

**DIE TOERUSTING
VAN 'N SPEELKAMER
VIR DIE
OPVOEDKUNDIGE - SIELKUNDIGE
BEMOEIENIS MET SWART KLEUTERS**

deur

MARIA MAGRIETHA HALL

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

**MAGISTER EDUCATIONIS (PSIG)
(Ortopedagogiek)**

in die

Departement Ortopedagogiek
Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit van Pretoria

Promotor : Prof R.A. Coetzee

Julie 1991

Graag verleen ek erkening
aan my promotor

Prof. R.A. Coetzee

Soli Deo Gloria

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1.

Inleiding, probleemstelling en metodologiese verantwoording.

1.1.	Inleiding	1
1.2.	Begripsverheldering	5
	1.2.1. <i>Speel</i>	5
	1.2.2. <i>Speel terapie</i>	6
	1.2.3. <i>Speelkamer</i>	7
	1.2.4. <i>Toerusting</i>	8
	1.2.5. <i>Kultuur</i>	8
	1.2.6. <i>Akkulturasie</i>	8
	1.2.7. <i>Swarte</i>	8
1.3.	Probleemstelling	9
1.4.	Navorsingsdoel	9
1.5.	Terreinafbakening	9
1.6.	Metode van ondersoek	10
	1.6.1. <i>Literatuurstudie</i>	10
	1.6.2. <i>Onderhoude</i>	10
	1.6.3. <i>Besoeke</i>	11
1.7.	Program van studie	13
1.8.	Samevatting	14

Hoofstuk 2.

Speel as universele verskynsel by die kind.

2.1.	Inleiding	16
2.2.	Doelstellings by speel as diagnostisering en steungewing	18
2.2.1.	<i>Kommunikasie</i>	18
2.2.2.	<i>Sekuriteit</i>	19
2.2.3.	<i>Struktuur</i>	19
2.2.4.	<i>Dinamiek</i>	20
2.3.	Kinderspeel in antropologies-pedagogiese perspektief	20
2.4.	Kinderspeel in fundamenteel-pedagogiese perspektief	22
2.4.1.	<i>Speel-as-dialoog</i>	23
2.4.2.	<i>Speel-as-betekening</i>	24
2.4.3.	<i>Speel-as-versorging</i>	25
2.4.4.	<i>Speel-as-toekomsgerigtheid-en-ontwerp</i>	26
2.5.	Kinderspeel in psigo-pedagogiese perspektief	29
2.5.1.	<i>Intensionaliteit</i>	29
2.5.2.	<i>Aktualisering</i>	30
2.5.3.	<i>Belewing</i>	31
2.5.4.	<i>Wording</i>	32
2.5.5.	<i>Leer</i>	33
2.6.	Kinderspeel in pedoterapeutiese perspektief	35
2.6.1.	<i>Moontlike speelverskynsels by die kind met probleme</i>	36
2.6.2.	<i>Die essensies van pedoterapie</i>	36
2.7.	Teoretiese begroning van speel terapie by diagnostisering en steungewing	37
2.7.1.	<i>Ontwikkelyngsgeskiedenis</i>	37

2.7.2.	<i>Die invloed van Psigo-analise</i>	38
2.7.3.	<i>Die invloed van Rank se skool</i>	39
2.8.	Speel as diagnostiseringswyse in speel terapie	40
2.8.1.	<i>Die emosie-moment</i>	40
2.8.2.	<i>Die magsmoment</i>	41
2.8.3.	<i>Die rasionele moment</i>	42
2.9.	Speel as hulpgewing en steungewing in speel terapie	43
2.10.	Samevatting	45

Hoofstuk 3.

Afwykendheid as verskynsel in die swart kultuur.

3.1.	Inleiding	46
3.2.	Hoe lyk die gemeenskap waarin die swart kind hom bevind?	52
3.3.	Tradisioneel-georiënteerde tussenmenslike verhoudinge in die sosiale struktuur van die swart kind.	54
3.3.1.	<i>Groepsidentiteitsvorming versus individuele identiteitsvorming</i>	54
3.3.2.	<i>Outoriteit</i>	57
3.3.3.	<i>Geslagsrolinteraksie</i>	58
3.3.4.	<i>Tradisionele gelowe</i>	61
3.4.	Die swart persoon se opvatting van geestesversteuring, sy evaluering daarvan en die verspreiding van geestesafwyking.	63
3.5.	Waarna verwys die swart persoon dan as abnormaal?	64
3.6.	Die oorsake van geestesversteuring en die swart kultuur	65
3.7.	Remmingsmomente in die milieu van die swart kind wat kan bydra tot afwykende gedrag	67

3.7.1. <i>Fisiese omgewingsfaktore</i>	68
3.7.2. <i>Sosio-ekonomiese faktore</i>	68
3.7.3. <i>Politiese steurnisse</i>	68
3.7.4. <i>Taal</i>	69
3.7.5. <i>Gesondheidsdienste</i>	69
3.8. Manifestasies van afwykende gedrag by die swart kind met probleme	70
3.9. Samevatting.	71

Hoofstuk 4.

Speelgoed, speletjies en speelwyses by die swart kind.

4.1. Inleiding.	73
4.2. Speel as verskynsel by die stamtradisionele swart kind	74
4.2.1. <i>Speelgoed, speletjies en speelwyses by die stamtradisionele swart kind</i>	74
4.2.2. <i>Speel terapie by die stamtradisionele swart kind</i>	75
4.2.3. <i>Speelruimte en speeltoerusting vir die stamtradisionele swart kind.</i>	76
4.3. Speel as verskynsel by die swart kind in die grensgroep.	77
4.3.1. <i>Speelgoed, speletjies en speelwyses by die swart kind in die oorgangsgroep.</i>	77
4.3.2. <i>Speel terapie by die swart kind in die oorgangsgroep</i>	78
4.3.3. <i>Speelruimte en speeltoerusting vir die swart kind in die oorgangsgroep</i>	79
4.4. Speel as verskynsel by die verwesterse swart kind	80

4.4.1.	<i>Speelgoed, speletjies en speelwyses by die verwesterse swart kind</i>	80
4.4.1.1.	<i>Die driejarige swart kleuter</i>	80
4.4.1.2.	<i>Die vierjarige swart kleuter</i>	81
4.4.1.3.	<i>Die vyfjarige swart kleuter</i>	81
4.4.1.4.	<i>Die sesjarige swart kind</i>	82
4.4.2.	<i>Speel terapie by die verwesterse swart kind</i>	82
4.5.	Samevatting	83

Hoofstuk 5.

Bevindings, aanbevelings en gevolgtrekkings.

5.1.	Inleiding	84
5.2.	Samevatting met die oog op aanbevelings	85
5.2.1.	<i>Kultuur as dinamiese konsep</i>	85
5.2.2.	<i>Akkulturasië</i>	86
5.3.	Bevindings aangaande rasseverhoudings en kruiskulturele knelpunte	86
5.3.1.	<i>Tradisionele gereserveerdheid</i>	87
5.3.2.	<i>Die kind se onbekendheid met terapie</i>	88
5.3.3.	<i>Taalprobleem</i>	89
5.3.4.	<i>Onbekendheid met die kind se agtergrond</i>	90
5.3.5.	<i>Vooroordeel van die terapeut</i>	91
5.4.	Aanbevelings	91
5.4.1.	<i>Taal</i>	91
5.4.2.	<i>Andersheid is nie minderwaardigheid nie</i>	92
5.4.3.	<i>Bekwaamheid en deursettingsvermoë</i>	93

5.5.	Voorgestelde riglyne vir kruiskulturele terapie	93
5.5.1.	<i>Basiese beginsels wat die terapeut tydens terapie met swart kinders nie buite rekening mag laat nie</i>	93
5.5.2.	<i>Die verloop van speltherapie</i>	94
5.5.3.	<i>Die eerste onderhoud</i>	95
5.5.4.	<i>Beperkinge</i>	97
5.5.5.	<i>Interpretasie en refleksie van gevoel</i>	100
5.5.6.	<i>Die geval van aanmoediging of suggestie</i>	102
5.5.7.	<i>Geskenke en versoeke</i>	103
5.6.	Speeltoerusting	103
5.7.	Die vertrek en die materiaal.	104
5.7.1.	<i>Die vertrek</i>	104
5.7.2.	<i>Meubels</i>	104
5.7.3.	<i>Pophuis</i>	105
5.7.4.	<i>Ander speelgoed</i>	106
5.7.5.	<i>Kunsapparaat</i>	107
5.7.6.	<i>Spesifieke riglyne by die ontwerp van 'n speelkamer vir speltherapie met swart kinders</i>	107
5.8.	Verdere navorsing	108
5.9.	Samevatting	110
	BIBLIOGRAFIE	113
	BYLAE A	129
	SAMEVATTING	132
	SUMMARY	134

Hoofstuk 1.

Inleiding, probleemstelling en metodologiese verantwoording.

1.1. Inleiding.

Die sosiale omgewing van die swart persoon in Suid-Afrika is drasties en vinnig aan die verander en veral sy algemene lewenswyse word ontwig. Sy aanpassing by sosio-ekonomiese en politieke omstandighede is besonder problematies as gevolg van die voortdurende proses van akkulturasie. Rassevooroordeel isoleer mense van mekaar en dit verhoog ang, suspisie, en vrees vir mekaar (*Finnemore & Van der Merwe, 1986; Kamfer, 1986 : 28-39; Schlemmer, Geerdts & Van Schalkwyk, 1984 : 62-77; Van der Merwe 1983 : 8-13*).

Die geestesgesondheid van die swart persoon word weerspieël in die groot aantal pasiënte wat by hospitale en klinieke opdaag vir hulp (*Allwood, 1986 : 5-9*). Daar heers tans veral kommer oor die situasie waarin die swart kleuter hom bevind. Blootstelling aan geweld, dood, gesinsontwrigting, wanvoeding en so meer dra by tot 'n ontwrigte bestaanswyse.

Dit word gekenmerk deur 'n toename in sosiale- en psigopatologie. Die omstandighede word verder versleg deur armoede, werkloosheid, behuisings-tekorte, verstedeliking, politieke onmag en frustrasie, kinderverwaarlosing, permissiwiteit en vervreemding (*Molteno, Kibel & Roberts, 1986 : 43-65*).

Wat kan daar dus terapeuties gebied word vir die swart kind as net verwysing na 'n staatshospitaal soos Weskoppies of 'n kinderinrigting soos te vinde by Ga Rankuwa-hospitaal? Daar bestaan 'n groep navorsers (uiters min objektiewe navorsing is nog gedoen) wat van mening is dat die swart kind se omstandighede, so verskillend en onverstaanbaar vir die Blanke is, dat dit onmoontlik is om die swart kind psigoterapeuties van hulp te wees. Na bewering bestaan daar nie die

nodige band tussen die terapeut en die pasiënt nie. Die vraag kan gestel word of die sogenaamde "onmoontlikheid" van die terapie nie ook daarin lê dat die terapeut nie kan weg beweeg vanuit sy eie intrapsigiese Westerse model nie (*Haley, 1963*). Hy staar hom blind teen die verskillende vorme van kultuurinhoud in die swart kind se gedrag en ook die simboliek daarvan (*Garbers, 1988*).

Dit blyk dat daar min terapeute is wat met kleuters werk. Daar is nog minder terapeute wat met swart kleuters werk. Dit is 'n feit dat hoe vroeër 'n diagnose gemaak word, hoe beter lyk die prognose. Navorsing toon aan dat daar 'n bevolkingsontploffing onder die swartes was. Die syfers wat aangehaal word, toon aan dat sowat 50% van alle swartes, onder die ouderdom van 15 jaar is. Die aantal swart babas wat daaglik gebore word, is onrusbarend hoog, gesien in die lig van die huidige onrus in swart woongebiede (*Zille, 1986 : 139-157*).

'n Verdere probleem blyk die proses van akkulturasie te wees, aangesien daar 'n geleidelike oorgang is vanaf 'n landelike na 'n tegnologiese wêreld (*Miller, 1987*). Hierdie verandering raak ook 'n politieke verandering wat druk meebring. 'n Verandering in struktuur bring 'n toename in sosiale patologie mee. Die swart volwassene is ankerloos en dit het tot gevolg dat die kleuter homself in 'n krisis bevind.

Die swart kleuter is die landsburger van môre, wat sy stem moet uitbring en ekonomies sy bydrae moet lewer. Verder is hy ook die huiseienaar en ouer van môre. Kleuters durf dus nie 'n verwronge opvatting omtrent die lewensinhoud in 'n bepaalde kultuur te hê nie (*Burman, 1986 : 1-15*).

Tans gaan daar 'n wekroep op vir swart onderwys. Pariteit in die onderwysstelsel word geëis. In die toekoms sal daar meer swart kleuters op skool wees, omdat daar meer geleentheid tot onderrig gebied sal word.

Die moontlikheid bestaan egter dat daar 'n groot druipe persentasie onder swart kinders mag wees. Die oorwegende rede hiervoor is die feit dat die swart kinders

nog nie skoolgereed is nie. Swart kleuters doen 'n kultuurskok op by toetreding tot die formele onderwysstelsel (*Straker, 1989 : 20-27*). In die lig van die huidige problematiek, word daar tans gevolglik meer klem gelê op die die voorskoolse jare van die swart kleuter waarin sy geestesgesondheid ook pertinente aandag geniet (*Molteno, Kibel & Roberts, 1986 : 43-65*). In die lig van die afwesigheid van 'n bestaande infrastruktuur vir opleiding vir swart opvoedkundige-sielkundiges blyk daar geen wyse te wees waarop daar aan die swart kleuter se behoefte aan gespesialiseerde steungewing, deur swart opvoedkundige-sielkundiges binne die afsienbare tyd voldoen sal kan word nie. Alhoewel daar jaarliks talle opvoedkundige-sielkundiges aan verskeie universiteite in ons land opgelei word, is hierdie kundiges vir hulle beroepsbeoefening van privaatpraktyke of ander staatsinstansies soos skoolsielkundige dienste afhanklik. Om in die behoefte aan pedoterapeutiese begeleiding in die swart gemeenskap te voldoen, blyk dit derhalwe dat kruiskulturele betrokkenheid noodsaaklik sal wees.

Kruiskulturele terapie staan in die brandpunt van die swart kleuter se geestesgesondheidsorg (*Donald, 1984 : 29-33; Dawes, 1985 : 55-61*). Die hele aangeleentheid van kruiskulturele terapie het egter nog beperkte aandag geniet. Die onderhawige studie is 'n beskeie poging om hierdie aangeleentheid aan te spreek.

Taal blyk 'n vrywel ernstige belemmerende probleem te wees in die toepassing van kruiskulturele terapie. Nie-verbale kommunikasie en terapeutiese tegnieke wat minder swaar op taal steun, soos byvoorbeeld kuns, musiek en spel word in hierdie verband aanbeveel (*Olivier, 1986 : 107-180*). Nie-verbale kommunikasie stel egter bepaalde grense. Die taalprobleem, 'n kultuurvakuum, rassevooroordel, sosiale verskille en selfs lewensopvatlike verskille, bring noodwendig kommunikasieprobleme mee in die terapeutiese opset.

Uit die voorgaande kan afgelei word dat daar soveel aspekte is wat die blanke terapeut van die swart kind skei dat daar 'n medium of weg gesoek moet word aan die hand waarvan die swart kind se betekeniswêreld aan die orde gestel kan

word. Die swart kleuter beskik in die meeste gevalle nog nie oor die taalvermoë om sy betekenis verbaal aan die terapeut oor te dra nie. Daarbenewens is die kleuter moontlik ook nie kognitief daartoe in staat om sy eie nood aan die terapeut te verwoord nie. In hierdie verband sal die terapeut hom noodwendig op ander media moet verlaat.

Speeltherapie as kommunikasie-middel met kinders word in hierdie verband met groot sukses gebruik. Musiekterapie en kunsttherapie word ook gebruik by mense wat spesifieke probleme met verbalisering het (*Olivier, 1986 : 107-180*). In hierdie konteks dien bepaalde toerusting 'n besondere doel. Hierdie toerusting kan moontlike kommunikasiëkanale tussen die terapeut en die kind in nood open.

Die genoemde toerusting moet van praktiese waarde wees en die terapeut moet dit maklik kan bekom, vervoer en rondra. Gestandaardiseerde speelstelle is duur en moeilik bekombaar alhoewel dit van groot diagnostiese waarde is.

Die terapeut hoef egter nie net van gestandaardiseerde toerusting gebruik te maak nie, veral as daar toerusting saamgestel kan word wat meer as een vorm van terapie toeganklik maak. Die gebruik van modder en grond in speeltherapie maak kunsttherapie toeganklik vir kind en terapeut (*Garbers, 1988*).

Die hele speelverskynsel by kleuters is wêreldwyd goed nagevors. Hier kan ons verwys na die navorsing van *Freud, Rank, Taft, Allen, Axline en Jernberg*. Daar is egter nog nooit navorsing gedoen oor speel by die swart kleuter nie. Speel mag 'n universele verskynsel by alle mense wees, maar unieke kulturele verskille moet in ag geneem word. Hierdie studie poog om onder meer lig te werp op die speelverskynsel by 'n spesifieke groep swart kleuters in Suid-Afrika. Verder sal daar ook ondersoek ingestel word na die toerusting wat in so 'n speelkamer behoort te wees.

1.2. Begripsverheldering.

1.2.1. *Speel.*

Daar word in hierdie studie spesifiek verwys na speel soos dit onder en tussen kinders voorkom. Weens die veelvoudige funksies van speel, naamlik werk, uiting van gedagtes en emosies en ontspanning, is die begrip speel veelfasettig en kompleks, alhoewel die verskynsel self 'n universele en algemene menslike leefvorm is.

Volgens *Lowenfield* (1935) is speel vir die kind:

- * die medium waarmee die kind kontak maak met sy omgewing. Speel stem ooreen en dien dieselfde sosiale doel as werk;
- * speel vorm die medium waardeur die kind uiting gee aan sy bewussynslewe. In speel vind die kind die bevrediging wat die volwassene kry deur introspeksie, gesels en geloof;
- * dit is die middel waardeur die kind uiting gee aan sy emosionele lewe; en
- * laastens dien speel ook as metode vir rus en ontspanning.

Die kind gee dus deur middel van sy speel uiting aan die verhouding tussen homself en sy omgewing.

Speel het 'n bepaalde volgorde van ontwikkeling (*Allen, 1942 : 29*). Hoewel sekere aktiwiteite nie by alle kinders op dieselfde ouderdom verskyn nie, verskyn hulle nagenoeg in dieselfde volgorde, naamlik:

- * motoriese spel;
- * vokale spel of die maak van geluide;
- * nabootsing; en
- * fantaseer.

Volgens *Van der Stoep (1990 : 74-78)* bied speel die geleentheid vir die kind:

- * om hom op bepaalde aspekte van sy werklikheid te fikseer;
- * om bepaalde aspekte as belangrik uit te sonder;
- * om bepaalde aspekte en opgawes van die werklikheid te beheers;
- * om hom in die ruimte te oriënteer; en
- * om die werklikheid te belewe, ensovoorts.

In die lig van bogenoemde kan speel as 'n besondere grondvorm van menslike verhouding tot die werklikheid gesien word. Speel rig sigself tot liggaamlike vaardighede, kennisgehele, geestelike vaardighede, houdinge en gesindhede. Daarbenewens word gedifferensieerde werklikheid deur speel, binne bereik van die kind gestel en kan die kind se verhouding tot die werklikheid gevorm word.

1.2.2. Speel terapie.

In speel terapie word op die kind as 'n unieke wese gefokus. Daar word via speel 'n appèl op die kind gerig om betrokke te raak. Die kind se menswaardigheid word egter altyd hoog geag. Die terapeut orden en

struktureer die sessie sodat hy altyd ten volle in beheer is om die kind te kan steun. Die terapeut lei die kind tot die ontdekking van sy eie menswaardigheid (*Olivier, 1986 : 130-136*). Speel word gebruik as kommunikasiemiddel met die kind.

By die volwassene is gesprek die aangewese medium vir katarsis en by die kind het die spel dieselfde waarde aangesien die kind nog nie dieselfde mate van rypheid bereik het nie. Speel is 'n universele grondvorm by alle mense. Die kind gee betekenis aan sy leefwêreld deur te speel en word aan die hand van sy eie simbole met die werklikheid gekonfronteer. Verder openbaar hy ook reeds gevormde betekenis deur sy spel. Die verhouding wat die kind met die speelmateriaal stig tydens die terapiessessie, sowel as nuwe betekenis wat die kind ontdek, het interpretasiewaarde vir die terapeut. Speel is die mees objektiewe wyse van uiting gee aan bepaalde gevoelens (*Axline, 1947*). Die voorwaarde vir geslaagde speltherapie lê daarin dat die kind in 'n veilige, geborge omgewing betrokke kan raak met die speelmateriaal.

1.2.3. Speelkamer.

In hierdie studie word daar verwys na 'n terapeutiese speelruimte wanneer die term speelkamer gebruik word. Die term speelkamer behels enige fisiese ruimte wat geskik is vir speltherapie. Die speelruimte moet privaat genoeg wees en toegerus wees met die nodige objekte wat hulle daartoe leen dat die speelaktiwiteit kan plaasvind. 'n Speelruimte kan 'n hoekie in 'n klaskamer, op 'n stoep of selfs onder 'n boom wees. Die opvoedkundige-sielkundige kan selfs 'n tas vol speelgoed inrig om die speelruimte te wees.

Die speelruimte kan ook gesien word as meer as net 'n fisiese ruimte. Die terapeut deel die leefwêreld en betekeniswêreld van die kind. Verder stig die terapeut en die kind saam 'n nuwe wêreld met nuwe betekenis.

1.2.4. Toerusting.

Alle objekte en of materiaal wat terapieë bruikbaar is ten einde kommunikasie tussen terapeut en kind teweeg te bring, word as speeltoerusting benoem. Enige beskikbare kommersiële speelgoed kan ingesluit word. Kultuurgebonde objekte soos draadkarre kan gebruik word, veral waar dit om die leefwêreld van die landelike swart kind gaan. Alledaagse gebruikobjekte wat in die natuur en omgewing voorkom, soos byvoorbeeld modder, kan ook gebruik word.

1.2.5. Kultuur.

Kultuur is die geestelike besit van 'n volk op alle gebiede (*Kritzinger, 1980 : 493*). Dit is die gemeenskaplike oortuiginge, waardes en verwagtinge van enige groep mense (*Middlebrook, 1980*).

1.2.6. Akkulturasie.

Akkulturasie is die proses van saamgroeiing, of nader na mekaar groei van aanrakende en mekaar beïnvloedende kulture (*Kritzinger, 1980 : 41*). In hierdie studie dui dit op die deel van geestesgoedere tussen swart en blanke kinders.

1.2.7. Swarte.

Die begrip swart het net soos die begrippe wit en bruin 'n politieke konnotasie gekry. Almal wat nie-blank is, word as swart beskou. In hierdie studie word daar met die begrip verwys na kinders wat 'n swart taal as eerste taal het, hetsy in die landelike omgewing, in die grensgroep van akkulturasie of in die westerse samelewing. Alle ander "gekleurde" mense word nie in hierdie studie in berekening gebring nie.

1.3. Probleemstelling.

- * Is die "tradisionele" speelkamer waarin blanke kinders geëvalueer word, toereikend toegerus vir die doel om die swart kind te evalueer vir terapeutiese doelstellings?
- * Watter riglyne kan gevolg word by die samestelling van toerusting in 'n bepaalde speelruimte?

1.4. Navorsingsdoel.

- * Die navorsingsdoel is om te bepaal of die "tradisionele" speelkamer waarin blanke kinders geëvalueer word, toereikend vir swart kinders is.
- * Verder sal daar deur die ondersoek bepaal word of 'n vasomskrewe stel toerusting vir die doel van evaluering opgestel kan word en of slegs spesifieke riglyne voorgestel kan word waarvolgens die individuele terapeut sy keuse kan maak.

1.5. Terreinafbakening.

Hierdie studie konsentreer op die swart kinders met 'n swart taal as moedertaal omdat hulle getalsgewys die grootste groep is. Die swart kind bevind homself op verskillende stadia van akkulturasie. Daar word tans onderskei tussen drie belangrike fases van akkulturasie. Eerstens word daar onderskei tussen die stam-tradisionele swart kind, wat blootgestel word aan streng kulturele gedragskodes, tradisies en gewoontes teenoor die verwesterde swart kind wat homself in die westerse wêreld van tegnologie bevind. Westerse leef- en kultuurinhoud word aan hierdie kinders voorgehou. Vervolgens word 'n derde

groep aangetref. Die groep kinders word beskou as die tussengroep, die grensgroep of oorgangsgroep. Hierdie kinders kom soms verward voor aangesien die kultuurinhoude wat aan hulle voorgehou word, dikwels botsend van aard is.

Die bepaalde ouderdomsgroep van die swart kinders wat in hierdie studie bestudeer is, wissel tussen die ouderdom van drie en ses jaar.

1.6. Metode van ondersoek.

Daar sal in hierdie studie van die volgende metodes gebruik gemaak word:

1.6.1. Literatuurstudie:

Daar sal met behulp van literatuurstudie vasgestel word wat die essensies van kinderspel is. Die literatuurstudie sal gedoen word om die leefwêreld van die kleuter te leer ken met betrekking tot kulturele herkoms, gebruiksubjekte in sy omgewing en gedragskodes in die opvoedingspraktyk.

Verder sal die literatuurstudie gedoen word met die doel om 'n gestruktureerde vraelys te kan opstel. Relevante opvoedkundige-sielkundige literatuur sal bestudeer word. Literatuur uit die ontwikkelingsielkunde sal ook bestudeer word.

Kennis sal ingesamel word oor volkekundige en etniese aangeleenthede. Literatuur oor pedoterapie as opvoedkundige- sielkundige hulptegniek sal gebruik word.

1.6.2. Onderhoude sal gevoer word aan die hand van 'n vraelys:

Die gestruktureerde vraelys sal opgestel word om antwoorde op die volgende vrae te kry:

- * Is daar genoegsame kommunikasie-objekte of materiaal tot beskikking van die swart kind as kleuter?
- * Is daar genoegsame speel-objekte om die uniekheid van die individuele kind te verken; met ander woorde is daar dan alternatiewe speelgoed vir die kind wat nie met 'n pop wil speel nie, om mee te speel?
- * Is daar spesifieke speel-objekte wat eie is aan die kind se kulturomgewing?
- * Is daar genoeg ongestruktureerde materiaal wat improviserings-moontlikhede daarstel?
- * Is daar gestandaardiseerde speeltoerusting tot die swart kind se beskikking?

Die vraelys sal gebruik word in onderhoude wat gevoer moet word met gesaghebbende figure op die gebied van kinderopvoeding, swart geestesgesondheid en kultuurandersheid, by die betrokke instansies en inrigtings waarby besoek afgelê sal word.

1.6.3. Die volgende besoeke sal afgelê word:

Besoeke sal afgelê word by bestaande sielkundige inrigtings in die Pretoria-Johannesburg omgewing. Die Baragwanath-, Ga-Rankua- en Weskoppies-hospitaal sal besoek word, ten einde speelkamers waar sielkundige dienste aan swart kleuters gelewer word, te kan bestudeer.

Kennis moet in die verband ingewin word van bepaalde opleidingsinstansies, soos byvoorbeeld die Universiteite van die Witwatersrand, Pretoria, Medunsa en Suid-Afrika.

Die munisipaliteit van Pretoria sal besoek word aangesien hulle op dienslewering en nie op navorsing en opleiding nie, ingestel is.

Privaatpraktyke van gesaghebbendes op die gebied van speelterapie in die Pretoria omgewing sal besoek word.

Opleiding-, navorsing- en dienslewering sinistansies in die privaatpraktyk sowel as in die staatsdiens sal besoek word.

Besoeke sal afgelê word by kleuterskole met die doel om waar te neem hoe "normale" swart kleuters speel (kinders sonder probleme).

Met hierdie doel voor oë sal die volgende kleuterskole wat swart kleuters akkomodeer in die Pretoria omgewing, ook besoek word:

- * kleuterskole wat uitsluitlik swart kleuters akkomodeer afkomstig vanuit 'n landelike omgewing, westerse omgewing en of oorgangsgroep in die akkulturasieproses;
- * veelrassige kleuterskole wat swart kinders akkomodeer in die Pretoria omgewing sal besoek word; en
- * landelike swart kleuters word nie deur bogenoemde kleuterskoolbesoeke gedek nie. Ten einde hulle ook in hierdie studie te betrek, sal 'n besoek aan plase in die Laeveld gebring word om sodoende die swart kinders tussen hulle portuurgroep, te kan waarneem.

'n Besoek sal afgelê word by speelgoedwinkels in Pretoria om navraag te doen omtrent die soort speelgoed waaraan die swart kleuter waarde heg,

en watter soort speelgoed beter verkope onder swart kleuters toon.

Die S.A.U.K. sal besoek word om te bepaal of swart kleuters voorkeur heg aan spesifieke temas, ruimtebenutting, kleuraanwending en of speelgoed. Die landelike swart kleuter is hierby uitgesluit aangesien moderne tegnologie soos 'n televisie nie beskikbaar is nie, hetsy in die huis of in die skool.

Die besoek is daarop gemik om meer inligting te kan bekom oor die swart kind wat reeds blootgestel is aan die speelwyse en gewoontes van die westerse kultuur.

Die bepaalde besoeke sal gedoen word met die doel om vas te stel of daar inderdaad in stedelike gebiede aanduibare verskille tussen swart en wit kleuters voorkom. 'n Aanduiding van moontlike bruikbare speel-, musiek- en kunsmiddele sal bekom word.

1.7. Program van studie.

Hoofstuk 1.

In hierdie hoofstuk word daar verslag gedoen om kortliks 'n beeld te verkry van die probleem wat nagevors word en hoe die navorsing sal verloop. Verder word die doel van die navorsing bespreek en 'n vooruitskouing gedoen van hoe die werk aangepak is en hoe die hoofstukke ingedeel is.

Hoofstuk 2.

Speel as universele verskynsel by alle mense word bespreek. 'n Teoretiese begroning van speltherapie sowel as 'n pedagogiese deurskouing word

gedoen om agtergrondkennis te bied. Doelstellings word vasgestel by speel as diagnostisering en by speel as steungewing

Hoofstuk 3.

Die invloed van kultuur op die siening van afwykendheid as verskynsel by die swart kind word bespreek. Daar word veral klem gelê op die stadium van akkulturasie waarin die swart kind hom bevind. Kennis aangaande die swart kind se omgewing dra by tot begrip van die kind.

Hoofstuk 4.

Daar word nou spesifiek gekyk na die speelomgewing van die swart kleuter. Daar word klem gelê op die speelgoed, speletjies en speelwyses, waarmee die swart kind speel. Speel as grondvorm word beskou by kinders tussen drie en ses jaar oud.

Hoofstuk 5.

In hierdie hoofstuk word die bevindinge uiteengesit en gevolgtrekkings gemaak. Voortspruitend uit die navorsingbevindinge sal bepaalde aanbevelings gemaak word ten aansien van kruiskulturele terapie en spesifiek ten aansien van die rol van die speelruimte, speel en speelmateriaal daarin. Hierby sal aanbevelings ten aansien van die rol van die terapeut as die fasiliteerder van die speelgebeure gemaak word.

1.8. Samevatting.

Die geestesgesondheid van die swart kind kom in gedrang as daar na die huidige sosiale omgewing van die swart persoon in Suid-Afrika gekyk word. Die probleem word vererger weens 'n tekort aan steungewing deur swart opvoedkundige-siel-

kundiges. Kruiskulturele terapie blyk in die afsienbare toekoms die enigste uitweg te wees om ook steun aan swart kinders te kan bied. Uit die voorafgaande kan afgelei word dat daar vele aspekte is wat die blanke terapeut van die swart kind skei.

Daar moet dus 'n medium of weg gesoek word aan die hand waarvan die swart kind se betekeniswêreld aan die orde gestel kan word. Speeltherapie as kommunikasiemiddel sou moontlik in hierdie verband met groot sukses met kinders gebruik kon word: die kind wat speel skep naamlik deur sy spel deur fantasie 'n nuwe wêreld vir homself, maar terselfdertyd 'n betekeniswêreld wat deur die terapeut gedeel kan word met die oog op pedoterapeutiese steungewing. In sy speel openbaar die kind op 'n besondere wyse sy betekening van lewensinhoud. In en deur spel voer die kind dialoog met sy wêreld; hy gee en neem betekenis. Die dinamiek van geslaagde speeltherapie het as voorwaarde die verskaffing van veiligheid en struktuur deur die terapeut sodat die kind met sekerheid en geborgenheid kan speel. Speeltherapie is die kommunikasiemiddel tussen terapeut en kind. Speel is 'n grondfenomeen wat universele strekking het. Speel by kinders blyk van betekenis te wees vir die diagnostisering en terapeutiese bemoeienis met enige kind, ongeag kleur, ras, geslag of intellek. Hierdie aangeleentheid word in die volgende hoofstuk aan die orde gestel.

HOOFSTUK 2.

Speel as universele verskynsel by die kind.

2.1. Inleiding.

Speel is 'n universele verskynsel wat deur die eeue heen as lewensvorm kenbaar was. Dit is as sodanig een van die wyses waarop die mens met leefinhoud omgaan. Om te speel is 'n handeling wat onder alle mense voorkom en daarom kan dit as 'n universele leefvorm beskryf word (*Van der Stoep*, 1990 : 64). Die mens raak op 'n spelende wyse betrokke met die dinge rondom hom - hierdie dinge kan as leefinhoud getipeer word. Die inhoud (speelobjekte) spreek die speler aan en ontlok hom om spelend daarby betrokke te raak en deur sy spelende betrokkenheid leer hy om bepaalde aspekte van die werklikheid te fikseer, om bepaalde aspekte as belangrik uit te sonder, om bepaalde spekte van die werklikheid te beheers, om hom in die ruimte te oriënteer en om die werklikheid te belewe (*Van der Stoep*, 1990 : 63).

Die kind is gedurig besig met aspekte van die werklikheid want dit is trouens die wyse van sy in-die-wêreld-wees. Deur sy speel skep die kind vir hom 'n werklike wêreld, 'n speelwêreld wat op harmonieuse wyse die gekonsolideerde wêreld nodig het as plek van inspeling. Die werklike wêreld bied die moontlikhede tot die illusiewe wêreld van spel. Dit stel die mens daartoe instaat om spelend-in-die-wêreld te wees. Maar omgekeerd bevorder die spel nuwe ontdekkings en word ook daardeur gekonstitueer (*Vermeer*, 1955 : 52). Om hierdie rede kan spel as 'n grondvorm van menslike gedrag beskou word wat didaktiese bruikbaarheid het. Dit is 'n didaktiese grondvorm wat geleenthede bied vir die ontwerp van 'n leersituasie, waar kennis en vaardighede spontaan verwerf kan word. 'n Kind speel deur bepaalde handeling na te boots en te oefen en bekom sodoende bepaalde vaardighede wat later in sy leefstyl van besondere betekenis raak (*Van Wyk*, 1974 : 7, 9, 11).

Dit blyk uit die bogenoemde uiteensetting dat speel vir die kind 'n brug vorm tot die leefwêreld van die terapeut op grond van die rol- en reëlespele waaraan hy gedurig deelneem. Verder vorm dit ook 'n brug tot 'n arbeidshouding omdat hy hom in die speelsituasie waag aan funksionele en konstruksiespele. Dit vorm ook 'n brug tot 'n eie skeppende aktiwiteit en prestasie wat moontlik raak weens vrye en ongebonde speelvorme. Speel bied vir die kind 'n medium waardeur hy kan verander, eksplloreer en verhouding stig (*Van der Stoep, 1990 : 67*).

Deur die spelende kind waar te neem kan die sin en betekenis wat die kind aan sy leefwêreld gee, opgemerk word. In sy speel openbaar die kind op 'n besondere wyse ook sy betekening van lewensinhoud. By die jonger kind blyk sy betrokkenheid by die dinge ook soveel duideliker uit sy speel. Speel is nog so deel van die jong kind se habituele uitgaan tot die wêreld, dat die kind met probleme wanneer hy aktief speel, nie so bewus daarop ingestel is om sy probleme te "vermy" nie (*Van Niekerk, 1976*).

Speel maak dit vir die kind moontlik om sy spanninge en konflikte te hanteer, bevorder sy kognitiewe vermoëns, voorsien geleentheid om rolle wat hy later in sy lewe moet vertolk in te oefen en bevorder die verkenning van sy leefwêreld (*Yussen & Santrock, 1982*).

Volgens *Van Wyk (1985)* voer die kind dialoog met sy leefwêreld want deur te speel gee en neem hy betekenis. Speel terapie as terapeutiese metode is ontwerp om die kind in sy eie wêreld te ontmoet, waar hy spontaan sy innerlike kan bekendstel. Die speelwêreld van die kind kan enigermate herkonstrueer word deur gebruik te maak van 'n goed toegeruste speelkamer. In die speelruimte moet daar enkele bekende voorwerpe en figure wees wat die kind sal uitnooi om te speel: ongevormde materiaal soos water, sand, verf en klei, maar ook gevormde materiaal in die vorm van allerlei speelgoed.

'n Kind wat speel voer handeling uit en beleef vreugde of teleurstelling en hy skep deur sy speel in fantasie 'n nuwe werklike wêreld vir homself. In die lewe

van die kind konstitueer speel 'n bepaalde faset van sy eksistensie, wat in sigself nie aanwysbaar is nie, maar wat begryp kan word vanuit die speelaktiwiteite self (*Van Wyk, 1974 : 44, 71 - 74; Sonnekus, 1968 : 51, 58; Pretorius, 1972 : 136*). Die terapeut ontwerp op hierdie wyse 'n speelsituasie waarin die kind met sy probleme aan die hand van sy simbole met inhoud gekonfronteer word. Die terapeut weet dat die kind met probleme as nie-volwassene aangewys is op sy leiding (*Pretorius, 1972 : 85*).

In die verhouding tussen kind en terapeut is speel 'n kinderlike leefvorm en bestaanswyse vir die kind en vir die terapeut as opvoeder 'n opvoedingsmiddel. Die bruikbaarheid van spel as pedoterapeutiese middel hetsy vir diagnostiesering of steungewing, is daarin gebed dat die kind met probleme in sy speelwyse sy leefwêreld projekteer.

2.2. Doelstellings by diagnostisering en hulpverlening in pedoterapie.

2.2.1. Kommunikasie.

Die verbale sowel as die nie-verbale interaksie tussen kind en terapeut is tersake en is uiteindelik gerig op die toereikende volwassewording van die kind. Die opvoedingsbedrywighede is ingesluit soos byvoorbeeld saambetekening, wedersydse inspanning en genormeerde voor- en nalewing. *Pretorius (1988 : 25)* sien kommunikasie as 'n voorwaarde vir die verwerwing van 'n eie identiteit deur die jeugdige. Volgens hom bied kommunikasie die volgende:

- * *geborgenheid;*
- * *geleentheid om die sin van die lewe te ontdek;*
- * *iemand vind wat vir hom iets kan beteken; en*
- * *bevrediging van die behoefte aan medemenslikheid.*

Pretorius postuleer dat daar uit begenoemde 'n verbandslyn getrek kan word, naamlik kommunikasie - identifikasie - identiteit. Speel bied vir die kind 'n geleentheid tot toereikende kommunikasie.

2.2.2. *Sekuriteit.*

Hier word verwys na die feit dat die terapeut die kind borg in sy op-die-weg-wees-na-volwassenheid. Die terapeut skep sekuriteit tussen die kind en sy werklikheid sodat hy, terwyl hy 'n wordende wese is, in veiligheid kan eksploreer, differensieer, distansieer, objektiveer en emansipeer in die speelsituasie. Dit blyk duidelik dat dit meer omvat as die blote bevrediging van fisieke veiligheidsbehoefte, deurdat die kind se toekomstigheid gewaarborg word (*Gouws, Louw, Meyer & Plug, 1979 : 269*). Toekomstigheid verwys na 'n sinvolle toekoms, die verwerkliking van eie moontlikhede, toeëiening van norme en gedistansieerdheid van die eie self (*Van Rensburg & Landman, 1984 : 180*). Die terapeut bring die kind tot 'n eie toekomsbesef sodat die kind sin van sy eie bestaan kan beleef.

2.2.3. *Struktuur.*

Struktuur dui op die raamwerk waarbinne die opvoedingshandelinge voltrek word. Dit sluit in die spesifieke gesitueerdheid, die volledigheid al dan nie in die leefwêreld van die kind as individu sowel as die roetine daarvan. Aspekte van sekerheid en vastigheid rondom die opvoedingsaangeleentheid word ook ingesluit. Struktuur word gebied in die verhouding tussen die kind met probleme en die terapeut as opvoedeling, naamlik die vertrouens-, begrypings- en gesagsverhoudinge (*Sonnekus & Ferreira, 1979 : 35*). Struktuur omvat ook die verantwoordelikheid sowel as implisiete en eksplisiete aannames van beide die opvoeder en die opvoedeling. Volgens *Van Rensburg en Landman* (1984 : 87) dui struktuur op die ko-ëksistensie, dit wil sê medemenslikheid of saam-wees-in-die-wêreld. Die spelterapeut gee struktuur

probleem te deurbreek raaksien en die kind steun tot ontplooiing-van-moontlikhede tot oorwining van dit wat oorwin moet word en dit wat bevorder moet word. Elke moontlikheid wat effektief ingespan word tot oorwinning word 'n werklikheid wat ingeskakel kan word vir verdere oplossings op die weg van probleemoplossing. So is elke werklikheid dan telkens 'n nuwe moontlikheid. Speel is ontwerp en die kind oefen aan die verwerking van ontwerp-essensies en vorder so al spelende in sy opwegwees na behoorlike volwassenheid (*Landman, Barnard, Gerber, Roos, Van der Westhuizen & Smit, 1982 : 42 - 50*).

Funksionele handeling word ten doel gestel by speel as toekomsgerigheid en ontwerp omdat die terapeut verskillende strategieë inspan ten einde die kind te begelei om aan die eise van die opvoedingswerklikheid te kan voldoen en sy persoonswording te kan voltrek. Wesentlik is hierdie dinamiese gebeure wat die kind met probleme se persoonwording weer in harmoniese beweging bring (*Vermeer, 1972 : 149 - 168*).

Uit die bogenoemde blyk dit dat die teenwoordigheid van seker essensies van speel noodwendig is by die verwerking van fundamentele-pedagogiese essensies en sodoende ook by opvoeding. Vervolgens sal daar aangetoon word hoe die fundamenteel-pedagogiese essensies kan dien as moontlikheidvoorwaardes vir die verwerking van kinderspeel as opvoedingsaangeleentheid.

Daar sal voorts aangetoon word dat die pedagogiese speelsituasie 'n besondere verloop kan neem (*Landman, 1971 : 19 - 20*). Dit is moontlik dat die pedagogiese speelgebeure sal verloop vanaf die pedagogiese speel-omgang tot by periodieke verlating van die speelsituasie. Dit beteken dat daar in die pedagogiese speelsituasie omgangs-, ontmoetings-, ingryping-, instemming-, engagement-, terugkeer- en verlatingssensies verwerklik sal word. Die pedagogiese verloopstrukture en die essensies daarvan moet in die pedagogiese gebeure in die speelkamer verwerklik sal word. Dit is

dialogoog met sy wêreld.

Die terapeut wat speel as 'n oergegewene in die mens wil begryp, moet ook van die begrip "wêreld" kennis neem, omdat speel in die wêreld afspeel en as sodanig is speel eintlik 'n lewensvoltrekking van menswees. Die speelwêreld het die leefwêreld op harmonieuse wyse nodig as plek van inspeling (*Gadamer*, 1965 : 105). Die leefwêreld is daardie ruimte waarin die kind se bedoelinge en betekenisgewende gerigthede tot vergestaltung kom en vir homself en ander al duideliker word. Die werklike wêreld bied die rieële moontlikheid tot illusiewe wêreld van speel. Dit stel die kind in staat om spelend-in-die-wêreld te wees, maar omgekeerd bevorder dit speel en nuwe ontdekkings word ook daardeur gekonstitueer (*Vermeer*, 1972 : 52).

Die speeiverskynsel is so spontaan en vry in die leefwêreld van die mens, nie omdat dit sonder rede of doel is nie, maar omdat dit nie in wese iets is wat gedoen word nie, maar iets is wat net gebeur. Speel word nie gespeel nie, maar is die beweging self. Dit beteken egter nie dat daar nie met iets gespeel kan word nie, want daar kan ook 'n speelhulpmiddel, byvoorbeeld 'n pop of karretjie wees, waardeur die speel afgegrens word as beweging deur middel van die speelhulpmiddel en hantering daarvan (*Fink*, 1959 : 30 - 31).

Speel het nie noodwendig 'n oorsprong of doel buite sigself nie. Die oorsprong van die speel word in die speel self gevind, wat beteken dat speel 'n vanselfsprekende verskynsel by en onder mense is. Speel stel 'n situasie in die vooruitsig waarby iets tot stand kom. Dit is egter nie net die speel nie, maar die verhouding wat die kind tydens speel stig met dit waarmee hy speel, wat aantoon hoe die speel ingeskakel is by die geheel van sy lewe en verhoudings asook sy sin- en kultuursamehange. By die kind het speel oorspronklik geen doel nie, omdat dit 'n doel in sigself is en daarom sinvol is. Die terapeut kan derhalwe 'n kind se speel vanuit sy leefwêreld begryp, omdat die kind se wenslewe verband hou met sy lewensinhoud. Speel skakel direk aan by die gemoedslewe van die kind in die sin dat wense ook die gevoelslewe van die kind betrek. So word bepaalde

gestemdhede en stemmingsverhoudings sigbaar gemaak (*Van Wyk, 1985*).

2.4. Kinderspeel in fundamenteel-pedagogiese perspektief.

Volgens *Landman* (1971) omsluit die leëwêreld van die kind die wêreld waarin die kind leef, beleef, ervaar, wil, leer, word, ensovoorts. Die primêr spelende kind-in-opvoeding bevind homself in opvoedingsituasies en moet derhalwe deelneem aan die verwerking van dit wat fundamenteel essensieel is van die opvoedingsituasie. Die terapeut as opvoeder moet die deelname van die kind deur speel begryp. Die samehang tussen die spelessensies en die fundamentele opvoedingsessensies word vervolgens getabelleer en die verwerking daarvan sal hierna volledig bespreek word. (*Landman, 1971 :143 - 147*).

Die hoof essensies van speel is:

- * *speel as dialoog;*
- * *speel as betekening;*
- * *speel as ontwerp;*
- * *speel as toekomsgerigheid; en*
- * *speel as versorging.*

Vervolgens sal die fundamenteel-pedagogiese essensies wat tot dusver aan die lig gebring is in die verhouding tussen kind en terapeut ook getabelleer word:

- * *begrypingsverhouding;*
- * *vertrouensverhouding;*
- * *gesagsverhouding;*

Die verloopstrukture in die speelsituasie kan as volg getabelleer word:

- * *pedagogiese omgang;*
- * *pedagogiese ontmoeting;*
- * *pedagogiese engagement;*
- * *pedagogiese ingryping;*

- * *pedagogiese instemming;*
- * *terugkeer na omgang; en*
- * *periodieke verlating.*

Pedagogiese bedrywigheidsstrukture:

- * *betekenis met toenemende verantwoordelikheid;*
- * *geleidelike wegbreek van spanningloosheid;*
- * *genormeerde voor-en nalewe;*
- * *pedagogiese waag met mekaar;*
- * *dankbaarheid vir pedagogiese geborgenheid;*
- * *aanspreeklikheid vir pedagogiese geborgenheid;*
- * *hoop op toekomstige volwassenheid;*
- * *ontwerp van moontlikhede tot volwassenheid;*
- * *geleidelike vervulling van bestemming;*
- * *toenemende agting vir menswaardigheid;*
- * *volwassenheid deur toenemende selfbegryping; en*
- * *verowering van vryheid tot verantwoordelikheid.*

Benewens bogenoemde tabellering sal daar vervolgens aangetoon word hoe die kinderspeel-essensies as moontlikheidsvoorwaardes dien vir die verwerking van bepaalde fundamenteel-pedagogiese essensies en in verband gebring word met die doelstellings in pedoterapie by diagnostisering sowel as steungewing in die speelsituasie as disharmoniese opvoedingsituasie.

2.4.1. Speel-as-dialoog.

Volgens *Landman* (1971 : 7 - 8) word die kind nie as objek waargeneem in die pedagogiese speelsituasie deur 'n van hom verwyderde waarnemer nie, maar dialoog word gevoer omdat die kind en terapeut op mekaar ingestem is; die een as soeker na leiding en die ander as leier. Die kind neem die terapeut as helper en word as steunbehoewende geneem. Die neemhandeling lei tot 'n binding van die deelnemers aan die speelsituasie

wat noodwendig is vir die spelende kind se vordering in oorwinning van sy probleme. Die binding word versterk deurdat die terapeut aanspreek en die kind aanhoor. Omdat die speel dialoog is, kan daar sprake wees van mede-stander en mede-ganger wat saam deelnemer-wees moontlik maak, want die kind moet deel hê aan dit wat beoog word met die speelsituasie. Hy word telkens opgeroep tot gehoorsaamheid aan die behoorlikheidseise wat telkens hulle opwagting maak tydens die speelsituasie. Omdat die pedagogies-verantwoordbare speel dialoog is kon die kind leer wat neemhandeling, binding ens. is. Hy het deur die inoefening daarvan nader beweeg aan behoorlike volwassenheid en sodoende by implikasie sy probleme oorwin. Speel is essensieel dialogies van aard en dien derhalwe in die speelsituasie as moontlikheidsvoorwaarde vir die verwerking van die pedagogiese verhoudingstruktuur-essensies wat ook wesenlik dialogies van aard is.

Kommunikasie is die doelstelling by speel-as-dialoog hetsy waar speel as diagnostisering of terapie gebruik word want die kind kry geleentheid om die sin van die lewe te ontdek terwyl hy in geborgenheid iemand vind wat vir hom iets kan beteken sodat hy sy behoefte aan mede-mensliking kan bevredig. Deur effektiewe kommunikasie kry die kind geleentheid om sy eie sin en waardesisteem op te bou sodat hy deur normatiewe begeleiding op die weg na behoorlike volwassewording kan vorder.

2.4.2. *Speel-as-betekening.*

Volgens *Landman* (1982 : 48 - 50) moet die terapeut die kind wat aan hom toevertrou is, ken. In die speelsituasie beteken die kind al spelende dit wat saam met hom in die speelsituasie verkeer en daardeur word dit vir die terapeut moontlik om die kind se heg-van-betekenis waar te neem. Die kind met probleme mag moontlik verkeerde betekenis aan sy wêreld heg en moet geleer word om geleidelik oor te gaan tot toets-van-betekenis om te bepaal of hy die regte betekenis heg aan die

dinge om hom. Die steungewing sal bestaan uit die bevestiging van korrekte betekenis en die wysiging van foutiewe betekenis en dan sal die kind gelei moet word tot die lewe-van-betekenis wat deur die pedagoog as goedkeuringswaardig beskou word. Tydperke van saambetekening lei uiteindelik tot betekenisverheffing omdat dit op goedkeuringswaardige wyse beteken word. Speel is essensieel 'n wyse van betekening en oefen die kind derhalwe aan die verwerking van betekenis-essensies en beweeg hom sodoende nader aan behoorlike volwassenheid.

Struktuur bied die raamwerk waarbinne speel-as-betekening in die speelsituasie as diagnostisering of terapie voltrek word by die kind met probleme. Dit sluit in die roetine, spesifieke gesitueerdheid sowel as die volledigheid al dan nie van die gesin. Struktuur omvat ook aspekte van vastigheid en sekerheid in die verskillende verhoudings tussen kind en terapeut.

2.4.3. *Speel-as-versorging.*

Die kind verwag van die terapeut om vir hom te "sorg". Dit beteken dat die speelkamer 'n versorgingsruimte moet wees (*Van Rensburg & Landman, 1984 : 180*). Indien die terapeut slaag om die kind tuis te laat voel en nabyheid wek, sal die speelkamer vir die kind 'n versorgingsruimte wees. In die speelkamer moet die essensies inruiming-van-tuiste, stigting-van-nabyheid en opname-in-ons-ruimte verwerklik word. Die kind moet duidelikheid hê dat die besorgdheid oor hom ter wille van homself is, dat dit 'n besorgdheid-vanweë-liefde is. Die kind oefen nou algaande aan die verwerking van versorgings-essensies. Hy neem deel daaraan en vorder so in sy opgevoed wees.

Die verhouding tussen terapeut en kind het ten doel om sekuriteit te bied sodat die wordende kind kan eksploreer, differensieer, distansieer,

objektiveer en emansipeer in die speelsituasie wat sy werklike wêreld tydelik vervang. Slegs deurdat die kind se fisieke veiligheidsbehoefte bevredig word, kan sy toekomstigheid gewaarborg word en sy eie moontlikhede verwerklik word sodat hy 'n eie waardestelsel kan openbaar in 'n gedistansieerdheid van die eie self.

2.4.4. *Speel-as-toekomsgerigtheid-en-ontwerp.*

Die kind speel reeds van vroeg af speletjies wat op toekomsgerigtheid dui, speletjies waarin hy byvoorbeeld die hoof van die huis is. Die terapeut kan uit die kind se speel afleidings maak insake die kwaliteit van die kind se belewing-van-toekoms. 'n Niveau-verheffing sal moontlik plaasvind indien die kind met behulp van die terapeut vorder in sy begryping-van-toekoms as hy geleidelik kom tot 'n duideliker voorstelling-van-toekoms, wat eisestellend is en die probleemsituasie waarin hy tans verkeer, deurbreek sal wees. Omdat die kind moet uitsien na die toekoms waar die huidige probleme opgelos sal wees, maak 'n verlangetoekoms sy verskyning. Geleidelik moet hede-werk-aan-toekoms tot die kind in die pedagogiese speelsituasie deurdring. 'n Natuurlike beklemtoning van toekoms momente kan by die kind 'n vertrouwe-in-toekoms wek. Spelend is die kind besig om op sy weg na volwassewording verwerkliking van toekoms-essensies in te oefen (*Landman, 1971 : 7 - 8*).

Die kind se deelname aan die speelsituasie maak dit moontlik vir die kind om spelend deel te hê aan die verwerkliking van sy eie moontlikhede. Die spelende kind kry geleentheid om deur inskakeling van allerlei middele (speelgoed, verf, ens.) vir hom in die speelkamer 'n wêreld te ontwerp. Die terapeut maak afleidings aangaande die kind se ontwerp-van-wêreld en die persoonlike inisiatief wat hy hierin neem. Die kind word eers gesteun tot waardering-van-moontlikhede, want as die kind nie waardering van sy eie moontlikhede het nie, sal hy beswaarlik tot probleemoplossing gebring kan word. Die terapeut moet die kind se moontlikhede om die

probleem te deurbreek raaksien en die kind steun tot ontplooiing-van-moontlikhede tot oorwining van dit wat oorwin moet word en dit wat bevorder moet word. Elke moontlikheid wat effektief ingespan word tot oorwinning word 'n werklikheid wat ingeskakel kan word vir verdere oplossings op die weg van probleemoplossing. So is elke werklikheid dan telkens 'n nuwe moontlikheid. Speel is ontwerp en die kind oefen aan die verwerking van ontwerp-essensies en vorder so al spelende in sy opwegwees na behoorlike volwassenheid (*Landman, Barnard, Gerber, Roos, Van der Westhuizen & Smit, 1982 : 42 - 50*).

Funksionele handeling word ten doel gestel by speel as toekomsgerigheid en ontwerp omdat die terapeut verskillende strategieë inspan ten einde die kind te begelei om aan die eise van die opvoedingswerklikheid te kan voldoen en sy persoonswording te kan voltrek. Wesentlik is hierdie dinamiese gebeure wat die kind met probleme se persoonwording weer in harmoniese beweging bring (*Vermeer, 1972 : 149 - 168*).

Uit die bogenoemde blyk dit dat die teenwoordigheid van seker essensies van speel noodwendig is by die verwerking van fundamentele-pedagogiese essensies en sodoende ook by opvoeding. Vervolgens sal daar aangetoon word hoe die fundamenteel-pedagogiese essensies kan dien as moontlikheidvoorwaardes vir die verwerking van kinderspeel as opvoedingsaangeleentheid.

Daar sal voorts aangetoon word dat die pedagogiese speelsituasie 'n besondere verloop kan neem (*Landman, 1971 : 19 - 20*). Dit is moontlik dat die pedagogiese speelgebeure sal verloop vanaf die pedagogiese speel-omgang tot by periodieke verlating van die speelsituasie. Dit beteken dat daar in die pedagogiese speelsituasie omgangs-, ontmoetings-, ingryping-, instemming-, engagement-, terugkeer- en verlatingssensies verwerklik sal word. Die pedagogiese verloopstrukture en die essensies daarvan moet in die pedagogiese gebeure in die speelkamer verwerklik sal word. Dit is

noodsaaklik dat die kind en terapeut bewus moet wees van mekaar se teenwoordigheid indien daar iets tussen en met hulle moet gebeur aangesien hulle gelyktydig in die speelkamer as ruimtelikheid is.

Weens die bymekaar-wees van terapeut en kind tydens speelomgang is daar reeds 'n aanduiding van aanvangs-opvoeding. Daar is reeds 'n vae aanwysing vir bemoeienis met die kind weens die lyflike teenwoordigheid van die terapeut (*Landman et al.*, 1982 : 59). Voorts is die terapeut reeds in die algemeen opvoedend en beïnvloedend betrokke en werk sy vanweë haar teenwoordigheid kontrolerend en rigtinggewend. Die teenwoordigheid van die terapeut verhoed die kind om afkeuringswaardige dade te verrig. Die bemoeienis en algemene beïnvloeding is egter onvoldoende en dit intensiveer tot speel-ontmoeting en die verwerklakte ontmoeting. Besondere opvoedingsmomente word nou helder sigbaar. Die terapeut sien nou duidelik redes waarom sy haar afkeurend (*ingrypend*) of goedkeurend (*instemmend*) met die spelende kind moet bemoei.

Geleidelik verloop die spanningsverhouding tussen die deelnemers aan hierdie pedagogiese speelsituasie en voordat die speelsituasie vir 'n bepaalde dag tot 'n einde kom, is daar 'n terugkeer na omgang (*Landman et al.*, 1982 : 60). Met die afsluiting van die speelsituasie begin die periodieke verlating indien die kind op 'n latere stadium weer moet terugkeer na die speelsituasie. Aan die einde van die speelsituasie maak die terapeut haar los van die kind en die kind laat hom losmaak en ook andersom (*Landman*, 1971 : 25). Die kind het ook 'n hunkering na periodieke loslating maar laat die beslissing en instemming in die hande van die terapeut. Die groetende afskeidneming behoort tot die behoorlike afskeid. Die afskeid word gekenmerk deur die groet waarmee te kenne gegee word dat die saam-wees tydelik opgehef is. Die pedagogiese groet dui daarop dat die terapeut steeds aanvarend vir die kind is en sal wees wanneer hy later terugkeer tot die speelsituasie. Dit is betekenisvol dat die omgang in die speelsituasie met die groet ingelui sal word want die groet

is die bekendmaking van die eie teenwoordigheid en die wyse van groet gee 'n aanduiding van die toeganklikheid, bereidwilligheid en beskikbaarheid van die terapeut wat weer gaan saam speel.

Die wedersydse implikasie van kinderspeel-essensies en fundamenteel-pedagogiese essensies word duidelik uit die bogenoemde sodat die sin van fundamenteel-pedagogiese perspektief op kinderspeel as opvoedingsaangeleentheid duidelik blyk.

2.5. Kinderspeel in psigo-pedagogiese perspektief.

Speel as kinderlike handeling kan alleen begryp word as die kind in sy betrokkenheid by die wêreld deurskou word (*Sonnekus, 1968 : 17*). Dit is genoem dat speel nie noodwendig 'n oorsprong of doel buite sigself het nie en die oorsprong van die speel word duideliker in die speel self gevind. Dit wil sê speel is 'n vanselfsprekende verskynsel by en onder mense (*Van der Stoep, 1990 : 68*). Dit is 'n oergegewe. Die kind word in sy wording as ope moontlikheid gesien en kan nie in terme van vaste reëls en wette beskryf word nie. Daar sal vervolgens klem gelê word op die moontlikheidsvoorwaardes wat die grondslag bied aan die spelende kind as ope moontlikheid. Die kategorieë wat speel as handeling die beste beskryf word vervolgens beklemtoon.

2.5.1. Intensionaliteit.

Die spelende kind is bewus van die werklikheid om hom en as intensionele handeling is speel dan 'n aangeleentheid van bewus-wees van die werklikheid. Openheid by die mens is 'n oersynsfeit, 'n gegewe synsfeit in die menslike eksistensie (*Buytendijk, 1951*) Die mens is intensioneel gerig op die wêreld en staan oop vir die leefwêreld. Volgens *Van der Stoep (1990 : 52)* is intensionaliteit gegrond in die bewussynshandeling van die mens. Intensionaliteit dui op 'n akt, 'n handeling, 'n aktiewe uitgaan

en toetrede tot die wêreld. Speel toon ook hierdie kenmerke en kan derhalwe as 'n intensionaliteitswyse beskryf word.

2.5.2. *Aktualisering.*

Die kind is openheid, dit wil sê sy in-die-wêreld-wees word gekenmerk deur intensionaliteit as eksistensialiteit. Die kind is moontlikheid en nooit voltooid of voorspelbaar nie. Dit beteken dat sy positiewe moontlikhede moet gedy en tot verwerkliking gebring word. Hieraan het hy self die grootste aandeel en daarom word gepraat van selfaktualisering wat die eie aandeel van die kind beklemtoon. Volgens *Langeveld* is die kind iemand wat self iemand wil en moet word. Die kind is op die volwassene aangewys om struktuur te bied en daarom is begeleide aktualisering noodwendig vir die kind se behoorlike volwasse-wording. Speel is 'n besondere wyse van aktualisering van die kind se wording. Deur self- en begeleide aktualisering word verantwoordelike-, betekenis-, keuse- en waarderealiseringsverheffing voltrek (*Landman*, 1971 : 33 - 35). 'n Kind speel van meet af omdat hy kind is en speel is een van die mees essensiële bestaanwyses en aktualiseringsvorme vir sy wording. Die kind wat nie speel nie word dan ook nie want hy kom nie tot niveau-verheffing nie. *Vermeer* (1955) onderskei vier speelniveaus naamlik sensopatiese speel, hanteringspeel, estetiese of konstuktiewe speel en illusiewe of fantasiespeel. Die nie-spelende kind se belewing sal geen of uiters verskraalde wording toon omdat hy nie sekuriteit gebied word nie (*Sonnekus*, 1968 : 58). Om te speel is slegs 'n moontlikheid omdat die inisiatief by die kind geleë is, maar die kind hoef nie te speel nie. Dit is 'n opvoedingstaak om so 'n kind tot speel te bring. In die aktualisering van speel is die kind altyd liggaamlik daarby betrokke sodat dit as deurleefde liggaamlikheid 'n essensie van speel vorm. Die kind raak ten volle betrokke by die speelsituasie sodat hy as totaliteit-in-funksie betrokke is.

Die aktualisering van en via kinderspel word gekenmerk deur beweging

en beleefde beweging beteken dat die kind gewillig is om te beweeg. Beweging is volgens *Sonnekus* (1968) 'n sinswyse wat slegs by die mens moontlik is. Speel kan dan ook net pedagogies sinvol wees indien die kind wegbeweeg van die wyse waarop hy op 'n gegewe tydperk sy wêreld beteken het na 'nuwe verhefde wyse van betekening en die verantwoordelikheid wat daarmee gepaard gaan. Die kind moet sy belewinge met behulp van sy speelaktiwiteit wysig want dit bied geleentheid tot funksionele handeling sodat hy in toenemende mate kan wegbeweeg van kinderlike wyse van belewing na 'n meer volwasse wyse van belewing.

2.5.3. *Belewing.*

Speel is 'n wyse van belewing en verwys in en deur speel na die mens se affektiewe wyse van in-die-wêreld-wees. Speel is 'n aktiewe belewingswyse wat volgens *Sonnekus* (1968) die volgende vier hoofmomente het:

- * belewing is 'n menslike *sinswyse en wyse van singewing* aan die wêreld. Pedagogies geleide speelbelewinge lei tot singewing op hoër niveau;
- * belewing word op *verskillende niveaus* voltrek;
- * *deurleefde liggaam* is die essensie van die totaliteitsbelewing;
- * belewing besit 'n *intensionele karakter* en 'n *handelingskarakter*.

Die kind se speel kan deurskou en begryp word langs die weg van belewing. Belewing hou meer in as net kognitiewe momente en is ook 'n aangeleentheid van die patiese, gnostiese en normatiewe belewingsmomente wat nie losgedink of geskei mag word nie.

2.5.4. *Wording.*

Volgens *Landman* (1971) kan die term wording omskryf word as dialoogverheffing omdat dit 'n verandering van die kind se dialoog met sy wêreld meebring en in werklikheid niveau-verheffing is. Wording word egter meebepaal deur opvoeding omdat die kind steeds op die begeleiding van 'n volwassene aangewys is, alhoewel hy self iemand wil wees en 'n eie aandeel aan sy wording het. Die volwassene implimenteer speel as aktualiseringsvorm. Daar is egter aktualiseringswyses wat wording as verskynsel ook in die speelsituasie aan die orde stel (*Sonnekus*, 1968 : 22, 37, 62, 103):

- * *die biologiese moment:*
alle belewinge ten aansien van tyd, ruimte, gevoelens, gedagtes, vind hulle in die aktiwiteit van die liggaam wat as sentrum staan van die beleefde wêreld en ook in die speelwêreld van die kind;
- * *eksploreer:*
dit is 'n uitgaan en verken van die wêreld wat affektief voltrek word omdat die speelmateriaal 'n appèl rig op die kind;
- * *emansipeer:*
die kind belewe dat hy self iemand is, wil wees en wil word en wil selfstandig speel;
- * *distansieer:*
die kind belewe op 'n hoër niveau en neem meer geordend stelling in sodat hy hom spelender wys losmaak van die terapeut.

- * *differensieer:*
die wyse waarop die kind hom rig in sy wording soos ge-
waar-word, waarneem, voorstel, fantaseer, dink, memoriseer,
attendeer, ensovoorts en die persoonmoontlikhede van die
kind op affektiewe, kognitiewe en normatiewe vlak ont-
wikkel; en

- * *objektiveer:*
kind en wêreld is aanvanklik een maar tree tot objektivering
belewend toe, gerig vanweë sy intensionaliteit en gedifferen-
sieser by wyse van kognitiewe moontlike wyses van syn. Die
kind raak saaklik en rassioneel ingestel.

Wording is 'n oersynsfeit en is met kindwees gegee omdat die kind wil speel en ook moet speel. Vir sy wording as niveau-verheffing is hy op die begeleiding van 'n volwassene aangewys. Wording word ook medebepaal deur speel want speel as ontwerp en toekomstigheid bied geleentheid tot dinamiese gebeure in die opvoedingsituasie wat lei tot niveau-verheffing.

2.5.5. *Leer.*

Bollinger (1967) tipeer die leerverskynsel by die kind as 'n wordings-
verskynsel want die kind kan nie na behore verander as hy nie leer nie.
Leer word voltrek as 'n openbaringswyse van die psigiese lewe van die
kind in opvoeding as 'n totaliteitsgebeure vanweë die inisiatief van die
kind self en ook op grond van die opvoedende steun wat hy ontvang. In
die speelsituasie as opvoedingsituasie leer die kind omdat leer saam met
wording as 'n moontlikheid gegee is en hy dit slegs kan voltrek indien hy
homself as ervarend, willend, belewend, kennend en gedragend in die
speelsituasie as leersituasie bevind. Leer word voltrek in terme van
bepaalde leerwyses wat afsonderlik en gesamentlik in die speelsituasie
manifesteer, naamlik geaarword, aandag-gee, waarneem, dink, voorstel,

fantaseer en memoriseer en 'n bepaalde verloop aanneem.

Vanweë die samehang tussen wording en leer is daar sprake dat die kind sy wording voltrek namate hy leer. Speel kan ook net pedagogies sinvol wees indien die kind wegbeweeg van die wyse waarop hy op 'n gegewe tydperk sy wêreld beteken het, na 'n nuwe verhefde wyse van betekening. Elke kind openbaar 'n gegewe leerintensie want hy is as totaliteit in funksie gerig op die verkenning, verowering en bemeestering van die werklikheid. Leer is 'n personale stellingname wat gemik is op die ontdekking van sin en betekenis waar die kind aangewys is op die begeleiding van 'n volwassene aangesien toereikende verandering net kan geskied deur opvoeding. Om te word moet die kind leer en om te leer moet die kind die werklikheid vir homself ontsluit en moet die volwassene op sy beurt die werklikheid vir die kind te onsluit. Speel bied die kind geleentheid om bepaalde aspekte van die werklikheid te fikseer, as belangrik uit te sonder, om aspekte en opgawes daarvan te beheers, om hom in die ruimte te oriënteer en om die werklikheid te belewe (*Van der Stoep*, 1990 : 74).

Die leerhandelinge in die speelsituasie is afgegrens tot die volgende: ligaamlike vaardighede, kennisgehele, geestelike vaardighede (die gebruik van kennis), houdinge en gesindhede (*Van der Stoep*, 1990 : 76). Die skakeling van leer met speel wat hieruit afgelei word is:

- * *gesigsintuiglike en gehoorsintuiglike leer (opties-akoesties georiënteerde leer);*
- * *tassintuiglike en handvaardige leer (metodies-gerigte leer); en*
- * *skeppende leer.*

Die didaktiese grondvorm "leer" moet altyd in die lig van die doelstellings van die terapeut in die speelsituasie beplan en beoordeel word. Speel word in beweging gebring in die didaktiese situasie deur faktore soos:

skepping, differensiëring, ordening, afgrensing, kontrole, verhoudings tussen mense en dinge, oriëntering, stellingname, beslissings ensovoorts. Hierdie faktore spreek van normes en verwys na die didaktiese kriteria naamlik, perpaktiwiteit, konstituering, relasionaliteit, selfontdekking, emansipasie, verwagting, rasionalisering, sekuriteit en transendering (*Van der Stoep*, 1990 :53) om te bepaal hoe 'n speelsituasie beoordeel kan word as 'n didaktiese situasie deur die aandeel van die terapeut te verhelder. Verder handel dit om die bepaling van hoe so 'n gewenste situasie herhaal kan word.

2.6. Kinderspeel in pedoterapeutiese perspektief.

Die kind neem al spelende deel aan die verwerkliking van pedagogiese essensies en sy opvoeding gedy al spelende. Indien hierdie gedying nie na wense verloop nie lei dit daartoe dat die opvoeding nie na behore voltrek word nie. Die kind word dan blootgestel aan opvoedingstekorte en dit is die taak van die opvoeder om hierdie tekorte op te hef of te verlig. Daar moet terapeuties gehandel word deur van besondere middele gebruik te maak om die verwerkliking van relevante essensies te intensifiseer en te verseker (*Olivier*, 1986 : 103 - 108).

Die betekenis wat die kind in sy wêreld nie kan verwerk nie kan aanleiding gee tot negatiewe belewinge sodat hierdie kind-in-nood onrus, verwardheid, labiliteit en disoriëntasie belewe. Dit word kenbaar in oormatige gevoelens van anders-syn, minder-syn, eensaamheid, onveiligheid, hulpeloosheid, onsekerheid en angs (*Pretorius*, 1972, : 51).

Volgens *Landman* (1971) ervaar die kind-in-nood probleme met sy kommunikasie sodat sy gedraginge onleesbaar raak vir die opvoeders. Kinderspeel as pedoterapeutiese hulpmiddel word gebruik om kinderlike belewinge in verband met die kind se noodsituasie te diagnostiseer sowel as om terapeuties te werk te gaan om die kind terug by sy opvoeders te bring.

2.6.1. *Moontlike speelverskynsels by die kind met probleme:*

- * *speel ontbreek* want die kind kan die konkrete kontak met die werklikheid nie verlaat nie. Die kind is bang om homself in die speelsituasie te verloor;
- * die *kind speel* en die terapeut kan interpreteer en begryp aan die hand van die speelinhoude;
- * 'n *skielike staking* van illusiewe speel tydens spanning of konfrontasie met die probleem; en
- * die kind kan op 'n *laer speelniveau* speel as wat van sy ouderdomsgroep verwag word.

2.6.2. *Die essensies van pedoterapie.*

Die moontlikheidvoorwaardes vir die pedoterapeutiese gebeure is dat die pedagogiese vertrouensverhouding, begrypingsverhouding en gesagsverhouding realiseer. Volgens Pretorius (1988) behels dit die volgende hetsy waar speel gebruik word vir diagnostisering of steungewing in die speelsituasie :

- * *vertroue van die kind wen en in hom toon;*
- * *aanvaarding van die kind toon;*
- * *eerbied toon vir sy waardigheid;*
- * *belangstelling, besorgdheid en simpatie toon;*
- * *die kind veilig en geborge laat voel;*
- * *'n stabiele affektiewe relasie met die kind opbou;*
- * *die kind steun in nood;*
- * *begrip toon aan die kind;*
- * *gesag uitoefen oor die kind; en*
- * *normes en waardes voorhou.*

Die terapeut moet die kind se probleem begrypend benader sodat 'n gesamentlike oplossing met die ouers gevind kan word sodat die kind ook tuis meer begrip kan ervaar. Die kind bemerk nou dat die weg wat hy nie kon betree nie nou meer toeganklik geraak het sodat hy meer kan waag. Die aandeel van die terapeut verminder soos die spanning verminder totdat hy oorbodig raak in hierdie verhouding waar kind en opvoeders mekaar weer gevind het.

2.7. Teoretiese begroning van speltherapie by diagnostisering en steungewing.

Vervolgens word daar na die ontwikkelingsgeskiedenis van speltherapie gekyk, ten einde die aard, oorsprong en ontwikkeling daarvan beter te begryp.

2.7.1. Die ontwikkelingsgeskiedenis.

C. Rogers word tereg beskou as die grondlegger van 'n spesifieke nie-direktiewe tegniek. Die nie-direktiewe terapie het egter nie sy bestaan slegs aan *Rogers* (1951) te danke nie.

Hoewel dit moeilik is om 'n spesifieke kousale verband tussen hulle werk te vind, is dit juis die nie-direktiewe elemente in die benaderings van *Freud*, *Rank*, *Taft*, en *Allen* wat as invloed gedien het vir die ontwikkeling van die tegniek. Dit was egter *Axline* (1977) in medewerking met *Rogers* wat die eerste sistematiese beskrywing van die verloop van speltherapie soos gebaseer op die nie-direktiewe filosofie, gegee het. Die verband tussen speltherapie en die ander benaderings hier genoem kan kortliks aangestip word.

2.7.2. Die invloed van die psigo-analiste.

- * *Rogers* leen begrippe vanaf *Freud* (1965) soos byvoorbeeld katarses, insig, emosionele onderdrukking en ontspanning.
- * Verder word die onderhoud as terapeutiese middel ook erken. Nie-direktiewe elemente word in *Freud* se werk bespeur byvoorbeeld:

"What subject matter the treatment begins with is the whole material, whether with the patient's life story, with a history of illness or with recollections of childhood, but in any case the patient must be left to talk, and the choice of the subject is left to him."

- * *Rogers* stem saam met *Freud* se standpunt rakende interpretasie naamlik dat wanneer diagnostiese bevindinge te gou aan die kliënt interpreteer word, behandeling tot 'n ontydige einde kom.

Die beklemtoning van die enkele elemente van ooreenstemming word nie gedoen met die oog daarop om verskille tussen *Freud* se terapeut-gesentreerde en *Rogers* se kliënt-gesentreerde tegnieke te ontken nie. Die soeke gaan om gemene faktore by die twee.

Die psigo-analiste en by name *Anna Freud* (1965) het so vroeg as 1928 besef dat by kinders vrye assosiasie selde moontlik is en derhalwe het sy haar tegniek gewysig om soms met hulle te speel. Sy beskou speel as 'n voorbereidende hulp om 'n positiewe emosionele verhouding met die kinders op te bou en nie as 'n middel tot katarses nie. *Melanie Klein* (1963) is die eerste persoon wat speel gebruik het as 'n kommunikasiemiddel.

Haar benadering was *Freudiaans*, en sy het verdronge komplekse en vergete bewussynsinhoude beskou as motiewe vir speel. In teenstelling met die latere nie-direktiewe terapeute het sy ook baie gou gebruik gemaak van interpretasie omdat sy sodoende vir die kind 'n persoonlike motief wou gee vir terapie, in plaas daarvan om vir die doel van hulle ouers afhanklik te moes wees.

2.7.3. *Die invloed van Rank se skool.*

Rank se idees is toegepas en uitgebrei deur *Jessie Taft* (1937). Dit sluit in die gee van aandag, identifikasie, verstaan en aanpassing by die individuele behoeftes, tesame met die besef van beperkings en verskille. Daar word verder nie van die kind verwag om 'n reeks ontwikkelingstadiums te herhaal nie. Dit is 'n gekonsentreerde groeiproses wat begin waar die kind op die huidige stadium is. Die tendens is om weg te breek van die atomistiese bestudering van die kliënt se response en die terapeut se woordelike reaksie daarop. Die neiging is eerder om die opregtheid van die terapeut se aanvaardende houding te evalueer. Die klem verskuif vanaf nie-direktiewe tegniek na nie-direktiewe houding. Solank die terapeut se houding nie nie-direktief is nie, sal sy "refleksie van gevoel" ook nie akkuraat kan wees nie, en sal daar direktiewe response in sy werk verskyn.

Uit *Allen* (1947) se werk kom heelwat van die idees van *Rank* se skool na vore.

Die nadruk val op die gevoelselment eerder as op die spesifieke inhoud van bewussynprosesse. Die kind word toegelaat om die terapeutiese uur te gebruik soos hy wil. Die inherente kapasiteit van die individu om self sy probleme op te los word hier onderskryf. Die terapeut maak egter rigtinggewende aanmerkings en interpretasies om die proses aan te help.

2.8. Speel as diagnostiseringswyse in speltherapie.

Die kind wil veiligheid, sekerheid en geborgenheid in die speelsituasie beleef. Deur die toereikende verwerkliking van kommunikasie-essensies skep die terapeut 'n atmosfeer van begrip, aanvaarding en sekerheid. Die terapeut verleen daardeur struktuur aan die situasie sodat die funksionele handeling te wete die selfaktualisering of selfverwerkliking van die kind kan gedy om in liefdevolle verbondenheid en vertrouwe met die terapeut, nuwe situasies met vetroue kan hanteer.

2.8.1. Die emosie-moment.

Die kind is in die besonder gevoelsmens en beleef sy betrokkenheid in die speelsituasie oorwegend gevoelsmatig en daarom is gevoelskontak tussen die terapeut en kind die basis vir ware kommunikasie. 'n Positiewe verhouding tussen kind en terapeut lei tot 'n vertrouensverhouding waar die kind empatiese meeleving ervaar sodat 'n groter moontlikheid tot doeltreffende dialoog verseker word. Die kind beleef kommunikasie as die basis vir alle interpersoonlike verhoudinge en die besondere beleving van ander deur kommunikasie word soos volg deur *Johnson* (1981 : 73) geformuleer:

"Through communication we reach some understanding of each other, learn to like, influence, and trust each other, begin and end relationships, and learn more about ourselves and how others perceive us."

Die moontlikheid van diagnostisering van die kind met probleme lê gebed in die toereikende kommunikasie tussen terapeut en kind. *Pretorius* (1972 : 84) is van mening dat die kind positief reageer op die warmte en meeleving van die terapeut. Kinders raak intiem betrokke by hulle terapeut en derhalwe ook by die speelgebeure as leergebeure. Gevolglik

is die toereikende verwerking van die emosiemoment van kommunikasie moontlikheidsvoorwaarde vir effektiewe word en leer in die speelsituasie.

2.8.2. *Die magsmoment.*

Die gesagsverhouding kom noodwendig in enige opvoedingsituasie ter sprake en so ook in die speelsituasie. Deur simpatieke opvoedingsgesag uit te oefen gee die terapeut rigting en stukrag aan die speelgebeure en skep sodoende struktuur vir die kind. Volgens *Botha en Van Rensburg* (1985 : 73) word die kind aangespreek en opgeroep tot verantwoordelikheid en gesag word eers verwerklik indien daar sprake is van kommunikasie. Aangesien kommunikasie ook opvoedingsvoorwaarde is, sal die terapeut die kind ook in die speelsituasie moet help, leer en tereg wys. Die terapeut wat luister na die kind se wense, voorkeure en behoeftes en sodoende waarde heg aan die kind se individualiteit, bevorder toereikende kommunikasie. Die kind beleef aanvaarding ten opsigte van sy tekortkominge en voortreflikhede want sy gevoelens word gerespekteer en begryp. Goeie beheer oor die kind word gebou deur wedersydse respek en nie op mag nie. Volgens *Pretorius* (1988: 60) sal die houding van die terapeut die volgende uitwerking op die kind tot gevolg hê:

- * *'n positiewe selfbeeld en voldoende selfvertroue;*
- * *vrymoedig en openhartig teenoor die terapeut;*
- * *volwasse oordeel en goeie probleemoplossende gedrag;*
- * *natuurlik en spontaan sosiaal verkeer;*
- * *instaat tot beter prestasie op alle terreine; en*
- * *is basies ontspanne.*

Die houding van die terapeut teenoor die kind beïnvloed die moontlikhede van diagnostisering in die speelsituasie by die kind met

probleme. Die terapeut hou die welsyn en die hoë selfkonsep van die kind ingedagte. Die kind word nie te eng begrens nie want daar word buigsaam en demokraties met die kind gekommunikeer. Die terapeut moedig die kind aan tot selfstandigheid en maak hom stelselmatig minder afhanklik van hom. Uit die voorgaande uiteensetting blyk dit dat die magsmoment van intermenslike kommunikasie in die speelsituasie, deur die pedagogiese gesagsverhouding verwerklik word. Konsekwente, doelgerigte, empatiese opvoedingsgesag gee duidelike rigting en struktuur aan speel as wording- en leergebeure as funksionele handeling.

2.8.3. *Die rasionele moment.*

Die terapeut moet soos alle ander opvoeders die kind ken, begryp en verstaan want die kind wil nie onbegrepenheid beleef nie as gevolg van onvervulbare eise wat aan hom gestel word en hom ontoereikend en minderwaardig laat voel. Die kind moet by die naam genoem word en daar moet belangstelling getoon word in hom as persoon. Die terapeut moet hom kan indink in die lewe van die kind en sodanig die kind begryp en verstaan. Onvervulbare eise aan die kind lei tot:

- * *ontmoediging;*
- * *frustrasie;*
- * *verwarring;*
- * *konflik; en*
- * *moontlike skuldgevoelens by die kind.*

Die begrip en liefde van die terapeut gee aan die kind die weg tot selfaktualisering want hier is sprake van die kreatiewe afstemming van opvoedingskommunikasie op die behoeftes van die kind. Die kind word as persoon aangespreek en waardeer. Die positiewe realisering van kommunikasie in die speelsituasie het tot gevolg dat die terapeut begrip toon vir die individualiteit van die kind. Die terapeut wat die rasionele

moment van opvoedingskommunikasie toereikend verwerklik, sal kommunikatief sy liefdevolle begrip en belangstelling vir die kind demonstreer. Die kind word geken in sy diepste wese en sy belange, wense en gedagtes word deur wedersydse toegeneëtheid tussen terapeut en kind gerealiseer (*Leirman, 1985 : 285*).

Uit die bostaande uiteensetting blyk dit dat daar in egte opvoedingskommunikasie 'n diepgaande kontak en 'n intensiewe beïnvloeding, vorming en verryking is van die ander persoon en ook van die eie persoon (*Pretorius, 1988 : 16 - 17*). Deur toereikende kommunikasie bied die terapeut sekuriteit en struktuur aan die kind terwyl hy die moontlike probleme in die disharmoniese opvoedingsgebeure, soos dit blyk uit die speelsituasie, diagnostiseer. Vervolgens kan die kind met behulp van speltherapie die nodige steun gebied word om insig in sy probleme te verkry.

2.9. Speel as steungewing in speltherapie.

Die bespreking van speltherapie wat nou volg is gebaseer op die direkte wyse en behels volgens *Olivier (1980)* dat die terapeut 'n aktiewe deelnemer aan gebeure is want hy speel saam, vra vrae, analiseer die situasie, lewer kommentaar, identifiseer, interpreteer en hy help mee aan die konstruksie en uitbou van die tonele. Die gebeure word sodanig ontplooi dat die kind juis dit ontdek wat die terapeut in gedagte gehad het. Daar word aanvaar dat die kind aangewys is op die leiding en ondersteuning van 'n volwassene sodat die kind se nood aan self-iemand-wil-wees en sy moontlikheid tot keuse ten aansien van sy eie stellingname en singewing mag nie misken word nie. Die terapeut bied in 'n veilige speelsituasie die nodige sekuriteit en struktuur aan die kind met probleme.

In die direkte speelsituasie word die kind aanvaar soos hy op die oomblik is terwyl die ontwikkeling gedurende die verloop van terapie ook aanvaar word,

hetsy of dit vinnig of stadig mag wees. Die verloop hang af van die herorganisasie van die kind se gevoelens, gedagtes en ondervindings met die doel om insig in die situasie te kry. Sodanige ontwikkeling sal die beste plaasvind onder gunstige omgewingsomstandighede. Speel is die natuurlikste vorm van selfuitdrukking by die kind, en bied die aangewese geleentheid waarop die kind ontslae kan raak van sy gevoelens van angs, aggressie, spanning, frustrasie en onsekerheid. Speel is die wyse waarop die kind met die terapeut kommunikeer.

Die kind kry die geleentheid om self en onafhanklik besluite te neem en deurdat die terapeut die reg en besluite respekteer en reflekteer, leer hy ook om verantwoordelikheid vir sy eie doen en late te aanvaar. Die doel van speltherapie is nie om een soort gedrag in die plek van 'n ander soort te stel nie, maar om die persoon te help om "homself" te wees en om die kind te help om tot insig te kom.

Die grondslag van speel as steungewing berus op die gebruik van speelmateriaal as suksesvolle kommunikasiemedium tussen die kind met probleme en die speltherapeut. Die onderliggende dinamiek kan soos volg uitgelig word: die gebruik van 'n speelding soos byvoorbeeld 'n pop, oorbrug die kind se agterdog sodat hy inderdaad sy eie knelsituasie "bespreek". Daar word telkens in die derde persoon gepraat, sodat die probleem toegeskryf word aan die "hy" of "sy", en nie die "ek" uitlewer aan die pynlike konfrontasie met die werklikheid nie (*Olivier, 1980 : 82*). 'n Groot mate van oordraging en aanvaarding van oplossings vind plaas deurdat die kind die gedrag van die pop as haar eie toe-eien. Dit blyk dat wysiging van gedrag ook via speel plaasvind waar direkte oorreding faal. Deur die speel dra die terapeut op direkte wyse daardie betekenis aan die kind oor wat nodig is ten einde sy nood te verlig.

2.10. Samevatting.

'n Teoretiese begroning sowel as 'n pedagogiese deurskouing van speel as verskynsel, is gedoen. Daar is ook bepaalde doelstellings vasgelê wat die terapeut in gedagte moet hou by speel as wyse van diagnostisering en speel as wyse van steungewing in speel terapie.

Speel het interpretasie-waarde vir die terapeut deurdat die kind 'n verhouding stig met dit waarmee hy speel. Die kind maak gebruik van simbole in sy spel. Dit is die taak van die terapeut om hierdie simbole te interpreteer, maar dit moet slegs aan die kind gereflekteer word. Die terapeut moet konsekwent wees in sy optrede teenoor die kind en struktuur en sekuriteit aan die speelsituasie verleen.

Daar sal nou vervolgens gekyk word na afwykendheid as verskynsel in die swart kultuur in 'n poging om die swart kind met probleme moontlik beter te begryp.

Hoofstuk 3.

Afwykendheid as verskynsel in die swart kultuur.

3.1. Inleiding.

In die vorige hoofstuk is speel as universele verskynsel by alle mense bespreek. Agtergrondskennis is opgedoen aangaande die werkswyse van die terapeut in die speelsituasie met die kind met probleme. Elke kind wat nie ooreenkomstig sy moontlikhede en ontwikkelinspeil, in terme van sy persoonsopenbaring soos vergestalt in sy gedraginge aan bepaalde sedelik-normatiewe, affektiewe en kognitiewe norme binne 'n bepaalde samelewing voldoen nie, raak opvallend. Hierdie opvallendheid staan in verband met 'n "afwykendheid" ten aansien van iets wat eie is aan die persoon en wat anders is as wat algemeen as "normaal" of gewoon aanvaar word (*Van Niekerk*, 1986 : 4).

Dit dui gewoonlik op 'n ongunstige toestand wat met "nood" gepaard gaan. Dit het ongunstige implikasies vir die persoon self en vir die samelewingsgenote. Die kind wat opvallend geraak het is op die begeleiding van 'n volwassene aangewys ten einde sy nood op te hef. Dit is van belang om na die aard van en die aanleiding tot, sowel as die intensiteit van sy afwykende gedrag te vra.

Wat is afwykend of nie-afwykend? Wat is normale en abnormale gedrag en hoe lyk die kriterium daarvan? Die kriterium of grenslyn van normale of abnormale gedrag word deur die meeste sielkundiges as baie wisselvallig beskou. Watter kriterium bepaal wanneer 'n persoon van die een na die ander kategorie verskuif? Hoe kan 'n mens sê dat 'n persoon gevorder het van abnormale na normale toestand?

Dit blyk dat die bepaling van die terme normaal/abnormaal veral afhanklik is van die volgende kriteria (*Wicks-Nelson*, 1984 : 5):

- * *'n subjektiewe model* - Die persoon neem homself as standaard vir vergelyking. Sy eie interpersoonlike interaksie dien as norm. So 'n eng persoonlike benadering is egter waardeloos;
- * *die normatiewe model* - Die perfekte of ideale dien hier as uitgangspunt. Groot godsdienstige leiers soos Confucius, Mohammed ensovoorts sou hier as idealistiese figure gedien het;
- * *kulturele model* - Dit impliseer dat die vorme van gedrag wat vir die meeste mense in 'n spesifieke kulturele groep aanneemlik is, as normaal aanvaar kan word;
- * *die statistiese model* - Hierdie maatstaf impliseer kwantitatiewe vergelykings en bepaal wat die "gemiddelde" kurwe van normaliteit is; en
- * *die kliniese model* - Hier word die doeltreffende funksionering en geïntegreerdheid van die persoonlikheid as maatstaf gebruik.

Daar word in die literatuur genoem dat die standarde vir normaliteit verskil van kultuur tot kultuur (Berry, 1984). 'n Bepaalde vorm van gedrag wat vir een kultuur as afwykend geëvalueer word hoef nie noodwendig as abnormaal in 'n ander kultuur beskou word nie. Afwykendheid word in sekere mate bepaal deur die kultuur waarin die persoon leef en kulturele faktore kan aandui of die afwykende persoon in 'n samelewing beskou word as 'n verlosser of 'n genie (Gobodo, 1990 : 94). 'n Hallusinasie kan byvoorbeeld as 'n ervaring dien om 'n persoon in sy sosiale verband te verwerp indien dit beskou sou word as abnormaal of as deel van die persoon se aanpassing by sy wêreld.

'n Hallusinasie hoef byvoorbeeld nie 'n aanduiding te wees van 'n afwyking in 'n kultuur waar die persone in die bestaan van 'n bonatuurlike wêreld glo. So 'n hallusinasie kan beskou word as 'n vorm van kommunikasie met die bonatuurlike wêreld, soos genoem in die geval van die Suid-Afrikaanse swarte. Dit blyk dat die swart persoon as ten volle normaal aanvaar word al glo hy in voorvadergeeste of in die stemme van sy voorvaders (*Toker*, 1966 : 55 - 65; *Buhrmann*, 1982; *Sow*, 1980).

'n Kultuur is nooit staties nie (*Padilla*, 1980 : 1) en die norm waarvolgens geoordeel word verskil van era tot era. So kan die persoon in 'n spesifieke era as 'n profeet beskou word en in 'n ander era as 'n geestesversteurde. Dit blyk dat gedrag wat volgens die standaarde van die lede van die gemeenskap pertinent nie toepaslik is nie, as abnormaal of teenstrydig geëvalueer word.

In die intiemer persoonlike verband in 'n bepaalde gemeenskap is daar verdere individuele verskille (*Van der Merwe*, 1983 : 8 - 13). Wat normaal vir een persoon in byvoorbeeld *Waterkloof, Pretoria*, kan wees, hoef geensins vir iemand anders met dieselfde kulturele agtergrond in *Mayfair, Johannesburg*, normaal te wees nie. Daar is ook klasse en area verskille in dieselfde kulturele gemeenskap. 'n Mens se gedrag is ook nie staties nie en verander van situasie tot situasie.

Jy kan byvoorbeeld aanvaarbaar in een situasie reageer en totaal buite verband in 'n ander situasie. Iemand wat die gedrag van ander waarneem en evalueer kan ook bevooroordeel wees en hoef dit wat hy in interaksie waarneem, nie noodwendig vir die persoon so voor te kom nie. Dit is 'n verdere probleem by die bepaling van normaliteit/abnormaliteit.

Dit is dan veral ook moeilik om te bepaal wat normaal, steeds normaal en reeds normaal in 'n persoon se eie interpersoonlike struktuur is. Die saak word nog meer gekompliseer as dit na verskillende kulture uitbrei. Is dit dan 'n vraag van abnormaal of bisar of bloot uit plek uit of nie van toepassing nie.

Wiehann (1977) stel dit dan ook dat die kulturele faktore, nog uitgelaat kan word nog as 'n absoluut gereken kan word. Volgens *Berry* (1984) moet daar gewaak word om normes en waardes van die eie kultuur net so toe te pas op die kultuur wat bestudeer word. Indien twee persone egter redelik kan kommunikeer, word daar 'n moontlikheid van fundamentele terapie geïmpliseer. Dit gaan dan nie om die inhoudelike bepaling van die abnormale gedrag nie, maar die wyse waarop die persoon optree of hoe hy dit in sy verhouding met ander aanwend.

Daar sal vervolgens gekyk word of die swart kind as persoon vanweë sy kultuur tans nog so "onverstaanbaar" is as wat beweer word. In Suid-Afrika bestaan daar 'n swart kultuur wat uit subkulture saamgestel is en derhalwe kan daar nie van 'n eenvormige, omvattende swart kultuur gepraat word nie. Die swart kind moet benader word vanuit die menslike kultuur, "*like all other men*", nasionale kultuur, "*like some other men*" en die individuele kultuur, "*like no other man*" soos *Kluckhohn* en *Murray* (1961 : 53) voorstel.

Die bepaling van die swart kind se verhoudinge met ander word verder bemoeilik deur die verskillende stadia van akkulturasie waarin die Suid-Afrikaanse swart kind hom bevind.

Vir die bestudering van transkultuur stel *Lambo* (1956 : 1388 - 1394) drie kategorieë voor wat ook veral op Suid-Afrika van toepassing is, nl.:

- * *die Westerse of Europese groep*. Kinders in hierdie groep is totaal verwesters aangesien hulle ouers beroepe beklee soos byvoorbeeld regspraktisyns, onderwysers en verpleegsters. Kultuurinhoude van die westerse samelewing word deur die volwassene in die opvoedingsgesprek aan die swart kind voorgehou;
- * *die grens- of oorgangsgroep*. Kinders in hierdie groep verkeer in die niemandsland stadium en behoort nie duidelik tot 'n

spesifieke groep nie. Hierdie groep bestaan uit byvoorbeeld die ambagslui, arbeiders en dagloners wat egter gedurig in westerse kontak is. Die kultuurinhoude wat aan hierdie swart kinders voorgehou word, kan kontrasterend van aard wees en sodoende die kind verwar.

- * *die primitiewe groep.* Kinders in hierdie groep se kultuurinhoud is stamtradisioneel gebonde en hulle leef volgens die stamkodes en -rituele. *Lambo* wys egter daarop dat hierdie groep vinnig aan die verdwyn is.

Dit blyk dat die lede van die verskillende swart bevolkingsgroepe in Suid-Afrika in al drie hierdie kategorieë geplaas kan word. Die meeste van die stedelike swartes behoort tot die westerse en die grensgroep, terwyl sommige persone in die tuislande nog as stamtradisioneel gereken word. Selfs in hierdie groep is kontak met die westerse beskawing duidelik waarneembaar, gevolglik kan hulle nie meer as primitief geklassifiseer word nie.

Die swartes as groep is onder die beïnvloeding van die akkulturasieproses en word hulle verhoudinge onderling verder beïnvloed deur die feit dat 'n nuwe kulturele stabilisering geskep moet word.

Hierdie stabiliseringsproses is volgens *Berry* (1980) drieërlei van aard, nl.:

- * *'n algehele terugkeer na die ou en bekende;*
- * *'n kompromie tussen die ou en bekende kultuurinhoud en die kultuurinhoud wat vanuit die beïnvloedende kultuur oorgeneem word; en*
- * *die algehele oornaming en aanvaarding van die nuwe kultuur soos in die geval van die Amerikaanse Neger.*

Hierdie beweging na die westerse model bring mee dat die kind nie altyd die

geleentheid kry om vertrouwd te raak met die behoorlikheidseise van 'n spesifieke kultuur nie want die kind word voortdurend blootgestel aan nuwe idees, kodes en leefreëls. Die kind word nie in 'n bepaalde groep geanker nie en verval in onsekerheid omdat hy nie weet of sy gedrag in 'n bepaalde situasie goedgekeur of afgekeur sal word nie.

Daar is nie 'n vaste, konsekwente stel reëls en norme waarvolgens hy sy keuses moet maak nie. Die gedrag van die kind met probleme word gekenmerk deur angst, onveiligheid en huiwering in enige situasie (*Pretorius, 1988*). Toereikende eksplorاسie van sy wêreld kan nie geskied nie en volwasse hulp en leiding moet ingespan word om die kind te help om sy eie identiteit te verwerf en om toereikend te sosialiseer in sy gemeenskap.

Belangrike aspekte aangaande die bestudering van 'n bepaalde kultuur om in gedagte te hou by die opvoedkundige-sielkundige bemoeienis met die swart kind is volgens *Berry (1984)*:

- * *die fisiese en sosiale struktuur van die kind se alledaagse lewe;*
- * *kultuurgebonde gebruike en rituele aangaande sorg en opvoeding; en*
- * *die kognitiewe en affektiewe oriëntasie van die ouers en ander opvoeders.*

Vervolgens sal die gemeenskap waarin die swart kind hom bevind, sowel as die tradisioneel-georiënteerde tussenmenslike verhoudinge in sy sosiale struktuur bespreek word, met vermelding van die swarte se kulturele opvatting van afwykendheid en geestesversteuring. Verder word daar gekyk na remmingsmomente in die milieu van die swart kind wat bydra tot manifestering van afwykende gedrag en negatiewe belewenisse.

3.2. Hoe lyk die gemeenskap waarin die swart kind hom bevind?

Dit blyk dat die gemeenskap meer is as net die somtotaal van die individuele deelnemers. Dit bestaan uit die georganiseerde verhoudings wat in die gemeenskap ontstaan as gevolg van onderlinge kontak en verkeer onder mekaar.

Die swart kind moet eerder beskou word volgens die Duitse antropoloog *Muhlmann* (1968 : 170 - 172) aan die hand van die somtotaal van die verskillende rolle wat 'n swart kind moet vertolk in die sosiale groep waarin hy beweeg.

Volgens *Erasmus* (1975 : 1 - 49) behoort die swart kind tot die ondergeskikte kultuur ten opsigte van akkulturasie en is die dominante kultuur (westerse) vir hom ook van die allergrootste belang. Addisioneel tot sy gewone sosiale rolle in sy eie kultuur, met sy subkulturele konteks, skryf die dominante kultuur sekere bykomende rolle voor waarmee hy hom moet identifiseer ten einde in die dominante kultuur aanvaar te word. Daar bestaan dus 'n tweeledige selfbeeld, naamlik 'n primêre selfbeeld wat die produk is van sy direkte, intieme interpersoonlike ervarings met betekenisvolle familieleden, vriende en kennisse in sy wêreld en die sekondêre selfbeeld wat spruit uit sy ondervindinge met lede van die dominante, diskriminerende kultuur.

Dit blyk dat daar 'n paar faktore is wat 'n leidende rol speel in die handhawing van die sekondêre selfbeeld:

- * *tydperk van aanraking met die westerse kultuur;*
- * *huidige vlak van akkulturatiewe ontwikkeling; en*
- * *die mate van skolastiese en of akademiese onderrig en ontwikkeling van die gesin.*

Dit is van belang om eerder die persoon in sy verhouding met ander persone te beskryf. In die tweepersoon-sisteem betree jy die gebied van kommunikasie en moet die persoon beskryf word in terme van dit wat toepaslik is ten opsigte van

die wisseling van kommunikatiewe gedrag tussen twee of meer mense (*Haley, 1963 : 3 - 174*).

Die klem val op die wyse waarop die persone onderling verkeer en ten opsigte van mekaar reageer. 'n Swart kind word derhalwe beskryf vanuit sy verhouding. As iemand byvoorbeeld afhanklik is, moet daar iemand wees van wie hy afhanklik kan wees. Daar is altyd 'n bydrae van 'n ander persoon tot die verhouding wat gaan plaasvind. So behoort gedraging, soos aangetoon, te verander na gelang van omstandighede. Probleme ontstaan as die swart kind 'n onvermoë tot interaksie beleef. Dit kan byvoorbeeld die gevolg wees van 'n stereotipe belewenis van die self en of van ander, wat tot die ontstaan van rigiede gedrag tydens interaksie kan lei. 'n Swart kind kan net optimaal funksioneer as die kwaliteit van sy interaksie hom bevredig.

Die interaksiemodel kan sinvol gebruik word in die omskrywing van 'n swart kind se verhoudings. 'n Swart kind sal omskryf word aan die hand van sy verhoudings met persone in sy swart wêreld, byvoorbeeld vriende en familie en ook aan die hand van sy gedraging ten opsigte van persone in sy bepaalde wit wêreld. Hoe fleksief of rigied hy by die gebruikmaking van verskillende rolle is en die verskeidenheid verskillende rolle is belangrik.

Dit blyk uit bogenoemde bespreking dat die swart kind reeds op 'n vroeë ouderdom genoodsaak word om 'n verskeidenheid van verskillende rolle aan te leer sodat hy "aanvaarbaar" kan wees. Die kind word nie voldoende geleentheid gebied om eie inisiatief te neem nie en vervolgens word die essensies wat identiteits-verwerwing in die vooruitsig stel, nie verwesentlik nie. Die kind het nie vertrou nie; kan nie met ouers identifiseer nie; skep nie 'n eie selfbeeld nie; en ervaar nie sinvolheid van bestaan nie. Toereikende kommunikasie ontbreek omdat die kind nie tot verwerkliking van sy persoonsmoontlikhede gebring kan word nie as gevolg van die sosiale druk wat daar op hom rus.

Aangesien die swart kind in sy sosiale struktuur funksioneer is hy derhalwe

kultuurgebonde en is daar fasette in sy spesifieke kulturele sisteem wat relasiebepalend en derhalwe ook gedragsbepalend is. Daar kan sekere vorme van gedrag uitgelig word wat uniek is in sy verhoudingstruktuur. Vervolgens sal daardie kulturele relasionele fasette wat die swart persoon se gedrag beïnvloed aangedui word om sodoende meer insig en begrip in sy sosiale struktuur te verkry.

3.3. Tradisioneel-georiënteerde tussenmenslike verhoudinge in die sosiale struktuur van die swart kind.

3.3.1. Groepsidentiteitsvorming versus individuele identiteitsvorming.

Tradisioneel funksioneer die swart persoon in 'n persoonlike kosmopolie, dit wil sê in 'n gemeenskap wat in 'n kommune gebaseer is. Groepsidentiteit eerder as individualistiese, kompeterende identiteit in groepsituasies word beklemtoon. Die vraag ontstaan of die swart kind dieselfde mate van individuele identiteitsvorming as die westerling ontwikkel (*Blacking*, 1988 : 101 - 102).

Die studie wat gedoen is ondersoek die stelling dat die stamgebonde swarte as gevolg van sy gemeenskaplike stamlewe en die beklemtoning van sy groepsaktiwiteite en die rol van die individu daarin, nie hierdie aparte identiteit sal openbaar nie (*Baron*, 1971). In teenstelling hiermee is die westerling meer ingestel op die identiteits-ontwikkeling by die individu. Dit sou verwag word dat die stedelike swart persoon meer selfbewuswording en selfbewus-wees sou openbaar as die landelike swart persoon.

Daar is ook bevind dat die klimaatsopvoeding tot aparte identiteit en egovolwassenheid wat *Baron* (1971) as kriterium gebruik het, laer was as die westerse kriterium. Introspeksie is as 'n positiewe kriterium beskou al

was dit laer in aanduiding volgens *Erikson* (1971) se skaal van isolasie en wantroue, as vertrouwe en intimiteit. Sy motivering hiervoor baseer hy op *Biesheuvel* (1987):

"For the mass of people living in the urban locations, most of the positive features or traditional life have vanished. Furthermore, the institutions which in the Western Societies are the means of imposing conformity are either lacking for many township dwellers or function in a feeble way. Most important among these are the family, for the child loses the web of kinship which enmeshes it in every way in the tribe, the family unit begins to assume greater importance. The township is, however, much attenuated. There may be an occasional grandparent, uncle or aunt, but only too often there is no father and the mother is left with the sole responsibility for the education of the children. In general, neither parent has sufficient knowledge concerning the diversified requirements and the value systems of Western society, nor of the means to make such knowledge real to the child.

This means that most parents are quite incapable of establishing that internalized control on which most Western people depend for their adjustment to society. And for many children who have no family speaking of, the vary mechanism for doing so is lacking...for this society is so different from that of the townships, and because there is no effective participation in the life of the white man's world, it is extremely difficult to make these values real."

Ofskoon individuele identiteitsontwikkeling bemoelik word as gevolg van genoemde omstandighede, ontplooi dit wel toereikend by die stedelike swart persoon. Dit blyk dat dit veral die oorgangsgroep is wat probleme met individuele identiteitvorming mag hê. Uit die aanhaling blyk dit dat die toestand wat *Erikson* (1971) vir optimale ego-identiteitsontwikkeling

stel, ontbreek vir die groep veral in die proses van akkulturasie. Selfaktualisering van 'n eie individuele identiteit as persoonsmoontlikheid by die swart kind wat hom in die oorgangsfase bevind, sal 'n laer prioriteit geniet as by die blanke kind.

Die landelike Zoeloe word meer geraak deur groepsverwerping as "selfontevredenheid" soos gevind by die stedelike Zoeloe. Dit toon dat hy veral 'n beter ontwikkelde sin vir individuele identiteit aangekweek het as sy landelike landgenoot. *Baron* (1971 : 11 -17) het ook bevind dat die stedelike swart man minder foute begaan het in 'n veldafhanklikheidstoets as die landelike swarte. Die meer geakkultureerde swart persoon is ook meer veld-onafhanklik en kan objekte in sy persepsuele veld isoleer en weer in die veld integreer.

Hierdie stedelike swart persoon is minder afhanklik van groepsteun en kan op sy eie inisiatief in ooreenstemming met sy eie oortuigings optree. Die stedelike groep is meer bewus van hulle eie identiteit en toon groter selfinsig. Die swart kind sal moontlik presteer om sy eie individualiteit te bevorder eerder as gevolg van groepsdruk of groepserkenning.

Aan die ander kant wys 'n swart sielkundige, *B Mkoatle* (1971 : 111), op 'n wanopvatting by die Blanke, naamlik dat die landelike persoon nie ook strewe na status en erkenning in hulle sosiale sisteem nie en dat daar by hulle ook 'n groter mate van individualisme teenwoordig is. Die hedendaagse stedelike swarte toon ook 'n strewe na status en derhalwe ook na 'n groter mate van doelbereiking en gemotiveerde kompeterende gedrag ten einde te presteer. Hierdie tendens kan bevorderlik wees vir die swart kind se opvatting omtrent 'n unieke persoonlikheid.

Hurst (1970 : 52 - 58) stel dit dan ook dat daar by die stedelike swarte 'n klassesisteem ontwikkel het wat gemanifesteer word in die verskillende lewenstandaarde en -wyses. *Hurst* (1970 : 52 - 58) het ook bevind dat alle

swartes bewus is van onderlinge verskille en hulle evalueer ook hulle bestaande sosiale omgewing as bestaande uit ryk en arm, die akademies opgeleide en die onkundige, die een wat hom goed gedra en die ongeskikte. Hulle maak ook van 'n kriterium van differensiering gebruik. In sy beoordeling van ander het een vyfde gebruik gemaak van opvoedingspeil en sosiale aanpassingsstandaarde en een tiende beklemtoon omgewingsverskille. Etiese kriteria word beskou as 'n aanduiding van familie-agtergrond of morele standaarde. In die beoordeling van hulle eie posisie in die gemeenskap het drie-kwart van die proefpersone die kriteria gebruik van sosiale aanvaarbare gedrag en etiese standaarde.

Hieruit blyk dat veral die stedelike swart persoon reeds 'n individuele identiteitsbegrip ontwikkel het en nie meer so tradisioneel groepsgebonde is nie. Die volwassene in hierdie groep kan die swart kind toereikend lei tot die aktualisering van 'n individuele identiteit en die verwesentliking van sy eie persoonsmoontlikhede aan die hand van westerse kultuurinhoude wat sin en betekenis vir die individu verkry het.

3.3.2. *Outoriteit.*

'n Gemeenskaplike faset van die swart kulturele stelsel in Suid-Afrika is die belangrikheid van ouderdomshiërargie en gevolglik die partriargale politieke stelsel in die stamhiërargie en in nasionale verband (*R.G.N.* 1978 : 25). *Kruger* (1973 : 3 - 29) wys dan daarop dat die atmosfeer in die Xhosa-huis outoritêr en gesagsdeurdronge is. Die Xhosa is dan ook volgens hom by uitstek 'n gesagsmens. *Erasmus* (1975 : 1 - 49) stel dit dat outoriteit meer geduld word as in die westerse kulture en van sy ontleding van TAT-response, outoriteitsituasies gehanteer word deur die individu in ooreenstemming met die tradisionele patriargale verskyning van die Zoeloekultuur. So blyk die Zoeloe, volgens *Erasmus* (1975 : 1 - 49), nieteenstaande hoë akademiese ontwikkeling, nog sterk gebonde te wees

aan sy patriargale kultuur. Hy identifiseer hom dan ook sterk met outoriteit.

Volgens *Baron* (1971) blyk daar 'n beklemtoningsverskil te wees in die aanvaarding van outoriteit by die stedelike en die landelike Zoeloe, omdat laasgenoemde outoriteit meer geredelik aanvaar weens die kooperatiewiteit van sy lewenstelsel, word dit ook meer spontaan erken.

Die stedelike Zoeloe, daarenteen, erken outoriteit omdat hy met die westerse kapitalistiese leefwyse moet konformeer, met ander woorde hy aanvaar outoriteit ten einde in die industriële en die sosiale stelsel opgeneem te word, en beskou dit nie as 'n vorm van selfaktualisasie nie. Hierdie tipe outoriteitsaanvaarding verwys na 'n metakomplementerende verhouding, dit wil sê die swart persoon laat die ander persoon toe om beheer oor hom uit te oefen. Die swart kind leer om outoriteit te aanvaar en sien dit as 'n reël wat die mens se gedrag in die samelewing bepaal en daarop gemik is om tradisie en kultuur in stand te hou. Hierdie is 'n voorskrif van gesag binne die sosiale struktuur waarin die swart kind hom bevind.

3.3.3. *Geslagsrolinteraksie.*

Nog 'n opvallende interaksie patroon by die swartes is die ondergeskiktheid van die vrou aan haar man in die algemene sosiale struktuur (*R.G.N.*, 1978 : 25 ; *Nel*, 1967 : 22).

So geld die volgende taboes by die Xhosa-vrou (*Buhrmann*, 1982):

- * *sy mag nie oor 'n onlangse afgestorwe persoon praat nie;*
- * *sy mag nie die name van sekere diere en sekere voorvadergeeste noem nie;*
- * *sy mag nie menstruasie, swangerskap en miskrame vrylik*

bespreek nie; en

- * *sy vermy sover moontlik die direkte gebruik van haar man se naam weens ondergeskiktheid aan en respek jeens hom.*

Erasmus (1975) wys ook daarop dat die swart vrou in Suid-Afrika nie net volgens haar huweliksverband ondergeskik gestel is nie, maar ook volgens haar velkleur. Gevolglik is sy ondergeskik aan die man en in die algemene sosiale stelsel ook ondergeskik geëvalueer volgens haar velkleur. Hierdie toedrag van sake is egter vinnig besig om te verander aangesien die swart vrou die arbeidsmark meer vrylik betree as voorheen en 'n wye spektrum van beroepe beoefen.

Erasmus (1965) het voorts bevind dat daar nie so 'n sterk konflik tussen geslagsrolle by sy Zoeloe proefpersone soos by die Amerikaanse Neger bevind is nie. Vrouefigure word nie as outoritêr waargeneem soos by die Amerikaanse Neger nie. Die teenoorgestelde daarvan is egter by die Zoeloe bevind, naamlik dat die vrou se minderheidstatus deur veral manspersone beklemtoon is. Mansfigure word nie by die Zoeloe soos by die Amerikaanse Neger, as onverantwoordelik en buierig geëvalueer nie, dog eerder as absoluut outoritêr en as figure waarteen daar nie in opstand geraak kan word nie. Die man word veral as verantwoordelik en as voorsiener gereken.

Interaksioneel stel die swart man 'n kulturele komplementêre definisie aan die swart vrou weens 'n interaksionele veskynsel wat *Bateson* (1958 : 176 - 177) ook by die Iatmulvolk in Nieu-Guinee waargeneem het, naamlik skisomogenese. Dit word gedefinieer as 'n proses van differensiasie in die norme van individuele gedrag as gevolg van kumulatiewe interaksie tussen persone en word soos volg deur *Bateson* (1958: 176 - 177) omskryf:

akkulturasie word ook hier aangedui by die swart persoon in Suid-Afrika.

Hurst (1970) het bevind dat visuele hallusinasie meer dikwels by swartes voorkom as by blankes en skryf dit toe aan kulturele kenmerke. Hy bekou dit as die belangrikste transkulturele verskil tussen wit en swart in Suid-Afrika, aangesien hallusinasies van dieselfde inhoud by verskillende individue voorkom wat gepreokkupeerd is met dieselfde sirkel van idees en in 'n mate dieselfde emosionele opwinding ervaar. *Blignaut* (1958) het bevind dat hallusinasies by die swartman oorwegend ouditêr van aard is. Die meeste persone hoor die stem van die *izinyanya* (gees van afgestorwe voorvader) of, as hulle Christene is, die van God.

By die landelike swarte word hallusinasies ten opsigte van afgestorwe voorvaders in huisdiere meer algemeen aangetref. Volgens *Hurst* (1970) was kultuuritems die inhoud van delusies en hallusinasies familiaal, diere as instrumente van toordery en voorvadergeeste verering veral prominent. *Blignaut* (1958) het bevind dat pasiënte wat 'n skolastiese peil van standerd vier bereik het, meer hallusinasies met 'n inhoud van lewende persone geopenbaar het. Dieselfde geld vir die wat hulle lewens in stede deurgebring het en wat langer as vyf jaar lank daar werk.

Hallusinasies met 'n grootheidswaan word meer aangetref by die swartes wat meer hallusineer oor die bonatuurlike kragte en die wat die stemme van voorvadergeeste hoor. Die swarte se siening van veral die kommunikasie met die god (*Supreme Being*) deur middel van die voorvadergeeste word hier weergegee, aangesien hy "*geglo*" het dat hul toordokters in wording is en dat hulle (die toordokters) al sy medepasiënte "*gesond*" gaan maak.

Hierdie persone het ook die Xhosatradisies meer inhoudelik bespreek in vergelyking met die wat oor lewende persone gehallusineer het en hierdie tendens nie getoon het nie. Die inhoud ten opsigte van die Xhosastamtradisies het direk verband gehou met die pasiënt se verhouding met die bonatuurlike, naamlik kwaliteite ten opsigte van sy gewete en skuldgevoelens.

stedelike vrou - 'n verskil wat nie deur die landelike groep getoon is nie. Dit wil voorkom of die landelike swart vrou, ofskoon sy as ondergeskik geëvalueer word, nie as passief beskou word nie. Hierdie siening spruit voort uit haar "dienende" rol. By die stedelike swart man is daar 'n groter bewustheid van homself as 'n aktiewe agent in sy omgewing en ook 'n sterker behoefte daaraan om sy persoonlike potensialiteite te ontwikkel as by sy swart genoot.

Die stedelike swarte beklemtoon dan ook meer emosionele onafhanklikheid en die outonome gedrag by hul kinders as die landelike swarte. Die vrou word egter deur albei groepe as die primêre opvoeder van die kinders beskou. Die swart dogter mag in haar identifisering met haar moeder vind dat sy beperk word om haar moontlikhede ten volle te aktualiseer. Die stedelike swart vrou blyk egter haar kinders aan te moedig om alle potensiële moontlikhede te verwerklik.

3.3.4. Tradisionele gelowe.

Nog 'n faktor wat bydraend is tot die laer graad van individualistiese identiteit, is volgens *Baron* (1971), die swart persoon se sterk bewussyn van die bonatuurlike en sy bekouing van homself as 'n verlengstuk van die natuur. Dit impliseer 'n relatief primitiewe bewustheid van die self by die swart kind.

Die swarte glo dat hy sy god (*uThxo*) kan bereik met behulp van die geeste van sy voorvaders wat tussen hom en sy god as middelman optree. Om hierin te kan slaag moet hy volgens sekere kodes optree en aan sekere verwagtinge van sy voorvaders voldoen ten einde hulle te behaag. Dit is deel van die meer tradisionele swarte se lewenswyse om volgens hierdie kodes en rituele te handel. Indien hy sou nalaat om dit te doen ervaar hy ang en spanning en wend hy hom tot die isangoma of igqira ("*diviner*" of psigiese gesondmaker). Ofskoon die voorvaders na die

afgestorwenes verwys maak hulle vir hom deel uit van die hede en is hulle daaglik by hom. So glo die swarte in die implimentering van magiese kragte in sy lewe.

Hierdie bonatuurlike kragte kan goeie of slegte bedoelings hê. Die goed bedoelde word deur die medisyneman gebruik om die siekte te genees en die persoon te beskerm teen die wat hom skade wil berokken, met ander woorde om hom te beskerm teen die persone wat die kragte negatief teen hom wil inspan.

Volgens die swarte en toordokter kan siekte en dood (*Blignaut*, 1958) gewyt word aan:

- * *afbrekende toordery deur iemand wat tot 'n ander groep behoort;*
- * *voorvadergeeste wat nie behaag word nie;*
- * *vergiftiging deur vyande; en*
- * *afwykende seksuele gedrag, byvoorbeeld 'n moeder wat geslagtelike verkeer het terwyl sy nog 'n kind soog.*

Hieruit kan afgelei word dat daar 'n onderskeid gemaak word tussen enersyds straf omdat die persoon nie met inagneming van die voorvadergeeste opgetree het nie en andersyds toordery as gevolg van die jaloesie en kwaadgesindheid van ander. Eersgenoemde verwys na individuele gedrag wat nie met die neergelegde tradisionele kodes in ooreenstemming was nie en laasgenoemde na die negatiewe gevolge van interaksie met ander persone in die sosiale omgewing. In hierdie verband treedie medisyneman as middelman op en word hy geroep deur 'n ondervinding of aanvangsproses bekend as *twasa* en *ukuthwasa* (Afr.: om geroep te word).

Die mate van verwestering by die swarte word dan gemeet aan die toestand bekend as *ukuthwasa of ukuprofite* wat aandui dat die persoon geroep is om 'n toordokter of profeet te word. *Ukuthwasa* beteken dat die persoon se voorvaders hom besoek of dat hul stemme tot hom gespreek het in 'n droom of terwyl hy wakker was. *Ukuprofite* verwys daarna dat 'n goddelike gees hom geroep het. Afhangende van die religieuse opvoeding is eersgenoemde tradisioneel en verwys laasgenoemde na die revivalistiese kerk, 'n begrip wat meer geassosieer word met Christelikheid.

Indien die belanghebbende persone dan meen dat 'n persoon werklik geroep is, word daar van hom verwag om 'n bepaalde opleiding te ondergaan, wat insluit dat hy by kerk- of stambyeenkomste in so 'n mate drasties sal dans en in vervoering sal raak dat 'n toestand van konversie histerie geopenbaar word.

So 'n persoon word dan deur die kerkgangers en stamlede na opgesien en ontvang hulle simpatieke aandag. Hierdie kulturele andersheid bemoeilik dan ook die bepaling normaal/abnormaal by hierdie groep "geroepe" persone.

Bartlett (1932) het ook bevind dat die Neger in Amerika dikwels die bonatuurlike elemente beklemtoon terwyl die Blanke meer klem lê op die reële elemente. Die geloof in die bonatuurlike en die magiese blyk vandag nog 'n faktor te wees in die swarte se siening van geestesafwykings en die oorsake daarvan (*Buhrmann*, 1982).

3.4. Die swart persoon se opvatting van geestesversteuring, sy evaluering daarvan en die verspreiding van geestesafwyking.

In die ontleding van hul navorsingsdata het *Fischer & Hurst* (1967) tot die gevolgtrekking gekom dat toestande wat deur die westerse blanke as abnormaal

beskou word ook deur die swart stedeling as sodanig beoordeel word. Hul evaluering van afwykend strook met die westerse norme ten opsigte van abnormaliteit. Dit blyk dat die faktor van kulturele relatiwiteit nie van toepassing is nie, ten opsigte van kulturele verskille tussen swart en wit in Suid-Afrika. Die swart stedeling word blootgestel aan dieselfde druk en gevolglik word dieselfde vorme van afwykende gedrag geopenbaar. Ooreenstemmende vorme van abnormale gedrag word deur die landelike swarte geopenbaar en ouer proefpersone het ook aangedui dat hierdie gedragsvorme voor die pre-industriële tydperk as abnormaal geëvalueer is.

3.5. Waarna verwys die swart persoon dan as abnormaal?

Volgens *Toker* (1966) evalueer die Suid-Afrikaanse swart persoon geweldadige, aanvallende en gevaarlike gedrag as abnormaal. *Margetts* (1966) is dieselfde mening toegedaan. Dit blyk dat 56% van *Fischer & Hurst* (1967) se proefpersone aangetoon het dat, snaakse vreemde onaanvaarbare gedrag as abnormaal beskou word.

Ander het weer meer fisiologiese aspekte beklemtoon, byvoorbeeld die wanfunksionering van die brein of die verlies van die redenaarsvermoë. Verdere vorme van abnormaliteit wat aangetoon word, is versteurde motoriese gedrag, agteruitgang van gewoontes, nie-toepaslike emosionele manifestasies, amnesia dementia, vlug van idee, delusies, hallusinasies, vertraging en waanbeelde. Daar is veral aangedui dat hierdie persone nie aan 'n alledaagse siekte ly nie, want hulle gedrag is in kontras met dit wat as algemeen normaal geëvalueer word.

Dit wil voorkom of opvallende versteurde gedrag erken word as afwykend, maar dat 'n fyner differensiëring op 'n meer subtiële vlak van normaal/abnormaal ten opsigte van persoonlikheidsversteurings al dan nie, nie gemaak word nie of nie as abnormaal gereken word nie.

'n Ondersoek wat deur *Leighton & Huges* in *Hurst* (1970) gedoen is, steun die voorgenoemde bevinding. Die Suid-Afrikaanse swarte se evaluering stem ooreen met die van die Amerikaanse en Europese mening dat persoonlikheidsversteurings nie in die algemeen ingesluit word as daar na geestelike versteurdheid verwys word nie. *Hurst* se bevinding dat slegs opvallende en aggressiewe vorme van afwykende gedrag as geestelike versteurdheid beskou word kan nie ten opsigte van die swarte toegeskryf word aan slegs kulturele verskille nie.

Hierdie afleiding ontken egter nie dat daar nie kultuurverskille uitgelig kan word of dat kultuur nie 'n rol speel in byvoorbeeld die inhoudelike weerspieëling van simptome nie. Dit wil eerder daarop wys dat die bestaande verskille nie onoorbrugbaar of as 'n versperring hoef te dien nie, indien kennis opgedoen kan word aangaande die kulturele agtergrond van die pasiënt, hetsy of hy van landelike herkoms is, waar sy kultuur tradisionele voorskrifte behels of van stedelike herkoms, waar sy kultuur meer gekompliseerd is (*Gobodo*, 1990 : 94).

3.6. Die oorsake van geestesversteuring en die swart kultuur.

In *Fischer & Hurst* (1967) se ondersoek word daar aangedui dat die swarte se siening van die oorsake van geestesversteuring meer afwyk van die westerse model as gevolg van die rol van kulturele faktore. Vier-en-twintig persent van die proefpersone het toordery beskou as die oorsaak van geestelike versteuring. Buitengewone psigiese spanning is deur 27% aangedui en fisiologiese faktore soos breinbeserings, bejaardheid en lang periodes van siekwees, deur 17%. Alkohol- en verdowingsmiddel-verslawing is deur 10% as veroorsakende faktore aangedui en 22% het nie 'n mening uitgespreek nie.

Dit is dus opvallend dat net 24% tradisionele faktore genoem het soos skadeberokkening deur die medisyneman of die *Tikoloshe* vir redes van jaloesie, weerwraak of die verwaarlosing van voorvaderopdragte. Die gevorderde mate van

akkulturasie word ook hier aangedui by die swart persoon in Suid-Afrika.

Hurst (1970) het bevind dat visuele hallusinasie meer dikwels by swartes voorkom as by blankes en skryf dit toe aan kulturele kenmerke. Hy bekou dit as die belangrikste transkulturele verskil tussen wit en swart in Suid-Afrika, aangesien hallusinasies van dieselfde inhoud by verskillende individue voorkom wat gepreokkupeerd is met dieselfde sirkel van idees en in 'n mate dieselfde emosionele opwinding ervaar. *Blignaut* (1958) het bevind dat hallusinasies by die swartman oorwegend ouditêr van aard is. Die meeste persone hoor die stem van die *izinyanya* (gees van afgestorwe voorvader) of, as hulle Christene is, die van God.

By die landelike swarte word hallusinasies ten opsigte van afgestorwe voorvaders in huisdiere meer algemeen aangetref. Volgens *Hurst* (1970) was kultuuritems die inhoud van delusies en hallusinasies familiaal, diere as instrumente van toordery en voorvadergeeste verering veral prominent. *Blignaut* (1958) het bevind dat pasiënte wat 'n skolastiese peil van standerd vier bereik het, meer hallusinasies met 'n inhoud van lewende persone geopenbaar het. Dieselfde geld vir die wat hulle lewens in stede deurgebring het en wat langer as vyf jaar lank daar werk.

Hallusinasies met 'n grootheidswaan word meer aangetref by die swartes wat meer hallusineer oor die bonatuurlike kragte en die wat die stemme van voorvadergeeste hoor. Die swarte se siening van veral die kommunikasie met die god (*Supreme Being*) deur middel van die voorvadergeeste word hier weergegee, aangesien hy "*geglo*" het dat hul toordokters in wording is en dat hulle (die toordokters) al sy medepasiënte "*gesond*" gaan maak.

Hierdie persone het ook die Xhosatradisies meer inhoudelik bespreek in vergelyking met die wat oor lewende persone gehallusineer het en hierdie tendens nie getoon het nie. Die inhoud ten opsigte van die Xhosastamtradisies het direk verband gehou met die pasiënt se verhouding met die bonatuurlike, naamlik kwaliteite ten opsigte van sy gewete en skuldgevoelens.

Hieruit kan afgelei word dat hoe minder die persoon glo aan die bonatuurlike en hoe losser sy verbintenis en identifisering met sy stamtradisies, hoe meer geneig is hy om oor lewende persone wat nie verband hou met sy stamtradisies nie, te hallusineer. Die invloed van kontak met die westerse leefwyse word hier weergegee. *Blignaut* wys ook daarop dat dit lyk of daar indirekte bewyse daarvan is dat die akkulturasieproses 'n groter rol speel in die hallusinasie inhoud van 'n psigose as kontak met die vreemde kultuur nog kort van duur is. Dit kan veral daarin gesien word dat die aanpassing ten tye van akkulturasie spanning en stress verhoog.

Kruger (1973) het bevind dat die swarte verskil van die blanke ten opsigte daarvan dat hulle emosionele spanning ervaar het weens die botsende eise van die tradisionele wêreld, lojaliteit teenoor die gesin en stamverwagtinge aan die een kant en die ambisie van selfontplooiing op individualistiese wyse aan die ander kant. Die tradisionele rolverwagting staan direk teenoor die eise wat verwestering meebring en blyk die twee wêreldes moeilik versoenbaar te wees.

Bogenoemde uiteensetting van die kultuurverskille tussen swartes en blankes in Suid-Afrika is gedoen om die terapeut meer sensitief te maak omtrent die aard en omvang van die swart kultuur ten einde beter begrip, rapport en kommunikasie te openbaar vir die swarte met probleme in die terapiesituasie. Verder blyk dit nodig te wees om die milieu van die swart kind met probleme van nader te beskou ten einde insig te verkry aangaande sy belewenisse soos dit manifesteer in bepaalde afwykende gedragsvorme (*Garbers*, 1988).

3.7. Remmingsmomente in die milieu van die swart kind wat kan bydra tot afwykende gedrag.

Die huidige situasie waarin die swart kind hom bevind beïnvloed sy lewe negatief (*Finnemore & Van der Merwe*, 1986; *Kamfer*, 1986; *Miller*, 1987; *Schlemmer, Geerds & Van Schalkwyk*, 1984; *Van der Merwe*, 1983). Vervolgens word 'n paar

van die remmingsmomente wat bydra tot afwykende gedrag van nader beskou.

3.7.1. Fisiese omgewingsfaktore:

Materiële milieu speel 'n belangrike rol by die verwerking al dan nie van die swart kind se moontlikhede (*Badenhorst, 1972 : 1*). Die kind se psigies-geestelike wording word gestrem indien die vlak van inkomste bloot voortbestaan as belangrik beskou.

Armoedige bestaanswyses in die afgeleë landelike omgewing word gekenmerk deur die afwesigheid van elektrisiteit, wanvoeding, siektes, geen boeke of tydskrifte en beperkte leefruimte. Al hierdie nie-stimulerende faktore dra by tot 'n kommerwekkende geestesgesondheid van die swart kind (*Molteno, Kibel & Robberts, 1986 : 43 - 65*).

3.7.2. Sosio-ekonomiese faktore:

Die stygende lewenskoste en werkloosheid as gevolg van swak ekonomiese toestande beïnvloed die hele lewenstruktuur van die swart individu en gesinne en het verreikende gevolge. Lae kwalifikasies en onvoldoende opleiding dra by tot die ondergeskikte rol wat die swarte soms moet speel sodat hy aangewys is op ontoereikende lone.

Hierdie kringloop raak die hele spektrum van menswees-in-opvoeding by die swart kind (*Geldenhuis, 1986 : 21*).

3.7.3. Politieke steurnisse:

Politieke steurnisse werk ontwrigtend in op die swart kind se normale lewensloop. Volgens *Dawes (1985 : 55 -61)* word daar geredeneer dat die beleid van rassesegregasie die geestelike welsyn van die meeste Suid-Afrikaners nadelig beïnvloed deurdat dit spanningsituasies enig aan

hierdie samelewing, laat ontstaan. Selfs waar daar nie boikotte of openlik intimidasie plaasvind nie, bevind die swart kind hom in gespanne omstandighede (*Burman*, 1986 : 14).

3.7.4. *Taal:*

Meeste swart kinders moet Engels of Afrikaans as taal aanleer indien hulle in die westerse wêreld beweeg. Selfs skoolgeleerdheid word vir alle praktiese doeleindes deur medium van 'n vreemde taal aangebied. Aanvangsonderwys is wel deur middel van 'n eie moedertaal beskikbaar, maar veroorsaak 'n taalagterstand wat beperkinge plaas op akademiese prestasie, beroepsgeleenthede en sosiale styging in milieu (*Denzin*, 1978 : 5).

3.7.5. *Gesondheidsdienste:*

Dikwels is die nedersetting van die landelike swart kinders so ver afgeleë dat hulle nie die nodige gesondheidsdienste het nie (*Molteno, Kibel & Robbertse*, 1986 : 43 - 56). Dikwels ontbreek basiese lewensbehoefte soos sanitasie, vervoer, primêre gesondheidsorg en is die omvang van die siektetoestande en mortaliteitsyfers wat hiermee in verband staan onaanvaarbaar hoog (*Zille*, 1986). Volgens *Allwood* (1986) stuur die gemeenskap af op 'n geestesgesondheidskrisis omdat die geslag jongmense grootword met 'n lae opvoedingspeil, in 'n atmosfeer van woede en aggressie.

Gelyke en geïntegreerde fasiliteite vir alle bevolkingsgroepe blyk volgens *Visser* (1987) die antwoord te wees om genoemde remmingmomente soos hierbo te verminder en uiteindelik uit te skakel.

3.8. Manifestasies van afwykende gedrag by die swart kind.

Waar dit om die bestudering van afwykende gedrag by kinders gaan, word die terme "geremd", "gestremd" en buitengewoon om die beurt gebruik. 'n Gestremdheid dui op 'n aanwysbare tekort ten aansien van die kind se gegewe moontlikhede, soos doofheid of epilepsie, of 'n aanduibare tekort in sy opvoedingsgesitueerdheid, dit wil sê in sy omgewing, byvoorbeeld swak behuising, ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede en so meer (*Van Niekerk, 1986 : 4*). Geremdheid behels 'n persoonsvoltrekkingsmoontlikheid wat onder-geaktualiseer word, wat stadiger verloop as wat dit behoort te geskied (*Van Niekerk, 1979*).

Gedrag by die kind is die uitkoms van die betekenis wat hy aan sy wêreld gee. Afwykende gedrag word opvallend en dit is moontlik om die aard, oorsaak en intensiteit van die geremdheid of gestremdheid te bepaal, vanuit 'n spesifieke raamwerk.

Afwykende gedrag manifesteer in kenmerkende gedrag soos skoolweiering, vandalisme, brandstigting, opstande, aggressie, leuens, diefstal, ensovoorts. Die belewenisse van die kind met afwykende gedrag word gekenmerk deur die volgende: angs, depressie, vrese, fobies, aggressie, sosiale ontrekking, elektiewe mutisme, ongehoorsaamheid, jeugmisdad, onderprestasie, eetstoornisse, ruminasie, pica, vetsug, bulemie, anorexia nervosa, enurese, enkoprese, naelbyt en duimsuig, ensovoorts.

In Suid-Afrika word die meeste oorsake van gestremdheid by die swart kleuter toegeskryf aan die swak omgewing waarin hy hom bevind. Die aard van hierdie omstandighede wissel van swak behuising tot intense lugbesoedeling. Die intensiteit van hierdie omgewingsfaktore wissel van plek tot plek, maar blyk oral teenwoordig te wees in die swart woongebiede. *Rothblum, Solomon* en *Albee* (1986 : 169) beweer dat:

"if we do not ask what are the social conditions that are responsible for the slums and for the high rate of black unemployment and low self-esteem, then we are not dealing with an important cause of causes"

Oorbevolking, swak behuising en onderwysgeriewe, werkloosheid, armoede, lae self-esteem en hopeloosheid dra by tot die emosionele afwykings wat onder swarte voorkom. In die lig van bogenoemde is dit egter steeds belangrik om die invloed van kulturele faktore en stamtradisies te besef op die oorsaak, diagnostisering en terapie by die swart kind met probleme.

3.9. Samevatting.

Dit blyk dat die swart persoon in Suid-Afrika soos alle ander kulturele groepe geëvalueer kan word, nl. *"like all other, like some other men and like no other men"* en dat die gedrag van die swart persoon ook omskryf kan word in terme van die interaksiemodel ten einde die andersheid van sy gedraginge te verminder en hom sodoende meer *"verstaanbaar"* vir die Blanke te maak.

Kennis aangaande die kulturele agtergrond van 'n spesifieke swart kind en die stadium van akkulturasie waarin die gesin hulself bevind, mag moontlik bevorderlik wees vir terapie, want dit mag meebring dat die terapeut empaties ten opsigte van die kind as persoon optree, aangesien hy dan kennis dra omtrent die betekenis wat die kind aan sekere kulturele inhoude gee. Met begrip vir die kind se vorme van gedrag in sy huidige sosiale struktuur, kan die terapeut hom help om sy eie waardes en norme te vorm met die oog op die samelewing van die toekoms. Sodoende kan die sosiale moontlikhede wat vir die kind beskikbaar gestel is tot toereikende aktualisering gebring word, in 'n situasie van sekerheid en geborgenheid, met toerustende begeleiding deur die volwassene. Die afwesigheid van 'n volwasse begeleier kan lei tot 'n angstigheid by die kind, 'n onsekerheid en 'n vrees vir verwerping. Hierdie kind se wordingsverloop raak dan opvallend anders.

Dit wil voorkom of die kulturele invloed wat afwykendheid betref, van toepassing is op veral die inhoud en die aard daarvan. Dit blyk dat afwykings by swart en wit dieselfde patroon aanneem alhoewel die inhoud daarvan verskil (*Wessels*, 1976). Die proses bly steeds dieselfde en *Toker* (1966) meld dat weens akkulturasie, kultuurverskille in afwykings in Suid-Afrika verminder. 'n Universele benadering in terapie, wat oor die grense van kultuurinhoud strek, word aanbeveel om die afwykenheid op te hef. Speel as universele verskynsel word vervolgens van nader beskou ten einde die swart kind met probleme beter te betrek.

Hoofstuk 4

Speelgoed, speletjies en speelwyses by die swart kind.

4.1. Inleiding.

In die vorige hoofstuk is afwykendheid as kulturele verskynsel teoreties begrond. Daar is gekyk na die kultuurandersheid sowel as eendersheid by afwykende gedrag in die swart en wit kultuur in Suid-Afrika. Daar is besluit op 'n universele benadering in terapie ten einde afwykendheid op te hef en speel as universele verskynsel is bestudeer soos dit by die swart kind in sy natuurlike omgewing waargeneem is.

Volgens *Landman* (1983 : 38 - 50) is dit belangrik dat die waarnemer oorgaan tot denkende en aandagtige observasie in sy toetrede tot die speelsituasie en sy ontmoeting met die werklikheid. In sy soeke na wat is, probeer hy hom indink en inlewe in die plek van die kind ten einde antwoorde op sy vrae te bekom. Deur sy eie waarnemings, literatuurstudies sowel as onderhoude met deskundiges beteken en orden hy sy bevindinge.

Die waarnemer kan ook deelnemend observeer deur aktief betrokke te wees in die speelsituasie met die swart kind. Hierdeur word ook insig verkry aangaande die menseverhoudinge van die kind. Die swart kind bevind hom in drie stadia van akkulturasie wat in gedagte gehou moet word tydens observasie. Hierdie stadia behels die stamtradisionele swart kind, die verwesterse swart kind en die swart kind wat hom in die middel van beide bevind naamlik die grensgroep (*Lambo*, 1960).

4.2. Speel as verskynsel by die stamtradisionele swart kind.

4.2.1. *Speelgoed, speletjies en speelwyses by die stamtradisionele swart kind.*

Die stamtradisionele swart kind speel hoofsaaklik met "speelgoed" vanuit sy omgewing (*Jahoda, 1988 : 2 - 5*). In die speelwyses van die kinders word die werk wat die ouers doen, dikwels nagaboos (*Hall, 1904 : 202*). Die tradisionele swart meisies gebruik maalklippies, soortgelyk aan die wat die moeder gebruik om graan mee te maal, en maal sagte wit klippies tot 'n fyn wit poeier. Hierdie wit poeier word dan gemeng met water of diervet en aan die lyf gesmeer. Die kinders verf hulle lywe met die mees ongelooflike kleure en vertoon baie lelik uit die westerse oogpunt. Daar is baie afwisseling betreffende die gebruik van verskillende kleure sowel as die verskillende liggamsdele wat geverf word. In Basoetoeland verkies die meisies rooi verf en in Zoeloeland verf die seuns hulle koppe, hulle rompe en bene met wit verf, terwyl die meisies slegs 'n wit sirkel om haar kop of middel verf en slegs af en toe 'n wit kol op elke wang (*Kidd, 1906*).

Die groter kinders maak pragtige kraalwerk en gebruik die mooiste verskeidenheid van kleure. Armbande word van gras of met koperdraad gemaak en word om die enkels, kuite, knieë, middels, nekke, elmboë en gewigte gedra. Komberse word goed met rooi klei gevryf en het dikwels kraalwerk om die rande geborduur. Die velle van wilde diere word goed gebrei en met vet gesmeer tot dit sag en soepel is. Die sterte van wilde katte word gebruik vir ornamente en om die lende gebind. Die kinders maak dikwels tatoeërmerke met 'n skerp gepunte takkie op die vel, wat soms vir dae nog op die vel vertoon. Dikwels gebruik hulle warm ysters om merke op die gesig en arms te maak. Hierdie merke verdwyn egter spoedig en soms maak van die meisies gebruik van meer permanente metodes; hulle bedek 'n klein deeltjie van hulle arms met koeimis en plaas dan gloeiende ysters teenaan die bedekte vel. Sodra hulle die hitte teenaan die vel voel, weet hulle dat ronde brandmerke reeds daardeur op

die vel aangebring is. Sodra die rowe van die brandmerke genees is, bly klein ronde merkies van ligter velkleur agter. Die meisies dink sulke kolle ligte vel is baie mooi.

Met feestye maak die meisies kransies van groen blare en gebruik ook soms blomme daarin. Die kontras van die groen en helder blomme met die donker vel is baie effektief. Die kinders word ook met 'n ekstra lagie vet gesmeer sodat hulle mooi en skoon vertoon. Die vetlagie versteek ook die krapmerke wat opgedoen is tydens jagtogte en speletjies in die veld.

Musiek is kenmerkend van die stamtradisionele swarte se gebruik om te sing en te dans. Dit is ook die wyse waarop kennis omtrent die kultuur oorgedra en gedeel word met die nuwe geslag. Verder is musiek volgens *Blacking* (1988 : 91 - 111) ingewef in die speelwyses by die tradisionele swart kind en uittelrympies en telrympies word met sangspeletjies en musiekaktiwiteite in verband gebring. Dit is tradisioneel van die groep om sekere verse saam te sing wat by die kinders se slaapydstories ingewef is. Sing-, dans- of speelaktiwiteite hou verband met mekaar en is die wyses waarop die stamtradisionele kind homself besig hou.

4.2.2. *Speel terapie by die stamtradisionele swart kind.*

Die speelwyses van die stamtradisionele swart kind leen hom tot effetiese speel terapie. Die waarde van sing en dans in die speelsituasie dra by tot effektiewe kommunikasie, indien die terapeut sonder vooroordeel meedoen aan die aktiwiteite. *Blacking* (1988 : 106) het in sy veldwerk onder Venda-kindere gevind dat die kindere hom gemaklik touwys maak omtrent die sing en dansaktiwiteite. Hierdie aktiwiteite blyk te verskil van die westerse konsep van sing en dans, alhoewel sing en dans as universele verskynsels by alle samelewings voorkom.

Die terapeut moet beseef dat as hy vaskyk teen sy eie kulturele waardes en

norme in die terapeutiese situasie met die stamtradisionele swart kind kan dit lei tot:

- * ontoereikende kommunikasie (*Maruyama, 1978*);
- * negatiewe oordeel (*Ibrahim, 1985; Sue, 1977; Buhrmann, 1982*);
- * terapie word benadeel (*Brammer, 1978*);
- * frustrasie en angstigtheid (*Ibrahim, 1985*); en
- * doelloosheid (*Ibrahim, 1985*).

Die essensies van speel naamlik speel-as-dialoog, speel-as-betekening, speel-as-versorging, speel-as-toekomsgerigtheid-en-ontwerp word ook in die sing en dans as speelaktiwiteite verwerklik (*Landman, 1971*). Die terapeut moet steeds vir die kind struktuur en sekuriteit bied sodat kommunikasie effektief kan geskied en die funksionele handeling kan voltrek (*Badenhorst, 1972*). Aangesien die speelkamer die speelwerklikheid van die kind in sy natuurlike speelomgewing naboots, word daar vervolgens aanbevelings gemaak ten opsigte van die stamtradisionele swart kind se speelruimte.

4.2.3. Die speelruimte en speeltoerusting vir die stamtradisionele swart kind.

Die speeltoerusting moet eie aan die kind se omgewing wees. Aangesien sing en dans deel is van die speelwyse van die stamtradisionele swart kind is, word daar aanbeveel dat die terapeut daarvan sal gebruik maak.

Die speelruimte van die stamtradisionele swart kind moet so oop en ruim wees as moontlik. 'n Vertrek soos die westerse speelkamer sal nie geskik wees vir die landelike swarte nie. Die kind sal nie veiligheid en sekuriteit ervaar indien hy ingehok voel nie. Daar word aanbeveel dat daar buite met die kind gespeel sal word. 'n Lapa kan vir die doel ingerig word, waar die kind geleentheid kry om met materiaal waarmee hy bekend is te speel.

Daar sal meesal ongestruktureerde materiaal soos sand, water, klippe, draad, modder, klei en hout gebruik word. Houtstompe, kleipotte en diervelle kan die huissituasie van die swart kind naboots. Die genoemde materiale maak veral konstruksiespel vir die kind moontlik. Die terapeut moet die gebruik van musiek besef en effektief inskakel by die speelsituasie met die landelike swart kind.

Laastens kan daar genoem word dat hierdie groep swartmense as stamtradisionele primitiewe groep volgens *Lambo* (1960) vinnig aan die verdwyn is. Dikwels sal die swart kind wat aangewys is op die hulp van die terapeut, eerder aan die westerse- of aan die grensgroep behoort.

4.3. Speel as verskynsel by die swart kind in die grensgroep.

4.3.1. Speelgoed, speletjies en speelwyses by die swart kind in die grensgroep.

Die swart kind in hierdie groep speel hoofsaaklik met "speelgoed" vanuit sy omgewing. Weens die lae sosio-ekonomiese lewensomstandighede van hierdie swart kind, word hy gedwing om verbeeldingskrag aan die dag te lê (*Badenhorst, 1972; Burman, 1986*). Alle materiaal wat die huis of buurt bied, word as speelgoed aangewend.

Daar is bepaalde speletjies wat onder verskeie swart kinders voorgekom het. 'n Moontlike omskrywing van 'n paar sal nou gedoen word. Daar kan vervolgens onderskei word tussen speletjies waar dinge uit die omgewing aangewend word, speelgoed uit materiaal gemaak word vanuit die omgewing, sowel as kompetisiespel.

Dikwels word swart kinders gesien waar hulle ou fietsrame of motorbande met 'n stok of met hulle hande aandryf. 'n Swart kind sal 'n leë blik met

'n vel oorgetrek, gebruik as 'n trom. Swart kinders leer ook hoe om 'n eie rietfluitjie te maak. Waterspeletjies is gewilde speleljies. Die kinders speel graag wegkruipertjie tussen bosse en rotse. Klipgooispeletjies kom heelwat voor. Dit is duidelik dat die swart kind die omgewing as speelplek ten volle benut.

Die swart kind leer ook om die produkte van die omgewing aan te wend om self speelgoed te maak. Draadkarre en kaskarre is twee voorbeelde hiervan. Verder kom kreatiwiteit ook voor in die maak van houtbeeldjies, modderbeeldjies en speelgoedwapens soos voëlrekke.

Kompetisiespel maak 'n belangrike deel uit van die gesonde kind se lewenswording. Die swart kind toets graag sy eie vermoëns teenoor die van sy speelmaat in kompetisies soos klipgooi en balspeletjies. Goeie voetvaardigheid met balspeletjies word by die swart kind aangetref.

Twee uitsonderlike "bordspeletjies" is ook onder swart kinders opgemerk. Die een spel staan bekend as "ket" en die ander as "meule".

Uit die bostaande omskrywing blyk dit dat die swart kind in hierdie oorgangsgroep baie verbeeldingryk, kreatief en soms kunstig in sy spel is. Die swart kind wat nie bekend is met westerse speelgoed nie, sal spoedig ondersoek instel na die aard en gebruik daarvan, indien hy die geleentheid daartoe gegun word.

4.3.2. Speel terapie by die swart kind wat hom in die grensgroep bevind.

Die swart kind wat hom in die oorgangsfase bevind het reeds so ver op die weg van verwestering gevorder, dat hy baat sal vind by speel terapie soos dit voorkom by die westerse kind. Die oordeel van die terapeut omtrent die kind se mate van verwestering, gaan bepaal of daar met die swart kind volgens tradisionele wyse in 'n lapa gespeel gaan word, of in 'n toegeruste

speelkamer volgens westerse speelmateriaal (*Garbers, 1988*). Die terapeut wat hom met die swart kind met probleme bemoei, sal grotendeels met die swart kind in die oorgangsfase werk. Daar is gevind (*Edwards & Bailey, 1991 : 26 -31*) dat kruiskulturele terapie selfs effektief toegepas kon word waar daar van 'n tolk gebruik gemaak is om die 'n taalprobleem te oorkom.

Kruiskulturele terapie kan slegs suksesvol wees indien die terapeut waak teen die volgende in die speelsituasie met die swart kind in die oorgangsgroep:

- * kultuur-gebondenheid en kultuur-blindheid (*Biesheuvel, 1987*);
- * vervreemding van die swart kultuur en denkwyse (*Abdi, 1977*);
- * ongevoeligheid vir die geestelike dimensies (*Hammond-Tooke, 1974, 1976; Holdstock, 1979*); en
- * onbehoorlike gedrag van die blanke in terme van die norme van die swart kultuur (*Turton, 1986*).

4.3.3. Die speelruimte en speeltoerusting vir die swart kind in die oorgangsgroep.

Die speelruimte van die swart kind wat hom in die oorgangsfase bevind, word gekenmerk deur 'n kombinasie van die twee genoemde modelle vir 'n speelruimte. Die kombinasie moet op grond van die terapeut se eie diskresie geskied en die nodige voorsiening maak vir die swart kind namate sy verwestering (*Garbers, 1988*).

4.4. Speel as verskynsel by die verwesterse swart kind.

4.4.1. *Speelgoed, speletjies en speelwyses by die verwesterse swart kind.*

Deur observasie by instansies waar kleuters bedags saamspeel, soos byvoorbeeld 'n kleuterskool, kon die wyses waarop swart kinders van spesifieke ouderdomsgroepe speel, waargeneem word. Instansies waar slegs swart kinders was sowel as nie-rassige kleuterskole is besoek.

4.4.1.1. *Die driejarige swart kleuter.*

Eet, was, slaap en toiletgewoontes is op hierdie ouderdom gevestig. Die driejarige is een blitsige bondeljie energie, is alewig op 'n drafstap, ondersoek alles en geniet sy driewiel terdeë. Hy is vaardig met boublokkies, hou daarvan om met klei te speel, in te kleur en uit te knip, rympies op te sê en stories te luister. Hy is in staat om sy eie speelgoed te bêre. Hy trek homself aan en uit, maar sukkel nog met die knope, die voor- en agterkant van die trui en watter skoene aan watter voet kom. Hy kan twee eenvoudige opdragte uitvoer wat gelyktydig gegee word en kan breekgoed met redelike veiligheid rondra (Yussen & Santrock, 1982).

Die driejarige weet onomwonde dat hy 'n eie persoon is apart van sy moeder.

Sy woordeskat verrai sy gevoelens, sy begeertes en selfs sy probleme. Hy toon 'n begeerte om te behaag en konformeer met die algemene sosiale gedrag wat daar van hom verwag word. Alhoewel hy 'n groeiende belangstelling toon in samespel, verkies hy steeds alleenspel. Sy samewerking is wispelturig, onsamehangend en eiesinnig (Celliers, 1982).

4.4.1.2. Die vierjarige swart kleuter.

Die vierjarige is ontsettend nuuskierig en weetgierig en wil alles weet en vra heeldag vrae. Hy voer graag 'n gesprek met kinders en volwassenes, het 'n baie sterk verbeeldingskrag, geniet sy gunsteling verhale en korrigeer 'n verandering in die storie (*Yussen & Santrock, 1982*).

Die vierjarige beskik oor 'n interessante kombinasie van onafhanklikheid en sosialisering. Sy selfvertroue in sy persoonlike gewoontes, sy selfbewustheid en 'n sekere baasspelerigheid dra by tot sy onafhanklikheid en maak hom meer van 'n staatmaker as die driejarige. Sy speel weerspieël 'n groter mate van onafhanklikheid gemeng met 'n gebalanseerde dosis sosialisering. Hy maak 'n groter sosiale aanspraak en spandeer meer tyd om met maats te speel in sy speelgroep. Assosiatiewe groepspeel eerder as alleenspel is eienskap van die vierjarige. Hy verkies 'n groep van twee of drie kinders (*Gesell, 1974*).

Die kleuter speel graag met ander kinders (ko-operatiewe spel) en die aktiwiteite word met die ander beplan en bespreek. Baie later in die voorskoolse jare en dikwels eers in die vroeë skooljare, begin die kleuter met kompeterende spel (*Celliers, 1982*).

4.4.1.3. Die vyfjarige swart kleuter.

Die kleuter op hierdie ouderdom is baie meer selfstandig, berekenbaar en betroubaar as die jonger kleuter. Hy is behulpsaam en help graag vir ma in die huis en wil ook hand bysit as pa verf, timmer of spit. Hy geniet dit om te teken, in te kleur, prente uit te knip en in te plak en kyk graag na boeke en tydskrifte. Die kind het nou ontwikkel van 'n kleuter tot 'n voorskoolse kind (*Yussen &*

Sanrock, 1982).

4.4.1.4. Die sesjarige swart kind.

Die kind kan nou met groot gemak klim, klouter, loop, hardloop, spring en reik sonder om lomp voor te kom. Die kind openbaar 'n drang na kennis. 'n Mate van nuuskierigheid en leergierigheid noop die kind om geïnteresseerd die wêreld te wil ontdek. Die sesjarige leer om in 'n groep te speel maar kan ook alleen werk (*Yussen & Sanrock, 1982).*

4.4.2. Speel terapie by die verwesterse swart kind.

Alhoewel die swart kind wat verwesters het hom in 'n westerse wêreld bevind en bekend is met westerse waardes en normes, moet die kind as individu met unieke eienskappe en karakterterekke gesien en gerespekteer word. Kruiskulturele bemoeienis sluit altyd egter 'n bewus wees van die volgende in (*Atkinson, Morton & Sue, 1979*):

- * *ras;*
- * *etnisiteit;*
- * *ouderdom;*
- * *lewensfase;*
- * *geslag;*
- * *lewenstyl;*
- a* * *sosiale stand;*
- * *mate van akkulturasie;*
- * *opvoeding;*
- * *geografiese ligging; en*
- * *posisie in die gesin.*

Die terapeut wat kennis dra van verskille tussen mense en nie 'n

negatiewe houding jeens hierdie verskille het nie, kan die swart kind effektief van hulp wees (*Berry, 1980*).

4.5. Samevatting.

Die stamtradisionele swart kind kom al hoe minder voor as gevolg van akkulturasie. Nieteenstaande is dit nodig om kennis te dra aangaande die wortels van die swart kultuur ten einde die kultuurandersheid beter te begryp (*Gobodo, 1990*). Die wortels van die swart kultuur moet die terapeut nie oorweldig nie, maar hy moet dit erken en inweef in die kruiskulturele situasie sodat hy saam met dit kan groei.

Die verwesterse swart kind en die wit kind openbaar dieselfde speelwyses waar hulle in 'n kleuterskool speel. Die lewensomstandighede van die kinders verskil egter en die terapeut moet kennis dra van die swart kind se blootstelling aan oorbevolking, swak behuising, werkloosheid en armoede (*Joffe, 1982*).

Die gevolgtrekking waartoe daar tydens observasie gekom is, is dat daar nie werklik veel verskille tussen swart kleuters in swart kleuterskole, en swart kleuters in nie-rassige kleuterskole is nie. Die rede wat hiervoor aangevoer word, is dat die swart kleuters dieselfde westerse waarde en norme besit as wit kleuters in dieselfde ouderdomsgroep. Speelgoed, klouterapparaat, toerusting en fasiliteite blyk dieselfde belangstelling by die wit en swart kleuters te ontlok.

Die moontlike verskille tussen swart en wit kleuters ontstaan by die groep swart kleuters wat nie die voorreg het om na 'n kleuterskool te gaan nie. Dieselfde sou moontlik waar wees in die wit gemeenskap.

In die volgende hoofstuk word daar 'n samevatting gegee omtrent die opvoedkundige-sielkundige bemoeyenis met swart kleuters, waarop moontlike aanbevelings gemaak gaan word op grond van die bevindings.

Hoofstuk 5

Bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings.

5.1. Inleiding.

Die terapeutiese verhouding is die mees persoonlike en intieme interpersoonlike kontak wat in die gedragswetenskaplike raamwerk beoefen word. In die een-tot-een terapeutiese verhouding word dieselfde interaksiepatrone gevind as in ander vorme van interpersoonlike kontak tussen wit en swart (*Miller, 1987*). Rasseverskille tussen terapeut en kliënt kan lei tot sekere probleme in die terapeutiese situasie, wat nie in ander gedragswetenskaplike situasies voorkom nie weens die druk wat die kwaliteit van die terapeutiese verhouding op 'n geslaagde verloop plaas (*Dawes, 1985*).

Indien die swart kleuter daartoe instaat is om op 'n redelike taalkundige vlak te kommunikeer en oor die basiese vermoë tot deelname aan die terapeutiese situasie beskik, blyk dit of sy/haar swartheid (dit wil sê, uiterlike voorkoms) min of meer die belangrikste aanduiding van terapeutiese knelpunte is (*Foster, 1986 : 158 - 183*). Die interaksie ten opsigte van die swartheid/witheid word 'n belangrike faktor vir die bepaling van die terapeutiese uitkoms. Daar sal vervolgens gepoog word om die rede hiervoor aan te voer.

In die hieropvolgende bespreking sal dit ook deurlopend opval dat die Amerikaanse vertolking van kultuur en die heersende Suid-Afrikaanse benadering daarvan, verskil (*Berry, 1984 :335 -361*). Navorsing in die V.S.A. verwys na kultuur as sosio-ekonomiese klasverskille, dit wil sê verskille wat weens hierdie faktor ontstaan het. Indien daar na swart/wit verskille verwys word, word dit ten opsigte van velkleur gedoen en die uitwerking daarvan op die politieke struktuur. In Suid-Afrika word daar nie net na 'n velkleurverskil of 'n sosio-ekonomiese klasverskil verwys nie, maar ook na 'n verdere andersheid, naamlik 'n tradisionele

kultuurandersheid. Die Suid-Afrikaanse benadering sien nie net die swart persoon anders omrede sy swartheid nie, maar koppel ook 'n tradisionele kultuurverskil daaraan, wat mense van mekaar onderskei en skei. Hoe toepaslik hierdie addisionele en tradisionele "andersheid" in Suid-Afrika nog as 'n terapeutiese belemmering geld kan ook in die lig van akkulturasie bevraagteken word; maar die mate waarin die tradisionele opvoedingstrukture in die onrusgeteisterde swart woonbuurte verval het, is tog 'n faktor waarmee rekening gehou moet word.

Nog 'n opsig waarin daar van die Amerikaanse situasie verskil word, is die feit dat die swart persoon in die V.S.A. 'n minderheidsgroep behoort en die in Suid-Afrika getalsgewys, oorheersend is. Die uitwerking van rassediskriminasie blyk egter dieselfde te wees op die Suid-Afrikaanse swart persoon al is laasgenoemde in die meerderheid (*Kluckhohn & Murray, 1961*).

Genoemde verskil verminder aangesien die politieke struktuur dieselfde uitwerking tot gevolg het en op dieselfde wyse terapeutiese versperrings skep. Wat in V.S.A. beskou word as 'n terapeutiese knelpunt voortspruitend uit diskriminasie kan ook in Suid-Afrika veronderstel word. Vervolgens sal daar na die spesifieke bevindinge gekyk word wat voortspruit uit hierdie studie. Gevolgtrekkings word gemaak op grond van die huidige situasie en aanbevelings word dan aan die hand daarvan gedoen.

5.2. Samevatting met die oog op aanbevelings.

5.2.1. Kultuur as dinamiese konsep.

Kultuur is slegs 'n menslike eienskap en as sodanig is dit kreatief en word dit oorgedra, oorgeneem, gewysig, gedeel, aangeleer ensovoorts en gee dit uiting aan die belewenisse van die mens deur byvoorbeeld taal. Kultuur is dinamies omdat die mens dinamies is (*Comaroff, 1981*). In die antropologiese kategorieë word daar beklemtoon dat die mens 'n dinamiese wese is: hy is gerig op en staan oop vir die wêreld; hy het

historisiteit wat hy verwerf het; hy wil self iemand wees; hy wil die wêreld beteken.

'n Voorvereiste vir die sinvolle verloop van akkulturasie is dat een kultuur nie beoordelend en veroordelend teenoor 'n ander mag staan nie. Een kultuur is nie superieur en 'n ander minderwaardig nie. Elke kultuur moet volgens sy eie norme en waardes beoordeel word. Die beginsel van *kultuurrelativisme* moet streng toegepas word ten einde kultuurkontak en -beïnvloeding sinvol te laat verloop (Gobodo, 1990).

5.2.2. Akkulturasie.

Veral in 'n multikulturele land soos Suid-Afrika het akkulturasie 'n besondere betekenis gekry. Vir die sinvolle verloop daarvan moet die volgende wesenskenmerke in gedagte gehou word (Margolis, 1981; Maritz, 1976; Murdock, 1952):

- * *die eis van menslikheid moet voorop gestel word. Daar moet geen sprake wees van dwang, geringskating, neerhaling, 'n afdwing van kultuurtrekke ensovoorts nie;*
- * *akkulturasie is slegs moontlik waar kontak van gehalte gemaak word. Die "ander" moet as mens raakgesien en erken word;*
- * *wedersydse agting verseker dat vooroordeel, etnosentrisme, rassisme ensovoorts afgeweer word;*
- * *gehaltekontak lei tot 'n herinterpretasie van eie waardes met die moontlikheid van 'n sinchronisering van trekke van die ander kultuur met die eie lewensopvatting; en*
- * *die besluit tot akkulturasie is 'n persoonlike besluit.*

5.3. Bevindinge aangaande rasseverhoudings en kruiskulturele knelpunte.

Die terapeutiese bemoeienis volgens 'n westerse sielkundige benadering by die

swart kind in Suid-Afrika word bevraagteken. Die algemene mening is dat die swart kind se leefwyse te ver verwyderd is van die van die westerse kind en dat die westerse raamwerk nie met noemenswaardige resultate op die swart kind toegepas kan word nie. Uit hierdie studie blyk dit dat 'n sielkundige benadering wat gegrond is op die algemene terapeutiese beginsels eerder as op kulturele inhoude wel met sukses toegepas kan word. Dit is egter belangrik om die kultuurandersheid te besef en te erken (*Buhrmann, 1984*).

Die gedagte is uitgespreek dat indien die terapeutiese klimaat van so 'n aard is dat die swart kind te alle tye homself kan wees en die terapeut aan 'n hoogstaande graad van empatie, warmte en kongruensie voldoen, terapie wel moontlik is ten spyte van die kulturele andersheid. Dit blyk dat die swart kind in Suid-Afrika reeds ver gevorderd het op die pad van verwestering en dat die stamtradisionele swart kind slegs in afgeleë tuislande aangetref word. Die stedelike swart kind is in so 'n mate bekend met die westerse leefwyse dat stamtradisies en rituele nie meer op die voorgrond is nie (*Jahoda, 1988*).

'n Paar struikelblokke kan egter aangetoon word wat terapie met die swart kind kan bemoeilik, maar indien die terapeut daarvan bewus is kan dit maklik uit die weg geruim word (*Ong, 1987*).

5.3.1. Tradisionele gereserveerdheid.

Terapie as 'n interpersoonlike verhouding vereis 'n rapport tussen terapeut en kind. Hierdie aspek word beskou as die moeilikste faset van die wit/swart terapeut/kindverhouding (*Vontress, 1969*). Rasse-ervarings en -houdings het tot gevolg dat sommige swartes 'n antipatie teenoor die meeste wit persone ervaar.

Die swart persoon het weens die stereotipering van swart/wit noodgedwonge hierdie kulturele antipatie ontwikkel (*Grier & Cobbs, 1968*). Hulle wys daarop dat hierdie reaksie 'n aanpassingsrespons ten opsigte van

'n spesifieke omgewing is en as sodanig nie as abnormaal van aard beskou word nie. Indien die swart kind nie aanvanklik teenoor die terapeut reageer nie moet die terapeut daarvan bewus wees dat hy geëvalueer word soos die swart kind alle ander wit persone evalueer, weens voorgenoemde rede (*Mjoli, 1987*).

Dit blyk dat ofskoon die terapeut aan 'n hoë graad van empatie, positiewe erkenning en kongruensie kan voldoen, hy ten spyte hiervan soms professioneel gestrem en magteloos is as die kind hom verwerp by ontmoeting net omdat hy wit is (*Vontress, 1969*). Nog 'n kompliserende faktor is dat die swart kind sal optree teenoor die wit terapeut soos daar van hom verwag word. Hy sal passief, hoflik en basies nie-kommunikerend wees. Indien die wit terapeut egter deurgaans empaties, warm en kongruent is, kan hierdie stremming wel uitgeskakel word (*Garbers, 1988*).

In die algemeen vind persone dit nie maklik of spontaan om hulleself te openbaar nie. Die saak word nog verder bemoeilik as daar addisionele politieke en kulturele faktore aanwesig is (*Felton & Biggs, 1973*).

Dit blyk dat swart persone meer versigtig is om hulle uit te druk teenoor wit onderhoudvoerders en dikwels antwoorde gee wat hulle dink van hulle verwag word (*Stattler, 1970*).

5.3.2. Die kind se onbekendheid met terapie.

Die middelklaspersoon vorm reeds van jongs af aaneenlopende verhoudings met professionele persone wat hulle in 'n sekere opsig onderskraag, byvoorbeeld predikante en dokters. Hierdie verbintnisse is in hoofsaak verbalisering en die rol van die hulpaanbieder en verlener is duidelik geopenbaar. By die laerklaspersoon is sulke rolle nie duidelik nie en is strukturering veral nodig.

Die swart persoon in Suid-Afrika is veral onbekend met die taak van 'n sielkundige en evalueer hom meesal as 'n mediese praktisyn (*Gobodo, 1990*).

Veral die tradisionele swart persoon verwag iets konkreets van die terapeut, byvoorbeeld 'n voorskrif vir pille en vind dit aanvanklik vreemd as hulle na die onderhoud met "leë hande" huiswaarts keer (*Sow, 1980*).

Weens hierdie evaluering kan die swart kind aanvanklik op struktuur en leiding aandring waarop die terapeut voorbereid behoort te wees (*Garbers, 1988*).

5.3.3. Taalprobleem.

Die onvermoë van die terapeut om op dieselfde taalvlak as die kind te verkeer, kan die terapeutiese uitkoms benadeel. Abstrakte taal en woorde kan vir 'n taalarm persoon verlore gaan. Taalvaardigheid by die laer sosio-ekonomiese groepe is nie goed ontwikkel nie en hulle druk veral emosionele belewenisse moeilik uit. Hulle kommunikeer "ekonomies" en maak nie oormatig gebruik van byvoeglike naamwoorde nie bloot omdat hulle nie daarvoor beskik nie. Swart kinders wat ver gevorderd het op die pad van verwestering beskik oor 'n taamlke kennis van Engels, aangesien dit dikwels die voertaal word.

Die terapeut moet sy taalgebruik aanpas ten einde die kind te verstaan en hom instaat te stel om hom te volg. Die terapeut moet egter waak teen oormatige gebruik van uitdrukkings wat eie aan die taal van die kind is, aangesien dit as spot of na-aap gesien kan word. Die oormatige gebruik van esoteriese uitdrukkings waarmee die terapeut onbekend is net ter wille van addisionele "grist for the therapeutic mill" (*Banks, 1975*), moet vermy word.

Die taalprobleem kan as tweeledig van aard beskou word, naamlik ten eerste dat die swart kind meesal van Engels gebruik maak as tweede voertaal en nie altyd tuis is in die gebruik daarvan nie (*McCormick, 1986 : 288 - 307*). Omdat hy hom nie vlot kan uitdruk nie, is hy geneig om te mompel en of te sag te praat, sodat dit moeilik is om hom te verstaan. Verder behels die taalprobleem die kommunikasie van betekenis en vervolgens word daar aanbeveel dat idiomatiese uitdrukkings vermy word (*Kruger, 1973*).

Taal word nie net verbaal gebruik nie, aangesien spesiale woordbetekenisse ook nie-verbaal gekommunikeer word, byvoorbeeld deur gesigsuitdrukkings en liggaamsbewegings. Die terapeut kan dikwels deur nie-verbale kommunikasie soos deur middel van sy liggaamshouding die kind op sy gemak stel. Die terapeut moet ook bedag wees op die nie-verbale kommunikasie van die kind, aangesien die kind kan dubbelkommunikeer deurdat sy nie-verbale boodskap nie sy verbale inhoud kwalifiseer nie. Die terapeut wat nie hierdie nie-verbale boodskap volg nie kan belangrike aspekte in die definiëring van die terapeutiese relasie ten opsigte van die kind mis (*Berry, 1980*).

5.3.4. Onbekendheid met die kind se agtergrond.

Een van die mees afbrekendste elemente in die terapeutiese verhouding is die afwesigheid van kennis en insig in die swart kind se sosio-sielkundige agtergrond. Perfekte begryping van 'n ander persoon is miskien nie moontlik nie, maar genoegsame begryping om te kan help is wel moontlik, veral as die terapeut sensitief is vir die boodskap wat die swart kind aan hom rig (*Patterson, 1970*).

Ongevoeligheid en onwetenheid ten opsigte van die swart kind se agtergrond bemoeilik empatiese kommunikasie. *Banks (1975, p.471)* stel dit soos volg:

"The therapist should become familiar with the language patterns, slang expressions, styles of dress, hair styles and social and interpersonal dynamics of Blacks, at different class levels and in different cultural regions. With a full appreciation and acceptance of these differences, communication and an establishment of rapport between therapist and patient may be facilitated. The therapist's acceptance of these factors will reduce prejudices towards his/her in maintaining an emotional balance and creative lifestyle."

5.3.5. Vooroordeel van die terapeut.

Gelykheid in bemoënis met alle persone ongeag hul sosiale status, ekonomiese posisie, ras of geloof, behoort die terapeut se raamwerk te onderlê. Dit is egter idillies en dit lyk of die terapeut se eie waardesisteem dikwels bepaal of hy 'n swart kind met probleme sal inneem al dan nie.

Dit blyk dat die terapeut wat net sy wit perspektiewe en waardes onveranderd toepas op sy swart kind gedoem is. Die terapeut kan egter die gevaar loop dat hy net warmte en empatie openbaar en sodoende die kind beweeg na 'n self wat hy as terapeut gedefinieer het (Gobodo, 1990).

Verder kan die terapeut se skuldgevoelens omtrent sy vooroordeel hom noop om te simpatiek te wees en as gevolg van ooridentifisering met die swart kind van geen hulp te wees nie.

5.4. Aanbevelings.

5.4.1. Taal.

Dit kan belonend wees vir die terapeut om 'n swart taal as derde taal aan te leer. Die minderwaardige houding wat die swart kind aanvanklik

teenoor die terapeut inneem verander na een van respek. Die swart kind sien op na die wit persoon wat die moeite gedoen het om die taal aan te leer en stel homself meer bereid tot deelname in 'n terapeutiese situasie.

Uitdrukkings wat eie is aan die aard van 'n swart taal soos byvoorbeeld Noord-Sotho is kleurryk en verskaf 'n ruim agtergrondskennis aangaande die psige van die volk.

Die belangrike rol van nie-verbale kommunikasie word weer eens beklemtoon. Liggaamshoudings en gebare, gesigsuitdrukkings, stemtoon en 'n opregte glimlag, maak deel uit van die verhouding wat gestig word tussen kind en terapeut (*Olivier, 1991 : 32 -60*). Die tekort aan kennis omtrent 'n swart taal kan oorbrug word deur toereikende nie-verbale kommunikasie soos bo vermeld. Die probleem van taal word verder oorkom deur gebruik te maak van spel as kommunikasiemiddel in terapie met die swart kind.

5.4.2. Andersheid is nie minderwaardigheid nie.

Die swart kind se uniekheid uit die aard van sy kulturele agtergrond en velkleur, is nie noodwendig minderwaardig ten opsigte van die wit kind nie. Begrip en aanvaarding aan die kant van die terapeut kan die kind bring tot die beleving van 'n eie sin- en waardesisteem aan die hand van spesifieke inhoud. Menswaardigheid word so by die kind gekweek. Die kind moet gebring word tot 'n positiewe beleving van die self en dan alleen kan al die persoonsmoontlikhede voltrek word.

Dit blyk dat die stamtradisionele swart kind ook baat by speltherapie, al geskied dit soms in 'n eg westerse speelkamer. Soms raak die swart kind oorbluf deur die groot verskeidenheid speelgoed. Dikwels sal die kind nie weet hoe om met bepaalde speelgoed in die speelkamer te speel nie, bloot omdat hy vanuit sy speel agtergrond nog nie die voorreg gehad het nie.

5.4.3. *Bekwaamheid en deursettingvermoë.*

Die terapeut wat beskik oor die toereikende terapeutiese tegnieke en vermoëns, kan die swart kind in opvoedingsnood van groot hulp wees. Dit is die terapeut wat selfkennis besit aangaande sy/haar eie sin- of betekenisgewende lewensomstandighede, opleiding, kennis en ervaring, wat die kind in nood kan begelei.

5.5. Voorgestelde riglyne vir kruiskulturele terapie.

Daar word vervolgens gekyk na die verloop van speltherapie met swart kinders, die eerste onderhoud, beperkings, interpretasie en refleksie van gevoel, sowel as die geval van aanmoediging en geskenke. Daar word telkens riglyne gebied om die genoemde situasie beter te hanteer.

5.5.1. *Basiese beginsels wat die terapeut tydens kruiskulturele terapie met swart kinders nie buite rekening mag laat nie:*

Die terapeut moet 'n opregte, warm, vriendelike verhouding met die swart kind opbou; goeie rapport moet so gou moontlik verkry word. Die sukses al dan nie, hang af van die verhouding, en ontstaan volgens 'n versigtig beplande indirektiewe metode waardeur die swart kind bekend gestel word aan die medium, in die geval speelgoed, waardeur hy uiting kan gee aan sy gevoelens.

Kinders gaan die ondervinding soos enige ander, met'n mate van vrees, onsekerheid en entoesiasme tegemoet. Die terapeut moet die houding wat die swart kind inneem aanvaar.

Die terapeut skep 'n gevoel van toelaatbaarheid sodat die kind vry sal wees om uiting te gee aan sy gevoelens.

Die terapeut moet waaksaam wees om die gevoelens van die swart kind te erken en aan hom te reflekteer sodat hy insig in sy probleme kan kry.

Die terapeut respekteer die swart kind se integriteit om sy eie probleme op te los indien hy die kans gebied word. Die verantwoordelikheid om keuses te maak en verandering teweeg te bring bly by die kind.

Die terapeut probeer nie om die kind se gesels en spel in 'n spesifieke rigting te stuur nie, maar volg die rigting wat die kind inslaan. Die terapeut bly egter in beheer van die situasie.

Die terapeut erken dat terapie 'n geleidelike proses is, en probeer dit nie versnel nie. Ordening en beplanning deur die terapeut verhoed doelloosheid.

Die beperkings op die spel moet sodanig wees dat die swart kind steeds veilig sal voel. Hy moet beseft dat dit 'n werklikheidsituasie is. Hy sal nog sekere verantwoordelikhede dra wat noodsaaklik is vir die verloop van terapie.

5.5.2. Die verloop van speltherapie.

'n Houding van respek vir en vertroue in die swart kind se moontlikheid om insig in sy eie probleme verkry, met behulp van die ondersteuning en leiding van 'n volwassene, is 'n voorvereiste vir sukses in enige terapeutiese situasie. Die houding van respek moet ook oorgedra word sodat die swart kind kan aanvoel dat dit 'n situasie is waar hy homself kan wees. Die terapeut moet dus in die eerste plek die swart kind se vertroue wen, veral deur ook vertroue in hom te toon en hom te laat beleef dat hy onvoorwaardelik aanvaar word. Daarom moet hy deurgaans eerbied toon vir die waardigheid van die swart kind as mens, hom geborge laat voel, deur ook besorgdheid en empatie te toon. Hy moet 'n stabiele relasie

opbou met die swart kind en hom gemoedsekerheid laat belewe en hom laat voel dat hy ook verstaan word (*Van Niekerk, 1986*).

Enkele riglyne van *Perquin* kan ook hier geld (1962 : 169-175). Die terapeut moet gereed wees as die kind kom; die vertrek moet aan die kant wees. 'n Gesellige atmosfeer moet met behulp van boeke en prente geskep word. Prente vanuit die swart kind se lewensomstandighede word ook aanbeveel om hom op sy gemak te stel. Die vertrek moenie "leeg" wees nie, want dan beleef die kind dit as 'n ruimte wat hyself moet vul. Die kind moenie voel dat hy verwag is nie, want dan voel hy verplig om iets te moet doen.

Gesigsuitdrukkings, stembuiging, handgebare en algemene gedrag speel 'n baie belangrike rol by die swart kind se beleving van aanvaarding en respek. Die terapeut reflekteer alle gevoelens - positief, negatief of ambivalent - sodat die indruk nie geskep kan word dat sommige houdings bo ander waardeer word nie.

5.5.3. *Die eerste onderhoud.*

Die kind kom op die inisiatief van 'n ouer of onderwyser en dit is die ontmoetingsituasie wat bepaal of die kind die terapeut gaan vertrou. Dit vorm die grondslag vir sy bereidheid om homself aan die terapeut oop te stel. Die kind is egter wel voorbereid vir die ondervinding. Dit kan moontlik aan hom voorgehou wees as 'n blote speelperiode en dat die kind dit aanvaar.

Die moontlikheid bestaan dat die kind mag vra: "*Waarom is ek hier?*" Dit is dan volgens *Dorfmann* (1951) die plig van die terapeut om 'n eerlike dog aanvaarbare antwoord te gee. Plaas van om te sê: "*Jou ma het jou gebring omdat jy humeurbuie kry,*" sou dit verkieslik wees om te sê: "*Jou moeder voel bekommerd omdat dinge by die huis nie vorder soos dit moet*

nie. Sy het gedink dat dit waarskynlik sou help as iemand buite die gesin met jou daaroor praat."

Dit blyk dat op welke wyse die kind voorberei is, hy steeds bang en agterdogtig sal wees. Die opbou van 'n rapport tussen die swart kind en terapeut begin op hierdie stadium. Gevoelens moet in die eerste instansie erken en aanvaar word. Deur te sê: "*Jy is bang om saam met my te kom,*" (erkenning) op te volg met: "*Ons het mooi speelgoed daar, en ek voel seker dat jy daarvan sal hou,*" word die kind se gevoelens nie aanvaar nie.

Dit mag wees dat die moeder van die kind wat teëstribbel sal wil saamgaan. *Axline* (1977) beveel aan dat selfs die behoefte erken moet word en dat indien sy saamgaan daar 'n geleentheid is om albei se gevoelens te reflekteer. In die kruiskulturele terapeutiese situasie waar taal 'n probleem mag wees, word dit aanbeveel dat die moeder toegelaat word. Dit kan dan ook as vordering beskou as die kind later bereid is om alleen in te gaan.

Wanneer die kind eers binne is, is dit te verstane dat die eerste paar minute 'n tyd van groot spanning sal wees. Sy reaksie kan wissel van nuuskierigheid om alles te sien tot bangheid en hy kan selfs begin huil of skreeu. 'n Ander kind mag moontlik heeltemal passief wees. Die terapeut kom in die versoeking om die kind gerus te stel en aan te moedig om te speel in plaas van om sy gevoelens te aanvaar. Gebruiklike speelgoed vanuit die kind se omgewing soos byvoorbeeld 'n draadkar mag moontlik spanning verlig.

Axline (1972) meen dat die terapeut kan begin deur die gebruik van verskillende speelgoed aan hom te noem byvoorbeeld: "*Die verf word gebruik om prente mee te teken. Dit is vingerverf. Jy maak eers die papier nat, en dan maak jy so....(illustreer). Hier is die pophuis en in die kas onder is die meubels en poppe.... Daar is nog 'n rak met speelgoed.... Nou kan jy met*

enige iets in die kamer speel en jy kan speel net soos jy wil." Gedurende die eerste halfuur of so is dit algemeen dat die kind 'n hele paar feite van die terapeut sal vra, byvoorbeeld: *"Wat is dit die?"* Die kind weet bes moontlik baie goed dat dit 'n hond is, maar dit is slegs sy manier om kontak te maak met die terapeut. Deur te antwoord: *"Jy wil graag weet wat dit is,"* kan moontlik verwarrend wees, en dit lyk of dit die beste is om sulke direkte vrae ook direk te antwoord.

Indien die kind net sit en niks doen nie, is dit belangrik om te onthou dat die kind kan doen wat hy wil en dat hy die speelgoed mag gebruik wat hy wil. Indien die terapeut nou met iets begin te speel om aktiwiteit te stimuleer, kry die kind nie die geleentheid om selfstandig te wees nie. Dit is die begin van 'n verhouding wat nie sekuriteit nie, maar ondersteuning aan die kind gee. Daar word veronderstel dat die kind se keuse om aktief te wees of nie, respekteer sal word. Dit mag wees dat die kind wat niks doen nie, besig is om die toelaatbaarheid te toets.

Dorfmann (1951) noem voorbeelde waar algehele stilte van een tot twintig minute geheers het sonder enige refleksie van gevoel, insig of ander kenmerkende verskynsels was en tog getuig die ouers van verbeterde gedrag tuis. Sy meen dat die volgende hipotese dit verklaar:

"If the child will not admit another person in his private world, perhaps it can be therapeutic if the therapist only accepts this, and does not try to intrude. Perhaps it is enough to experience that the therapist is willing to respect his privacy in a genuine sense. For a child this may be sufficiently different from his usual dealings with adults as to constitute an outstanding experience."

5.5.4. Beperkings.

Die terapeut se houding van toelaatbaarheid beteken nie dat daar geen

beperkings moet wees nie en moet dus nie verwar word met 'n passiewe houding nie. *Bixler* (1949) beweer dat die gebruik van beperkings net so belangrik is as die aanvaarding van houdings wat die kind in sy gedrag openbaar. Dit is belangrik dat elke terapeut sal optree op die manier waarop hy die gemaklikste voel. As leidraad beveel hy egter die volgende aan: Die begeerte en houding van die kind word eers reflekteer, byvoorbeeld: *"Jy voel lus om die bottel by die venster uit te gooi, maar jy mag nie dit nie doen nie."* Indien hy dan kwaad word moet die gevoel ook reflekteer word: *"Jy is kwaad omdat ek gesê het dat jy dit nie mag doen nie."* Indien die kind dan, ondanks dit alles nog voortgaan om die bottel by die venster uit te gooi, meen hy dit is raadsaam om die kind vir die dag uit te stuur: *"Jy sal moet gaan vir vandag."* (Staan op en maak die deur oop.) *"Ek sien jou weer volgende week - Jy is baie kwaad omdat ek nie wil hê dat jy sekere dinge moet doen wat jy graag wil doen nie."*

Dit word verwag dat die terapeut 'n baie duidelike idee moet hê van wat beperk sal word. Die beperkings moet hy eenvoudig en verstaanbaar gestel word.

Beide kind en terapeut voel gelukkiger as die beperkings konkreet is. Beperkings moet baie duidelik formuleer word; die kind moet weet of hy die terapeut mag slaan of nie. Indien hy die beperking uittoets en nie teëgegaan word nie as hy sag slaan, maar slegs as hy seer slaan, skep dit verwarring. Beperkings moet dus op 'n alles-of-niks basis berus en nie slegs op die hoeveelheid skade wat die gedrag kan veroorsaak nie. Aanvalle op die terapeut kan afbreek doen aan die prestige van die terapeut indien dit nie dadelik gestop word nie, terwyl dit die terapeutiese verhouding heeltemal kan verongeluk. Dit is baie belangrik dat die uitleef van aggresiewe gevoelens beperk moet word tot die uitspeel daarvan. Die kind wat 'n pop slaan of begrawe omdat hy kwaad is vir sy vader, raak op 'n aanvaarbare wyse van sy aggressie en spanning ontslae.

Die mees algemene beperkings is die volgende: Slegs 'n spesifieke tyd, gewoonlik 'n uur, word vir elke kind gereël. Indien hy laat kom, word die periode nie verleng nie en daar word verwag dat hy tot die einde moet bly. Versekering van persoonlike veiligheid en apparaat is belangrik, terwyl aanvalle op die terapeut, op mekaar, of die beskadiging van sekere materiaal verbied word.

Kinders word dikwels toegelaat om slegs binne die vertrek te speel. 'n Lapa word egter voorgestel vir speel terapie met die landelike swart kind wat nie bekend is met die westerse speelruimte nie. Geen apparaat behalwe die wat hulle self maak, mag verwyder word nie. Daar word gepoog om die beperkings so min as moontlik te hou. Wanneer die onderhoud in 'n speelkamer plaasvind, is dit moontlik om baie minder beperking te hê as wanneer dit binne 'n gewone kantoor gevoer word.

Daar is eenstemmigheid ten opsigte van wanneer die beperkings aan die kind voorgehou moet word, naamlik wanneer die situasie hom voordoen en nie aan die begin van die terapie nie. Omdat sulke situasies gewoonlik heel onverwags voorkom, moet die terapeut vooraf uitmaak watter gedrag hy gaan beperk. *Bixler* (1949) meen dat indien die beperkings aan die begin van terapie bespreek sou word, dit beide ongemaklik sou laat voel; die ontstaan van 'n positiewe houding vertraag; die kind se inisiatief sou gedemp word.

Beperkings moet dus nie verwar word met druk van buite nie. In die eerste geval word die kind in 'n situasie gestel waar hy self verantwoordelik is vir die aanvaarding daarvan, al dan nie. In die laaste geval stel 'n gesag, wat die kind se idees in verband daarmee ignoreer, die beperkings.

Beperkings in die speelkamer verskil verder van beperkings in die alledaagse lewe daarin dat daar minder is en dat die behoefte om 'n

beperking te breek, aanvaar word. Die kind moet dus nie voel dat hy verwerp word op grond daarvan nie.

Beperkings is nie slegs negatief nie, maar het positiewe waarde omdat dit aan die terapeut struktuur verskaf om die kind emosioneel te aanvaar. Dit sou vir die terapeut moeilik wees om 'n aanvaardende houding in te neem teenoor 'n kind wat skop en slaan. Beperkings verleen verder struktuur aan die verhouding; laat die kind veilig voel en vorm 'n skakel met die alledaagse lewe. Indien dit konstant toegepas word, saam met die erkenning van die kind se behoefte om hulle te breek, vermeerder dit die voorspelbaarheid van die situasie en verleen sekuriteit aan die kind en terapeut.

Daar bestaan nog verskille omtrent die toepassing van sekere beperkings, byvoorbeeld of die kind 'n maat mag saam bring of nie. Oorspronklik was die gevoel dat dit 'n manier is om terapie te vermy. Die vraag het veral in gedrang gekom as gevolg van die sukses wat met groepsterapie behaal is.

Dorfmann (1951) meen dat die kind ook toegelaat kan word om 'n vriend te bring indien hy wil: dit kan beskou word as 'n manier om terapie te ontwyk, maar aan die anderkant kan redeneer word dat die kind toegelaat word om sy eie probleme op te los, insluitende die om 'n vriend saam te bring of nie. Sy skryf van 'n geval waar 'n kind een na die ander al die mense wat sy moeilikheid verteenwoordig, saambring het. Dit is egter 'n individuele oorweging en elke terapeut sal moet handel op 'n manier wat hom veilig sal laat voel.

5.5.5. Interpretasie en refleksie van gevoel.

Die terapeut moet onderskei tussen interpretasie en refleksie van gevoel. Die verskil is so gering - eintlik is dit net 'n graadverskil - dat die terapeut

wat gou die probleem insien, maklik sal oortree. Sodra die terapeut sê wat hy dink die kind probeer met die spel sê, dit wol sê die vermeende simboliek van die spel aan hom te verduidelik, dan is dit interpretasie.

In terapie met kinders moet response tot die minimum beperk word. *Axline* meen dat leerlingterapeute eerder op die inhoudelike en die ooglopende gevoel, behoort te reageer.

Dit sou nie help om insig deur interpretasie op die kind te probeer afdwing nie, want indien hy nog nie ryp genoeg daarvoor is nie, sal hy dit eenvoudig nie aanvaar nie. Hiervan kan egter nie afgelei word dat daar glad nie van interpretasie geruik gemaak mag word nie. Wanneer dit egter gebruik word, moet dit baseer word op definitiewe feite wat duidelik geword het uit die onderhoudsituasie, op die huidige spel van die swart kind, terwyl die simbool wat hy gebruik het ook ingesluit moet word.

Om dit te illustreer kan verwys word na die voorbeeld wat *Axline* (1977) bespreek van 'n seuntjie wat verwys is weens ongegronde vrese: Hy tel die pop op en sê: *"Sy stuur die seuntjie na die dryfsand toe. Die seuntjie is bang. Hy huil en sê vir sy ma dat hy bang is, maar sy laat hom tog gaan. En kyk! Hy sink in die sand weg."* Dit was baie maklik om te sien dat hy besig was om sy eie vrese te dramatiseer. Dit was egter die eerste onderhoud, en die terapeut het slegs die leiding van die kind gevolg deur te sê: *"Die seuntjie word uit die huis gestuur en hy is bang, maar sy dwing hom tog om te gaan en hy word begrawe in die sand."* Die terapeut het nie die "seuntjie" vervang met "jy" nie, alhoewel dit duidelik was dat hy bedoel het: *"Ek is bang en my moeder skenk geen aandag aan die saak nie, en dit maak dit nog erger."* Die terapeut hou egter die kennis vir haarself.

Wanneer die kind so in terme van simbole praat en die terapeut aanvaar die simbole, of hulle betekenis vir hom duidelik is of nie, verlig dit dikwels baie van die spanning. 'n Kind kan heeltemal onverstaanbare tekeninge

maak wat vir interpretasie-doeleindes geen waarde het nie, dog hierdie emosionele uiting as sulks laat hom dadelik beter voel. *Dorfmann* (1951) skryf dat dit hierdie neutralisasie van vrese deur die konkrete fisiese voorstelling daarvan is, wat moontlik die basiese aspek van speltherapie is. Dit help om te verstaan hoe daar soms sukses kan wees selfs as daar weinig of geen tekens van insig of uitgesproke houding-veranderings is nie.

5.5.6. *Die geval van aanmoediging of suggestie.*

Speeltherapie verteenwoordig vir die swart kind die tyd en plek waar hy toegelaat word om self besluite te neem. Op geen manier word aan hom gesuggerer wat om te doen nie. Die speelgoed word so gepak dat dit nie enige bepaalde vorm van spel sal aanmoedig nie. Aanmerkings soos: "*Jy sal daarvan hou om met die pop te speel,*" of erger nog: "*Ander kinders hou daarvan om met die pop te speel, hou jy ook daarvan?*" word vermy.

'n Ander versoeking wat dikwels voorkom is om bv. te vra: "*Verf jy 'n voël?*" Die kind het bes moontlik self nie 'n definisie van dit wat hy verf nie, of hy kan miskien wel 'n idee hê wat glad nie ooreenstem met die interpretasie van die terapeut nie. Die terapeut prys ook nooit die kind nie, want dit kan as aansporing dien om op 'n sekere wyse te reageer net om geprys te word. So 'n misstap kan heeltemal onopsetlik gedoen word. Die terapeut kan sê dat die kind wat verf opvee wat hy gemors het, versigtig is en kan sodoende moontlik 'n hele versigtigheidsveldtog van stapel stuur. Aan die anderkant kritiseer die terapeut nooit die swart kind nie.

Hoewel die gebruik van speelgoed nooit gesuggerer word nie, word direkte inligting in verband met materiaal tog verskaf as die kind daarvoor vra. Dikwels word 'n swart kind se aandag aan die begin van terapie so afgetrek deur al die vreemde goed om hulle, dat hulle nie goed luister wanneer die gebruik van die speelgoed verduidelik word nie. Dit kan ook

wees dat hulle so gespanne is, dat hulle eenvoudig nie inneem wat gesê word nie. Swart kinders is dikwels nie bekend met westerse speelgoed nie.

Indien terapie baie stadig of glad nie vorder nie, moet die terapeut nie een van die gemelde of enige ander poging aanwend om die proses te versnel nie. Metodes moet nagegaan word en die oorsaak van die swart kind se gedrag mag dalk in sy omgewing wees en so sterk wees dat hy nie instaat is om weerstand te bied nie.

5.5.7. Geskenke en versoeke.

Dit kan gebeur dat die swart kind wat emosioneel-verwaarloos is, sal probeer om liefde van die terapeut te kry deur vir 'n geskenk te vra. Geskenke kan egter nie die behoefte bevredig nie en aangesien die terapeut op die lange duur nie die emosionele ondersteuning kan gee nie, is hy ook nie die persoon om die behoefte te bevredig nie. Die behoefte aan liefde moet dus altyd erken word sonder dat die persoon noodwendig self emosioneel reageer, anders kan dit meebring dat wanneer die swart kind sy eie emosionele probleem oorwin het, die verhouding met die terapeut 'n nuwe probleem oplewer.

5.6. Speeltoerusting.

Spesifieke speeltoerusting word gebruik vir spesifieke terapeutiese tegnieke byvoorbeeld: Theraplay van *Jernberg*, non-direktiewe spel terapie soos deur *Axline* beoefen of Psigo-analitiese speelmateriaal byvoorbeeld *Von Staabs* se *Der Scenotest*. Verder word die speelruimte ook toegerus met speelmateriaal wat voorsiening maak vir die speelgewoontes van die swart kind.

5.7. Die vertrek en die materiaal.

Die voorgestelde vertrek behoort ingerig te word volgens die een wat deur *Axline* (1977) gebruik is. Voorstelle word aan die hand gedoen om die speelkamer meer toepaslik vir kruiskulturele terapie te maak.

5.7.1. Die vertrek.

'n Ruim vertrek is gebruik. Die vloer is bedek met wasbare bekleedsel en die mure is so bedek dat dit bestand is teen aanvalle van verf, klei en hamers. Die vertrek is sonnig en lig en verder goed voorsien van vars lug, aangesien daar twee groot vensters, aan die Ooste- en Westekante is. Voorsiening is ook gemaak vir elektriese verhitting.

5.7.2. Meubels.

- * 'n Hout tafel vir gebruik deur die terapeut.
- * Twee stoele.
- * 'n Lae tafel met 'n wasbare blad vir vingerverf en modellering.
- * 'n Esel met swartborde aan beide kante.
- * 'n Sandkas 1,2 m by 2,4 m. Die twee kante is in die vorm van 'n bankie gemaak.
- * Vier bankies wat lig genoeg is om rondgedra te kan word.
- * 'n Rak wat oop is aan die voorkant en laag genoeg sodat jong kinders die boonste rak kan bykom, vir die rangskikking van speelgoed.

(Al die meubels is stewig gemaak om hardhandige behandeling te kan weerstaan).

5.7.3. Pophuis.

- * 'n Pophuis bestaande uit twee verdiepings met 'n kassie onder waarin die meubels en popgesin weggebêre kan word. Dit is gemaak van ligte hout en die verskillende dele kan uitmekaar gehaal word.
- * 'n Popgesin is, om dit so onbreekbaar moontlik te maak, van pypskoonmakers gemaak. Die liggame is gemaak van papier wat om 'n raamwerk gerol is, en die koppe van oorgetrekte bolletjies watte. Die gesin bestaan uit 'n vader, moeder, oupa, ouma, seuntjie-, dogtertjie-, en babapop. Die klere kan maklik aan en uit getrek word.
- * Die meubels in die pophuis, is stewige houtmeubels wat rondgegooi kan word en selfs bo-op gestaan kan word.

Dit sluit in:

2 tafels

8 stoele

1 wiegie

3 beddens

1 rusbank

2 gemakstoele

1 stoof

2 badkamerstelle

2 teestelletjies

skottels en kastrolle

Volledige stelle lakens, komberse, kussings en matrasse.

5.7.4. *Ander speelgoed:*

- * 2 bababottels.
- * 1 rubberpop wat kan natmaak.
- * 1 wiegie met matras, kussing en komberse.
- * Lapspeelgoed:
 - Seuntjie- en dogtertjie poppe.
 - Gebreide lappop.
 - Hollandse lappop.
 - Haas.
 - Skaaplammetjie.
 - Hond.
- * Rubber marionet.
- * 1 geweertjie.
- * penne-inslaanstel.
- * 1 houthamer.
- * Motors:
 - 1 groot vragmotor.
 - 1 klein motortjie.
 - 1 jeep.
 - 1 hyser.
- * Telefoon.
- * Versameling looddertjies.
- * Loodsoldaatjies met veggereedskap.
- * 3 besems en 'n skoppie.
- * Blokkies:
 - 1 wa met blokkies en penne wat ingekap kan word.
 - 1 stel gekleurde vierkantige blokke.
 - 1 stel blokke met gemengde vorms.
- * 1 bal
- * 1 skip wat uitmekaar gehaal kan word.
- * 1 trein wat uitmekaar gehaal kan word.

- * 1 rubberslang.
- * 1 grafie.

5.7.5. Kunsapparaat.

- * Swartbord en kryt.
- * Houtskool.
- * Pottebakkersklei.
- * Poeierverf - slegs die elementêre kleure nl. rooi, geel, blou, groen, en ook swart is verskaf.
- * Vingerverf: 'n Eetlepel stysel word gemeng met 'n bietjie koue water. Voeg twee koppies kookwater by en laat dit 'n rukkie kook. Haal af, en voeg die poeierverf by die pap en laat afkoel.
- * Ongedrukte wit koerantpapier.

5.7.6. Spesifieke riglyne by die ontwerp van 'n speelkamer vir spel terapie met swart kinders.

Bogenoemde speelkamer word aanbeveel vir die opvoedkundige-sielkundige bemoeienis met swart kleuters, mits die voorgestelde riglyne geld vir kruiskulturele terapie soos reeds uiteengesit. Enkele riglyne omtrent die moontlike verandering aan die bestaande vertrek, die materiaal en die speelgoed word gedoen:

- * daar is geen skerms aan die binnekant van die ruite om dit te beskerm teen aanvalle nie;
- * die vertrek beskik nie oor 'n bandopnemer nie;
- * die beplanning en uitleg van die vertrek maak nie voorsiening vir al die behoeftes van tradisionele swart kinders nie (vensters te klein en te min);

- * dit is wenslik om 'n wasbak met 'n kraan in te bou;
- * die speelruimte kan ook 'n lapa buite wees wat meer toegerus is met ongevormde speelmateriaal, soos byvoorbeeld draadkarre, bliktromme, klei, stompe, modder, ensovoorts;
- * stompe, gebreide diervelle, bliktromme, swart poppe, drradkarre, kleipotte, ensovoorts kan ook in die speelkamer aangebring word;
- * ongevormde speelmateriaal kan van 'n meer natuurlike aard wees soos byvoorbeeld modder, sand, klei, grond, ensovoorts;
- * meer diere kan aangebring word in die speelkamer; en
- * die terapeut moet vertrouwd wees met die kulturele simboliek wat elke dier verteenwoordig.

5.8. Verdere navorsing.

Tydens die studie het dit geblyk dat die volgende sake verder nagevors kan word deur enkele van die onderskeie pedagogiek-dissiplines.

Die fundamentele pedagogiek:

- * opvoeding tot medemenslikheid (met die oog op 'n sinvolle saambestaan in 'n veelvolkige land);
- * die inspraakbeginsel in die pedegogiek; en
- * relevante navorsingsmetodologie (die ontwikkeling daarvan vir sinvolle volkereverhouding-navorsing.

Die didaktiese pedagogiek:

- * onderrig met die oog op verwestering;
- * die akkulturasiewaarde van die vak geskiedenis;
- * die eie aard van ontsluiting van werklikheid vir en met die

swart kind; en

- * die onderrig van bevolkingsgroepe sonder 'n duidelike identifiseerbare kultuuridentiteit.

Die psigopedagogiek:

- * die leef- en betekeniswêreld van die swart peroon in 'n westerse wêreld;
- * leerwyse-aktualisering in die akkulturasiesituasie;
- * die beleving van akkulturasie by die laerskoolkind; en
- * akkulturasie in 'n tegnologiese bestel as wordings-aangeleentheid.

Die sosiopedagogiek:

- * die invloed van akkulturasie op taalverwerwing;
- * dialogiese saamlewe in 'n akkulturasiesituasie;
- * die plek van akkulturasie in opvoeding-tot-saamlewe; en
- * die rol van kultuurkonflik by jeugprobleme.

Die ortopedagogiek:

- * die bestudering van leer en gedragsprobleme;
- * persoonlikheid as wyse van wêreldstigting met ooreenkomste en verskille tussen wit en swart kinders;
- * bepaalde afwykingverskynsels en die verband met kultuur, soos eetstoornisse, ensovoorts;
- * leerbegeleiding (metakognisie, abstrahering, logisering, (ensovoorts); en
- * metastabiliteit van die intelligensie.

5.9. Samevatting.

Uit die bostaande blyk dit dat dit wel moontlik is om 'n suksesvolle terapeutiese interaksie daar te stel tussen 'n wit terapeut en 'n swart kind. Hierdie opset gaan egter nie sonder probleme gepaard nie en dit blyk dat rasseversperrings veral afstand in die terapeutiese relasie meebring. Aanvanklik verhoog onsekerheid en spanning by sowel die terapeut as die kind.

Ten opsigte van die terapeutiese verhouding is daar gevind dat die swart kind dikwels 'n negatiewe, onderdanige selfbetekenende houding inneem en bykans apologeties reageer. Hierdie opset kan oorbrug word indien die swart kind wel redelik Engels kan praat en reeds 'n tyd lank in kontak was met die westerse leefpatroon. Die terapeut moet op sy beurt deurgans bekwaam, sensitief en kongruent wees. Die terapeut moet kultuurverskille erken en respekteer. Kultuur is 'n dinamiese konsep omdat die mens dinamies is. 'n Voorvereiste vir die sinvolle verloop van akkulturasie is dat een kultuur nie beoordelend en veroordelend teenoor 'n ander mag staan nie. Elke kultuur moet volgens sy eie norme en waardes beoordeel word.

Kruiskulturele knelpunte kan terapie bemoeilik, maar indien die terapeut daarvan bewus is kan dit uit die weg geruim word. Daar is bevind dat tradisionele gereserveerdheid, die kind se onbekendheid met terapie, die taalprobleem, onbekendheid met die kind se agtergrond en vooroordeel van die terapeut moontlike struikelblokke in kruiskulturele terapie kan meebring.

Aanbevelings is in die verband gedoen en verder is bepaalde riglyne vir kruiskulturele terapie voorgestel ten aansien van die verloop van spel terapie, die eerste onderhoud, beperkings, ensovoorts. 'n Speelruimte met die nodige speeltoerusting, speel materiaal en speelgoed is voorgestel. Die genoemde speelkamer word aanbeveel vir die opvoedkundige-sielkundige bemoeienis met swart kleuters, mits die bepaalde riglyne geld vir kruiskulturele terapie soos reeds uiteengesit. Enkele riglyne omtrent moontlike verandering aan die bestaande

vertrek, die materiaal en speelgoed is gedoen.

Tydens die studie het dit geblyk dat verdere navorsing gedoen kan word op die gebied van die onderskeie pedagogiek-dissiplines ten opsigte van kruiskulturele bemoëienis met die kind. Voorstelle in die verband is aan die hand gedoen.

BIBLIOGRAFIE.

1. Abdi, C.E. (1975). The problems and prospects of psychology in Africa. *International Journal of Psychology*, **100**, 227 - 234.
2. Allen, F.H. (1942). *Psychotherapy with children*. New York: Norton.
3. Allwood, C.W. (1986). Alternative mental health worker for South-Afrika. *Psychotherapeia*, **44**.
4. Atkinson, D.R., Morten, G. & Sue, D.W. (1979). *Counseling American minorities: A cross-cultural perspective*. Dubuque: Ia: Brown.
5. Axline, V.M. (1977). *Play Therapy*. New York: Ballantine Books.
6. Badenhorst, H.J. (1972). *Die leefwêreld van die Bantoekind as beleweniswêreld*. M.Ed. -verhandeling. Universiteit van Pretoria.
7. Banks, H.C. (1975). The black person as client and as therapist. *Professional psychology*, vol6 (4) 470 - 474.
8. Bartlett, F. (1932). *Remembering*. New York: Macmillan.
9. Baron, S. (1971). *Development and validation of a TAT type projective test for use among Bantu-speaking people*. CSIR Special Report no. PERS 138. Johannesburg: Januarie, pp 11 - 17; 103 - 120.
10. Bateson, G. (1971). In Herron, R.E. and Sutton-Smith, B. *Child's Play*. New York, London: John Wiley & Sons Inc.

11. Bateson, G. (1958). *Naven*. Tweede druk. Stanford: Stanford University Press.
12. Berry, J.W. (1980). Introduction to Methodology. In Triandis, H.C. & Berry, J.W. (Eds). *Handbook of cross-cultural psychology, vol. 2 : Methodology*. Boston: Allyn & Bacon.
13. Berry, J.W. (1984). Towards a universal psychology of cognitive competence. *International Journal of Psychology*, **19** : 335 - 361.
14. Biesheuvel, S. (1987). Psychology: Science and Politics. Theoretical developments and applications in a plural society. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde*, **17**(1).
15. Bixler, R.H. (1949). Limits are therapy. *Journal of Consulting Psychology*, **13**,pp 1 - 11.
16. Blacking, J. (1988). Dance and Music in Venda Children's Cognitive Development, 1956 - 8. In Jahoda, G. & Lewis, I.M. *Acquiring culture: Cross Cultural Studies in Child Development*. Londen, New York: Croom Helm.
17. Blignault, W.J. (1958). *A study of auditory verbal hallucinations in male Bantu psychotics with special reference to the contemporary acculturation process in South-Africa*. D.P.M. thesis. University of Witwatersrand.
18. Bollinger, H. (1967). *Das werden des Person*. Personale Anthropologie 1. Munchen: Ernst Reinhardt Verlag.
19. Botha, H. & Van Rensburg, C.J.J. (1985). Kommunikasie: 'n Miskende essensie van opvoeding. *Educare*, **14** (1) : 67 - 77.

20. Brammer, L.M. (1978). Informal helping system in selected subcultures. *Personnel and Guidance Journal*. **56**, 479.
21. Buhrmann, M. V. (1977). Western psychiatry and Xhosa patients. *South African Medical Journal*. **51**, 464 - 466.
22. Buhrmann, M. V. (1984). *Living in two worlds: Communication between a white healer and her black counterparts*. Cape Town: Human & Rousseau.
23. Buhrmann, M. V. (1982). Tswana and bewitchment. *South African Medical Journal*. **61**, 877 - 879.
24. Burman, S. (1986). Introduction. In Burman S. & Reynolds P. (eds), *Growing up in a divided society. The context of childhood in South-Africa*. Johannesburg: Ravan Press.
25. Buytendijk, F.J.J. (1951). *Psychology van de Huisarts*. Nijmegen: R.K. Artsenblad.
26. Celliers, B.A. (1982). *Natural observation of the social behaviour of children aged 1 - 4 in a day care centre*. M.A. -verhandeling, Universiteit van Pretoria.
27. Comaroff, J. (1981). Healing and cultural transformation: The tswana of Southern Africa. *Social Science and Medicine*, **15**, 367 - 378.
28. Dawes, A. (1985). Politics and mental health: The position of clinical psychology in South-Africa. *South-African Journal for Psychology*, **15**(2).
29. Denzin, N.K. (1978). *Sociological Methods, a Source Book*. New York: McGraw Hill.

30. Donald, D. (1984). Key issues in the development of applied educational psychology in the contemporary South-African context. *South African Journal for Psychology*, 14(2), pp 29-33.
31. Dorfmann, E. (1951). Play therapy. In Rogers, C.R., *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
32. Edwards, D. & Bailey, G. (1991). Treatment of multiple behavioural problems in a retarded township child. *South-African Journal for Psychology*, 21(1) pp 26 - 31.
33. Erasmus, P.F. (1965). *Die psigodiagnostiese waarde van projeksiemeting met Zoeloeproefpersone*. M.A. -verhandeling. Universiteit van Pretoria.
34. Erasmus, P.F. (1975). *A survey of the literature on Bantu personality with particular reference to TAT and depth perception investigations in South-Africa*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
35. Erikson, E.H. (1971). In Herron, R.E. and Sutton-Smith, B. *Child's Play*. New York, London: John Wiley & Sons Inc.
36. Felton, G.S. & Biggs, B.E. (1973). Psychotherapy and responsibility; teaching internalization behaviour to black low achievers through group-therapy. *Small group behaviour*, May, pp 147 - 162.
37. Fink, F. (1959). *Oase des Glucks*. Munchen: Freiburg.
38. Finnemore, M. & Van der Merwe, R. (1986). *An introduction to industrial relations in South-Africa*. Johannesburg: McGraw-Hill.
39. Fischer, C. & Hurst, L.A. (1967). Attitudes to mental health in a sample

- of Bantu speaking patients at Baragwanath Hospital, Johannesburg. Contributions to comparative psychiatry. In Petrilowitsch, N. *Topical Problem Psychiatry*, 5, 179 - 204.
40. Foster, D. (1986). The development of Racial Orientation in Children: A Review of South African Research. In Burman, S. *Growing up in a Divided Society. The context of childhood in South-Africa*. Johannesburg: Ravan Press.
 41. Freud, A. (1965). *Normality and pathology in childhood*. New York: International Universities Press.
 42. Freud, S. (1960). *A general introduction to psychoanalysis*. New York: Washington Square Press.
 43. Gadamer, H.G. (1965). *Wahrheit und Methode*. Tweede druk. Tubigen.
 44. Garbers, J.G. (1988). Onderhoud gevoer. *Die ontwerp van 'n toegeruste speelkamer vir swart kleuters*.
 45. Geldenhuys, A. (1986). *Vroegtydige identifisering van swart skoolbeginners met verhelpbare leermoeilikhede*. M.A. -verhandeling. Universiteit van Pretoria.
 46. Gesell, A. (1974). Play behaviour in the year old infant. *A guide in the study of the pre-school child*. New York: McMillan.
 47. Gobodo, P. (1990). Notions about culture in understanding black psychopathology: Are we trying to raise the dead? *South African Journal for Psychology*. 20,(20) 93 - 98.

48. Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. (1979). *Psigologie-Woordeboek*. Johannesburg: Mc Graw-Hill.
49. Grier, W.H. & Cobbs, P.M. (1970). In Mitchell, H. *Counseling black student*, pp 118 -119.
50. Haley, J. (1963). *Strategies of psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.
51. Hall,G.S. (1904). *Adoloscence* vol 1. New York: Appleton.
52. Hammond-Tooke, W.D. (1974). *The Bantu speaking people of South-Africa*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
53. Holdstock, T.L. (1979). Indigenous healing in South-Africa: Neglected potential. *South African Journal of Psychology*. **9**, 118 - 124.
54. Hurlock, E.B. (1972). *Child development*. Vyfde druk. New York: McGraw-Hill Book Company.
55. Hurlock, E.B. (1980). *Developmental Psychology. A lifespan approach*. New York: McGraw-Hill Book Company.
56. Hurst, L.A. (1970). An investigation into the psychopathology of the Bantu speaking people of the Witwatersrand. *The Leech*. **XL(3)**, September, pp 52 - 58.
57. Hurst, L.A., Hall, R.S. & Fischer, C. (1970). Syndromes of and attitudes of mental disorder among the Johannesburg Bantu. *The British Journal of social Psychiatry*, **4 (2)**, pp 137 - 146.

58. Ibrahim, L. (1985). A theoretical and empirical perspective in community issues in the work-place. *Industrial Relations Journal of South-Africa*, 6(3).
59. Jackson, L. & Todd, K.M. (1950). *Child treatment and the therapy of play*. New York: The Ronald Press Company.
60. Jahoda, G. (1988). *Acquiring culture: Cross cultural studies in Child development*. London: Croom Helm.
61. Jernberg, A.M. (1980). *Theraplay: A new treatment using structured play for problem children and their families*. San Francisco: Jossey-Buss Publishers.
62. Joffe, E.L. (1982). The psychiatric examination of Native African patients. In Toker, E. Mental illness in the White and Bantu populations of the Republic of South-Africa. *American Journal for psychiatry*. 123(1), pp 55 - 65.
63. Johnson, D.W. (1981). *Reaching Out*. New Jersey: Prentice-Hall.
64. Kamfer, L. (1986). A theoretical and empirical perspective in community issues in the work-place. *Industrial Relations Journal of South-Africa*, 6(3), pp 28-39.
65. Kanner, L. (1972). *Child psychiatry*. Vierde druk. Springfield: Chas C Thomas.
66. Kidd, R. (1906). *The savage childhood*. New York: Appleton.
67. Klein, M. (1963). *The psycho-analysis of children*. Londen: The hogarth Press Ltd.

68. Kluckhohn, C. & Murray, H.A. (1961). *Personality in nature, society and culture*. Tweede druk. New York: Knopf.
69. Kritzinger, M.S.B. & Labuschagne, F.J. (1980). *Verklarende Afrikaanse woordeboek*. Sewende uitgebreide uitgawe. Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.
70. Kruger, T.M. (1973). *Ervaringe met psigoterapie en psigologiese beraad by die Universiteit van Ford Hare*. Referaat gelewer tydens die twaalfde kongres van SIRSA, Pretoria. September.
71. Lambo, T.A. (1956). Neuropsychiatric observations in the western region of Nigeria. *British Medical Journal*. **11**, 1388 - 1394.
72. Lambo, T.A. (1960). The concept and practice of mental health in African cultures. *East African Medical Journal*, **37**(6), June, pp 464 - 471.
73. Landman, W.A., Barnard, F., Gerber, A.E., Roos, S.G., Van der Westhuizen, G.J. & Smith, R.J. (1982). *Opvoedkunde vir onderwysstudente*. Stellenbosch: UUB.
74. Landman, W.A., Hill, J.S., Coetzee, R.A., Moller, A.K. & Van Dyk, C.J. (1983). *Navorsingsmetodologie vir onderwysstudente*. Durban: Butterworth.
75. Landman, W.A., Roos, S.G. & Liebenberg, C.R. (1971). *Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners*. Stellenbosch: UUB.
76. Langeveld, M.J. (1952). *Beknopte Theoretische Paedagogiek*. Vierde druk. Groningen: J.B. Wolters.

77. Leirman, W. (1985). Recente ontwikkelingen in de vormingswetenschap. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10 (6) :282 - 294.
78. Lowenfeld, M. (1935). *Play in childhood*. Londen: Collans.
79. Margetts, E.L. (1966). The psychiatric examination of Native African patients. In Toker, E. Mental illness in the White and Bantu populations of the Republic of South-Africa. *American Journal for psychiatry*. 123(1), pp 55 -65.
80. Margolis, J. (1981). Nature, culture and persons. *Theory and decision*, 13 pp 311 - 329.
81. Maritz, C.J. (1976). Enkele politieke gevolge en implikasies van die akkulturasieproses vir Suid-Afrika. *Africanus*. 6, pp 20 - 40.
82. Maruyama, M. (1978). Psychotopology and its applications to cross-cultural communication. In Holloman, R.E. & Arutinov, S.A. (Eds.) *Perspectives on ethnicity* pp 116 -132.
83. McCormick, K. (1986). Children's use of Language in District Six. In Burman, S. *Growing up in a divided Society: The context of childhood in South-Africa*. Johannesburg: Ravan Press.
84. Middlebrook, P.N. (1980). Attitudes. *Social Psychology & Modern Life*. New York: Alfred Knopf.
85. Miller, R. (1987). Methodology: A focus for change. In Mauer K.F. & Retief A.I. (eds), *Psychology in context: Cross-cultural reseach trends in South-Africa*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

86. Mjoli, O.T. (1987). The role of the psychologist in culturally diverse South Africa. *Development Southern Africa*, **2**, pp 7 - 19.
87. Mkoatle, B. (1971). In Baron, S. *Development and validation of a TAT type projective test for use among Bantu-speaking people*. CSIR Special Report no. PERS 138. Johannesburg: Januarie pp 111.
88. Molteno, C., Kibel, M. & Roberts, M. (1986). Childhood health in South-Africa. In Burman S. & Reynolds P.(eds), *Growing up in a divided society. The context of childhood in South-Africa*. Johannesburg: Ravan Press.
89. Muhlmann, W.E. (1968). *Geschichte der Antropologie*. Bonn: Arthenaum Verlag.
90. Murdock, G.P. (1952). The common denominater of cultures. In Linton, R. *The Science of man in the world crisis*, pp 123 -124.
91. Nel, B.F. (1967). *The living world of the Bantu child*. In Duminy, P.A. (red) Trends and challenges in the education of the South-African Bantu. Pretoria: Van Schaik.
92. Nel, B.F., Sonnekus, M.C.H. & Garbers, J.G. (1965). *Grondslae van die psigologie*. Stellenbosch/Grahamstad: UUB.
93. Olivier, J.S. (1991) *Die kommunikatiewe opgawe van die onderwyser ten opsigte van die primêre skoolkind*. M.Ed(psig). -verhandeling. Universiteit van Pretoria.
94. Olivier, S.E. (1986). Hulpverlening. In Van Niekerk, P.A. (red), *Die Opvoedkundige-Sielkundige*. Stellenbosch: UUB.

95. Olivier, S.E. (1980). *Die ontwerp van 'n Pedoterapeutiese Praktyk*. D.Ed. - verhandeling. Universiteit van Pretoria.
96. Ong, W.J. (1987). Orality-literacy studies and the unity of the human Race. *Oral Tradition*, 2, pp 372 - 382.
97. Padilla, A.M. (1980). *Acculturation*. Westview Press: Colorado.
98. Patterson, C.H. (1970). Counselor education for black counselors and for counseling black clients: comments. *The counseling Psychologist*, 2 pp 112 - 113.
99. Perquin, N. (1962). *Pedagogiek*. Sesde uitgawe. Roermond: J.J. Romen & Zonen.
100. Piaget, J. (1951). *Play dreams and unitation in childhood*. New York: Norton.
101. Pretorius, J.W.M. (1972). *Grondslae van die pedoterapie*. Johannesburg: McGraw-Hill.
102. Pretorius, J.W.M. (1988). *Opvoeding, samelewing en jeug*. Tweede hersiene uitgawe. Pretoria: J.L. van Schaik.
103. R.G.N. (1978). *Verantwoordelikheid, 'n opvoedkundige perspektief*. Deel 3, Pretoria.
104. Rodgers, C.R. (1939). *The clinical treatment of the problem child*. Cambridge: Houghton Mifflin.

105. Rodgers, C.R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
106. Rodgers, C.R. (1947). *The attitude and orientation of the counselor in client centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
107. Rodgers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
108. Rothblum, E.D., Solomon, L.J. & Albee, G.W. (1986). A sociopolitical perspective of DSM-III. In Millon, T. & Klerman, G.L. (eds). *Contemporary directions in psychology: Towards the DSM-IV*. New York: Guilford Press.
109. Schlemmer, L., Geerds, P. & Van Schalkwyk, L. (1984). Industrial relations in South-Africa: Some evidence for the future scenario. *Industrial Relations Journal of South-Africa*, 4(1), pp 62-77.
110. Schutte, C. (1990). 'n Opvoedkundige-Sielkundig-Gefundeerde Oriënteringsprogram vir die swanger dogter en ongehude moeder in die kindersorgskool. Med(psig) verhandeling: Universiteit van Pretoria.
111. Sonnekus, M.C.H. (1968). *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*. Stellenbosch: UUB.
112. Sonnekus, M.C.H. (1975). *Onderwyser, les en kind*. Stellenbosch: UUB.
113. Sonnekus, M.C.H. (1985). *Opvoeding en opvoedingsprobleme tussen ouer en kind*. Pretoria: HAUM.
114. Sonnekus, M.C.H. & Ferreira, G.V. (1979). *Die psigiese lewe van die kind in opvoeding*. Stellenbosch: UUB.

115. Sow, I. (1980). *Anthropological structures of madness in black Africa*. New York: International Universities Press.
116. Stattler, J.M. (1970). Racial "experimenter effects" in experimental, testing, interviewing and psychotherapy. *Psychology Bulletin*. 73(2), pp 137 - 160.
117. Straker, G. (1989). From victim to villain: A "slight" of speech? Media representations of township youth. *South African Journal of Psychology*. 19(1), pp 20-27.
118. Taft, J. (1937). *The dynamics of therapy*. New York: Maxmillian.
119. Toker, E. (1966). Mental illness in the White and Bantu populations of the Republic of South-Africa. *American Journal for psychiatry*. 123(1), pp 55 -65.
120. Turton, R.W. (1986). Bourgeois counselling and working class clients: Some problems and political implications. *Psychology in Society*, 6, pp 85 - 100.
121. Van der Merwe, R. (1983). The Eastern Cape - Problem child or pace setter? *Industrial Relations Journal of South-Africa*, 3(4), pp 8-13.
122. Van der Stoep, F. & Louw, W.J. (1990). *Inleiding tot die didaktiese Pedagogiek*. Tweede druk. Nasionale Boekdrukkery: Goodwood.
123. Van Niekerk, P.A. (1976). *Die Problematiese Opvoedingsgebeure*. Stellenbosch: UUB.

124. Van Niekerk, P.A. (1985). *Die onderwyser en die kind met probleme*. Vierde druk. Stellenbosch: UUB.
125. Van Niekerk, P.A. (1986). *Ortopedagogiese Diagnostiek*. Tweede druk. Stellenbosch: UUB.
126. Van Niekerk, P.A. (red) (1986). *Die Opvoedkundige-Sielkundige*. Stellenbosch: UUB.
127. Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. (1984). *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaring - 'n Inleidende oriëntering*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
128. Van Wyk, S. (1974). *Die opvoedingsbetekenis van Kinderspel*. Durban: Butterworths.
129. Van Wyk, S. (1985). *Klasaantekeninge vir Med(Psig) studente*.
130. Vermeer, E.A.A. (1955). *Spel en spelpedagogiese probleme*. Utrecht: Bijleveldt.
131. Vermeer, E.A.A. (1972). Projectiewe methoden bij pedagogische advies en hulpverlening. Bolleman, T.G. (red). *Pedagogiek in ontwikkeling*. Utrecht: Zwijsen.
132. Visser, M. (1987). *Die rol van die sielkundige ten opsigte van geestesgesondheid in Suid-Afrika*. Referaat gelewer by die Vyfde Nasionale Kongres van SVSA, Oktober 1987.
133. Vontress, C.E. (1969). Cultural barriers in the counseling relationship. *Personnel and guidance Journal*, September, pp 11 - 17.

134. Wessels, W.H. (1976). Symptomatology of schizophrenia in the Bantu. *Psychoterapeia*, 2(4), Oktober. pp 5 - 7.
135. Wicks-Nelson, R. & Israel, A.C. (1984). *Behavioral disorders of childhood*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
136. Wiehann, G. (1977). Persoonlike onderhoud. Departement Sielkunde Unisa. In Coetzer, A.L. 'n *Voorlopige ondersoek na die psigoterapeutiese moontlikhede by die Suid-Afrikaanse swart persoon*. M.A. -verhandeling. Unisa.
137. Yussen, S.R. & Santrock, J.W. (1982). *Child development: An introduction*. Tweede druk. Dubuque, Iowa: Wm.C. Brown Company Publishers.
138. Zille, H. (1986). Beginning Life in an Apartheid Society: Childbirth in South-Africa. In Burman S. & Reynolds P. (eds), *Growing up in a divided society. The context of childhood in South-Africa*. Johannesburg: Ravan Press.

BYLAAG A

'n Gestruktureerde vraelys volg wat in onderhoudsessies met bepaalde kundiges gebruik is.

- Item 1.* Hoe lyk die leefwêreld van die swart kind?
- Item 2.* Wat behels die kultuuragtergrond in die swart kind se leefwêreld?
- Item 3.* Watter rol speel die swart kultuur huidiglik op die vorming van 'n swart kind se persoonlikheid?
- Item 4.* Bestaan daar 'n model swart persoonlikheid?
- Item 5.* Hoe beïnvloed die kultuur die gedrag en optrede van die swart kind?
- Item 6.* Hoe sien die sosiale struktuur van die swart kind daaruit?
- Item 7.* Wat word as afwykend beskou volgens die swart kultuur?
- Item 8.* Hoe lyk afwykende gedrag in die swart kultuur in vergelyking met die westerse opvatting daaromtrent?
- Item 9.* Op watter wyses word afwykendheid by die swart kind vergestalt?
- Item 10.* Hoe ontstaan afwykinge?
- Item 11.* Hoe is afwykende gedrag versprei in die swart kultuur?

- Item 12.* Waarom word speelterapie voorgestel by swart kinders met probleme?
- Item 13.* Hoe speel die tradisionele swart kind?
- Item 14.* Hoe speel die swart kind wat blootgestel is aan verwestering?
- Item 15.* Speel die swart verwesterse kind anders as die blanke kind?
- Item 16.* Watter invloed het die mate van verwestering op die spel van swart kinders?
- Item 17.* Watter waarde het spel?
- Item 18.* Wat is die terapeutiese waarde van spel?
- Item 19.* Hoe lyk 'n speelkamer?
- Item 20.* Watter tipe materiaal word gebruik?
- Item 21.* Hoe groot behoort die speelkamer te wees?
- Item 22.* Watter tipe speelgoed word aanbeveel?
- Item 23.* Moet daar tradisionele speelgoed wees?
- Item 24.* Wat word as tradisionele speelgoed gesien?
- Item 25.* Watter rol speel die terapeut?
- Item 26.* Hoe beïnvloed die terapeut se houding die terapie?

- Item 27.* Is toereikende terapie moontlik oor die kleurgrense?
- Item 28.* Hoe verloop die terapie?
- Item 29.* Word daar probleme ondervind in rasseverhoudings?
- Item 30.* Hoe beïnvloed taal die terapie?
- Item 31.* Watter rol speel vooroordeel in die verhouding tussen terapeut en kind?
- Item 32.* Hoeveel kennis is nodig aangaande die agtergrond van die kind?
- Item 33.* Wat beskou u as die deurslaggewende faktor vir toereikende pedoterapie met die swart kind?

S A M E V A T T I N G

DIE TOERUSTING VAN 'N SPEELKAMER VIR DIE OPVOEDKUNDIGE- SIELKUNDIGE BEMOEIENIS MET SWART KLEUTERS

deur

Maria Magrietha Hall

Promotor: Prof R.A. Coetzee
Departement Ortopedagogiek
Magister Educationis (Psig)

Die swart kind in Suid-Afrika is weens die proses van akkulturasie blootgestel aan die westerse kultuur. Die veranderende sosiale omgewing waarin hy hom bevind, ontwrig sy bestaanswyse sodanig dat sy geestesgesondheid in gedrang kom. 'n Tekort aan swart opvoedkundige-sielkundiges gee aanleiding tot kruiskulturele betrokkenheid om in die behoefte aan pedoterapeutiese begeleiding in die swart gemeenskap te kan voorsien.

Kruiskulturele terapie staan in die brandpunt van die swart kleuter se geestesgesondheidsorg. Die taalprobleem, 'n kultuurvakuum, rassevooroordeel, sosiale verskille en selfs lewensopvatlike verskille, kan kommunikasieprobleme meebring. Daar is bevind dat kennis aangaande die swart kind se kultuur en sy sosiale strukture kan bydra tot begrip van die kind.

Akkulturasie verminder kultuurverskille in afwykings in Suid-Afrika. 'n Universele benadering in terapie, wat oor die grense van kultuurinhoud strek, word aanbeveel om die afwykenheid op te hef. Speel as kommunikasiemedium is aan die hand gedoen om die swart kind se betekeniswêreld aan die orde te stel. Die

speelgoed, speletjies en speelwyses van die swart kind is beskou ten einde die speelmateriaal vir kruiskulturele terapie te kon saamstel.

Verder blyk dit dat die speelterapeut se houding van warmte, empatie en opregtheid van deurslaggewende belang kan wees om rapport met die kind te stig. Terapeutiese verandering berus op 'n leerproses; 'n ervaring en verkenning waarvan die kwaliteit daarvan afhang van die interaksie tussen twee persone in die hier-en-nou en nie soseer deur hulle kulturele agtergrond nie.

Voortspruitend uit die navorsingbevindinge word bepaalde aanbevelings gemaak ten aansien van die rol van die terapeut as die fasiliteerder van die speelgebeure en ook ten aansien van kruiskulturele terapie. Verder is aanbevelings gedoen omtrent die toerusting van die speelruimte, speelmateriaal, speelgoed en speelwyses van die swart kind.

Dit blyk dat daar ruimte is vir verdere navorsing op die gebied van die onderskeie pedagogiek-dissiplines ten opsigte van kruiskulturele bemoënis met die kind.

Die terapeut het 'n professionele verantwoordelikheid teenoor die swart kind met probleme wat op hom aangewys is vir hulp. Verder het die terapeut ook 'n verantwoordelikheid teenoor die samelewing deur die uiteenloopenheid van die menslike natuur te erken, te aanvaar en te respekteer. Dit is nie die verskille tussen mense nie, maar dit is die houding wat die individu teenoor daardie verskille inneem, wat as struikelblokke in die weg lê tot sinvolle kultuurkontak. Verskille sal daar altyd wees, maar houdings kan verander.

S U M M A R Y

THE EQUIPING OF A PLAYROOM FOR THE EDUCATIONAL- PSYCHOLOGICAL CONCERN WITH BLACK TODDLERS

by

Maria Magrietha Hall

Promoter: Prof R.A. Coetzee
Department of Orthopedagogics
Magister Educationis (Psig)

The black child in South-Africa is exposed to the western culture. Due to the process of acculturation he finds himself in a changing social environment which disrupts his existing social security in such a way, that his mentality becomes affected. A shortage of black Educational Psychologists in the community, leads to cross-cultural involvement to provide in the need for pedotherapeutical guidance.

Cross-cultural therapy seems to be the centre of attention concerning the mentality of the black child. The language problem, a cultural vacuum, racial discrimination, social differences and even differences concerning view of life, may cause communication problems. Knowledge concerning the black culture as well as social structures in the community of the black child, contribute to a relationship of understanding.

In South-Africa the cultural differences concerning deviation decreases due to acculturation. An universal approach in therapy, which extend the boundaries of the contense of a culture, is recommended to abolish deviation. Play as a medium

of communication is advocated to put right the experiences of the black child.

The toys, games and ways of playing of the black child is studied in order to compile the equipment necessary for cross-cultural therapy. The warm, sincere and empathic attitude of the therapist plays a vital part in the therepeutical relationship. Therapeutical changes submit to a learning process: experiencing and exploring a relationship from which the quality depend upon the two persons involve in the here-and-now and not upon their cultural background. The relationship and interaction between the therapist and the child is of greater importance than their cultural differences.

From the research results certain recommendations are done with regard to the role of the therapist as well as with regard to cross-cultural therapy. Further recommendation concern the equiping of the playroom, playthings, toys and games of the black child.

The final conclusion of this study is that the therapist has a proffesional responsibility to the black child in need. Further more the therapist carries a responsibility towards the society to acknowledge, to accept and to respect the divergence of human nature. It is not the differences between people, but their attitudes towards these differences, which stand in the way of closer cultural contact. There will always be differences, but attitudes are adaptable.