

**DIE ROL EN PERSOON VAN DIE FASILITEERDER VAN 'N
CHRISTELIKE TIENERGESPREKSGROEP**

LIZE VAN DER MERWE

Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening

aan die vereistes vir die graad van

Magister in die Opvoedkunde

(Opvoedkundige Sielkunde)



aan die

Universiteit van Stellenbosch

Studieleier: Dr CJ Ackermann

Desember 2001

VERKLARING

"Ek, die ondergetekende, verklaar dat die werk in hierdie werkstuk
vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie verteenwoordig
of gedeeltelik by enige universiteit of ander instansie van 'n graad verwag
nie."

Lize van der Merwe

Lize van der Merwe

9 November 2001

OPSOMMING

DIE ROL EN PERSOON VAN DIE TALENTOUSHEIT

TIENDELAATERS

DEUR

E. VAN DER MERWE

GRAAD

MAGISTER IN DIE LETTERE

UNIVERSITEIT

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STUDELEIDR

DR. J. ACKERMANN

In hierdie studie is die rol en persoon van die talentousheits
konferensiegroep ondersoek.

Die literatuurstudie blyk dit dat die talentousheits

rol en persoon van die konferensiegroep

VERKLARING

"Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk
vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel
of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het
nie."

E van der Merwe

OPSOMMING

DIE ROL EN PERSOON VAN DIE FASILITEERDER VAN 'N CHRISTELIKE TIENERGESPREKSGROEP

DEUR: LIZE VAN DER MERWE
GRAAD: MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE
UNIVERSITEIT: UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH
STUDIELEIER: DR CJ ACKERMANN

In hierdie studie is die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n Christelike tienergespreksgroep ondersoek.

Uit die literatuurstudie blyk dit dat daar baie spesifieke vereistes bestaan wat betref die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep. Hierdie vereistes en definisies behoort egter net as riglyne te dien vir die sukses van 'n tienergespreksgroep.

In die empiriese ondersoek is die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep verken. Volgens die resultate blyk dit dat die belangrikste eienskappe van 'n fasiliteerder, volgens die groeplede, is dat hy 'n omgee-persoon moet wees wat oor insig beskik, warmte oordra en 'n rolmodel moet wees. Die ondersoek het verder getoon dat die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep grootliks bydra tot die sukses van hierdie groepe.

SUMMARY

THE ROLE AND PERSON OF THE FACILITATOR OF A CHRISTIAN TEEN DISCUSSION GROUP

BY: LIZE VAN DER MERWE
DEGREE: MASTER IN EDUCATION
UNIVERSITY: UNIVERSITY OF STELLENBOSCH
SUPERVISOR: DR CJ ACKERMANN

This study addresses the role and person of the facilitator of a Christian teen discussion group.

From the literature study it is evident that there are specific requirements concerning the role and person of the facilitator of a teen discussion group. These requirements and definitions should only serve as guidelines for the success of a teen discussion group.

The empirical study investigated the role and person of the facilitator of a teen discussion group. According to the results it seems that the most important characteristics of a facilitator, according to the teen discussion groups, are that of warmth as a person, caring and insight and that he must be a role model. The study also showed that the role and person of a facilitator of a teen discussion group to a great extent contributes to the success of these groups.

DANKBETUIGINGS

Graag wil ek my opregte dank en waardering met die afhandeling van hierdie studie betuig aan:

- Dr CJ Ackermann, my studieleier, vir sy positiewe leiding, aanmoediging en geduld.
- Die groeplede van die verskillende tienergespreksgroepe wat my laat deel word het van hulle groepe asook die onderskeie leraars wat bereid was om hulle kennis met my te deel.
- My ouers, familie en vriende wat nooit belangstelling verloor het nie en altyd bly inspireer het.
- My man, JD, vir sy motivering en bereidwilligheid om te help waar hy kon.

My innige dankbaarheid aan my Hemelse Vader wat my van die begin af daarop gewys het dat dit is waar Hy wil hê ek betrokke moet wees.

Lize van der Merwe

Desember 2001

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING EN

DOELSTELLING

BLADSY

1.1 Aanleiding tot en aktualiteit van die ondersoek

1.1.1 Aanleiding tot die navorsing 1

1.1.2 Aktualiteit van die ondersoek 1

1.2 Probleemstelling 5

1.3 Doel met die navorsing 5

1.4 Navorsingsontwerp 6

1.4.1 Kwalitatiewe navorsing 6

1.4.2 Verkennende navorsing 6

1.4.3 Beskrywende navorsing 7

1.5 Navorsingsmetode 8

1.5.1 Literatuurstudie 8

1.5.2 Die empiriese studie 9

1.5.2.1 Die ondersoekgroep 9

1.5.2.2	Die ondersoekinstrumente en -prosedure	9
1.6 Paradigmatiese perspektief		
1.6.1	Metateoretiese aannames	9
1.6.2	Teoretiese aannames	10
1.7 Terminologiese omskrywing		
1.7.1	Adolesensie	11
1.7.2	Fasilitering en fasiliteerder	12
1.7.3	Tienergespreksgroep	13
1.8 Struktuur van aanbieding		
HOOFSTUK 2: ADOLESSENSIE AS ONTWIKKELINGSFASE		
2.1	Inleiding	15
2.2 Verskillende benaderings tot adolessensie		
2.2.1	Inleiding	15
2.2.2	Biologiese beskouing	16
2.2.3	Psigoanalitiese beskouing	18
2.2.4	Antropologiese beskouing	19

2.2.5	Psigososiale beskouing	20
2.2.5.1	Robert Havighurst	20
2.2.5.2	Erik Erikson	21
2.3 Fases van adolessente ontwikkeling		
2.3.1	Vroeë adolessensie	24
2.3.2	Middeladolessensie	24
2.3.3	Laatadolessensie	25
2.4 Verskillende ontwikkelingsdimensies		
2.4.1	Fisieke ontwikkeling	25
2.4.2	Emosionele ontwikkeling	28
2.4.3	Kognitiewe ontwikkeling	31
2.4.3.1	Die psigometriese benadering	31
2.4.3.2	Die ontwikkelingsbenadering	32
2.4.4	Morele ontwikkeling	37
2.4.4.1	Piaget se teorie oor morele ontwikkeling	38
2.4.4.2	Peck en Havighurst se teorie oor morele ontwikkeling	40
2.4.4.3	Kohlberg se teorie oor morele ontwikkeling	42
2.4.5	Sosiale ontwikkeling	49
2.4.5.1	Inleiding	49
2.4.5.2	Verhouding met ouers	50
2.4.5.3	Verhouding met vriende	52
2.4.5.4	Portuurgroep	53

viii

2.4.5.5	Heteroseksuele verhoudings	55
2.4.5.6	Ontwikkelingstake	55
2.4.6	Persoonlikheidsontwikkeling	
2.4.6.1	Identiteitsvorming	56
2.4.6.1.1	Inleiding	56
2.4.6.1.2	Erik Erikson se teorie: identiteit teenoor identiteitsverwarring	58
2.4.6.1.3	James Marcia se model: die formulering van identiteit-statusse	62
2.4.6.1.4	’n Psigososiale moratorium	64
2.4.6.1.5	Identiteitsverwarring	65
2.4.6.1.6	Identifikasie	66
2.4.6.2	Die selfkonsep	67
2.4.6.3	Beroepskeuse	68
2.4.7	Religieuse ontwikkeling	
2.4.7.1	Inleiding	68
2.4.7.2	Teorie van religieuse ontwikkeling	69
2.4.7.3	Religieuse ontwikkeling van die adolessent	72
2.5	Samevattende perspektief	73

HOOFSTUK 3: DIE TIENERGESPREKSGROEP

3.1	Inleiding	77
3.2	Doelstellings van `n tienergespreksgroep	78
3.3	Samestelling van groepe	
3.3.1	Gemeentesentries	80
3.3.2	Geografies	80
3.4	Organisasie en administrasie van tienergespreksgroepe	
3.4.1	Ontmoetingstye van die tienergespreksgroep	81
3.4.2	Vergaderplek van die tienergespreksgroep	81
3.4.3	Grootte van die tienergespreksgroep	82
3.4.4	Kontraksluiting	82
3.5	Programsamestelling	
3.5.1	Die adolessent se behoeftes	84
3.5.2	Die adolessent se ontwikkelingsvlak	84
3.5.3	Sensitiwiteit vir behoeftes en probleme	84
3.5.4	Keuse van onderwerpe	85
3.5.5	Kennis van die onderwerp	85
3.6	Aanbiedingswyse	
3.6.1	Die eksperimentele leermetode	86

3.6.1.1	Inleiding	86
3.6.1.2	Die stappe van die eksperimentele leermetode	88
3.6.2	Die paneelbespreking	90
3.6.3	Die kernspanaktiwiteit	90
3.6.4	Die dinkskrum	90
3.6.5	Die nominale groepmetode	91
3.6.6	Die rollespel	92
3.6.7	'n Brief aan Pikkie	92
3.6.8	Koerantknipsels	93
3.6.9	Reaksie en aksie	93
3.7	Die persoon van die fasiliteerder	
3.7.1	Bereidheid om God te verheerlik	94
3.7.2	Geloofsekerheid	94
3.7.3	Toerusting en bekwaamheid	94
3.7.4	Bereidheid om opofferings te maak	95
3.7.5	Liefde vir adolessente	95
3.7.6	Fyn waarneming	95
3.7.7	Openheid	96
3.7.8	Realisme	96
3.7.9	Kommunikasie	96
3.7.10	'n Positiewe ingesteldheid	97
3.7.11	Ingeligtheid	97

4.5.3.1	Inleiding	109
---------	-----------	-----

3.7.12	Egtheid	98
3.7.13	Kontraksluiting	98
3.7.14	`n Nie-bedreigende omgewing	99
3.7.15	Demokrasie en `n nie-direktiewe optrede	99
3.7.16	Nie-manipulerend	100

4.6 Samenvatting

HOOFSTUK 4: EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1	Inleiding	101
4.2	Rasionaal van die ondersoek	101
4.3	Doelwitte met die empiriese ondersoek	102
4.4	Die navorsingsontwerp	
4.4.1	Kwalitatiewe navorsing	102
4.4.2	Verkennde navorsing	103
4.4.3	Beskrywende navorsing	103
4.5	Die navorsingsmetode	
4.5.1	Navorsingsinstrument	103
4.5.2	Die ondersoekgroep	104
4.5.3	Data-insameling	105
4.5.3.1	Inleiding	105

xii

4.5.3.2	Fase 1	106
4.5.3.3	Fase 2	107
4.5.3.4	Die rol van die navorsers	108
4.5.3.5	Etiese maatreëls	110
4.5.4	Dataverwerking	110
4.6	Samevatting	110

HOOFSTUK 5: RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

5.1	Inleiding	111
5.2	Onderhoudsvrae aan die onderskeie leraars	111
5.2.1	Beskrywing van die tienergespreksgroepe in die gemeente	111
5.2.2	Identiteit van die fasiliteerders	112
5.2.3	Die rol van die fasiliteerders	113
5.2.4	Die persoon van die fasiliteerder	113
5.2.5	Kontraksluiting	114
5.2.6	Vergadertyd en -plek	114
5.2.7	Tipe groep	115
5.2.8	Bespreking	115

5.3	Onderhoudsvrae aan die onderskeie fasiliteerders en die groeplede	
5.3.1	Die bestaan van die tienergespreksgroep	117
5.3.2	Die doel van die groep	117
5.3.3	Identifisering van die fasiliteerder	118
5.3.4	Die rol van die fasiliteerder	118
5.3.5	Die persoon van die fasiliteerder	119
5.3.6	Vergadertyd	119
5.3.7	Programsamestelling	120
5.3.8	Groepgrootte	120
5.3.9	Tipe groep	121
5.3.10	Groepsamestelling	121
5.3.11	Vergaderplek	121
5.3.12	Kontraksluiting	122
5.3.13	Groepbywoning	122
5.3.14	Persoonlike bydraes	122
5.3.15	Die rol van die kerk in die moderne tyd	123
5.3.16	Bespreking	123
5.4	Samevattende perspektief	125

**HOOFSTUK 6: SAMEVATTENDE BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS,
LEEMTES EN AANBEVELINGS VIR VERDERE
NAVORSING**

6.1	Samevattende bevindinge	127
6.2	Gevolgtrekkings	128
6.3	Riglyne vir die opvoedkundige sielkundige met betrekking tot die begeleiding van fasiliteerders van tienergespreks- groepe	131
6.4	Leemtes van die navorsing	133
6.5	Aanbevelings vir verdere navorsing	134
6.6	Slotsom	135
	BRONNELYS	136
	ADDENDUM A	144

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1:	Erikson se agt ontwikkelingstadiums	22
Tabel 2.2:	Kohlberg se vlakke en stadia van morele ontwikkeling	45
Tabel 2.3:	Vergelyking van drie teorieë van morele ontwikkeling	49
Tabel 2.4:	Die agt ontwikkelingstadia van Erikson	59
Tabel 2.5:	Kriteria vir identiteitstatusse	63

HOOFSTUK EEN

AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLING

1.1 AANLEIDING TOT EN AKTUALITEIT VAN DIE ONDERSOEK

1.1.1 Aanleiding tot die navorsing

Die navorser was in haar hoedanigheid as vrywillige jeugwerker by 'n NG Kerk gemeente betrokke by die voorbereiding van adolessente tot leierskap by die gemeente se koffiekroeg. Die uiteindelijke doel was die fasilitering van jeug-tot-jeuguitreiking binne kerkverband. Tydens die eerste groep se voorbereiding het die navorser bewus geword van die veelvuldige vrae en onsekerhede waarmee hedendaagse adolessente te kampe het sowel as die belangrike rol wat die fasiliteerder van so 'n groep speel in die suksesbeleving daarvan. Vanuit die navorser se opvoedkundig-sielkundige agtergrond en 'n spesiale belangstelling in adolessente, het die navorser 'n belangstelling in tienergespreksgroepe ontwikkel. Die navorsing het hieruit ontstaan.

1.1.2 Aktualiteit van die ondersoek

Volgens Boshoff, Gouws, Nel & Van Wyk (1985:1) het die blanke jongmense van die sestiger- en sewentigerjare geleef in 'n tyd van sekerhede. Op politieke terrein is die lang gekoesterde ideaal van die Republiek bereik en positiewe faktore soos lae inflasie, volop werkgeleenthede, min stedelike geweld en 'n lae egskedingsyfer was aan die orde van die dag.

Dié dinge het vinnig verander in die tagtiger- en negentigerjare. Egskeidings en gebroke gesinne het baie gestyg en wel in so 'n mate dat Suid-Afrika van die hoogste egskedingsyfers ter wêreld het. 'n Toenemende aantal kinders word dus groot sonder die geborgenheid van 'n vader en moeder en 'n volledige huisgesin.

As gevolg van faktore soos egskeiding, die hoë inflasiekoers en toenemende beroepsgerigtheid van vroue, gaan al meer moeders werk.

Op tegnologiese gebied geskied veranderinge teen 'n versnelde tempo. Kennis verander so vinnig dat vandag se feite môre verouderd is. Verandering en tydelikheid geniet voorkeur en hierdie veranderinge lei op sy beurt weer daartoe dat die mens se visie op die werklikheid al meer korttermyn van aard word en hy* outomaties aanvaar dat die bestaande gaan verval. Die gebrek aan stabiliteit en permanensie bring toenemend mee dat 'n lewenshouding ontwikkel wat deur 'n belewing van sinloosheid en onsekerheid gekenmerk word (Boshoff et al., 1985: 4).

Dit is teen die agtergrond van al hierdie samelewingsveranderinge dat sekere houdingsveranderinge begin ontstaan. Hierdie houdingsveranderinge hou belangrike implikasies vir onder andere die bedieningspatrone onder jongmense in. Indien die kerk dit nie in ag neem nie, gaan sy effektiwiteit onder jongmense verminder. Dit kan selfs daartoe lei dat die jongmens hom tot ander instansies wend vir sekerheid en sekuriteit.

Opvoeding is by uitstek 'n verantwoordelikheid van die ouers, en dus 'n aangeleentheid wat primêr in die gesin plaasvind. As primêre opvoeders is die ouers dus verantwoordelik vir die kind se opvoeding en welsyn – ook op sosiale gebied. Die gesin word dus as basis van die opvoeding beskou, waar die kind vir sy latere sosiale lewe voorberei word (Pretorius, 1990:17). Dit wil egter voorkom asof ander instansies en persone (onder andere die kerk) 'n al groter rol begin speel by die opvoeding en hulpverlening aan ouers met die opvoedingstaak van hul kinders.

* Gerieflikheidshalwe sal daar deurlopend slegs van die manlike geslagsvorm gebruik gemaak word.

Ouerbegeleiding word vanuit 'n opvoedkundig-sielkundige raamwerk tradisioneel beskou as die begeleiding van die ouer met die oog daarop om hom te help met die gekompliseerde opvoedingstaak (Du Toit, 1994:64). Dit is dus die taak van die opvoedkundige sielkundige om die opvoeders, en in hierdie geval spesifiek die ouers én die kerk, te adviseer oor die hantering van adolessente.

Volgens Louw (in De Villiers & Prins, 1984:127) is dit vir die kerk telkens nodig om die vraag te beantwoord of die bediening werklik daarin slaag om die jongmens tot volwassenheid te begelei. Waarom is dit so dat, nadat die jongmense belydenis van geloof afgelê het, 'n groot deel van die katkisantervoel: nou is ons vir eers klaar met die kerk. Daar kan nou 'n bietjie skiet gegee word wat die kerklike onderrig betref. Slaag die kerk in sy jeugwerk daarin om die geloofsinhoude te integreer by 'n eietydse lewenstyl? Sluit jeugbediening aan die adolessent werklik by die aktuele vrae en behoeftes van die jongmens aan?

Daar bestaan dikwels 'n kloof tussen die formele geloofsinhoude en persoonlike toewyding. Die jongmens beleef godsdiens as deel van 'n bepaalde kompartement wat gereserveer word vir bepaalde dae (Sondae) en sekere geleenthede (doop en troue). Die feit dat jongmense nog nie hulle geloof geïntegreer het in hulle totale lewenspatroon nie, moet nie noodwendig as onverskilligheid geïnterpreteer word nie. Omdat die jongmens juis worstel met die vraag na die sin van verskillende dinge is geloof en godsdiens 'n baie aktuele saak. Die feit dat twyfel 'n belangrike verskynsel is in die adolessente fase getuig van die feit dat die Christen-jongmens dikwels intens worstel met die vraag na die verband tussen geloof in God en die ontwikkeling wat hy op psigososiale vlak deurgaen. Ten einde die jongmens pastoraal tot 'n geïntegreerde geloof in God te begelei is dit nodig dat die kerk sal verstaan wie die jongmens as persoon is, wat die invloed van sy liggaamsbeleving op sy identiteit is, hoe sy lewensmilieu daar uitsien en wat die basiese uitdagings gedurende adolessensie is (De Villiers & Prins, 1985: 127-128).

Die mens se verbondenheid aan groepe is een van die belangrikste fasette van sy lewe aangesien die mens 'n inherente sosiale natuur het. Die kwaliteit van sy lewe en voortbestaan is verbonde aan intermenslike verhoudinge. Daarom word daar onder andere deur middel van die kleingroep gepoog om die mens tot optimale funksionering te bring (De Villiers & Prins, 1985:148-149).

Met 'n *groep* word in hierdie konteks bedoel 'n gestruktureerde sosiale groepering van mense wat in 'n persoon tot persoon-verhouding met mekaar staan.

Die kleingroep is egter nie al wat van belang is in kerklike jeugwerk nie. Die jeug is primêr deel van die gemeente van Jesus Christus en het as sodanig deel aan al die fasette van die gemeentelike bediening. Dit is ook belangrik dat die kerklike jeugleiers sal besef dat groepsvorming nie outomaties plaasvind nie. Die blote samevoeging van tien of twaalf Christene vorm nog nie 'n groep nie. Binne die jeugaksies sal dus doelbewuste beplanning en organisasie met die oog op groepsbou en die benutting van groepsdinamika moet plaasvind. Dit impliseer dat die jeugleiers in besonder toegerus moet wees met die nodige kennis en opgelei moet word om so 'n groep te kan hanteer (De Villiers & Prins, 1985:156-157).

Uit verkennende persoonlike onderhoude met verskillende leraars het die navorser tot die slotsom gekom dat al meer gemeentes tans besig is om hul kategetiese met kleingroepe te vervang waar gesprek en lewensoordrag twee van die belangrikste elemente is. 'n Persoon se lewenstyl en -waardes word oorgedra na groepslede deur die persoon se voorbeeld van hoe hy lewe.

Soos Nel (in Boshoff et al., 1985:41) dit stel: "...die kerk is geroep om na twee kante te luister – na God se Woord én na die jeug en hulle behoeftes. Na albei moet eerlik en met openheid geluister word. Wat God sê is beslissend en insig in sy Woord se ware bedoeling gee lewe. Wat die jeug vra, is eweneens belangrik. Dit is dikwels 'n vraag na die essensie van dinge; dikwels 'n roep tot bekering aan die kerk: terug na die wesentlike”.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die navorser maak die aanname dat 'n effektiewe manier om adolessente in hul totaliteit te ondersteun, deur die vestiging van kleingroepe in die kerk is, waar die rol en persoon van die fasiliteerder(s) van hierdie groepe nie onderskat mag word nie.

Uit hierdie aanname vloei daar die volgende vrae voort:

- Hoe ontstaan 'n kleingroep? Dit wil sê, wie identifiseer die behoefte?
- Hoe lyk die persoon wat die groep lei (fasiliteerder)?
- Wat is die fasiliteerder se rol in die groep?
- Hoe word die fasiliteerder geïdentifiseer?
- Watter voorbereiding is nodig vir die fasiliteerders van tienergespreksgroepe?

1.3 DOEL MET DIE NAVORSING

Vooruitspruitend uit die gestelde probleem, is die doel van hierdie studie die beskrywing van die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n Christelike tienergespreksgroep. Hieruit vloei die beskrywing van algemene riglyne vir die opvoedkundige sielkundige met betrekking tot die begeleiding van fasiliteerders van tienergespreksgroepe.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

Mouton en Marais (1992:34-35) beskou die doel van die navorsingsontwerp om die geldigheid van die uiteindelijke navorsingsbevindinge te maksimaliseer deur middel van goeie beplanning en strukturering van die navorsingsprojek. In hierdie studie word van 'n kwalitatiewe, verkennende en beskrywende navorsingsontwerp gebruik gemaak.

1.4.1 Kwalitatiewe navorsing

Die kwalitatiewe benadering word volgens Mouton en Marias (1992:159) beskryf as 'n navorsingsmetode waarvan die prosedures nie so streng geformaliseer en geëkspliseer is as in kwantitatiewe navorsing nie.

By kwalitatiewe navorsing is die navorser 'n subjektiewe waarnemer en dus lid van dit wat bestudeer word. Die konteks by kwalitatiewe navorsing is die mens-in-konteks, waar menslike bestaan nie geskei kan word van sy konteks nie, teenoor kwantitatiewe navorsing, wat soek na universele, konteks-vrye veralgemenings.

Die doel met kwalitatiewe navorsing is om 'n begrip te vorm van die betrokkenes se subjektiewe perspektiewe, belewinge, ensovoorts. In kwalitatiewe navorsing word daar dus gebruik gemaak van data-insameling op 'n natuurlike wyse met behulp van interaksie met die proefpersone in hul natuurlike omgewing (Lombard, 1995:21).

Hierdie studie voldoen aan die vereistes van kwalitatiewe navorsing aangesien die navorser enkele leraars van die NG Kerk asook die onderskeie tienergespreksgroepe in hul natuurlike omgewing besoek het ten einde onderhoude te voer en om waar te neem hoe hulle in hierdie omgewing funksioneer en optree. Die navorser het die leraars meestal by hulle huise ontmoet terwyl die tienergespreksgroepe en fasiliteerders ontmoet is by hulle weeklikse ontmoetingsplek, wat dikwels een van die lede se ouerhuis was.

1.4.2 Verkennende navorsing

'n Verkennende studie het ten doel die verkenning van 'n relatief onbekende terrein. Volgens Mouton en Marais (1992:45) is die oogmerke met verkenning uiteenlopend en word as volg uiteengesit: om nuwe insigte oor die

domeinverskynsel in te win en as 'n vooronderzoek tot 'n meer gestruktureerde studie van die verskynsel te dien. Sentrale konsepte en konstrukte word uiteengesit en prioriteite vir verdere navorsing vasgestel om nuwe hipoteses oor 'n bestaande verskynsel te ontwikkel.

Die oogmerk van 'n verkennende studie is dus die verkryging van insig en die verwerwing van begrip eerder as die insameling van eksak meetbare data. Van die belangrikste oorwegings wat by 'n verkennende studie geld, is die navolg van 'n oop en soepel navorsingstrategie, waar die navorser bereid is om haar oop te stel vir nuwe stimuli en om nuwe idees en suggesties te ondersoek.

In hierdie studie is gefokus op die verkryging van insig en begrip rakende die funksionering van die verskillende tienergespreksgroepe. Die ontmoetingsplek van die tienergespreksgroepe het dikwels 'n groot rol gespeel in die effektiewe funksionering van die groep. Hoe meer afgesonder en privaat die ontmoetingslokaal van die groep was, hoe meer ontspanne was die lede van die groep aangesien hulle byvoorbeeld nie die huistelefoon kon hoor of gesteur is omdat een van die huismense deur die vertrek moes loop nie. Die rol en persoon van die fasiliteerder was 'n volgende fokus aangesien elke groep verskil het van 'n volgende en die fasiliteerder sy rol hierby moet aanpas.

1.4.3 Beskrywende navorsing

Die term "beskrywing" is 'n sambreelterm vir 'n wye verskeidenheid soorte navorsing. Die gemeenskaplike elemente in al hierdie soorte navorsing is egter die navorser se doelstelling om verskynsels op een of ander wyse akkuraat en noukeuring te beskryf (Mouton & Marais, 1992:46).

Die klem kan enersyds val op 'n indiepte beskrywing van 'n spesifieke individu, situasie, groep, organisasie, stam, subkultuur, interaksie of sosiale voorwerp. Andersyds kan die klem val op 'n beskrywing van die frekwensie waarmee 'n

bepaalde eienskap of veranderlike in 'n steekproef voorkom (Mouton & Marais, 1992:46).

Die beskrywing van 'n domeinsverskynsel kan ook wissel tussen 'n meer verhalende beskrywing tot 'n hoogs gestruktureerde vorm van statistiese opsomming (Mouton & Marais, 1992:46).

Die klem in hierdie studie is die beskrywing van die onderskeie tienergespreksgroepe asook die groepe se persepsies van die rol en persoon van die fasiliteerders van hierdie groepe.

1.5 NAVORSINGSMETODE

Dié navorsing sluit 'n literatuurstudie sowel as 'n empiriese ondersoek in.

1.5.1 Literatuurstudie

Die verskillende aspekte wat in hoofstuk twee en drie bespreek word, dien as teoretiese raamwerk vir die empiriese studie van hierdie werkstuk.

In hoofstuk twee word adolessensie as ontwikkelingsfase bespreek. Die konsep "adolescent" word omskryf en die verskillende benaderings tot adolessensie word bespreek. Besondere aandag word gegee aan die verskillende ontwikkelingsdimensies tydens die adolessensiefase aangesien dit van belang is vir die suksesvolle ontwikkeling van 'n tienergespreksgroep.

In hoofstuk drie word die tienergespreksgroep omskryf. Daar word gelet op die doelstellings, organisasie en administrasie, en die programsamestelling vir die groep. Verskillende aanbiedingswyses word ook bespreek. Die persoon van die fasiliteerder van die tienergespreksgroep word ook in hierdie hoofstuk bespreek.

1.5.2 Die empiriese studie

1.5.2.1 Die ondersoekgroep

Die ondersoekgroep bestaan uit die tien gemeentes van die Durbanville-ring van die NG Kerk. Dit sluit die volgende gemeentes in: Durbanville, Durbanville-Bergsig, Kraaifontein, Kraaifontein-Die Parke, Kraaifontein-Noord, Bellville-Uitsig, Kenridge, Sonstraal, Welgemoed en Stellenberg.

Uit bogenoemde tien gemeentes word tienergespreksgroepe en hul fasiliteerders geïdentifiseer.

1.5.2.2 Die ondersoekinstrumente en -prosedure

Die navorser het besluit om van 'n kombinasie van onderhoudstipes gebruik te maak in hierdie studie (sien 4.5). Onderhoude is gevoer met leraars, fasiliteerders en lede van die tienergespreksgroepe.

1.6 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

Die paradigmatische perspektief sluit metateoretiese en teoretiese aannames in en word vervolgens kortliks bespreek.

1.6.1 Metateoretiese aannames

Die opvoedkundige sielkundige gaan van die standpunt uit dat die mens as totaliteitswese aangewese is op opvoeding om sy moontlikhede te optimaliseer. Die kind is 'n eenheidswese "op weg na volwassenheid" en is derhalwe afhanklik van begeleiding deur 'n volwassene om sy potensiaal te bereik.

In hierdie ondersoek word daar vanuit die sisteemteoretiese perspektief gewerk, aangesien die adolessent binne 'n bepaalde gesin-, skool-, en portuurgroepstruktuur beweeg. Binne die sisteem is die verhoudinge van die persoon, gesin, gemeenskap en sosiale netwerk dinamies, interaktief en interafhanklik. Die uitgangspunt is dat elke individu en subsisteem die funksionering van die sisteem as geheel beïnvloed (Van Niekerk, 1986:124).

Die opvoedkundige sielkundige wil die persoon (in hierdie geval die adolessent op pad na volwassenheid) leer ken en begryp om hom te help om optimaal te ontwikkel en sodoende sy potensiaal te verwesenlik (Van Niekerk, 1986:34-35).

1.6.2 Teoretiese aannames

Die mens se ervaringe en gedrag moet gesien word binne die bepaalde konteks waarbinne die individu bestaan. Dit dien as voorvereiste om tot 'n begrip te kom van 'n persoon se ervaringe en gedrag.

Jordaan en Jordaan (1989:42) stel dit dat elke mens bestaan uit intrapsigiese sisteme, byvoorbeeld die perseptuele, die kognitiewe, die emotiewe, die disposisionele, die self en die biologiese sisteme. Daar is ook 'n ekologiese subsisteem – die sogenaamde ekosisteem – wat aandui hoe individue en groepe op verskillende vlakke van die sosiale konteks by mekaar aansluit in 'n dinamiese, interafhanklike en interaksionele verhouding (Donald, Lazarus & Lolwana, 1997:34). Die mens vorm ook deel van 'n natuurfisiese en fisies-kulturele subsisteem, byvoorbeeld geografiese omgewing, klimaat en populasie. Al bogenoemde sisteme beïnvloed die mens se ervaringe en gedrag.

Die mens funksioneer ook binne 'n interpersoonlike subsisteem waar hy van kleins af in kontak is met ouers en ander gesinslede. Ook in groepsituasies waarvan die persoon 'n lid is, ontwikkel daar 'n groepdinamiese subsisteem. Die

persoon staan ook binne `n gemeenskap met bepaalde subkulture, politiese en ekonomiese eise, wat die gemeenskapsstelsel vorm (Lombard, 1995:13).

Elke mens is dus in wisselwerking met `n innerlike wêreld sowel as `n uiterlike wêreld waar hy in interaksie is met `n (beperkte) aantal persone, kennis, dinge en gebeure.

1.7 TERMINOLOGIESE OMSKRYWING

Enkele begrippe wat deurgaans in die studie gebruik word, word vervolgens kortliks verklaar.

1.7.1 Adolessensie

Adolessensie is die ontwikkelingstadium tussen die kinderjare en volwassenheid (Newman & Newman, 1988:551). Die term “adolessensie” is afgelei van die Latynse werkwoord *adolescere*, wat beteken om “groot te word” of om “te groei tot volwassenheid”.

Aangesien adolessensie dus dui op `n ontwikkelingsproses waarvan die doelwit volwassenheid is en volwassenheid in alle kulture die doelwit van menslike ontwikkeling is, kan die term adolessensie oor kultuurgrense toegepas word (Louw, Van Ede & Louw, 1998:388).

Verskeie bronne (Berk, 1993:500; Botha, 1995:23; Morris, 1985:348-349) onderskei tussen vroeë adolessensie (ongeveer 12 tot 14 jaar), middeladolessensie (ongeveer 15 tot 18 jaar) en laatadolessensie (ongeveer 18 tot 22-jarige ouderdom). Adolessensie omsluit dus `n persoon se sekondêre skooljare sowel as ongeveer vier jaar na graad twaalf.

Vir die doel van hierdie studie sal daar grootliks gefokus word op die middeladolessent aangesien die fokus val op adolessente in hul sekondêre skooljare.

1.7.2 Fasilitering en fasiliteerder

In hierdie navorsing word die term ‘fasilitering’ gebruik vir die proses van kennis wat verwerf word, ervaring wat opgedoen word en die ontwikkeling van houdings (lewensvaardighede) deur deelname in `n groep. Kennis is dus nie `n produk wat aangebied word deur `n kundige aan die onkundige nie. Die fokus is nie om groeplede voor te sê wat om te doen nie. Fasilitering is dus nie onderrig nie, nie voorsê nie, nie preek nie en nie rigtinggewing nie. Fasilitering is die voorsiening van hulpbronne en strukture vir groeplede om self te ontdek, te leer en te ontwikkel (Rooth, 1995:2-3).

Burgess (1997: 216) stel dit soos volg: “Facilitation is the total helping process of enabling the individual to learn for himself all the various ‘contents’, the process content as well as the product content, the affective content as well as the cognitive content, the nonverbal content as well as the verbal content.”

In hierdie studie word die term “fasiliteerder” gebruik om die rol van `n persoon aan te dui wat hulpbronne en strukture voorsien vir groeplede sodat hulle self kan leer en kan ontwikkel. Die fasiliteerder van `n tienergespreksgroep sal byvoorbeeld die gesprek in `n rigting lei sodat die groeplede deur gesprek en hul eie ervaringe nuwe insigte kan ontdek. Die fasiliteerder word normaalweg formeel aangestel deur `n spesifieke organisasie (in die geval van hierdie studie, die betrokke gemeente). Die term “fasiliteerder” hang nou saam met “leierskap”. Volgens die sosiale sielkunde beteken leierskap “...the presence of a particular influence relationship between two or more persons” (Wallace & Goldstein, 1997:496). Die eienskappe van die leier, sekere aspekte van die situasie waarin die groep homself bevind en die reaksie tussen die groep en die leier is belangrike

voorwaardes vir suksesvolle leierskap. Leierskap sluit meer in as bloot om 'n ander persoon te volg. Dit sluit ook in visie, passie, vertrouwe, liefde, entoesiasme, afrigting en fasilitering (Peters & Austin, 1985:6,265). Hoewel die term "fasiliteerder" in hierdie studie gebruik word, en nie "leier" nie, moet dit in gedagte gehou word dat fasilitering ook leierskap insluit.

1.7.3 Tienergespreksgroep

Volgens Van Niekerk & Van der Spuy (1994:31) is 'n tienergespreksgroep "... 'n informele gespreksgeleentheid waartydens 'n groep adolessente vriende van dieselfde geslag en ouderdom onder die leiding van 'n fasiliteerder in 'n vertrouensverhouding die invloed en eise van die sekulêre wêreld ten opsigte van verskeie onderwerpe bespreek en waar alternatiewe ondersoek word wat ewigheidswaarde het."

Hoewel die navorser verkies om bogenoemde definisie te gebruik, is die lede van 'n tienergespreksgroep dikwels nie van dieselfde geslag of ouderdom nie. Die groepe is dikwels heterogeen saamgestel ten opsigte van geslag en ouderdom (sien hoofstuk vyf).

1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Hoofstuk een het 'n oriëntering gegee van die navorsing, wat die probleem onderliggend aan die navorsing, die doel met die navorsing en die metode van ondersoek insluit. In hoofstuk twee sal adolessensie as ontwikkelingsfase meer volledig bespreek word.

Die vereistes van 'n tienergespreksgroep sowel as die kenmerke van die fasiliteerder van so 'n groep, sal in hoofstuk drie bespreek word.

In hoofstuk vier word die navorsingsontwerp en ondersoekmetodes van die navorsing uiteengesit. In hoofstuk vyf word die resultate van die navorsing bespreek en hoofstuk ses is hoofsaaklik samevattend ten opsigte van die bevindinge en die maak van gevolgtrekkings, tekortkominge en aanbevelings ten opsigte van die navorsing.

HOOFTUK TWEE

ADOLESENSIE AS ONTWIKKELINGSFASE

2.1 INLEIDING

Die navorser wil in hierdie hoofstuk adolessensie as ontwikkelingsfase bespreek aangesien die kleingroepe uit adolessente bestaan en dit nodig is vir die fasiliteerders van die kleingroepe om die verskillende ontwikkelingsdimensies van die adolessent te begryp ten einde die adolessente in hul totaliteit te verstaan en te ondersteun.

2.2 VERSKILLENDE BENADERINGS TOT ADOLESSENSIE

2.2.1 Inleiding

Adolessensie dui op 'n bepaalde periode of fase in die lewe van die mens. Om spesifieke ouderdomsgrense vir die periode van adolessensie af te baken, blyk egter problematies te wees. Nie net vervroeg die ouderdom waarop die periode van adolessensie 'n aanvang neem nie, maar word die ouderdom waarop die periode eindig al meer uitgestel (Papalia & Olds, 1985:344) en kan die duur van die periode ook wissel volgens individuele ontwikkelingstempo (Monteith, Postma & Scott, 1988:16). Vir die doel van hierdie studie is dit egter nodig om adolessensie te bespreek volgens verskillende fases, naamlik vroeë, middel- en laatadolessensie (vgl. 2.3).

Die term *adolessensie* is afgelei van die Latynse werkwoord “adolescere” wat beteken om “groot te word” of om “te groei tot volwassenheid”. Volgens Rogers (1981:6) kan adolessensie beskryf word “...as a process rather than a time period, a process of achieving the attitudes and beliefs needed for effective participation

in society". Die adolessent is dus 'n persoon in proses van ontwikkeling na volwassenheid (Boshoff, 1976:18).

Die vraag na wie die adolessent is of wat adolessensie is, kan op verskillende wyses benader word. Ten eerste kan volstaan word met 'n omskrywing van die begrippe adolessent, puberteit, ensovoorts of ten tweede kan die vraag benader word vanuit 'n beskrywing van die tipiese adolessent. Wat as die tipiese adolessent beskou word, word egter bepaal deur 'n persoon se basiese uitgangspunte. Op grond van hierdie basiese uitgangspunte kan onderskei word tussen onder andere biologiese, psigoanalitiese, sosiologiese, antropologiese en psigososiale beskouinge of teorieë oor adolessensie (Monteith, Postma & Scott, 1988:18). Die verskillende benaderings sal vervolgens kortliks bespreek word.

2.2.2 Biologiese beskouing

G. Stanley Hall (1904) word deur baie navorsers as die inisieerder of vader van navorsing oor die ontwikkeling van die kind beskou. Hy was nie net die eerste persoon in die VSA wat die Ph.D.-graad in psigologie verwerf het nie, maar hy was ook die eerste persoon wat oor die psigologie van adolessensie geskryf en gepubliseer het. Hall sluit hom aan by die evolusionistiese gedagtegang van Darwin en stel dit dat die wordingsgeskiedenis van die mens (as spesie) in die ontwikkeling van die individu weerspieël word. Volgens Hall word ontwikkeling deur fisiologiese faktore wat geneties bepaal is, beïnvloed. Alhoewel Hall die standpunt huldig dat groei en ontwikkeling deur interne rypingsprosesse gestuur word, is hy nie konsekwent in sy standpunt nie.

Hy onderskei vier stadiums in die evolusionêre ontwikkeling van die mens, naamlik die baba- of suigelingstadium (0 – 4 jaar), die kinderjare (5 – 7 jaar), die jeugjare (8 – 12 jaar) en daarna adolessensie wat tot op 25-jarige leeftyd kan duur. Tydens die eerste drie van hierdie stadiums word ontwikkeling geneties bepaal, soveel so dat Hall ouers gemaak het om nie met die ontwikkeling van die kind in

te meng nie, maar om hom toe te laat om spontaan van een fase na 'n ander te vorder. Omgewingsfaktore het volgens Hall min invloed op die ontwikkeling van die kind tydens hierdie eerste drie fases. Ten opsigte van adolessensie verander Hall egter sy benadering en ken hy die grootste invloed aan omgewingsfaktore toe. Vir hom begin die ontwikkeling van die individu dan ook eers met adolessensie (Dacey & Kenny, 1997:38).

Adolessensie is vir Hall 'n tweede geboorte waartydens hoër en meer volkome menslike eienskappe gebore word. Adolessensie word daarom as 'n uiters belangrike periode in die ontwikkeling van die mens beskou. Adolessensie is vir Hall ook 'n periode van storm en drang. Die adolessent se stemming wissel tussen uitbundigheid en depressie, 'n begeerte om alleen gelaat te word en 'n begeerte om tussen mense te wees. Hierdie emosionele konflik en teenstrydighede kan voor die deur van samelewingseise gelê word. Soos wat al groter eise aan sosialisering en aan emosionele en kognitiewe ontwikkeling gestel word, verminder die klem op fisieke groei. In 'n stadium waar die adolessent worstel om sy fisieke groei te hanteer, word daar ten opsigte van die sosiale al groter eise aan hom gestel. Dit is juis hierdie disharmonie tussen die ontwikkelende adolessent en samelewingseise wat aanleiding gee tot die onvermydelike storm en drang (Louw, Van Ede & Louw, 1998:390-391).

Gesell (Dacey, 1979:32) sluit in sy benadering tot ontwikkeling by Hall aan. Ontwikkeling word sterk beïnvloed deur die biologiese rypingsproses. Anders as Hall het Gesell egter groter klem gelê op die waarneembare gedrag van die kind en die adolessent en op die invloed van omgewingsveranderlikes op die ontwikkeling van die adolessent. Gesell het adolessensie nie noodwendig as 'n periode van onstuimigheid, onsekerheid en probleme gesien nie, maar eerder as 'n rypingsproses en 'n oorgangsperiode tussen die kinderjare en volwassenheid.

Volgens Gesell is ontwikkeling nie net opwaarts nie, maar is dit ook spiraalvormig met sowel opwaartse as afwaartse gradiënte en plato's.

Die waarde van die biologiese beskouing oor adolessensie lê daarin dat dit die rol van biologiese faktore in gedrag uitlig (Dacey, 1979:32; Monteith, Postma & Scott, 1988:19-20).

2.2.3 Psigoanalitiese beskouing

Sigmund Freud het, soos Hall, geglo dat ontwikkeling geskied deur 'n reeks fases wat die gevolg is van 'n universele ontwikkelingsproses. Sy teorie van psigoseksuele ontwikkeling beklemtoon die belangrikheid van die vroeë kinderjare in so 'n mate dat min aandag aan adolessensie gegee word. Volgens Freud het die ontwikkeling van die individu tydens adolessensie sy wortels in die suksesvolle (of onsuksesvolle) oplossing van ontwikkelingstake tydens die kinderjare. Ontwikkeling tydens die kinderjare is bepalend vir die verdere persoonlikheidsontploffing tydens adolessensie. Adolessensie word veral gesien as 'n periode waarin die konflikte van die kinderjare, byvoorbeeld die sogenaamde oedipale konflik, herleef word (Dacey & Kenny, 1997:41).

Freud het adolessensie primêr beskou as 'n periode waartydens die individu geslagrypheid ontwikkel (Dacey, 1979:32; Monteith, Postma & Scott, 1988:20-21).

Anna Freud (In Dacey & Kenny, 1997) het meer aandag aan die periode van adolessensie gegee as haar vader. Sy het besondere klem gelê op die proses van ontwikkeling tydens adolessensie en die veranderinge in die psigiese struktuur van die kind tydens puberteit.

Anna Freud het adolessensie beskou as 'n periode van interne konflik, psigiese disekwilibrium en wisselvallige gedrag. Die adolessent is byvoorbeeld eensyds egoïsties en andersyds bereid tot selfopoffering. Die oorsaak van sodanige teenstrydige gedrag lê in die psigiese wanbalans en interne konflik wat gepaard gaan met geslagsryping tydens puberteit. Volgens Anna Freud neem die impulse

van die id (wat deur die genotsbeginsel beheer word) toe tydens adolessensie en vorm dit 'n direkte bedreiging vir die adolessent se ego (wat deur die realiteitsbeginsel beheer word) en superego (wat bestaan uit die ego-ideaal en die gewete). Sy omskryf die ego as die som van 'n persoon se verstandspesesse wat poog om die verstandsfunksie te beskerm. Die ego verteenwoordig die rasionele dimensie van die persoon. Die superego ontwikkel uit die integrasie van die sosiale waardes van die ouer van dieselfde geslag. Die vitaliteit van die drange tydens adolessensie bied 'n direkte uitdaging aan die redenasievermoë (ego) en gewete (superego) van die individu. Dit is die taak van die ego om die balans tussen die id en die superego tydens die duur van die uitdaging te handhaaf. Hierdie id-ego-superego konflik moet tydens adolessensie opgelos word om 'n normale lewe te kan lei (Dacey & Kenny, 1997: 43-44).

Otto Rank se teorie sentreer rondom drie basiese persoonlikheidstipes: instemmers, worstelende persone en kreatiewe persone. Net soos die Freuds het Rank ook geglo dat vroeë adolessensie gedomineer word deur kompetisie tussen interne en eksterne kragte. Hy het verder geglo dat die instemmers hierdie kompetisie oplos deur te skik vir 'n redelik gelukkige aanvaarding van hul "pligte", terwyl die worstelende persone meer geneig is om minderwaardigheidsgevoelens te toon en neurotiese simptome te openbaar. Die kreatiewe persone is volgens Rank toegerus met die vermoë om 'n harmonie te bereik tussen dié kragte en om uit te styg bo die negatiewe aspekte van die kompetisie (Dacey, 1979:32).

2.2.4 Antropologiese beskouing

Antropoloë soos Margaret Mead en Ruth Benedict bevraagteken die basiese veronderstellings van die ouderdom- en faseteorieë oor die ontwikkeling van die kind op grond van navorsing onder nie-Westerse volke soos dié in Samoa en Nieu-Guinee, waaruit dit geblyk het dat die jeug nie dieselfde spanninge ken as die Amerikaanse adolessent nie. Die antropoloë beskou adolessensie as 'n

periode in die ontwikkeling van die mens wat begin wanneer die individu voel dat hy ook geregtig is op bepaalde volwasse voorregte en wat eindig wanneer die gemeenskap waarvan hy lid is, volle volwasse status aan hom toeken. Sodanige beskouing van adolessensie ontken die universaliteit van bepaalde adolessente kenmerke en gedrag. Omdat adolessensie kultureel bepaal is, word ouderdom nie as 'n belangrike faktor beskou nie. Ook die vraag of ontwikkeling kontinu of deur verskillende fases gekenmerk word, word kultureel bepaal (Dacey & Kenny, 1997:45-46).

Kritiek word teen die antropologiese beskouing uitgespreek op grond van die minderwaardige rol wat aan die invloed van biologiese faktore op ontwikkeling toegeken word, die ontkenning van adolessensie as 'n besondere oorgangsfase na volwassenheid en die ontkenning van universele beginsels wat die ontwikkeling van die adolessent verklaar. Die waarde van die antropologiese beskouing lê daarin dat dit die aandag vestig op die kulturele konteks waarin die adolessent tot volwassenheid ontwikkel (Dacey, 1979:33; Monteith, Postma & Scott, 1988:24-25).

2.2.5 Psigososiale beskouing

2.2.5.1 Robert Havighurst

Robert Havighurst het gepoog om in sy beskouing van adolessensie die individuele behoeftes van die adolessent te versoen met die eise van die samelewing. Die behoeftes van die individu en die eise van die samelewing vorm ontwikkelingstake. Ontwikkelingstake dui op daardie vaardighede, kennis, funksies en houdings wat die individu in verskillende stadiums in sy lewe deur fisieke ryping, sosiale verwagtings en persoonlike inspanning moet verwerf of aanleer (Dacey & Kenny, 1997:48).

Bemeestering van die take tydens elke stadium lei tot aanpassing en voorbereiding vir die moeiliker take wat voorlê. Bemeestering van die ontwikkelingstake tydens adolessensie lei tot volwassenheid terwyl mislukking in die bemeestering van die take lei tot angs, sosiale afkeur en 'n onvermoë om as 'n volwasse persoon te handel. Die agt ontwikkelingstake tydens adolessensie wat lei tot die vorming van 'n eie identiteit is, volgens Havighurst, die volgende:

- 1) Aanvaarding van die eie liggaamsbou en die doeltreffende beskerming en gebruik van die liggaam.
- 2) Verwerping van emosionele onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes.
- 3) Aanknoping van nuwe en meer volwasse verhoudings met portuurs van beide geslagte.
- 4) 'n Begeerte na en verwerping van sosiaal verantwoordelike gedrag.
- 5) Verwerping van 'n stel waardes en 'n etiese sisteem as riglyn vir gedrag – ontwikkeling van 'n lewens- en wêreldbeskouing.
- 6) Verwerping van 'n manlike of vroulike geslagsrol.
- 7) Voorbereiding vir 'n beroep.
- 8) Voorbereiding vir 'n huweliks- en gesinslewe.

Sommige van hierdie ontwikkelingstake spruit uit biologiese veranderinge en ander uit sosiale verwagtinge of uit die individu se persoonlike behoeftes (Dacey, 1979:33; Monteith, Postma & Scott, 1988:26).

2.2.5.2 Erik Erikson

Erik Erikson het Freud se teorie van psigoseksuele ontwikkeling op grond van sosio-psigologiese en antropologiese insigte aangepas en agt stadiums in die ontwikkeling van die mens onderskei. Tydens elkeen van hierdie stadiums moet die individu 'n psigososiale taak bemeester. Konfrontasie met elke taak lei tot 'n konflik met twee moontlike gevolge. As die konflik tydens 'n besondere stadium

suksevol opgelos word, word 'n positiewe kwaliteit in die persoonlikheid gerealiseer en vind verdere ontwikkeling plaas. Dur die konflik egter voort of word dit nie suksesvol opgelos nie, word die ego beskadig omdat 'n negatiewe kwaliteit in die persoonlikheid realiseer. Dit is volgens Erikson die belangrikste ontwikkelingstaak van die individu om tydens elke stadium 'n positiewe ego-identiteit te verwerf (Dacey & Kenny, 1997:50-55).

Die agt ontwikkelingstadiums wat Erikson geïdentifiseer het, is as volg:

TABEL 2.1: ERIKSON SE AGT ONTWIKKELINGSTADIUMS

OUERDOM	KRISIS
0 – 1 JAAR 6 MAANDE	VERTROUE VS WANTROUE
1 JAAR 6 MAANDE – 3 JAAR	OUTONOMITEIT VS SKAAMTE EN TWYFEL
3 JAAR – 6 JAAR	INISIATIEF VS SKULDGEVOEL
7 JAAR – 12 JAAR	PRODUKTIEWEIT VS MINDERWAARDIGHEID
12 JAAR – 22 JAAR	IDENTITEIT VS IDENTITEITSDIFFUSIE
20 JAAR – 25 JAAR	INTIMITEIT VS ISOLASIE
25 JAAR – 60 JAAR	GENERATIEWEIT VS STAGNERING
60 JAAR +	INTEGRITEIT VS WANHOOP

(Dacey, 1979:33)

Volgens Erikson is identiteitsverwerwing die hoofsaak van die adolessent. Alhoewel dit die hoofsaak van adolessensie is, is die proses van identiteitsverwerwing 'n lewensaak wat tydens die vroeë kinderjare begin en in volwassenheid voortduur.

Adolessensie is vir Erikson 'n normatiewe krisis, 'n normale fase van toenemende konflik wat gekenmerk word deur 'n wisseling in ego-sterkte. Die adolessent

moet 'n persoonlike identiteit vestig en rol- en identiteitsverwarring vermy. In die vestiging van 'n persoonlike identiteit bied adolessensie geleentheid vir eksperimentering met verskillende rolle met as doel die identifisering van daardie rolle waarin die adolessent die beste pas. Hierdie geleentheid vir eksperimentering met rolle word as 'n psigososiale moratorium beskryf (Wallace & Goldstein, 1997:350).

Uit die bostaande beskouinge van adolessensie is dit duidelik dat elke beskouing van of benadering tot adolessensie 'n bepaalde aspek van adolessensie beklemtoon. Een bepaalde beskouing van adolessensie bied dus slegs 'n gedeeltelike beeld van adolessensie. Die adolessent is 'n biologiese, psigologiese, sosiale en kulturele wese wie se ontwikkeling deur genetiese, psigologiese en sosiologiese faktore beïnvloed word.

Die adolessent is baie dinge gelyktydig: hy is 'n individu sowel as 'n lid van 'n bepaalde ouderdomsgroep. Hy is 'n lid van sy algemene kultuur en 'n refleksie van sy kultuur. Hy is ook 'n lid van verskillende subgroepe of subkulture binne die groter kultuur (Horrocks, 1976:9).

Die impak van adolessensie en die gevolge van hierdie impak verskil van persoon tot persoon, gesin tot gesin, kultuur tot kultuur en generasie tot generasie. In die hantering van adolessente moet daar gepoog word om hulle vanuit 'n ekosistemiese benadering te aanvaar soos hulle is. Dit moet in gedagte gehou word dat die tyd waarin hulle lewe, hulle kultuur, hulle verlede en hulle huidige fisiese en psigologiese omgewing 'n belangrike rol speel in hulle ontwikkeling.

2.3 FASES VAN ADOLESSENTE ONTWIKKELING

2.3.1 Vroeë adolessensie

Vroeë adolessensie is ongeveer die tydperk tussen twaalf en veertien jaar. Soos reeds genoem, is hierdie die tydperk wat gekenmerk word deur versnelde liggaamlike groei en geslagtelike rypwording (vinnige pubertale verandering). Hoewel puberteit ongeveer twee jaar vroeër by dogters as by seuns begin, haal seuns later in. Die sielkundige gevolge van adolessente se vinnige groei het tot gevolg dat adolessente baie bewus is van die skielike verandering in hul liggame en dit mag gebeur dat die adolessent probleme ondervind om sy nuwe fisiese voorkoms te aanvaar (Berk, 1993:500; Botha, 1995:23; Morris, 1985:348).

2.3.2 Middeladolessensie

Hierdie fase is die tydperk tussen ongeveer vyftien en agtien jaar. Die aanvanklike vinnige liggaamlike groei van die vroeë adolessensiefase begin nou geleidelik afneem (Berk, 1993:500). Die adolessent begin die uiterlike bou van 'n volwassene toon. In hierdie tydperk begin die adolessent se liggaamlike voorkoms vir hom nuwe betekenis kry. Die adolessent begin al meer tyd voor die spieël deurbring om ondersoek in te stel of hy die "regte" vorm en grootte is en of hy opweeg teen die "ideale" adolessent wat in die media uitgebeeld word. Enige onsensitiewe of spottende aanmerking oor sy liggaam kan hom ontstel. Hoe ouer die adolessent word, hoe kritieser raak hy oor sy liggaamsbeeld en oor sy liggaamlike ontwikkeling. Ouers speel hier 'n belangrike rol: wanneer die ouer die adolessent en sy voorkoms aanvaar, vergemaklik hy dit vir die adolessent om homself te aanvaar. Aanvaarding en tevredenheid met jou voorkoms hou direk verband met tevredenheid met jouself as mens (Botha, 1995:23; Morris, 1985: 348-349; Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:56-57). Benewens fisieke voorkoms en ontwikkeling tydens hierdie fase begin die adolessent se emosionele, kognitiewe en morele ontwikkeling duideliker en meer belangrik vir hom word.

Hoewel baie klem gelê is op die fisieke veranderinge van die adolessent in die voorafgaande bespreking, is adolessensie egter nie bloot 'n tydperk van fisieke veranderinge nie. Gedurende die adolessente jare word die adolessent in staat tot meer deurdagte morele besluite, meer sosiale outonomie en word hy in staat om 'n beter begrip van die wêreld te vorm (Morris, 1985:348).

2.3.3 Laatadolessensie

Laatadolessensie is die fase tussen ongeveer agtien en twee-en-twintigjarige ouderdom en is net soos vroeë en middeladolessensie 'n oorgangsperiode. Die aanpassings wat gemaak word ten einde volwasse status en volwasse vlakke van gedrag te bereik, kom geleidelik tot 'n einde in hierdie fase. Die maak van 'n beroepskeuse is 'n belangrike ontwikkelingstaak van hierdie fase. Hefter vriendskapsverhoudinge word ook dikwels in hierdie tyd gesmee. Sommige adolessente word gedwing om hulle rolle teen sewentien- of agtienjarige ouderdom te verander wanneer hulle die wêreld van werk betree. Hulle word heelwat vroeër as hulle eweknieë, adolessente wat hulle opleiding kan voortsit, gedwing om te leer om op te tree as volwassenes. Hierdie adolessente word van die geleentheid ontnem om die oorgang tussen adolessensie en volwassenheid geleidelik tydens die latere jare van laatadolessensie te maak. Die einde van hierdie stadium word gekenmerk deur die individu wat hom verbind tot persoonlike integrasie van waardes, doelstellings en vermoëns (Berk, 1993:500).

2.4 VERSKILLENDE ONTWIKKELINGSDIMENSIES

2.4.1 Fisieke ontwikkeling

Die fisieke ontwikkeling van die adolessent kan nie as 'n aparte kompartement van ontwikkeling beskou word nie; dit vorm deel van die fisieke ontwikkeling van die kind van geboorte tot volwassenheid. Vanuit 'n holistiese, geïntegreerde perspektief is fisieke ontwikkeling slegs een faset van die mens as geheel.

Gedurende die adolessente fase versnel die groei in lengte en gewig en seksuele ontwikkeling en ryping vind plaas. Gedurende adolessensie verander die kind fisiek in 'n volwassene.

Dié liggaamlike veranderinge het soms verreikende gevolge vir die adolessent se sosiale ontwikkeling, selfkonsep en identiteitsvorming, geslagsrolaanvaarding, emosionele ontwikkeling en sedelik/religieuse ontwikkeling.

Hier volg enkele illustrasies van die invloed van fisieke ontwikkeling op die ontwikkeling van die adolessent in die algemeen (Monteith, Postma & Scott, 1988:57–59):

- ◆ Gedurende die tydperk van vroeë adolessensie is die adolessent baie bewus van sy liggaam. Hy bekommer hom of sy liggaam normaal en aanvaarbaar sal ontwikkel, want as gevolg van oneweredige groei voel dit vir hom asof hy net hande, bene en voete is. Volwassenes is ook, verkeerdelik, geneig om die adolessent te spot. Al hierdie dinge kan meewerk tot 'n negatiewe selfkonsep. Dié negatiewe invloede kan teengewerk word deur die adolessent voor te berei daarop en dit te normaliseer, die adolessent te aanvaar soos hy is en te verseker dat hy mettertyd 'n normale liggaam sal hê.
- ◆ Die verskillende tempo's van ontwikkeling by seuns en meisies veroorsaak dat meisies seuns voor is in ontwikkeling. Dit veroorsaak dat meisies en seuns in dieselfde ouderdomsgroep dikwels nie sosiaal by mekaar inpas nie. Meisies knoop byvoorbeeld heteroseksuele verhoudings met ouer seuns aan.
- ◆ Die liggaamsbeeld van die adolessent is belangrik vir sy selfkonsep. Indien die groei van sy liggaam nie inpas by die normale tempo nie en hy dus te groot of te klein is, relatief vroeg of laat ontwikkel, of indien hy volgens sy eie mening onaantreklik is, word sy persoonlikheidsontwikkeling daardeur beïnvloed.
- ◆ As gevolg van die klem wat deur die gemeenskap gelê word op die fisieke voorkoms van die vrou, is die liggaamlike ontwikkeling van die meisie vir

haar van groot belang. Dit is nadelig vir die vorming van 'n positiewe selfkonsep indien sy te veel van die norm wat deur die kultuur gestel word, afwyk. Meisies is daarom in die algemeen meer bekommerd oor die veranderinge wat in hulle liggame plaasvind.

- ◆ Seuns is ook selfbewus oor die veranderinge wat in hul liggame plaasvind. Hulle is baie gevoelig vir kritiek en hulle kan óf teruggetrokke óf aggressief raak om hul vrese en tekort aan selfvertroue weg te steek. Seksuele rypwording het ook die gevolg dat baie seuns gepreokkupeer raak met seks. Geleidelik leer hulle egter om die nuwe begeertes, drange en gevoelens te beheer.

Hoewel fisieke ontwikkeling in 'n groot mate outomaties plaasvind, is daar beslis sekere ontwikkelingstake ten opsigte van dié dimensie wat hy verplig is om te hanteer ten einde sy fisieke volwassewording deel van sy volwassewording in die geheel te maak.

Hierdie ontwikkelingstake sluit in dat die adolessent moet leer:

- ◆ Om sy eie liggaam te aanvaar.
- ◆ Om sy liggaam effektief te gebruik.
- ◆ Om die verantwoordelikheid wat geslagsrypwording meebring, te aanvaar.
- ◆ Dat uiterlike verskille met die verloop van tyd minder belangrik word en dat dit deur innerlike kwaliteite vervang word.
- ◆ Om nie buite verhouding veel aandag aan sy fisieke voorkoms te bestee nie.
- ◆ Om 'n gesonde siening van die seksuele te ontwikkel.
- ◆ Om gesonde liggaamlike higiëne te beoefen.
- ◆ Dat sy liggaam 'n tempel van God is en dat dit nie onheilig mag word nie (1 Kor. 6:19)

2.4.2 Emosionele ontwikkeling

Die verwerwing van emosionele onafhanklikheid is volgens Havighurst (vgl. 2.2.5.1) een van die adolessent se hoofontwikkelingstake. Dit impliseer toenemende verantwoordelikheid, selfstandigheid en onafhanklikheid. Die nie-volwassene is emosioneel afhanklik van ander en moet deur opvoeding gelei word tot 'n steeds groter mate van emosionele selfstandigheid en tot 'n verantwoordelike verwerking en uitlewing van sy eie emosies.

Die gereedheid van die adolessent om die verhoogde psigiese en sosiale spanning van die adolessente periode te hanteer, word beïnvloed deur kognitiewe, fisieke en sosiale vaardighede sowel as deur gevoelens van persoonlike sekuriteit, selfvertroue en selfwaarde wat tydens die jare tussen geboorte en puberteit ontwikkel het (Monteith, Postma & Scott, 1988:68).

Die periode van adolessensie word as 'n geleentheid vir eksperimentering met verskeie sosiale rolle, beroepskeuses, modegiere en heteroseksuele verhoudings beskryf. Dit bied aan die adolessent 'n geleentheid vir die doeltreffende voorbereiding op volwassenheid. Dat die adolessente periode egter ook tot heelwat spanning en konflik by die adolessent kan lei, is nie te betwyfel nie. Tydens hierdie fase word hy al hoe meer gekonfronteer met volwasse verantwoordelikhede terwyl hy somtyds nog soos 'n kind behandel word. Die adolessent bevind hom dus in 'n sekere mate in 'n konfliktsituasie.

Volgens Erikson (vgl. 2.2.5.2) is hierdie konflik egter normaal en selfs noodsaaklik vir volgehoue ontwikkeling. Vanaf geboorte word elke ontwikkelingsfase getipeer deur 'n fasespesifieke konflik wat bemeester moet word. Die konfliktsituasie van die adolessent word getipeer as identiteitsverwerwing teenoor identiteitsverwarring.

Adolesensie is tradisioneel getipeer as 'n stadium van “storm en drang”, 'n tipering wat hoofsaaklik gebaseer is op verouderde beskouings oor die emosionele lewe van adolessente. Die woorde “storm en drang” verwys in hierdie verband na die intense belewing van uiterste emosies, emosionele uitbarstings, of ten minste emosionele spanning wat die gevolg is van fisieke verandering en druk om sosiaal aan te pas.

Emosie is 'n uitingsvorm van die totale mens soos hy onder invloed van erflikheids- en omgewingsfaktore ontwikkel: die opvoeders, portuurgroep, sosiale verwagtinge en ander fasette van ontwikkeling beïnvloed dus die emosionele belewing van die adolessent (Louw, Van Ede & Louw, 1998:439).

Die belangrikste oorsake van verhoogde emosionaliteit by die adolessent spruit uit die interaksie met en aanpassing by die omgewing:

- ◆ Aanpassing by nuwe situasies wat verskil van dié van die ervaringswêreld van die kind. Die druk van sosiale aanpassing en heraanpassing veroorsaak verdere onstabieliteit omdat die adolessent nie altyd gereed is vir die eise wat dit aan hom stel nie. Die adolessent moet nou beheer oor sy emosies toon.
- ◆ Onrealistiese aspirasies wat lei tot gevoelens van tekortkoming (“inadequacy”).
- ◆ Eise van sosiale situasies en verhoudings met die teenoorgestelde geslag.
- ◆ Skoolprobleme en die besef van die belangrikheid van eie skoolonderwys en akademiese vordering.
- ◆ Beroepskeuseprobleme wat lei tot bekommernisse.
- ◆ Faktore wat identifikasie met die portuurgroep belemmer.
- ◆ Ongunstige gesinsverhoudinge.

Emosionele ontwikkeling kan ook volgens die fases van adolessente ontwikkeling verduidelik word: Die vroeë adolessent se emosies is nog soms soos dié van die klein kind: eenvoudig en reguit. Wanneer hy kwaad is, is hy kwaad en sal selfs

skop en slaan om dit te wys. Wanneer hy hartseer is, huil hy. Wat hy voel, wys hy op 'n konkrete wyse. Die oorgang van vroeë na middeladolessensie gaan gepaard met tekens van emosionele wisselvalligheid, wispelturigheid, en dit verloop selde rustig en gelykmatig.

Die middel- en laatadolessent se emosionele lewe is meer beheers. Die laatadolessent se verhouding met die teenoorgestelde geslag beïnvloed ook sy emosionele toestand. Verliefdheid wek gevoelens wat vir hom vreemd is en sy gebrek aan ervaring bemoeilik die hantering daarvan (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:61-62).

Emosionele faktore oefen 'n direkte invloed op gedrag en besluitneming uit. Verskillende emosies ontlok verskillende gedragspatrone. Emosionele ontwikkeling hou verband met die totale ontwikkelingsproses van die kind onderweg na volwassenheid. Deel hiervan is die gedifferensieerde ontluiking van afsonderlike emosies wat tydens die kind se vroeë lewensjare plaasvind.

Die emosioneel aangepaste volwassene hou sy emosies in bedwang, sodat hy nie toelaat dat een of meer emosies sy gedrag domineer nie. Deel van die kind se opvoeding is om 'n hoë mate van emosionele stabiliteit te verwerf. Die kind moet geleer word om die invloed van emosies op sy gedrag en sy persoonlike lewe te begryp, hoe om sy emosies te beheer en die gevare verbonde aan onbeheersde emosionele belewinge.

Ouers wat in onkunde optree, hanteer die simptome van emosionele onstabiliteit dikwels verkeerd en gee sodoende aanleiding tot algehele emosionele destabilisasie van die kind. Skadelike optrede kan bespotting, verkleining, sarkasme, die skep van wantroue en onsekerheid, die kweek van minderwaardigheid en die weerhouding van ouerliefde insluit (Wyngaard, 1994:61- 62).

Samevattend kan dit gestel word dat van die basiese behoeftes wat die adolessent op emosionele vlak het onvoorwaardelike liefde, aanvaarding, erkenning en sekuriteit insluit.

2.4.3 Kognitiewe ontwikkeling

Die kognitiewe of intellektuele ontwikkeling van die adolessent kan vanuit twee hoeke benader word, te wete 'n psigometriese en 'n ontwikkelingshoek. Die psigometriese benadering word ook as 'n kwantitatiewe en die ontwikkelingsbenadering as 'n kwalitatiewe benadering beskou (Santrock, 1997:363; Richardson, 2000:132).

2.4.3.1 Die psigometriese benadering

Volgens die psigometriese benadering tot intelligensie word intelligensie beskou as 'n min of meer duursame kenmerk van 'n persoon wat gemeet kan word. Intelligensie is egter nie 'n tasbare kenmerk van 'n persoon soos liggaamslengte, massa of kleur van sy oë nie, maar is 'n teoretiese konstruk, dit wil sê 'n begrip wat formeel gedefinieer word met verwysing na die verbande tussen empiries waarneembare sake (Monteith, Postma & Scott, 1988:116).

Sodanige beskouing van intelligensie veronderstel dat elke individu oor 'n bepaalde intelligensie beskik. Intelligensie bestaan dan uit 'n verskeidenheid van vaardighede wat die gedrag van 'n persoon verklaar en dus ook voorspel. Daar kan dus nie volstaan word met een bepaalde definisie van intelligensie nie. Hoe intelligensie omskryf word, sal bepaal word deur die gedrag wat verklaar (of gemeet) moet word.

Die meting van intelligensie geskied onder meer met die bedoeling om aan die waargenome gedrag van die individu 'n kwantitatiewe telling toe te ken. So 'n kwantitatiewe telling wat as die intelligensiekwosiënt (IK) van 'n kind omskryf word, gee 'n aanduiding van die kind se relatiewe vlak van intellektuele

ontwikkeling in vergelyking met ander kinders van dieselfde ouderdom. Die intelligensie van 'n persoon soos gemeet deur 'n intelligensietoets word uitgedruk in 'n intelligensiekwasiënt of IK (Sternberg & Berg, 1992:16-18).

2.4.3.2 Die ontwikkelingsbenadering

Jean Piaget kan as die belangrikste verteenwoordiger van die ontwikkelingsbenadering tot kognitiewe ontwikkeling beskou word. Teenoor die psigometriese benadering, waar dit gaan om die aantal toetsitems wat 'n persoon in verhouding tot sy chronologiese ouderdom korrek kan beantwoord, gaan dit vir Piaget om die tipe toetsitem wat 'n kind op 'n bepaalde ouderdom korrek kan oplos en om die tipe denke wat 'n bepaalde redenasie ten grondslag lê. Piaget fokus op die kwalitatiewe aspekte van intelligensie, dit wil sê die kognitiewe prosesse wat intelligensie ten grondslag lê (Dacey & Kenny, 1997:101).

Die term “kognisie” beteken letterlik *betekenis* en sluit al die mentale prosesse in waardeur 'n persoon bewus word van sy omgewing en kennis opdoen, organiseer en toepas, dit wil sê alle mentale prosesse van persepsie tot respons: die wyse waarop die persoon dink en leer (Butterworth & Hams, 1994: 227-228). Die interaksie van die individu met die sosiale omgewing word gesien as 'n aktiewe poging van die adolessent om dinge vir homself uit te werk en sodoende sin te maak uit die omgewing (Lefrancois, 1995: 518–519; Matteson, 1975:206).

Piaget skryf onder andere dat “...intelligence is only a generic term to indicate the superior forms of organization of cognitive structurings...behaviour becomes more ‘intelligent’ as the pathways between the subject and the objects on which it acts cease to be simple and become progressively more complex” (Horrocks, 1976:117).

Piaget onderskei tussen vier kwalitatief verskillende stadia in die kognitiewe ontwikkeling van die mens naamlik:

- I. Die sensories-motoriese stadium (0 – 2 jaar)
- II. Die vooroperasionele stadium (2 – 7 jaar)
- III. Die konkreet-operasionele stadium (7 – 11 jaar)
- IV. Die formeel-operasionele stadium (11 jaar en ouer).

Elke stadium wat Piaget onderskei, lê die grondslag vir die volgende stadium.

- ◆ **Sensories-motoriese stadium (geboorte – 2 jaar):** Gedurende hierdie stadium ontwikkel die kind van 'n selfgesentreerde baba, wat nie tussen homself en die wêreld kan onderskei nie en slegs tot reflekshandeling in staat is, tot 'n kind wat besef dat voorwerpe oor die eienskap van permanentheid beskik, wat tussen homself en die wêreld kan onderskei en wat die vermoë het om voorwerpe in sy denke voor te stel. Met geboorte is die baba nog nie bewus van homself in 'n bepaalde omgewing nie. Op daardie moment is die wêreld ruimtelos, tydloos, objekloos, 'n ongedifferensieerde ervaring. Teen die einde van die sensories-motoriese stadium het die kind, alhoewel op 'n baie elementêre wyse, al die denkstrukture wat hy voortaan nodig sal kry, begin ontwikkel. Die kind toon 'n belangstelling in sy wêreld: hy neem waar, ontdek, eksplorieer, vind uit en toets. Die begrip van permanentheid van voorwerpe word beskou as die belangrikste ontwikkelingstaak tydens hierdie periode (Dacey, 1979:105; Dacey & Kenny, 1997:102–103).

- ◆ **Vooroperasionele stadium (2 – 7 jaar):** Die vooroperasionele stadium word soms onderverdeel in twee substadia, maar vir die doeleindes van hierdie bespreking sal die vooroperasionele stadium egter as 'n eenheid bespreek word. Die ontwikkeling van die simboliese funksie soos dit tot uitdrukking kom in teken, spel, nabootsing en taal word as die belangrikste ontwikkelingstaak van hierdie periode beskou. Die simboliese funksie stel die kind in staat tot 'n innerlike voorstelling van sy wêreld en tot denke, alhoewel

hierdie denke nog baie elementêr is. Die denke van die kind in die vooroperasionele stadium toon byvoorbeeld die volgende tipiese kenmerke:

Die denke is voorbegripsmatig: Die kind spreek byvoorbeeld alle ou mans aan as “oupa” en alle honde as “woef-woef”.

Naasmekaarstelling: Dit verwys na die onvermoë van die kind om enige verband tussen die onderdele van `n geheel raak te sien. Op `n vraag van Piaget aan `n vierjarige kind wat dit is wat `n stoomlokomotief laat loop, het die kind byvoorbeeld geantwoord dat dit die rook van die skoorsteen was.

Sinkretisme: Sinkretisme verwys na die neiging om onverwante dinge te groepeer of saam te voeg tot `n diffuse geheel. Die kind konsentreer so op die geheel dat hy die dele daarvan ignoreer. Op `n vraag waarom die son nie val nie, sal `n kind byvoorbeeld antwoord omdat dit warm is en dat die son warm is omdat dit geel is.

Animisme: Die kind ken aan lewlose voorwerpe die hoedanigheid van lewe toe. Omdat haar pop lewe en kan voel, sal `n dogtertjie met haar pop gesels en die pop ook vanaand as dit koud is, warm toemaak in haar bedjie.

Transduktiewe denke: Teenoor induktiewe denke (redenering van die besondere na die algemene) en deduktiewe denke (redenering van die algemene na die besondere) redeneer die kind in die vooroperasionele stadium transduktief, dit wil sê van die besondere na die besondere. `n Kind kan byvoorbeeld by `n maatjie gehoor het dat Sinterklaas deur die skoorsteen kom om die kersgeskenke in die sloop te plaas. As haar huis egter nie `n skoorsteen het nie, mag sy redeneer dat Sinterklaas haar nie sal besoek nie.

Egosentrisme: Die kind se denke is baie egosentrië. Hy dink hoofsaaklik in terme van sy eie standpunt en is nie in staat om homself in die plek van `n

ander te stel nie. As gevolg van hierdie egosentrisme is die kind aan die begin van hierdie stadium nie daartoe in staat om reëls in speletjies te gehoorsaam nie. As 'n groepie kinders saam speel, speel elkeen volgens sy eie interpretasie van die reëls. Hulle speel ook dikwels onafhanklik van mekaar. Hierdie onafhanklike spel word beskryf as parallelle spel.

Ander kenmerke: Die kind is waarnemingsgebonde. As twee ewe groot kleiballe aan hom getoon word en een daarvan word voor sy oë plat gedruk sal hy byvoorbeeld sê dat die plat skyf meer klei bevat as die kleibal. Dit dui op beperkte konservasie en desentrasie.

Die kind in hierdie stadium het 'n beperkte begrip van getal, afstand, spoed, volume of tyd nie. Dat 'n kind byvoorbeeld kan tel, is nog geen versekering dat hy getal begryp nie. Die vermoë tot reeksvorming en ordening moet eers ontwikkel voordat die kind getal kan begryp (Dacey, 1979:106; Dacey & Kenny, 1997:104; Monteith, Postma & Scott, 1988:130-131).

- ◆ **Konkreet-operasionele stadium (7 – 11 jaar):** Die term *operasioneel* dui op die belangrikste prestasie van hierdie stadium terwyl die term *konkreet* op die belangrikste beperking van hierdie stadium dui. Die term *operasie* kan vervang word deur die term *denkhandeling*. Piaget omskryf 'n denkhandeling as 'n verinnerlikte handeling wat omkeerbaar is. Konkreet-operasionele denke verteenwoordig die eerste ware logiese denke. Die kind begin dus nou om logies te dink. Die kind in die konkreet-operasionele stadium het die vermoë ontwikkel om te desentreer, dit wil sê om terselfdertyd aan meer as een hoedanigheid aandag te gee. Die kind in hierdie stadium sal gevolglik besef dat die hoeveelheid, massa of volume van die kleibal nie met die platdruk daarvan verander nie. Tydens die konkreet-operasionele stadium ontwikkel die kind ook die vermoë om voorwerpe te klassifiseer. Klassifikasie dui op die vermoë om dieselfde voorwerp in verskillende verhoudinge te sien, byvoorbeeld as 'n afsonderlike entiteit en as deel van iets

anders. Die kind ontwikkel ook nou die vermoë tot reeksvorming of ordening. Hy kan voorwerpe in dalende (groot na klein) of stygende (klein na groot) orde groepeer. Die vermoë om voorwerpe te klassifiseer en te orden, verbeter en dra by tot logiese denke. Dit dra by tot begrip van die verhouding van die dele tot die geheel daarvan of van die geheel tot die dele of van die dele tot mekaar. Soos tevore genoem, dui die term *konkreet* op die grootste tekortkoming of beperking van die kind se denke tydens die konkreet-operasionele stadium. Die kind se denke bly beperk tot die empiriese werklikheid en hy kan dus nog nie in terme van die moontlike of potensiele dink of redeneer nie. Die moontlike is bloot 'n verlenging van die empiriese situasie. Die kind kan nou logies dink oor die werklikheid, oor dit wat werklik bestaan. Die kind in die konkreet-operasionele stadium kan, omdat hy in sy denke gebonde is aan die empiriese werklikheid en daarom nie in terme van die potensiele of moontlike kan dink nie, byvoorbeeld nie die verborge betekenis van idioome verstaan nie (Dacey, 1979:106, 107; Dacey & Kenny, 1997:104–105; Monteith, Postma & Scott, 1988:131-133).

- ◆ **Formeel-operasionele stadium (11 jaar en ouer):** Volgens Piaget is hierdie die hoogste vlak van kognitiewe ontwikkeling. Hierdie vlak van denke word gekenmerk deur die vermoë tot abstrakte denke, hipoteties-deduktiewe denke, redenering van die moontlike na die werklike, wetenskaplike denke, reflektiewe abstraksie, interproposisionele redenering en kombinatoriese denke (Louw, Van Ede & Louw, 1998:418). Gedurende die formeel-operasionele periode ontwikkel adolessente die vermoë om formele operasies uit te voer. Dit beteken dat hulle leer om logies en abstrak te dink. Hulle kan dus deduktief (van die algemene na die spesifieke) en induktief (van die spesifieke na die algemene) redeneer. Formeel-operasionele denke is nie gebonde aan konkrete voorwerpe nie, maar kan met abstrakte dinge, moontlikhede en hipoteses handel (Dacey, 1979:107-108). Adolessente se denke neig om te beweeg van die moontlike na die werklike. Adolessente dink in terme van wat kan of mag wees, terwyl kinders in die konkreet-

operasionele periode dink in terme van die hier en nou (Papalia & Olds, 1985:450). Wanneer probleme opgelos word, oorweeg adolessente verskillende moontlike oplossings vir die probleem, toets hierdie oplossings op 'n sistematiese wyse en neem besluite oor wat die beste oplossing vir die betrokke probleem is (Louw, Van Ede & Louw, 1998:83). Alle individue bereik egter nie die stadium van formeel-operasionele operasies nie. Moontlike redes waarom formeel-operasionele denke nie deur alle persone bereik word nie, is dat faktore soos aanleg en vaardighede, sosiale interaksie en oordrag en kultuur 'n belangrike rol speel in die bereiking van formeel-operasionele denke. Die adolessent is dus nou in 'n fase van denke waar hy in staat is om abstrak te dink, krities te evalueer en om vergelykings te tref. Gevolglik aanvaar hy dinge nie meer as vanselfsprekend nie, maar wil alles logies verklaar. Ook wil hy nie meer advies en leiding van volwassenes aanvaar nie, maar graag sy eie oplossings vir probleme vind (Berk, 1993:536; Botha, 1995:23; Dacey & Kenny, 1997: 105-108).

2.4.4 Morele ontwikkeling

Moraliteit verwys na 'n stel beginsels waarvolgens individue tussen reg en verkeerd kan onderskei. Moraliteit behels interaksies tussen mense waar vrae oor vertrouwe, etiek, waardes en regte betrokke is (Lefrancois, 1995:528-529). Daar kan vier komponente van morele gedrag onderskei word, naamlik:

- Morele sensitiwiteit (erkenning van morele probleme)
- Morele oordeel (besluit wat gedoen moet word)
- Morele waardes (gewete, ideale, dit wat tot morele aksie/optrede lei)
- Morele aksie (morele of immorele optrede)

Morele ontwikkeling verwys na die proses waardeur kinders die beginsels aanleer wat hulle in staat stel om, in 'n bepaalde samelewing, gedrag as "reg" of "verkeerd" te beoordeel, en om hulle eie gedrag hiervolgens te rig. Uit hierdie definisie kan afgelei word dat die morele ontwikkeling van elke opeenvolgende

geslag vir 'n samelewing van groot belang is ten einde die vreedsame naasbestaan van mense en ordelikheid in die samelewing te verseker (Shelton, 1989:16). Die morele opvoeding van opeenvolgende generasies het dus die volgende ten doel:

- Om die sosiale orde te handhaaf terwyl
- die individu die geleentheid kry om optimaal te funksioneer binne sy of haar kultuur of subkultuur (Louw, Van Ede & Louw, 1998:376).

Daar bestaan verskillende teorieë oor morele ontwikkeling. Elkeen beklemtoon verskillende aspekte van die ontwikkelingsproses. So benadruk die psigoanalitiese teorieë die morele gevoel en emosies, die sosiale leerteorie konsentreer op morele gedrag, terwyl die kognitiewe ontwikkelingsperspektief op morele denke fokus. Dit word egter algemeen aanvaar dat die grootste bydrae tot ons begrip van die morele ontwikkeling van kinders gelewer is deur die kognitiewe ontwikkelingsielkundiges Jean Piaget en Lawrence Kohlberg.

2.4.4.1 Piaget se teorie oor morele ontwikkeling

Piaget definieer moraliteit as: "...the understanding of and adherence to rules through one's own volition" (Dacey, 1979:133). Hy dui aan dat die morele ontwikkeling van kinders in 'n bepaalde volgorde plaasvind. Hy toon ook aan dat daar 'n verband tussen morele en kognitiewe ontwikkeling bestaan.

Piaget beskou kinders jonger as vyf jaar as **premoreel**. Hiermee bedoel hy dat kinders van hierdie ouderdom nog nie reëls verstaan of enige oordele oor die verbreking van reëls kan vel nie. Wanneer hulle 'n reëlgeoriënteerde spel soos albasters speel, doen hulle dit slegs vir die genot daarvan of om die voorwerpe te ondersoek en te manipuleer. Geen sistematiese spel met die doel om te wen vind dus plaas nie. In stede hiervan, speel hulle sonder enige reëls of maak elkeen sy eie reëls soos die spel vorder en is hulle van mening dat die idee van die speletjie is om beurte te maak en pret te hê. Teen die einde van die premorele fase (ongeveer vier tot vyf jaar) raak kinders egter meer bewus van reëls en begin hulle om ouer kinders se reëlgebonde gedrag na te boots. Die premorele kind verstaan

egter nog nie dat reëls verteenwoordigend is van 'n samewerkingssooreenkoms oor hoe 'n spel gespeel behoort te word nie (Berk, 1993:578).

Teen ongeveer vyf- tot tienjarige ouderdom ontwikkel kinders 'n respek vir reëls asook die siening dat reëls te alle tye gehoorsaam moet word. Kinders verkeer nou in die fase van heteronome moraliteit (ook genoem die fase van morele realisme of moraliteit van dwang) (Santrock, 1997:270). Reëls word nou beskou as onveranderbaar en heilig, as verlengstukke van 'n hoër outoriteit soos die ouers, die polisie of selfs God. Reëls word as riglyne vir aanvaarbare gedrag gebruik en kinders glo nou dat die oortreding van reëls gestraf behoort te word, ongeag die voorneme van die oortreder. Die erns van 'n oortreding word gegrond op die objektiewe gevolge daarvan. Geen versagtende omstandighede by die oortreding van 'n reël kan ook in aanmerking geneem word nie.

Teen ongeveer die tiende lewensjaar bereik kinders die volgende fase van morele ontwikkeling. Dit staan bekend as die fase van outonome moraliteit (ook genoem die fase van morele relativisme) (Santrock, 1997:270). Omdat kinders nou minder egosentries dink, toon hulle ook groter morele buigsaamheid. Hulle besef dat sosiale reëls in baie gevalle arbitrêr is en dat dit in twyfel getrek kan word en selfs verander kan word met die toestemming van diegene wat daarby betrokke is. Die voorneme van 'n oortreder word ook in aanmerking geneem. Die siening dat reëls verbreek mag word indien dit in mense se belang is, kom nou na vore.

Volgens Piaget speel kognitiewe ontwikkeling sowel as sosiale ervaring 'n rol in die oorgang van heteronome na outonome moraliteit. Kognitief is daar 'n afname in egosentrisme en 'n ontwikkeling van rolbesettingsvermoë (die vermoë om ander persone se standpunte te verstaan en "oor te neem") wat beteken dat kinders morele kwessies vanuit verskillende perspektiewe kan sien.

Verskeie aspekte van Piaget se teorie is later deur ander navorsers bevestig, maar daar bestaan kritiek teen sy teorie. So byvoorbeeld is daar outeurs wat glo dat

Piaget jong kinders se morele begrip onderskat het, en dat daar aanduidings is dat kinders reeds op 'n vroeër stadium 'n morele beslissing kan vel as wat Piaget se navorsing aandui. Piaget is ook gekritiseer omdat hy nie kulturele en sosio-ekonomiese verskille tussen kinders in aanmerking geneem het nie. Verdere belangrike kritiek teen Piaget was sy siening dat kinders se moraliteit reeds aan die einde van die middelkinderjare volledig gevorm is. Die standpunt van kritici is dat die ontwikkeling van moraliteit 'n deurlopende proses is en dat dit nie voor volwassenheid bereik word nie, en selfs dan kan moraliteit nog ontwikkel (Louw, Van Ede & Louw, 1998:378–380).

Soos reeds genoem, hang die ontwikkeling van moraliteit vir Piaget nou saam met die ontwikkeling van kognitiewe vermoëns. Peck en Havighurst het weer geredeneer dat persoonlikheid 'n belangriker rol speel in die ontwikkeling van moraliteit (Dacey, 1979:135-136).

2.4.4.2 Peck en Havighurst se teorie oor morele ontwikkeling

Volgens Dacey (1979:136-137) het Peck en Havighurst morele ontwikkeling ondersoek deur te kyk na die houdings en eienskappe wat die individu openbaar in sy verhouding tot ander mense. Hulle was in staat om vyf tipes van motivering vir etiese gedrag te identifiseer wat stadiums in morele ontwikkeling verteenwoordig. Dit is egter moontlik vir gedrag om te stagneer en by een stadium te bly. Die onderskeie stadiums word vervolgens kortliks bespreek:

- ◆ **Stadium een: Amorele tipe:** Mense in hierdie stadium is totaal egosentriek en is net gerig op oor die bevrediging van hul eie behoeftes. Hulle is geneig om gedisorganeerd en ongelukkig te wees en het relatief min beheer oor hul impulse. Hulle het sterk gevoelens van skuld en tree met vyandigheid op teenoor ander sowel as hulself.
- ◆ **Stadium twee: Dienstige tipe:** Hoewel hierdie persone voorkom as konsidererend, is hulle eintlik selfsugtig. Hulle is in staat om meer gemaklik

in die samelewing in te pas as die amorele tipe, maar slegs omdat hulle straf vrees. Hulle gewete is swak ontwikkel en hulle is geneig om inhalig en korrup te wees.

- ◆ **Stadium drie: Konformerende tipe:** Persone in hierdie stadium tree op 'n morele wyse op, maar slegs omdat hulle 'n sterk begeerte het om tot groepsnorme te konformeer. Van hulle skryf Peck en Havighurst: "He wants to and does conform to all the rules of his group. He wants to do what others do, and his only anxiety is for possible disapproval." Hulle is volgelinge wat probeer om sosiale afkeur te vermy. Hierdie persone het sterk superego's en lei gereeld onder die konstante teistering van hul gewetes. Peck en Havighurst is van mening dat die meeste mense se morele ontwikkeling by hierdie stadium stop. Dit impliseer dat konformering die algemeenste motivering vir morele gedrag is.
- ◆ **Stadium vier: Irrasioneel-konsensieuse tipe:** Hierdie persone pas aan by hul eie standaarde van reg en verkeerd in plaas van die groepkode. Irrasioneel-konsensieuse persone reageer egter nougeset op die voorskrifte van hul gewete en is daarom moeilik om mee saam te leef. Hulle is bereid om die ongewilde ding te doen met totale vertroue in hul eie morele standaarde. Hul hoofdoel is om 'n onberispelike lewe te lei.
- ◆ **Stadium vyf: Rasioneel-altruistiese tipe:** Die hoofmotivering van persone in hierdie stadium is die welsyn van ander. Hulle is in staat om realisties na ander se behoeftes te kyk sonder om hul eie vooroordele na vore te bring. Hulle is dus in staat om sterk leiers en weldoeners te wees (Horrocks, 1976:307).

Peck en Havighurst glo dat die meeste mense geneig is om redelik vroeg in hul lewens te fikseer op een van hierdie stadiums en dit word dan hulle operasionele basis van morele gedrag. Peck en Havighurst sowel as Piaget beskou 'n persoon se vlak van moraliteit as relatief onveranderlik na hul kinderjare. Lawrence Kohlberg stem nie saam nie. Hy glo dat bogenoemde teorieë te rigied is en dat mense gehelp kan word om hul vlak van morele oordeel te verhoog. Omdat baie

van sy werk met adolessente gedoen is, is sy werk vir hierdie navorsing veral van toepassing (Dacey, 1979:137).

2.4.4.3 Kohlberg se teorie oor morele ontwikkeling

Lawrence Kohlberg is deur Piaget se werk geïnspireer. Albei teoretici het 'n waardevolle bydrae tot ons kennis van die morele ontwikkeling van kinders gelewer (Berk, 1993:580). Hulle teorieë het die volgende aspekte in gemeen gehad:

- Hulle het geglo dat kinders deur verskillende fases van morele ontwikkeling gaan.
- Hulle het geglo dat morele ontwikkeling gebaseer is op kognitiewe ontwikkeling en toepaslike sosiale ervarings.
- Albei was van mening dat kliniese onderhoude die voorkeurmetode is om kinders se morele ontwikkeling te bestudeer.
- Albei het hulle data ingesamel deur aan kinders vrae te vra oor hipotetiese situasies.

Die belangrikste verskil tussen die teorieë van Piaget en Kohlberg is dat, soos reeds genoem, Piaget van mening was dat kinders aan die einde van die middelkinderjare feitlik volkome morele volwassewording kan bereik, terwyl Kohlberg vasgestel het dat kinders van hierdie ouderdom nog ver verwyder is van volwasse moraliteit (Louw, Van Ede & Louw, 1998:381-382).

Kohlberg het Piaget se teorie uitgebrei en verfyn deur onderhoude met seuns op die ouderdom tien, dertien en sestien jaar te voer waartydens hulle 'n aantal hipotetiese morele dilemmas moes oplos. Hy het aan hulle denkbeeldige dilemmas voorgelê waarin die hoofkarakter 'n behoefte persoon wou help, maar hy moet die wet oortree om dit te kan doen. Vir elkeen van hierdie dilemmas moes die respondente 'n keuse maak óf:

- gehoorsaam te wees aan `n reël, `n wet of `n outoriteitsfiguur, óf
- strydig met hierdie reëls of wette op te tree ter wille van mense se behoeftes.

Dit was nie vir Kohlberg van primêre belang watter een van die twee keuses die seuns maak nie, maar hy was meer geïnteresseerd in die rasionaal agter hul keuse (Shelton, 1989:24). Nadat hy die rasionale bestudeer het, het hy drie verskillende vlakke van morele ontwikkeling beskryf, naamlik die prekonvensionele, konvensionele en postkonvensionele vlakke (Dacey & Kenny, 1997:137). Elkeen van hierdie vlakke verdeel hy in twee stadia, dit wil sê `n totaal van ses stadia. Volgens Kohlberg verander die vlakke en stadia nie, aangesien dit afhanklik is van die ontwikkeling van sekere kognitiewe vaardighede, wat ook in `n bepaalde volgorde verloop (Dacey, 1979:137; Louw, Van Ede & Louw, 1998:380-381).

`n Samevatting van Kohlberg se vlakke en stadia van morele ontwikkeling word in tabel 2.2 weergegee.

Vlak I: Prekonvensionele moraliteit

Volgens Kohlberg is hierdie vlak van morele ontwikkeling veral kenmerkend van die middelkinderjare (Cole & Cole, 1996: 688-689). Kinders konformeer nou met reëls ten einde straf te vermy en beloning te verkry. Die prekonvensionele vlak van morele ontwikkeling bestaan uit die volgende twee stadia:

- **Stadium 1: Heteronome moraliteit (Straf-en-gehoorsaamheidsoriëntasie)**

Kinders vind dit in hierdie stadium moeilik om `n morele dilemma vanuit verskillende gesigspunte te benader en evalueer gedrag slegs op die basis van die gevolge daarvan. Die motiewe van die dader word dus nie in aanmerking geneem nie. Hulle is nou gehoorsaam ter wille van gehoorsaamheid en sal dus die regte

gedrag uitvoer ten einde straf te vermy, maar sal gedrag nie as verkeerd beskou indien dit nie agtergekom en gestraf word nie (Louw, Van Ede & Louw, 1998: 382).

- **Stadium 2: Individualistiese moraliteit (Instrumentele doel en uitruiling)**

Tydens hierdie stadium tree 'n bewuswording na vore dat persone verskillende standpunte ten opsigte van 'n morele dilemma kan handhaaf, maar dié besef is aanvanklik baie konkreet. Vir kinders is dit nou reg om reëls na te kom indien dit in iemand se onmiddellike belang is. Dit is dus reg om tot eie voordeel en in eie belang op te tree. Die verwagting bestaan ook dat indien hulle iets vir iemand doen, laasgenoemde in die toekoms ook iets vir hulle sal doen. Die ek-help-jou-en-jy-help-my-beginsel is dus prominent in hierdie stadium. Gehoorsaamheid aan reëls het primêr ten doel om beloning te verkry en om persoonlike behoeftes te bevredig (Louw, Van Ede & Louw, 1998:383)

Met die aanvang van adolessensie en die geleidelike skuif na formeel-operasionele denke, vind progressie plaas na Kohlberg se tweede fase van morele ontwikkeling.

Vlak II: Konvensionele moraliteit

Volgens Kohlberg ontwikkel die meeste adolessente en volwassenes nie verder as hierdie vlak nie. Hierdie vlak word ook die vlak van konvensionele reëlkonformering genoem. Dit beteken dat die individu met die sosiale orde en die verwagtings van ander konformeer. Dit impliseer dat individue se morele standaarde ekstern beheer word. Individue op hierdie vlak van morele redenering is gewoonlik lojaal teenoor die sosiale orde en ondersteun en regverdig dit. Die verwagtings van die individu se groep, gesin of volk word dus nie net gehandhaaf en ondersteun nie, maar daar word ook daarmee gekonformeer, ongeag die onmiddellike gevolge.

TABEL 2.2: KOHLBERG SE VLAKKE EN STADIA VAN MORELE ONTWIKKELING

OUDERDOM	VLAK/STADIUM	SOORT GEDRAG
Ongeveer 5-9 jaar	Vlak I: Prekonvensionele vlak Stadium 1 Heteronome moraliteit – straf- en gehoorsaamheidsoriëntasie	Die kind gehoorsaam reëls om straf te vermy.
	Stadium 2 Individualistiese moraliteit – Instrumentele doel en uitruiling	Die kind gehoorsaam reëls om beloning of gunste te verkry.
	Vlak II: Konvensionele vlak Stadium 3 Moraliteit van interpersoonlike verwagtings, verhoudings en konformiteit – goeie seun/dogter-oriëntasie	Die kind gehoorsaam reëls om aanvaar te word en verwerping te vermy.
	Stadium 4 Moraliteit van sosiale sisteme en gewete – wet-en-orde-oriëntasie	Die individu aanvaar reëls omdat hy homself daarmee identifiseer en dit as noodsaaklik vir die handhawing van die samelewing beskou.
Die meeste adolessente en volwassenes	Vlak III: Postkonvensionele vlak Stadium 5 Moraliteit van sosiale ooreenkoms, bruikbaarheid en individuele regte	Beskou reëls as kontraktuele ooreenkomste wat ten doel het om die regte van individue te beskerm en die algemene welsyn te bevorder.
Slegs 'n klein persentasie volwassenes	Stadium 6 Moraliteit van universele etiese beginsels	Die persoon tree volgens selfgekoose beginsels op wat op universele waardes berus.

(Uit: Louw, Van Ede & Louw, 1998:381).

Individue beskou die handhawing van die gevestigde norme as hul morele plig om sodoende positiewe menseverhoudings in 'n ordelike samelewing te verseker. Gedrag word nou (vir die eerste keer) beoordeel volgens die doener se motief. Die twee stadia wat op hierdie vlak onderskei kan word, is die volgende:

- Stadium 3: Moraliteit van interpersoonlike verwagtings, verhoudings en konformiteit ('n "goeie seun- /goeie meisie-oriëntasie")

Individue in hierdie ontwikkelings stadium beskou goeie (dit wil sê morele) gedrag as gedrag wat deur ander goedgekeur word. Persone in hierdie stadium is dus daarop ingestel om die goedkeuring van ander te verkry en kritiek te vermy. Daarom sal hulle poog om die goedgesindheid van vriende, familieleden en ander belangrike persone (byvoorbeeld onderwysers) te behou deur 'n "goeie persoon" te wees.

- Stadium 4: Moraliteit van sosiale sisteme en gewete ('n "wet-en-orde-oriëntasie")

In hierdie stadium word korrekte (dit wil sê morele) gedrag geassosieer met pligsvervulling, respek vir outoriteit en die handhawing van die bestaande sosiale orde. Die wette van die samelewing mag in geen omstandighede verbreek word nie, omdat dié wette uiters belangrik is vir die handhawing van orde in die samelewing. Persone in hierdie stadium is van mening dat die wette van die samelewing vir almal geld en dat dit streng toegepas moet word. Wanneer 'n morele oordeel gevel moet word, word die samelewingswette dus in ag geneem. Gedrag word as verkeerd (dit wil sê immoreel) beskou indien dit die wette of reëls van die samelewing oortree, of wanneer iemand benadeel word. Die klem is dus nou op wat 'n persoon veronderstel is om te doen (Dacey, 1979:139; Louw, Van Ede & Louw, 1998:466-467).

Beide vorme van konvensionele moraliteit vereis 'n vermoë om oor abstrakte waardes te dink (Morris, 1985:350; Papalia & Olds, 1985:450).

Vlak III: Postkonvensionele moraliteit

Dit is die hoogste vlak van morele ontwikkeling. Dit word ook die moraliteit van selfaanvaarde of outonome morele beginsels genoem. Baie min mense bereik egter hierdie vlak van morele redenering. Op hierdie vlak van morele redenering definieer en internaliseer die individu morele waardes en beginsels onafhanklik van die groepe of persone wat hierdie beginsels handhaaf. Die individu oorweeg byvoorbeeld nou abstrakte morele beginsels wat universeel toepasbaar is en nie slegs vir een sosiale groep geld nie. Bestaande sosiale en politieke waardes word nie onvoorwaardelik aanvaar nie en alternatiewe morele beginsels word erken. Alle moontlikhede word ondersoek en individue besluit self wat hul eie persoonlike morele kode (dit wil sê morele waardes en gedrag) moet wees. Hoewel hierdie individue bewus is van hul persoonlike waardes en menings, sal hulle wel konformeer met die vasgestelde sosiale norme indien dit die welsyn van ander (byvoorbeeld geregtigheid en menswaardigheid) bevorder. Die volgende twee stadia word op hierdie vlak onderskei:

- Stadium 5: Moraliteit van sosiale ooreenkomste, bruikbaarheid en individuele regte

In hierdie stadium word morele of immorele gedrag gedefinieer in terme van wette of vasgestelde reëls wat betrekking het op algemene regte en standaarde. Hierdie reëls berus op 'n rasionele basis (dit wil sê dit is gebaseer op beredenering en feite), bevorder die welsyn van die samelewing en is noodsaaklik vir die optimale funksionering van die gemeenskap. Benewens hierdie konformering met algemene standaarde, dien die individu se persoonlike waardes en menings ook as maatstaf vir wat moreel korrek of verkeerd is. Reëls kan dus verander word as die individu en die samelewing hieroor saamstem. Indien daar egter

konflik tussen die individu se standarde en die vasgelegde reëls of wette is, sal laasgenoemde aanvaar word, omdat die siening bestaan dat dit moreel verpligtend is om die samelewing se reëls te handhaaf.

- Stadium 6: Moraliteit van universele etiese beginsels (soms ook genoem die moraliteit van individuele gewetensbeginsels)

In hierdie stadium beoordeel individue gedrag nie net volgens die bestaande norme nie, maar ook volgens hulle eie gewete of eie geïnternaliseerde abstrakte morele reëls. Hierdie beginsels is nie konkrete morele reëls nie, maar eerder universele beginsels van geregtigheid, gelykheid van menseregte en respek vir die waardigheid van die individu. Persone wat hierdie vlak van morele oordeel bereik, tree volgens hul eie geïnternaliseerde beginsels op, ongeag ander se reaksies. Indien hulle nie so optree nie, ervaar hulle skuldgevoelens en veroordeel hulle hul eie gedrag (Dacey, 1979:139; Horrocks, 1976:305; Louw, Van Ede & Louw, 1998:467-468).

Voorbeelde van faktore wat adolessente se morele ontwikkeling beïnvloed, sluit onder andere kognisie, ouerlike houdings en optrede, interaksie met portuurs, godsdiens en sosio-ekonomiese status in.

Tot dusver het die bespreking gehandel oor die proses van morele ontwikkeling na volwassenheid. Daar moet egter onthou word dat nie alle individue morele volwassenheid bereik nie. Morele onvolwassenheid word deur veral twee aspekte gekenmerk:

- **Egosentrisme**, dit wil sê die onvermoë om 'n saak vanuit 'n ander se perspektief te beskou. Individue sal byvoorbeeld slegs dit wat vir hulself tot voordeel strek, in hulle morele redenering insluit.
- **Heteronome aanvaarding van ander se waardestelsels**, dit wil sê dat individue onder die outoriteit van ander (byvoorbeeld ouers, die staat) se waardes staan

en nie outonoom of onafhanklik `n eie waardestelsel, waaraan hulle getrou kan wees, gevorm het nie (Louw, Van Ede & Louw, 1998:474).

`n Vergelyking van die drie teorieë van morele ontwikkeling volg in tabel 2.3.

TABEL 2.3: VERGELYKING VAN DRIE TEORIEë VAN MORELE ONTWIKKELING

Piaget	Peck en Havighurst	Kohlberg
1. Premoreel	1. amoreel	1. gehoorsaamheid, straf
2. heteronome moraliteit	2. gediensdig	2. instrumentele doel en uitruiling
3. outonome moraliteit	3. konformerings	3. goeie seun / goeie meisie
4. kodifisering	4. irrasioneel-konsensieus	4. outoriteit en sosiale orde
	5. rasioneel-altruïsties	5. kontraktueel - wetlik
		6. universele etiek

(Dacey, 1979:139)

2.4.5 Sosiale ontwikkeling

2.4.5.1 Inleiding

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat al die aspekte van adolessente ontwikkeling, naamlik liggaamlike, seksuele, kognitiewe, persoonlikheids-, sosiale en morele ontwikkeling, binne `n bepaalde sosiale konteks plaasvind wat ontwikkeling bevorder of strem. Tydens adolessensie word hierdie sosiale konteks deur onder andere die ouers en portuurgroep gevorm (Wallace & Goldstein, 1997:351).

Dit is `n belangrike ontwikkelingstaak vir die adolessent om sosiaal verantwoordelike gedrag te ontwikkel. Dit beteken dat die adolessent vir hom `n plek in die samelewing moet verwerf, hy moet veranderinge in die samelewing

kan verwerk, hy moet rolle aanvaar wat in die gemeenskap gevind word. Die adolessent moet interpersoonlike vaardighede aanleer (soos sensitiwiteit vir die behoeftes van ander), moet van ander se idees en bydraes gebruik kan maak, moet verdraagsaamheid vir persoonlike en kulturele verskille aankweek en 'n vertroue in homself ontwikkel (Monteith, Postma & Scott, 1988:92). Die sentrale tema van sosiale ontwikkeling is om ontslae te raak van egosentrisme en om sosiale volwassenheid te bereik.

Gedurende vroeë adolessensie vorder die kind ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling van die konkreet-operasionele fase na die formeel-operasionele fase. Daarom dink die kind nou anders oor dinge. Sy verhouding met die wêreld rondom hom en met die mense met wie hy in aanraking kom, is nie meer so eenvoudig nie (Cole & Cole, 1996:638-640). Hy gehoorsaam nie meer net reëls omdat die reëls daar is nie, maar hy begin dit bevraagteken en vorm 'n eie mening daaroor. Hy kan standpunte vanuit verskillende hoeke sien en kan dit koördineer in een veralgemeende siening (Monteith, Postma & Scott, 1988:92).

Die adolessent se ouers, sy vriende en sy portuurgroep speel 'n belangrike rol in die sosiale ontwikkeling van die adolessent en daarom is dit belangrik om aandag te gee aan die adolessent se verhouding met die onderskeie groepe.

2.4.5.2 Verhouding met ouers

In die verlede het sielkundige literatuur klem gelê op die ontkoppeling van die ouers, die generasiegaping, konflik binne die ouer-adolessent-verhouding en die problematiek van onafhanklikheidswording ten opsigte van die sosiale ontwikkeling van adolessente. Tans word 'n meer gebalanseerde siening gehandhaaf deur te fokus op die gehegheidsbande tussen ouer en adolessent en die ondersteuningstelsel wat ouers hul adolessente bied namate hulle 'n wyer en meer komplekse sosiale omgewing betree, terwyl konflik beskou word as 'n

normale faset van ontwikkeling. Redes vir die verandering in interaksiepatrone gedurende vroeë adolessensie hou waarskynlik verband met die volgende:

- die biologiese veranderinge gedurende puberteit wanneer hormonale afskeidings aanleiding kan gee tot gemoedskommelinge,
- kognitiewe veranderinge wat aanleiding kan gee tot toenemende bevraagtekening, idealisme en argumentering,
- die ontwikkeling van 'n eie identiteit wat met eksperimentering gepaardgaan en
- sosiale ontwikkeling wat toenemende onafhanklikheidswording impliseer (Louw, Van Ede & Louw, 1998:449-450).

Die adolessent strew na onafhanklikheid van die ouers. Die aanvaarding van die taak van onafhanklikwording is baie belangrik vir die adolessent se ontwikkeling na volwassenheid. Dit is noodsaaklik dat die kind nie die ouers meer as sterk en alwetend beskou nie, want dan beskou hy homself as nietig en swak, en dit belemmer die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep. Die selfstandigwording van die adolessent impliseer dat die rol wat die ouer in sy lewe speel relatief kleiner word. Die rol van die ouer is egter nog steeds baie belangrik, veral ten opsigte van die opvoeding van die adolessent (Wallace & Goldstein, 1997:351).

Die manier waarop die kind van kleins af opgevoed is, sal in groot mate bepaal hoe die onafhanklikheidswording (emansipasie) van die adolessent verloop. Emansipasie is 'n proses wat op die basis van positiewe binding met die ouers sedert die vroegste kinderjare deur eksplorاسie, differensiasie, skeiding en individuasie ontwikkel (Ackermann, 1993:148-150). Die positiewe verloop van hierdie prosesse maak die verwerwing van outonomie en van 'n eie identiteit gedurende adolessensie en vroeë volwassenheid moontlik.

Die ouers wat voldoen het aan die kind se behoefte aan warmte en liefde help die kind om die nodige selfvertroue te ontwikkel om selfstandig besluite te neem en

verhoudings aan te gaan. Positiewe emosionele binding met die ouers het dus plaasgevind. Differensiasie verwys na die proses waardeur toenemende interpersoonlike “afstand” tussen gesinslede gereguleer word en waardeur die persoon (kind) ’n eie individualiteit beleef. Skeiding gaan gepaard met toenemende fisieke, emosionele, kognitiewe, sosiale en geestelike onafhanklikheid.

Individuasië is ’n oorkoepelende begrip en sluit die prosesse van binding, differensiasie en skeiding in. Individuasië hang saam met die verwerwing van relatiewe onafhanklikheid – veral emosionele onafhanklikheid – en die neem van relatief onafhanklike besluite, en is ’n voorwaarde vir identiteitsverwerwing.

Otonomie kan beskou word as die keersy van individuasië. Soos individuasië vorder, ontwikkel outonomie, dit wil sê die belewing, uitlewing en handhawing van individualiteit, onafhanklikheid en selfstandigheid. Individuasië verwys primêr na dit waarvandaan die adolessent wegbeweeg, terwyl outonomie gaan oor waarheen hy beweeg. Die mate van outonomie wat die ouers van kleins af aan die kind toestaan in sy optrede en handeling, sal die selfstandigheidsontwikkeling van die kind gedurende adolessensie beïnvloed (Santrock, 1997:387).

2.4.5.3 Verhouding met vriende

Die navorser tref in hierdie bespreking onderskeid tussen die adolessent se vriendekring en sy portuurgroep. Hoewel die portuurgroep meestal die vriendekring insluit, is die portuurgroep ’n meer omvattende term wat dui op mense van dieselfde ouderdomsgroep.

In sy soeke na selfstandigheid maak die adolessent al minder staat op sy ouers en soek meer steun vir sy optrede by ander mense, waaronder sy vriende. In die proses van differensiasie van hulle ouers voel adolessente soms onseker van

hulself en daarom speel vriende en die portuurgroep 'n groot rol in hul lewe (Santrock, 1997:390).

Terwyl die kind ontwikkel, verander sy behoeftes ten opsigte van die sosiale aspekte van sy lewe en stel hy ander eise aan vriendskappe. Volgens Coleman (1980:40) kan daar verskillende fases in die ontwikkeling van die aard van vriendskappe onderskei word. Gedurende vroeë adolessensie sentreer vriendskappe eerder om die aktiwiteite van die vriende as die interaksie tussen die vriende. Daar is nie sprake van diepte en gevoel in die vriendskap nie. Gedurende middel-adolessensie is die belangrikste eis wat aan vriende gestel word, betroubaarheid. Die adolessent gaan deur 'n onseker stadium in sy lewe en 'n vriend met soortgelyke probleme voldoen aan 'n behoefte om sekuriteit. Vriendskappe gedurende laat adolessensie is 'n meer ontspanne ervaring wat gedeel word. Dan gaan dit meer om die vriend se persoonlikheid en belangstellings (Berk, 1994:463; Cole & Cole, 1996:642).

2.4.5.4 Die portuurgroep

'n Portuurgroep bestaan basies uit ouderdomsgenote wat nie lede van die gesin is nie.

Die portuurgroep van die adolessent bestaan uit 'n wêreld van sy eie met sy eie gewoontes, tradisies, maniere en soms ook 'n eie soort taal (Schaffer, 1996:318-319). Volwassenes is altyd in meerdere of mindere mate uitgesluit uit die portuurgroep, hoewel daar nie noodwendig botsings en antagonisme tussen die volwassenes en die portuurgroepe is nie (Monteith, Postma & Scott, 1988:99). Die betrokkenheid by die portuurgroep dra nie slegs by tot die bevrediging van die adolessent se emosionele behoeftes nie, maar dien ook as 'n belangrike bron van inligting en bied geleentheid vir sosialisering (Louw, Van Ede & Louw, 1998:454).

Die portuurgroep speel 'n groot rol in die emansipasie van die adolessent sodat hy uiteindelik as volwassene onafhanklik kan optree. Die portuurgroep dwing die adolessent om meer op sy eie voete te staan. Die portuurgroep vervang dus meer en meer die funksie wat die gesin tot in dié stadium in die adolessent se lewe vervul het en verskaf sodoende 'n ander bron van sekuriteit aan die adolessent (Worthington, 1989:561). Die adolessent is in baie opsigte onervare en onseker van homself en dit help hom om tussen ander mense met dieselfde probleme te beweeg (Nicholson & Antill, 1981:311). In die portuurgroep is die eise nie so hoog en verantwoordelikhede nie so groot as in die volwassenes se wêreld nie. Die wete dat sy maats medesoekers is, beteken by wyse van ondersteuning en motivering baie vir die adolessent.

Sosiale aanvaarbaarheid en populariteit is vir die adolessent 'n baie belangrike saak, want hy vrees eensaamheid wat vir hom die simbool is van sosiale verwerping. Die selfkonsep van die adolessent word ook sterk beïnvloed deur wat sy maats van hom dink. Indien die adolessent deur sy portuurgroep aanvaar word en sodoende kan ervaar dat hy sosiaal aanvaarbaar is, skep dit 'n gevoel van eiewaarde by adolessente wat weer baie belangrik is vir hulle selfkonsep (Wyngaard, 1994:144-145). Hoewel sosiale aanvaarbaarheid in die portuurgroep baie belangrik vir die adolessent is, moet dit teen die agtergrond van die gemeenskap as geheel gesien word. Die portuurgroep funksioneer nie in 'n vakuum nie. Die kultuur, die waardes en norme van die gemeenskap vind ook neerslag in die portuurgroep (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:65).

Die portuurgroep bied aan die adolessent 'n geleentheid om met sy ouderdomsgenote op 'n gelyke grondslag mee te ding om vir hom 'n plek in die sosiale groep te verower op grond van wat hy is of kan doen. Vir die adolessent steek daar baie meer in kompetisie as vir die jonger kind aangesien dit 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van die selfkonsep. In die beoordeling van homself en andere kom hy agter waartoe hy in staat is en oortuig hy hom van sy eie vermoëns in vergelyking met ander. Die kompetisie is ook 'n belangrike

voorbereiding vir die volwasse lewe wat vol kompetisie op verskeie terreine is (Monteith, Postma & Scott, 1988:106).

Die portuurgroep in sy verskillende vorme bied ook aan die adolessent die geleentheid om in aanraking te kom met adolessente van verskillende agtergronde. Kinders in 'n skool of in georganiseerde jeuggroepe leer nuwe gedragspatrone van mekaar aan, en daar kom kinders met 'n laer sosio-ekonomiese status in aanraking met tipiese middelklaswaardes en -norme (Santrock, 1997:391).

2.4.5.5 Heteroseksuele verhoudings

Dit is een van die ontwikkelingstake van die adolessent om heteroseksuele verhoudings aan te gaan, want dit is belangrik vir sy persoonlike en sosiale ontwikkeling. Die adolessent moet ook 'n duidelike beeld van die teenoorgestelde geslag vorm om skewe en stereotipe voorstellings deur die media teen te werk. Heteroseksuele verhoudings is ook baie belangrik as voorbereiding op die taak van die maak van 'n keuse van 'n huweliksmaat wat op die jong volwassene wag (Santrock, 1997:392-393).

2.4.5.6 Ontwikkelingstake

Samevattend kan die volgende as sentrale ontwikkelingstake van die adolessent op die terrein van sosiale ontwikkeling beskou word:

- Die adolessent moet leer om die verhouding tussen hom en sy ouers op 'n meer volwasse grondslag van wedersydse respek en onafhanklikheid te plaas.
- Die adolessent moet meer volwasse verhoudings met lede van die portuurgroep ontwikkel.
- Die adolessent moet sy onafhanklikheid behou en sonder die portuurgroep ook volledig en gelukkig kan funksioneer. 'n Kenmerk van adolessente portuurgroepverhoudings is die toename in konformiteit. Konformiteit

verwys na die neiging om toe te gee aan sosiale druk (in hierdie geval die druk van die portuurgroep).

- Die adolessent moet daarna streef om die ontwikkelingsgeleentede van die portuurgroepsituasie te benut.
- Die adolessent moet leer om lede van die teenoorgestelde geslag te kan begryp en verstaan.
- Die ontwikkeling van 'n manlike of vroulike sosiale rol is 'n verdere ontwikkelingstaak.
- Die adolessent moet homself voorberei vir die huwelik en toekomstige gesinslewe.
- Die adolessent moet sosiaal verantwoordelike gedrag aanleer (Monteith, Postma & Scott, 1988:113).

2.4.6 Persoonlikheidsontwikkeling

Vir die doel van hierdie bespreking word die kernaspekte van persoonlikheid tydens adolessensie bespreek. Dit sluit identiteitsvorming, die selfkonsep en die maak van 'n beroepskeuse in.

2.4.6.1 Identiteitsvorming

2.4.6.1.1 Inleiding

As soekende wese soek die adolessent na klaarheid wat betref die wesensgronde van sy eie bestaan. Vrae soos “waarom leef ek?”, “wat is die sin van die lewe?”, “waarheen is ek op pad?” kom nou dikwels by die adolessent rondom die sestiende jaar voor. Vir hom is niks nou meer vanselfsprekend nie (Papalia & Olds, 1985:452).

Identiteit behels die beleving van konstantheid te midde van veranderinge binne die persoon self en omgewingsveranderinge, wat beteken dat 'n persoon homself ten spyte van veranderinge en aanpassings, steeds as dieselfde persoon ervaar.

Identiteit verwys ook na die individu se bewustheid van homself as onafhanklike, unieke persoon met 'n bepaalde plek in die samelewing (Swart, 1992:12).

Identiteitsontwikkeling is 'n lewenstaak wat met geboorte begin as die baba begin differensieer tussen homself as subjek en die objekte in sy omgewing en wat voortduur tot in bejaardheid (Santrock, 1997:398; Wallace & Goldstein, 1997:349). Adollessensie is egter dié tydperk in die lewensiklus waartydens die grootste mate van identiteitsontwikkeling plaasvind en wel as gevolg van ingrypende fisieke, seksuele, sosiale, kognitiewe en morele ontwikkeling (Markstrom-Adams, Hofstra & Dougher, 1994:454). Hierdie ontwikkelings bring veranderinge mee wat adollessente se sekerheid oor wie hulle is en hulle gevoel van eenheid bedreig (Louw, Van Ede & Louw, 1998:429-430). Volgens Vrey (1979:49) geskied identiteitsvorming hoofsaaklik onbewus vir die betrokke individu en vir die gemeenskap. Dit gaan gepaard met groei en ontwikkeling waardeur die kind tot al hoe meer dinge in staat is en sy selfkonsepsies wysig en toeneem. Die identiteit van die individu ontwikkel en verkry 'n groter mate van bestendigheid tydens adollessensie.

Erikson (1968:87) beskou adollessensie as 'n kritieke fase in die proses van identiteitsvorming. Die adollessent moet volgens Erikson 'n identiteit ontwikkel wat die gaping oorbrug tussen wat hy as kind was en wat hy in die toekoms moet word; tussen die beeld wat hy van homself het, die beeld wat hy dink ander van hom het en wat hulle van hom verwag. Steffoff (1990:46) voel dat indien adollessente nie 'n duidelike identiteit bereik nie, hulle nie voorbereid is om die konflikte wat die lewe moontlik vir hulle bied, te hanteer nie.

2.4.6.1.2 Erik Erikson se teorie: identiteit teenoor identiteitsverwarring

Die teorie van Erikson is reeds kortliks uiteengesit (sien 2.2.5.2) en word hier meer volledig bespreek.

Erik Erikson (1968) onderskei agt ontwikkelingstadia in die mens se totale ontwikkelingsverloop. Elke ontwikkelingstadium word deur 'n sentrale krisis gekenmerk, dit wil sê 'n situasie waarin die individu hom ten opsigte van twee teenoorgestelde pole moet oriënteer. Elke stadium staan in interaksie met elke ander stadium in 'n hiërargies-geordende ontwikkelingsstelsel, wat beteken dat elke stadium afhanklik is van die relatief suksesvolle hantering van die voorafgaande stadia en die relatief suksesvolle oplossing van die gepaardgaande konflikte tot uiteindelijke persoonlikheidsintegrasie (Miller, 1983:161).

Die oplossing van elke krisis is egter nie eenvoudig geleë in die keuse van die positiewe pool nie, maar eerder in 'n sintese (die kombinasie van twee teenoorgesteldes op 'n hoër vlak) tussen die twee pole (Louw, Van Ede & Louw, 1998:53).

By die bestudering van die agt stadia moet in gedagte gehou word dat die naam van elke stadium telkens 'n aanduiding gee van die positiewe en negatiewe pole van die krisis, terwyl die sintese daarna aangedui word.

Die agt ontwikkelingstadia word in tabel 2.4 aangedui.

Vir die doel van hierdie studie is dit nodig dat fase vyf van Erikson se teorie, naamlik **identiteit teenoor identiteitsverwarring**, in meer detail bespreek word.

□ Die ontwikkeling van 'n identiteit

Ten einde 'n eie identiteit te vorm, moet al die psigososiale krisisse van die vorige fases volgens Erikson opgelos wees. Dit impliseer dat adolessente oor basiese vertroue, outonomie, inisiatief en arbeidsaamheid moet beskik om die take wat gedurende identiteitsontwikkeling vereis word, suksesvol deur te voer. Identiteitsontwikkeling impliseer dat adolessente moet definieer wie hulle is, wat

TABEL 2.4: DIE AGT ONTWIKKELINGSTADIA VAN ERIKSON

FASE	KRISIS	SINTESE	OUDERDOM
Een	Basiese vertroue vs Wantroue	Hoop	Geboorte – 1jr 6mnde
Twee	Outonomie vs Skaamte en skuld	Wilskrag	1jr 6mnde – 3jr
Drie	Inisiatief vs Skuldgevoel	Doelgerigtheid	3jr – 6jr
Vier	Produktiwiteit vs Minderwaardig- heid	Bekwaamheid	7jr – 12jr
Vyf	Identiteit vs Identiteitsverwar- ring	Betroubaarheid	12jr – 22jr
Ses	Intimiteit vs Isolasie	Liefde	20jr – 25jr
Sewe	Generatiewe vs Stagnering	Sorgsaamheid	25jr- 60jr
Agt	Integriteit vs Wanhoop	Wysheid	60jr +

vir hulle belangrik is, en watter rigtings hulle in die lewe wil inslaan. Erikson verwys na hierdie proses as 'n identiteitskrisis, dit wil sê 'n periode van tydelike onsekerhede waartydens adolessente eksplorieer, bestaande waardes bevraagteken en met alternatiewe rolle eksperimenteer ten einde 'n eie stel waardes en doelstellings te ontwikkel. Hierdie eksperimentering, eksplorering en bevraagtekening dui volgens Erikson geensins op negatiewe ontwikkeling nie, maar op die wyse waarop die individu 'n persoonlike en sosiale identiteit vorm. Erikson wys daarop dat die samelewing aan adolessente 'n tydperk gun, naamlik 'n psigososiale moratorium [vergelyk 2.4.6.1.4], om hulself en hulle rolle as toekomstige volwassenes te vind. Adolessente eksperimenteer tydens hierdie psigososiale moratorium deur byvoorbeeld verskillende identiteite "uit te toets", deur eindelose ondersoeke van die self, beroepe en ideologieë, fantasering oor rolle en identifikasie met ander persone of heldefigure (Cole & Cole, 1996:696-699).

Temas wat van belang is in die vorming van 'n identiteit, wentel hoofsaaklik om geslagsrolle, verhoudings, die huwelik, godsdiens, politiek, 'n eie waardesisteem, onafhanklikheid van ouers, sosiale verantwoordelikheid en beroep.

Ten einde 'n eie identiteit te ontwikkel, moet adolessente die volgende take bemeester:

- ✓ Hulle moet 'n kontinue, geïntegreerde geheelbeeld van die self vorm. Erikson noem hierdie proses egosintese. Dit beteken dat die persoon, ten spyte van tydsverloop en die veranderinge wat daarmee saamgaan, moet voel dat hy of sy nog steeds dieselfde persoon bly.
- ✓ Hulle moet 'n sosio-kulturele identiteit vorm, dit wil sê die adolessent se identiteit moet die waarde-oriëntasie en rolverwagtings van sy of haar kultuur of verwysingsgroep insluit.

- ✓ `n Geslagsrolidentiteit moet gevestig word. Benewens die aanvaarding van die veranderinge wat met geslagrypheid gepaard gaan, moet adolessente hulle identiteit as manlik of vroulik aanvaar.
- ✓ `n Beroepsidentiteit moet gevorm word. Dit impliseer dat adolessente realisties moet wees ten opsigte van hul eie vermoëns en prestasies om `n realistiese beroepskeuse te kan doen.
- ✓ `n Eie waardestelsel moet ontwikkel word. Dit impliseer dat adolessente sekere waardes deeglik moet deurdink en integreer, sodat hulle `n eie basiese filosofie kan vorm wat vir hulle as anker in hul lewens kan dien.

Volgens Erikson sal die suksesvolle hantering van hierdie take adolessente se identiteitsbeleving bevorder en sodoende verwarring beperk (Louw, Van Ede & Louw, 1998:429–431).

□ Identiteitsverwarring

Sommige adolessente kan geen besluite oor hulself of hul rolle neem nie en ook nie die verskillende rolle integreer nie. Wanneer dit gebeur, ontstaan identiteitsverwarring. Hulle beskik ook nie oor die vermoë of selfvertroue om besluite te neem wanneer hulle deur teenstrydige waardestelsels gekonfronteer word nie. Die toestand van verwarring wek angs, asook apatie of vyandigheid teenoor rolle of waardes. Hierdie identiteitsverwarring kan ook veroorsaak word deur `n vooruitbesliste of `n negatiewe identiteit:

- ✓ **Vooruitbesliste identiteit:** Dit beteken dat adolessente rolle vervul bloot om aan ander mense se verwagtings te voldoen. Die identiteitskrisis word dus opgelos deur `n reeks premature besluite oor die identiteit te neem wat op ander se verwagtings gebaseer is. Die adolessent identifiseer dus nie werklik met die rol nie. Dit gebeur veral wanneer eksterne eise of rolverwagtings `n bedreiging vir die adolessent se identiteitsvorming inhou.

- ✓ **Negatiewe identiteit:** Dit beteken dat adolessente 'n identiteit vorm wat die teenoorgestelde van die kulturele waardes en verwagtings is. Voorbeelde van sodanige adolessente is dwelmmiddelbruikers en jeugmisdadigers (Louw, Van Ede & Louw, 1998:432).

2.4.6.1.3 James Marcia se model: die formulering van identiteitstatusse

Erikson se beskrywing van identiteit het heelwat navorsing gestimuleer, waaronder dié van James Marcia. Marcia het verskillende identiteitstatusse, oftewel wyses waarop die identiteitskrisis tydens laatadolessensie opgelos kan word, onderskei. Die identiteitstatus van adolessente word bepaal volgens

- ✓ die krisisse wat hulle al deurgewerk het (die eksplorasië-fase), en
- ✓ deur die mate van en soort verbintenis aan hierdie keuses.

Krisis verwys na 'n periode van aktiewe en bewuste ondersoek, bevraagtekening, evaluering, eksplorasië, oorweging van alternatiewe en pogings tot keuse-uitoefening en besluitneming (Santrock, 1997:400).

Verbintenis dui op die aktiewe, bewuste en relatief permanente persoonlike besluitneming en die vereenselwiging met 'n bepaalde rigting of standpunt (Santrock, 1997:400).

Die teenwoordigheid of afwesigheid van een of beide bogenoemde kriteria bepaal dan die identiteitstatus van die persoon. Op grond van hierdie twee kriteria het Marcia die volgende vier identiteitstatusse onderskei:

Status 1: Identiteitsverwerwing. Die individu is deur die krisisperiode en het 'n relatief sterk verbintenis aan 'n beroep en waardestelsel.

Status 2: Identiteitsmoratorium. Die persoon is nog in die krisisperiode en is aktief besig om verskillende alternatiewe te ondersoek.

Status 3: Vooruitbesliste identiteit. Geen krisis is ervaar nie, alhoewel daar 'n verbintenis aan sekere doelwitte en waardes is, moontlik as gevolg van ouers se invloed.

Status 4: Identiteitsverwarring. 'n Krisis word ervaar of nie ervaar nie, maar die individu is aan niks verbonde nie en probeer ook geen verbintenis ontwikkel nie.

Die voorafgaande word in tabel 2.5 saamgevat.

TABEL 2.5: KRITERIA VIR IDENTITEITSTATUSSE

KRITERIA	IDENTITEITSTATUS			
	IDENTITEITS- VERWERWING	IDENTITEITS- MORATORIUM	VOORUIT- BESLISTE IDENTITEIT	IDENTITEITS- VERWARRING
Krisis	Deur krisis	In krisis	Krisis afwesig	Krisis vaag of afwesig
Verbintenis	Teenwoordig	Vaag of afwesig	Teenwoordig	Afwesig

Identiteitsvorming is dus vir die adolessent 'n bemeestering van die ontwikkelingsstake van die kinderjare en 'n gereedheid om die uitdagings van volwassenheid met vertroue te aanvaar. Identiteitsvorming veronderstel 'n aktiwiteit of handeling van die adolessent. Dit is slegs deur sy aktiwiteite of handeling dat die adolessent 'n konsep van sy eie identiteit kan vorm (Wallace & Goldstein, 1997:349).

Adolessente wissel dikwels tussen die identiteitstatusse totdat 'n identiteit finaal bereik is. 'n Redelik algemene ontwikkelingspatroon is dat adolessente hulle identiteitsontwikkeling begin in die vooruitbesliste of identiteitsverwarringstatusse, dan die moratoriumstatus bereik en uiteindelik die

identiteitsverwerwingstatus. Volgens Marcia (1980) blyk adolessente wat in die vooruitbesliste identiteit en identiteitsverwarringstatusse vasgevang is, aanpassingsprobleme te hê. Diegene met vooruitbesliste identiteit is geneig om dogmaties, onbuigbaar en onverdraagsaam te wees. Diegene wat identiteitsverwarring ervaar, is geneig om apaties en passief te wees en 'n gevoel van hopeloosheid te ervaar. Hulle volg dikwels die groep na en loop gevaar om in negatiewe gedragpatrone soos dwelmmiddel- en alkoholmisbruik verstrengel te raak (Louw, Van Ede & Louw, 1998:433-434).

2.4.6.1.4 'n Psigososiale moratorium

In sy soeke na 'n antwoord op die identiteitsvraag gaan die adolessent deur 'n stadium wat deur Marcia (1980:161) en Erikson (1968:156; 1980:119) as 'n psigososiale moratorium beskryf word. Dit is 'n geleentheid wat aan die adolessent gegee word om met rolle te eksperimenteer. Dit is dus wesenlik niks anders nie as 'n periode waarin aan die adolessent uitstel verleen word om volwasse verbintenisse aan te gaan. Voldoende geleentheid word sodoende gebied vir eksperimentering met bepaalde rolle totdat 'n rasonale keuse gemaak kan word van hoe en wat hy wil wees.

Die adolessent leer deur identifikasie en rolspel homself sodanig ken dat hy mettertyd bevredigend kan antwoord op die identiteitsvraag. Daar kan dan van die adolessent gesê word dat hy 'n eie identiteit ontwikkel het. Die vestiging van 'n eie identiteit impliseer 'n integrasie van al die eienskappe waarmee die adolessent homself waarlik geïdentifiseer het, van die rolle wat hy graag sal wil vertolk en van vermoëns, houdings, belangstelling en verhoudings. Alhoewel die adolessent aan die einde van adolessensie 'n eie identiteit verwerf het, is hierdie nie sy permanente identiteit nie. Sy persoonlike identiteit sal nog reg deur sy lewe aanpassings ondergaan onder invloed van verskillende ervarings en ideale waarna hy strewe. Teen die einde van adolessensie sal hy egter voel dat hy oor 'n identiteit van sy eie beskik (Monteith, Postma & Scott, 1988:172-173).

2.4.6.1.5 Identiteitsverwarring

As die adolessent nie daarin slaag om 'n bevredigende antwoord op die identiteitsvraag te gee nie ontstaan identiteitsverwarring (identiteitsdiffusie). Dit gebeur as die adolessent van die geleentheid ontnem word om met verskillende rolle te eksperimenteer en hy nie voldoende selfkennis ontwikkel nie of as sy ouers, onderwysers en ook sy portuurs te veel of te moeilike eise aan hom stel en hy nie daaraan kan voldoen nie. Adolessente kan dit ook nie nodig ag om die identiteitsvraag aktief te eksplorieer nie en 'n houding openbaar van dit wat gebeur, moet gebeur. Identiteitsverwarring kan hom ook verhoed om sinvolle verhoudinge aan te gaan en bevredigende keuses te kan doen (Wallace & Goldstein, 1997:349).

Volgens Erikson (in Coleman, 1980:52) kan daar vier hoofmomente ten opsigte van identiteitsverwarring onderskei word. Eerstens is daar die probleem van intimiteit waar die adolessent te noue betrokkenheid in interpersoonlike verhoudings vrees as gevolg van die moontlike verlies aan 'n eie identiteit. Tweedens is daar die moontlikheid van diffusie ten opsigte van tydsperspektief. Die adolessent vind dit moeilik om vir die toekoms te beplan of om 'n tydsebese te handhaaf. Hierdie probleem hou waarskynklik verband met 'n gevoel van angst vir verandering en die eise van volwassenheid. Derdens is daar diffusie van konstruktieweiteit. Die adolessent vind dit 'n probleem om konstruktief betrokke te raak by sy studies of ander aktiwiteite. En vierdens is daar die keuse van 'n negatiewe identiteit. Ouers wat byvoorbeeld te hoë standaarde stel en vir die adolessent keuses doen, skryf so bepaalde rolle aan die adolessent voor en mag hom as't ware in 'n rol dwing wat nie by hom pas nie, of waarin hy nie belangstel nie. Die adolessent kan dan in opstand kom en keuses doen wat lynreg in stryd is met dié van die ouers. Dit kan gesien word as 'n poging om 'n vorm van beheer oor sy eie lewe te verkry (Monteith, Postma & Scott, 1988:173).

2.4.6.1.6 Identifikasie

In die proses van identiteitsvorming speel identifikasie 'n belangrike rol. Om die vraag: Wie is ek? te kan beantwoord, kies die adolessent identifikasie Modelle (mense soos wie hy graag wil wees) om mee te identifiseer ter wille van die vestiging van 'n eie identiteit (Swart, 1992:14).

Waar die kind hom aanvanklik met persone identifiseer, begin hy sy ideaalbeleving mettertyd losmaak van persone as identifikasie Modelle en identifiseer hy hom met waardes wat hy in die toekoms sy eie wil maak en leer hy ook homself op dié wyse ken (Santrock, 1997:399).

Die volgende ontwikkelingsake word vereis van die adolessent ten opsigte van die bereiking van identiteitsekerheid:

- Om 'n bevredigende antwoord op die identiteitsvraag te kan gee, vereis ten eerste dat die adolessent op 'n aktiewe wyse na antwoorde op die identiteitsvraag sal soek. Dit impliseer dat hy 'n aktiewe deelnemer aan die lewensgebeure – sport, kultuur, sy studies, die gesins-, kerk- en gemeenskapslewe – sal wees. Sonder sodanige deelname kan hy homself, met sy sterk en swak punte, nie leer ken nie en sal hy nie die identiteitsvraag met sekerheid kan beantwoord nie.
- Die adolessent moet ook sy deelname steeds evalueer om daardeur 'n duidelike beeld van sy sterk en swak punte te verkry. Eers met sodanige kennis kan hy dan pogings aanwend om swak punte uit te skakel of te verbeter.
- Die adolessent moet ook met verskillende rolle eksperimenteer om daardie rolle te identifiseer wat by hom pas. So ontwikkel die adolessent tot selfkennis wat 'n belangrike vereiste is om 'n bevredigende antwoord op die identiteitsvraag te kan gee.
- Die adolessent moet 'n realistiese ideaalbeeld as identifikasie Model vorm.

- Dit is belangrik dat 'n toepaslike geslagsrol aangeleer sal word.
- Die adolessent moet ook 'n positiewe selfkonsep ontwikkel (Monteith, Postma & Scott, 1988:194).

Verdraagsaamheid teenoor die self en ander persone, 'n vermoë om besluite te neem en take deur te voer, die verwesenliking van sy of haar vermoëns in 'n beroep, die moed om alleen en onafhanklik te wees, 'n toekomsvisie en die vermoë om nuwe realiteite en konflikte te hanteer verwys na die eienskappe van die individu wat die identiteitskrisis suksesvol opgelos het.

Hierdie beskrywing van die kenmerke van persone wat bewus is van 'n eie identiteit geld egter nie net vir adolessente nie, maar ook vir persone wat in hulle volwasse lewensjare sekerheid het oor hulle identiteit. Dit beteken ook nie dat geen identiteitsontwikkeling verder plaasvind nie. Die “vermoë om ten volle mens te wees”, vereis juis die voortdurende herdefiniëring van sekere identiteitskenmerke. Dit beteken dat persoonlikheidsontwikkeling voortduur terwyl volwassenes hul rolle vertolk en deur lewenservaring nuwe insigte verwerf (Louw, Van Ede & Louw, 1998:437).

2.4.6.2 Die selfkonsep

Adolessente se identiteitsontwikkeling oefen 'n invloed op hulle selfkonsep uit. Kinders se evaluering van hulself (dit wil sê hulle selfagting) begin stelselmatig alle aspekte van hulself insluit, dit wil sê hulle kognitiewe, fisieke en sosiale vaardighede word in 'n algehele selfkonsep gekombineer. Gedurende adolessensie ondergaan hulle selfagting verdere veranderinge aangesien 'n nuwe aantal dimensies bykom wat nuwe evaluerings verg (Dacey & Kenny, 1997:165). Hierdie nuwe dimensies sluit hulle veranderende liggaamlike voorkoms, seksualiteit, veranderinge in hulle sosiale verhoudings, verhoudings met die teenoorgestelde geslag en beroepskeuses wat gedoen moet word, in (Louw, Van Ede & Louw, 1998:438).

Gedurende vroeë adolessensie, wanneer adolessente groeiversnellings, pubertale veranderings en kognitiewe en sosiale ontwikkelings ondergaan, en waarskynlik ook moet aanpas by 'n hoërskoolomgewing, is hulle geneig om 'n tydelike afname in hulle selfagting te ervaar. Namate hulle egter aanpas by hulle fisieke, kognitiewe en sosiale verandering, herstel hulle selfagting weer.

2.4.6.3 Beroepskeuse

Beroepskeuse en die voorbereiding vir 'n beroep is een van die belangrikste take van adolessensie. Hierdie taak dra by tot die definiëring van 'n identiteit en is die eerste stap tot die vervulling van 'n volwasse rol. Die keuse van 'n loopbaan is egter vir baie adolessente 'n moeilike taak aangesien dit sowel 'n proses van selfondersoek as 'n deeglike ondersoek van en 'n keuse tussen 'n groot aantal beroepsmoontlikhede behels.

2.4.7 Religieuse ontwikkeling

2.4.7.1 Inleiding

Die mens is van nature 'n religieuse wese. Dit blyk uit die vroegste samelewings dat reeds die "primitiewe mense" vorme van aanbidding beoefen het. Die soeke na kontak met daardie wese wat oor sy lotgevalle die finale gesag uitoefen, kom uinverseel by die mens voor.

Wanneer gekyk word na die religieuse ontwikkeling van die kind – en vir die doel van hierdie studie, die adolessent – is dit belangrik om te onthou dat die adolessent in sy op-weg-wees na volwassenheid steeds volwaardig mens is. Religieuse ontwikkeling kan dus nie geskied sonder inagneming van die feit dat die kind mens-in-totaliteit is nie. Saam met die ander ontwikkelingskomponente maak religieuse ontwikkeling dus 'n geheel uit van die totale persoonlikheid van die adolessent. Daarom is dit dan ook uiters moeilik om 'n totaalbeeld van die

die kind mens-in-totaliteit is nie. Saam met die ander ontwikkelingskomponente maak religieuse ontwikkeling dus 'n geheel uit van die totale persoonlikheid van die adolessent. Daarom is dit dan ook uiters moeilik om 'n totaalbeeld van die religieuse ontwikkeling te gee; dit verskil van persoon tot persoon. In hierdie verband merk Botha (1977:31–32) op: “Die kinders se religieuse wording sal dus, alhoewel daar onderlinge ooreenkomste sal voorkom, op gedifferensieerde, persoonlike wyse geskied.”

Volgens Roux (1994:7) is die kind se religieuse ontwikkeling dus uniek. Dit is ongelukkig nie altyd duidelik meetbaar nie. Verder beskik die kind oor 'n inherente religieuse potensiaal wat dit nog moeiliker maak om die kind in 'n spesifieke fase van religieuse ontwikkeling te plaas.

In die religieuse ontwikkeling van die mens is daar verskillende faktore wat van belang is. Die kind is 'n ontwikkelende wese en daarom maak hy aanspraak op die voorbeeld en leiding van die volwassene. In al die fasette van kinderontwikkeling is daar volwassenes betrokke. Astley (1994) maak die volgende opmerking in hierdie verband: “People learn all the time, through a variety of ‘learning experiences’, but they are ‘taught’ only when the learning is brought about or facilitated in some way by a teacher, who to some extent is influencing their learning experiences.”

2.4.7.2 Teorie van religieuse ontwikkeling

Daar bestaan verskillende teorieë oor religieuse ontwikkeling, waarvan die meer bekendes dié van Ronald Goldman, James Fowler, Maria Rizzuto en Kveli Tamminen insluit. Vir die doel van hierdie studie gaan slegs die teorie van James Fowler bespreek word aangesien hy as 'n deskundige beskou word wat betref die religieuse ontwikkelingsfases van die mens en hy sy teorieë op Piaget se kognitiewe ontwikkelingsmodel gebaseer het wat reeds vroeër bespreek is (sien 2.4.4.1).

Stadium I: Intuïtief-projektiewe geloof (vroeë kinderjare)

Nadat kleuters geleer het om hulle versorger te vertrou, ontdek hulle hulle eie intuïtiewe beelde van wat goed en wat sleg is. Soos kinders in Piaget se preoperasionele stadium inbeweeg, bied hulle kognitiewe wêreld 'n verskeidenheid van nuwe moontlikhede. Die kind se morele berip is nog nie ontwikkel nie en simboliek het geen waarde nie (Roux, 1988:22). Daar is dus nog geen dieper betekenis wat op religieuse vlak aan die kind voorgehou kan word nie.

Stadium II: Mistiek-letterlike geloof (middel- en laatkinderjare)

Soos kinders in Piaget se konkreet-operasionele stadium inbeweeg, begin hulle al meer op 'n logiese en konkrete wyse – nog nie abstrak nie – redeneer. Hulle begin die wêreld as meer ordelik beleef. Skoolgaande kinders interpreteer religieuse stories letterlik en God word dikwels soos 'n ouerfiguur gesien wat die goeie beloon en die slegte straf. Volgens Fowler kan ook volwassenes in hierdie stadium vasgevang word en sommiges sal religieus nooit verder ontwikkel nie (Roux, 1988:22)

Stadium III: Sinteties-konvensionele geloof (oorgang vanaf kinderjare na adolessensie, vroeë adolessensie)

Adolessente begin om formeel-operasionele (Piaget se hoogste stadium) denke te ontwikkel en begin om dit wat hulle geleer het van religie in 'n koherente geloofsbeskouing te integreer. Volgens Fowler is hierdie stadium meer abstrak as die vorige twee, maar baie jong adolessente konformeer nog hoofsaaklik met die religieuse geloof. Sosiale betrokkenheid is van belang en religie gee die persoon 'n sin vir die lewe in 'n andersins komplekse wêreld.

Stadium IV: Individueel-reflektiewe geloof (oorgang tussen adolessensie en volwassenheid, vroeë volwassenheid)

Volgens Roux (1994:15) is religie gewoonlik in hierdie stadium finaal gerekonstrueer. Abstrakte denke is vrylik en godsdienslike konsepte is gevorm. Hulle beoordeel hulself volgens hulle eie uitkyk op die lewe, anderses menings en die wêreldmening. Religieuse simbole en die mistieke is meer verstaanbaar.

Stadium V: Paradoksale-konsoliderende geloof (middelvolwassenheid)

Fowler glo dat slegs 'n klein persentasie van volwassenes hierdie stadium bereik. Hierdie stadium word deur Fowler beskou as van die mees komplekse stadiums in die ontwikkelingslyn: "The structural characteristics of stage five are not a content that can be taught, but rather are the products of one's reflective interaction with other people and with the conditions of one's life. It draws its meaning from the images or visions provided by those traditions of life wisdom that are available or found usable" (Fowler & Keen, 1985:80). Tydens hierdie stadium beseft die individu die paradokse in geloof en leer om met sy geloof en sy vrae saam te leef (Lee, 1990:249-250). Hierdie stadium sluit 'n dinamiese vertrouensverhouding met God in (<http://www.hope.edu/academic/psychology/335/webrep/faithdev.html>). In hierdie stadium bestaan daar ook 'n openheid tot ander perspektiewe (<http://faculty.plts.edu/gpence/html/fowler.htm>). 'n Vrou wat Fowler in hierdie stadium geklassifiseer het, het die volgende religieuse bewustheid uitgespreek: "Whether you call it God or Jesus or Cosmic Flow or Reality or Love, it doesn't matter what you call it. It is there."

Stadium VI: Universele geloof (middel- of laatvolwassenheid)

Volgens Fowler is die hoogste stadium in religieuse ontwikkeling om verder te kyk as spesifieke geloofstelsels om sodoende 'n gevoel van eenheid met alle ander wesens te ervaar. Teenstrydige gebeure word nie langer as paradokse

beleef nie. Volgens Fowler bereik baie min mense ooit hierdie stadium van religieuse ontwikkeling (Featherman, Lerner & Perlmutter, 1992:159-160).

2.4.7.3 Religieuse ontwikkeling van die adolessent

Adolessensie is by uitstek 'n tydperk van rasionalisering. Die adolessent benader die godsdiens dan ook meer verstandelik. Hierdie sterk ontplooiing van die verstandelike vermoë van adolessente stel hulle in staat om vrae oor godsdienstige kwessies te stel. Hierop verwag hy logiese antwoorde. Die godsdiens wat hy as kind sonder meer aanvaar het, wil hy nou met die verstand verklaar.

Tussen die ouderdom van twaalf en agtien jaar word die adolessent se godsdiens meer abstrak en minder konkreet of letterlik. Waar die godsvoorstelling van die jonger kind hoofsaaklik konkreet en uiterlik van aard was, word dit as gevolg van die verandering in denkvermoë abstrak en innerlik.

Die adolessent is in staat om aan God in simboliese, abstrakte en geestelike terme te dink. Bybelgedeeltes wat voorheen vir hom slegs 'n letterlike betekenis ingehou het, kry nou vir hom 'n geestelike betekenis.

Gedurende die kinderjare het die kind sy ouers se godsdienstige beskouinge gelowig aanvaar. Met die koms van adolessensie toon die adolessent 'n toenemende strewe na 'n eie standpunt teenoor dit wat hy voorheen onkrities aanvaar het. Die selfstandigheidstrewe wat so eie aan die adolessent is, kom ook nou op religieuse gebied sterk na vore. Die meeste adolessente volg nou nie meer die religieuse opvattinge van die volwassenes slaafs na nie, maar begin om self 'n oordeel te vorm. Omdat hy nou evaluerend dink, tree daar dikwels twyfel in ten opsigte van dit wat hy voorheen as kind aanvaar het. Die adolessent maak erns met die hersiening van sy geloofsoortuigings van vroeër. Hy dink nou byvoorbeeld na oor wat sonde is, wat geloof beteken en oor die aard en plek van die hiernamaals.

Skuldgevoel speel ook 'n onmiskenbare rol in die religieuse ontwikkeling van die adolessent. Die adolessent se skuldgevoel is nie soseer vanweë die feit dat hy iets verkeerd gedoen het nie. Hy voel eerder skuldig omdat hy as mens onvolmaak en onvolkome is. Skuldgevoelens kan die adolessent se religieuse ontwikkeling negatief beïnvloed. Dit geskied wanneer die skuldgevoel die gevoelslewe sodanig oorheers dat dit geloofsekerheid ondermyn. Skuldgevoelens kan ook 'n positiewe keerkant hê. Die dwing die adolessent tot berou en gebed. Dit is dan ook te verstane waarom baie adolessente juis in hierdie stadium na gemoedsrus, vastigheid en vergifnis soek.

Met die aanbreek van adolessensie bid sommige adolessente nog uit gewoonte. Vir baie adolessente is gebed egter 'n persoonlike omgang met God en daarom bid hulle nie graag in die openbaar nie. Tussen hulle maats neem hulle egter met groot vrymoedigheid aan gebed deel. Ouer adolessente is meer dikwels bewus van skuldgevoelens en daarom het hulle groter behoefte aan gebed om die nodige gemoedsrus te verkry. By hulle neem skuldbelydenis 'n belangrike plek in gebed in.

2.5 SAMEVATTENDE PERSPEKTIEF

In die voorafgaande gedeelte is die verskillende ontwikkelingsdimensies van die adolessent vanuit die ontwikkelingsielkunde bespreek.

Ten einde tot volwassenheid te kan ontwikkel, moet adolessente sekere ontwikkelingstake uitvoer. Die suksesvolle uitvoering van hierdie take is dan ook gerig op die optimale funksionering van individue in die volwasse lewenstadium. In die moderne Westerse samelewing moet adolessente die volgende ontwikkelingstake bemeester:

- aanvaarding van 'n veranderde liggaamlike voorkoms
- ontwikkeling van 'n manlike of vroulike geslagrolidentiteit

- ontwikkeling van kognitiewe vaardighede en die verwerwing van kennis
- ontwikkeling van 'n eie identiteit
- ontwikkeling van onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes
- keuse van en voorbereiding vir 'n beroep
- ontwikkeling van sosiaal verantwoordelike gedrag
- aanvaarding van en aanpassing by sekere groep
- aanknoop van heteroseksuele verhoudings
- ontwikkeling van 'n sterk emosionele band met 'n ander persoon
- voorbereiding vir die huwelik en gesinsverantwoordelikhede
- bereiking van ekonomiese onafhanklikheid
- ontwikkeling van morele begrippe en waardes wat as riglyne vir gedrag kan dien
- ontwikkeling van 'n waardestelsel wat verband hou met 'n realistiese en wetenskaplike wêreldbeskouing
- ontwikkeling van 'n lewensfilosofie (Louw, Van Ede & Louw, 1998:392).

Die navorser is van mening dat die belangrikste ontwikkelingstaak van die adolessent die ontwikkeling van 'n identiteit is en dat die adolessent tydens adolessensie dikwels 'n soeke na verskillende 'identiteite' beleef. Hierdie 'identiteite' kan 'n kulturele identiteit, sosiale of gemeenskapsidentiteit, 'n religieuse identiteit en 'n gesins- en familie-identiteit insluit. In hierdie soeke na identiteit identifiseer die adolessent hom met verskeie mense, omgewings en invloede vanuit die sosiale gemeenskap. Op die weg van ontwikkeling tot volwassenheid vorm die adolessent homself gedurig na aanleiding van die invloed en identifkasië met die volwassene as rolmodel. Tydens adolessensie neem die ouers se identifkasiërol effens af terwyl ander volwassenes na vore tree. Davies in Ratcliff & Davies (1978:16) bevestig dit deur die volgende aanname: "The majority of teenagers, when they stop consulting parents, continue to choose adults for advice." Hierdie volwassenes kan 'n volwasse vriend wees, 'n familielid, 'n predikant of jeugwerker of 'n onderwyser. Dit is dus noodsaaklik om verder op die rol en die persoon van 'n fasiliteerder van 'n

tienergespreksgroep te fokus, aangesien 'n fasiliteerder vir die adolessent 'n belangrike identifikasiefiguur kan wees.

Die hantering van 'n tienergespreksgroep sluit die adolessent as individu in, maar ook as lid van 'n groep. Die suksesvolle hantering van die groep, sowel as die onderskeie individue, hang nou saam met die kennis van die verskillende ontwikkelingsdimensies waaroor die fasiliteerder beskik. Hierdie kennis sluit in begrip vir die kompleksiteit van adolessente ontwikkeling, begrip vir die ontwikkeling in die verskillende dimensies, aangesien die fasiliteerder met die totale mens werk en nie slegs met 'n religieuse wese nie, begrip vir die verskillende ontwikkelingsbehoefte en -probleme asook begrip vir die ontwikkelingstake van die adolessent.

Om werklik 'n betekenisvolle ander ("significant other") vir adolessente te wees, beteken om hulle te aanvaar vir wie hulle is en respek te toon vir hulle ontwikkelingsstadium. Adolessensie is nie 'n 'lastige' tyd in 'n persoon se lewe nie; dit is nie "abnormaal" nie; dit is nie 'n "krisistydperk" nie; dit is opweg wees na volwassenheid. Dit is dus 'n dinamiese en opwindende tydperk. Deur die ontwikkelingsielkunde te bestudeer, sal dit die fasiliteerder in staat stel om die adolessent se gedrag en sy behoeftes beter te verstaan.

In hoofstuk drie gaan die eienskappe van die Christelike tienergespreksgroep asook die rol en persoon van die fasiliteerder van só 'n groep bespreek word. Die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep word as deel van die groep gesien en sy oorkoepelende rol kan gesien word as 'n persoon wat hulpbronne en strukture voorsien vir groepslede sodat hulle self kan leer en kan ontwikkel. Die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep sal byvoorbeeld die gesprek in 'n rigting lei sodat die groepslede deur gesprek en hul eie ervarings nuwe insigte kan ontdek. Vanuit 'n sielkundige perspektief eindig adolessensie wanneer persone redelik seker van hul identiteit is, emosioneel onafhanklik van hulle ouers is, 'n persoonlike waardestelsel ontwikkel het en in staat is om volwasse vriendskaps-

en liefdesverhoudings aan te knoop (Louw, Van Ede & Louw, 1998:389). Hoewel dit 'n groot verantwoordelikheid plaas op die skouers van die fasiliteerders, is dit belangrik om te beklemtoon dat die fasiliteerder nooit die rol van die ouers as primêre opvoeders kan oorneem nie, maar dat die kerk (en dus die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep) hoogstens medeverantwoordelik is vir die begeleiding van die adolessent op die pad na volwassenheid.

HOOFSTUK DRIE

DIE TIENERGESPREKSGROEP

3.1 INLEIDING

Volgens Botha, Meyer, Meyer & Nienaber (1995:1), het daar die afgelope aantal jare in die kerk, en by name in die tradisioneel Afrikaanssprekende kerke, die besef ontstaan dat die ou beproefde metodes en programme van jeugwerk nie meer toereikend is nie. Nuwe eietydse uitdagings aan die adolessent, soos onder meer sekularisasie, materialisme, die gesagskrisis, die sosiaal-maatskaplike veranderinge van die nuwe demokratiese Suid-Afrika en die post-moderne gees van relativisme, dra daartoe by dat die kerklike programme en aktiwiteite van die verlede net nie meer so suksesvol is soos in die verlede nie.

Die laaste dekade en 'n half is gekenmerk deur 'n nuwe benadering in kerklike jeugwerk, wat veral sterk na vore kom onder die bediening van adolessente in die Verenigde State van Amerika. Hierdie nuwe benadering staan bekend as die kleingroep-benadering, bekend as "youth cells". Binne hierdie benadering word die kleingroep-ervaring 'n belangrike metode waardeur geestelike waarhede en maatskaplike leiding aan adolessente oorgedra word, omdat die kleingroep 'n gunstige kweekhuiseffek skep waar adolessente emosioneel, interpersoonlik, intellektueel en geestelik kan ontwikkel.

'n Tienergespreksgroep is 'n ontwikkelingsgeoriënteerde groep wat bestaan uit adolessente wat onder leiding van 'n fasiliteerder in staat gestel word om te ontwikkel of te verander sodat daar meer sin en rigting in hul lewe kan kom. Die funksionering van die gespreksgroep bied adolessente die geleentheid om deur middel van gesonde interaksie persoonlik en geestelik te ontwikkel.

Die tienergespreksgroep is 'n informele opvoedings- en ontwikkelingsgeleentheid en neem nie die taak van die ouer oor nie, maar is aanvullend daartoe. Deur die gespreksgroep word die ouer-kind-verhouding dikwels verbeter omdat die adolessente self ontwikkel en meer insig in hulleself en verhoudingslewe ontwikkel (Behr, Cilliers & Meyer, 1988:20).

In die tienergespreksgroep word die adolessente se probleme en vrae deurgaans op 'n informele, maar diepgaande wyse bespreek sodat hulle behoefte aan morele, emosionele en sosiale ondersteuning bevredig word, asook hulle intellektuele behoefte aan kennis oor verskillende onderwerpe (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:31-32).

3.2 DOELSTELLINGS VAN 'N TIENERGESPREKSGROEP

Die algemene doelstellings van 'n tienergespreksgroep kan soos volg saamgevat word:

- ◆ Om adolessente geleentheid te bied om openlik oor probleme waarmee hulle worstel, te gesels.
- ◆ Om adolessente geleentheid te gee om hulleself te leer ken, 'n eie identiteit te ontwikkel, positiewe en negatiewe eienskappe te identifiseer en 'n positiewe selfbeeld te bou.
- ◆ Om adolessente toe te rus om verantwoordelikheid vir keuses te aanvaar.
- ◆ Om adolessente te lei tot sinvolle besluitneming.
- ◆ Om positiewe lewenswaardes aan adolessente oor te dra.
- ◆ Om adolessente te help bou aan hulle eie persoonlikheid (Behr et al., 1988:5).
- ◆ Om geestelike verdieping te help plaasvind.

Daar bestaan veral vier spesifieke doelstellings wat die uniekheid van die tienergespreksgroep beklemtoon.

- ◆ **Om adolessente bewus te maak van God se liefde.** Die feit dat adolessente hulleself tuisvind in subkulture (byvoorbeeld hul portuurgroep) met eiesoortige gewoontes skep dikwels 'n afstand tussen adolessente en volwassenes. Baie adolessente beleef hierdie afstand as negatief en verwerpend, en dit kan daartoe lei dat jongmense glo dat, soos volwassenes, God hulle ook nie aanvaar en verstaan nie (Botha et al., 1995:3). Deur tuis te wees in 'n groep waar elke persoon onvoorwaardelik aanvaar word en adolessente reguit en openlik kan praat, kan die gevoel van verwerping teengewerk word.
- ◆ **Om adolessente te lei tot 'n aanvaarding van dissipelskap.** As die kerk nie besig is om dissipels te maak van sy verbondskinders nie, maar hulle net onderrig gee in die dogma en strukture van die kerk, dan is die kerk nie besig met sy eintlike doel op aarde nie. Om dié rede mag die gespreksgroepe nooit ten doel hê om adolessente maar net besig te hou met dogmatiese onderrig of om hulle te vermaak nie. Die doel van die gespreksgroep moet wees om die adolessent uit te bring by 'n beter begrip van wat dit behels om waarlik jouself te verloën, jou kruis op te neem en Christus te volg (Botha et al., 1995:3). Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat die gesprekke in die tiernegespregsgroep moet handel oor ware en daaglikse gebeure wat die groepslede deurmaak sodat Christenskap en hulle verhouding met God prakties gemaak kan word.
- ◆ **Om adolessente te begelei tot 'n besef dat die Bybel as die Woord van God die enigste antwoord op die sinvrae van die lewe is.** Die tiernegespregsgroep moet aan die adolessent nie net die geleentheid bied om antwoorde op sy lewensvrae te soek nie, maar moet juis die plek word waar die Woord van die lewende God hom by die antwoord uitbring. In die gespreksgroep leer die adolessent dat God betrokke wil wees by elke faset van sy lefwêreld (Botha et al., 1995:3).
- ◆ **Om lewensvaardighede te bespreek.** Die tiernegespregsgroep kan gesien word as 'n oefenskool waarin die adolessent voorberei word vir die dag wanneer hy heeltemal op sy eie in die lewe daarbuite sal staan. Die

tiernerspreksgroep is dus die ideale plek waar adolessente toegerus word met lewensvaardighede in die hantering van toekomstige probleme (Botha et al., 1995:4). Lewenswysheid en –insig word nie oornag verwerf nie. Dit verg doelbewuste betrokkenheid by adolessente en deurlopende begeleiding ten opsigte van alle sake wat hulle raak en moontlik kan raak (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:33).

3.3 SAMESTELLING VAN GROEPE

Tiernerspreksgroepe kan op twee wyses saamgestel word:

3.3.1 Gemeentesentries

Elke gemeente organiseer sy eie tiernerspreksgroepe. Die aard en doelstellings word jaarliks aan elke nuwe groep verduidelik. Daarna word die adolessente genooi om by die groep van sy keuse aan te sluit (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:35).

3.3.2 Geografies

Die geografiese indeling kan op drie wyses geskied:

- ◆ Interkerklik: Adolessente kan uit enige kerkverband by 'n tiernerspreksgroep aansluit, maar dit moet egter steeds vanuit 'n bepaalde vooggemeente georganiseer word (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:35).
- ◆ In skoolverband: Die fasiliteerder maak 'n afspraak met die hoofde van die laer- en hoërskole in die omgewing. Met die onderskeie hoofde se toestemming verduidelik die fasiliteerder die aard en doelstellings van tiernerspreksgroepe aan die adolessente in graad sewe by die laerskool en alle adolessente in die hoërskool. Daarna word die adolessente genooi om by

die groep van hulle keuse aan te sluit. Waar daar meer as een laer- of hoërskool in die omgewing is, moet die groepleier hom laat lei deur die voorkeure van die adolessente. Sommige adolessente verkies om in skoolverband groepe te stig (Behr, Cilliers & Meyer, 1988:20; Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:35).

- ◆ Persoonlike werwing: Die fasiliteerder kan 'n paar adolessente wat aan hom bekend is, nader en die aard en doelstellings van tienergespreksgroepe aan hulle verduidelik. Indien hulle belangstel om deel te word van so 'n groep, kan die fasiliteerder hulle vra om soveel vriende te werf as wat nodig is vir die suksesvolle funksionering van 'n groep (Behr, Cilliers & Meyer, 1988:20; Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:35).

3.4 ORGANISASIE EN ADMINISTRASIE VAN TIENERGESPREKSGROEPE

3.4.1 Ontmoetingstye van die tienergespreksgroep

Die groep kom weekliks vir een uur bymekaar. Die spesifieke dag van die week sowel as die tyd van die dag word deur die fasiliteerder en adolessente self bepaal sodat dit almal pas (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:36).

3.4.2 Vergaderplek van die tienergespreksgroep

'n Openhartige en ontspanne atmosfeer is belangrik. 'n Informele gesellige vertrek in 'n huis of 'n ander geskikte lokaal is ideaal. Die adolessente verkies om op kussings op die mat te sit eerder as in 'n formele vertrek met deftige meubels. Dit skep vir die adolessent 'n geleentheid om die fasiliteerder in 'n Christelike, huislike omgewing te leer ken. Dit moet egter nie 'n deurloopvertrek wees waar almal in die huis kan hoor waaroor daar gesels word nie – die tienergroep moet privaatheid hê. Byeenkomste moet sover moontlik altyd by

dieselfde plek plaasvind (Behr, Cilliers & Meyer, 1988:21; Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:36).

3.4.3 Grootte van die tienergespreksgroep

Groepe moet so saamgestel word dat dit vir die fasiliteerder hanteerbaar is. Groepe wat te klein is, laat sommige adolessente blootgestel voel. `n Ideale groepgrootte is ses tot twaalf adolessente. In die groter groep is adolessente minder weerloos omdat hulle in `n gespreksituasie verkeer wat nie té persoonsgerig is nie (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:36).

3.4.4 Kontraksluiting

Adolessente kan nie by `n tienergespreksgroep aansluit en dan kom en gaan soos die behoefte daar is nie. Hulle het `n verantwoordelikheid teenoor die groep en teenoor hulleself. Getroue bywoning bepaal grootliks die waarde wat so `n groep vir die persoonlike en geestelike ontwikkeling van die adolessent het. Ook die fasiliteerder gaan `n verbintenis met die groep aan. Tienergroepe kan nie van die een fasiliteerder na die volgende aangestuur word nie. `n Ken- en vertrouensverhouding kom nie oornag tot stand nie. Wanneer `n fasiliteerder hom tot die groep verbind, is dit `n verbintenis van ten minste twee jaar daarom verkieslik. Om uitdrukking te gee van hierdie wedersydse ooreenkoms word `n “kontrak” gesluit.

Die kontraksluiting vind plaas tydens die eerste byeenkoms wanneer die aard en doelstellings meer volledig in die intiemer kring aan die adolessente verduidelik word.

'n Voorbeeld van só 'n kontrak volg hieronder:

KONTRAK	
Ek	verbind my hiermee tot 'n tienergespreksgroep vir 'n minimum tydperk van twee jaar en ek onderneem om die volgende na die beste van my vermoë en te alle tye te doen:
1)	elkeen in die groep te aanvaar soos hy/sy is;
2)	die hoogste vorm van vertroulikheid en verantwoordelikheid te handhaaf;
3)	elke groeplid deur interaksie en ondersteuning in staat te stel om die maksimum van sy/haar potensiaal te ontwikkel;
4)	byeenkomste gereeld by te woon en vooraf by die fasiliteerder verskoning te maak in geval van onvermydelike afwesigheid;
5)	die gespreksgroep weekliks vir een uur by te woon (skoolvakansies en eksamentyd uitgesluit tensy die groep dit wil hê);
6)	te sorg dat die groep nie doodloop nie en deel te neem totdat die groep ontbind op 'n gegewe tyd soos ooreengekom deur al die groeplede en die fasiliteerder.
Geteken deur	te.....op hierdiedag van19.....
Getuies: Vader.....	
Moeder.....	
Fasiliteerder.....	

3.5 PROGRAMSAMESTELLING

Volgens Van Niekerk & Van der Spuy (1994:38-39) is daar enkele belangrike voorwaardes wat geld vir suksesvolle programsamestelling.

3.5.1 Bewustheid van die adolessent se behoeftes

Die fasiliteerder moet bewus wees van die adolessent se behoefte aan liefde, aanvaarding, erkenning en sekuriteit. Hierdie behoeftes kan ook wissel na gelang van omstandighede. Wanneer 'n adolessent 'n struweling met 'n goeie vriend of vriendin gehad het, kan die behoefte aan emosionele steun groter wees.

3.5.2 Bewustheid van die adolessent se ontwikkelingsvlak

Die ontwikkelingsvlak – en so ook die behoeftes – van 'n graad sewe-groep verskil ingrypend van dié van 'n graad tien-groep. By die beplanning van die program moet hierdie verskille in ag geneem word. Hoe jonger die groeplede is, hoe sterker moet die leiding van die fasiliteerder wees en hoe meer gestruktureerd moet die program wees. Soos wat die adolessente volwasse raak en selfvertroue ontwikkel, kan die fasiliteerder meer inisiatief aan hulle oorlaat.

3.5.3 Sensitiwiteit vir behoeftes en probleme

Die fasiliteerder moet leer om probleme wat adolessente in sy groep kan ervaar, raak te sien en reg te hoor. 'n Wedersydse ken- en vertrouensverhouding moet gevestig word. Dit impliseer dat die fasiliteerder 'n sensitiwiteit moet ontwikkel vir die groep se spesifieke behoeftes en probleme. Die inisiatief berus by die fasiliteerder om 'n gespreksgeleentheid te skep sonder om opdringerig te wees.

3.5.4 Keuse van onderwerpe

'n Goeie strategie is om adolessente toe te laat om self die volgorde waarin die onderwerpe bespreek gaan word, te kies. Die keuse moet egter nie uitsluitlik aan adolessente oorgelaat word nie. Dit is belangrik om nie 'n vaste program op te stel wat slaafs nagevolg word nie. Daar moet buigsaamheid wees en die fasiliteerder moet hom deur omstandighede laat lei. Een onderwerp hoef ook nie noodwendig uitgeput te word voordat daar met 'n volgende onderwerp begin word nie. Deur 'n fyn aanvoeling van die behoeftes in die groep kan die fasiliteerder bepaal of die adolessente reeds die vereiste vlak van kennis en insig bereik het om met 'n nuwe onderwerp te begin. Soos wat die adolessente in die groep ontwikkel, kan vorige onderwerpe weer opgehaal en bespreek word. Geen onderwerp is ooit finaal afgehandel nie.

Die program moet in die behoeftes van die lede voorsien en daarom word die program deur die lede self opgestel terwyl die fasiliteerder leiding deur middel van groepbespreking gee (Behr et al., 1988:21).

3.5.5 Kennis van die onderwerp

Geen fasiliteerder kan 'n gesaghebbende oor alle onderwerpe wees nie. Indien adolessente graag oor 'n onderwerp wil gesels en die fasiliteerder onseker voel oor sy vermoë om dit na behore te doen, kan die groep besluit dat sowel die fasiliteerder as groeplede inligting sal inwin vir 'n bespreking tydens die volgende byeenkoms. Dit kan ook die groep baat om 'n "deskundige" te nooi wat 'n bespreking kan lei by die volgende geleentheid.

3.6 AANBIEDINGSWYSE

Adolessente word gebombardeer met topgehalte ouditiewe en visuele vermaak. Alhoewel tienergespreksgroepe nie met hierdie tipe vermaak meeding nie, moet

Adolessente word gebombardeer met topgehalte ouditiewe en visuele vermaak. Alhoewel tienergespreksgroepe nie met hierdie tipe vermaak meeding nie, moet die gespreksgeleentheid met oorspronklikheid en interessante aanbiedingstegnieke afgewissel word (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:47).

In die hantering van 'n groepsgebesprek val die klem deurgaans op groepinteraksie. Dit beteken dat die fasiliteerder soms sy mening moet terughou ten einde die adollesente geleentheid te gee tot spontane reaksie. Die fasiliteerder moet subtiel rigting gee sonder om dominerend te wees of uitsprake te maak. Voldoende geleentheid moet ook geskep word vir die persoonlike en geestelike ontwikkeling van elke adollesent in die groep en daarom moet die fasiliteerder bewus wees van elke individu. (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:44).

Hieronder volg 'n bespreking van enkele aanbiedingswyses wat, onder andere die eksperimentele leermetode, dinkskrum, paneelbespreking en rollespel insluit (Cawood, Strydom & Van Loggerenberg, 1980:37-43).

3.6.1 Die eksperimentele leermetode

3.6.1.1 Inleiding

Eksperimentele leer beteken letterlik om te leer uit ervaring en om te reflekteer oor dit wat geleer is. Eksperimentele leer is deelnemend en is 'n gedeelde aktiwiteit waar almal iets het om te onderrig en iets het om te leer. Hierdie tipe leer erken, verwelkom en heg waarde aan die bestaande kennis en bevoegdheid van elke persoon in die groep.

Die besef dat die leerproses meer effektief is wanneer dit 'n aktiewe eerder as 'n passiewe proses is en dat ware leer 'n holistiese proses is wat kognitiewe, affektiewe, psigomotoriese en sosiale dimensies behoort in te sluit, het stukrag aan die ontwikkeling van hierdie metode verleen.

Volgens Van Niekerk & Van der Spuy (1994:44) is die eksperimentele leermetode, oftewel leer deur ondervinding, 'n goeie metode om waardes, beginsels en interpersoonlike vaardighede te ontwikkel. Dit is 'n gestruktureerde metode waarvolgens die adolessent aktief betrek word (leer deur te doen), werklike probleme beleef, ontleed, daarop reageer, daaroor nadink, aanpassings en veralgemenings maak en daarna hul aanpassings in nuwe probleemsituasies toets.

Die eksperimentele leermetode leer die adolessent om met ondervindinge/ervaringe/probleme om te gaan en hoe om verskillende vaardighede in die hantering daarvan te ontwikkel. Laasgenoemde kan veral gebeur indien adolessente hulle ondervindige in die groep deel. Adolessente voel en reageer nie eenders nie en kan uit mekaar se ondervindinge en kennis leer. Deur die leerervaringsiklus telkens te herhaal, leer die adolessent hoe om sy kennis, insig, begrip, waardes, houdings, gevoelens en vaardighede in die toekoms in 'n volgende situasie toe te pas. Dit lei tot 'n positiewe leerervaring. Indien adolessente die geleentheid om hierdie vaardighede te ontwikkel, ontsê word, of dit nie na behore leer toepas nie, kan dit gebeur dat 'n volgende ondervinding/ervaring/probleem nog swakker hanteer word en die nodige vaardighede oor 'n veel langer tydperk en met veel meer pyn of geestelike letsels bekom word of nie bekom word soos gesien by verdedigingsmeganismes, byvoorbeeld ontkenning of vermyding (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:46-47).

Die groep behoort aktief betrokke te wees by die leerproses. Elke groeps gesprek behoort uit te loop op positiewe en konkrete gevolgtrekkings oor die hantering van spesifieke situasies. Indien dit doeltreffend gedoen word, sal die groeplede nuwe interpersoonlike vaardighede aanleer (Behr et al., 1988:15; Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:47).

3.6.1.2 Die stappe van die eksperimentele leermetode

Die eksperimentele leermetode behels vier stappe wat in 'n vaste patroon op mekaar volg om 'n leerervaringsiklus te vorm:

Stap 1: Die keuse van 'n ondervinding/ervaring/probleem

Die adolessent kies 'n spesifieke ondervinding waaroor hy kan besin en waaruit hy kan leer (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:44). Die volgende voorbeeld is deur die navorser ervaar tydens 'n gesprek met 'n groeplid. 'n Vriend vertel dat hy homoseksueel is en nou nie meer mag kerk toe gaan nie, want homoseksualiteit word verbied in die Bybel*. Die vriend verwag dat die groeplid sy mening moet gee.

Stap 2: Formulering van die ondervinding/ervaring/probleem

In die tweede stap word die ondervinding deeglik beskryf. Dit beteken dat die ondervinding noukeurig herleef en dan beskryf word in terme van die feitelike gebeure asook die persoonlike belewing daarvan.

Om die feitelike gebeure te verwoord, kan die volgende vrae gevra word:

- Wat het gebeur?
- Wie was by die gebeure betrokke en wat is alles gesê/gedoen?
- Wanneer het dit gebeur?
- Waar het dit gebeur?

Om die belewenis van die gebeurtenis te beskryf, moet die adolessent ook verwoord wat binne-in hom gebeur het. Hoe het hy gevoel? Die adolessent se

* Nie noodwendig die navorser se siening nie.

verwoording van sy gevoel is 'n belangrike stap en moet deeglik gedoen word voordat daar na stap drie oorgegaan word. Die fasiliteerder kan leiding neem deur die adolessent te help om sy gevoelens te verwoord. Dit is alleenlik moontlik indien die fasiliteerder in staat is om raak te hoor en 'n reflekteerder in sy kommunikasiestyl is (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:44-45).

Stap 3: Analise van die ondervinding/ervaring/probleem

In die derde stap word die ondervinding goed deurdink en geanaliseer. Die volgende vrae kan die adolessent help om by die kern van die ondervinding uit te kom.

- Waarom het dit gebeur?
- Wat het daartoe aanleiding gegee?
- Hoe het ek die gevolge hanteer? Hoe gaan ek soortgelyke ervarings in die toekoms hanteer?

Stap 4: Leer uit die ondervinding/ervaring/probleem

In stap vier, die finale stap in die leersiklus, kan die adolessent nou tot die ontdekking van die volgende kom:

- nuwe kennis, insig en begrip ten opsigte van die saak/persone;
- ander waarders, houdings en gevoelens oor 'n spesifieke saak/persone;
- nuwe, oorspronklike wyses waarop soortgelyke ervarings in die toekoms hanteer kan word;
- nuwe vaardighede wat bemeester is;
- kennis van dit wat die Bybel daaroor sê (Behr, et al. 1988:15; Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:45).

3.6.2 Die paneelbespreking

Twee, drie of vier deskundiges, ouers of groeplede self, word betyds gevra om voor die tienergespreksgroep aan 'n bespreking deel te neem. Die paneellede sit voor die groep en 'n vrye gesprek vind plaas na aanleiding van die paneelleier se vrae. Die paneelleier, wat verkieslik nie die fasiliteerder self moet wees nie, word deur die fasiliteerder of paneel benoem en moet die paneellede en die besprekingsonderwerp bekend stel. Met enkele prikkelende vrae sit hy die paneellede aan die praat. Hy keer dat een of twee lede die res van die paneel oorheers en som teen die einde hul bevindinge bondig op. Hierna kan die gehoor aan die paneel vrae stel (Behr, et al., 1988:15).

3.6.3 Die kernspanaktiwiteit

'n Kernspan van ongeveer vier lede word voor die tyd deur die fasiliteerder aangewys. Die kernspan neem in die middel op stoele plaas met die res van die groep (maksimum 40 mense) in 'n groot kring rondom. Een stoel by die kernspan word oopgelaat. Die kernspan lei die onderwerp in en voer 'n bespreking daarvoor. Die groep in die buitekring moet aandagtig luister. Hulle mag egter nie vanuit die buitekring aan die bespreking deelneem nie. Slegs die kerngroep bespreek die onderhawige probleem, sonder 'n formele leier. 'n Lid in die buitekring kan te eniger tyd binnetoe beweeg deur op die leë stoel te gaan sit. Hy mag slegs sy saak een maal stel en moet dan opstaan sodat die stoel weer leeg is. Die kerngroep moet probeer om die gesprek gefokus te hou en die onderwerp dus met goeie argumente stelselmatig te beredeneer (Behr et al., 1988:18).

3.6.4 Die dinkskrum

Die getal groeplede kan wissel tussen ses en vyftien. Indien die groep groter is, word dit onderverdeel in kleiner groepe wat elk sy eie dinkskrum vorm. 'n Dinkskrum funksioneer op sy beste indien die groeplede uiteenlopende

belangstellings het en oor verskillende bevoegdhede beskik. Hierdie metode word gewoonlik in die eerste of laaste fase van probleemoplossing benut. Dit word gebruik om doelstellings vas te stel of om na moontlike oplossings vir 'n bepaalde probleem te soek. Die fasiliteerder stel die probleem aan sy groeplede en versoek hulle om so vinnig en so veel moontlik oplossings aan die hand te doen. 'n Oplossing word bondig genoem en geen bespreking of evaluering van enige aard word daarvoor toegelaat nie. Niemand mag 'n ander lid se voorstel bespreek, kritiseer of minag nie. Selfs vergesogte idees is toelaatbaar omdat dit ander lede se denke kan stimuleer. Een van die groeplede teken al die voorstelle op 'n blaa- of skryfbord aan. In 'n opvolgfase kan hierdie voorstelle georden en geëvalueer word. Dan kan daar na aanleiding van die eise van die praktiese situasie 'n prioriteitslys opgestel word (Behr et al., 1988:18).

3.6.5 Die nominale groepmetode

Hierdie metode stel groepe in staat om skeppend te dink en tussen goeie en swak voorstelle of oplossings te onderskei. Verdeel die gehoor in groepe van ses en plaas hulle, indien moontlik, in 'n hoefysterformasie. Die probleem word gestel en elke groep word versoek om binne vyf tot tien minute agt of tien voorstelle of oplossings aan die hand te doen. Die fasiliteerders skryf elke lid se voorstelle op 'n skryf- of blaaibord neer. Nadat al die voorstelle verkry is, kan vrae gevra word om onduidelikhede op te klaar. Elke groeplid word hierna versoek om individueel die drie of vyf beste voorstelle uit die groslys te kies. Die fasiliteerder plaas die individuele voorstelle in 'n rangorde deur eers die beste voorstel te nommer (een) en daarna die laaste een (vyf), dan die voorlaaste (vier), ensovoorts. Die fasiliteerder teken vervolgens elke groeplid se rangorde aan teenoor die voorstel wat hy vroeër op die blaa- of skryfbord geskryf het. Op grond van die somtotaal teenoor elke item kan elke voorstel se rangorde nou bepaal word. Dieselfde proses kan ten opsigte van die groot groep herhaal word (Behr et al., 1988:18).

3.6.6 Die rollespel

In 'n rollespel dramatiseer lede van 'n groep 'n spesifieke probleemsituasie. Die res van die groep tree op as kritiese waarnemers. Nadat die toneel gespeel is, bespreek die waarnemers dit. Daar word veral gelet op die mate waarin die optredes wat uitgebeeld is lewenseg is en op die probleme fokus wat aangedui is. Daarna word bespreek wat die doeltreffendste manier sou wees om die situasie konstruktief te hanteer (Behr et al., 1988:18).

3.6.7 'n Brief aan Pikkie

Pikkie is 'n denkbeeldige raadgewer aan adolessente. Adolessente skryf 'n anonieme brief aan Pikkie oor 'n ondervinding/ervaring/probleem van 'n bepaalde ouderdom seun/meisie (afhangende van die ouderdomsgroep van die omgegroepe). Die fasiliteerder ontvang die briefies en deel dit weer uit sonder dat iemand sy eie brief terugontvang. Elke groeplid "speel" nou die rol van Pikkie. Die fasiliteerder vra enige adolessent om sy briefie hardop voor te lees en namens Pikkie oplossings voor te stel. Die fasiliteerder maak nou gebruik van kommunikasietegnieke om die hele groep by die bespreking te betrek. Die groep besluit saam op die beste oplossing vir die probleem.

Die doel met hierdie tegniek is om:

- die verskillende emosionele behoeftes by bepaalde ouderdomsgroepe te illustreer,
- die gebrek aan selfkennis en ontoereikende verhoudings met ouers, onderwysers en vriende te illustreer,
- die spontane deelname van 'n groep adolessente wat 'n behoefte aan 'n gespreksgroep het, te illustreer (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:48).

3.6.8 Koerantknipsels

Adolessente kan `n week lank knipsels oor vooraf geïdentifiseerde onderwerpe, uit verskeie koerante versamel. Die knipsels word dan op `n aanspeldbord aangebring of in `n eie koerant saamgevat. Die feitelike gegewens word dan bespreek:

- Wat is die oorsaak van die gebeure?
- Is die optrede van die betrokkenes geregverdig?
- Wat is die gevolge van die betrokkenes se optrede?
- Watter ander optrede/oplossings kan oorweeg word?

Die doel met hierdie tegniek is om:

- `n bepaalde onderwerp te ondersoek, byvoorbeeld geweld, jaloesie, menslike verhoudings, ensovoorts;
- adolessente bewus te maak van die algemeenheid van hierdie gebeure;
- alternatiewe optrede/oplossings te bedink (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:48).

3.6.9 Reaksie en aksie

Die groep word gekonfronteer met `n probleem. Beskryf byvoorbeeld hoe `n weerlose, jonger kind genadeloos deur die boelie in die skool geterroriseer word. Kry eers die groep se reaksie en vra dan watter aksie/optrede hulle oorweeg om die probleem op te los:

- Wat is hulle reaksie?
- Watter aksie/optrede is nodig om die probleem op te los?
- Hoe moet hierdie aksie geskied?

Die doel met hierdie tegniek is om:

- adolessente se vaardighede ten opsigte van konflikhantering te ontwikkel;

- adolessente te leer dat perspektief net moontlik is indien alle inligting oor 'n bepaalde saak ingewin is (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:49).

3.7 DIE PERSOON VAN DIE FASILITEERDER

Die keuse van 'n fasiliteerder bepaal grootliks die sukses van 'n tienergespreksgroep. Nie alle mense is in staat om op die vlak wat hier ter sprake is, met adolessente om te gaan nie. Fasiliteerders is 'n geselekteerde groep mense wat oor sekere persoonlikheidseienskappe en vermoëns moet beskik om groepwerk met adolessente te kan doen (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:39).

3.7.1 Bereidheid om God te verheerlik

'n Fasiliteerder wat geroepe voel om te dien, sal ook geroepe voel om God te verheerlik. Hy moet te alle tye God se eer soek en nie sy eie nie (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:40).

3.7.2 Geloofsekerheid

Die mees effektiewe fasiliteerder is nie noodwendig die een wat oor 'n wye kennisveld beskik of oor die charisma om adolessente te boei nie, maar die een wat 'n toegewyde lewe in Christus leef. Hierdie vaste oortuiging moet teenoor die adolessente uitgespreek en uitgeleef word. Die adolessente moet weet wat die fondament van sy lewe is (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:40).

3.7.3 Toerusting en bekwaamheid

Selfs die mees toegewyde fasiliteerder kan soms onbekwaam en geestelik ontoereikend vir sy taak voel. 'n Oop en eerlike gemoed en 'n ontvanklikheid vir die opinies van mense en stimulerende idees, bied wonderlike geleenthede. Die

fasiliteerder moet bereid wees om te leer, na te lees en voortdurend beter toegerus te word (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:40). Dit sluit in dat die fasiliteerder oor genoegsame kennis van homself as persoon moet beskik om sy sterkpunte en sy beperkinge te kan erken en dit te kan aanvaar. Die toegeruste fasiliteerder sal daarna streef om homself as mens te 'verbeter' ten einde ander beter te dien en die hoeksteen hiervan sluit selfvertroue, selfrespek en die vermoë om ander mense te vertrou in.

3.7.4 Bereidheid om opofferings te maak

Vir die fasiliteerder beteken dit dat daar van hom tyd, energie, insig en toewyding gevra word. Hy moet egter nooit 'n indruk van oorwerktheid of gejaagdheid skep nie. As daar by die fasiliteerder 'n houding van afwagting is oor wat God met die adolessente kan en wil vermag en die fasiliteerder kommunikeer dit positief aan sy groep, ontstaan daar ook by hulle 'n ontvanklikheid en 'n houding van afwagting (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:40-41).

3.7.5 Liefde vir adolessente

Hierdie vereiste behels meer as 'n blote positiewe gevoel teenoor adolessente. Die adolessente moet die onvoorwaardelikheid van God se liefde in die fasiliteerder ervaar. Dit impliseer dat die fasiliteerder begrip sal hê vir die leefwêreld van die adolessent en hulle onvoorwaardelik aanvaar. 'n Adolessent kom baie gou agter watter fasiliteerder die gespreksgroep uit plig aanbied en watter fasiliteerder dit uit liefde doen (Botha et al., 1995:8; Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:41).

3.7.6 Fyn waarneming

'n Fyn waarnemer is in staat om die behoeftes van die groep te identifiseer en te definieer. Hy beskik ook oor die vermoë om leiers in die groep te identifiseer en

die nodige geleenthede te skep sodat leierseienskappe tot voordeel van die groep en tot voordeel van die individu ontwikkel kan word. Die fasiliteerder sal ook gou raaksien as daar iets is wat iemand hinder (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:41).

3.7.7 Openheid

Adolessente wil die fasiliteerder leer ken soos wat hy werklik is. Die fasiliteerder moet bereid wees om sy persepsies en oortuigings met die groep deel (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:41-42). Die fasiliteerder is immers deel van die groep en die groep kan dus uit sy ervaringe leer.

3.7.8 Realisme

Aanvanklik kan die fasiliteerder voel dat hy geen resultate behaal nie, omdat hy resultate wil sien en meet. Die bepaalde vaardighede wat adolessente aanleer, kan wel op die kort termyn sigbaar en ook in 'n mate meetbaar wees. Die werklike invloed en vormingswaarde van gespreksgroepe is egter nie op die kort termyn ingestel nie. Die mate van persoonlike en geestelike groei manifesteer dikwels eers wanneer die groep reeds ontbind het en die adolessent as volwassene dit wat hy geleer het, prakties in sy werk- en leefwêreld uitleef en verkondig (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:42).

3.7.9 Kommunikasie

Tienergespreksgroepe dra maar een boodskap oor tussen talle ander (dikwels botsende) boodskappe wat na die adolessent gesein word. Hoe kan dié boodskap te midde van hierdie strawwe kompetisie gehoor word? Ongeag watter inhoud gekommunikeer word, moet die fasiliteerder 'n taal praat wat die adolessent kan verstaan. Suksesvolle kommunikasie behels ook die vermoë om te luister eerder as om te praat. Luister gaan dikwels gepaard met sensitiwiteit, want dit vra van

die luisteraar om waarlik te hoor wat die ander persoon sê sonder om hom in die rede te val. Fasiliteerders moet voortdurend seker maak dat hulle nie te veel praat nie. Fasiliteerders moet nooit voel dat hulle al die antwoorde op die groep se vrae of probleme hoef te voorsien nie. Benewens luistervaardighede moet die fasiliteerder ook oor die volgende vermoëns beskik:

- Hy moet met gemak voor adolessente kan optree.
- Hy moet nie bang wees vir blootstelling nie.
- Hy moet in staat wees om onderwerpe wat emosioneel gelaai is, te hanteer.
- Hy moet onderwerpe met vertroue kan aanbied.
- Hy moet sy eie belange op die agtergrond kan stel en op die adolessent se vlak kan kommunikeer.

Daarbenewens behels suksesvolle kommunikasie ook die vermoë om raak te sien, raak te hoor en raak te voel. Dit impliseer dat die fasiliteerder 'n reflekerende rol in die gespreksituasie moet inneem. Reflektering is om dit wat die adolessent sê te vertolk en in ander woorde terug te sê. Dit sluit 'n interpretasie van die adolessent se gevoel en gedagtes in (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:42- 43).

3.7.10 Positiewe ingesteldheid

'n Fasiliteerder met 'n positiewe ingesteldheid is daartoe in staat om sy groep te motiveer en aan te moedig om byvoorbeeld die byeenkomste gereeld by te woon. 'n Fasiliteerder wat deeglik voorberei en betyds is, slaag ook daarin om 'n positiewe ingesteldheid by die groep te vestig (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:43).

3.7.11 Ingeligtheid

Die fasiliteerder moet doelbewus daarop ingestel wees om interessante artikels in koerante, tydskrifte en boekwinkels uit te snuffel. 'n Ingeligte fasiliteerder word makliker deur adolessente vertrou (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:43).

3.7.12 Egtheid

’n Fasiliteerder moet die voorbeeld van ’n volwassene wat volwasse in sy optrede is, kan voorleef. ’n Onvolwasse fasiliteerder wat die adolessent se beste vriend wil wees, gaan nie in sy doel slaag nie (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:43).

Dit is ook belangrik dat die fasiliteerder opreg is en glo in wat hy doen. Groeplede deel dikwels konfidensiële sake met die groep en die fasiliteerder moet te alle tye vertrouenswaardig wees en gesprekke in die groep konfidensieel hou.

Om eg mens te wees impliseer ook dat elke persoon in die groep onvoorwaardelik aanvaar moet word. Die fasiliteerder moet te alle tye onbevooroordeeld wees en so optree (Rooth, 1995:18, 21).

Egtheid impliseer ook dat die fasiliteerder geen front vir die groeplede mag voorhou nie. Hy moet homself wees. Rogers (in Belkin, 1981:159) sê die volgende van egtheid: “It means that within the relationship he is freely and deeply himself, with his actual experience accurately represented by his awareness of himself. It is the opposite of presenting a façade either knowingly or unknowingly.” Die fasiliteerder wat eg is, is dus te alle tye oop, eerlik en homself. Adolessente wil na ’n volwassene kan opkyk en hom kan respekteer (Simpson, 1999:132)

3.7.13 Kontraksluiting

Die fasiliteerder moet vooraf seker maak dat hy bereid is om sy verbintenis met en verantwoordelikheid teenoor die groep met ’n kontraksluiting te bevestig (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:44).

3.7.14 `n Nie-bedreigende omgewing

`n Nie-bedreigende omgewing word moontlik gemaak deur onvoorwaardelike positiewe agting. Onvoorwaardelike positiewe agting is wanneer iemand in sy totaliteit aanvaar word, onafhanklik van die beoordeling van sy afsonderlike gedragspatrone (Möller, 1987:155). Daar word geen voorwaardes vir die aanvaarding gestel nie en dit impliseer dus `n verhouding gekenmerk deur warmte en respek. As gevolg van onvoorwaardelike positiewe agting deur die fasiliteerder bevind die groeplede hulleself in `n nie-bedreigende klimaat waarin hulle aanvaar word soos hulle is.

`n Nie-bedreigende omgewing is `n noodsaaklike vereiste vir eksplorاسie en leer, ontwikkeling en eksperimentering. Die ruimte moet dus vir die groeplede geskep word waarin hulle nuwe idees kan eksplorieer en foute kan maak. `n Bedreigende fasiliteerder inhibeer eksperimentele leer (Rooth, 1995:12).

3.7.15 Demokratiese en nie-direktiewe optrede

Die fasiliteerder moet nooit groeplede in `n rigting of in situاسies indwing waar hulle nie gemaklik is nie. Dit vra dus van die fasiliteerder om in staat te wees om terug te sit en toe te laat dat die groeplede inisiatief neem en die rigting aandui. Dit is dikwels makliker vir die fasiliteerder om in te gryp en raad te gee en aan die groeplede `n maklike oplossing te bied vir hulle probleme. Groeplede se demokratiese regte moet gerespekteer word en besluite moet demokraties geneem word. Leer in `n groep is slegs funksioneel as dit die gedeelde verantwoordelikheid van die groep is.

3.7.16 Nie-manipulerend

Fasiliteerders moet hard daaraan werk om nie manipulerend te word nie. Dié versoeking is dikwels groot, aangesien die fasiliteerder in beheer van die groep is en dikwels soveel beheer verkry dat die groep byna enigiets vir hom sal doen. Die groeplede is daar om te ontwikkel en nie om gemanipuleer te word nie (Rooth, 1995:19).

Tienergespreksgroepe is `n uitdagende maar wonderlike geleentheid om adolessente te help in hul worsteling met vrae en soeke na liefde, erkenning, aanvaarding en sekuriteit. Al is tienergespreksgroepe nie `n terapeutiese sessie vir adolessente met ernstige emosionele probleme of gedragsafwykings nie, bied dit aan elke adolessent die geleentheid en `n plek waar hy met die ondersteuning van sy portuurgroep tot sy volle potensiaal kan ontwikkel. Dit kan en mag egter nooit die opvoedingstaak van die ouerhuis ondermyn of vervang nie.

Die fasiliteerder moet ook nie sy plek en rol sien as prediker vir die groep nie. Sy belangrikste taak is om in `n openhartige gesprek met die adolessent betrokke te raak sodat die adolessent openhartig kan wees en sy diepste vrese en behoeftes in groepsverband kan bespreek (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:50).

HOOFSTUK VIER

EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word aandag gegee aan die navorsingsontwerp en ondersoekmetodes wat in die empiriese studie gebruik is. 'n Navorsingsontwerp is 'n plan van aksie of 'n raamwerk waarvolgens die navorser besluit hoe die navorsing uitgevoer gaan word. Dit beantwoord vrae soos watter tipe studie gedoen gaan word en watter tipe studie die formuleringsvraag die beste gaan beantwoord (Mouton, 2001:55)

Kwalitatiewe navorsing is in ooreenstemming met Marshall en Rossman (1995:39) se verkennende en beskrywende navorsing. In hierdie kwalitatiewe navorsing het dit dus om 'n in-diepte ondersoek van 'n verskynsel binne 'n beperkte omvang gegaan (Meyer, 1995:278). Die rasionaal van en die doelstellings met die empiriese deel van die navorsing, asook die navorsingsontwerp en -metodes, sal vervolgens bespreek word.

4.2 RASIONAAL VAN DIE ONDERSOEK

Die navorser is van mening dat 'n effektiewe manier om die adolessent te ondersteun, deur die vestiging van kleingroepe in die kerk is. Hoewel opvoeding by uitstek die verantwoordelikheid van die ouers is, wil dit voorkom asof ander instansies, waaronder die kerk, 'n groter rol begin speel by die opvoeding en hulpverlening aan ouers met die opvoedingstaak.

Die rol en persoon van die fasiliteerders van hierdie groepe mag nie onderskat word nie aangesien hulle 'n geselekteerde groep mense is wat oor sekere

persoonlikheidseienskappe en vermoëns moet beskikbaar om groepwerk met die adolessent te doen.

4.3 DOELWITTE MET DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die doel met die navorsing is die verkenning en beskrywing van die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n Christelike tienergespreksgroep. Hieruit vloei die beskrywing van algemene riglyne vir die opvoedkundige sielkundige met betrekking tot die begeleiding van fasiliteerders van tienergespreksgroepe.

4.4 DIE NAVORSINGSONTWERP

Mouton en Marais (1992:54) beskou die doel van die navorsingsontwerp om die geldigheid van die uiteindelijke navorsingsbevindinge te maksimaliseer deur middel van goeie beplanning en strukturering van die navorsingsprojek. In Mouton (2001) word die navorsingsontwerp beskryf as "...a plan or blueprint of how you intend conducting the research." Die navorsingsontwerp het dus ten doel om verskillende soorte vrae te beantwoord aangesien daar gefokus word op die eindproduk van die studie. In hierdie studie word van 'n kwalitatiewe, verkennende en beskrywende ontwerp gebruik gemaak om die geldigheid van die navorsing oor die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep te verhoog.

4.4.1 Kwalitatiewe navorsing

Volgens Taylor en Bogdan (1998:4-5) is kwalitatiewe navorsing veral gemoeid met die betekenis wat mense heg aan hulle ervarings, om mense te begryp vanuit hulle eie verwysingsraamwerke en om hulle realiteite te ervaar soos wat hulle dit beleef.

In hierdie navorsing gaan 'n sistematiese en subjektiewe benadering gebruik word om die unieke belewenis en behoeftes van verskillende tienergespreksgroepe te beskryf.

4.4.2 Verkennende navorsing

Die navorsing is verkennend met die oogmerk om nuwe insigte oor die domeinverskynsel, die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep, in te win. Die navorser is om hierdie rede gewillig om nuwe idees en suggesties te ondersoek en nie toe te laat dat enige vooropgestelde idees en hipoteses die navorsing rig nie (Mouton & Marais, 1992:45).

4.4.3 Beskrywende navorsing

Vir die doeleindes van die navorsing sal gepoog word om akkurate inligting oor die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep in te samel, om dit sodoende deeglik, akkuraat en noukeurig te kan beskryf (Mouton & Marais, 1992:46-47).

4.5 DIE NAVORSINGSMETODE

4.5.1 Navorsingsinstrument

In die oorweging van 'n metode van ondersoek het die navorser besluit op die onderhoud in plaas van 'n vraelys. Die motivering hiervoor was hoofsaaklik die feit dat die navorser deel van die metode wou wees om sodoende soveel moontlike inligting te versamel. Onderhoudvoering, as navorsingsmetode, bestudeer die persoon se wêreld “soos wat dit geleef word” en probeer hierdie “geleefde ervaring” van mense te verken, te verstaan en te beskryf (Lobiondo-Wood & Haber, 1994:257).

Die navorser maak in hierdie studie gebruik van 'n kombinasie van onderhoudstipes. Daar word van die *fenomenologiese onderhoud* gebruik gemaak waar die klem val op die unieke individuele spesifieke ervarings en belewenisse binne 'n gegewe situasie (Lombard, 1995:33). In die geval van hierdie studie is dit die ervarings en belewenisse van die fasiliteerders en die groeplede binne die onderskeie tienergespreksgroepe. Die *fokusonderhoud*, daarenteen, is veral geskik vir menings of houdings oor 'n spesifieke tema. In dié studie sal dit menings insluit oor die rol van die kerk in die een-en-twintigste eeu; die verantwoordelikheid van die kerk en behoefteverandering by adolessente. Die *semi-gestruktureerde onderhoud* suggereer 'n algemene tema en stel vrae wat daaruit voortvloei.

Die onderhoud as metode bied dus in hierdie studie aan die navorser die geleentheid om sekere inligting wat uit die onderhoud verkry is verder te eksploreer.

4.5.2 Die ondersoekgroep

Volgens De Wet, Monteith, Venter & Steyn (1981:110) word met 'populasie' bedoel al die lede of eenhede van een of ander duidelik gedefinieerde groep mense, gebeure of voorwerpe. 'n Steekproef is 'n seleksie van so 'n groep.

Vir die doel van hierdie studie het die navorser besluit om die bereikbare populasie te beperk tot die Durbanville-ring van die NG Kerk, aangesien dit die gemeente insluit waar die navorser aanvanklik betrokke was en waar kennis gemaak is met tienergespreksgroepe. Enkele gesprekke is egter ook gevoer met persone buite die Durbanville-ring wat by tienergespreksgroepe betrokke is.

Die metode van steekproeftrekking is doelgerig aangesien die navorser spesifieke gevalle wil bestudeer sonder om die resultate te wil veralgemeen na alle

tienergespreksgroepe. Daar is dus gefokus op gemeentelike omgewings waar daar wel tienergespreksgroepe bestaan.

4.5.3 Data-insameling

4.5.3.1 Inleiding

Die insameling van data het in twee fases geskied. Hierdie twee fases sal so deeglik moontlik bespreek word. In hierdie studie word die onderhoud as data-insamelingsmetode gebruik en dit kan beskryf word as die interaksie tussen die onderhoudvoerder en die respondent, met die doel om subjektiewe, geldige en betroubare inligting van alledaagse aktiwiteite te bekom (Marshall & Rossman, 1995:80-81). Dié metode van data-insameling is gekies omdat dit hom leen tot 'n dieptepeiling en baie belangrike addisionele nie-verbale inligting bied. Die navorser poog dus om alle data wat deur middel van hierdie metode ingesamel is, vanuit die betrokke persone se belewenisperspektief te verstaan (Omery, 1983:50-51,61).

Aangesien die navorser self die onderhoude gevoer het, sal daar ook aandag gegee word aan die rol wat die navorser gespeel het tydens die insameling van data. Laastens sal die etiese maatreëls wat nagekom is, voor en tydens die onderhoudsvoering, genoem word.

Die ondersoek het bestaan uit onderhoude wat gevoer is met jeugleraars, fasiliteerders van tienergespreksgroepe, lede van tienergespreksgroepe sowel as Christelike persone buite die Durbanville-ring wat by tienergespreksgroepe betrokke is. Tydens fase een van die navorsing is daar tien onderhoude met leraars (in die Durbanville-ring) gevoer, een onderhoud is gevoer met 'n NG Kerk-leraar wat 'n proefskrif geskryf het oor soortgelyke groepe en een onderhoud is gevoer met 'n persoon wat fasiliteerders, binne NG Kerkverband,

elders oplei. Tydens fase twee is die onderhoude met die tienergespreksgroepe asook met die fasiliteerders gevoer.

4.5.3.2 Fase 1

Die onderskeie jeugleraars is telefonies gekontak om te bepaal of daar van tienergespreksgroepe in hul gemeentes gebruik gemaak word. Daarna is individuele afsprake met die betrokke leraars gemaak ten einde 'n algemene gesprek te voer asook met die doel om persoonlik kennis te maak met die onderskeie leraars. Die verskillende telefoniese gesprekke is deur die navorser opgeteken met spesifieke verwysing na die datum, persoon en inligting van belang vir die navorsing, asook die opvolgaksies.

Tydens hierdie gesprek is reëlins getref om onderhoude met die onderskeie fasiliteerders te voer. Die fasiliteerders was die skakel met die adolessente in die tienergespreksgroepe en het gehelp met die reëlins om die adolessente beskikbaar te kry vir onderhoude met hulle.

Telefoniese kontak is ook gemaak met 'n leraar buite die Durbanville-ring en gesprekke in verband met sy gemeente se jeugbediening is op so 'n manier met hom gevoer. Hierdie spesifieke leraar het ondervinding met soortgelyke groepe en het 'n proefskrif daaroor geskryf. Die navorser het hom dikwels as klankbord gebruik asook probeer om uit sy ervaring te leer. Die inhoud van hierdie gesprekke is ook aangeteken en geliasseer.

Die gesprek met die persoon wat fasiliteerders elders oplei, was van groot waarde vir die navorser aangesien die navorser reeds begin het om riglyne saam te stel vir die begeleiding van fasiliteerders. Uit die gesprek met dié persoon was dit duidelik dat hierdie gemeente wegbeweeg van opleiding, maar al meer begin om fasiliteerders bewus te maak dat hulle hulle deur die Heilige Gees moet laat lei.

4.5.3.3 Fase 2

Die onderhoude met die tienergespreksgroepe en die fasiliteerders is in groepsverband hanteer, aangesien die fasiliteerder as deel van die groep beskou word. Die onderhoudsvrae wat spesifiek op die fasiliteerders gerig is, is so hanteer, en dieselfde geld vir die onderhoudsvrae aan die groeplede (sien addendum A).

Die response op die onderhoudsvrae is verbatim deur die navorser neergeskryf en geliasseer waar dit telkens herlees is om `n geheelbeeld te kry van die funksionering van die onderskeie tienergespreksgroepe. Die besluit om nie van `n bandopnemer gebruik te maak nie was `n doelbewuste besluit deur die navorser. Tydens die hantering van een van haar eie groepe is daar van `n bandopnemer gebruik gemaak om `n onderhoud met hulle te voer. Hierdie spesifieke groep was uitgesproke, welbelese en vol selfvertroue, maar met die bandopnemer het die navorser dadelik besef dat die groep se dinamika verlore gaan aangesien hulle geïntimideer voel deur die bandopnemer. In hierdie spesifieke geval is die bandopnemer weggeneem en die navorser het probeer om neer te skryf wat gesê word in die groep. Vanuit hierdie ervaring is daar besluit om nie van `n bandopnemer gebruik te maak nie en wel om die volgende spesifieke redes:

- Die navorser wou ten alle koste die informele gesprekke en aard van die groep vasvang. Die navorser het dan ook dikwels op die grond by `n koffietafel gaan sit om beter en vinniger te kan skryf. Sodoende is die informele aard van die groepe deur die navorser bevestig.
- Daar is dikwels in só `n groep `n reflekerende persoon wat tyd neem om oor `n vraag te dink en eers daarna `n antwoord te gee. Aangesien die navorser tyd nodig gehad het om neer te skryf wat gesê is deur die groep, is daar aan die reflekerende persoon kans gegee om oor sy antwoord te dink en daarna te antwoord.

- Ten minste twee van die groepe was redelik groot, en aangesien hulle by 'n ouerhuis byeengekom het, het almal rondgesit op meubels en nie noodwendig in 'n klein groepie langs mekaar nie. Die moontlikheid het bestaan dat die kwaliteit van die bandopname swak kon wees.
- Deur die gesprekke verbatim neer te skryf, het die navorser bewus geword van die dinamika wat by die verskillende tienergespreksgroepe plaasvind, aangesien die groeplede die onderhoud as 'n gespreksgeleentheid ervaar het.

4.5.3.4 Die rol van die navorser

In kwalitatiewe navorsing kan die navorser beskou word as die 'instrument'. Die volgende aspekte word in hierdie verband toegelig.

- Gebruik van die self

Die gebruikmaking van die self is 'n sleutelfaktor in fenomenologiese navorsing, aangesien die navorser op die tienergespreksgroep se response kan reageer en sodoende diepte aan die onderhoud gee (Creswell, 1994:147). Die navorser moet in gedagte hou dat geen vooropgestelde idees, verwagtings en raamwerke teenwoordig moet wees wanneer data ingesamel en geanaliseer word nie (Omery, 1983:610). Aangesien die navorser self die fasiliteerder van twee onderskeie tienergespreksgroepe was, was dit 'n baie doelbewuste en noodsaaklike poging van die navorser om nie vorige tienergespreksgroepe met dié te vergelyk waarmee daar onderhoude gevoer is nie.

Die navorser was telkens teenwoordig by die onderskeie tienergespreksgroepe se weeklikse byeenkomste en die blote teenwoordigheid van 'n 'vreemde' persoon het sommige groeplede ongemaklik gestem. Die gebruik van empatie, onvoorwaardelike aanvaarding, egtheid, kongruensie en nie-direktiewe kommunikasievaardighede tydens die onderhoudsvoering het die groeplede meer op hulle gemak gestel.

□ Skep van `n ontspanne klimaat

Deur die skep van `n ontspanne klimaat word die moontlike aanvanklike wantroue en angstigtheid verminder en word maksimum rapport tussen die navorser en die respondente verseker (Mouton & Marais, 1992:92-93). Die feit dat die onderhoude gevoer is in die tienergespreksgroep se gewone vergaderplek is beskou as `n sleutelfaktor tot die sukses van die onderhoudvoering. Dit was ook vir die navorser nodig om eers oor alledaagse onderwerpe met die groep te gesels alvorens daar met die onderhoude begin is. Dit het bygedra tot groter gemaklikheid by die groeplede ten tyde van die onderhoude.

□ Veldnotas (waarneming)

Waarneming behels die sistematiese beskrywing van gebeure en gedrag binne die betrokke konteks deur die navorser (Marshall & Rossman, 1995:79). Na elke onderhoud behoort die navorser veldnotas oor die onderhoudsituasie sowel as eie indrukke of waarnemings neer te skryf, ten einde die onderhoudsituasie en die navorser se persepsies en ervarings duidelik te omskryf (Silverman, 1993:37-38).

Tydens die onderhoudvoering het die navorser veral opgelet watter groeplede die vrae beantwoord en kon dus `n goeie beeld kry van die natuurlike leiers wat in die groep bestaan. Die manier waarop die groep gesit het (byvoorbeeld in `n kring, die fasiliteerder voor en die groep voor hom, ensovoorts) en die manier waarop die groeplede die fasiliteerder aanspreek, het gelei tot goeie insig in die dinamika van die onderskeie groepe.

Die navorser het telkens na afloop van die onderhoude haar waarneming van die groep op rekenaar geplaas om sodoende te verseker dat sy dit nie vergeet of die groepe verwar nie.

4.5.3.5 Etiese maatreëls

Die volgende etiese maatreëls is toegepas:

- toestemming van die deelnemers om met die onderhoude voort te gaan,
- beskerming van deelnemers se identiteit,
- openlikheid ten opsigte van die doel, verloop, prosedures en die vrywillige deelname aan die navorsing, asook deelnemers se reg om enige tyd van die navorsing te onttrek,
- wederkerigheid van die navorsingsverhouding, met ander woorde die deelnemers deel hulle gevoelens en vrese, hoop, teleurstellings, geheime en suksesse, en in ruil daarvoor kan die navorser ondersteuning, aanmoediging, raad en meelewing bied (Bailey, 1996:13).

4.5.4 Dataverwerking

Dataverwerking verwys na die proses waarin daar gepoog word om sin te verkry uit beskrywende data wat deur kwalitatiewe metodes verkry is (Taylor & Bodgan, 1998:140). Volgens Feldman (1995:4) baseer navorsers gewoonlik hulle bevindinge op hulle eerstehandse belewing met die deelnemers, die navorsingsopset, die gebeure en die dokumentering.

Die data verkry uit die onderhoude en veldnotas is in lêers georganiseer, waarna dit gelees en telkens herlees is om sodoende 'n geheelbeeld van die data te verkry. Tydens die leesproses is kantaantekeninge van ontwikkelende, deurlopende temas en belangrike konsepte gemaak (Taylor & Bodgan, 1998:142-143).

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en –metode uiteengesit asook die beskrywing van die tegnieke om kwalitatiewe data in te samel. In die volgende hoofstuk volg 'n bespreking van die navorsingsresultate.

HOOFSTUK VYF

RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

5.1 INLEIDING

Die resultate van die ondersoek word in hierdie hoofstuk uiteengesit en bespreek. Daarna word die resultate in die lig van relevante literatuur beoordeel en geïnterpreteer.

Die resultate van die ondersoek sal volgens temas hanteer word. Die onderskeie leraars, fasiliteerders en groeplede se response sal per gemeente hanteer word aangesien die aard en funksionering van die groepe wesenlik verskil van gemeente tot gemeente. Die response word in die taal en woorde van die deelnemers weergegee. Die oorspronklike onderhoudsvrae word volledigheidshalwe as addendum A aan die einde van die werkstuk geplaas.

Na afloop van die weergee van die resultate sal 'n bespreking telkens volg wat gaan poog om die inligting verkry uit die onderhoude sowel as die inligting verkry uit die literatuur (hoofstuk 3) te integreer.

5.2 ONDERHOUDSVRAE AAN DIE ONDERSKEIE LERAARS

5.2.1 Beskrywing van die tienergespreksgroepe in die gemeente

(“Hoe lyk die tienergespreksgroepe in die gemeente?”)

- Gemeente 1: In hierdie gemeente staan die groepe bekend as omgegroepe. Elke groep bestaan uit ongeveer ses tot nege lede en daar is altesaam vier groepe. Daar is slegs een fasiliteerder vir al vier groepe.

- Gemeente 2: Aangesien hierdie gemeente te groot is, is daar onsekerheid oor die aantal groepe wat bestaan. Aanvanklik is `n groepie ouer leerders opgelei as selgroepleiers en elkeen het sy eie groep gestig. Sodra die groep te groot raak, 'stig hulle af' en vorm `n tweede groep uit die oorspronklike groep. Die inligtingstukke, wat deur die jeugleeraar opgestel word, word via e-pos of by die plaaslike hoërskole versprei. Die fasiliteerders van die onderskeie groepe is daarvoor verantwoordelik om vir die groeplede kopieë te maak. Volgens die jeugleeraar is dit belangrik dat die groepe daaraan herinner moet word dat hulle nie bloot net `n groepie is wat vergader nie, maar dat hulle deel vorm van `n groter sisteem wat in die gemeente bestaan. Die ideaal is dat die groepe toegelaat moet word om hulleself te lei.
- Gemeente 3: Daar bestaan ongeveer drie groepe in die gemeente en die oorspronklike fasiliteerders het E3-opleiding by die jeugwerker van die gemeente ontvang. Spontane ontwikkeling van die groepe vind plaas.
- Gemeente 4: In hierdie gemeente bestaan daar een groep en hoewel daar met `n program gewerk word, is dit `n suiwer gespreksgeleentheid vir adolessente.

5.2.2 Identiteit van die fasiliteerders

(*“Wie is die fasiliteerders?”*)

- Gemeente 1: Die jeugleeraar van die gemeente is die fasiliteerder van al vier groepe.
- Gemeente 2: Daar bestaan nie amptelike fasiliteerders nie as gevolg van die spontane ontstaan van die groepe. Die onderskeie groepe word as “hul eie fasiliteerders” beskou.
- Gemeente 3: Die groeplede is self die fasiliteerders.
- Gemeente 4: Die jeugleeraar tesame met `n jonger persoon wat `n paar jaar gelede ook lid was van `n tienergespreksgroep by dieselfde gemeente.

5.2.3 Die rol van die fasiliteerders

(“Wat is die rol van die fasiliteerders van die tienergespreksgroep?”)

- Gemeente 1: Die fasiliteerder moet `n ontspanne atmosfeer kan skep. Hy moet luister na wat individue of die groep bring en daaroor dink en besluit wat om daarmee te maak. Hy moet ook in staat wees om op sy voete te kan dink.
- Gemeente 2: Die hoofrol is die versorging van die lede onder mekaar. Groepe moet toegelaat word om hulself te lei, want dan alleen aanvaar hulle eienaarskap van die groep.
- Gemeente 3: Die fasiliteerders moet `n ware verhouding met God hê en dit uitleef en uitdra na die groeplede.
- Gemeente 4: Die fasiliteerder moet geleenthede en `n atmosfeer kan skep waarbinne `n ware gespreksgeleentheid moontlik is.

5.2.4 Die persoon van die fasiliteerder

(“Aan watter eienskappe moet die fasiliteerders voldoen?”)

- Gemeente 1: Die fasiliteerder moet met die adolessente kan ‘connect’. Hy moet oor `n fyn waarnemingsin beskik en die individue ken sodat hy kan waarneem as `n lid of lede nie hulleself is nie. Dit moet ook vir die fasiliteerder lekker wees om by die groep te wees en hy moet dit kan kommunikeer aan hulle.
- Gemeente 2: Die materiaal wat gebruik word moet van so `n aard wees dat die adolessente voel die fasiliteerder verstaan hulle. Hy moet vertrou in die groeplede hê en hy moet toelaat dat die proses `n spontane verloop neem.
- Gemeente 3: Die belangrikste eienskap is die versorging van die lede van die groep.
- Gemeente 4: Die fasiliteerder moet betrokke, diensbaar en opreg wees.

5.2.5 Kontraksluiting

(“Vind daar enige vorm van kontraksluiting plaas tussen die groepslede en die fasiliteerders?”)

- Gemeente 1: Geen formele kontraksluiting vind plaas nie. Die lede is per brief uitgenooi en daar is aan hulle verduidelik van die groep en hulle kon daarna self besluit of hulle wil aansluit of nie. Dit is die groep se verantwoordelikheid om die lede daar te kry.
- Gemeente 2: Nee, maar die lede neem eienaarskap omdat hulle self na die groep moet omsien. Generasie X maak nie maklik `n verbintenis nie en daarom moet die groep spontaan verloop. Sommige lede sluit aan vir vriendskap en ander vir geloofsbinding.
- Gemeente 3 en 4: Nee.

5.2.6 Vergadertyd en –plek

(“Hoe gereeld en waar kom die groepe byeen?”)

- Gemeente 1: Die groepe kom een maal per week vir een uur bymekaar. Daar is `n jeuglokaal by die kerk wat baie adolessent-vriendelik is met gemaklike banke en stoele, `n oopplankombuisie, tafeltennis en foto’s teen die mure van kampe en ander sosiale aktiwiteite.
- Gemeente 2: Die groepe kom een maal per week vir ongeveer een uur bymekaar. Die meeste groepe kom by die lede se huise bymekaar op `n rotasiebasis.
- Gemeente 3: Een maal per week vir ongeveer `n uur. Die vergaderplek is by die ouerhuise van die lede.
- Gemeente 4: Die groep kom een maal per week vir ongeveer een uur bymekaar by die kerk of by die jeugleeraar se huis.

5.2.7 Tipe groep

(*“Verkies u `n homogene of heterogene groep?”*)

“Homogeen” en “heterogeen” verwys in hierdie konteks na geslag en nie na ouderdom nie.

- Gemeente 1: `n Homogene groep vir die jonger kinders omdat die gaping tussen seuns en dogters soms te groot is. Vanaf graad elf en twaalf raak dit egter beter omdat hulle vir mekaar begin raad gee en by mekaar begin leer.
- Gemeente 2: `n Heterogene groep werk goed omdat die adolessente by mekaar leer.
- Gemeente 3: `n Heterogene groep word verkies omdat daar hegte vriendskappe gesluit word wat dikwels tot na skool voortduur.
- Gemeente 4: `n Heterogene groep word verkies omdat die fokus val op gesprek en die groeplede sodoende baie meer by mekaar leer.

5.2.8 Bespreking

Uit bogenoemde blyk dit dat elke gemeente se tienergespreksgroep ontstaan het volgens elkeen se unieke behoeftes en dus aan verskillende eienskappe voldoen. Daar is slegs by een tienergespreksgroep `n ‘amptelike’ fasiliteerder terwyl daar by die res van die groepe die voorkeur is dat groeplede self as fasiliteerders optree. Tydens die navorser se bywoning van die onderskeie tienergespreksgroepe het dit nogtans geblyk dat daar altyd een spontane ‘leier’ na vore gekom het wat deur die res van die groep as hul fasiliteerder aanvaar word.

Hoewel dit deur die NG Kerk leraars aanvaar word dat die fasiliteerder van `n tienergespreksgroep bereid moet wees om God te verheerlik en geloofsekerheid moet hê, was die belangrikste eienskap waaraan `n fasiliteerder volgens die leraars moet voldoen, `n goeie verhouding met die adolessente. Hierdie verhouding met die adolessent moet die basiese voorwaardes van Carl Rogers se klientgesentreerde terapie bevat, naamlik empatie, onvoorwaardelike positiewe

agting, respek en egtheid. Wanneer hierdie eienskappe teenwoordig is, word `n klimaat geskep waarin die adolessente hulleself kan wees omdat hulle aanvaar word vir wie hulle is.

Volgens die literatuur (sien 3.4.2) word `n informele gesellige vertrek verkies om te vergader en dit was duidelik uit die onderhoude met die leraars dat die verskillende tiernerspreksgroepe dit ook so verkies en dat al die groepe vir ongeveer een uur per week vergader.

Die literatuur wat geraadpleeg is vir hierdie navorsing (sien 3.4.4), stel dit duidelik dat kontraksluiting met groeplede belangrik is en wel om die volgende twee redes: (i) om getroue bywoning deur die groeplede te verseker en (ii) om te verseker dat `n vertrouensverhouding opgebou word, omdat beide die lede en die fasiliteerder hulle verbind tot minstens twee jaar. By hierdie groepe vind geen kontraksluiting egter plaas nie, en dit wil voorkom of dit aanvaar word dat diegene wat veronderstel is om in die groep te bly en waarlik iets by die groep kry, sal bly sonder `n formele kontraksluiting.

Die navorser se eie ervaring is dat dit dikwels frustrerend is om met `n onvolledige groep te werk, aangesien daar soms onderwerpe bespreek word wat moet oortaan tot `n volgende keer. As die lede bykom wat die vorige week nie teenwoordig was nie, was dit dikwels noodsaaklik om te herhaal wat die vorige week gesê of bespreek is, maar die ware dinamiek wat plaasgevind het in die groep is moeilik om te verduidelik aan `n persoon wat nie teenwoordig was nie. Dit is egter ook `n realiteit dat baie van die adolessente `n verskeidenheid buitemuurse aktiwiteite het en soms kom die tiernerspreksgroep se bywoning tweede.

5.3 ONDERHOUDSVRAE AAN DIE ONDERSKEIE FASILITEERDERS EN DIE GROEPELEDE

Soos reeds genoem (sien 4.5.3) het die navorser besluit om die onderhoude met die groeplede en die fasiliteerders in groepsverband te hanteer, aangesien die fasiliteerder as deel van die groep beskou moet word.

5.3.1 Die bestaan van die tienergespreksgroep

(“Hoe lank bestaan die tienergespreksgroep al in die gemeente?”)

- Gemeente 1: Die groepe bestaan al `n jaar en die behoefte is deur die jeugleeraar geïdentifiseer.
- Gemeente 2: Die groep is al elf maande bymekaar en dit was die jeugleeraar se idee.
- Gemeente 3: Die idee van `n groep het ongeveer vyf jaar gelede uit die koffiekroeg ontstaan. Die idee is oopgestel en almal was welkom om aan te sluit.
- Gemeente 4: Die lede van `n groep sou aanvanklik opgelei word vir jeugleiers by die koffiekroeg, maar die groep het op die ou einde in `n tienergespreksgroep uitgeloop.

5.3.2 Die doel van die groep

(“Wat was die oorspronklike doel van die groep? Het dit intussen verander?”)

- Gemeente 1: Die oorspronklike doel was om `n geleentheid daar te stel waar adolessente veilig voel om oor hulle ware gevoelens en ervarings te kon praat. Dit het nie intussen verander nie.
- Gemeente 2: Die oorspronklike idee was Bybelstudie en om geestelik te groei. Dit het by tye verander sodat dit net `n ‘social gathering’ geword het. Die

groep wat bestaan verstaan mekaar goed en Bybelstudie en gesellige saamkuier word geïntegreer.

- Gemeente 3: Die oorspronklike doel was om die groep groot te laat word en om dan in kleiner groepe op te deel. By die groep wat nou bestaan, word daar gepraat oor wat op hulle harte is. Daar word nooit “gepreek” nie. `n Onderwerp word gegee en dan word daaroor gepraat. Soms word iets voorberei, maar die hoofdoel is om mekaar op te bou en ‘fellowship’.
- Gemeente 4: Die oorspronklike doel was om jeugleiers vir die koffiekroeg op te lei, maar daar was `n groter behoefte aan `n weeklikse gespreksgeleentheid oor behoeftes wat deur die groep self bepaal word.

5.3.3 Identifisering van die fasiliteerder

(“Hoe is die fasiliteerder bepaal?”)

- Gemeente 1: Die jeugleier is die fasiliteerder van die tienergespreksgroepe in die gemeente.
- Gemeente 2: Daar is nie werklik `n fasiliteerder in die groep nie. Elke week is iemand veronderstel om die leiding te neem. Dit is asof al die groeplede `n klomp informele leiers is wat gelyk is en op gelyke vlak in die groep inkom.
- Gemeente 3: Die oorspronklike groep het te groot geword en een van die ander fasiliteerders het `n persoon geïdentifiseer om `n volgende groep te begin.
- Gemeente 4: Die fasiliteerder van die oorspronklike groep sowel as die fasiliteerder van die huidige groep was vrywilligers wat op `n gereelde basis geskakel het met die jeugleier vir ondersteuning.

5.3.4 Die rol van die fasiliteerder

(“Wat moes/moet hy doen?”)

- Gemeente 1: Hy moet oor kennis van die onderwerp beskik, betroubaar wees, konfidensialiteit kan handhaaf en `n warm, opregte persoon wees.

- Gemeente 2: Hy moet kan orde hou en struktuur kan verskaf, amper soos `n tipe voorsitter wees.
- Gemeente 3: Hy moet vrae kan beantwoord, betroubaar wees en die voorsitter van die debat wees.
- Gemeente 4: Hy moet interessant wees om na te luister, nuttige raad gee en `n probleemoplosser wees.

5.3.5 Die persoon van die fasiliteerder

(“Aan watter eienskappe moet hy voldoen?”)

- Gemeente 1: Hy moet vriendelik wees en `n sin vir humor hê, omgee en die groep ondersteun, hy moet eerlik wees, interessant wees, `n lekker omgewingskep en kan luister.
- Gemeente 2: Hy moet oor insig beskik, kennis hê, pligsgetrou wees en voorbereid kom na die groep.
- Gemeente 3: Hy moet vriendelik wees, ‘committed’ wees, georganiseerd, oor wysheid beskik, kennis hê, respek afdwing, ander moet kan opkyk na hom, `n goeie getuie wees, nederig wees, `n skouer om op te leun wees en hy moet weet waarvan hy praat.
- Gemeente 4: Die groeplede moet met hom kan praat, hy moet interessante onderwerpe voorstel en hulle behoeftes aanspreek, hy moet `n vriend kan wees en `n volwasse persoonlikheid hê en `n rolmodel wees.

5.3.6 Vergadertyd

(“Hoe gereeld kom die groep bymekaar?”)

- Gemeente 1: Ons kom een maal per week vir een uur bymekaar.
- Gemeente 2: Die groep kom een maal per week bymekaar vir ongeveer twee ure.
- Gemeente 3: Die groep kom een maal per week bymekaar vir ongeveer twee ure waar daar eers ge-‘praise’ en ‘witness’ word en dan gepraat word. Na die

tyd word daar saam gekuier oor koeldrank of koffie en dan word daar met gebed afgesluit.

- Gemeente 4: Een maal per week vir een uur.

5.3.7 Programsamestelling

(“Is daar `n program waarvolgens die groep werk?”)

- Gemeente 1: Nee, daar is nie `n program waarvolgens gewerk word nie. Elkeen kry `n beurt om te vertel hoe die week verloop het en dikwels kom daar iets uit waarop dan gefokus word vir die aand.
- Gemeente 2: Ja, daar is `n program. Die program word opgestel deur die jeugleeraar en by die skool gelos. Elke groep is verantwoordelik om sy eie program te gaan haal en genoeg fotokopieë vir sy lede te maak. Elke groepslid kry `n beurt om een vraag vir die groep te lees waarna daar as groep na die antwoord gesoek word voordat die volgende vraag hanteer word. Soms kom daar baie gesprek by die een vraag en dan word daarby stilgestaan.
- Gemeente 3: As iemand oor `n spesifieke onderwerp wil gesels, is hulle welkom om `n voorstel in te dien, maar gewoonlik vloei die gesprekke natuurlik.
- Gemeente 4: Nee, die groep besluit self waaroor hulle gesels.

5.3.8 Grootte van die groep

(“Hoe groot is die groep?”)

- Gemeente 1: Die groepe bestaan uit ongeveer nege lede.
- Gemeente 2: Die groep bestaan uit ongeveer vyftien lede, maar weekliks kom daar ongeveer tien tot twaalf lede bymekaar.
- Gemeente 3: Die groep word eintlik te groot en moet na regte opdeel om sodoende herlewing te verbeter. Die groep het ongeveer vyftien lede, maar weekliks kom daar so agt tot tien lede bymekaar.
- Gemeente 4: Daar is altesaam agt lede.

5.3.9 Tipe groep

(“Verkies julle `n homogene of heterogene groep?”)

- Gemeente 1: `n Heterogene groep word verkies.
- Gemeente 2: `n Heterogene groep word verkies ter wille van balans en om sodoende by mekaar te kan leer en gedagtes te kan uitruil.
- Gemeente 3: Hulle verkies `n heterogene groep omdat verskillende menings gelug word en ander se oogpunte kan gehoor word.
- Gemeente 4: `n Gemengde groep word verkies omdat dit interessant is om beide geslagte se menings te hoor en nuwe vriende te maak.

5.3.10 Groepsamestelling

(“Wat is die samestelling van die groep? Interkerklik of intergemeentelik?”)

- Gemeente 1: Interkerklik, waarvan 80% uit die gemeente kom waar die groep bymekaarkom.
- Gemeente 2: Almal is in dieselfde skool, maar nie noodwendig in dieselfde gemeente nie.
- Gemeente 3: Almal is in dieselfde skool en ken mekaar op só `n wyse. Die samestelling van die groep is egter intergemeentelik aangesien die ander gemeentes nie noodwendig sulke groepe het nie.
- Gemeente 4: Intergemeentelik.

5.3.11 Vergaderplek

(“Waar kom die groep byeen?”)

- Gemeente 1: Die groep kom bymekaar by die jeugsaal by die kerk. Dit is `n vertrek wat soos `n huis ingerig is.
- Gemeente 2: Daar word beurte gemaak om by mekaar se huise byeen te kom.
- Gemeente 3: Daar word by verskillende huise byeengekom.

- Gemeente 4: Daar word óf by die jeugleer se huis óf by die kerk byeengekom.

5.3.12 Kontraksluiting

(“Is daar enige kontrak met die groep gesluit?”)

- Gemeente 1: Nee, geen formele kontrak is gesluit nie.
- Gemeente 2: Nee, as iemand nie wil opdaag nie dan moet hy wegbly.
- Gemeente 3: Nee, want hulle glo dat dit oor `n persoonlike verbintenis met God gaan en elke persoon wil dan daar wees.
- Gemeente 4: Nee

5.3.13 Bywoning

(“Hoe is die groep se bywoning?”)

- Gemeente 1 – 4: Die bywoning is baie goed.

5.3.14 Persoonlike bydraes

(“Het betrokkeheid by die groep enige verandering in jou lewe gebring? Indien wel, wat?”)

- “Ek het meer begin bybel lees en myself bekeer.”
- “Ek het meer prakties begin lewe en begin streef na daaglikse toepassing van die Woord.”
- “Ek het nuwe perspektiewe begin kry.”
- “Ek was in staat om meer te begin fokus.”
- “Ek het geleer van ‘fellowship’.”
- “My denkproses word gestimuleer en ek kan saam met ander spekuleer oor goed. Dit gee my die geleentheid om oor God na te dink.”
- “Ek het gevind ek kry meer krag.”
- “Ek het meer begin dink oor goed.”

- “Ek het my groepsleier en –lede beter leer ken en sodoende nuwe vriende gemaak.”
- “Die groep het my geestelik verryk.”
- “Ek het vriendskappe gebou.”
- “Sekere twyfelagtighede is opgeklaar.”

5.3.15 Die rol van die kerk in die moderne tyd

(“Wat is die rol van die kerk in die moderne tyd?”)

- “Om God se Woord na die wêreld te bring en sodoende meer mense bymekaar te bring. Die kerk moet verander in `n lewendige, meer praktiese kerk.”
- “Die jeug moet só betrokke gekry word nou in die kerk dat hulle sal wil kom teruggee wanneer hulle professionele persone is.”

5.3.16 Bespreking

Uit bogenoemde onderhoude het dit geblyk dat die hoofdoel van die tienergespreksgroepe die samekoms van `n groep vriende is ten einde mekaar geestelik, emosioneel en sosiaal te ondersteun.

Soos reeds genoem (sien 5.2.2), is daar in die meeste groepe nie `n ‘amptelike’ fasiliteerder nie. Hiermee word bedoel dat die fasiliteerder nie deur `n leraar aangewys is nie en ook geen begeleiding ontvang het nie. Een persoon uit elke groep het nogtans die fasiliteringsrol spontaan oorgeneem en dit wou voorkom of dit `n permanente reëling was wat so deur die groep aanvaar is. Deur middel van waarneming (veldnotas) het die navorser opgelet dat die groeplede hierdie spesifieke persoon aanvaar as `n soort ‘segspersoon’ vir die groep.

Vir die lede van die tienergespreksgroepe is dit veral belangrik dat die fasiliteerder `n omgee-persoon moet wees wat oor insig beskik, warmte oordra en ook `n rolmodel vir hulle moet wees. In die literatuur (sien 3.7.1) word daar

dikwels verwys na die noodsaaklikheid van die fasiliteerder se verhouding met God, maar hierdie vereiste is nie deur een van die groepe genoem nie en die navorser aanvaar dat dit vir hulle 'n vanselfsprekende vereiste is. Uit die onderhoude met die groeplede wou dit voorkom asof die adolessente op soek is na 'n persoon waarna hulle kan opkyk en wat hulle respekteer.

Van die groepe kom een maal per week vir ongeveer een uur byeen en ander groepe kom vir ongeveer twee ure per week byeen. Dit wou voorkom of die groepe wat twee ure byeenkom van die tyd gebruik vir lofprysing deur middel van sang.

Volgens die literatuur (sien 3.5) word 'n program verkies waarvolgens die groepe kan werk en daar verskyn heelwat riglyne oor die samestelling van só 'n program. Uit die onderhoude met die tienergespreksgroepe en die fasiliteerders het die geblyk dat die meeste groepe egter sonder 'n program funksioneer. By die een groep (gemeente 2) waar daar wel volgens 'n program gewerk word, val die klem nog steeds meer op die gesprek wat daarmee gepaard gaan. Die navorser se waarneming was dat die program dus nie rigied nagevolg word nie, maar spontane gesprekke vloei dikwels daaruit.

Baie van die tienergespreksgroepe nooi voortdurend nuwe vriende na die groep toe totdat die oorspronklike groep té groot word en dan verdeel die groep in twee. Sodoende word meer tienergespreksgroepe geskep, maar dit wil voorkom asof die 'leeftyd' van nuwe groepe nie lank is nie.

Die gemiddelde groepgrootte is ongeveer agt tot elf lede. Volgens die literatuur is die ideale grootte vir 'n tienergespreksgroep tussen ses tot twaalf lede. Die navorser het uit eie ervaring geleer dat agt lede nader aan die ideaal is aangesien dit die groep hanteerbaar maak en diepte tydens gesprekke word makliker bereik.

Die lede van die tienergespreksgroepe verkies 'n heterogene groep (volgens geslag en nie noodwendig ouderdom nie) omdat hulle voel dat daar op so 'n manier meer by mekaar geleer word. Volgens die definisie van 'n tienergespreksgroep (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:31) word voorkeur gegee aan 'n homogene (geslag en ouderdom) groep. Die navorser het tydens die bywoning van die tienergespreksgroepe, sowel as uit eie ervaring, die voordele besef wat 'n heterogene groep inhou. Die adolessente is baie gemaklik met die teenoorgestelde geslag en hulle leer om mekaar se opinies te respekteer.

Die meeste lede voel dat hulle betrokkenheid by 'n tienergespreksgroep 'n positiewe verandering in hulle lewe gebring het.

5.4 SAMEVATTENDE PERSPEKTIEF

Soos reeds genoem tydens die bespreking (sien 5.2.8 en 5.3.16) is die rol van die fasiliteerder volgens die literatuur eerstens om adolessente te lei tot 'n beter begrip en kennis van hulleself. Dit sluit in verantwoordelike besluitneming, gespreksgeleenthede oor hul probleme en die oordra van positiewe lewenswaardes. Tweedens sluit die rol van die fasiliteerder in om die groeplede te lei tot geestelike verdieping. Oor laasgenoemde word die meeste uitgebrei in die literatuur.

Wanneer daar só na die rol van die fasiliteerder gekyk word, kan die persoon van die fasiliteerder daarvolgens beskryf word.

Ten einde adolessente 'n geestelike verdieping te laat beleef moet die fasiliteerder 'n persoonlike verhouding met God hê, hy moet geloofsekerheid hê, bereid wees om te getuig, bereid wees om God te verheerlik en weet wat dit beteken om waarlik 'n dissipel vir Christus te wees.

Volgens die response wat uit die onderhoude verkry is, het daar egter `n ander belangrike punt na vore gekom. Die navorser wil dit die 'atmosfeer' wat die fasiliteerder skep, noem.

Die atmosfeer wat by elke tiernegsgespreksgroep moet bestaan, kan gelyk gestel word aan dié van `n terapeutiese verhouding. Al die lede van die groep is terapeute wat hulle laat lei deur die voorbeeld wat die fasiliteerder stel. Die basiese eienskappe van `n goeie terapeut sluit in om effektief te kan kommunikeer, om volwasse te kan optree, om aandagtig te luister, om `n rolmodel te wees, om nie-beoordelend op te tree, om opreg te wees, om ander met respek te behandel en om ander mense onvoorwaardelik te aanvaar (Belkin, 1981:147-149). Wanneer `n persoon hierdie eienskappe uitleef, word `n atmosfeer geskep waar ander veilig voel om hulle behoeftes en vrese te kan kommunikeer. Indien die fasiliteerder met sy voorbeeld bogenoemde aan elke groeplid kan kommunikeer, sal daardie groep mekaar bystaan en ondersteun.

Wanneer daar só na die rol en die persoon van die fasiliteerder van `n Christelike tiernegsgespreksgroep gekyk word, word dit weer bevestig dat die persoon van die fasiliteerder nié onderskat mag word nie.

HOOFSTUK SES

SAMEVATTENDE BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, LEEMTES EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

6.1 SAMEVATTENDE BEVINDINGE

Die doel met hierdie navorsing was om deur middel van 'n kwalitatiewe benadering die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n Christelike tienergespreksgroep te ondersoek.

Die volgende bevindinge is onder andere gemaak:

- Elke tienergespreksgroep het ontstaan as gevolg van verskillende behoeftes en daarom voldoen elke tienergespreksgroep aan unieke eienskappe.
- Die hoofdoel van die tienergespreksgroepe is die samekoms van 'n groep vriende ten einde mekaar geestelik, emosioneel en sosiaal te ondersteun.
- Alle tienergespreksgroepe maak nie gebruik van 'n formeel-aangestelde fasiliteerder nie. By sommige groepe tree die groeplede self as fasiliteerders op. Een 'spontane' leier het egter telkens na vore gekom en is deur die res van die groep as hulle fasiliteerder aanvaar. Die groeplede aanvaar hierdie persoon as 'n soort segs persoon wat vir die groep optree.
- Die rol van die fasiliteerder is tweeledig van aard. Eerstens om die adolessente te lei tot 'n beter begrip en kennis van hulleself en tweedens om die groeplede te lei tot geestelike verdieping. Ten einde hierdie rol te vervul, moet die fasiliteerder noodwendig ook aan sekere persoonseenskappe voldoen. Dit sluit onder andere in om effektief te kan kommunikeer, om nie-beoordelend op tree, om aandagtig te kan luister, om opreg te wees, om ander te respekteer en sodanig op te tree. Ander eienskappe sluit in dat die

fasiliteerder `n goeie verhouding met adolessente moet kan hê, `n rolmodel vir hulle moet wees en warmte moet kan oordra.

- Die tienergespreksgroepe vergader vir ongeveer een uur per week in `n informele omgewing.
- Geen kontraksluiting vind plaas tussen die lede en die fasiliteerder nie.
- Hoewel daar by sommige groepe volgens `n program gewerk word, val die klem nog steeds meer op gesprek as op die rigiede navolg van die program.
- Die gemiddelde groepgrootte is tussen agt en elf lede.
- `n Heterogene groep (volgens geslag en nie noodwendig ouderdom nie) word deur die groeplede verkies.
- Die meeste lede voel dat hulle betrokkenheid by `n tienergespreksgroep `n positiewe verandering in hulle lewe gebring het.

6.2 GEVOLGTREKKINGS

Die doelstelling van die navorsing was om die rol en persoon van die fasiliteerder van `n tienergespreksgroep te beskryf volgens die literatuur en om dan te ondersoek hoe die fasiliteerders van die tienergespreksgroepe in die Durbanville-kerk in die praktyk funksioneer. Hierdie doel het voortgespruit uit die aanname van die navorser dat die mees effektiewe manier om adolessente in hul totaliteit te ondersteun, deur die vestiging van kleingroepe in die kerk is, waar die rol en persoon van die fasiliteerder van hierdie groepe nie onderskat mag word nie.

Vanuit die navorser se eie ervaringe met tienergespreksgroepe, onderhoude wat met die onderskeie tienergespreksgroepe gevoer is en waarneming van die groepe, word die volgende gevolgtrekkings gemaak:

- Fasiliteerders moet deur die jeugleraars van gemeentes geïdentifiseer word en begelei word deur `n professionele persoon ten einde hulle voor te berei en bewus te maak van die verskillende fases van ontwikkeling en die verskillende ontwikkelingsbehoefte van die adolessent. Die fasiliteerder

moet dus begrip kan hê vir die adolessent se ontwikkelingstake. Dit is verder nodig om gereelde kontak met die fasiliteerders te behou ten einde hulle te ondersteun en verder te begelei in hulle taak. Indien 'n groep nie 'n fasiliteerder het nie gebeur dit dikwels dat niemand in die groep verantwoordelikheid neem nie en die groep se voortbestaan word dus bedreig.

- Fasiliteerders moet verkieslik ouer as die groeplede wees. Die rol van die fasiliteerder kan onder andere gesien word om 'n warm, opregte vertrouensverhouding in die groep te skep sodat adolessente die vrymoedigheid sal hê om oor probleme en onsekerhede te kan gesels. Uit die navorser se ervaring verkies adolessente om van hulle probleme op 'n een-tot-een basis met die fasiliteerder te bespreek en dit sal slegs gedoen word indien die fasiliteerder nie saam met hulle op skool is nie. 'n Voorbeeld hiervan is 'n seun wat onseker is oor sy seksuele oriëntasie. Die navorser het uit ervaring geleer dat dit nie 'n onderwerp is wat met vriende of ouers bespreek word nie, maar wel met 'n ander volwassene wat hulle vertrou. Die fasiliteerder is 'n ideale persoon aangesien hy vanuit 'n Christelike verwysingsraamwerk funksioneer, meer lewenservaring het en 'n nie-beoordelende lewensuitkyk handhaaf.
- Volgens die literatuur (Van Niekerk & Van der Spuy, 1994:31-32; Behr, Cilliers & Meyer, 1988:20) kan die rol van die fasiliteerder van die tienergespreksgroep onder andere gesien word om deur middel van gesonde interaksie die adolessent die geleentheid te bied om persoonlik en geestelik te ontwikkel. Die fasiliteerder moet die adolessent só kan begelei dat hulle meer insig in hulself ontwikkel. Dit moet egter duidelik gestel word dat die rol van die fasiliteerder nie insluit om die adolessente se probleme op te los en vir hulle antwoorde te verskaf nie. Die fasiliteerder moet die adolessente lei sodat hulle hulle eie oplossings sal vind, want sodoende neem hulle verantwoordelikheid vir hulle dade en ontwikkel hulle probleemoplossingsvaardighede.
- Die fasiliteerder moet sy eie lewe en omstandighede deeglik in oënskou neem alvorens hy homself verbind tot 'n tienergespreksgroep. Om waarlik 'n pad

met `n groep adolessente te stap, neem tyd en verg opofferinge in só `n persoon se lewe. Adolessente het die vermoë om deur `n persoon te sien en weet instinktief as dit nie uit sy hart kom nie of as hy nie werklik daar wil wees nie.

- Hoewel dit `n wonderlike gedagte is om voortdurend nuwe vriende na die tienergespreksgroep te bring, kan dit aanleiding gee tot probleme in die groepsdinamika. In hierdie groep leer adolessente mekaar vertrou en hoe om waarlik vir mekaar om te gee en mekaar geestelik en op persoonlike wyse te ondersteun. `n Oplossing kan moontlik wees dat daar in die groep op `n spesifieke dag besluit word waar elke lid een nuwe vriend saambring en dat dit `n tipe “bekendstelling” van die groep kan wees. Op hierdie wyse word daar geleentheid geskep sodat nuwe groepe gestig kan word.
- Soos reeds genoem (5.3.16) verskyn daar in die literatuur heelwat riglyne oor die samestelling van `n program vir die tienergespreksgroep. In die praktyk wil dit egter voorkom asof die meeste groepe sonder `n program funksioneer. By die een tienergespreksgroep wat wel `n program volg, was dit duidelik dat hulle `n struktuur het wat betref die verrigtinge van die byeenkoms terwyl dit opvallend was by die ander groepe dat hulle dit “vat soos dit kom.” Uit die navorser se eie ervaring is `n program van onskatbare waarde aangesien dit die groep definitief rig en die groeplede kom beter voorbereid na die groep toe. Die hoofdoel van die tienergespreksgroep is gesprek en daarom moet die program slegs as `n riglyn dien en moet dit verkieslik nie rigied nagevolg word nie. Die program moet ook in samewerking met die groep opgestel word en kan nie suksesvol wees as dit deur `n persoon opgestel word wat nie deel van die groep is nie.
- Die kwessie van bywoning en kontraksluiting as oplossing daarvan is reeds bespreek (5.2.8). Die realiteit is dat min fasiliteerders gemaklik is met die proses van kontraksluiting met die groeplede en glo dat diegene wat veronderstel is om in die groep te bly en waarlik iets by die groep kry daar sal bly. Hierdie redenasie neem egter nie die frustrasie weg om te werk met `n onvolledige groep nie. Die navorser het uit ervaring geleer dat die tyd wat

gekies word vir weeklikse byeenkomste `n “oop” tyd vir almal moet wees en daardie tyd moet sover moontlik onveranderd bly en nie van week tot week verander word nie.

- Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat die jeugleraars van die gemeentes betrokke moet wees by die tienergespreksgroepe. Die tienergespreksgroepe kan die jeugleraars op `n gereelde basis uitnooi om hulle groepe by te woon. Deur dit te doen funksioneer die tienergespreksgroepe nog steeds as deel van die gemeente. Dit is noodsaaklik dat die groeplede voel hulle is deel van `n groter groep (gemeente) en dat hulle iets in die gemeente beteken. Hierdie groepe is byvoorbeeld ideale groepe om as leiers te gebruik vir jeugkampe en om hulle die geleentheid te bied om jonger kinders na God te begelei.
- Laastens kom die navorser tot die gevolgtrekking dat Christelike tienergespreksgroepe spesifiek onafhanklik van die skoolsituasie moet funksioneer. Wanneer die groepe vroegaand vergader, is hulle rustiger aangesien die dag se aktiwiteite afgehandel is en hulle kan dus fokus op mekaar en die gesprek wat plaasvind.

6.3 RIGLYNE VIR DIE OPVOEDKUNDIGE SELKUNDIGE MET BETREKKING TOT DIE BEGELEIDING VAN FASILITEERDERS VAN TIENERGESPREKSGROEPE

Die opvoedkundige sielkundige is `n ideale persoon om betrokke te raak by die begeleiding van fasiliteerders van tienergespreksgroepe en wel om die volgende redes:

- Die opvoedkundige sielkundige is uit die aard van sy opleiding bewus van die verskillende ontwikkelingsdimensies van die adolessent. Dit sluit die verskillende fases van adolessente ontwikkeling in asook die verskillende ontwikkelingsbehoefte en ontwikkelingstake van die adolessent.

- Die opvoedkundige sielkundige is bewus van die kompleksiteit van adolessente ontwikkeling en ontwikkelingsproblematiek aangesien hy uit die aard van sy werk heelwat daarmee te make het.
- Opvoedkundige sielkundiges werk nou saam met skole en onderwysers en is bewus van die eise wat aan adolessente gestel word.

Uit die doelstelling van die studie vloei die samestelling van algemene riglyne vir die opvoedkundige sielkundige met betrekking tot die begeleiding van fasiliteerders van tienergespreksgroepe. Fasiliteerders van tienergespreksgroepe bevind hulleself in unieke groepe, elkeen met sy eie dinamika en vereistes. Ondersteuning aan hierdie fasiliteerders kan dus nie gepas word in 'n spesifieke, vasgestelde model nie, maar moet aangepas word by die verskeidenheid praktiese en emosionele behoeftes van elke individuele groep.

Die volgende riglyne vir die opvoedkundige sielkundige vir die begeleiding van die fasiliteerders van tienergespreksgroepe kan gestel word:

- Die opvoedkundige sielkundige moet met behulp van terapeutiese vaardighede die fasiliteerders begelei tot erkenning en aanvaarding van elke individuele groeplid. Die fasiliteerder moet hierdie terapeutiese vaardighede kan erken en self kan benut. Dit sluit in: emosioneel ondersteunend wees, begrip toon, geduld hê, empaties wees, konfidensialiteit kan handhaaf en sensitief wees vir verskille tussen fasiliteerders. Dit sluit ook in dat die fasiliteerders sensitief sal wees vir verskille tussen groeplede.
- Die groeplede moet in die lig van hul totale lewensituasie beskou word en die opvoedkundige sielkundige (en fasiliteerders) moet kennis dra van die hantering en kanalisering van die adolessent se emosies.
- Die opvoedkundige sielkundige se begeleiding van fasiliteerders behoort aanpasbaar te wees by die unieke behoeftes van elke tienergespreksgroep.

- Die opvoedkundige sielkundige moet die fasiliteerders aanmoedig en bemagtig om met hul eie effektiewe aanbiedingsmetodes te eksperimenteer en toe te pas.
- Die opvoedkundige sielkundige moet die fasiliteerders begelei tot die betrekking van gesinslede by die tienergespreksgroepe. Wanneer ouers uitgenooi word na 'n "ope aand" by die tienergespreksgroep, sal hulle deel in hulle kinders se belangstelling asook hulle vriendekring. Ouers kan hulle adolessente beter ondersteun indien hulle betrokke en deel voel van hulle lewens.
- Die fasiliteerders moet begelei word tot effektiewe groepshantering. Hulle moet dus bewus word van die verskille in dinamiek wat in groepe kan plaasvind, verskillende rolle wat groeplede kan inneem, asook verskillende persoonstyle wat onder andere konflikhantering kan bemoeilik.
- Die fasiliteerders moet geleer word om na hulself te kan handhaaf en hulle moet toesien dat 'n betroubare ondersteuningsnetwerk vir hulself in plek is. Een manier hiervan sou moontlik kon wees om op 'n gereelde basis bymekaar te kom, onder leiding van die opvoedkundige sielkundige, om die fasiliteerders toe te rus met kennis. Dit kan ook 'n geleentheid word waar 'probleemsituasies' van die onderskeie groepe bespreek en moontlike oplossings gevind kan word.
- Die fasiliteerders moet fyn ingestel wees op hul groeplede en moet 'n verwysing (mediese praktisyn, maatskaplike werker of sielkundige) kan maak indien 'n groepslid só 'n behoefte sou uitspreek.
- Die opvoedkundige sielkundige moet die fasiliteerder begelei ten opsigte van praktiese vrae oor die eise van 'n tienergespreksgroep.

6.4 LEEMTES VAN DIE NAVORSING

Die volgende kan as leemtes van die navorsing beskou word:

- (a) `n Belangrike leemte van die navorsing is dat net tien gemeentes by die studie betrek is en daar by slegs vier gemeentes tienergespreksgroepe geïdentifiseer is. Die Durbanville-ring was vir die navorser bereikbaar en `n hanteerbare groep, maar meer gevalle van tienergespreksgroepe sou moontlik meer insigte gebring het. Die gevolg is dat die bevindinge nie sonder meer veralgemeen kan word nie.
- (b) `n Verdere leemte is dat die adolessente wat gebruik is in hierdie navorsing redelik homogeen was ten opsigte van faktore soos skoolopleiding en ekonomiese stand. Hulle was ook van dieselfde voorstedelike omgewing. Die vraag of adolessente uit ander sosio-ekonomiese en sosio-kulturele omgewings dieselfde ervarings en behoeftes het, kon nie beantwoord word deur hierdie beperkte navorsing nie.
- (c) Die derde leemte wat uitgelig kan word, is dat die studie in `n semi-stedelike omgewing plaasgevind het en dus nie sonder meer veralgemeen kan word na `n nie-stedelike omgewing nie.

6.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Na aanleiding van hierdie ondersoek kan die volgende aanbevelings gemaak word:

- `n Wye ondersoekgroep kan gebruik word om tienergespreksgroepe in die platteland in te sluit.
- Navorsing behoort gedoen te word oor die fasiliteerder se beleving en verwagtinge van `n tienergespreksgroep.
- Navorsing oor die ouers van die groeplede en hulle ervaring en belewenis van hulle adolessent se betrokkenheid by `n tienergespreksgroep.

6.6 SLOTSOM

Die navorser het daarvan bewus geword dat tienergespreksgroepe vir sy lede 'n ondersteuningsnetwerk word. Die tienergespreksgroep vorm 'n sosiale vriendekring waar warmte en liefde beleef word en waar geestelike gemeenskap gevestig word. Dit bring mee dat tienergespreksgroeplede graag kerk toe wil gaan om by hulle vriende te wees.

Die navorsing het getoon dat die rol en persoon van die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep grootliks bydra tot die sukses van hierdie groepe. Selfs in die groepe waar die fasiliteerders 'spontaan' ontstaan het en daar dus nie vooraf 'n fasiliteerder 'aangestel' is nie, was dit duidelik dat die groeplede spesifieke vereistes en behoeftes toon ten opsigte van die fasiliteerder van 'n tienergespreksgroep. Adollesente vra nie strukture nie, maar wel betekenisvolle verhoudinge met mense en met God. Hulle wil gesels oor wat hulle werklik raak en met persone wat verstaan waardeur hulle worstel (Van der Walt, 1999:16).

Die opvoedkundige sielkundige het 'n groot verantwoordelikheid in terme van die begeleiding van die fasiliteerders van die tienergespreksgroepe en kennis van adollesente-ontwikkeling en die daaglikse dilemmas wat hulle ervaar, mag nie misken word nie. Die opvoedkundige sielkundige kan gebruik maak van kennis vanuit die opvoedkunde en die sielkunde, asook sy ervaring van terapeutiese tegnieke om die begeleiding van fasiliteerders van tienergespreksgroepe doeltreffend te maak.

BRONNELYS

“Adult faith development: Current thinking.”
<http://www.hope.edu/academic/psychology/35/webrep/faithdev.html>. (24 Mei 2001)

Ackermann, C.J. (1993). Identiteitsontwikkeling tydens adolessensie: 'n Opvoedkundig-sielkundige studie. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Astley, J. (1994). The philosophy of christian religious education. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Bailey, C.L. (1996). A guide to field research. London: Pine Forge Press.

Behr, B., Cilliers, E. & Meyer, C. (1988). Tiener in die kol. Pretoria: Dibukeng.

Berk, L.E. (1993). Infant, children and adolescence. Boston, Mass: Allyn & Bacon.

Berk, L.E. (1994). Child development. Boston, Mass: Allyn & Bacon.

Belkin, G.S (1981). Practical counseling in the schools (Second edition). Dubuque, Iowa: Wm.C. Brown.

Boshoff, B. (1976). Die adolessent. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteit-uitgewers en -boekhandelaars.

Boshoff, H., Gouws, H., Nel, M. & Van Wyk, W. (1985). Kerkjeug antwoord. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.

Botha, J.H. (1977). Bybelonderrig in die Primêre Skool. Port Elizabeth. Navorsingspublikasie C13.

Botha, M.J. (1995). Die effek van ouerlike begunstiging op die leefwêreld van die adolessent. Ongepubliseerde magister proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Botha, R., Meyer, C., Meyer, J. & Nienaber, H. (1995). Kruislogika: Programme vir tieneromgeegroepe. Pretoria: United Litho.

Burgess, H.W. (1996). Models of religious education: Theory and practice in historical and contemporary perspective. Wheaton, Ill: Victor Books.

Butterworth, G. & Hams, M. (1994). Principles of developmental psychology. East Sussex: Lawrence Gilbaum Associates Publishers.

Cawood, J., Strydom, A.H. & Van Loggerenberg, N.T. (1980). Doeltreffende onderwys. Goodwood: Nasou.

Cole, M. & Cole, S.R. (1996). The development of children. New York: W.H. Freeman & Company.

Coleman, J.C. (1980). The nature of adolescence. New York: Methuen.

Conn, J.W. (ed.). (1986). "Women's spirituality: Resources for Christian development." <http://faculty.plts.edu/gpence/html/fowler.htm> (24 Mei 2001).

Creswell, J.N. (1994). Research design: Qualitative and quantitative approaches. London: Sage Publications.

Dacey, J.J. (1979). Adolescents today. California: Goodyear Publishing Company.

Dacey, J. & Kenny, M. (1997). Adolescent development. Madison, Wis: Brown & Benchmark Publishers.

De Villiers, J.L. & Prins, J.M.G. (1984). Die kerk en sy jeug op weg. Kaapstad: N.G. Kerk-Uitgewers.

De Wet, J.J., Monteith, J.L. de K., Venter, P.A. & Steyn, H.S. (1981). Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde: 'n Inleiding tot empiriese navorsing. Pretoria: Butterworth.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (1997). Educational psychology in social context: Challenges of development social issues and special needs in Southern Africa. Cape Town: Oxford University Press.

Du Toit, L. (1994). Hulpverlening. In Kapp, J.A. (red.) 1994. Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief (derde uitgawe). Pretoria: Van Schaik, pp. 49-79.

Erikson, E.H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1980). Identity and the life cycle. New York: Norton.

Featherman, D.L., Lerner, R.M. & Perlmutter, M. (Eds). (1992). Life-span development and behaviour (volume II). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Feldman, M.S. (1995). Strategy for interpreting qualitative data. Qualitative research methods theories, Vol. 33. Thousands Oaks: Sage Publishers.

Fowler, J.W. (1981). Stages of faith: The psychology of human development and the quest for faith. New York: HarperCollins.

Fowler, J.W. & Keen, S. (1985). Life maps: Conversations on the journey of faith. Texas: Word Incorporated Waco.

Horrocks, J.E. (1976). The psychology of adolescence. Boston: Houghton Mifflin Company.

Jordaan, W. & Jordaan, J. (1989). Mens in konteks. Johannesburg: Lexicon uitgewers.

Lee, J.M. (Ed.). (1990). Handbook of faith. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Lefrancois, G.R. (1995). Of children: An introduction to child development. USA: Wadsworth Publishing Company.

Lobiondo-Wood, G. & Haber, J. (1994). Nursing research: Methods, critical appraisal and utilization (third edition). St. Louis: Mosby.

Lombard, A. (1995). Jeugdiges met kroniese uitputting: 'n Opvoedkundig – sielkundige benadering. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Randse Afrikaanse Universiteit. Johannesburg.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1998). Menslike ontwikkeling (derde uitgawe). Pretoria: Kagiso Uitgewers.

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (red). Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley. Pp. 159 – 187.

Markstrom-Adams, C., Hofstra, G. & Dougher, K. (1994). The ego-virtue of fidelity: A case for the study of religion and identity formation in adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 23(4), 453-469).

Marshall, G.E. & Rossman, G.B. (1995). Designing qualitative research (second edition). London: Sage Publications.

Matteson, D. R. (1975). Adolescence today: Sex roles and the search for identity. Illinois: The Dorsey Press.

Meyer, H.N.J. (1995). Toepassing van die kwalitatiewe benadering in wetenskaplike navorsing. Mousaion, 13 (1/2): 275-293.

Miller, P.H. (1993). Theories of developmental psychology (third edition). New York: Wit Freeman & Company.

Möller, A.T. (1987). Persoonlikheidsielkunde. Durban: Butterworth.

Monteith, J.L. de K., Postma, F. & Scott, M. (1988). Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. Pretoria: Academica.

Morris, C. G. (1985). Psychology: An introduction. New Jersey: Prentice – Hall.

Mouton, J. (2001). How to succeed in your Master's and Doctoral studies: A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J. & Marais, H.C. (1992). Basiese begrippe: metodologie van die geesteswetenskappe. Pretoria: RGN-Uitgewers.

Newman, P.R. & Newman B.M. (1988). Differences between childhood and adulthood: The identity watershed. Adolescence, 23(91), 551-557.

Nicholson, S.I. & Antill, J.K. (1981). Personal problems of adolescents and their relationship to peer acceptance and sex-role identity. Journal of Youth and Adolescence, 10(4): 309 – 325.

Omery, A. (1983). Phenomenology: A method for nursing research. Advances in Nursing Science, 5(2): 49-63.

Papalia, D.E. & Olds, S.W. (1985). Psychology. New York: McGraw-Hill.

Peters, T. & Austin, N. (1985). A passion for excellence: The leadership difference. Glasgow: William Collins Sons & Co.

Pretorius, J.W.M. (1990). Opvoeding, samelewing, jeug: 'n Sosiopedagogiek-leerboek (tweede uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

Ratchliff, D. & Davies, J.A. (1978). Handbook of youth ministry. Birmingham: R.E.P. Books.

Richardson, K. (2000). Developmental psychology. How nature and nurture interact. London: Macmillan Press.

Rogers, D. (1981). Adolescents and youth. New Jersey: Prentice-Hall.

Rooth, E. (1995). Lifeskills: A resource book for facilitators. Swaziland: Macmillan Boleswa Publishers.

Roux, C.D. (1988). Woordbediening aan die kind: 'n hermeneutiese verantwoording. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Roux, C.D. (1994). Die religieuse potensiaal van die kind. Stellenbosch: Kindergodsdienburo.

Santrock, J.W. (1997). Life-span development (sixth edition). Dubuque: Times Mirror Higher Education Group.

Schaffer, H.R. (1996). Social development. Oxford: Blackwell Publishers.

Shelton, C. (1989). Morality and the adolescent. New York: Crossroad.

Silverman, D. (1993). Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction. London: Sage.

Simpson, N.W. (1999). Traditioning and reinterpretation. The quest for a methodology of faith-formation. Unpublished doctoral dissertation, University of Stellenbosch.

Steffoff, R. (1990). Adolescence. USA: Chelsea House Publishers.

Sternberg, R.J. & Berg, C.A. (Eds.). (1992). Intellectual development. New York: Cambridge University Press.

Swart, J.J. (1992). Die ontwikkeling van die selfbeeld van 'n groep standerd agt katkisanter van die Nederduits Gereformeerde Gemeente Warden - 'n empiriese ondersoek. Ongepubliseerde Magister proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1998). Introduction to qualitative research methods: A guide book and resource (third edition). New York: John Wiley and Sons.

Van der Walt, B.J. (1999). Naby God: Christen en kerk op die drumpel van spiritualiteit. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Van Niekerk, P.A. (red). (1986). Die opvoedkundige-sielkundige. Stellenbosch: Universiteit-uitgewers en -boekhandelaars.

Van Niekerk, L. & Van der Spuy, D. (Reds.). (1994). Tieners gereed vir die lewe! Pretoria: JP van der Walt.

Vrey, J.D. (1979). Die opvoeding in sy selfaktualisering. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Wallace, P.M. & Goldstein, J.H. (1997). An introduction to psychology. New York: McGraw-Hill.

Worthington, E.L. (1989). Religious faith across the life span: Implications for counseling and research. The Counseling Psychologist, 17 (4): 555 – 612.

Wyngaard, A.T. (1994). Kind en samelewing: 'n Sosio-pedagogiese perspektief. Durbanville: Wachwa Uitgewers.

ADDENDUM A**A. Onderhoudsvrae aan die onderskeie leraars**

1. Hoe lyk die tiernerspreksgroepe in die gemeente?
2. Wie is die fasiliteerders?
3. Wat is die rol van die fasiliteerders van die tiernerspreksgroepe?
4. Aan watter eienskappe moet die fasiliteerders voldoen?
5. Vind daar enige vorm van kontraksluiting plaas tussen die groeplede en die fasiliteerders?
6. Hoe gereeld en waar kom die groepe byeen?
7. Verkies u `n homogene of `n heterogene groep?

B. Onderhoudsvrae aan die onderskeie fasiliteerders en die groeplede

1. Hoe lank bestaan die tiernerspreksgroep al in die gemeente?
2. Wat was die oorspronklike doel van die groep? Het dit intussen verander?
3. Hoe is die fasiliteerders bepaal?
4. Wat moes hy doen?
5. Aan watter eienskappe moet hy voldoen?
6. Hoe gereeld kom die groep bymekaar?
7. Is daar `n program waarvolgens die groep werk?
8. Hoe groot is die groep?
9. Verkies julle `n homogene of `n heterogene groep?
10. Wat is die samestelling van die groep? Interkerklik of intergemeentelik?
11. Waar kom die groep byeen?
12. Is daar enige kontrak met die groep gesluit?
13. Hoe is die groep se bywoning?
14. Het betrokkenheid by die groep enige verandering in jou lewe gebring? Indien wel, wat?
15. Wat is die rol van die kerk in die moderne tyd?