friend’ as we plan our outing for next week. The way I connect with them on this level makes me wonder if I cut it as a psychologist. I think that the feeling of competency as a psychologist will come with age and maturity though. I think the most important thing now is to be aware of the familiarity boundary. I feel ok about myself as a therapist. I think that I reflect more naturally than 8 months ago and that I can generate alternative stories. I need some more skills tapping into deeper emotions though.”</p> <p>Kh: Brief by die aanvang van fasiliteerders se groepsproses “Die grootste aspek van terapeut wees vir my is om te luister en te respekteer wat vertel word. Ek wil graag 'n omgewing skep waar die persoon veilig voel om te eksplloreer. Ek sien myself as 'n "gentle en caring" terapeut.”</p> <p>Kh: Brief tydens die afsluiting van die groepsprosesafdeling van die opleiding, voor die aanvang van die fasilitering van</p>	<p>sy gefasiliteer het. Sy oorweeg dit selfs om die groepsproses voort te sit. Sy het baie goed geslaag in die minimalisering van die outokratiese onderskeid tussen die groeplede en haarself, maar is bang dat noodsaaklike grense oorskry sal word. Sy is steeds in ‘n mate onseker en hoop dat sy met tyd en volwassenheid meer selfvertroue sal ontwikkel. Sy kan haarself egter meer krediet gee as voorheen ten opsigte van haar vaardighede en erken die feit dat sy goed kan reflekteer en alternatiewe stories kan help ontwikkel. Sy voel egter dat die proses nie so diep gaan as wat sy graag wil hê nie.</p> <p>Die fasiliteerder het selfvertroue, het reeds redelik duidelik uitgeklaar wat vir haar belangrik is tydens ‘n terapeutiese proses en het ‘n positiewe beeld van haarself as terapeut.</p> <p>Die fasiliteerder het ‘n goeie idee van wat vir haar belangrik is tydens ‘n terapeutiese proses, maar is ook oop om meer te leer en te groei soos wat sy</p>

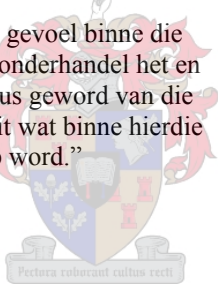
<p>Doelwit 3: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Briewe van fasiliteerders oor hulle werkswyse en vaardighede by die aanvang van hulle eie groepterapieproses, asook tydens die afsluiting van die totale proses</p>	<p>Geselekteerde subtekste</p>	<p>Afleidings/opmerkings</p>
	<p>die adolessentegroepe “Aspects of therapy that are important to me as therapist include, empathy, congruency, non-directive respect, non-judgemental and transparency. These aspects form part of the basis of my work ethics and guide me. As I gather more experience some aspect are added but those already there have a much more profound meaning. As a therapist I need to be open to growth at all times and am trying to do so.”</p> <p>Kh: Brief na afsluiting van die adolessente se groepsproses “Ek voel ek het baie gegroei. Aan die begin het ek gedink dit is daunting; maar dit was nie so nie. My vertrou in myself as terapeut het toegeneem. Ek sal graag weer so ‘n groep doen sonder om twee keer te dink. My werkswyse as terapeut het ook gegroei deur te glo in ”opening up spaces” en vrae te vra. Ek hoef nie alles te weet nie as terapeut. Trusting the process and opening up spaces!”</p> <p>T: Brief tydens die aanvang van fasiliteerders se groepsproses “Tricky. Ek voel in 'n terapeut-identiteitskrisis by tye. Ek benader my kliënte vanuit 'n Rogeriaanse en sistemiese raamwerk. Mense het ongelooflike resources in hulleself en in hul sisteme. Met die nodige selfondersoek kan hul hul fokus skuif, nuwe opsies ontdek en nuwe besluite neem. Soms is dit tog nodig vir my as terapeut om die kliënt en / of sy sisteem effens te "bump" sodat</p>	<p>meer ondervinding opdoen.</p> <p>Die fasiliteerder het baie geput uit die narratiewe-groepterapie-opleiding, asook die fasilitering van die groepsprosesse met die adolessente. Sy het meer vertrou in haar vaardighede as terapeut en sal graag weer so ‘n ervaring wil beleef. Om ruimtes oop te maak deur vrae te vra, die “nie weet”-posisie in te neem en die proses en hoe dit ontplooi te vertrou was betekenisvolle dinge wat tydens hierdie proses sy geleer het.</p> <p>Die fasiliteerder voel onseker in haar rol as terapeut, hoewel sy goed gedefinieerde opinies het oor wat vir haar belangrik is tydens ‘n terapeutiese proses en hoe sy verkies om te wees as terapeut. Sekere van haar uitgangspunte vind baie goeie aansluiting by narratiewe terapie as raamwerk. Sy voel dat haar opleiding as meestersgraad-sielkundestudent tot dusver nie op standaard was nie en dat sy in die afgelope ses weke waartydens sy deel was van die narratiewe-groepterapie-opleidingsprotokol baie geleer en nuwe kennis en ervaring opgedoen het. Sy weet met watter</p>

Doelwit 3: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Briewe van fasiliteerders oor hulle werkswyse en vaardighede by die aanvang van hulle eie groepterapieproses, asook tydens die afsluiting van die totale proses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>nuwe opsies oopgaan. Hier werk ek dan meer direkief, konfronterend, maar steeds ondersteunend en met respek en empatie. Ek sien my kliënte en hul probleme as afsonderlike entiteite. Ek voel gemaklik met kinders, adolessente en volwassenes, maar in terapie meer competent met adolessente en volwassenes. Ek hou van analiseer en afleidings maak om sodoende my konseptualisering te ondersteun. Inhoud en proses is vir my belangrik en interessant. My opleiding as terapeut was nie op standaard nie, en ek voel asof ek die afgelope 6 weke meer geleer het as in my hele MI-jaar. Ek leef myself volkome in my kliënte se stories in, maar slaag daarin om vanaand by die huis myself volkome in my eie storie in te leef.”</p> <p>T: Brief tydens die afsluiting van die groepsprosesafdeling van die opleiding, voor die aanvang van die fasilitering van die adolessente groepe “Vir elke nuwe kliënt ontwikkel 'n nuwe terapie. 'n Vaste struktuur werk nie vir my nie, omdat die sessie baie maal bepaal word deur wat die kliënt hier en nou in die sessie ervaar. Die inhoud van die terapie word ook beïnvloed deur die hier en nou in die sessie ervaar. Die inhoud van die terapie word ook beïnvloed deur die hier-en-nou ervaring tussen my en die kliënt. Ek is baie bewus van hoe die kliënt my in die sessie laat voel, en gebruik dit soms as iets wat ons mee kan keer weerspieel wat in die kliënt se lewe daar buite afspeel. Die</p>	<p>kliënte sy graag werk en is baie betrokke by hulle terapeutiese prosesse, hoewel dit haar nie heeltemal oorweldig nie.</p> <p>Die fasiliteerder het goed gedefinieerde idees oor hoe sy as terapeut te werk gaan en kom sekerder van haar saak voor. Dit is ook duidelik in haar beskrywing van haar werkswyse dat sy verskeie van die narratiewe-terapie-uitgangspunte en werkswyses haar eie gemaak het en in haar werk toepas.</p>

Doelwit 3: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Briewe van fasiliteerders oor hulle werkswyse en vaardighede by die aanvang van hulle eie groepterapieproses, asook tydens die afsluiting van die totale proses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p> kwaliteit van die verhouding tussen my en die kliënt is vir my bepalend. Ek probeer om 'n klimaat van warmte en aanvaarding vir die kliënt te skep. Ek glo dat wanneer die kliënt gemaklik en onbedreigd voel, sy na emosionele plekke sal gaan wat andersins vir haar ontoeganklik was. Ek probeer dan vir haar ruimtes oopmaak deur reflektering en vrae. Ek probeer om nie vooropgestelde idees te he na waar die sessie moet gaan nie - dit word in die uur deur my en die kliënt saam "create". Maar omdat die terapeut makliker die positiewe implikasies of alternatiewe "raak-hoor" as wat die kliënt kan, wat meestal in 'n negatiewe spiraal vasgevang is, probeer ek ons 'n positiewe alternatief te inisieer deur vraagstelling en "sparkling events" te reflekteer." </p> <p> T: Brief na afsluiting van die adolessente se groepsproses "Moeg!! Therapie is nou meer dreinerend omdat ek en my kliënte meer effektief werk in sessie. Ek is meer bewus van my proses, hoe kliënte my laat voel, en my reaksies daarop. Dis harde werk om bewus te bly van oordrag en teenoordrag, om dit te interpreteer en daarmee te werk. Ek voel baie keer stuck, en omdat hierdie kwessies nie werklik in supervisie aangespreek word nie, voel ek soms onseker oor hoe ek uiteindelik uit die stuck-ness kom. Ek voel ek het baie gegroei as terapeut omdat ek die hier en nou beter verstaan en gebruik. As II-goed kom vir my duideliker na vore en ek verstaan die effek </p>	<p> Die fasiliteerder is moeg na die totale proses, maar het baie geleer en ervaar haarself as 'n meer effektiewe terapeut. Sy gebruik steeds baie modernistiese tegnieke, taal, gedagtes en konsepte en is kongruent in die sin dat sy dit raaksien en besef dat sy nog heelwat skuiwe moet maak en meer van narratiewe terapie moet leer om hierdie tipe benadering haar eie te maak. Sy vind narratiewe terapie in individuele verband makliker as groepterapie en voel dat sy nie altyd die narratiewe terapeutiese benadering behoorlik toegepas het tydens haar proses met die groep adolessente nie. As terapeut is sy egter tans op 'n goeie, sekerder plek en is sy baie oop vir verdere groei en om te kyk na haarself en haar eie dinamika as terapeut te kyk. </p>

Doelwit 3: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Briewe van fasiliteerders oor hulle werkswyse en vaardighede by die aanvang van hulle eie groepterapieproses, asook tydens die afsluiting van die totale proses	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>daarvan op die terapeutiese verhouding bietjie beter. In 'n groepsterapie- situasie is ek meer ongemaklik – ek kom te direk en direktief oor. My gesinrol speel nog hier te veel in. As narratiewe terapeut besef ek ek het nog baie om te leer, maar ek kon gemaklik met die proses eksperimenteer in individuele terapie. Met ons seuns-groep was dit egter moeiliker, en voel ek het ons nie by die narratiewe, filosofie en – tegnieke gehou nie. Soms omdat hulle nie die emosionele taal kon begryp of access nie.</p> <p>Opsommend, ek is op 'n goeie plek as terapeut – veral omdat ek nou meer bereid is om my eie tekortkominge te erken en aan te spreek.”</p> <p>C: Brief by die aanvang van fasiliteerders se groepsproses “As terapeut is ek op die oomblik nog op soek na 'n werkswyse wat by my lewensfilosofie en mensbeskouing pas. Ek voel dat ek soms insig toon vir my kliënte en hulle struwelinge, maar soms tog ook baie leidend/direktief kan wees. Ek dink as terapeut is ek warm en empaties. Ek toon egter die neiging om soms my kliënte te wil rescue.”</p> <p>C: Brief tydens die afsluiting van die groepsprosesafdeling van die opleiding, voor die aanvang van die fasilitering van die adolessente groepe “Op die oomblik voel ek baie rustiger oor my skills as terapeut. Ek begin bietjie soos 'n therapist te voel. En om soos 'n therapist te voel beteken nie jy hoef als te weet nie. There really lies power</p>	<p>Die fasiliteerder is nog onseker oor watter raamwerk of werkswyse sy as terapeut wil nastreef. Sy gee egter wel erkenning aan die goeie eienskappe en vermoëns waaroor sy as terapeut reeds beskik, maar is ook baie bewus van haar groeipunte en persoonlike dinamika wat in haar terapeutiese prosesse uitspeel.</p> <p>Die fasiliteerder voel baie rustiger en het heelwat meer selfvertroue. Vir die eerste keer tydens haar opleiding as terapeut begin sy meer soos 'n terapeut voel. Sy het ook die narratiewe beginsels van “die terapeut is nie die ekspert nie” en die inneem van die “nie weet”- posisie haar eie gemaak en hierdie beginsels bemagtig haar en gee haar selfvertroue.</p>

<p>Doelwit 3: Subteks 2 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Briewe van fasiliteerders oor hulle werkswyse en vaardighede by die aanvang van hulle eie groepterapieproses, asook tydens die afsluiting van die totale proses</p>	<p>Geselekteerde subtekste</p>	<p>Afleidings/opmerkings</p>
	<p>in not knowing.”</p> <p>C: Brief na afsluiting van die adolessente se groepsproses “Ek voel op die oomblik meer settled en meer verseker van my skills as voorheen. Ervaring en foute wat ek gemaak het, het my baie meer geleer as die teorie self. Op die oomblik is ek egter uitgeput. As narratiewe terapeut voel ek stemloos. Van die narratiewe tools is ek gemaklik meer maar ek sukkel egter nog met die taal ens. Baie van die tools gebruik ek in individuele terapie en dit werk lekker. Dit was egter baie moeilik vir my om die narratiewe proses te help uitspeel in ons groep. Eerstens omdat ek dink dis moeiliker om met ‘n groep narratief te werk en boonop nog ‘n groep adolessente ook. Tweedens omdat die taal vir kinders van daai kulturele, sosiale en ekonomiese agtergrond vreemd en selfs snaaks is. Ek dink egter dat die narratiewe opleiding my terapeutiese vermoë verryk het. Dit help ook om die kennis te hê van ‘n ander manier om kliënte te benader.”</p>	<p>Die fasiliteerder voel baie meer selfversekerd en het meer vertroue in haar vaardighede as terapeut. Sy het baie geleer uit die praktiese ervaring wat sy opgedoen het. Sy is moeg na die proses en voel stemloos as narratiewe terapeut. Sy kon die narratiewe-terapeutiese raamwerk meer effektief aanwend in individuele as groepterapie. In die groep het sy dit moeilik gevind as gevolg van die groeplede se lewensfase as adolessente asook as gevolg van die sosio-ekonomiese agtergrond van die adolessente, wat daartoe aanleiding gegee het dat hulle nie altyd al die narratiewe vrae verstaan het nie. Haar slotsom is egter dat die opleiding in en aanbieding van narratiewe groepterapie haar verryk het en dat dit haar help om aan nog ‘n terapeutiese raamwerk blootgestel te wees sodat sy kan kies.</p>

Doelwit 3: Subteks 3 <i>Fasiliteerdersterugvoer:</i> Terugvoer tydens die reflektoring van die opleidingsproses asook prosesnotas tydens die toepassing van die groepsproses en tydens supervisie	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>“Ek hou vreeslik baie van die metafoor wat gebruik is om elke groeplid aan die groep voor te stel, daar is soveel meer betekenis daarin.”</p> <p>“Dit het vir my gevoel asof die gebruik van die metafoor kreatiewe denke in die groep gestimuleer het, my gehelp het om assosiasies met elke groeplid te vorm en beter begrip en betekenis te kry vir wie elke persoon in die groep is.”</p> <p>“Ek het veilig gevoel binne die reëls wat ons onderhandel het en het reeds bewus geword van die unieke realiteit wat binne hierdie ruimte geskep word.”</p>  <p>“Ek voel bietjie verward oor die doel van die groep. Is dit ‘n groepterapie ruimte wat primêr eksperimentele opleiding ten doel het, of is dit ook ‘n ondersteunings- en terapeutiese groep wat vir my in my persoonlike hoedanigheid iets kan beteken in my lewe?”</p> <p>“Die rolspel met die “adolescente” was vir my baie moeilik, dit het gevoel asof ek aan die diep kant ingegooi is. Ek het baie onseker gevoel oor myself en het in ‘n mate blootgestel en ongemaklik gevoel tydens hierdie proses.”</p>	<p>Die fasiliteerder hou van die gebruik van die dier-metafoor as narratiewe tegniek om groeplede aan mekaar voor te stel.</p> <p>Die fasiliteerder het baie betekenis geput uit die bekendstelling van die groeplede aan die hand van ‘n metafoor.</p> <p>Die fasiliteerder het gehou van die aanvanklike struktuur wat in die groep geïnisieer is om onder andere reëls vir die unieke realiteit van die groep te onderhandel – dit het haar veilig laat voel en sy het reeds sekere van die narratiewe beginsels haar eie begin maak en in die groepsverband begin ervaar.</p> <p>Die fasiliteerder het verward en onseker gevoel oor die groepterapieproses wat by die opleidingsprotokol in narratiewe groepterapie geïnkorporeer is. Sy wou weet of dit soos ‘n werklike terapeutiese groepsproses gaan wees, of slegs ‘n eksperimentele ruimte waar ‘n voorbeeld van so ‘n proses stukkie vir stukkie uitgespeel/gemodelleer en bespreek word.</p> <p>Die rolspelafdeling van die opleiding was vir die fasiliteerder moeilik en sy het blootgestel en ongemaklik gevoel, aangesien sy nog baie onseker van haarself was.</p>

Doelwit 3: Subteks 4 <i>Opleiersterugvoer:</i> Terugvoer tydens die reflektoring op die opleidingsproses, asook prosesnotas tydens die toepassing van die groepsproses en tydens supervisie	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>“Ek het enersyds baie opgewonde gevoel oor die behoeftes wat die studente uitgespreek het en die verwagtinge wat hulle gehad het van die opleidingsproses aangesien hulle reeds baie van die sosiaal-konstruksionistiese taal begin gebruik het en ‘n behoefte geïdentifiseer het wat dui op ‘n ander manier van dink oor opleiding en mense se lewenstories. Goed soos “...self beteken in interaksie met mekaar genereer...”, “...nie meer die ekspert posisie inneem nie...”, “...eie ervarings en realiteite skep en respekteer...”, “...die klem meer op eksperimentele leer as didaktiese leer plaas...”, ens. was alles behoeftes wat reeds in die opleidingsprotokol geïntegreer was. Wat my egter in ‘n mate bekommer het is hoe die studente sprankelende gebeurtenisse uit vorige leerervarings nie raakgesien het nie en hoe dit hulle verwagtinge van hierdie opleidingsproses in ‘n mate kon inperk en inhibeer. Ek was intens bewus van die feit dat daar tydens die opleiding ook met hierdie dominante stories wat hulle as terapeute tans leef gewerk sou moes word.”</p> <p>“Onduidelikhede ten opsigte van die betekenis van die groepterapieproses is verder uit die weg geruim in die sin dat die studente beseft het dit is ‘n leer, maar ook terapeutiese en ondersteunende ruimte. Ek was baie opgewonde en minder gespanne oor die groepsdinamika wat hier begin afspeel het.”</p> <p>“Ek het egter ook in ‘n groot mate</p>	<p>Die meeste van die fasiliteerders se aanvanklike behoeftes ten opsigte van die opleidingsprotokol was wel in die opleidingsprotokol geïntegreer. Die opleier was egter besorg oor die fasiliteerders se onvermoë om sprankelende gebeurtenisse tydens vorige opleiding te identifiseer en het beseft dat dit iets was waaraan daar gewerk sou moes word.</p> <p>Die fasiliteerders het die groepterapieproses wat hulle tydens die opleiding sou deurloop en wat dit behels, beter verstaan.</p> <p>Die opleier beseft dat die fasiliteerders</p>

Doelwit 3: Subteks 4 <i>Opleiersterugvoer:</i> Terugvoer tydens die reflektoring op die opleidingsproses, asook prosesnotas tydens die toepassing van die groepsproses en tydens supervisie	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>beseff hoe rou hierdie studente werklik was ten opsigte van die praktiese toepassing van terapeutiese vaardighede en hoe blootgestel hulle gevoel het om van hierdie vaardighede voor mekaar en my as opleier te begin eksploreer en in te oefen. Aan die eenkant het hulle my verwar aangesien hulle, hulleself weerspreek het. Aanvanklik was daar juis 'n baie sterk behoefte gekommunikeer aan "...aan die diep kant ingooi..." en "...self ervaar nie voorgeskryf word nie..."", maar ek het beseff daar is dalk 'n ander balans nodig en sou in die toekoms eers self van die prosesse fasiliteer voordat hulle geleentheid sou kry om dit te probeer. In geheel gesien het ek baie tevrede gevoel oor die verloop van die eerste opleidingsessie en die opgewonde emosies wat dit by die betrokke studente asook by my as opleier wakker gemaak het."</p>	<p>graag aan die diepkant ingegooi wil word tydens die opleiding, maar nie te diep nie. Deur self eers te illustreer wat van hulle verwag word, sal die angs wat van die fasiliteerders beleef, het verminder.</p>

Doelwit 3: Subteks 5 <i>Opleiers terugvoer:</i> Reflektoring van die opleier op die video-opnames van die fasiliteerders se groepsproses met die adolessente	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>"F1 2 neem meer leiding in die eerste sessie en F1 1 neem nie altyd so baie deel tydens die groepsproses nie. Beide die fasiliteerders kon dalk meer vrae gevra het oor elke groeplid se metafoor aangesien daar baie betekenis hierin opgesluit is wat verder geëksploreer kon word. Die reëls wat die groep maak is vir groeplede betekenisvol en</p>	<p>Die fasiliteerders kan meer daarop let om ruimte te skep vir beide fasiliteerders om die groepsproses te fasiliteer. Die groeplede se metafore kan meer uitgebrei en in diepte geëksploreer word. Die reëls wat gemaak is, is baie effektief. Die fasiliteerders neem die "weet-nie"-posisie ook effektief in. Die kwessie van verskillende kulture is effektief aangespreek in die groep en die</p>

Doelwit 3: Subteks 5 <i>Opleies terugvoer:</i> Reflektering van die opleier op die video-opnames van die fasiliteerders se groepsproses met die adolessente	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>skep reeds 'n alternatiewe realiteit. Lyk na 'n goeie proses tydens die eerste sessie, daar's 'n lekker gevoel in die groep. Fl 1 neem die "weet-nie"- posisie effektief in. Die hele kwessie rondom verskillende kulture in die groep word ook oulik ingebring en effektief aangeraak. Die sessie vloei goed en die fasiliteerders is goed georganiseer. Daar kon dalk bietjie meer tyd gegee word vir reflektering na afloop van die groeps-proses."</p> <p>"Die reël van "luister vir mekaar" word goed ingebring deur die fasiliteerders. Die fasiliteerders kan egter waak daarteen om nie net aan te neem wat die groeplede se ervarings is nie en ook nie die groepsproses oorheers deur te veel van hulle eie ervarings in die groep in te bring nie. Dit wil voorkom asof die fasiliteerders sukkel om genoeg vrae te vra oor die collages en nie altyd die potensiaal hierin raaksien vir die proses om te ontplooi nie! Die seksuele suggesties wat deur 'n groeplid teenoor fl 1 gemaak is tydens die vorige sessie kon meer deursigtig hanteer word en ingebring word tydens die groepsproses aangesien dit iets pertinent is wat gebeur het en nou geignoreer word. Die fl's kan dalk poog om sterker te fokus op "wat doen dit aan die groep" voordat hulle, hulle eie ervarings deel. Daar word soms nie lank genoeg gefokus op 'n groeplid wat begin deel in die groep nie en dus nie in diepte genoeg gewerk met sy lewenstorie nie."</p> <p>"Die fasiliteerders kan die vrae wat hulle vra selfs meer persoonlik maak. Byvoorbeeld: "Wat doen</p>	<p>fasiliteerders is goed georganiseer. Daar kan meer tyd gegee word vir reflektering na die groepsproses.</p> <p>Die reëls van die groep word goed geïntegreer tydens die groepsproses. Die fasiliteerders moet meer vrae vra, minder aannames maak en hulle eie gedagtes/gevoelens minder deel. Die fasiliteerders kan ook dinge wat tydens die groepsproses uitspeel, soms meer direktief aanspreek en deursigtig hanteer. Daar kan langer gefokus word op een groeplid wat deel, sodat haar storie dus meer diepgaande geëksploreer word.</p> <p>Vrae kan meer direk aan spesifieke groeplede gerig word. Die</p>

Doelwit 3: Subteks 5 <i>Opleies terugvoer:</i> Reflektering van die opleier op die video-opnames van die fasiliteerders se groepsproses met die adolessente	Geselekteerde subtekste	Afleidings/opmerkings
	<p>dit aan jou?” of “Hoe laat dit jou voel?” Die fasiliteerders verander soms die onderwerp in die groep al is daar ‘n goeie groepsproses aan die gang. Dit wil voorkom asof ‘n mate van ongemak of angs in hulle inkom. Die fasiliteerders kan ook fokus daarop om ander groeplede te betrek by die proses al word daar gewerk met een groeplid se storie. Die kwessie van ‘n groeplid wat afwesig is en nie meer die groep wil bywoon nie word deursigtig en baie effektief hanteer deurdat die groeplede eienaarskap neem van wat moet gebeur in hierdie geval. Dit is ook opvallend hoe die groeplede al hoe meer luister na mekaar en minder onderlangs lag. Hulle deel baie tydens die sessie en skep die indruk dat hulle die proses beter verstaan en asof die groeplede dit wat gedeel word verstaan. Fl 1 is soms nogal kwaai as die groeplede lag of onderlangs praat wat die outokratiese onderskeid tussen die groeplede eerder versterk as minimaliseer. Sy kon dalk eerder aan mede-groeplede gevra het hoe laat dit hulle voel as daar onderlangs gelag of vir hulle gelag word in die groep.”</p>	<p>fasiliteerders moet ook daarop let om nie die groepsproses onnodig in ‘n ander rigting te stuur indien daar reeds ‘n goeie groepsproses aan die gang is nie. Ander groeplede kan dalk ook meer betrek word by die proses, al word daar op een groeplid se storie gefokus. Die kwessie van groeplede wat die groep verlaat, word baie effektief hanteer. Die groeplede luister al hoe meer na mekaar en begin die groepsproses en mekaar se stories beter verstaan. Die fasiliteerder neem soms dalk ‘n té streng posisie in, wat die outokratiese onderskeid versterk, en kon sulke situasies anders hanteer het.</p>

6.2.2.2 Definiëring van primêre inhoudskategorieë en sortering van materiaal

Tabel 5: Primêre kategorieë

Doelwit 1: Het die fasilitering van ‘n narratiewe groepsproses met adolessente verandering/positiewe uitkomst/alternatiewe stories gefasiliteer?	
Primêre kategorieë	
Verandering/positiewe uitkomst/alternatiewe stories wat uitgespeel het tydens die groepsproses met die adolessente	Die effektiewe ontplooiing van die narratiewe-terapieproses tydens die groepsproses met die adolessente
<p>Die groeplid het ‘n nuwe vriendekring in die groep gevind, voel gelukkiger, word deur die groep ingesluit en word menswaardig behandel.</p> <p>Die groeplid se verhoudings met mense het baie verbeter, hy is minder onbeskof en gee meer om vir ander. Hy is ook meer gemotiveerd en fokus meer op sy skoolwerk.</p> <p>Die groeplid voel beter, rustiger en gelukkiger. Hy ervaar sy vriendekring as minder deurmekaar en riskant en dit het ‘n impak op sy lewe. Sy verhoudings met mense het verbeter, hy is vriendeliker en mense hou meer van hom. Hy worstel egter steeds met die hoë-risiko-tema van rook en wil steeds graag daarmee ophou.</p> <p>Die groeplid voel beter en het in die groep vriende gemaak wat sy vertrou. Sy voel ook meer deel van die groep, in so ‘n mate dat sy nie wil hê dat die groepsproses moet ophou nie. Sy gee om vir die groeplede en voel dat sy ‘n verskil kon maak en vir hulle ook iets kan beteken.</p> <p>Die hoop wat die groeplid rondom die groepsproses gehad het, het vir haar gerealiseer en haar nie teleurgestel nie. Sy voel baie beter en dit voel vir haar asof die groep en veral die interaksie met die fasiliteerder haar lewe verander het. Die geleentheid om te kon praat oor die dinge wat haar ongelukkig maak, het baie gehelp.</p> <p>‘n Alternatiewe realiteit word in die groep gekonstrueer waar daar na mekaar se stories geluister word. Die groeplede bemagtig mekaar ook en gee vir mekaar vrymoedigheid om ‘n stem te hê in die groep. Daar heers ‘n gevoel van “behoort” in die groep. Die seuns het ook – in teenstelling met die algemeen aanvaarde diskoers - ‘n behoefte daaraan om hulle stories en emosies met mekaar te deel.</p>	<p>Die groeplede dat voel hulle nie alleen is in dit wat hulle ervaar nie. Gesprekke oor hulle gemeenskap maak ruimtes oop en help hulle om dinge beter te verstaan.</p> <p>Die groeplede begin die proses self fasiliteer en begin leiding neem, wat dui op die outokratiese onderskeid wat minimaliseer. Hulle wil graag met mekaar deel en neem lewendig deel aan die groepsproses.</p> <p>Die groep word ‘n veilige ruimte waar daar oor blootstellende dinge gepraat begin word, asook oor ervarings met volwassenes wat groeplede emosioneel maak en ontstel.</p> <p>Daar word op ‘n dieper emosionele vlak met mekaar gedeel en die groepskohesie en gevoel van behoort ontwikkel al hoe meer.</p> <p>Diskoerse wat bepalend is tydens die vorming van dominante stories in die groeplede se lewens word geëksploreer en beter verstaan.</p> <p>Groeplede put baie betekenis uit die groep: hulle vertrou mekaar met persoonlike stories, wil graag nog meer na mekaar luister, inspireer mekaar en is eerlik met mekaar.</p> <p>Diskoerse ten opsigte van mans word uitgedaag en gevoelens rondom bywoning/afwesigheid van die groep word aangespreek.</p> <p>Groepskohesie blyk duidelik uit reaksies van groeplede indien sekere groeplede nie opdaag nie.</p> <p>Dominante seer stories word gedeel – temas sentreer veral rondom ouers wat groeplede laat seerkry. Groeplede neem al hoe meer leiding en vind aansluiting by mekaar se stories – die outokratiese onderskeid word al hoe meer geminimaliseer.</p>

Doelwit 2: Nuwe begrip van die narratiewe terapeutiese proses, spesifiek in groepsverband			
Primêre kategorieë			
Wat bied die groepsproses anders as individuele terapie?	Probleme wat ontstaan tydens 'n groepsproses met adolessente	Aanpassings van fasiliteerders tydens 'n groepsproses met adolessente	Die wyses waarop die groepsproses uiteengesit en gefasiliteer word
<p>Die ander groeplede het die betrokke groeplid se vriende geword en die groepsproses en wyse van interaksie in die groep maak hierdie groeplid gelukkig.</p> <p>Die betrokke groeplid het ook vriende gemaak in die groep en het baie waarde geput uit die groepsproses, in so 'n mate dat sy nie wil hê dat die groep moet eindig nie.</p> <p>Die groeplid het baie geput uit die groepsproses, in die sin dat sy nuwe mense ontmoet het, hulle kon vertrou en liefhê en ook haar mede-groeplede kon help.</p> <p>Om deel te kan wees van 'n groep, laat die groeplid gelukkig voel.</p> <p>Dit is vir die groeplid lekker om in die groep te wees en sy hoop dat die groep haar gaan verander.</p>	<p>Die logistieke van 'n groepsproses is soms problematies, neem baie tyd en is frustrerend – die groeplede moet onder andere gaan haal word, die tyd en datums van die groep moet almal pas, 'n groot genoeg lokaal moet gevind word, ensovoorts.</p> <p>Aangesien daar verskeie groeplede is, is die groep soms buite beheer, in die sin dat baie groeplede gelyk praat en nie na mekaar luister nie, sodat sommige lede se stemme raak heeltemal wegraak.</p> <p>Die groepskonteks bemagtig die groeplede en hulle vat baie meer kans en probeer die fasiliteerders soms mislei – wat hulle nie noodwendig in individuele terapie sou doen nie.</p> <p>Groeplede se onderlangse gesels laat die fasiliteerders soms streng optree, wat dan weer die outokratiese onderskeid versterk.</p> <p>As gevolg van die vinnige en lewendige dinamika, asook onverstaanbare taal wat groeplede gebruik, word die fasiliteerders soms oorweldig en voel hulle buite beheer.</p>	<p>Aangesien daar so baie individue met verskillende stories is in die groep is en daar nie gelyktydig na almal se stories geluister kan word nie, is dit soms vir die fasiliteerders moeilik om te weet waarop daar gefokus moet word en hoe hulle die groepsproses moet fasiliteer.</p> <p>Aangesien 'n groepsproses meer effektief gefasiliteer kan word indien daar twee fasiliteerders is, is dit vir hulle ook 'n aanpassing om terapeuties saam te werk in die groep.</p> <p>Groeplede se onderlangse gesels noodsaak fasiliteerders om soms streng te wees, wat dan weer die outokratiese onderskeid versterk.</p> <p>As gevolg van die vinnige en lewendige dinamika, asook onverstaanbare taal wat groeplede gebruik, word die fasiliteerders soms oorweldig en voel hulle buite beheer.</p> <p>Aangesien daar so baie groeplede is met wie die fasiliteerders kontak wil maak en 'n verhouding wil bou, voel dit soms asof hulle nie by almal uitkom nie en groeplede “verloor”. Daar speel ook soms uit in 'n groepskonteks meer stiltes as individuele terapie, wat die fasiliteerders aanvanklik ongemaklik</p>	<p>Die fasiliteerder het aanklank gevind by die eerste twee sessies, wat meer gestruktureerd was, maar het tog ook gevoel dat die groepsproses in sulke gevalle nie spontaan is nie en daar nie genoeg aan die groeplede oorgegee word nie.</p>

		laat voel. Groepskohesie is belangrik in die groepskonteks.	
--	--	---	--

Doelwit 3:

Was die narratiewe-groep terapie-opleiding voldoende om fasiliteerders te bemagtig om die narratiewe groepsproses te fasiliteer en hulle behoeftes ten opsigte van die opleiding te bevredig?

Primêre kategorieë

Behoeftes van die fasiliteerders voor die opleiding	Probleme wat die fasiliteerders voor die opleiding ervaar het	Probleme wat die fasiliteerders ervaar het, asook dit wat hulle graag anders sou wou hê tydens die proses	Probleme wat die fasiliteerders ervaar het na die afsluiting van die totale proses	Ontwikkeling/groei/positiewe gebeurtenisse wat tydens die proses plaasgevind het en deur die fasiliteerders ervaar is
<p>Fasiliteerders het min praktiese blootstelling aan terapeutiese prosesse gehad en het 'n behoefte daaraan.</p> <p>Die fasiliteerders sal graag narratiewe groep terapie in diepte op 'n eksperensiële vlak wil ervaar en die raamwerk nie net teoreties wil leer ken nie.</p> <p>Die fasiliteerders het 'n behoefte aan 'n meer eksperensiële as didaktiese opleidingsproses.</p> <p>Die fasiliteerder het 'n groot behoefte aan meer eksperensiële leer wat haar terapeutiese vaardighede betref en wil graag meer selfvertroue ontwikkel en haar terapeutiese vaardighede leer vertrou.</p>	<p>Die fasiliteerder poog op hierdie stadium nog om die modernistiese posisie van ekspert in te neem, wat haar onbekwaam laat voel.</p> <p>Die fasiliteerder is baie onseker oor hoe om 'n terapeutiese proses te fasiliteer en bevraagteken deurlopend dit wat sy doen.</p> <p>Die fasiliteerder voel vasgevang en gefrustreerd met die wyse waarop sy 'n terapeutiese proses fasiliteer en wil graag meer effektief wees as terapeut.</p>	<p>Die fasiliteerder is baie onseker van haarself en voel verlore. Sy put tans betekenis uit die aanname dat kliënte tegnieke/gereedskap nodig het om hulle weer innerlike krag te gee en is daarom 'n voorstander van kognitiewe terapie.</p> <p>Die fasiliteerder kom meer selfversekerd voor en gee erkenning aan die groepskohesie in die groep wat sy gefasiliteer het. Sy oorweeg dit selfs om die groepsproses voort te sit. Sy het die minimalisering van die outokratiese onderskeid tussen haar en die groeplede baie goed reggekry, maar is bang dat noodsaaklike grense oorskry sal word. Sy is steeds in 'n mate onseker van haarself en hoop dat sy met tyd</p>	<p>Die fasiliteerder is moeg na die totale proses, maar het baie geleer en ervaar haarself as 'n meer effektiewe terapeut. Sy gebruik steeds baie modernistiese tegnieke, taal, gedagtes en konsepte en is kongruent in die sin dat sy dit raaksien en besef dat sy nog heelwat skuiwe moet maak en meer van narratiewe terapie moet leer om hierdie tipe benadering haar eie te maak. Sy vind narratiewe terapie in individuele verband makliker as groep terapie en voel dat sy nie altyd die narratiewe-terapeutiese benadering behoorlik toegepas het tydens haar proses met die groep adolessente nie. As terapeut is sy egter tans op 'n goeie, sekerder plek en is sy baie oop vir verdere groei en om</p>	<p>Die fasiliteerder is steeds in 'n groot mate onseker, maar dit wil tog voorkom of sy die terapeutiese proses meer begin vertrou. Sy wil graag haar beste doen tydens die groepsproses met die adolessente.</p> <p>Die fasiliteerder kom meer selfversekerd voor en gee erkenning aan die groepskohesie in die groep wat sy gefasiliteer het. Sy oorweeg dit selfs om die groepsproses voort te sit. Sy het die minimalisering van die outokratiese onderskeid tussen haar en die groeplede baie goed reggekry, maar is bang dat noodsaaklike grense oorskry sal word. Sy is steeds in 'n mate onseker van haarself en hoop dat sy met tyd meer selfvertroue sal ontwikkel. Sy</p>

Behoeftes van die fasiliteerders voor die opleiding	Probleme wat die fasiliteerders voor die opleiding ervaar het	Probleme wat die fasiliteerders ervaar het, asook dit wat hulle graag anders sou wou hê tydens die proses	Probleme wat die fasiliteerders ervaar het na die afsluiting van die totale proses	Ontwikkeling/groei/positiewe gebeurtenisse wat tydens die proses plaasgevind het en deur die fasiliteerders ervaar is
<p>Die fasiliteerder het 'n groot behoefte aan eksperimentele leer waartydens sy 'n terapeutiese proses self kan beleef en sodoende meer kan leer.</p>		<p>meer selfvertroue sal ontwikkel. Sy kan haarself egter meer krediet gee ten opsigte van haar terapeutiese vaardighede as sy aanvanklik erken die feit dat sy goed kan reflekteer en alternatiewe stories kan help ontwikkel. Sy voel egter dat die proses nie so diep gaan as wat sy graag sou wou hê nie. Die fasiliteerder is nog onseker oor watter raamwerk of werkswyse sy as terapeut wil nastreef. Sy gee egter wel erkenning aan die goeie eienskappe en vermoëns waaroor sy as terapeut reeds beskik, maar is ook baie bewus van haar groeipunte en persoonlike dinamika wat tydens die terapeutiese prosesse uitspeel.</p> <p>Die fasiliteerder het verward en onseker gevoel oor die groeiterapieproses wat by die opleidingsprotokol in narratiewe groeiterapie geïnkorporeer is. Sy wou weet of dit soos 'n werklike terapeutiese</p>	<p>na haarself en haar eie dinamika as terapeut te kyk.</p> <p>Die fasiliteerder voel baie meer selfversekerd en het meer vertroue in haar vaardighede as terapeut. Sy het baie geleer uit die praktiese ervaring wat sy opgedoen het. Sy is moeg na die proses en voel stemloos as narratiewe terapeut. Sy kon die narratiewe-terapeutiese raamwerk meer effektief aanwend in individuele as groeiterapie. In die groep het sy dit moeilik gevind as gevolg van die groeplede se ontwikkelingsfase as adolessente, asook as gevolg van die sosio-ekonomiese agtergrond van die adolessente, wat daartoe aanleiding gegee het dat hulle nie altyd al die narratiewe vrae verstaan het nie. Haar slotsom is egter dat die opleiding en aanbieding van narratiewe groeiterapie haar verryk het en dat dit haar help om aan nog 'n terapeutiese</p>	<p>kan haarself egter meer krediet gee ten opsigte van haar terapeutiese vaardighede as aanvanklik en erken die feit dat sy goed kan reflekteer en alternatiewe stories kan help ontwikkel. Sy voel egter dat die proses nie so diep gaan as wat sy graag wou hê nie.</p> <p>Die fasiliteerder het selfvertroue en het reeds redelik duidelik uitgeklaar wat vir haar belangrik is tydens 'n terapeutiese proses. Sy het 'n positiewe beeld van haarself as terapeut.</p> <p>Die fasiliteerder het 'n goeie idee van wat vir haar belangrik is tydens 'n terapeutiese proses, maar is ook oop om meer te leer en te groei soos wat sy meer ondervinding opdoen.</p> <p>Die fasiliteerder het baie geput uit die narratiewe-groeiterapie-opleiding asook die fasilitering van die groepsprosesse met die adolessente. Sy het meer vertroue in haar vaardighede as terapeut en sal</p>

Behoeftes van die fasiliteerders voor die opleiding	Probleme wat die fasiliteerders voor die opleiding ervaar het	Probleme wat die fasiliteerders ervaar het, asook dit wat hulle graag anders sou wou hê tydens die proses	Probleme wat die fasiliteerders ervaar het na die afsluiting van die totale proses	Ontwikkeling/groei/positiewe gebeurtenisse wat tydens die proses plaasgevind het en deur die fasiliteerders ervaar is
		<p>groepsproses gaan wees, of slegs 'n eksperimentele ruimte waar 'n voorbeeld van so 'n proses stukkie vir stukkie uitgespeel/gemodelleer en bespreek word.</p> <p>Die rolspeleafdeling van die opleiding was vir die fasiliteerder moeilik en sy het blootgestel en ongemaklik gevoel aangesien sy nog baie onseker van haarself was.</p>	<p>raamwerk blootgestel te wees, sodat sy kan kies.</p>	<p>graag weer so 'n ervaring wil beleef. Om ruimtes oop te maak deur vrae te vrae, die “weet-nie” - posisie in te neem en die proses en hoe dit ontplooi, te vertrou, was betekenisvolle dinge wat sy tydens hierdie proses geleer het.</p>

Die vierde fase van inhoud-analise, naamlik die gevolgtrekkings wat na aanleiding van die resultate gemaak word, word in hoofstuk 7 uiteengesit.

6.2.3 Terugvoer van die analiseerders van die studie

Met verwysing na die kredietwaardigheid van die studie soos bespreek in hoofstuk 5, word die analiseerders van die studie, naamlik die navorser, die sielkundige in privaat praktyk en die drie studente wat as fasiliteerders opgetree het, se terugvoer ten opsigte van die analise van die studie vervolgens uiteengesit. Die sielkundige en die studente is versoek om hoofstuk 6 en 7 van die studie deur te gaan en skriftelike terugvoer te gee oor hoe hulle die navorser se uiteensetting beleef het en waar hulle van die navorser verskil het.

6.2.3.1 Terugvoer en refleksie van die navorser na afloop van die studie

Tydens my persoonlike refleksie op hierdie studie as geheel het ek besluit om by die begin te begin naamlik by my storie oor die deelnemers se storie. Tydens my meestersgraad-opleiding aan die

Universiteit van Pretoria in 2000 was 'n deel van die opleiding 'n gemeenskapswerkmodule. Ons moes leer- en lewensvaardigheidsgroepe vir adolessente in agtergeblewe gemeenskappe gaan fasiliteer. Tydens hierdie projek het ek egter intens bewus geraak van die probleemstories wat hierdie kinders leef en die geweldige behoefte wat daar was aan meer terapeutiese groepe. Dit het my daartoe gedring om tydens my internskapjaar in Stellenbosch vir my meestersgraadtesis so 'n projek te loods, in 'n poging om te bepaal of die moontlikheid bestaan dat die probleemstories van adolessente binne 'n narratiewe-groeptherapieproses gedekonstrueer en in alternatiewe stories omskep kan word. Hierdie intervensie het reeds op hierdie stadium die potensiaal getoon om as 'n alternatiewe praktyk binne hoë-risiko-voorkomingsprogramme in Suid-Afrika aangewend te word. Die bevindinge van my meestersgraadstudie was baie positief en het my aangespoor om die projek nog 'n stap verder te neem. Ek wou graag meer mense oplei om so 'n intervensie effektief te fasiliteer, sodat meer behoeftige kinders in hierdie land ook op so 'n manier bereik kan word en dus die geleentheid tot die leef van alternatiewe stories gebied kan word.

Tydens my doktorale studie was ek meer direk by die opleiding van die fasiliteerders betrokke as by die werk met die adolessente. Ek het die fasiliteerders opgelei en deurlopend begelei tydens hulle fasilitering van die groepsprosesse met die adolessente. Die fasiliteerders was egter van verskillende kulturele agtergronde en ek was deurlopend bewus van die feit dat ek 'n blanke Christenvrou is wat, vanuit die staanspoor 'n impak gehad het op die proses. Die kultuurverskille in die groep het my baie meer bewus gemaak van die feit dat verskillende diskoerse ons lewenstories gevorm het en dat my realiteit baie verskil van dié van die fasiliteerders. Ek was ook van die staanspoor af fyn ingestel op moontlike diskoerse wat 'n impak kon hê op die opleidingsproses, veral ten opsigte van verskillende kulture, byvoorbeeld die mate waarin mense van verskillende kulture oopmaak en deel, asook die verskillende maniere van verbale en nie-verbale kommunikasie. Verder het die feit dat ek en die fasiliteerders almal vroue is, veroorsaak dat ons op 'n besondere manier kon bind en deel met mekaar. Dit het ons egter ook ontnem van belangrike ervarings wat ons sou gehad het indien 'n man ook deel gevorm het van die proses, wat ons dalk ook meer insig in adolessente seuns se proses sou gee. Ek was ook deurlopend bewus van my status as reeds gekwalifiseerde sielkundige wat deelyds in privaatpraktyk werksaam is en die impak wat dit op die fasiliteerders gehad het. Dit het harde werk geverg om die outokratiese onderskeid tussen ons te minimaliseer, aangesien die fasiliteerders my deurlopend in 'n ekspertposisie geplaas het. Hierdie onderskeid het egter met verloop tyd verminder soos wat ek ook meer begin deel het tydens die groepsproses.

My persoonlike ontwikkeling as sielkundige in privaat praktyk, asook die ontwikkeling van wyer belangstellings in verskillende sielkundige raamwerke, het soms die skryf van hierdie proefskrif vir my bemoeilik. Ek het al hoe meer geïnteresseerd geraak in “self-psychology”, wat ook ‘n intersubjektiewe raamwerk voorstaan en erkenning gee aan die feit dat betekenis in interaksie met mekaar gegenerer word, maar hierdie raamwerk gee verder erkenning aan die meer psigodinamiese aspekte van sielkunde wat my geweldig begin interesseer het.

Op ‘n meer persoonlike vlak was die skryf van hierdie proefskrif en die deurlopende werk met hierdie studie vir my baie terapeuties. Een van die studente se stories wat tydens ons groepsproses uitgespeel het, het geweldig tot my en al die ander studente gespreek, min wetende dat dieselfde proses wat in haar lewe uitgespeel het, ‘n jaar later in my lewe sou uitspeel. Haar storie verteenwoordig egter vir my soveel hoop en is nou nog iets waaraan ek baie persoonlike betekenis heg.

Ten slotte was dit vir my ‘n geweldige voorreg om hierdie studie te kon voltooi. Die studie was beslis nie foutloos nie, maar het die doelwitte wat gestel is, oortuigend bereik en was betekenisvol vir my as navorser, die fasiliteerders en die adolessente wat deelgeneem het aan die studie. Hoewel narratiewe terapie nie meer uitsluitlik die raamwerk is wat ek in privaat praktyk toepas nie, sal ek baie graag meer relevante mense in gemeenskappe wil bemagtig om hierdie intervensie te kan toepas en sodoende meer kinders te bereik. My volgende oogmerk is dus om hierdie studie in die praktyk te gaan toepas.

6.2.3.2 Terugvoer van die sielkundige in privaat praktyk

“Kritiese refleksie op proefskrif getiteld: Narratiewe Groepterapie met Adolessente: Die Ontwikkeling van ‘n Alternatiewe Voorkomingsintervensie (deur Lydia Dreyer)

Refleksie geskryf deur Leonora Engelbrecht

28 Julie 2006

1. Doelwit:

Die doel van hierdie skrywe is om kommentaar te lewer op die navorsingsnavorsingsmetodologie, die ontleding van die data en die daaropvolgende gevolgtrekkings van bogenoemde studie. Die navorser het die studie aan my, as onafhanklike sielkundige in privaatpraktyk met kennis van die narratiewe paradigma, voorgedhou vir noukeurige beoordeling van haar navorsingsmetodologie en

bevindinge. Deur hierdie skrywe word daar gepoog om insette te lewer wat vir die navorser van waarde kan wees in die finalisering van haar studie.

2. Kommentaar op die doelwitte van die studie

In die volgende gedeelte word die bereiking al dan nie van doelwitte gestel in die studie bespreek.

2.1 Opmerkings oor doelwit een

Doelwit 1: Om 'n alternatiewe voorkomingsintervensie te ontwikkel wat narratiewe groepterapie as terapeutiese praktyk binne voorkomingsintervensies in Suid-Afrika vestig.

2.1.1 Eerste bevinding:

Noukeurige ondersoek van die data en die proses van data analise het my oortuig dat daar wel verandering gefasiliteer is in die vorm van positiewe uitkomst en die ontgunning van alternatiewe stories in die terapeutiese prosesse met die groepe deelnemers.

2.1.2 Motivering van eerste bevinding en kritiese bespreking:

Ten einde oor die algemene sukses van die proses kommentaar te lewer het ek gekyk of 'n natuurlike ontwikkelingspatroon identifiseerbaar was in ooreenkoms met byvoorbeeld Gazda (1984) se fases van groepsontwikkeling en proses. Dit was wel moontlik om vanuit transkripsies en refleksies die volgende vier kern fases te herken:

1. *Eksplorasië* fase (inleidende fase) waartydens groeplede aan mekaar voorgestel is en waar doelwitte van die proses, in hierdie studie onder andere deur middel van die twee vrae wat die groeplede skriftelik beantwoord het, blootgelê is. Dit was duidelik dat die lede, soos kenmerkend van hierdie fase, aanvanklik gedrag openbaar het wat afstand gehou het en wat beskermende funksies teen die tipiese onsekerheid en senuweeagtigheid van die nuwe situasie bewerkstellig het. Die fasiliteerders het daarin geslaag om 'n oop ruimte te skep deur die “weet-nie”- posisie in te neem en kon so die weg oopmaak vir die proses om te beweeg.

2. Tweedens was daar 'n *transisië* fase waartydens die groeplede se mate van bereidwilligheid om na toepaslike self-openbaring te beweeg verhoog het. Daar was ook 'n tendens onder groeplede om tot 'n dieper vlak van interaksie toe te tree. Die groeplede het minder weerstand begin bied teen die eksplorasië van belaaide emosionele temas. (Voorbeelde: Cloeteville: sessie 4: 10 -23; Sessie 7: 83 – 132)

3. Dertens was daar ook 'n kenmerkende *aksie* fase waartydens die groeplede kon eksperimenteer met nuwe gedrag. Daar was duidelik tye wat die groepe byvoorbeeld meer konfronterend kon word, hoewel hulle sensitief was vir kritiek. Terselfdertyd het daar genoeg vertroue ontwikkel binne die groepe vir persoonlike en emosioneel belaaide temas om in die ruimte toegelaat te kon word. Vanuit 'n narratiewe perspektief kon nuwe moontlikhede tydens hierdie fase ontstaan wat gefasiliteer is deur narratiewe tegnieke soos eksternalisering van die probleem, dekonstruksie van dominante diskoerse, mobilisering van hulpbronne, eksplorاسie van alternatiewe stories, ens. (Voorbeelde: Cloetesville: sessie 9: deel 2 reël 30; Sessie 10: deel 2 reël 19, 21, 25,26; Stellensicht: Sessie 10: 25 – 41)

4. Vierdens kon 'n *terminasie* fase geïdentifiseer word waartydens die terapeutiese 'prestasies' van die groep versterk is deur onder andere refleksie op betekenisvolle gebeure tydens die groepsproses. Alternatiewe stories is versterk deur byvoorbeeld die betrek van eksterne persone uit die groeplede se lewens as getuies van verandering. Daar is ook afsluitingseremonies ingestel om die terminasie te fasiliteer.

Die feit dat bogenoemde fases herkenbaar is bevestig nie net die dinamiese ontwikkeling wat in die groepe plaasgevind het nie, maar ook die fasilitering van verandering en positiewe uitkomst in die groepsprosesse.



Dit blyk dat die totale terapeutiese proses as bemagtigend ervaar is, dit wil sê dat dit bygedra het tot veranderde lewens-narratiewe en 'n beter greep op die lewensproblematiek van die groeplede. Daar kan vanuit die temas in die getranskriebeerde materiaal tot die gevolgtrekking gekom word dat die narratiewe benadering soos toegepas op groepe nie 'n dooie teoretiese oriëntasie is nie, maar 'n effektiewe intervensie wat tot die verandering van gedrag benut kan word.

2.1.3 Tweede bevinding:

Die proses van data analise het gelei tot nuwe insig oor die proses van narratiewe groepterapie.

2.1.4 Motivering van tweede bevinding en kritiese bespreking:

Die navorser was in staat daartoe om 'n bydrae te lewer tot die verstaan van 'n narratiewe groepterapie proses. Vanuit die data is daar belangrike verskille aangedui tussen narratiewe groepsprosesse en individuele narratiewe terapie. Daar is ook op problematiese gedui wat ontstaan het tydens die groepsprosesse, byvoorbeeld die omvang van logistieke probleme, die impak van

groepkohesie, en die vinnige tempo van beweging in die groepsprosesse. Hierdie tipe oorwegings kan beslis tot voordeel wees van ander terapeute en groepe wat betrokke sou wees by soortgelyke intervensies in die toekoms.

2.2 Opmerkings oor doelwit twee:

Doelwit 2: Om 'n opleidingsprotokol daar te stel wat gebruik kan word om relevante persone in gemeenskappe op te lei om narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie in die gemeenskap toe te pas.

2.2.1 Bevinding

Die opleidingsproses het daarin geslaag om studente te bemagtig om die proses te fasiliteer.

2.2.2 Motivering en kritiese bespreking:

Dit het geblyk dat die fasiliteerders deur middel van die narratiewe benadering daarin kon slaag om die groepe tot groter openheid vir verandering te bring. Weerstand teen verandering is oorkom sodat ruimte vir eksperimentele optrede binne die groep-konteks moontlik was. Die eksperimentele ruimte het 'n fondasie geskep wat veranderde gedrag buite die konteks van die terapeutiese ruimte moontlik gemaak het.

Dit was in hierdie studie opvallend dat die intervensies dikwels 'n oorspoel of domino effek op die groeplede gehad het. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die sistemiese tendens dat betrokke sisteme en subsisteme mekaar op 'n wederkerige wyse beïnvloed en na hoër vlakke van openheid verander. Dit bevestig weer die verweefdheid en sirkulêre effek van veranderende sisteme op mekaar. Deur die toepassing van narratiewe tegnieke was dit duidelik dat sekere veranderinge of heraanpassings aangemoedig is. Deur middel van byvoorbeeld die vraagstellingstegnieke wat deur die fasiliteerders gebruik is, is daar onewewigtigheid binne die groepsisteam veroorsaak. Aangesien sisteme altyd tot 'n toestand van homeostase geneig is, was daar 'n natuurlike beweging binne die groepsisteam om die onewewigtigheid van die intervensie te oorkom en tot 'n vlak van ewewigtigheid of bestendigheid aan te pas.

Vanuit die refleksies van die fasiliteerders kom dit aan die lig dat die intervensies as kragtige ingrepe beleef is wat positiewe verandering by die groeplede bewerkstellig het. Die effek van die intervensies is deur beide die narratiewe-analise en die evaluasies van die fasiliteerders bewys.

Namate die totaliteit van die groepsgebeure mettertyd die fasiliteerders se kritiese, teorievaste ingesteldheid oorspoel het, kon hulle die groter groepsproses en die impak van die narratiewe intervensie in sy helende terapeutiese aard ervaar.

Laastens is die gebruik van terapeutiese intervensies waarskynlik terapeut of groepsterapeut spesifiek. 'n Meer gedetailleerde ondersoek na die wyse waarop sekere groepsterapeute spesifieke strategieë gebruik kan ook lig werp op vrae rondom die effektiwiteit al dan nie van sekere strategiese intervensies by sekere terapeute en onder sekere omstandighede.

3. Algemene evaluering, kritiese bespreking en aanbevelings

3.1 Die narratiewe terapeutiese proses van die adolessente (deelnemers)

Vervolgens 'n paar opmerkings oor die groepsproses en die groepslogistieke.

3.1.1 Groepsproses

Hierdie studie bevestig 'n positiewe tendens in suksesvolle groepsterapeutiese benaderings, naamlik dat die groep self uiteindelik die agent van verandering word. Dit blyk uit die resultate dat die groep tot so 'n mate bemagtig is deur die proses dat hulle die terapeutiese ruimte as 'n veilige, beskermde plek kon gebruik om nuwe lewenstories te konstrueer.

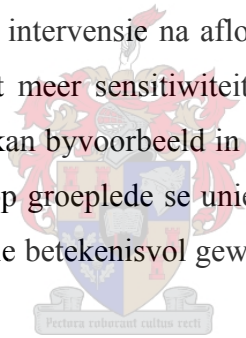
Die aard en struktuur van 'n terapeutiese groep lei noodwendig tot 'n bewuswording van mags- en outoriteits-verhoudings. Die groeplede het aanvanklik tot die groep toegetree met 'n groot mate van onsekerheid. Hierdie onsekerheid gaan onder andere oor wat van die interaksie self verwag kan word en verder oor wat die verwagtinge is wat aan hulle as lede gestel kan word. Inisieel is die terapeute dus die 'magsfigure' aangesien hulle oor kennis beskik rondom die struktuur van die gebeure en so in 'n posisie van outoriteit ervaar word. Dit was interessant hoe die terapeute se gebruik van die 'ek-weet-nie' posisie die groep byvoorbeeld bemagtig het om hul kollektiewe mag as groep en as agente van verandering te ontdek en die magsverhouding dus te skuif. Mettertyd het sterk kohesie in die groepe ontwikkel.

Verder het die aanvanklike magsverhoudings binne die groep die groeplede moontlik onbewustelik gekonfronteer met herinnerings aan vorige verhoudings met magsfigure, beide in terme van emosionele inhoud en in terme van interaksionele styl. Bewuswording van vorige ervarings van magteloosheid is gestimuleer en diskoerse oor magsverhoudings kon effektief gedekonstrueer word. Groeplede is via bewustheid van magteloosheid ook gekonfronteer met belangrike

lewenstemas, onder andere: elke lid se waarde as persoon, aanvaarbaarheid vir ander en die vermoë om 'n sin van betekenis as individu ten opsigte van ander persone te verkry.

Die navorser en fasiliteerders het na hul ervarings van beperkende kulturele diskoerse binne die groepe rondom die aanvaarbaarheid van openlike emosionaliteit by mans begin wonder wat die impak van 'n manlike ko-fasiliteerder op die proses sou wees. In hierdie verband toon Schiffer (1984:229) dat die gebruik van 'n ko-fasiliteerder span – manlik en vroulik – optimaal aangewend kan word aangesien die teenwoordigheid van so 'n span verteenwoordigend is van 'n 'ideale ouerkombinasie' binne die terapeutiese groep as surrogaat 'gesin'. Schiffer voer verder aan dat so 'n terapeutiese koalisie optimaal effektief kan wees ten opsigte van die fasilitering van verandering aangesien tweeledige oordrag kan plaasvind.

Vervolgens 'n bespreking van twee leemtes wat opgemerk is in die konteks van die groepsproses. Eerstens was daar 'n gemis aan hulpverlening en selfs aanbevelings aan groeplede met betrekking tot verwysing vir verdere terapeutiese intervensie na afloop van die betrokke proses. 'n Verdere aanbeveling is dat daar moontlik met meer sensitiwiteit gekyk kon word na die onafwendbare einde of skeiding van die groep. Dit kan byvoorbeeld in die vorm van sensitief gerigte gesprekke plaasvind waarin daar gefokus word op groeplede se unieke ervarings, gedagtes en vrese rondom skeiding van 'n groep wat vir hulle baie betekenisvol geword het en wat 'n gemis of 'n gaping kan laat in hul lewens.



Dit was opmerklik uit die transkripsies dat die adolessente soms nie die abstrakte gebruik van taal in die narratiewe konteks betekenisvol kon assimileer nie. In opvolg terapeutiese prosesse kan daar dus moontlik spesifiek gelet word op eenvoudige dekonstruksie van narratiewe taal (Bv. lewenstories, stem, ens.) sodat dit vir die groeplede verstaanbaar en optimaal bruikbaar kan wees.

Problematiek het met tye in die groepsproses ontstaan met betrekking tot die fasiliteerders se terapeutiese rolle. Dit wil voorkom of die fasiliteerders met tye in die groepe ingetrek is en as klankbord tussen lede begin optree het, in outoritêre en leidende rolle. Daar was ook insidente waar die fasiliteerders ontoepaslik reageer het op die groepsdinamiek en 'n geneigdheid tot meer leiding as wat soms moontlik nodig was. Dit kan te wyte wees aan 'n mate van onervarenheid by die fasiliteerders met betrekking tot die toepassing van narratiewe groepsterapeutiese metodes. Toevoeging van een mede-terapeut met meer ondervinding in die raamwerk sou waarskynlik tot groter effektiwiteit en vermindering van pasgenoemde problematiek kon lei.

Uiteindelik getuig die data dat die groepsproses vir die groeplede die geleentheid gegee het om kollektiewe hulpbronne op te bou en dat die blote deel wees van die groepe vir hulle 'n positiewe ervaring was. Dit bevestig die sukses van die terapeutiese proses as deel van die studie.

3.1.2 Groepslogistieke

Met betrekking tot groepslogistieke het die navorser baie deeglik oorweging geskenk aan problematiek en maak ek dus net 'n paar aanvullende opmerkings.

Eerstens in aansluiting by die navorser rondom haar bedenkinge oor die identifisering van deelnemers aan die proses. 'n Voorstel in hierdie verband sou wees dat spesifieke leerders nie deur persone in magposisies (soos onderwysers) geïdentifiseer word nie, maar dat 'n oop uitnodiging eerder gerig word waarop leerders kan reageer as hulle voel dat hulle identifiseer met die uitnodigingsbesonderhede. Op hierdie manier kan negatiewe etikettering moontlik verminder word.

In refleksie op van die fasiliteerders se aanbeveling van meer homogene groepe in terme van byvoorbeeld ouderdom, kan daar moontlik gelet word op 'n waarskuwing deur Beyers (Personal Communication, 2002) dat homogene groepe 'n normbasis ontwikkel wat kan lei tot die versterking van algemene negatiewe simptome.

Laastens wil ek aansluit by opmerkings van fasiliteerders waarin die skoolomgewing as optimale terapeutiese ontmoetingsplek bevraagteken is. Ek stem saam dat die skoolomgewing nie noodwendig 'n gemaklike ruimte vir leerders met probleme verteenwoordig nie aangesien daar soveel sterk negatiewe diskoerse binne die skoolomgewing bestaan. Indien daar 'n ander alternatief gevind sou kon word wat nie te veel logistieke probleme veroorsaak nie sou dit wenslik wees.

3.2 Die opleiding van die fasiliteerders

3.2.1 Opleidingsproses

Die toepassing van 'n bepaalde terapeutiese benadering verg 'n breë kennis van die repertoire van intervensies en die interaksionele dinamika wat binne so 'n konteks betrokke is. Dit is algemeen dat nuweling terapeute ongemak en spanning beleef ten opsigte van hul opgewassenheid vir die fasilitering van konstruktiewe terapeutiese interaksie. Hoë vlakke van onsekerheid en spanning

was by die fasiliteerders teenwoordig in die groepsprosesse. Na aanleiding van die fasiliteerders se refleksies is dit duidelik dat hulle tydens die proses nie altyd opgewasse gevoel het vir die taak nie. Eers na afloop van die proses deur hersiening van die terapeutiese inhoud was dit vir hulle moontlik om meer objektief na hul eie prestasie te kon kyk. Hoewel hulle gevoel het dat daar leemtes was in die opleiding, (bv. met betrekking tot meer inligting oor die kenmerke van adolessensie as ontwikkelings stadium asook 'n begeerte aan meer geleentheid vir eksperiënsiële leer en voortsetting van hul eie terapeutiese prosesse) kon hulle na afloop van die proses wel raaksien dat betekenisvolle positiewe uitkomst bereik is.

Ramos en Richard (1991) stel onder andere die volgende twee vereistes vir suksesvolle groepsterapie:

1. Dat die groepterapeut in staat is om 'n sterk verhouding met die groep te bou en dat hy/sy onder andere empatie en groepskohesie moet kan bevorder;
2. Dat die groepterapeut selektief persoonlike gevoelens met die groep moet kan deel.

Met betrekking tot die fasiliteerders se terapeutiese prosesse wat op eksperiënsiële wyse deel gevorm het van hulle opleiding, is ek op grond van hul persoonlike refleksies oortuig dat beide hierdie vereistes nagekom is deur die opleier as terapeut tydens die opleidingsproses.

As deel van die opleidingsprotokol is effektiewe groepsterapie gefasiliteer aangesien die opleier en die fasiliteerders as groeplede tot dinamiese interaksie kon toetree en mekaar kon beïnvloed in beweging na terapeutiese doelstellings.

3.2.2 Opleier/Geldigheid en betroubaarheid

Die kwalitatiewe aard van die navorsingsontwerp het sekere inherente beperkinge. Hoewel die ontwerp voorsiening maak vir die toleransie van subjektiewe persepsies van die deelnemers, fasiliteerders en die navorser bly die navorser self die hoof instrument. Daarom is persoonlike vooroordele 'n gevaar ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid van die studie. Laasgenoemde berus tot 'n groot mate op die aard van die interaksie tussen die navorser en die aandeelhouers (fasiliteerders en deelnemers), driehoekvorming met betrekking tot die data en die navorser se sensitiwiteit en analitiese vaardighede in die voortbring van geloofwaardige en betroubare resultate. Na noukeurige ondersoek van hierdie studie is ek oortuig dat die resultate wat voorgehou word met deursigtigheid en eerlikheid aangebied is en dat die navorser voldoende stappe geneem het om persoonlike vooroordeel so ver moontlik uit te balanseer.

Vooroordeel met betrekking tot die invloed van die navorser, die navorsingsvraag en die metode is tot 'n groot mate geneutraliseer deur die toetsing van die navorser se afleidings teen dié van drie van die fasiliteerders. Die skriftelike terugvoer van die fasiliteerders getuig van gedeelde ervarings en kohesie in perspektiewe. Die terugvoer verleen 'n inhoud wat betroubaar gevalueer kan word om te bepaal of die navorser getrou gebly het aan die inhoud en kwaliteit van die terapeutiese groepe se ervarings.

3.3 Navorsingsdata

As gevolg van die komplekse aard van menslike kommunikasie is dit noodsaaklik dat die navorser oor soveel as moontlik rou data in verband met die kommunikasie beskik. Die navorser van dié studie het onder andere van video opnames gebruik gemaak wat tydens data-ontleding 'n getrouer weergawe van nie-verbale kommunikasie bied as byvoorbeeld net ouditiewe opnames.

Belangrike resultate is verkry uit die ervarings van deelnemers en dit is effektief aangevul deur die ervarings van die fasiliteerders. Die interaksionele kwaliteit en verweefdheid van hierdie ervarings is na my mening effektief weergegee en het die resultate van die studie verryk.

3.4 Metodes om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te bevorder

3.4.1 Driehoekvorming van ondersoekers

Vir 'n meer betroubare ontleding van die prosesse is van 'n onafhanklike beoordelaar gebruik gemaak in die oorweging van die data en die daaropvolgende afleidings, nl. myself (sielkundige en navorser wat bekend is met die narratiewe paradigma). Die navorser het so die kredietwaardigheid en stabiliteit van die interpretasie van die data bevorder.

3.4.2 Sensitiwiteit van navorsingsmetodes

Na oorweging van die metodes wat aangewend is om die data te analiseer, nl. narratiewe-analise en inhoud-analise is ek oortuig dat hierdie metodes op 'n natuurlike manier kon inskakel by die data om ryk analitiese materiaal voort te bring. Ek is verder oortuig dat die navorser hierdie metodes op 'n konsekwente en verantwoordelike wyse toegepas het om die data te verwerk en resultate te beskryf. Die temas wat deur die navorser geïdentifiseer is het op 'n ongedwonge wyse uit die data na vore gekom.

3.5 Algemene aanbevelings

Nadat hierdie studie die onmiddellike impak van narratiewe groepsintervensie positief geëvalueer het, kan die langtermyn effektiwiteit van hierdie voorkomingsintervensie binne die groepsterapeutiese konteks verder nagevors word. Die terapeutiese resultate van hierdie studie skakel natuurlikerwyse in by Yalom (1995) se helende terapeutiese faktore van groep-psigoterapie, naamlik: Die neerlê van hoop, begrip vir die universele aard van probleme, altruïsme en die moontlikheid om meer sosiale vaardighede te bekom wat lei tot meer gesonde aanpassing.

‘n Leemte in die navorsingsontwerp van die studie is dat daar nie opvolgprosedures ingesluit is nie. Die implementering van post-navorsingsprosedures word sterk aanbeveel vir opvolgstudies. Dit sal lig werp op die langtermyn impak van die intervensie. Dit is moontlik dat deelnemers se geïnternaliseerde verandering byvoorbeeld oor tyd eers manifesteer. Deur ‘n opvolgprogram kan aanpassing by die realiteite van elkeen se eie wêreld gemonitor word en nuwe gedrag wat na buite plaasvind kan ondersteun word. Miskien kan ‘n opvolgprogram binne die skool milieu oorweeg word deur die opleiding van geskikte aandeelhouers in die skoolsisteem.

‘n Verdere aanbeveling vir opvolgstudies is ‘n seleksie van deelnemers wat die wyer toepassingsmoontlikhede van die narratiewe groepsterapeutiese proses kan ondersoek. Deelnemers uit ander ouderdomsgroepe, ekonomiese omgewings en etniese groepe kan byvoorbeeld oorweeg word in opvolgstudies. Aangesien die deelnemers aan die studie ‘n baie spesifieke populasie verteenwoordig, naamlik adolessente uit bruingemeenskappe in die Kaap, kan die effek en effektiwiteit van die intervensies wat voorgekom het nie sonder meer op ander terapeutiese groepe van toepassing gemaak word nie. Dit sal beslis sinvol wees om ook andersoortige groepe se prosesse na te vors en moontlike vergelykings te tref. Op die wyse kan moontlik bepaal word dat sekere intervensies vir spesifieke groepe bevorderlik is en vir ander moontlik minder effektief.

Omdat hierdie studie baanbrekerswerk is wat nog nie met soortgelyke studies vergelyk kan word nie is konsensuele validasie nodig. Verdere studie waarin die aanbevelings van hierdie studie geïmplementeer word sal dit moontlik maak om korrelasies te trek en om beide die narratiewe model soos op groepe van toepassing en die opleidingsprotokol verder te verfyn. Dit sal moontlik bydra tot die werklike implementering van ‘n alternatiewe praktyk soos voorgestel in hierdie studie tot voordeel van talle adolessente in Suid Afrika. ‘n Verdere doel van opvolg studies sou wees dat dit die bevindinge van hierdie studie sou kon valideer of teenstrydighede sou kon uitwys.

Ek stem saam met die navorser wanneer sy sê dat die resultate van die studie kontekstueel verder bevestig en verryk sou kon word deur terugvoer van die groeplede self na afloop van 'n paar maande, asook deur inligting te versamel van betekenisvolle persone in die leefruimtes van die groeplede.

4. Oorsigtelike gevolgtrekking

Na deeglike studie van die teks is ek as sielkundige en as navorser wat bekend is met die narratiewe paradigma oortuig dat die navorser verantwoordelik was in haar proses van data analise. Hoewel subjektiwiteit nooit heeltemal uitgeskakel kan word in 'n kwalitatiewe studie nie is ek tevrede dat die talle wyses waarop die navorser gepoog het om in haar opsommings en afleidings so na as moontlik aan die egte ervarings van deelnemers en fasiliteerders te bly, voldoende is om die bevindinge van hierdie studie as kredietwaardig te kan bestempel.

5. Bibliografie

Gazda, G.M. 1984. Group counselling: A developmental approach. (Third edition). Boston: Allyn & Bacon.

Ramos, N., & Richmond, A.H. 1991. Adolescent group therapy in an inpatient Facility. Special Issue: Child and adolescent group psychotherapy. Group 15(2), 81-88.

Schiffer, M. 1984. Children's group therapy: Methods and case histories. New York: The Free Press.

Yalom, I.D. 1995. The theory and practice of group psychotherapy. (Third edition). New York: Basic Books Inc."

6.2.3.3 Terugvoer van die drie studente

Die vierde student het na Namibië geëmigreer en was onbereikbaar vir terugvoer. Die opdrag wat aan die drie studente gegee was, is as volg:

“Hi T, C en K

Dis so lekker om weer met julle kontak te maak, en ek het skoon verlang na ons opleidingstyd terwyl ek so gewerk het aan my proefskrif. Hoop dit gaan goed met julle drie! Ek is uiteindelik klaar met die navorsing en het nou net julle laaste insette nodig (soos voorheen telefonies bespreek) om my te help met die geldigheid en betroubaarheid van my studie. Wat ek basies van julle nodig het is dat julle na my hoofstuk 7 (Ontleding van resultate) en hoofstuk 8

(Gevolgtrekkings en aanbevelings) moet kyk en dan kortliks skriftelik (via epos) vir my moet terugvoer gee oor hoe julle my bevindinge beleef. Ek het oorhoofse terugvoer nodig om te weet of julle dink ek is redelik “spot on” en of my ontleding baie subjektief is en heelwat afwyk van hoe julle dit beleef het. Ek het die terugvoer nodig teen nie later as 21 April en julle kan dit sommer vir my epos. Indien julle enige vrae of probleme het, gee my 'n lui by 083 4588 439 of epos my.

So baie dankie ek waardeer dit opreg!

Vriendelike groete.

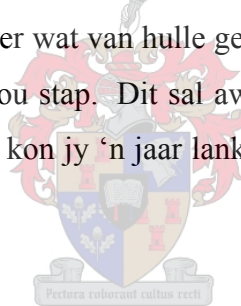
Lydia”

Fasiliteerder T se terugvoer:

“More, Lydia

Ek het toe die cut-off gemaak! Baie geluk met hierdie stuk werk – dis duidelik dat hier ure en ure se werk ingegaan het. En die proses is van die begin af goed deurdag, goed beplan en goed gefasiliteer. Jy moet trots wees op jouself. Wanneer gaan ons bietjie gemeenskapswerk doen en ‘n narratiewe groep op die Cape Flats gaan fasiliteer? Terwyl ek deur die hoofstukke geles het, het ek na die seuns verlang en gewonder wat van hulle geword het. ‘n Mens sou graag ‘n lang pad met so ‘n groep belowende kinders wou stap. Dit sal awesome gewees het om as onderwyser so bemaagtig te kon gewees het, want dan kon jy ‘n jaar lank, of selfs langer, so ‘n groep in jou skool gefasiliteer het.

Lekker naweek, T



Terugvoer:

- Die navorser se ontleding is oor die algemeen akkuraat en baie volledig.
- Die navorser het noukeurig gelet op hoe ons as fasiliteerders die opleidingsproses ervaar het, en het ons vrese, onsekerhede sowel as opgewondenheid goed weergegee in haar ontleding.
- Die navorser sien sprankelende oomblikke sowel as “stuckness” goed raak.
- Die navorser het ons as fasiliteerders se ontwikkeling as narratiewe terapeute noukeurig gevolg en akkuraat opgesom. Sy het ons foute in die groepsterapieproses met die adolossente akkuraat weergegee, en die positiewe groei en ontwikkeling wat in ons as fasiliteerders sowel as in die adolessente plaasgevind het, akkuraat beskryf.
- Die navorser se ontleding van hierdie fasiliteerder se ervarings tydens die verskillende fases van die studie is goed.
- Daar is met vrymoedigheid beide positiewe en negatiewe uitkomstes van die opleidings, sowel as groepsterapie sessies, aangespreek.

- Dit is interessant om kennis te neem van hoe die navorser sommige fasette wat ons as fasiliteerders as negatief ervaar het, uit 'n meer optimistiese oogpunt benader, en dat sy voel ons was te krities op onself en die proses. Voorbeelde is dat ons soms gevoel het die adolessente se gevoelens word nie in genoeg diepte bespreek nie, asook die feit dat ons nie by almal se lewensstories uitgekom het nie. In retrospek is dit so dat die proses baie meer waardevolle uitkomst gehad het as was hierdie fasiliteerder midde-in die proses gedink het.
- Dit blyk dat die navorser die terugvoer wat ons as fasiliteerders gegee het om die opleidingsproses sowel as die groepsterapieprosesse te verbeter en meer effektief te maak, ter harte geneem, erken en in haar aanbevelings geïnkorporeer het.
- In verband met eksternalisering van probleme noem die navorser dat “Deur die probleme name te gee is onproduktiewe konflik tussen die groeplede verminder...” Lydia, ek is nie seker wat hiermee bedoel word nie.
- Die navorser het die fasiliteerders se frustrasies met logistieke reëlings en onderbrekings van groepterapiesessies na waarde geag.
- Die navorser besef dat die aard van die groepsproses met adolessente soms vir die fasiliteerders 'n bedreigende “space” was omdat die kinders die fasiliteerders kon uitsluit en omdat hulle lewenswêreld en die van die fasiliteerders so baie verskil het. Sy spreek dit egter effektief in haar aanbevelings aan deur voor te stel dat hierdie diskoerse vooraf gedekonstrueer word tydens die opleidingsprotokol.
- Die navorser beskryf akkuraat hoe die fasiliteerders soms oorweldig gevoel het deur die dominante stories en diskoerse in hierdie kinders se lewenswêreld. Supervisie is deurgaans nodig om hierdie gevoelens aan te spreek.
- Die navorser besef dat die fasiliteerders soms genoop gevoel het om streng en dissiplinêr op te tree, en toon begrip vir die fasiliteerders se angs. Sy is egter van die opinie dat die struktuur wat die fasiliteerders soms ingebring het om die adolessente in beheer te bring, hul outokratiese rol versterk het. Die navorser noem wel dat “die groep het egter betrokke geraak by die proses toe daar bietjie meer struktuur geïnisieer is.” Dit is egter die navorser se opinie dat die struktuur die fasiliteerders van hul spontaniteit beroof. Die navorser noem dat die dinge wat in die groep uitspeel meer aan die adolessente teruggegee kan word sodat hulle verantwoordelikheid vir oplossings kan neem. Dit is egter steeds vir my nie heeltemal duidelik hoe hierdie problem optimaal aangespreek kan word nie, en die navorser kan die nodige alternatiewe hier dalk meer volledig bespreek.

- Die navorser gee die tekortkominge in die beplanning en opleidingsproses eerlik weer, en maak sinvolle en relevante aanbevelings rondom aanpassings aan die opleidingsprotokol. Die aanbevelings wat die navorser tydens haar ontleding van die adolessente se groepsessies maak, is sinvol en insiggewend. Sy toon goeie begrip van die positiewe en negatiewe wat in die adolessente se groepe uitgespeel het, en maak sinvolle aanbevelings vir toekomstige ingrepe. Die navorser omvat die terugvoer wat die fasiliteerders oor die terapieproses met die adolessente goed in haar aanbevelings en gevolgtrekkings.
- Dit is wel so dat die fasiliteerders se eie vrese en prosesse soms op 'n saboteurende wyse in die groepsproses uitgespeel het. Deurgaande supervisie is dus nodig.
- Die fasiliteerders was soms onseker hoe om al die groeplede by die proses te betrek. Relevante aanbevelings is wel gemaak.
- Dit kom soms voor asof die navorser van die fasiliteerders se reaksies en gevoelens na die ander fasiliteerders veralgemeen het – dit is dalk as gevolg van die aard van hoe die proses ontleed is. Voorbeeld: Ek was soms ongelukkig met geforseerde terugvoer aan einde van opleidingsessies, en by tye klink dit asof die ander ook so gevoel het.
- Die fasiliteerders neem soms te veel verantwoordelikheid vir die groepsproses en gebruik nie altyd al die geleentehede om groeplede se stories te dekonstrueer of alternatiewe stories te konstrueer en te versterk tydens die groepsproses nie. Aanbevelings?
- Die navorser se ontleding van hierdie fasiliteerder se briewe tydens die aanvang van die fasiliteerders se groepsproses sowel as die briewe daarna, word as akkuraat beskou.
- Hoewel die uitkomst van die proses met die adolessente meestal positief was, gee die navorser tog erkenning aan die feit dat die fasiliteerders nie die narratiewe tegnieke en taal ten volle onder die knie gehad het na die agt weke se opleiding nie. Sy verstaan dat dit onsekerheid by die fasiliteerders laat inkom het tydens die groepsproses, en maak voorsiening hiervoor in haar aanbevelings.
- Dit is die navorser se gevolgtrekking dat die fasiliteerders sukkel om ruimtes oop te maak en sprankelende gebeurtenisse te identifiseer tydens die groepsproses. Om ryker beskrywings van die adolessente se stories te kry, was ook 'n probleem. Die navorser kan moontlik redes hiervoor noem en oplossings by haar aanbevelings insluit.
- Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat alhoewel daar nie by elke lid se lewens storie in diepte uitgekome is nie, die groepsproses opsigself 'n verskil maak en alternatiewe stories moontlik maak. Ek het dit beide in die opleidingsproses se terapie sessies sowel as die seuns se groepsproses ervaar.

- Dit is my opinie dat wanneer die navorser verwys na groepterapie in ‘n multikulturele konteks en die erkenning van diversiteit in die groep, die groep waarmee ek gewerk het, redelik homogeen was betreffende geslag, ouderdom en etnisiteit. Daar was wel sosio-ekonomiese verskille, wat wel in die proses aangeraak is.
- Die volgende stelling van die navorser is vir my vaag: “ Hulle is wel aangespoor om te gaan kyk na wat hulle voortbring in hulle pogings om te dupliseer. Veral die studente wat vasgevang geraak het in die struktuur van duplisering in hulle koppe is aangespoor om dit te doen.” Of is ek nou net stupid?
- Wanneer die navorser die stelling maak dat sy soms gesukkel het om tydelik afstand te doen van ander idees of praktyke waarin sy belangstel maar nie ooreenstem met die narratiewe konstrakte nie, is dit presies wat ek soms tydens die proses met die adolessente ervaar het.
- Die navorser kan meer duidelik en prakties wees oor haar aanbeveling dat eienaarskap van die groepsproses vroeër aan die groep gegee moes wees.”

Fasiliteerder C se terugvoer:

“Hi Lydia

Ek het sommer hoendervleis gekry toe ek die proefskrif lees. Dit was rêrig lekker en inspirerend om die hoofstukke te lees. Baie dankie vir die geleentheid om deel te kon wees van jou studie en al die, soms moeilike, maar almal tog goeie ervarings wat ek aan blootgestel was. Jou ontleding is taamlik spot on in terme van my ervarings. Ek sal eers oorhoofs praat en dan oor spesifieke issues wat nogal vir my uitstaan.

- Volgens my het jy ‘n goeie en akkurate opsomming gemaak van ons (die fasiliteerders) se behoeftes en probleme voor die opleiding, tydens die proses en met afsluiting van die proses.
- Die gevolgtrekking dat narratiewe groepterapie kan werk as ‘n voorkomingsintervensie en wel verandering kan fasiliteer, stem ek saam mee indien al die aanbevelings wat jy in jou laaste hoofstuk maak, geïntegreer word.
- My ervaring stem saam met jou gevolgtrekking dat individuele narratiewe terapie beter werk as narratiewe terapie in goepsverband. Tydens my internskap in Cloeteville het ek tydens ons opleiding my nuwe vaardighede uitgetoets op individuele kliënte en dit het makliker gevloei as tydens die groepsproses.

- Die opleidingsproses het my definitief meer vertrouwe gegee en gelei tot nie net my professionele groei nie maar ook persoonlike groei. Ons (fasiliteerders) se collage sessie het in die langtermyn daartoe bygedra dat ek groot en goeie veranderinge in my lewe teweeg gebring het.
- Dit was definitief ook 'n briljante metode om ons self te laat ervaar wat die adolessente sou ervaar in hulle sessies. Die opleidingsmetode om didaktiese en eksperiensieële leer te kombineer is 'n metode wat jy miskien vir US se departement Sielkunde kan leer. Ok, ek klink miskien bietjie snaaks, daar was wel spankelende oomblikke in ons M jaar, maar dit sou my soveel meer selfversekerd en bekwaamd laat voel het as ek onder meer scrutiny was as terapeut tydens my meestersjaar.

Die spesifieke dinge wat vir my uitstaan is soos volg:

- In Hoofstuk 6, noem jy hoe die seksuele suggesties teenoor my van die groep meer deursigtig hanteer moes geword het. Miskien kan jy dit as een van jou aanbevelings in die laaste gedeelte van Hoofstuk 7 sit. Miskien kan jy praat oor hoe dit stilbly of secrecy of “ons” en “hulle” in die groepsproses ingebring het.
- Die rede wat gegee word aan die adolessente oor hoekom die groep begin was, moet ook baie aandag kry want dit het die groepsproses volgens my baie affekteer.
- Dit was ook makliker om die groep te fasiliteer by 'n ander venue nie soseer omdat dit my space was nie, maar omdat dit meer neutraal was, minder stigma en minder onderbrekings. Waar die groep gaan ontmoet en ander logistieke reëlings is dus nog 'n belangrike faktor in die opset van die proses.
- Dit was 'n aanpassing om te ko-fasiliteer, maar die indruk word geskep dat ek verkieslik alleen sou wou fasiliteer. Ek dink egter nie dis korrek nie, want dit sou definitief te daunting gewees het en te veel druk op my geplaas het.
- Miskien kan jy ook 'n aanbeveling maak oor hoe mens die situasie hanteer wanneer die groeplede, bemagtig deur die groep, misleidend is of kanse vat.
- My grootste uitdaging was ook, soos jy dit noem in jou proefskrif, om in diepte op een lid se storie te fokus, sodat daai person voel jy hoor hom/haar, sonder om die res van die groep te verloor.
- Laastens, wonder ek soos jy tereglik noem, of die tyd wat afgestaan was vir die proses met die adolessente genoeg was. Het ons lantermyn verandering gefasiliteer? Behoort mens opvolg sessies te hê?

Lydia, ek hoop dit help jou. As jy meer terugvoer nodig het laat my asseblief weet. Soos telefonies bespreek, het ek notas op die harde kopie gemaak as jy dit wil gebruik. Lydia, geluk met die afsluiting van jou doktorsale proefskrif. Ek kan my net voorstel hoe 'n groot achievement dit moet wees as ek so lank met 'n meesters enetjie gesukkel het. Weereens baie dankie vir die rol wat jy in my lewe gespeel het. Als wat mooi en goed is vir jou en jou gesin. Stuur my asb 'n sms om te se of jy dit gekry het.

Groete en beste wense, C”

Fasiliteerder K se terugvoer:

“Hi Lydia

Here are my thoughts. Impressive thesis! Well done! Reading about myself as an intern was pretty hectic... Hope this helps and let me know if you need anything else!

Take care, K

- Second goal definitely met in terms of developing training protocol – I often use techniques (eg. collages) and narrative questions in guidance (like personal development) classes and individually in a “privileged” school setting.
- Was so beneficial to look at our own stories while engaging in the therapeutic process – was not a focus in our Masters course.
- Concepts, eg. “lewenstories” may have been vague to participants. I was inhibited by my own anxieties and need to use correct terminology. Today, with more experience (as opposed to different training), I would probably feel more confident to be more flexible. Therefore, training = fine, experience was lacking.
- Group members’ themes definitely reflected themes in the community.
- From recent experience, narrative is definitely applicable in a school setting. All adolescents, by virtue of their current life phase, are after all “at risk”.
- Categorisation by therapists as well as supervisor and fellow students definitely beneficial in identifying themes and sub-texts. While subjective experience is obviously of the utmost importance, the “external” input added to understanding members of the group more and added to the learning experience. Also minimises any pre-idea/bias that the therapist may have brought to the group.

- Feedback at regular intervals was helpful in accurately gauging process. We often forget how far we have come or what our initial anxieties were if we are only asked to reflect at the start and end of a process.
- A question one also has to ask is: “How/when can one measure if change has taken place?” At the time, I was pretty sceptical and thought that the only significant change would be change that happened immediately and which lasted long term. But, is that really the case? What about micro changes that happened as a result of these kids just being in this type of group?
- Group therapy also so much more relevant in this specific setting than individual therapy. These kids need to build up collective resources. How can we possibly make sense of that reality and offer viable “solutions” – especially if we still believe it is our job to give solutions? Because it probably isn’t – it’s about a collective story where each member plays a certain role and the therapist is just an observer or, sticking with the metaphor, a reader.
- I am glad that you have waited to write this up now. With experience, I am only now gaining the full benefits of the programme and reflecting on the process with added insight. And, I still look at my collage!
- With the current curriculum and the pressures of OBE, I think there are so many teachers who would benefit from this training. The current focus is almost completely on assessment with the result that teachers no longer **know** their pupils. Hectic alienation!
- Experiential process definitely more beneficial than theoretical training – it’s the one modality I actually understand on more than a “thinking” level.
- Such huge power in the sharing of life stories. Therapist does not equal rescuer.
- I can remember when one participant told us about kicking the ball to comfort himself. As I sit here now I can imagine the specific child who said it with his tough exterior, a lone figure on the soccer field in Jamestown as dusk sets in over the mountain. So strong in public, yet breaking up inside.
- I think our group should have been a single sex group of which the members ages did not differ by more than one year. More authority was needed in getting the children to sessions on time and finding a more containing physical space. At the time I had little confidence in my abilities and was grabbing from different therapeutic interactions I had seen – resulting in me feeling uncomfortable, awkward and self-aware. Today, I trust my gut and go with it. If I’m wrong, I know it felt right at the time.

- I think we missed so many rich stories. I think I could have used my familiarity with the school and learners in a much more productive way.

Shortcomings:

- Girls and boys at different development stages: Recommendation: single sex group; same age (as opposed to grade).
- Library was a terrible environment: Recommendation: smaller room, fewer distractions.
- Passive/self-conscious facilitators: Recommendation: I think we should have been more assertive (creating security) in rounding the kids up and getting started. Then, we could have taken a back seat. As it was – it seems as though no-one knew what to do. If we had done this in the beginning, I think the members would have naturally taken leadership and ownership of the process.
- Now, I would be a lot more confident with sitting in silence and allowing the story to unfold in it's own time.
- Picnic definitely effective – our guards were down and, on neutral territory (outside school).
- I was also influenced by power dynamics and perhaps intimidated by certain “childrens” positions in societies. In one instance I was five years older than a boy who, academically, was in Gr 10 but, regarding life experience, was a lot more advanced than me. Although I had no insight into this dynamic at the time – and I think even prided myself that I didn't feel intimidated (and I truly believed I didn't) – it is so clear to me now that I was intimidated. Being older and (only slightly) more experienced, I would probably be more aware of this feeling and be able to address it. At the time, I truly believed I was crap at everything and incompetent. I now have a more realistic and balanced view of my strengths and weaknesses.
- It is so clear now as well as how certain dynamics between members sabotaged the process. While I was aware of it at the time, I was never sure how to address it without sabotaging the process myself.
- Reading the dialogue I also realise how many opportunities I missed in reflection, etc.! So many rich stories that were not recognised! As I said earlier: I was so concerned with sticking to a format and saying the right thing that I lost the point completely!
- There is such a skill in being in the “not knowing position” while at the same time creating a safe, containing space. Wow!
- In discussion about “touching” – very interesting because we had a strong female and a strong male in honest discussion with each other.

- I think the experience gave the kids hope – if even for only while it lasted.
- Became clear again how the meaning I attached to events was different to the meaning they attached, eg for me, not pitching meant not caring. For them pitching for group was actually a luxury and, practically, other things sometimes took priority. After all, where else can they forget about the cruel reality of life and focus on themselves? That’s a luxury!
- At the time, I wondered what B gained from the group. Looking back, I think being part of a group that would miss him if he wasn’t there, was enough. He didn’t need to talk. I needed him to talk – he didn’t need to talk. I wish I had been more in tune with the different needs of specific individuals.
- Also, when Y gave the metaphor of the group terminating as “crashing a beautiful car”, I felt this intense need to rescue and immediately went round the group strengthening the positive. I wish I had been more respectful and allowed him that feeling by simply acknowledging or remaining silent. I so wanted them to be “ok”, whereas perhaps seeing that they were able to sit with/be with their sadness would have made them feel more ok.
- I should never have started the group without K. I don’t think we complemented each other as therapists – not always on the same page.
- There was definitely an atmosphere of togetherness as they sat writing their final letters.”

6.2.3.4 Die navorser se refleksie op die terugvoer van die studente en die sielkundige

Om verwarring te voorkom, is die terugvoer wat van die onderskeie studente en die sielkundige in privaat praktyk ontvang is, nie voor die inlewering van die proefskrif geïnkorporeer nie, aangesien die leser dan nie sou verstaan waarna die terugvoerders verwys nie. Die gedeeltes van die terugvoer wat vir die navorser betekenisvol was en in die toekoms geïnkorporeer gaan word voordat die studie verder geïmplementeer word, word vervolgens bespreek.

Die drie studente se terugvoer

Dit was ‘n besondere ervaring om terugvoer te kry van die studente en te sien hoe positief hulle oor die proses was, asook die impak wat dit op hulle gehad het in terme van hulle deernis met die kinders waarmee hulle gewerk het, ‘n verlange na die proses en die impak op hulle persoonlike ontwikkeling, asook die behoefte om weer in die toekoms so ‘n proses aan te pak. Die studente het die meeste van die tyd saamgestem met my ontleding van die resultate en ook tot positiewe nuwe insigte gekom met die deurlees hiervan. Hierdie insigte het hulle opnuut anders laat dink oor hulle prosesse met die kinders. Daar was wel ‘n paar afleidings wat deur my gemaak is waarvan

die studente verskil het of wat vir hulle onduidelik was. Die belangrikste aanbevelings waarna daar in die toekoms gekyk gaan word, is as volg:

- Die kwessie oor hoeveel struktuur daar tydens die narratiewe-groeptherapieproses geïnisieer moet word, al dan nie, veral by die aanvang van die proses, asook die wyse waarop eienaarskap van die groepsproses aan die groeplede gegee moet word, is steeds vaag en duideliker besluite en aanbevelings moet hieroor deurgegee word.
- Die kwessie oor hoe die studente kon weet of verandering werklik plaasgevind het en of die intervensie op die lang termyn 'n betekenisvolle verskil gemaak het, moet baie aandag kry, moontlik in terme van opvolgwerk of die inisiëring van 'n langer proses.

Die sielkundige in privaat praktyk se terugvoer

Ek was aangenaam verras deur die wyse waarop die sielkundige in privaat praktyk die data wat aan haar gegee is, geanaliseer het en daarvoor terugvoer gegee het. Dit het die indruk geskep dat sy baie hard gewerk het en die data deeglik deurgegaan het om sodoende terugvoer te kon gee oor die geldigheid en betroubaarheid van hierdie studie. Die wyse waarop sy in haar analise van die data na verdere bronne verwys het, het haar terugvoer verder ondersteun en was baie betekenisvol. Ek was uiteindelik verlig en dankbaar dat die terugvoer van hierdie sielkundige ook bevestig het dat ek die data effektief ontleed het en dat die bevindinge van hierdie studie geldig en betroubaar is.

Die aanbevelings wat in die toekoms ondersoek sal word, is as volg:

- Die kwessie oor die keuse van groepterapeute en of hulle werkswyses en geaardhede spontaan gaan aanklank vind by die effektiewe fasilitering van 'n groeptherapieproses, is 'n belangrike aanbeveling waaraan daar deeglike oorweging geskenk gaan word.
- 'n Ko-fasiliteerderspan wat uit 'n man en 'n vrou bestaan, asook die feit dat een van hierdie terapeute meer ondervinding in die fasilitering van 'n groeptherapieproses moet hê, gaan ernstig oorweeg word.
- By die afhandeling van die groeptherapieproses sal daar meer pertinent aan groeplede gekommunikeer word waar hulle in die toekoms verdere hulp kan kry of terapeutiese intervensies sal kan deurloop. Heelwat meer aandag sal ook gegee word aan die terminering van die groepsproses en die wyse waarop dit in die groep hanteer word.
- Daar sal in die toekoms meer gelet word op eenvoudige dekonstruksie van narratiewe taal sodat dit vir die groeplede verstaanbaar is en optimaal gebruik kan word.

- Die voorstel oor die identifisering van deelnemers, naamlik dat 'n oop uitnodiging gerig word waarop leerders kan reageer indien hulle voel dat hulle identifiseer met die uitnodigingsbesonderhede, gaan in die toekoms geïnisieer word.
- Die sielkundige se waarskuwing dat homogene groepe, soos aanbeveel deur die studente, nie noodwendig die antwoord is nie, sal deeglik oordink moet word.
- Die vraag of die skoolomgewing die optimale terapeutiese ontmoetingsplek is en of daar nie eerder 'n alternatief gevind moet word wat nie te veel logistieke probleme veroorsaak nie, word as 'n belangrike kwessie beskou.
- Die gebrek aan opvolgprosedures na die intervensie gaan beslis in die toekoms aangespreek word. Die aanbeveling dat daar met die herhaling van so 'n proses oorweeg kan word om 'n persoon binne die skoolmilieu op te lei om die proses te fasiliteer, word ook as betekenisvol beskou.
- Die seleksie van groeplede wat die wyer toepassingsmoontlikhede van die narratiewe-groepsterapieproses kan ondersoek, byvoorbeeld deelnemers uit ander ouderdomsgroepe, sosio-ekonomiese omgewings en etniese groepe, gaan in opvolgstudies toegepas word.
- Konsensuele validasie van die studie, deur 'n verdere studie te loods waarin die aanbevelings van hierdie studie geïmplementeer word om sodoende hierdie werk verder te verfyn, gaan deeglik oorweeg word.

In hierdie hoofstuk is geselekteerde gedeeltes van die navorsingsdata wat ontleed is, uiteengesit en bespreek. Narratiewe-analitiesemetodes is op geselekteerde gedeeltes van die data naamlik geskrewe paragrawe van die adolessente en fasiliteerders, prosesnotas van die fasiliteerders, getranskribeerde gedeeltes van die adolessente se groepterapiesessies asook refleksies van die fasiliteerders en opleier toegepas. In 'n poging om die kredietwaardigheid en stabiliteit van die interpretasie van die data te bevorder is die navorser se bevindinge getoets teen drie van die fasiliteerders wat die groepsproses met die adolessente gefasiliteer het, asook teen 'n sielkundige wat in privaat praktyk is en intensiewe ervaring van kwalitatiewe navorsing en die toepassing van narratiewe terapie met adolessente het. Vervolgens word die gevolgtrekkings en aanbevelings van die studie in hoofstuk 7 uiteengesit.

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings en aanbevelings van die studie uiteengesit. Daar word spesifiek gekyk na die mate waarin die studie in die oorspronklike doelwitte geslaag het. Wat dus tydens die studie bereik is, asook die tekortkominge, beperkinge en leemtes wat ervaar is word bespreek binne die konteks van bestaande literatuur. Aanbevelings word ook gemaak vir die implementering van die resultate en vir toekomstige studies.

7.2 Gevolgtrekkings

7.2.1 Die doel van die studie

Soos uiteengesit in hoofstuk 1, is die oorspronklike doel van die studie tweeledig van aard en die twee doelwitte is aanvullend tot mekaar. Eerstens is die drie fases van narratiewe-analise as navorsingsmetode op getranskribeerde tekste van gedeeltes van die narratiewe-groeptherapieproses met die adolessente toegepas. Tweedens is die vier prosedures wat tydens die toepassing van inhoud-analise gevolg word, op briewe van die fasiliteerders en adolessente asook prosesnotas van die opleier en fasiliteerders toegepas.

Met verwysing na die eerste doelwit van die studie, is 'n kwalitatiewe beskrywing gegee van wat binne die interaksionele ruimte van narratiewe groeptherapie en persoonlike stories met die persoonlike stories van die adolessente gebeur het. Verder is losstaande uitlatings in briewe en prosesnotas aangehaal, geklassifiseer en saam gesorteer in kategorieë. Tydens hierdie kwalitatiewe beskrywing en analise was dit duidelik dat die narratiewe-groeptherapieproses wel verandering gefasiliteer het. Die adolessente wat deelgeneem het aan die studie se probleemstories is gedekonstrueer en ruimtes is oopgemaak vir die ontwikkeling van alternatiewe stories sonder hoë-risiko-temas. Hierdie alternatiewe stories is verder versterk tydens die narratiewe-groeptherapieproses. Daar word dus tot die gevolgtrekking gekom dat narratiewe groeptherapie as alternatiewe voorkomingsintervensie effektief is en die moontlikheid bestaan dat dit binne voorkomingsintervensies in Suid-Afrika gevestig sal kan word.

Met verwysing na die tweede doelwit van die studie, is 'n opleidingsprotokol saamgestel wat effektief gebruik kan word om relevante persone op te lei om narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie in die gemeenskap toe te pas.

Indien daar dus na die navorsingsresultate in die geheel gekyk word, word daar tot die gevolgtrekking gekom dat hoewel die studie verskeie leemtes gehad het, die eerste en tweede doelwitte oortuigend bereik is. Die belangrikste bydrae wat hierdie studie gemaak het, word opgesom in die wete dat woorde en taal, vir die eerste keer op 'n ander manier deur die adolessente en die studente gebruik is, wat 'n bevrydende manier van sin maak van hulle lewensstories by hulle ontwikkel het. Verder het daar in terme van die groter konteks 'n verandering plaasgevind in die sielkunde se manier van werk, aangesien 'n alternatiewe praktyk wat sensitief is vir die unieke konteks van hierdie land toegepas is. Vervolgens word daar meer in detail gekyk na die gevolgtrekkings wat ten opsigte van die studie se doelwitte gemaak is.

7.2.2 Die narratiewe-terapieproses spesifiek in groepsverband met adolessente

Die belangrikste vrae wat in hierdie afdeling gevra moet word, is: Wat is tydens hierdie studie bereik indien daar spesifiek gekyk word na die narratiewe-terapieproses in groepsverband met adolessente, en wat was die beperkinge en tekortkominge in hierdie verband? Die toepassing van inhoud-analise as navorsingsmetode het gelei tot nuwe begrip in die verband en met deurlopende verwysing na hoofstuk 3. Bogenoemde vrae word vervolgens beantwoord.

7.2.2.1 Wat bereik is tydens die studie

7.2.2.1.1 Die groepskonteks

Die groepskonteks wat tydens die toepassing van narratiewe terapie gebruik is, was vir die adolessente baie betekenisvol en het beslis die terapeutiese proses bevoordeel, veral in die lig van die feit dat so 'n konteks goeie aansluiting vind by die behoeftes van adolessente tydens hierdie lewensfase. Volgens Corey (1981) maak die natuurlike behoeftes van hierdie lewensfase groepterapie as voorkomende intervensie baie toepaslik, soos duidelik blyk uit die narratiewe-groepterapieproses. Meer adolessente wat nie individuele terapie kan bekostig nie, is bereik deur die groep, die groep het geleentheid geskep vir sosialisering wat nie in individuele terapie geskep kan word nie en goeie deelname is in die groepskonteks gestimuleer. Daar is gevind dat narratiewe groepterapie 'n toepaslike groepsintervensie-ruimte vir adolessente skep.

‘n Ernstige poging is deurlopend aangewend om ‘n optimale omgewing vir die adolessente te skep om binne ‘n veilige ruimte met mede-groeplede, wat hulleself in dieselfde konteks en lewensfase bevind, te kon praat. Dit was bevrydend, leersaam, inspirerend en baie betekenisvol vir die groeplede. Die kontekssensitiewe intervensie het daarna gestreef om die verskillende kontekste waarin die adolessente hulleself bevind het, asook die betekenis wat vir hulle daarin opgesluit was, te verstaan soos Siegel en Scovill (2000) dit beskryf.

Die groepsproses het ook voldoen aan Franklin (2000) se verduideliking dat die groepskonteks ‘n ondersteuningsmeganisme is wat bestaan uit ‘n groep individue wat motiveer, inspireer, omgee en die vermoë het om die nodige bronne aan kinders te verskaf. Die groepskonteks het dikwels veiligheid geskep, aangesien die groeplede mekaar gelukkig laat voel het, mekaar vertrou het, vir mekaar omgee het en mekaar bemagtig, geïnspireer en gehelp het.

Corey (1981) se aannames dat die groepskonteks spesifiek geskik is vir adolessente, het ook duidelik geblyk uit die groepsproses, in die sin dat:

- ‘n ruimte geskep is vir die groeplede waar konflikterende gevoelens en selftwyfel uitgedruk is en die groeplede beseft het dat die ander groeplede hulle gevoelens deel,
- die groeplede verskeie geleenthede gekry het om hulle waardes openlik te bevraagteken en sekere aanpassings te maak in die verband,
- die groeplede geleer het om met mekaar te kommunikeer, voordeel getrek het uit die modellering van mede-groeplede en die fasiliteerders en veilig geëksperimenteer het met die realiteit in die groep, waar hulle ook hulle grense getoets het, en
- die groeplede binne die groepsverband instrumenteel was tot mekaar se groei en mekaar gehelp het op die pad na selfbegrip en aanvaarding, asook met die dekonstruering van probleemstories met hoë-risiko-temas en die skep en versterking van alternatiewe stories sonder hoë-risiko-temas. Die groepskonteks het geleentheid gegee vir die vorming van ‘n alternatiewe realiteit en het ook ‘n ruimte geskep vir alternatiewe stories om te begin uitspeel en versterk te word in die groeplede se lewens. Groeplede se stories het gevoelens in mekaar wakker gemaak en sommige groeplede tot ander insigte laat kom ten opsigte van hulle eie lewenstories. Hulle het ook aan mekaar terugvoer gegee oor hoe hulle mekaar of sekere situasies sien en het mekaar sodoende tot betekenisvolle nuwe insigte laat kom. Die groeplede het as getuies gedien van alternatiewe stories wat in die groep uitgespeel het, wat gehelp het met die versterking daarvan.

Die behoefte wat die adolessente gekommunikeer het om deel te wees van 'n groep, asook die feit dat dit uiteindelik vir hulle lekker was, het daarop gedui dat daar voldoen is aan hulle behoefte om soos hulle portuurgroep te wees in hulle voorkoms, hoe hulle praat, hoe hulle hulleself uitdruk en in hulle idees, soos beskryf deur Siegel en Scovill (2000). Groeplede se behoefte om deel te vorm van 'n groep waar 'n sin van sekuriteit gevind kan word, is bevredig en hulle het die groepsproses merendeels as gerusstellend, warm en empaties beleef.

Die groepskonteks het die idee dat ander adolessente ook probleme het en dieselfde frustrasies ervaar, genormaliseer en ook die geleentheid geskep vir aktiwiteite wat nie op 'n een-tot-een-basis met 'n volwassene in individuele terapie gedoen kan word nie. Volgens Wicks-Nelson en Israel (1984) is bogenoemde redes genoeg om groepterapie eerder as individuele terapie tydens intervensies met adolessente aan te beveel.

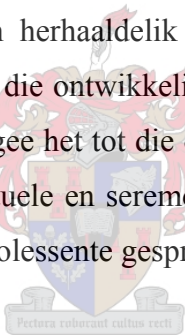
Daar is spesifiek gekyk na groepterapie binne 'n multikulturele konteks en diversiteit in die groep is erken, gerespekteer en aangemoedig. Om begrip en waardering vir diversiteit in areas soos kultuur, etnisiteit, ras, geslag, klas, religie en seksuele oriëntasie te ontwikkel, is volgens Corey (1981) baie belangrik en begrip vir mekaar is wel binne die groepskonteks in verskeie van hierdie areas ontwikkel. Daar is egter ook gewaak teen die oorbeklemtoning van kulturele verskille en eerder gefokus op die groep as eenheid met 'n unieke kultuur en realiteit.

7.2.2.1.2 Die groepsproses

Indien daar na die resultate van hierdie studie gekyk word, is dit duidelik hoe die adolessente voortdurend en op 'n aktiewe wyse hulle lewenstories begin verander en herskryf het. Daar is tydens die groepsproses effektief gefokus op die verdikking of versterking van lewenstories wat nie probleme onderhou of voed nie. Die verskeie faktore wat die adolessente se lewenstories ingeperk of marginaliseer het, is ook effektief ondersoek en bevraagteken en die invloed van beperkende kulturele stories is onder andere geëksploreer, wat vir die adolessente ruimtes oopgemaak het om hulle lewenstories uit te brei en te verryk. Tydens die groepsproses is alternatiewe betekenis en keuses wat nie voorheen deur die adolessente raakgesien is nie, uitgelig en hulle is gehelp om dominante lewenstories te begin leef wat meer ooreenstem met hulle voorkeur.

Diskoerse soos dat mans nie oor hulle emosies praat nie, is beperkende kulturele stories wat deur die groeplede geleef is en eers gedekonstrueer moes word tydens die groepsproses om nuwe ruimtes oop te maak. In terme van bogenoemde voorbeeld het die dogters aanvanklik makliker op 'n dieper vlak gedeel as die seuns, in so 'n mate dat die fasiliteerders begin wonder het wat die impak op die groepsproses sou wees indien een van die ko-fasiliteerders eerder 'n man was. Soos wat die groepsproses egter ontwikkel het, het dit voorgekom of hierdie diskoers al hoe meer gedekonstrueer is. 'n Alternatiewe storie het geleidelik ontwikkel en in die groep begin uitspeel naamlik dat mans maar mag praat oor hoe hulle voel en wel op 'n dieper vlak mag deel. Hierdie proses het geleidelik uitgespeel op verskeie ander groepsprosesse.

Die groeplede wat probleemstories geleef het, kon op die groep terugval en aanhou terugveg, al het hulle daagliks swaarkry in die oë gestaar. Verskeie groeplede was egter bang dat hulle krag om terug te veg, sou taan sodra die groepsproses eindig. Corey (1981) se aanname dat broederskap, rituele en verering 'n natuurlike deel is van adolessente se uitdrukking van wat hulle beleef, sluit hierby aan en dit het baie effektief en herhaaldelik uitgespeel tydens die groepsproses. Die groepskonteks het geleentheid gegee vir die ontwikkeling van groepskohesie, wat 'n baie spesiale en kragtige proses was en aanleiding gegee het tot die ontstaan van nuwe vriendskappe, asook die versoening van ou vyande. Verskeie rituele en seremonies, veral tydens die terminering van die onderskeie groepsprosesse, het tot die adolessente gesprek.



Verder was die groepterapie meestal nie bedreigend nie, aangesien groeplede dikwels vir mekaar 'n veilige omgewing geskep het om te deel, maar hulle nie gedwing is om te deel as hulle nie wou nie. Groeplede se stories het mekaar intens geraak en laat nadink en hoewel daar nie diepgaande genoeg met elke groeplid se lewenstorie gewerk kon word nie, het elke groeplid tog by positiewe alternatiewe in haar lewe uitgekom wat selfs in haar lewenstorie begin uitspeel het. Net om te kon hoor hoe mede-groeplede die groepsproses ervaar het, was reeds betekenisvol.

7.2.2.1.3 Die groepslogistiek

Die feit dat die onderskeie skole as wegspringplek en basis gebruik kon word om in kontak te kom met adolessente wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef, was baie voordelig. As gevolg hiervan kon daar met die adolessente gewerk word binne 'n struktuur waarin hulle elke dag beweeg het en waartoe die fasiliteerders maklik toegang verkry het. Die skoolkonteks skep verder 'n geleentheid waar die positiewe impak van hierdie tipe intervensies versterk kan word en die intervensies ook op 'n langer termyn kan plaasvind.

7.2.2.2 Beperkinge en tekortkominge

7.2.2.2.1 Die groepskonteks

Die institusionele konteks het aanvanklik daartoe bygedra dat die fasiliteerders beskou is as persone soortgelyk aan onderwysers: outoritêre figure wat in magsposisies is en bepaal wat reg en verkeerd is; mense met wie jy nie baie oop kan wees voordat jy hulle nie vertrou nie. Dit het die proses bemoeilik in die sin dat dit die groeplede 'n paar sessies geneem het voordat hulle die fasiliteerders vertrou het en begin oopmaak het. Dit het ook veroorsaak dat die fasiliteerders aanvanklik baie vrae moes vra en leiding moes neem totdat die groeplede die vrymoedigheid gehad het om dit self te doen.

'n Ander faktor wat soms beperkend was in terme van die konteks en deurlopend in ag geneem moes word, was die feit dat 'n groepskonteks noodwendig daartoe aanleiding gee dat daar deurlopend sosiale prosesse op verskillende vlakke aan die gang is. Vertroue in mede-groeplede was dus 'n belangrike voorvereiste voordat die groeplede begin deel het en die groepsproses betekenisvol kon raak. Die groeplede was onseker oor hoe mede-groeplede sou reageer op dit wat hulle deel en of inligting wat gedeel word, konfidensieel sou bly binne die groepterapie ruimte. Dit het aanleiding gegee tot 'n pertinente behoefte aan 'n langer proses om by meer groeplede se lewenstories asook alternatiewe stories uit te kom. 'n Verdere implikasie hiervan is dat narratiewe groepterapie eerder met 'n kleiner groep adolessente gedoen moet word om sodoende genoeg aandag aan al die lede se lewenstories te gee en vertroue binne die groep vinniger te laat ontwikkel.

7.2.2.2.2 Die groepsproses

In die lig van bogenoemde vertrouekwessie het van die groeplede, veral by die aanvang van die proses, nie altyd die vrymoedigheid gehad om te deel nie, wat soms langdurige stiltes in van die groepe laat uitspeel het. Die feit dat die narratiewe-groepterapieproses ook aanvanklik totaal onbekend was aan die groeplede, het 'n verdere impak gehad. Al is daar vooraf onderhoude met die onderskeie lede gevoer, het hulle steeds nie regtig geweet wat om te verwag nie. Hoewel daar by die aanvang van die proses in 'n sekere mate struktuur geïnisieer is, wil dit voorkom of hierdie struktuur nie genoegsaam was om die aanvanklik groepsproses effektief te laat vloei nie. Daar is byvoorbeeld ook nie by die aanvang van die groepsproses 'n opname gemaak van die adolessente se spesifieke behoeftes wat tydens die groepsproses geïnkorporeer sou kon word nie.

Verder het die groepskonteks soms die geleentheid geskep vir problematiese prosesse wat uitgespeel het tussen die groeplede en fasiliteerders. Van die groeplede het byvoorbeeld doelbewus taal gebruik wat die fasiliteerders nie verstaan nie of hoë-risiko-temas tydens die groepsproses laat uitspeel; twee groeplede het byvoorbeeld onder die invloed van dwelms by die groep aangekom. Dit het 'n impak op die totale groepsproses gehad en die groepskonteks soms 'n onveilige ruimte gemaak vir groeplede wat wel wou deel. Groeplede het ook soms onderlangs gesels, wat die fasiliteerders genoodsaak het om strenger op te tree en dit het dan die outokratiese onderskeid tussen die groeplede en fasiliteerders versterk, wat is vanuit hierdie benadering nie ideaal nie.

Sekere groeplede het soms die deel van dieper ervarings vermy deur niks te deel nie. Dit het veral die groeplede wat wel baie gedeel het, frustreer. Met verwysing na fasiliteerder K se refleksie op hierdie studie, is dit egter betekenisvol om ook bewus te wees van die feit dat sommige groeplede wel baie betekenis put uit die groepsproses sonder om noodwendig baie te sê of deel te neem. Yalom (1970) verwys hierna as 'n gedelegerde of plaasvervangende leerervaring wat die groepsproses aan groeplede bied. Dit sluit aan by die feit dat die groep soms onveilig was omdat van die groeplede ongemaklik geraak het of onbekend was met die proses indien iemand op 'n dieper vlak begin deel het. Die bespreking van probleme is dan doelbewus vermy en van die groeplede het hulle aandag eerder op iets anders gefokus of die onderwerp van bespreking probeer verander. Sommige groeplede was ook besorg daarvoor dat indien hulle hulle probleme met mede-groeplede of vriende deel, hulle hierdie persone dan belas of hulle mede-groeplede ontnem van 'n geleentheid om ook in die groep te deel.

7.2.2.2.3 Die groepslogistiek

Toe die groep tydens sekere sessies kleiner was as gevolg van die afwesigheid van sekere groeplede, het dit voorgekom of die groeplede meer en makliker gedeel het. Van die groeplede se ouderdomme het ook verskil en die groeplede wat jonger was, se stemme is soms deur ouer groeplede onderdruk. Al die groeplede het ook nie altyd ewe veilig gevoel nie, en vir sommige was dit aanvanklik blootstellend en selfs angswekkend om hulle lewensstories met tien groeplede te deel. Die fasiliteerders het uiteindelik tot die gevolgtrekking gekom dat kleiner en meer homogene groepe in terme van geslag en ouderdom meer effektief sal wees. Watter groeplede in die groep langs mekaar gesit het, het ook 'n impak gehad op die proses en is 'n faset waaraan aandag geskenk kan word.

Die groeplede wat tydens die proses teenwoordig was, was nie altyd konstant nie en sommige groeplede het die groep verlaat, wat gevoelens by ander groeplede ontlok het oor of die groep betekenisvol genoeg was asook of die groep weer aangevul moes word met nuwe lede, al dan nie. Dit het die groeplede en fasiliteerders gefrustreer. Hierdie proses het ook die groepsproses bemoeilik, aangesien 'n groeplid wat tydens 'n vorige sessie 'n emosioneel belaaide storie gedeel het, moeilik sou teruggaan soontoe aangesien al die groeplede nie bewus was van wat tydens die vorige sessie gedeel is nie. Byna 'n hele sessie moes dan soms daaraan gewy word om net weer in voeling met mekaar te kom. Sodra daar dus vordering gemaak is, groepskohesie ontwikkel het en groeplede met mekaar begin deel het, was daar hetsy lang vakansies of die afwesigheid van groeplede, wat die groepsproses benadeel het. Yalom (1970) bevestig hierdie probleem in sy aanname dat die ontwikkeling van 'n groep stabiliteit vereis. Volgens hom verteenwoordig afwesighede weerstand en beperk dit groepskohesie, wat die groep "kreupel" laat. Dit was duidelik aangesien afwesighede telkens 'n ander groepsdinamika tot gevolg gehad het.

Die feit dat die onderskeie skoolhoofde en onderwysers die adolessente wat aan die navorsing deelgeneem het, geïdentifiseer het, het sekere nadelige implikasies gehad. Die onderwysers en die skoolsisteem as instansie het oor die algemeen die marginaliserende diskoers betreffende kinders wat sielkundige behandeling ontvang en probleemstories met hoë-risiko-temas leef, versterk en die groepsproses op verskeie vlakke bemoeilik. Die betrokke groeplede het ook gedurig gewonder hoekom hulle geïdentifiseer is om deel te vorm van hierdie groep en het geëtiketteer gevoel. Verder het die boodskap wat tydens die aanvanklike individuele onderhoude gekommunikeer is, naamlik dat die fasiliteerders meer by hulle wil "leer" van hulle lewensstories, moontlik die groepsproses benadeel in die sin dat die adolessente dit nie altyd as 'n terapeutiese ruimte beskou het nie, maar soms eerder as 'n inligtingsessie.

Logistiek op 'n praktiese vlak was soms 'n probleem. Skoolroosters het dikwels verander sonder dat die fasiliteerders daarvoor ingelig is; die vervoer van groeplede was 'n probleem; eksamens, vakansies en vakansiedae het daartoe aanleiding gegee dat die groep nie elke week bymekaar kon kom nie; die tyd en datums van die groepsessies moes deurlopend al die groeplede en die fasiliteerders pas; 'n groot genoeg en private lokaal moes gevind word waarin die groepsproses gefasiliteer kon word; en daar was dikwels onderbrekings van buite, hetsy die interkom of personeel wat by die lokaal inloer of kinders stuur om iets in die lokaal te kom haal. Wat die klank- en video-opnames betref, het sommige groeplede baie sag gepraat en kon hulle gesprekke nie behoorlik opgeneem word nie, soos uiteengesit in die getranskribeerde materiaal. Die

kombinasie van al hierdie logistieke probleme het 'n stremmende impak op die groepsproses gehad.

7.2.3 Die opleiding van die studente in narratiewe groepterapie

Die belangrike vrae in hierdie afdeling is: Wat is tydens hierdie studie bereik indien daar gekyk word na die opleiding van die studente in narratiewe groepterapie, en wat was die beperkinge en tekortkominge in hierdie verband. Die toepassing van inhoud-analise as navorsingsmetode het gelei tot nuwe begrip in die verband en bogenoemde vrae word vervolgens beantwoord met deurlopende verwysing na hoofstuk 4.

7.2.3.1 Wat tydens die studie bereik is

7.2.3.1.1 Die opleidingskonteks

Daar is tydens die opleiding effektief gefokus op kultuur en die samelewing se diskoerse en hoe die konteks waarin mense hulleself bevind, dikwels hulle lewenstories marginaliseer en inperk. Die studente wat die opleiding ontvang het, was ook van verskillende kultuurgroepe, wat 'n dinamiese proses in die groep tot gevolg gehad het. Die hele kwessie van kruiskulturele terapie kon dus baie effektief ook op die studente self van toepassing gemaak word.

7.2.3.1.2 Die opleidingsproses

Indien daar weer gekyk word na die drie belangrike vrae wat as vertrekpunt gebruik is tydens die samestelling van hierdie opleidingsprotokol, is dit duidelik dat daar tydens die opleidingsproses in die volgende geslag is:

- Die betrokke studente se kapasiteit om hulle eie ervaring te vertrou en te gebruik, is uitgebou en ontwikkel. Die studente het hulleself in 'n mate meer krediet begin gee vir dit wat hulle goed doen, hulle het geleidelik meer selfvertroue ontwikkel om die narratiewe tegnieke toe te pas en het uiteindelik minder oorweldig begin voel deurdat hulle die terapeutiese proses meer begin vertrou het.
- Daar is deurlopend aan die studente die geleentheid gebied vir reflektering op die ervaring en dit wat geleer is, is ook deurlopend toegepas op hulle lewenstories as terapeute. Al is daar nie altyd met al die studente se lewenstories gewerk nie, het die studente dikwels dit wat met 'n ander student gedoen is, spontaan op hulleself toegepas en daarvoor begin nadink.
- Daar is bygedra tot die persoonlike en professionele groei van die studente. Hulle het die geleentheid gekry om eksperimentele leer in diepte te ervaar en het begin voel dat hulle meer weet van terapie en hulleself as terapeute kan onderskei van mense wat nie opleiding gehad

het in die verband nie. Al die studente het gevoel dat die opleiding betekenisvol was en dat hulle baie gegroei het en verryk is op persoonlike asook professionele vlak.

Die kombinasie van didaktiese en eksperimentele leer was effektief. Die studente het veral baie geput uit die groepterapieproses wat hulleself deurloop het, die rolspel en die alternatiewe manier van omgang met die teorie. Die feit dat die teorie van toepassing gemaak is op films en daar gesprek gevoer is oor dit wat hulle by die huis moes gaan lees in plaas daarvan dat daar lesings gegee is daarvoor, asook die reflektoring op video-opnames van die sessies met die adolessente, was vir die studente baie betekenisvol.

Die meer didaktiese gedeelte van die opleiding is met eksperimentele tegnieke gekombineer, in die sin dat die studente die nodige leeswerk op hulle eie moes doen en daarna die leesstof kon bespreek, waartydens daar gefokus is op elke persoon se unieke ervarings en interpretasies van die teorie. Verder was dit sinvol om te fokus op die prosesse van die onderskeie studente en die wyse waarop hulle die materiaal oorgeneem en hulle eie gemaak het, en ook gekyk het na die outeur, die wyse waarop sy die materiaal gestruktureer het en wat betekenisvol was, al dan nie.

Rolspel as tegniek is effektief by die opleidingsprotokol geïntegreer en die studente het baie hieruit geput. 'n Wye verskeidenheid situasies is uitgespeel, die horlosie is van tyd tot tyd gestop en aksies, gevoelens en gedagtes is telkens bespreek voordat die rolspel weer voortgesit is. Die studente het so baie betekenis hieruit geput dat hulle 'n intense behoefte gehad het aan nog heelwat meer rolspel tydens die opleiding.

Die groepterapieproses met die studente was ook baie betekenisvol, in so 'n mate dat hulle wou voortgaan met die proses, ook tydens die fasilitering van die narratiewe groepsproses met die adolessente. Hulle sou ook uiteindelik baie graag die proses met die adolessente wou voortsit of herhaal met die ervaring wat hulle opgedoen het, wat daarop dui dat dit vir hulle 'n positiewe, betekenisvolle en leersame ervaring was. Die groepterapieproses met die studente was baie effektief, aangesien dit tydens die opleiding aan hulle die geleentheid gegee het om in 'n ervaring te deel wat soortgelyk was aan die proses wat hulle met die adolessente sou fasiliteer. Die narratiewe-groepterapieproses is deurlopend op die studente se persoonlike lewensstories van toepassing gemaak. Hulle het dus self eers baie intens op terapeutiese vlak ervaar wat hulle later met die adolessente sou dupliseer.

Die feit dat die studente op die basis van eksperensiële leer in groepsverband opgelei is, het daartoe aanleiding gegee dat:

- kommunikasie en konstruktiewe werksverhoudings tussen hulle ontstaan het,
- hulle ervarings met mekaar kon deel en by mekaar kon leer,
- hulle mekaar kon ondersteun en opbou, en
- hulle geleer het om individuele verskille, opinies en voorkeure te respekteer, hoewel dit soms vir hulle moeilik was.

Die vier areas wat tydens opleiding in 'n student ontwikkel moet word, soos bespreek in hoofstuk 4, is tydens hierdie opleidingsproses aangeraak. Die eerste van hierdie areas is kennis van die narratiewe-terapie-teorie en sosiaal-konstruksionisme as filosofiese raamwerk. Die studente het na afloop van die opleiding gevoel dat hulle in 'n groot mate onderleg is in narratiewe terapie en in die toekoms sal kan saampraat oor hierdie benadering. Hulle het ook daarmee begin eksperimenteer in hulle individuele terapie met kliënte.

Die tweede area is kennis van die metodologiese vaardighede in terme van die toepassing van die narratiewe tegnieke en vaardighede. Die studente het baie gehou van die verskillende tegnieke byvoorbeeld die inneem van die “weet-nie”-posisie, die eksternalisering van probleme, die gebruik van metafore, die uitdaag van diskoerse, die wegbeweeg van etikettering van mense en die reflektoring na afloop van sessies. Hulle het tydens die proses verskeie van hierdie tegnieke hulle eie gemaak en baie goed begin toepas.

Die studente het self begin dink oor hoe hierdie tegnieke op 'n baie kreatiewe wyse toegepas kan word. Een fasiliteerder het onder andere voorgestel dat die groeplede blootgestel kan word aan rolmodelle, byvoorbeeld sporthelde wat voorheen probleemstories met hoë-risiko-temas geleef het, maar nou alternatiewe stories sonder hoë-risiko-temas leef.

Die derde area is kommunikasievaardighede in terme van die aanleer van die narratiewe manier van taalgebruik. Die studente het die basiese beginsels ten opsigte van die gebruik van taal tydens 'n narratiewe proses verstaan en wel sekere van hierdie beginsels goed onder die knie gekry.

Die vierde area is die vermoë om onafhanklik te kan werk tydens die inisiëring van die groepterapie met die adolessente by die onderskeie skole. Die studente het hierin geslaag en die groepsprosesse effektief en onafhanklik gefasiliteer by die skole.

Indien die vrae wat White (1990) vra om te bepaal in watter mate 'n opleidingsproses voldoende was, op die betrokke opleidingsprosesse van toepassing gemaak word, word daar tot die volgende gevolgtrekkings gekom :

- daar is ruimte toegelaat vir die studente om dele van hulle geleefde ervarings te deel,
- hulle verbeelding is by die proses betrek, byvoorbeeld deur die gebruik van metafore, collages en vrae, wat ruimtes oopgemaak het,
- hulle is begelei om te verstaan hoe hulle die storie van terapie oorneem en hulle eie maak, deurdat daar ook gekyk is na hulle persoonlike stories as terapeute en die proses wat veral uitgespeel het tydens die groepterapieprosesse met die adolessente. Hierdie proses het egter as gevolg van 'n tekort aan tyd nie deeglike aandag gekry tydens die opleidingsprosesse nie, en
- die studente is ondersteun om die werklike effek van stories in hulle lewens as terapeute te eksploreer, veral tydens die groepterapieprosesse wat op hulle toegepas is.

Die betrokke studente was almal baie positief oor die geleentheid vir verdere opleiding om sodoende nog meer te ontwikkel as terapeute en verdere blootstelling te kry aan ander terapeutiese modaliteite waarvan hulle nog nie voorheen geleer het nie. Dit het 'n baie positiewe rol gespeel ten opsigte van die sukses van die opleidingsprosesse. Die opleier se aanvanklike besorgdheid oor die studente se onvermoë om sprankelende gebeurtenisse tydens vorige opleiding te identifiseer en oor hoe dit tydens die narratiewe opleidingsprosesse sou uitspeel, was onnodig aangesien die studente wel verskeie sprankelende gebeurtenisse tydens hierdie opleiding kon identifiseer.

Daar was 'n groot mate van ooreenstemming van verwagtinge tussen die studente en die opleier ten opsigte van wat die opleidingsprosesse sou behels, aangesien die studente reeds vooraf 'n idee gegee is oor die aard, struktuur en praktyke van die opleidingsprotokol wat hulle sou deurloop. Dit was tot voordeel van die opleidingsprosesse. Daar is ook by die aanvang van die opleiding 'n opname gemaak van die studente se spesifieke behoeftes en die meeste van hierdie behoeftes was reeds geïnkorporeer in die protokol. Voorafleeswerk is oorhandig, wat hulle 'n oorhoofse inleiding gegee het tot die nuwe modaliteit waarvan hulle sou leer.

Tydens die opleidingsproses is daar voldoen aan verskeie van die verwagtinge van die studente, in die sin dat hulle geleer het om op 'n ander manier te dink oor mense en hulle lewenstories. Hulle het self betekenis in interaksie met mekaar gegeneer, geleer om nie meer die ekspertposisie in te neem nie, hulle eie ervarings en realiteite geskep en daar is meer klem geplaas op eksperimentele leer as didaktiese leer. Daar is ook tydens die opleidingsproses op 'n minder konkrete wyse gewerk met die dominante stories wat hulle as terapeute voor die aanvang van die opleidingsproses geleef het.

Terugvoer en reflektoring na elke aktiwiteit tydens die opleidingsproses was meestal vir die studente 'n positiewe en baie leersame ervaring. Tydens die reflektoring is daar weer nuwe betekenis geput uit dit wat sinvol was tydens die opleidingsessie, al dan nie.

Brieffskrywing as tegniek is effektief geïntegreer met die opleiding, in die sin dat die studente gefokus het op die manier waarop hulle hulself en hulle lewenstories sien verander het en ook in 'n mate bewus geraak het van hoe hierdie weergawes van hulle lewenstories beheer neem van die manier waarop hulle hulle lewens leef.

Die vier interafhanklike aspekte van die narratiewe en sosiaal-konstruksionistiese perspektiewe is goed geïntegreer met die opleidingsproses. Daar is tydens die bespreking van die films, die rolspel en brieffskrywing deurlopend aandag gegee aan die sosiaal-konstruksionistiese uitgangspunt, persoonlike ervarings, narratiewe metafore en probleme, eksternalisering en dekonstruering as maniere van dink en die interaksionele patrone tussen die studente, die opleier en later die adolessente. Die studente het baie waarde geput uit onder andere die identifisering en eksplorering van metafore en het besef hoeveel betekenis daarin lê.

Die opleidingsproses was effektief in die sin dat die studente 'n gevoel ontwikkel het vir wanneer hulle die beste werk met die narratiewe proses en hulle kon duidelik bepaal of hulle praktyke as terapeute ooreenstem met hulle huidige waardes en oortuigings.

7.2.3.1.3 Die opleidingslogistiek

Die studente het die opleidingsprotokol se struktuur as goed uiteengesit en georganiseer ervaar en dit het gehelp om hulle aandag gefokus te hou.

Die gedetailleerde uitdeelstukke aan die studente was ook in 'n groot mate voldoende, hoewel daar

tydens die proses ook aanpassings gemaak is soos wat die opleiding gevorder het.

Die eksperensiële leergedeelte van die opleiding het deurlopend vir die studente werklik terapeuties gevoel en nie asof die tegnieke net gemodelleer word om tydens die opleiding as voorbeeld te dien nie.

7.2.3.1.4 Die opleier

Indien daar gekyk word na die studente se terugvoer tydens die opleidingsproses, wil dit voorkom of hulle die opleier as sensitief vir die uniekheid van elke student en haar veranderende behoeftes ervaar het. Die opleier het 'n punt daarvan gemaak om aansluiting te vind by die studente se behoeftes en waar hulle op daardie stadium in hulle lewens was, veral ook in terme van opleiding. Verder was die opleier bereid om genoeg tyd aan die studente af te staan en 'n verhouding met elkeen op te bou. Daar is goed daarin geslaag om 'n atmosfeer te skep waarbinne die studente veilig gevoel het om op persoonlike vlak te deel en hulle opinies te lug. Die studente het die opleidingsproses as terapeuties ervaar. Die opleier was ook bereid om ten volle deel te word van die opleidingsproses en om gedeeltes van haar persoonlike lewens storie te deel. Dit het baie beteken vir die studente, soos bespreek tydens die reflektoring.

Die eksperensiële werkswyse het die opleier gemotiveer en dit wil voorkom of haar entoesiasme ook 'n positiewe uitwerking gehad het op die studente. Die opleier se erns met die opleiding, asook die effektiewe wyse waarop die opleidingsproses gefasiliteer is, het die studente veilig en meer selfversekerd laat voel.

Die opleier het verder tydens supervisie op 'n effektiewe wyse vrae aan die studente gevra oor die unieke uitkomst in hulle werk met die groep, wat die studente gehelp het om opnuut perspektief te kry op hulle groepsprosesse met die adolessente.

7.2.3.2 Beperkinge en tekortkominge

7.2.3.2.1 Die opleidingskonteks

Hoewel daar gefokus is op belangrike diskoerse in die samelewing wat 'n impak het op die vorming van lewens stories, kon daar meer gefokus word op die spesifieke diskoerse waarmee die studente gekonfronteer sou word tydens die groepterapieproses met die adolessente. In terme van die konteks, kon die studente dalk ook meer bewus gemaak word van hulle eie rasidentiteite en die wyse waarop dit gekonstrueer is in Suid-Afrika, asook die mate waarin daardie identiteit in hulle

alledaagse lewe en ook in hulle rol as terapeute in die groep ingebring word. Verder is kwessies soos armoede en geslag, wat ook deel vorm van kultuur, nie tydens die opleiding nie diepgaande genoeg bespreek nie.

Die studente se eie groepsproses tydens die opleiding het by hulle 'n sekere verwagting geskep ten opsigte van die groepsproses wat hulle met die adolessente sou fasiliteer. Hierdie verwagting is egter teleurgestel, aangesien hulle met kinders uit 'n totaal ander konteks gewerk het. Die studente kon meer voorberei word op die impak wat die groter getalle en die feit dat sommige groeplede nie mekaar se agtergronde ken nie, op verskillende sosio-ekonomiese vlakke funksioneer en in 'n verskillende lewensfasies is, op die groepsproses sou hê.

Die betrokkenheid van die skoolhoof, personeel, ouers en gemeenskap, wat deel gevorm het van die konteks waarbinne hierdie opleiding en intervensie met die adolessente uitgespeel het, kon meer diepgaande bespreek word.

7.2.3.2.2 Die opleidingsproses

Soos reeds genoem, was daar by die studente 'n baie groot behoefte aan meer tyd vir die rolspele oefeninge asook hulle eie groepterapieproses. In terme van die rolspele sou hulle graag die geleentheid wou hê om voort te gaan met dieselfde rolspele waarmee hulle besig was nadat terugvoer gegee is. Sodoende sou hulle die opbouwende kritiek wat hulle ontvang het, kon integreer en inoefen. Tydens die groepsproses met die adolessente was dit ook duidelik dat die studente soms nog baie onseker was van hulleself en die narratiewe proses, en meer oefening op 'n een-tot-een-basis benodig het voordat hulle dit in groepsverband begin toepas het. Na afloop van die groepsproses met die studente was daar ook nog baie dinge waarvoor hulle vrae gehad het. Hulle sou byvoorbeeld graag wou sien hoe daar tydens die groepsproses by elke fasiliteerder se alternatiewe storie uitgekóm word. Die studente was oortuig daarvan dat indien hulle eie groepsproses voortgeduur het tydens die groepsproses wat hulle met die adolessente gefasiliteer het, dit hulle nog beter sou voorberei, begelei en ondersteun in hierdie verband.

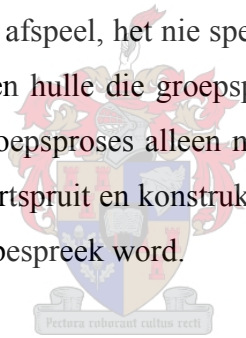
As gevolg van die beperkte tyd, wat gelei het tot te min inoefening van die narratiewe-terapievaardighede het die studente soms met die volgende aspekte gesukkel: die effektiewe gebruik van taal wat die adolessente kon verstaan; persepsies oor wat “reg” en “verkeerd” is in narratiewe terapie en tegnieke soos om ruimtes oop te maak, sprankelende gebeurtenisse te identifiseer, ryker beskrywings te kry van die betekenis wat die groeplede uit hulle persoonlike

stories put, gapings te hoor en metafore te identifiseer en verder te eksploreer.

Daar kon tydens die opleiding ook meer gefokus word op die voorbereiding van die studente op moontlike dilemmas wat tydens of na afloop van die groepsproses met die adolessente kon uitspeel. Die terapeutiese gesprek met een van die groeplede buite die groepsproses, die twee groeplede wat voor die een sessie dagga gerook het en toe bedwelmd was tydens die groepsproses, asook die seksuele ondertone wat aan die begin van die proses op een van die studente uitgespeel het, is voorbeelde van onverwagte gebeurtenisse wat die studente onkant gevang het.

Hoewel die terugvoer en reflektoring na elke aktiwiteit betekenisvol was, het sommige van die studente dit by tye as geforseerd ervaar, aangesien daar vir die navorsingsdoeleindes van elke student verwag is om na elke ervaring terugvoer te gee en almal nie altyd lus was om iets te sê nie.

Vorbereiding ten opsigte van die feit dat die fasiliteerders as ko-terapeute sou funksioneer en die moontlike proses wat tussen hulle kon afspeel, het nie spesifiek aandag gekry tydens die opleiding nie. Die studente was gespanne indien hulle die groepsproses gesamentlik moes fasiliteer, maar was ook gespanne indien hulle die groepsproses alleen moes fasiliteer. Moontlike probleme wat uit die ko-terapeutverhouding kon voortspruit en konstruktiewe aanbevelings wat sou kon help om hierdie vennootskap te laat werk, kon bespreek word.



Buiten die feit dat daar, soos reeds bespreek, meer inoefening moes plaasvind is verskeie probleme wat uitgespeel het tydens die groepsproses ook veroorsaak deur 'n tekort aan ervaring in die fasilitering van 'n groepterapieproses by die studente. Die probleme tydens die proses as gevolg hiervan word nie in diepte bespreek nie, maar slegs 'n voorbeeld of twee word gegee om hierdie punt te verduidelik. Die studente het byvoorbeeld soms verlore geraak tussen al die stories van die verskillende groeplede en die moeilike dinamikas het soms uitgespeel in die groepsproses, wat hulle dan onseker, onbekwaam en buite beheer laat voel het. As gevolg van hierdie gevoelens het die studente soms te veel beheer en leiding geneem, outokratiese posisies ingeneem, hulle gevoelens van onbekwaamheid aan die groep gekommunikeer, woorde in groeplede se monde geplaas en prosesse gefasiliteer wat soms drasties afgewyk het van die narratiewe benadering.

7.2.3.2.3 Die opleidingslogistiek

In terme van die uiteensetting van die opleidingsprotokol het die studente aanbeveel dat daar eerder vyfminutepouses tussen aktiwiteite en een halfuurpouse in die middel van die oggend moes

wees en dat daar dan stiptelik by die tydsindeling gehou moes word. Tydsdruk het ook veroorsaak dat die atmosfeer nie altyd ontspanne en rustig was tydens die opleiding nie en die studente het 'n behoefte gehad daaraan.

Wat die gedetailleerde uitdeelstukke betref, het die studente 'n behoefte gehad daaraan dat daar reeds vroeër in die opleiding meer inligting deurgegee word oor die verskillende wyses van vraagstelling in narratiewe terapie. Verder is daar 'n versoek gerig dat die teorie in die middel van die opleiding weer hersien moes word of dat vroeë en tegnieke, byvoorbeeld eksternalisering weekliks weer kortliks bespreek moes word. Meer inligting oor adolessente, hulle ontwikkelingsfase en wat fasiliteerders tydens 'n groepsproses met adolessente in die algemeen te wagte kan wees, was 'n verdere groot behoefte. Genoeg inligting hieroor was nie in die opleidingsprotokol geïntegreer nie.

Daar kon meer uitgebrei word op die basiese struktuur van die groepsproses met die adolessente. Die effektiwste wyse om die groep elke week te begin, kon byvoorbeeld onder andere bespreek word. Die studente het ook 'n behoefte gehad daaraan om reeds voor die individuele onderhoude te weet watter kinders sou opdaag, wat hulle ouderdomme is en wat die geslagsverdeling in die groep sou wees. Weens logistieke probleme was dit egter nie moontlik nie.

Die eksperimentele-leergedeelte van die opleiding se pas kon dalk 'n bietjie stadiger wees. Van die studente het die proses aanvanklik as “te vinnig aan die diep kant ingegooi” ervaar, hoewel dit juis 'n behoefte was wat hulle aanvanklik gekommunikeer het. Veral met die rolspeloefeninge het die studente 'n behoefte gehad daaraan dat die opleier eers die proses moes illustreer voordat hulle die geleentheid gekry het om die rolspel self te doen.

Verder was daar ook soms 'n behoefte aan nog meer supervisie as wat daar geskeduleer is, aangesien daar nie altyd diepgaande genoeg met elke student se onsekerhede en vroeë omgegaan kon word nie.

7.2.3.2.4 Die opleier

'n Aspek waarin die opleier dalk nie altyd geslaag het nie, was om tydelik afstand te doen van enige ander idees of praktyke waarin sy belangstel wat nie ooreenstem met die modaliteit waarin sy die studente moes oplei nie. Die opleier was tydens die opleidingsproses deurlopend bewus hiervan en het dit soms moeilik gevind om slegs vanuit 'n narratiewe raamwerk na kliënte se

lewenstories te kyk. Dit het baie selfbeheersing geverg om nie soms ander raamwerke se interpretasies tussenin te gebruik wat die studente moontlik kon verwar nie.

Hoewel die supervisie effektief was, kon daar meer bewus op beide die landskap-van-aksie en die landskap-van-bewustheid-vrae gefokus word. Verder is daar nie altyd genoegsaam gereflekteer op die studente as terapeute en wat dit van hulle terapiestyle en persoonlike lewenstories sê nie.

7.3 Aanbevelings

In hierdie afdeling word daar nie puntsgewys aanbevelings gemaak wat na elke afleiding in die gevolgtrekkings verwys nie, aangesien baie van die aanbevelings vanselfsprekend is. Daar word gekyk na die bydrae wat die studie gelewer het ten opsigte van die relevante teorie, belangrike leemtes wat tydens die studie geïdentifiseer is, die praktiese implementering na afloop van die studie en laastens moontlikhede vir toekomstige studies.

7.3.1 Die teoretiese bydrae

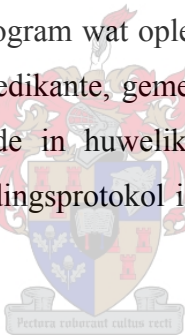
Met verwysing na hoofstuk 1 se probleemstelling en die feit dat postmodernistiese kennis nie 'n nuwe teorie as produk lewer nie, maar volgens Clarkson (1995) en Van Niekerk (1999) eerder 'n beskrywing van die prosesse waarvolgens individue en samelewings kennis konstrueer, het hierdie studie op die volgende vyf verskillende vlakke 'n bydrae gelewer tot die teorie:

Eerstens is die behoefte aan 'n meer effektiewe manier om sielkundige dienste op 'n groter skaal te lewer, aangespreek. Soos aanbeveel deur Olivier (1992) en Durlak (1995), is daar gefokus op groepterapie en vroegtydige ingryping eerder as krisishantering. 'n Nuwe praktyk wat voorkomend en gemeenskapsgeoriënteerd is, is dus ontwikkel in 'n poging om die massas meer effektief te bereik. Volgens Silvester (1997) is daar ook nie baie navorsing gedoen oor narratiewe groepterapie nie en hierdie is seker die belangrikste bydrae wat tydens hierdie studie gelewer is tot die teorie. Die primêre voordeel van narratiewe terapie in groepsverband naamlik die feit dat die groeplede spontaan 'n gehoor vorm vir alternatiewe stories wat deur die loop van die proses by die onderskeie groeplede ontwikkel, is tydens hierdie studie bevestig.

Tweedens is 'n voorkomingsintervensie ontwikkel wat fokus op die lewering van geestesgesondheidsorgdienste veral aan kinders in anderskleurige gemeenskappe in Suid-Afrika. Dit is 'n belangrike bydrae aangesien hierdie dienste volgens Seedat et al. (2001) geweldig tekort skiet in hierdie gemeenskappe.

Derdens is daar, soos aanbeveel deur Ahrends (1995), in psigoterapeutiese verband meer erkenning gegee aan die kulturele diversiteit van die mense waarmee daar in hierdie land gewerk word. Daar is in die besonder aan Holdstock (2000) se vraag “Wat is Suid-Afrikaanse sielkunde, wat is sielkunde in hierdie land se wortels en wat is die ideologiese gevolge soos wat dit in die verlede en huidige praktyke gereflekteer word?” aandag geskenk. Aangesien elke aspek van sielkunde in Suid-Afrika ineengevleg is met die politieke situasie in hierdie land is gebruik gemaak van ‘n intervensie wat die kinders in Suid-Afrika se besondere konteks in ag neem. Daar is dus werk gemaak van Jessor (1998) se aanname dat baie min intervensies die invloed wat die sosiale realiteite op die betekenis van adolessente se lewens het, in ag neem. Postmodernisme, soos aanbeveel deur Seedat et al. (2001), is verder gebruik as alternatiewe raamwerk wat inpas by Suid-Afrika se spesifieke konteks.

Vierdens is die behoefte wat deur Pinnock (1997) geïdentifiseer is, aangespreek, naamlik die behoefte aan ‘n nasionale mentorskapprogram wat opleiding in terapeutiese werk met adolessente bied aan ouers, onderwysers, pastore/predikante, gemeenskaps- en programleiers, ouer mense en mense met gespesialiseerde vaardighede in huweliksberading, geskiedenis, kultuur, sport en buiteligopvoeding. ‘n Effektiewe opleidingsprotokol is ontwikkel wat in die verband aangewend kan word.



Ten slotte is ‘n tekortkoming in die opleidingskurrikula van terapeute in ons land aangespreek in die sin dat die betrokke opleidingsprotokol kwessies soos politieke en multikulturele dilemmas aanspreek. Daar is dus, soos aanbeveel deur Ahrends (1995), spesifiek gefokus daarop om studente tydens die opleiding meer bewus te maak van die konteks en spesifieke kennis en vaardighede ten opsigte van multikulturele kwessies wat tans ‘n leemte is in die opleiding van terapeute in Suid-Afrika.

7.3.2 Die narratiewe-terapieproses spesifiek in groepsverband met adolessente

7.3.2.1 Leemtes

Die belangrikste leemte in hierdie studie is die feit dat die konteks nie effektief genoeg betrek is by die proses nie. Al die lyne is nie uiteindelik weer bymekaargetrek om terugvoer te kry oor die korttermyn- asook langtermyn-impak wat hierdie studie gehad het nie. Hoewel dit van die begin af nie deel gevorm het van die doelwitte van hierdie studie nie, is dit ‘n faset wat ‘n groot bydrae

sou lewer indien dit wel geïntegreer is in die studie. In hierdie verband kon die skoolhoofde, onderwysers en ouers van die adolessente onder andere direk na afloop van die groepsproses en weer 'n paar maande later by die proses betrek word. Hoewel die betrokke adolessente se vriende, die studente en 'n sielkundige in privaat praktyk wel betrek is en terugvoer gegee het oor die resultate van die studie, sou dit 'n groot bydrae kon lewer indien terugvoer van al die bogenoemde partye verkry kon word. Die feit dat daar ook nie aan die adolessente die geleentheid gegee kon word om op die navorser se bevindinge te reflekteer en terugvoer te gee in die verband nie, sluit hierby aan. Indien die groeplede opgespoor kon word, kon hulle selfs ook by die volgende implementeringsfase van hierdie proefskrif betrek word om as mentors vir nuwe groeplede op te tree en sodoende ook hulle eie alternatiewe stories verder te versterk.

Die vraag of daar uiteindelik langtermynveranderinge plaasgevind het in die adolessente se lewens, asook in die Jamestown- en Cloeteville-gemeenskap, bly dus in 'n mate onbeantwoord. Indien 'n opvolgstudie 'n paar maande of selfs 'n jaar later geloods is en al die verskillende partye van hierdie gemeenskap weer genader is, sou die langtermyn-impak van die intervensie baie duideliker gewees het.

Die kwessie oor die onderskeie skoolhoofde en onderwysers wat die adolessente wat aan die groepe sou deelneem, geïdentifiseer het, kon ook anders gehanteer word. Die skoolhoofde en onderwysers kon eerstens self 'n narratiewe-groeptherapieproses deurloop het waartydens daar eers met hulle persoonlike stories gewerk kon word. So 'n proses sou hulle insig in en begrip vir hulle eie persoonlike dinamikas wat op die skoolterrein en op die adolessente uitspeel, gegee het, asook insig in die adolessente se lewenstories, die wyse waarop hulle die adolessente moet hanteer om alternatiewe stories te help versterk en wat die adolessente tydens so 'n groeptherapieproses gaan beleef.

Verder kon daar vraelyste aan die onderwysers en skoolhoofde uitgedeel word wat onder andere navraag doen oor kwessies soos die kinders se gedrag voor en na die intervensie, die konteks waarin die kinders en onderwysers hulleself bevind, asook kulturele kwessies.

Betekenisvolle rolmodelle, byvoorbeeld sporthelde wat uit agtergeblewe gemeenskappe kom, kon ook as deel van die konteks by die proses betrek word. Hierdie rolmodelle kon die probleemstories met hoë-risiko-temas wat hulle voorheen geleef het, met die kinders kom deel, en beklemtoon hoe hulle dit reggekry het om alternatiewe stories sonder hoë-risiko-temas te begin

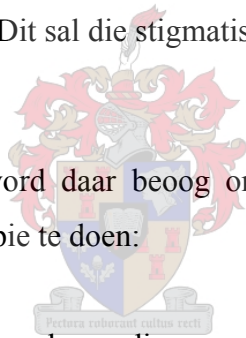
leef. Dit sou 'n belangrike bydrae kon maak tot die versterking van alternatiewe stories by die groeplede.

Daar moet ook gekyk word na die logistieke probleme, soos uiteengesit onder die gevolgtrekkings van hierdie hoofstuk. Die feit dat die groepsproses met die adolessente oor 'n langer tydperk moet plaasvind, word egter weer beklemtoon. Die proses moet 'n minimum van 20 weke duur, maar verkieslik 'n jaar.

Die kwessie oor hoekom die spesifieke adolessente geïdentifiseer is om deel te vorm van die groepsproses, word ook uitgelig en moet deursigtig hanteer word in die sin dat daar deurgegee moet word dat die onderwysers besorg is oor hulle en sien dat hulle soms swaarkry. Daar moet dus gekommunikeer word dat die groepsproses nie net 'n geleentheid is vir die fasiliteerders om meer te leer by die adolessente nie, maar ook 'n terapeutiese groep waar die seer en probleme van die lewe bespreek gaan word. 'n Ander opsie is ook om so 'n groep oop te stel vir enige adolessent wat vrywillig wil aansluit. Dit sal die stigmatisering van die groep neutraliseer.

7.3.2.2 Praktiese implementering

Na afhandeling van hierdie studie word daar beoog om stapsgewys op 'n praktiese vlak die volgende met betrekking tot groepterapie te doen:



Eerstens gaan daar terugvoer gegee word aan die personeel van die onderskeie skole waar die studie geloods is. Tydens hierdie terugvoersessie gaan daar saam met die onderskeie skoolhoofde en personeel gereflekteer word op wat tydens die studie gewerk het en wat nie, om sodoende die proses te verfyn en te verbeter. Terselfdertyd gaan 'n poging aangewend word om van die groeplede wat deelgeneem het aan die studie, weer op te spoor en moontlik terugvoer van hulle te kry oor die proses en wat daarna met hulle lewenstories gebeur het.

Tweedens gaan daar gekyk word na die wyse waarop standhoudende alternatiewe stories by die groeplede geskep en versterk kan word, al word die groepsprosesse jaarliks beëindig. 'n Deurlopende diens gaan ondersoek word waarby vorige jare se groeplede betrek gaan word om as mentors op te tree in nuwe groepe by dieselfde skole. Daar gaan ook gekyk word na die fasilitering van narratiewe-groepterapieprosesse met die onderwysers voordat die proses met die adolessente geloods word.

7.3.3 Die opleiding van die studente in narratiewe groepterapie

7.3.3.1 Leemtes

Die navorser kon tydens hierdie studie meer konferensies en werksinkels bygewoon het waar die narratiewe werk en sosiaal-konstruksionistiese benadering diepgaande bespreek is en nuwe, verfrissende idees en tendense deurgegee is. Dit sou die navorser verder verryk het en bewus gemaak het van die breër konteks waarbinne narratiewe werk gedoen word.

Verder kon daar selfs nog meer ondersteuning vir die studente in plek gewees het toe hulle met die groepsproses met die adolessente begin het. Supervisie kon meer gereeld plaasgevind het, ook in individuele verband. Daar kon verder spesifiek gekyk word na wat die groepsproses met die adolessente aan die studente gedoen en by hulle ontlok het. Indien die studente se persoonlike groepsproses voortgesit is tydens hulle groepsprosesse met die adolessente, sou dit hulle verder ondersteun het en deurlopend meer van die proses laat leer het. Die opleier kon verder gesorg het dat sy self deurlopend supervisie ontvang van haar promotors om sodoende die supervisieproses nog meer effektief te fasiliteer.

Die konteks en wat dit behels het, asook die rol wat dit in narratiewe werk speel en die impak wat dit op die narratiewe-groepterapieproses het, kon selfs meer beklemtoon word tydens die opleiding, sodat dit beter verstaan kon word. Sodoende sou die studente die werk met die adolessente ook makliker kon fasiliteer.

Daar kon ook meer aandag gegee word aan die basiese struktuur van die groepsproses met die adolessente. Kwessies soos addisionele take wat tydens die groepsproses geïnisieer kon word indien nodig, kon vooraf beplan en diepgaande behandel word.

Die studente was by die aanvang van die groepsprosesse met die adolessente steeds baie onseker oor sekere fasette van die fasilitering van 'n narratiewe-groepterapieproses en was dus nie heeltemal gereed om so 'n proses met selfvertroue te fasiliteer nie. Die narratiewe-groepterapieopleiding kon oor 'n heelwat langer periode strek, en spesifiek die groepterapiesessies met die studente kon oor ten minste 20 sessies strek. Soos reeds genoem, kon daar ook voortgegaan word met hierdie proses toe die studente begin het met die fasilitering van die narratiewe-groepterapieproses van die adolessente. Die narratiewe terapieproses kon ook meer inge oefen word tydens die rolspele oefeninge, asook tydens die studente se persoonlike groepterapieproses.

Ten minste nog tien uur van rolspel as tegniek kon by die opleidingsproses geïnkorporeer word. Die rolspelafdeling kan ook aangepas word in die sin dat studente langer geleentheid kry om met een rolspel voort te gaan en aanbevelings dus in te oefen.

Ten slotte moet daar gekyk word na die logistieke probleme soos uiteengesit onder die gevolgtrekkings van hierdie hoofstuk en die nodige aanpassings moet gemaak word.

7.3.3.2 Praktiese implementering

Die praktiese implikasies wat hierdie studie vir die implementering van opleiding in sielkunde in Suid-Afrika het, is as volg:

Eerstens kan verdere geleentheid geëksploreer word om finansiering te bekom om jeugleiers in gemeenskappe, studente, sielkundiges, beraders, maatskaplike werkers, onderwysers en ander relevante persone in Suid-Afrika op te lei om narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie toe te pas met adolessente wat probleemstories met hoë-risiko-temas leef.

Tweedens kan narratiewe groepterapie as alternatiewe voorkomingsintervensie by die gemeenskapsielkunde kurrikula van universiteite in Suid-Afrika geïntegreer word.

Na afhandeling van hierdie studie word daar beoog om op 'n praktiese vlak die volgende met betrekking tot opleiding te doen:

Al die aanbevelings gaan met die huidige opleidingsprotokol geïntegreer word en 'n soortgelyke proses gaan, met 'n groep wat voldoen aan al die aanbevole vereistes, geloods word. Die terugvoer wat na afloop van die proses van alle betrokke partye verkry word, gaan verder geïntegreer word met hierdie alternatiewe voorkomingsintervensie.

7.3.4 Toekomstige studies

Gegewe die eksploratiewe aard van hierdie studie, het verskeie moontlikhede vir verdere navorsing na vore getree. Vervolgens word hierdie moontlikhede bespreek.

Eerstens kan die effektiwiteit van narratiewe groepterapie verder bestudeer word met 'n navorsingsonderwerp wat voor- en na-analises doen om sodoende sekere veranderlikes met mekaar

te vergelyk en ook by die betrokke skoolpersoneel en ouers te gaan vasstel wat die impak op die deelnemer is op die langer termyn.

Tweedens kan die kwessie van die toepassing van die narratiewe-groeptherapieproses met 'n multikulturele groep geëksploreer word.

Derdens kan navorsing gedoen word oor die toepassing van narratiewe groeptherapie met spesifieke adolessente groepe, byvoorbeeld adolessente wat deur die hof verwys word.

Vierdens kan narratiewe groeptherapie met volwassenes gedoen word om vas te stel of hierdie intervensie wel effektief toegepas kan word op mense wat probleemstories leef en in ander ontwikkelingsfases is.

Die gevolgtrekkings en aanbevelings is in hierdie hoofstuk uiteengesit en in detail bespreek. Tydens hierdie studie is daar, soos die aanhaling aan die begin van hoofstuk 1 aandui, nie bewus gesoek na waarheid nie. Die adolessente se wêreld van egte verskyning is eerder in diepte geëksploreer. 'n Alternatiewe praktyk wat erkenning gee aan die relatiewiteit van mense se lewens, is dus ontwikkel. Hierdie alternatiewe praktyk binne sielkunde in Suid-Afrika poog om sensitief te wees vir die spesifieke konteks en behoeftes in hierdie land. Die opregte hoop word uitgespreek dat daar in die toekoms op hierdie studie voortgebou sal word in 'n poging om werklik vir adolessente om te gee en sodoende standhoudende alternatiewe stories by die adolessente in Suid-Afrika te help skep en versterk.

BIBLIOGRAFIE

Die bibliografie is 'n volledige uiteensetting van al die bronne wat in hierdie proefskrif gebruik is, asook dié bronne wat gebruik is in die afsonderlike dokument hierby aangeheg ter aanvulling van die proefskrif.

Aamodt, A.M. (1982). Examining ethnography for nurse researchers. *Western Journal of Nursing Research*, 4, 209-220.

Abrahams, A. (1992). *An explorative study of the professional training experiences of black psychologists in the Western Cape region*. Ongepubliseerde honneursthesis, Universiteit van Kaapstad.

Agar, M. (1986). *Speaking of ethnography*. Beverley Hills, CA: Sage.

Ahrends, I. (1995). *Different stories: multicultural issues in the training of clinical psychologists*. Ongepubliseerde meestersthesis, Universiteit van Kaapstad.

Andrews, J., & Clark, D. (1996). In the case of a depressed woman: solution-focused or narrative-therapy approaches? *Family Journal*, 4(3), 239-242.

Auerswald, E.H. (1987). Epistemological confusion in family therapy and research. *Family Process*, 26(3), 317-330.

Badcock-Walters, P. (2000). HIV prevention in educational institutions: observations from the XIII international AIDS conference. *Aids Analysis Africa*, 11(2), 14-16.

Bailey, K.A., Baker, A., Webster, R.A., & Lewin, T.J. (2004). Pilot randomized controlled trial of a brief alcohol intervention group for adolescents. *Drug & Alcohol Review*, 23(2), 157-166.

Balk, D.E. (1995). *Adolescent development: early through late adolescence*. Londen: Brooks/Cole.

Barry, K. (2000). *Adolescence: from an unstoried life to the construction of the first narrative*.
Ottrek 28 Julie 2001 van: http://www.iona.edu/academic/arts_sci/orgs/narrative/barry/htm

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.

Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity*. New York: Bantam.

Bhana, R. (2004). Youth risk behaviour. *South African Health Review*, 4, 129-134.

Big Brothers Big Sisters of South Africa. (2006). *Big Brother Big Sister recruiting new members*.
Ottrek 18 Mei 2006 van: <http://www.bbbssa.org.za>.

Billow, R.M. (2004). Working relationally with the adolescent in group. *Group Analysis*, 37(2),
187-200.

Blume, T.W., Green, S., Joanning, H., & Quinn, W.S. (1994). Social role negotiation skills for
substance-abusing adolescents: a group model. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 11(3), 197-
204.

Bly, R. (1990). *Iron John*. Dorset: Element.

Boldt, R.M., & Mosak, H.H. (1998). Understanding the storyteller's story: implications for
therapy. *The Journal of Individual Psychology*, 54(4), 495-509.

Bonomo, Y., & Bowes, G. (2001). Putting harm reduction into an adolescent context. *Journal of
Paediatrics and Child Health*, 37(1), 5-8.

Botella, L. (2002). *Constructivism and narrative psychology*. Ottrek 27 Oktober 2000 van:
infomed.es. <http://www.infomed.es/constructivism/documsweb/andreas.html>.

Boykin, A.W. (2000). Foreword. In M.G. Sanders (red.), *Schooling students placed at risk:
research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp.xi-xiii).
Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Brown, S.D., Pujol, J., & Curt, B.C. (1998). As one in a web? Discourse, materiality and the place of ethics. In I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp.75-90). Londen: Sage.

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Londen: Routledge.

Burr, V. (1998). Overview: realism, relativism, social constructionism and discourse. In I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp.13-26). Londen: Sage.

Campbell, E. F. (2000). Journeys toward hope and understanding. *Dissertation Abstracts International*, 60(9), 4879-B.

Capuzzi, D., & Gross, D.R. (1995). Developmental stages and individual counselling and psychotherapy. In D. Capuzzi, & D.R. Gross (reds.), *Counselling and psychotherapy: theories and interventions* (pp.51-80). New Jersey: Prentice-Hall.

Carr, A. (1998). Michael White's narrative therapy. *Contemporary Family Therapy*, 20(4), 485-503.

Carty, L. (1991). Experiential learning: a clinical experience in developmental group counselling. *Guidance and Counselling*, 6(3), 27-36.

Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, circularity, and neutrality revisited: an invitation to curiosity. *Family Process*, 26, 405-413.

Clarkson, P. (1995). Counselling psychology in Britain: the next decade. *Counselling Psychology Quarterly*, 8(3), 197-204.

Cleaver, G. (1992). Practical counselling: community counselling and programmes. In J.Uys (red.), *Psychological counselling in the South African context* (pp.227-246). Johannesburg: Maskew Miller Longman.

Coale, H.W. (1994). Using cultural and contextual frames to expand possibilities. *Journal of Systemic Therapies*, 13(2), 5-22.

Collier, A. (1998). Language, practice and realism. In I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp.47-58). Londen: Sage.

Colton, M.E., & Gore, S. (1991). Strategies for intervention. In M.E. Colton, & S. Gore (reds.), *Adolescent stress: causes and consequences* (pp.257-259). New York: Aldine de Gruyter.

Colton, M.E., & Gore, S. (1991). Youth at high risk: the social situation and mental health of adolescents under adversity. In M. E. Colton, & S. Gore (reds.), *Adolescent stress: causes and consequences* (pp.151-157). New York: Aldine de Gruyter.

Corey, G. (1981). *Theory and practice of group counselling*. California: Brooks/Cole.

Cowley, G., & Springen, K. (1995). Rewriting life stories. *Newsweek*, 125(16), 70 –74.

Crockett, L.J., & Crouter, A.C. (1995). Pathways through adolescence: an overview. In L.J. Crockett, & A.C. Crouter (reds.), *Pathways through adolescence: individual development in relation to social contexts* (pp.1-14). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Crowtherm, S. (1998). Secrets of staff development support. *Educational Leadership*, 55, 75-76.

Curry, J.F., Wells, K.C., Lochman, J.E., Craighead, W.E., & Nagy, P.D. (2001). Group and family cognitive behavior therapy for adolescent depression and substance abuse: a case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8(4), 367-376.

Davies, B. (1998). Psychology's subject: a commentary on the relativism/realism debate. In I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp.133-145). Londen: Sage.

Dewsbury, D.A., & Pickren, W.E. (1992). Psychologists as teachers: sketches toward a history of teaching during 100 years of American psychology. In A.E. Puente, J.R. Matthews, & C.L. Brewer (reds.), *Teaching psychology in America: a history* (pp.127-146). Washington DC: American Psychological Association.

Diamond, G., Godley, S.H., Liddle, H.A., Sampl, S., Webb, C., Tims, F.M., & Meyers, R. (2002). Five outpatient treatment models for adolescent marijuana use: a description of the cannabis youth treatment interventions. *Addiction*, 97(1), 70-83.

Dies, R.R. (1994). Therapist variables in group psychotherapy research. In A. Fuhriman, & G.M. Burlingame (eds.), *Handbook of group psychotherapy: an empirical and clinical synthesis* (pp.114-154). New York: John Wiley & Sons.

Doan, R.E. (1998). The king is dead; long live the king: narrative therapy and practicing what we preach. *Family Process*, 37(3), 379-385.

Draucker, C.B. (2003). Unique outcomes of women and men who were abused. *Perspectives in Psychiatric Care*, 39(1), 7-16.

Drewery, W., & Winslade, J. (1997). The theoretical story of narrative therapy. In G. Monk, J. Winslade, K. Crocket, & D. Epston (eds.), *Narrative therapy in practice: the archaeology of hope* (pp.32-52). San Francisco: Jossey-Bass.

Duncan, N., & van Niekerk, A. (2001). Investing in the young for a better future: a programme of intervention. In M. Seedat, N. Duncan, & S. Lazarus (eds.), *Community psychology: theory, method, and practice* (pp.325-339). Kaapstad: Oxford University Press.

Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Londen: Sage.

Edelman, S. (2005). Group cognitive behavior therapy with troubled adolescents: a learning experience. *Child-and-Family-Behavior-Therapy*, 27(3), 47-59.

Erickson, M.H., & Rossi, E.L. (1981). *Experiencing hypnosis: therapeutic approaches to altered states*. New York: Irvington.

Erwin, P.G. (1999). The effects of a programme of training in structured group counselling. *Counselling Psychology Quarterly*, 12(2), 191-199.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Londen: Longman.

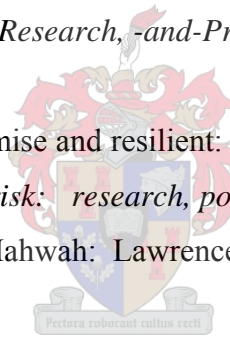
Federici-Nebbiosi, S. (2003). "With a little help from my friends": affect regulation emergence of group experience in treatment of young adolescents. *Psychoanalytic Inquiry*, 23(5), 713-733.

Flisher, A.J., Ziervogel, C.F., Chalton, D.O., Leger, P.H., & Robertson, B.A. (1996). Risk-taking behaviour of Cape Peninsula high school students: part x multivariate relationships among behaviour. *South African Medical Journal*, 86, 1094-1098.

Fouche, M. (2000). *The training crucible – experiences of a systemic therapist in the making*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Suid-Afrika.

Foy, D.W., Eriksson, C.B., & Trice, G.A. (2001). Introduction to group interventions for trauma survivors. *Group-Dynamics:-Theory,-Research, -and-Practice*, 5(4), 246-251.

Franklin, W. (2000). Students at promise and resilient: a historical look at risk. In M.G. Sanders (rRed.), *Schooling students placed at risk: research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp.3-15). Mahwah: Lawrence Erlbaum.



Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: the social construction of preferred realities*. Londen: W.W. Norton.

Fuhriman, A., & Barlow, S.H. (1994). Interaction analysis: instrumentation and issues. In A. Fuhriman, & G.M. Burlingame (reds.), *Handbook of group psychotherapy: an empirical and clinical synthesis* (pp.191-222). New York: John Wiley & Sons.

Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.

Gergen, K.J. (1991). The postmodern adventure. *FamilyTherapy Networker*, Nov./Dec. 52 & 56-57.

Gergen, K.J. (1991). *Narrative, moral identity and historical consciousness: a social constructionist account*. *Onttrek* 28 Oktober 2000 van: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text3.html>.

Gilbert, D. (1998). The prejudice perception assessment scale: measuring stigma vulnerability among African American students at predominantly Euro-American institutions. *Journal of Black Psychology*, 24, 305-321.

Good, B.J., Herrera, H., Good, M., & Cooper, J. (1985). Reflexivity: counter transference and clinical ethnography. In R. Hahn, & A. Gaines (reds.), *Physicians of Western Medicine* (pp.193-221). Boston: D. Reidel.

Greenberger, E., Beam, M., Chen, C., Whang, S., & Dong, Q. (2000). The perceived social contexts of adolescents' misconduct: a comparative study of youths in three cultures. *Journal of Research on Adolescents*, 10(3), 365-389.

Grossman, B. (2000). Group work with children and adolescents. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 27(4), 203-205.

Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Resources Information Center Annual Review Paper*, 29, 75-91.

Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.

Heath, C., & Luff, P. (1993). Explicating face-to-face interaction. In N. Gilbert (red.), *Researching social life* (pp.306-326). Londen: Sage.

Hill, M.B., & Brack, G. (2004). The killing and burning of witches in South Africa: a model of community rebuilding and reconciliation. In J.R. Ancis (red.), *Culturally responsive interventions* (pp.175-194). New York: Brunner-Routledge.

Hodas, G.R. (1994). Reversing narratives of failure through music and verse therapy. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 2, 199-207.

Hoffman, L. (1988). A constructivist position for family therapy. *The Irish Journal of Psychology*, 9, 110-129.

Holcomb, R.W. (1994). Incorporating new treatment perspectives into a residential, adolescent drug and alcohol program. *Journal of Child and Youth Care*, 9(2), 43-50.

Holdstock, T.L. (2000). *Re-examining psychology: critical perspectives and African insights*. London: Routledge.

Hoyt, M.F. (2000). *Some stories are better than others*. Lillington: Edwards Brothers.

Hudson, J.L., Hughes, A.A., & Kendall, P.C. (2004). Treatment of generalized anxiety disorder in children and adolescents. In P.M. Barret, & T.H. Ollendick (eds.), *Interventions that work with children and adolescents: prevention and treatment* (pp.115-143). Singapore: John Wiley & Sons.

Jaffe, M.L. (1998). *Adolescence*. New York: John Wiley & Sons.

Jankowski, P.J., Clark, W.M., & Ivey, D.C. (2000). Fusing horizons: exploring qualitative research and psychotherapeutic applications of social constructionism. *Contemporary Family Therapy*, 22(2), 241-250.

Jessor, R. (1998). New perspectives on adolescent risk behavior. In R. Jessor (red.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp.1-13). New York: Cambridge University.

Kaminer, Y. (2005). Challenges and opportunities of group therapy for adolescent substance abuse: a critical review. *Trends in the Treatment of Adolescent Substance Abuse*, 30(9), 1765-1774.

Keenan, M. (1998). Narrative therapy with men who have sexually abused children. *The Irish Journal of Psychology*, 19(1), 136-151.

Kirby, D. (1995). *A review of educational programs designed to reduce risk-taking behaviours among school-aged youth in the United States*. Santa Cruz: ETR Associates.

Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Knafl, K., & Breitmayer, B.J. (1989). Triangulation in qualitative research: issues of conceptual clarity and purpose. In J. Morse (red.), *Qualitative nursing research: a contemporary dialogue* (pp.193-203). Rockville, MD: Aspen.

Knoetze, K.R. (2003). *Crossing the threshold: evaluation of a rites of passage programme in a peri-urban South African community*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit Stellenbosch.

Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.

Krog, A. (1998). *Country of my skull*. Kaapstad: Random House.

Lampel, A.K. (1985). Exploration. In B.B. Siepker, & C.S. Kandarar (reds.), *Group therapy with children and adolescents: a treatment manual* (pp.86-108). New York: Human Sciences.

Lee, C.C. (1997). *Multicultural issues in counseling: new approaches to diversity*. Alexandria: American Counseling Association.

Legowski, T., & Brownlee, K. (2001). Working with metaphor in narrative therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 12(1), 19-28.

Leininger, M.M. (1985). Nature, rationale and importance of qualitative research methods in nursing. In M.M. Leininger (red.), *Qualitative research methods in nursing* (pp.1-28). New York: Grune & Stratton.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Londen: Sage.

Liddle, H.A., Dakof, G.A., Parker, K., Diamond, G.S., Barret, K., & Tejada, M. (2001). Multidimensional family therapy for adolescent drug abuse: results of a randomized clinical trial. *American Journal of Drug & Alcohol Abuse*, 27(4), 651-688.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.A. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Louw, D.A. (1990). *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: HAUM.

Lyman, R.D., & Campbell, N.R. (1996). *Treating children and adolescents in residential and inpatient settings*. Thousand Oaks, CA: Sage. MacKenzie, K.R. (1994). Group development. In

A. Fuhriman, & G.M. Burlingame (eds.), *Handbook of group psychotherapy: an empirical and clinical synthesis* (pp.223-268). New York: John Wiley & Sons.

MacNair-Semands, R.R., & Lese, K.P. (2000). Interpersonal problems and the perception of therapeutic factors in group therapy. *Small Group Research*, 31(2), 158-174.

Mandim, L. (2001). *Conversations with survivors of suicide: old stories and new meanings*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Suid-Afrika.



Marcus, G.E., & Fischer, M.J. (1986). *Anthropology as cultural critique: an experimental movement in the human sciences*. Chicago: University of Chicago.

Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Londen: Lawrence Erlbaum.

May, K.A. (1989). Interview techniques in qualitative research: concerns and challenges. In J. Morse (red.), *Qualitative nursing research: a contemporary dialogue* (pp.57-166). Rockville, MD: Aspen.

McLeod, J. (2000). *Narrative processes in experiential therapy: stories as openings*. British Association for Counselling Annual Research Conference, University of Manchester.

McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. Londen: Sage.

Merscham, C. (2000). Restorying trauma with narrative therapy: using the phantom family. *Family Journal*, 8(3), 282-287.

Merttens, R. (1998). What is to be done? In I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp.59-74). Londen: Sage.

Michalson, L. (2000). *A narrative reading of a female adolescent's process of self-construction*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Middleman, R.R., & Wood, G.G. (1995). Contextual group work: apprehending the elusive obvious. In R. Kurland, & R. Salmon (reds.), *Group work practice in a troubled society: problems and opportunities* (pp.5-15). Londen: Haworth.

Miller, L.J. (2000). The poverty of truth seeking: postmodernism, discourse analysis and critical feminism. *Theory & Psychology*, 10(3), 313-352.

Moffit, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

Molesworth, H.B.C. (1999). *Critical reflections on postmodern psychotherapy*. Berkeley, CA: California School of Professional Psychology.

Monk, G. (1997). How narrative therapy works. In G. Monk, J. Winslade, K. Crocket, & D. Epston (reds.), *Narrative therapy in practice: the archaeology of hope* (pp.3-31). San Francisco: Jossey-Bass.

Montero, M. (1998). The perverse and pervasive character of reality: some comments on the effects of monism and dualism. In I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp.119-131). Londen: Sage.

Moore, B. (2000). Teenage suicide: prevention is better than cure. *Nue Comment*, 4(3), 12-13.

Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Adelaide: Dulwich Centre.

Morgan, S.R. (1985). *Children in crises: a team approach in schools*. Londen: Taylor & Francis.

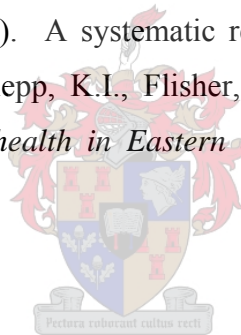
Moules, N.J., & Streitberger, S. (1997). Stories of suffering, stories of strength: narrative influences in family nursing. *Journal of Family Nursing*, 3(4), 363-378.

MRC. (2002). *National Injury Mortality Surveillance System*. Ongepubliseerde verslag.

Mufson, L., Gallagher, T., Dordta, K., & Young, J. (2004). Stories of suffering, stories of strength: narrative influences in family nursing. *American Journal of Psychotherapy*, 58(2), 220-237.

Mukoma, W. (2001). Rethinking school-based HIV/AIDS interventions in South Africa. *Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 13(1), 55-66.

Mukoma, W., & Flisher, A.J. (2001). A systematic review of school-based AIDS prevention programmes in South Africa. In Klepp, K.I., Flisher, A.J., & Kaaya, S. (reds.), *Promoting adolescent sexual and reproductive health in Eastern and Southern Africa*. Uppsala, Swede: Nordic Africa Institute.



Neal, J. H. (1996). Narrative therapy training and supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 15(1), 63-77.

Neimeyer, R.A. (1998). Social constructionism in the counselling context. *Counselling Psychology Quarterly*, 11(2), 135-149.

Ntuli, P.P. (1999). The missing link between culture and education: are we still chasing gods that are not our own? In M.W. Makgoba (red.), *African renaissance: the new struggle* (pp.184-199). Kaapstad: Tafelberg.

Nye, C.H. (1998). Power and authority in clinical practice: a discourse analysis approach to narrative process. *Clinical Social Work Journal*, 26(3), 271-279.

Olivier, L. (1992). The need for counselling in South Africa. In J. Uys (red.), *Psychological counselling in the South African context* (pp.14-33). Johannesburg: Maskew Miller Longman.

Paré, D.A. (1995). Of gesins and other cultures: the shifting paradigm of family therapy. *Family Process*, 34, 1-19.

Parker, I. (1998). Realism, relativism and critique in psychology. In I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp.1-10). Londen: Sage.

Pietersen, M. (2002). *Prevalence, socio-demographic risk factors and consequences of exposure to violence among adolescents in the Macassar community*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit Stellenbosch.

Pinnock, D. (1997). *Gangs, rituals and rites of passage*. Kaapstad: African Sun.

Pistorius, A.G. (2000). *Participatory community development: a networking approach*. Ongepubliseerde doktorske proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.

Pope-Davis, D.B., & Liu, M.L. (1998). The social construction of race: implications for counselling psychology. *Counseling Psychology Quarterly*, 11(2), 151-155.

Pretorius, M. (1994). *A design for cross-cultural training in counselling psychology*. Ongepubliseerde meesterstesis, Randse Afrikaanse Universiteit.

Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: the study of talk-in-interaction*. Londen: Sage.

Psathas, G., & Anderson, T. (1990). The practices of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, 78, 75-99.

Pugh, D., & Coyle, A. (2000). The construction of counselling psychology in Britain: a discourse analysis of counselling psychology texts. *Counselling Psychology Quarterly*, 13(1), 85-98.

Rapmund, V.J. (2000). *Enhancing students' personal resources through narrative*. Ongepubliseerde doktorske proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Rappaport, J. (2000). Community narratives: tales of terror and joy. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 1-21.

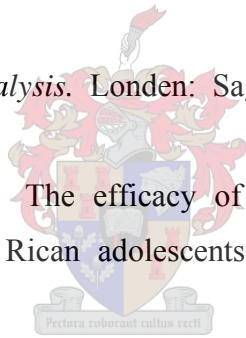
Reid, K. (1989). Schooling and problem children. In K. Reid (red.), *Helping troubled pupils in secondary schools: volume 2 academic and behavioral issues* (pp.5-16). Londen: Basil Blackwell.

Rich, M., & Ginsburg, K.R. (1999). The reason and rhyme of qualitative research: why, when, and how to use qualitative methods in the study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 25, 371-378.

Richardson, F.C., & Fowers, B.J. (1997). Critical theory, postmodernism, and hermeneutics: insights for critical psychology. In D. Fox, & I. Prilleltensky (reds.), *Critical psychology: an introduction* (pp.265-298). Londen: Sage.

Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Londen: Sage.

Rosello, J., & Bernal, G. (1999). The efficacy of cognitive-behavioral and interpersonal treatments for depression in Puerto Rican adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 734-745.



Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behaviour by young people*. Cambridge: Cambridge University.

Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8, 27-37.

Seedat, M., Duncan, N., & Lazarus, S. (2001). Community psychology: theory, method, and practice. In M. Seedat, N. Duncan, & S. Lazarus (reds.), *Community psychology: theory, method, and practice* (pp.1-14). Kaapstad: Oxford University Press.

Semmler, P. L., & Williams, C.B. (2000). Narrative therapy: a storied context for multicultural counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 28(1), 51-61.

Shefer, T., Strebel, A., & Foster, D. (2000). "So women have to submit to that...": discourses of power and violence in students' talk on heterosexual negotiation. *South African Journal of Psychology*, 30(2), 11-19.

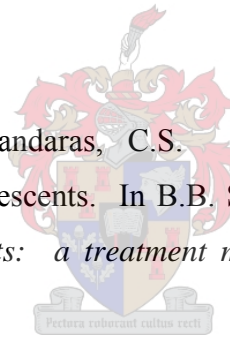
Shotter, J. (1993). *Conversational realities: constructing life through language*. Londen: Sage.

Shuda, S. (1986). *Stelselontwikkeling in 'n kindershuis*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van Pretoria.

Siegel, A.W., & Scovill, L.C. (2000). Problem behavior: the double symptom of adolescence. *Development and Psychopathology*, 12, 763-793.

Sieper, B.B. (1985). Children's and adolescent's group therapy literature. In B.B. Sieper, & C.S. Kandaras (reds.), *Group therapy with children and adolescents: a treatment manual* (pp.35-65). New York: Human Sciences.

Sieper, B.B., Lewis, L.H., & Kandaras, C.S. (1985). Relationship-orientated group psychotherapy with children and adolescents. In B.B. Sieper, & C.S. Kandaras (reds.), *Group therapy with children and adolescents: a treatment manual* (pp.11-31). New York: Human Sciences.



Silverman, D. (1998). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Londen: Sage.

Silvester, G. (1997). Appreciating indigenous knowledge in groups. In G. Monk, J. Winslade, K. Crocket, & D. Epston (reds.), *Narrative therapy in practice: the archaeology of hope* (pp.233-250). San Francisco: Jossey-Bass.

Snyder, S. (2000). The loss and recovery of erotic intimacy in primary relationships: narrative therapy and relationship enhancement therapy. *Family Journal*, 8(1), 37-47.

Stein, M.D., & Kymissis, P. (1989). Adolescent inpatient group psychotherapy. In F.J.C. Azima & L.H. Richmond (reds.), *Adolescent group psychotherapy* (pp.69-84). Madison: International Universities.

Steinberg, L., & Avenevoli, S. (1998). Disengagement from school and problem behaviour in adolescence: a developmental-contextual analysis of the influences of family and part-time work. In R. Jessor (red.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp.392-407). New York: Cambridge University Press.

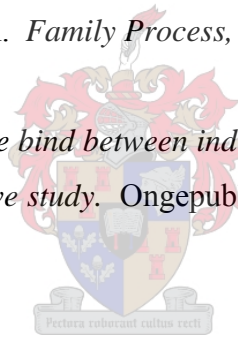
Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Londen: Sage.

Ten Have, P. (1999). *Doing conversational analysis: a practical guide*. Londen: Sage.

Thom, D. (1990). Adolessensie. In D.A. Louw (red.), *Menslike ontwikkeling (2de uitg.)* (pp.393-466). Kaapstad: Haum.

Trierweiler, S.J., Nagata, D.K., & Banks, J.V. (2000). The structure of interpretations in family therapy: a video-enhanced exploration. *Family Process*, 39(2), 189-203.

Van Niekerk, R.L. (1999). *The double bind between individual and social constructions in female survivors of sexual abuse: a qualitative study*. Ongepubliseerde meesterstesis, Randse Afrikaanse Universiteit.



Villa-Vicencio, C., & Verwoerd, W. (2000). *Looking back reaching forward: reflections on the Truth and Reconciliation Commission of South Africa*. Kaapstad: University of Cape Town Press.

Walker, C.L. (1999). Patients' perceptions of the curative factors. *Dissertation Abstracts International*, 60 (11), 5798-B.

Waterman, J., & Walker, E. (2001). *Helping at-risk students: a group counseling approach for grades 6-9*. New York: The Guilford Press.

Weingarten, K. (1992). On lies, secrets, and not telling the truth: a training curriculum. In K. Weingarten (red.), *Secrets in gesins and family therapy* (pp.373-388). Londen: W.W. Norton.

Weingarten, K. (1998). The small and the ordinary: the daily practice of a postmodern narrative therapy. *Family Process*, 37, 3-14.

- White, M. (1991). Deconstruction and therapy. *Dulwich Centre Newsletter*, 3, 21-40.
- White, M. (2000). *Reflections on narrative practice: essays and interviews*. Adelaide: Dulwich Centre.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Londen: W.W. Norton.
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A.C. (1984). *Behavior disorders of childhood*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wilde, A. (1987). *Horizons of assent*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Willig, C. (1998). Social constructionism and revolutionary socialism: a contradiction in terms? In I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp.91-104). Londen: Sage.
- Winslade, J., & Cheshire, A. (1997). School counselling in a narrative mode. In G. Monk, J. Winslade, K. Crocket, & D. Epston (reds.), *Narrative therapy in practice: the archaeology of hope* (pp.215-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Winslade, J., Crocket, K., & Monk, G. (1997). The therapeutic relationship. In G. Monk, J. Winslade, K. Crocket, & D. Epston (reds.), *Narrative therapy in practice: the archaeology of hope* (pp.53-81). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wodak, R. (1996). *Disorders of discourse*. Londen: Longman.
- Wong, K.N. (1999). The residual problem of the self: a re-evaluation of Vygotsky and social constructionism. *New Ideas in Psychology*, 17, 71-82.
- Wood, K., Maforah, F., & Jewkes, R. (1996). *Sex, violence and constructions of love among Xhosa adolescents: putting violence on the sexuality education agenda*. Tygerberg: Medical Research Council.
- Yalom, I.D. (1970). *The theory and practice of group psychotherapy (3de uitg.)*. New York: Basic Books.

Zimmerman, J.L., & Dickerson, V.C. (2001). Narrative therapy. In R. Corsini (red.), *Handbook of innovative therapy* (pp.415-426). New York: Wiley & Sons.



BYLAE

Bylaag 1

Beste ouers (Kind: _____)

14 April 2003

INSAKE: GROEPTERAPIE BY STELLENZICHT SEKONDÊR

Aangesien die adolessente van vandag die toekoms van môre is en daar in ons land so 'n groot behoefte aan sielkundige intervensie in groepsverband is, gaan daar vanjaar by Stellenzicht Sekondêr verdere navorsing gedoen word op hierdie terrein.

'n Groepterapieprojek gaan geloods word deur Lydia Dreyer, 'n sielkundige in privaat praktyk, in samewerking met twee internsielkundiges, genaamd K en Kh. Hierdie projek sluit aan by 'n uiters suksesvolle projek wat tans deur prof. Naidoo van die Universiteit Stellenbosch by Stellenzicht Sekondêr geloods word.

Adolessente van Stellenzicht Sekondêr wat nie reeds by prof. Naidoo se projek betrek word nie, gaan hierdie groepterapieproses deurloop. U kind is geïdentifiseer as 'n persoon wat baie by hierdie proses sal kan baat en by wie daar baie geleer kan word. Die groep gaan bestaan uit seuns en dogters tussen die ouderdomme van 15-18 jaar. Tien groepterapie sessies gaan oor 'n tydperk van een kwartaal op 'n weeklikse basis plaasvind. Die internsielkundiges gaan as ko-terapeute optree en die groepterapieproses fasiliteer, waarna Lydia Dreyer op 'n weeklikse basis vir hulle supervisie gaan gee en die proses gaan monitor.

Hierdie proses neem hierdie week (14 April) 'n aanvang en duur voort tot in die week van 23 Junie (10 sessies). 'n Private kamer op die skoolterrein gaan vir hierdie doel gebruik word. Die sessies gaan op 'n Donderdag, direk na eerste pouse plaasvind en sal een uur en 20 minute duur.

Die geïdentifiseerde leerders gaan op 'n individuele basis deur die terapeute gesien word om die groepsproses te verduidelik en om op 'n vrywillige basis elke individu se verbintenis en toestemming tot die proses te verkry. Skriftelike toestemming vir die aanbieding van die groepterapieproses is reeds by die Departement van Onderwys in die Wes-Kaap verkry en die personeel is ook ten volle ingelig oor wat die proses behels.

Ons sal baie graag persoonlik met u as ouers wil gesels om die doel van die groepterapie, asook die voordeel wat dit vir die kinders, die skool en u as ouers inhou, te bespreek. Ons besef egter dat vervoer 'n probleem is en wil u uitnooi om die skool te skakel en navrae aan Lydia Dreyer te rig indien u graag persoonlik met haar wil gesels oor hierdie proses.

Ons het u as ouers se ondersteuning baie nodig tydens hierdie proses en wil u vra om u kind aan te moedig om hierdie groep by te woon. Ons wil u verseker dat 'n uiters professionele diens gelewer gaan word en ons hoop van harte dat u kind die vrugte daarvan sal pluk. Ons onderneem ook aan u volledige terugvoer te gee sodra die totale projek afgehandel is.

By voorbaat baie dankie vir u samewerking.

Vriendelike groete

Mnr. P. Newman

Prinsipaal: Stellenzicht Sekondêr

Bylaag 2

Naam:

Skryf 'n paragraaf oor hoe jy oor jou lewe voel en wat jou as mens gelukkig en ongelukkig maak.

Skryf 'n paragraaf oor hoe jy as terapeut jouself en jou werkswyse sien.



Bylaag 3

Naam:

Skryf 'n paragraaf oor hoe jy oor jou lewe voel en wat jou as mens gelukkig en ongelukkig maak.

