UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

’N DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK VAN INVRAGING BY PROJEKSIEPLATE IN MONO- EN KRUISKULTURELE ASSESSERINGSITUASIES

Elizabetha Johanna Magdalena Matthews

2010

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

’N DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK VAN INVRAGING BY PROJEKSIEPLATE IN MONO- EN KRUISKULTURELE ASSESSERINGSITUASIES

deur

Elizabetha Johanna Magdalena Matthews

Voorgelê ter vervulling vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

Departement Opvoedkundige Sielkunde
Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit van Pretoria
Suid-Afrika

STUDIELEIER:
Professor A.C. Bouwer

PRETORIA

2010

© University of Pretoria

DANKBETUIGING

Ek wil graag die volgende persone bedank vir hulle bydraes, bystand en volgehoue ondersteuning tydens die voltooiing van die ondersoek:

- God wat my in staat gestel het om deur Sy krag die ondersoek te voltooi.
- Die deelnemers en ouers wat my toegelaat het om te deel in hul harte en hul lewens.
- My studieleier, Prof. A.C. Bouwer. Vir 'n beter promotor kon niemand vra nie. Dankie vir u hulp, begeleiding en die kontinue waardevolle bydraes wat u gelewer het. U volgehoue ondersteuning, bystand en toegewydheid was van onskatbare waarde en word opreg waardeer. Ek ken nie nog iemand wat soveel kennis het, so deeglik is en so toegewyd werk soos u nie. Dit was 'n ongelooflike voorreg!
- Alle vorige onderwysers en lektore wat hul passie vir uitnodigende onderrig en leer aan my oorgedra het.
- My man, Charles en ons dogter Nadine. Baie dankie vir julle liefde, begrip, HUMOR, motivering, opofferings, aanmoediging, hulp en volgehoue ondersteuning. Dit word opreg waardeer. Ek is baie lief vir julle albei.
- Le Roi Nel, wat rugsteuning, ondersteuning en motivering gebied het op alle tegniese gebiede en die onmoontlike "make happen" het, wat van aankope tot die vervoer van "Prof/Lizette kommunikasie" laat realiseer het.
- Nicolene, vir jou totale rugsteuning. Jou beskikbaarheid vir al die tye van "Asseblief, kom 'trippel-check' my". Jou lees, jou 100% toegewydheid met die skandering en her-skandering (x77 keer) van data, alles waarmee jy kon help, het jy. Baie dankie daarvoor.
- Melinda, vir hulp met aanry van inligting, bystand en trane "op"droog en alles-en-nog-wat.
- Linda, who did the backup to the Ph.D. on a daily basis, who, when nobody knew how to retrieve a document that I lost, came to the rescue. Your technical sorting and humor helped me so much.
- Adrie, vir haar hulp en ondersteuning met betrekking tot die tegniese versorging van hierdie dokument. Dankie dat jy altyd bereid was om te help en dat jy daardie ekstra myl geloop het. Ek weet nie wat ek sou gedoen het sonder jou kundigheid en bereidheid om te help nie. Dit word opreg waardeer.
- My vriende, vriendinne, familie en kollegas vir hulle hulp, aanmoediging, bystand, motivering en volgehoue ondersteuning, dit word opreg waardeer.
- Almal wat wetend of onwetend bygedra het tot die voltooiing van die ondersoek.

---❖---

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Ek, Elizabetha Johanna Magdalena Matthews (studente nommer 23365294), verklaar dat:

'N DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK VAN INVRAGING BY PROJEKSIEPLATE IN MONO- EN KRUISKULTURELE ASSESSERINGSITUASIES

my eie werk is en dat alle verwysings wat gebruik is ingesluit is in die bronnelys.

_____

Elizabetha Johanna Magdalena Matthews

_____

Datum

---oOo---

SUMMARY OF THE STUDY

A dynamic assessment technique of questioning with projection plates in mono- and cross-cultural assessment situations

The social diversity of the South African population holds considerable challenge for psychologists, especially in respect of differences in language, culture and socio-economic context. The implications of the diverse nature of expectations and needs of unique individuals, clients as well as professionals, in particular in psychological assessment, are of concern. Projected storytelling in assessment is widely recognised as valuable, especially when working with children and adolescents. The technique has its pitfalls, including the way the stories produced may be influenced by leading questions, applying different methods of interpretation, and administering the instrument in cross-cultural assessment situations. Psychologists presenting projection plates to adolescent clients in South Africa frequently obtain little more than one-liners from standard procedures, raising doubts about viability and reliability of the technique. Prompting and probing need to be enhanced without compromising the projective value of responses or the uniqueness of clients. Feuerstein pioneered mediated intervention for learners with cognitive barriers, and the dynamic assessment of culturally different children. In this study, a dynamic assessment technique of questioning (DATQ) was used to actualise projection potential in mono- and cross-cultural assessment situations.

The aim of the study was two-fold: to investigate the influence of a DATQ with projection plates during the psychological assessment of adolescents, and to investigate the influence of culture on such assessment in mono- and cross-cultural situations. A qualitative, multiple case study of ten participants representing five language groups in South Africa was undertaken within a predominantly postmodern epistemology. The tension between assessment from the positivist and post-modern paradigms was acknowledged through applying different perspectives during different stages of the research.

A test-training-continuation-of-test situation was created for the administration of seven projection pictures, after which two discussion protocols were used. Data-analysis and interpretation took place in four phases by way of projection analysis (using the Bellak TAT Analysis Blank and Haworth's analysis of defences), structural analysis (with categories such as word-count, response pattern, formulation, number of statements, prompts, hesitations, repetitions), analysis of the participant's experience of the Murray-method *versus* the dynamic assessment technique of questioning, and analysis of possible cross-cultural influences on the assessment (utilizing the *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring*

System (SSPSS) and triangulating the results with the projection analysis and the thematic analysis of the conversation about culture). Findings were derived from intra-comparison (per participant) and inter-comparison (per phase of the assessment) of the analyses.

The main conclusions of the study point towards participants' projective responses increasing and deepening in the direction of self-understanding and wholesome problem solution as well as being structurally enhanced, their emotional experience of the assessment situation being positive, culturally associated values being expressed and cultural barriers to interaction being lessened in both mono- and cross-cultural assessment.

Whilst projection isn't an exclusively context-bound phenomenon and generally occurs irrespective of cultural specificity, it was found that supporting clients through non-directive prompting to voice their associations apparently didn't interfere with the unconscious content being solicited, irrespective of the mono-/cross-cultural nature of the assessment.

Key words:
projection
dynamic assessment
culture
cross-cultural assessment
Thematic Apperception Test
TAT
Psychocultural Scoring System

---oOo---

INHOUDSOPGAWE

Bls

HOOFSTUK 1
INLEIDENDE ORIËNTERING TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING VAN DIE STUDIE 3
1.1.1 ORIËNTERING 3
1.1.2 NAVORSING MET BETREKKING TOT DIE BREËR ASSESSERINGSDOMEIN 5
1.1.3 NAVORSING TEN OPSIGTE VAN DIE KULTUURFAKTOR IN SIELKUNDIGE ASSESSERING 7
1.1.4 NAVORSING MET BETREKKING TOT SIELKUNDIGE PROJEKSIE 7
1.1.5 NAVORSING TEN OPSIGTE VAN DINAMIESE ASSESSERING 8
1.1.6 SIELKUNDIGE PRAKTYKREALITEITE AS INFORMERENDE INVLOED OP ASSESSERINGSPRAKTYK 10

1.2 RASIONAAL VAN DIE STUDIE 11

1.3 NAVORSINGSVRAE 12

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE 13

1.5 BEGRIPSVERHELDERING 13
1.5.1 PSIGOANALISE 13
1.5.2 TEMATIESE APPERSEPSIE 14
1.5.3 PROJEKSIETOETS 14
1.5.4 MURRAY-METODE 14
1.5.5 VYGOTSKY LEERTEORIE 15
1.5.6 DINAMIESE ASSESSERING 15
1.5.7 DINAMIESE INVRAGINGS 16
1.5.8 KULTUUR 16
1.5.9 VOORGESKREWE PSIGOMETRIESE VEREISTES 17
1.5.10 ADOLESSENT 17

1.6 NAVORSINGSRAAMWERK 18
1.6.1 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF 18
1.6.2 EPISTEMOLOGIE 21
1.6.2.1 INLEIDING 21
1.6.2.2 SOSIALE KONSTRUKTIVISME, EKOSISTEMIESE BENADERING EN INHEEMSE KENNIS 22
1.6.2.3 INTERPRETIVISME 23

1.7 NAVORSINGSBEPLANNING 23
1.7.1 NAVORSINGSONTWERP 23
1.7.2 DATA-INSAMELING EN –ANALISE 24
1.7.2.1 Plek van navorsing 24
1.7.2.2 Deelnemers 24
1.7.2.3 Instrumente 25
1.7.2.4 Navorsingsverloop 25
1.7.2.5 Data-insamelingstegnieke 27
1.7.2.6 Data-analise en -interpretasie 28
1.8 AANNAMES VAN DIE STUDIE 28
1.9 MY ROL AS NAVORSER 29
1.10 MOONTLIKE BEPERKINGS VAN DIE STUDIE 29
1.11 POTENSIëLE WAARDE VAN DIE STUDIE 30
1.12 ETIESE OORWEGINGS 30
1.13 UITEENSETTING VAN DIE BEOOGDE HOOFSTUKKE 30

---oOo---

HOOFSTUK 2
TENDENSE EN UITDAGINGS IN OPVOEDKUNDIGE-SIELKUNDIGE ASSESSERING

2.1 ORIËNTERING 32

2.2 SIELKUNDIGE ASSESSERING IN DIE BREË 34

2.2.1 INLEIDING 34

2.2.2 HISTORIESE ONTWIKKELINGSASPEKTE WAT ASSESSERINGSNEIGINGS INFORMEER HET 35

2.2.3 EISE VAN SIELKUNDIGE ASSESSERING IN DIE BREË 37

2.2.3.1 Holistiese, gebalanseerde assessering 37

2.2.3.2 Verbreding van die assesseringsdomein 40

2.2.3.3 Fokus op die interpretasie van die kliënt se sterkpunte sowel as hindernisareas 40

2.2.3.4 Teoriegefundeerde assessering 41

2.2.3.5 Geldigheid en betroubaarheid van assesserings 41

2.2.3.6 Assessering binne konteks 44

2.2.3.7 Kulturele sensitiwiteit 47

2.2.3.8 Assessering met behulp van dinamiese prosedures 48

2.2.3.9 Fokus op die praktiese voordele vir die kliënt 48

2.2.3.10 Die eis van herkenning en erkenning van sielkundiges as feilbare instrument 49

2.2.3.11 Die eis vir vaardigheid in spanwerk 49

2.2.4 DIE POSTMODERNISME-VERSUS-POSITIVISME-DEBAT 50

2.2.5 GESONDHEIDSORG EN MEDIESE FONDSE 56

2.2.6 SOSIALE VERANTWOORDELIKHEID 57

2.3 KULTUUR 58

2.3.1 INLEIDING 58

2.3.2 DEKONSTRUKSIE VAN DIE KONSEPTE KULTUUR EN MULTIKULTURALITEIT AS BEÏNVLOEDENDE FAKTORE OP EMOSIONELE SIELKUNDIGE ASSESSERING 60

2.3.3 DIE IMPAK VAN KULTUUR OP SIELKUNDIGE ASSESSERING 65

2.3.3.1 Kulturele verskille binne oortuigings as moontlike impakterende faktore op sielkundige assesseringsituasies 67

2.3.4 KULTURELE BEVOEGDHEID VAN SIELKUNDIGES 74

Bls

2.3.5 KULTURELE KOMPLEKSITEITE IN KOMMUNIKASIE TUSSEN SIELKUNDIGES EN KLIËNTE 77
2.3.5.1 Moontlike kulturele hindernisse in kommunikasie 77
2.3.5.2 Die werk van E.T. Hall 78
2.3.5.3 Die werk van Geert Hofstede 79
2.3.5.4 Die ysberg konsep van kultuur 80
2.3.6 IMPLIKASIES VAN KULTURELE FAKTORE TUSSEN DIE SIELKUNDIGE EN DIE KLIËNT, VIR DIAGNOSE, KONSEPTUALISERING VAN GEVALLE EN SIELKUNDIGE INTERVENSIE 82
2.3.7 KULTUURSENSITIWITEIT BY DIE TEMATIESE APPERSEPSIE TOETS 83

2.4 PROJEKSIE-ASSESSERING 88
2.4.1 ORIËNTERING 89
2.4.2 PROJEKSIES EN DIE TEMATIESE TOETS 91
2.4.2.1 Inleiding 91
2.4.2.2 Debatte en knelpunte in projeksie-assessering met die TAT 92
2.4.2.3 Verantwoordelike en etiese gebruik van die TAT as eise vir projeksie-assessering 95
2.4.2.4 Die etiese eis om die invloed van kultuur in ag te neem tydens die toepassing van projeksie-assessering 96

2.5 DINAMIESE ASSESSERING 98
2.5.1 WAT IS DINAMIESE ASSESSERING? 99
2.5.2 HOEKOM IS DINAMIESE ASSESSERING BELANGRIK VIR MY STUDIE? 99
2.5.3 DINAMIESE ASSESSERING AS SOSIOKULTURELE TEORIE 102
2.5.4 DEBATTE, VRAAGSTUKKE EN UITDAGINGS MET BETREKKING TOT DINAMIESE ASSESSERING 103
2.5.4.1 Betroubaarheid en geldigheid 103
2.5.4.2 Nodigheid van hoëvlak professionele vaardigheid met gepaardgaande noodsaaklikheid van opleiding 104
2.5.4.3 Beperkte toepassing van metode deur sielkundiges 105
2.5.4.4 Volg van niegestandaardiseerde prosedures 106
2.5.4.5 Die gebruik van onversoenbare teoretiese raamwerke 106

2.6 DIE ADOLESSENT EN KULTUUR 107
2.6.1 WIE IS DIE ADOLESSENT? 107
2.6.2 KULTURELE IDENTITEIT 109
2.6.3 IMPLIKASIES VAN KULTURELE IDENTITEITSONTWIKKELING VIR ASSESSERING MET ADOLESSENTE 112

2.7 REALITEITE VANUIT PRAKTYK 113

---oOo---

Bls

HOOFSTUK 3
NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSVERLOOP

3.1 INLEIDING 115

3.2 PARADIGMA EN EPISTEMOLOGIE 116
3.2.1 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF 116
3.2.2 EPISTEMOLOGIE 121
3.2.2.1 Sosiale konstruktivisme 121
3.2.2.2 Interpretivisme 124

3.3 TEORETIESE- EN KONSEPTUELE RAAMWERK 125
3.3.1 TEORETIESE RAAMWERK 125
3.3.2 KONSEPTUELE RAAMWERK 128

3.4 NAVORSINGSONTWERP EN STRATEGIEë 130
3.4.1 NAVORSINGSONTWERP 130
3.4.2 DATA-INSAMELING EN -ANALISE 131
3.4.2.1 Plek van navorsing 131
3.4.2.2 Deelnemers 131
3.4.2.3 Instrumente 133
3.4.2.4 Data-insameling 135
3.4.2.5 Data-analise en -interpretasie 144

3.5 GELDIGHEID EN VERTROUBAARHEID 145

3.6 AANNAMES VAN DIE STUDIE 151

3.7 MY ROL AS NAVORSER 151

3.8 AFBAKENING VAN DIE STUDIE 153

3.9 ETIESE OORWEGINGS 154

---oOo---

Bls

HOOFSTUK 4
BESPREKING VAN DATA VERKRY VANUIT DIE ONDERSOEK NA DIE GEBRUIK VAN 'n DINAMIESE INVRAGINGSTEGNIEK BY DIE TOEPASSING VAN PROJEKSIEPLATE

4.1 ORIËNTERING 155

4.2 DIE VERTELLINGS VAN DIE AFRIKAANSE DOGTER (ADA) 162

4.2.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT ADA SE VERTELLINGS 162

4.2.1.1 Projeksie-analise 162

4.2.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van ADA se projeksies 167

4.2.1.3 Struktuur-analise 168

4.2.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van ADA se projeksies 181

4.2.1.5 Gesprek 1: ADA se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 182

4.2.1.6 Gesprek 2: ADA se gesprek oor kultuur 183

4.2.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 184

4.2.1.8 ADA se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 186

4.3 DIE VERTELLINGS VAN DIE AFRIKAANSE SEUN (ASA) 188

4.3.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT ASA SE VERTELLINGS 188

4.3.1.1 Projeksie-analise 188

4.3.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van ASA se projeksies 193

4.3.1.3 Struktuur-analise 194

4.3.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van ASA se projeksies 206

4.3.1.5 Gesprek 1: ASA se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 207

4.3.1.6 Gesprek 2: ASA se gesprek oor kultuur 208

4.3.1.7 Meta-analise van die ASA-assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 209

4.3.1.8 ASA se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 211

4.4 DIE VERTELLINGS VAN DIE DUITSE DOGTER (DDE) 212

4.4.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT DDE SE VERTELLINGS 213

4.4.1.1 Projeksie-analise 213

Bls

4.4.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van DDE se projeksies 218
4.4.1.3 Struktuur-analise 219
4.4.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van DDE se projeksies 231
4.4.1.5 Gesprek 1: DDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 232
4.4.1.6 Gesprek 2: DDE se gesprek oor kultuur 234
4.4.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 236
4.4.1.8 DDE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 237

4.5 DIE VERTELLINGS VAN DIE DUITSE SEUN (DSE) 238
4.5.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT DSE SE VERTELLINGS 239
4.5.1.1 Projeksie-analise 239
4.5.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van DSE se projeksies 244
4.5.1.3 Struktuur-analise 245
4.5.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van DSE se projeksies 259
4.5.1.5 Gesprek 1: DSE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 260
4.5.1.6 Gesprek 2: DSE se gesprek oor kultuur 261
4.5.1.7 Meta-analise van die DSE-assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 262
4.5.1.8 DSE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 264

4.6 DIE VERTELLINGS VAN DIE ENGELSE DOGTER (EDE) 266
4.6.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT EDE SE VERTELLINGS 266
4.6.1.1 Projeksie-analise 266
4.6.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van EDE se projeksies 271
4.6.1.3 Struktuur-analise 272
4.6.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van EDE se projeksies 285
4.6.1.5 Gesprek 1: EDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 286
4.6.1.6 Gesprek 2: EDE se gesprek oor kultuur 287
4.6.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 288
4.6.1.8 EDE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 290

Bls

4.7 DIE VERTELLINGS VAN DIE ENGELSE SEUN (ESE) 292

4.7.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT ESE SE VERTELLINGS 292

4.7.1.1 Projeksie-analise 292

4.7.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van ESE se projeksies 297

4.7.1.3 Struktuur-analise 298

4.7.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van ESE se projeksies 312

4.7.1.5 Gesprek 1: ESE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 313

4.7.1.6 Gesprek 2: ESE se gesprek oor kultuur 314

4.7.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 316

4.7.1.8 ESE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 317

4.8 DIE VERTELLINGS VAN DIE INDIESE DOGTER (IDE) 320

4.8.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT IDE SE VERTELLINGS 320

4.8.1.1 Projeksie-analise 320

4.8.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van IDE se projeksies 326

4.6.1.3 Struktuur-Analise 327

4.8.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van IDE se projeksies 339

4.8.1.5 Gesprek 1: IDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 340

4.8.1.6 Gesprek 2: IDE se gesprek oor kultuur 341

4.8.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 343

4.8.1.8 IDE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 344

4.9 DIE VERTELLINGS VAN DIE INDIESE SEUN (ISE) 346

4.9.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT ISE SE VERTELLINGS 346

4.9.1.1 Projeksie-analise 346

4.9.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van ISE se projeksies 352

4.9.1.3 Struktuur-analise 353

4.9.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van ISE se projeksies 369

Bls

4.9.1.5 Gesprek 1: ISE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 369
4.9.1.6 Gesprek 2: ISE se gesprek oor kultuur 371
4.9.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 374
4.9.1.8 ISE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 375

4.10 DIE VERTELLINGS VAN DIE NDEBELE DOGTER (NDE) 377
4.10.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT NDE SE VERTELLINGS 377
4.10.1.1 Projeksie-analise 377
4.10.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van NDE se projeksies 383
4.10.1.3 Struktuur-analise 383
4.10.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van NDE se projeksies 397
4.10.1.5 Gesprek 1: NDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 398
4.10.1.6 Gesprek 2: NDE se gesprek oor kultuur 399
4.10.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 402
4.10.1.8 NDE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 404

4.11 DIE VERTELLINGS VAN DIE NDEBELE SEUN (NSE) 407
4.11.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT NSE SE VERTELLINGS 407
4.11.1.1 Projeksie-analise 407
4.11.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van NSE se projeksies 413
4.11.1.3 Struktuur-analise 413
4.11.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van NSE se projeksies 426
4.11.1.5 Gesprek 1: NSE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging 427
4.11.1.6 Gesprek 2: NSE se gesprek oor kultuur 429
4.11.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing 432
4.11.1.8 NSE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae 434

---oOo---

HOOFSTUK 5
OORSIG VAN DIE NAVORSING, METAPERSPEKTIEF, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING 437

5.2 OORSIG OOR DIE VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE 438

5.3 METASKOU VAN MY NAVORSING 442

5.3.1 INLEIDING 442

5.3.2 METASKOU OP DIE DEELNEMERS 443

5.3.3 METASKOU OP DIE PROJEKSIE-ASSESSERINGSPROSES 445

5.3.4 METASKOU OP DIE DATA-ANALISE 448

5.3.5 METASKOU OP DIE TERAPEUTIESE WAARDE VAN DIE PROJEKSIE-ASSESSERING 451

5.3.6 METASKOU OP DIE WAARDE VAN DIE NAVORSING 451

5.3.6.1 Sterkpunte van die navorsing 451

5.3.6.2 Beperkings, leemtes en knelpunte van die navorsing 455

5.3.6.3 Die moontlike waarde van die navorsing 458

5.4 GEVOLGTREKKINGS: DIE ANTWOORDE OP MY NAVORSINGSVRAE 462

5.4.1 WATTER BYDRAE, INDIEN ENIGE, KAN 'n DINAMIESE INVRAGINGSTEGNIEK BY DIE GEBRUIK VAN PROJEKSIEPLATE LEWER OM RYKER EN MEER PROJEKSIES BY ADOLESSENTE IN MONO- EN KRUISKULTURELE ASSESSERINGSITUASIES TE ONTLOK? 462

5.4.2 WATTER BELEWING HET ADOLESSENTE IN MONO- EN KRUISKULTURELE ASSESSERINGSITUASIES VAN DIE GEBRUIK VAN DIE MURRAY-METODE *VERSUS* DIE GEBRUIK VAN 'n DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK VAN INVRAGING, TYDENS ASSESSERING MET PROJEKSIES? 464

5.4.3 HOE BEÏNVLOED KULTUUR, AL DAN NIE, DIE PROJEKSIE-ASSESSERINGSPROSES EN BETEKENIS VAN RESPONSE BY ADOLESSENTE? 467

5.5 AANBEVELINGS 472

5.5.1 AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING 472

5.5.2 AANBEVELINGS VIR OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE PRAXIS 474

5.6 TER AFSLUITING 475

---oOo---

BRONVERWYSINGS 477

AANHANGSELS 505

---o0O0o---

LYS VAN TABELLE

Bls

Tabel 2.1 ‘n Internasionale perspektief van historiese mylpale in sielkundige assessering: ’n gekondenseerde samevatting 35

Tabel 2.2 ‘n Vergelykende perspektief op ontwikkelingsmodelle van kulturele identiteit 111

Tabel 3.1 Projeksieplate wat toegepas is tydens die studie 133

Tabel 3.2 Riglyne vir rigoristiese kwalitatiewe navorsing 149

Tabel 4.1 ADA - Tematiese analise op diagnostiese vlak 162

Tabel 4.2 ADA – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 166

Tabel 4.3 ADA - Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 167

Tabel 4.4 ADA - Struktuur-analise van vertellings 169

Tabel 4.5 ADA - Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 171

Tabel 4.6 ADA - Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 176

Tabel 4.7 ADA - Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 177

Tabel 4.8 ADA - Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 178

Tabel 4.9 ADA - Die verhouding van die gebruik van “en toe” tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 178

Tabel 4.10 ADA - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 181

Tabel 4.11 ASA - Tematiese analise op diagnostiese vlak 188

Tabel 4.12 ASA - Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 192

Tabel 4.13 ASA - Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 194

Bls

Tabel 4.14 ASA - Struktuur-analise van vertellings 195

Tabel 4.15 ASA - Verhoudings ten opsigte van my insette tot sy woorde en persentasie van sy woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 197

Tabel 4.16 ASA - Die verhouding van huiwerings tot sy responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 202

Tabel 4.17 ASA - Die verhouding van herhalings tot sy responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 203

Tabel 4.18 ASA- Die verhouding van getal verduidelikings tot sy responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 204

Tabel 4.19 ASA - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 206

Tabel 4.20 DDE - Tematiese analise op diagnostiese vlak 213

Tabel 4.21 DDE- Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 217

Tabel 4.22 DDE- Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 219

Tabel 4.23 DDE - Struktuur-analise van vertellings 220

Tabel 4.24 DDE - Verhoudings ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 222

Tabel 4.25 DDE - Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 227

Tabel 4.26 DDE - Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 228

Tabel 4.27 DDE - Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 229

Tabel 4.28 DDE - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 232

Tabel 4.29 DSE - Tematiese analise op diagnostiese vlak 239

Tabel 4.30 DSE - Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 242

Bls

Tabel 4.31 DSE - Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 244

Tabel 4.32 DSE - Struktuur-analise van vertellings 246

Tabel 4.33 DSE - Verhoudings ten opsigte van my insette tot sy woorde en persentasie van sy woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 248

Tabel 4.34 DSE - Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 254

Tabel 4.35 DSE - Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 255

Tabel 4.36 DSE - Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 256

Tabel 4.37 DSE - Die verhouding van die gebruik van “(*it*) *looks like*” tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 257

Tabel 4.38 DSE - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 259

Tabel 4.39 EDE - Tematiese analise op diagnostiese vlak 266

Tabel 4.40 EDE - Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 270

Tabel 4.41 EDE - Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 272

Tabel 4.42 EDE - Struktuur-analise van vertellings 273

Tabel 4.43 EDE - Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 275

Tabel 4.44 EDE - Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 280

Tabel 4.45 EDE - Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 281

Tabel 4.46 EDE - Die verhouding van getal verduidelikings tot haar responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 282

Tabel 4.47 EDE - Die verhouding van die gebruik van “really” tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 282

Tabel 4.48 EDE - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 285

Bls

Tabel 4.49 ESE - Tematiese analise op diagnostiese vlak 2953

Tabel 4.50 ESE - Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 296

Tabel 4.51 ESE - Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 297

Tabel 4.52 ESE - Struktuur-analise van vertellings 299

Tabel 4.53 ESE - Verhouding ten opsigte van my insette tot sy woorde en persentasie van sy woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 301

Tabel 4.54 ESE - Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 307

Tabel 4.55 ESE - Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 308

Tabel 4.56 ESE - Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 309

Tabel 4.57 ESE - Die verhouding van die gebruik van “*maybe*” tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 310

Tabel 4.58 ESE - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 312

Tabel 4.59 IDE - Tematiese analise op diagnostiese vlak 321

Tabel 4.60 IDE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 324

Tabel 4.61 IDE - Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 326

Tabel 4.62 IDE - Struktuur-analise van vertellings 328

Tabel 4.63 IDE - Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 330

Tabel 4.64 IDE - Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 335

Tabel 4.65 IDE - Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 336

Tabel 4.66 IDE - Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 337

Bls

Tabel 4.67 IDE - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 339

Tabel 4.68 ISE - Tematiese analise op diagnostiese vlak 347

Tabel 4.69 ISE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 351

Tabel 4.70 ISE - Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 352

Tabel 4.71 ISE - Struktuur-analise van vertellings 354

Tabel 4.72 ISE - Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 356

Tabel 4.73 ISE - Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 362

Tabel 4.74 ISE - Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 363

Tabel 4.75 ISE - Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 363

Tabel 4.76 ISE - Die verhouding van die gebruik van “*look(s) like*” tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 365

Tabel 4.77 ISE - Die verhouding van die gebruik van “*want(s) to*” tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 365

Tabel 4.78 ISE - Die verhouding van die gebruik van “*maybe*” tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 366

Tabel 4.79 ISE - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 369

Tabel 4.80 NDE - Tematiese analise op diagnostiese vlak 378

Tabel 4.81 NDE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 381

Tabel 4.82 NDE - Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 383

Tabel 4.83 NDE - Struktuur-analise van vertellings 384

Tabel 4.84 NDE - Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 386

Tabel 4.85 NDE - Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 392

Tabel 4.86 NDE - Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 393

Tabel 4.87 NDE - Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 393

Tabel 4.88 NDE - Die verhouding van die gebruik van “*it looks*” tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 394

Tabel 4.89 NDE - Die verhouding van die gebruik van “*or whatever*” tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 395

Tabel 4.90 NDE - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 397

Tabel 4.91 NSE - Tematiese analise op diagnostiese vlak 407

Tabel 4.92 NSE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 411

Tabel 4.93 NSE - Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 413

Tabel 4.94 NSE - Struktuur-analise van vertellings 414

Tabel 4.95 NSE - Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat 416

Tabel 4.96 NSE - Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per, projeksieplaat uitgedruk as ‘n persentasie 422

Tabel 4.97 NSE - Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 423

Tabel 4.98 NSE - Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as ‘n persentasie 423

Tabel 4.99 NSE - Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 427

Tabel 5.1: Rotasie van projeksieplate soos dit realiseer het tydens die navorsing 447

Tabel 5.2: Invloedsduidinge van ’n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate met adolessente 449

Tabel 5.3: Invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging 450

---ooOoo---

LYS VAN FIGURE

Bls

Figuur 1.1 My studie in ‘n neutedop 1

Figuur 1.2 Voorstelling van hoe my navorsingsvrae gaan beantwoord word 2

Figuur 1.3 Huidige leemtes en/of uitdagings wat voorkom in velde rakende assessering, wat verband hou met my studies 4

Figuur 1.4 Die navorsingsraamwerk – gebruik van positivistiese en postmoderne sosiaalkonstruktivistiese en interpretivistiese lense 18

Figuur 1.5 My navorsingsraamwerk 20

Figuur 1.6 Die verloop van die data-insameling 26

Figuur 2.1 Invloed vanuit teorietiese- en navorsingsinligting op die beantwoording van my navorsingsvrae 33

Figuur 2.2 Inligting rakende assessering in die breë as toeligting op die navorsingsvrae 34

Figuur 2.3 Uitleg van Bronfenbrenner se Bio-ekologiese Model 46

Figuur 2.4 Inligting rakende kultuur as toeligting op die navorsingsvrae 58

Figuur 2.5 Wêreldbeskouing komponente en persepsies van assessors en assesseringsdienste 69

Figuur 2.6 Bronne wat verandering/transformasie kan teweegbring tydens/vir identiteitsvorming 74

Figuur 2.7 Kulturele hindernisse in kommunikasie 77

Figuur 2.8 Ysberg konsep van kultuur 81

Figuur 2.9 Vraagstukke rakende projeksie-assessering 89

Figuur 2.10 Vraagstukke rakende dinamiese assessering wat impakteer op my studie 98

Figuur 3.1 Hoofstuk 3 in ‘n neutedop 114

Figuur 3.2 My navorsingsparadigma, epistemologie, teoretiese raamwerk en konseptuele raamwerk 129

Figuur 3.3 Die prosedurele verloop van die toepassing van die projeksieplate en gesprekke daarna 136

Bls

Figuur 3.4 Van die kultuuraspekte wat voorkom in bronne 138
Figuur 3.5 Kultuuraspekte wat ’n individuele deelnemer kon uitgewys het 139
Figuur 3.6 Reflektiewe vrae wat oorweeg kan word by getrianguleerde invraging 142
Figuur 4.1 Groepering en dienooreenkomstige kodes vir adolessente deelnemers 161
Figuur 4.2 ADA Intra-vergelyking van Responsvolumes Fase 1 tot 3 170
Figuur 4.3 ADA Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 172
Figuur 4.4 ADA Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 173
Figuur 4.5 ADA Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 173
Figuur 4.6 ADA Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 174
Figuur 4.7 ADA Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 174
Figuur 4.8 ADA Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 175
Figuur 4.9 ADA Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 175
Figuur 4.10 ASA Intra-vergelyking van Responsvolumes Fase 1 tot 3 196
Figuur 4.11 ASA Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 198
Figuur 4.12 ASA Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 199
Figuur 4.13 ASA Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 199
Figuur 4.14 ASA Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 200
Figuur 4.15 ASA Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 200
Figuur 4.16 ASA Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 201
Figuur 4.17 ASA Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 201
Figuur 4.18 DDE Intra-vergelyking van Responsvolumes Fase 1 tot 3 221
Figuur 4.19 DDE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 223
Figuur 4.20 DDE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 224
Figuur 4.21 DDE Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 224
Figuur 4.22 DDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 225

Bls

Figuur 4.23 DDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 225
Figuur 4.24 DDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 226
Figuur 4.25 DDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 226
Figuur 4.26 DSE Intra-vergelyking van Responsvolumes Fase 1 tot 3 247
Figuur 4.27 DSE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 249
Figuur 4.28 DSE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 250
Figuur 4.29 DSE Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 251
Figuur 4.30 DSE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 251
Figuur 4.31 DSE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 252
Figuur 4.32 DSE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 252
Figuur 4.33 DSE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 253
Figuur 4.34 EDE Intra-vergelyking van responsvolumes Fase 1 tot 3 274
Figuur 4.35 EDE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 276
Figuur 4.36 EDE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 277
Figuur 4.37 EDE Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 277
Figuur 4.38 EDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 278
Figuur 4.39 EDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 278
Figuur 4.40 EDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 279
Figuur 4.41 EDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 279
Figuur 4.42 ESE Intra-vergelyking van Responsvolumes Fase 1 tot 3 300
Figuur 4.43 ESE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 302
Figuur 4.44 ESE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 303
Figuur 4.45 ESE Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 303
Figuur 4.46 ESE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 304
Figuur 4.47 ESE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 305
Figuur 4.48 ESE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 305
Figuur 4.49 ESE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 306

Bls

Figuur 4.50 IDE Intra-vergelyking van Responsvolumes Fase 1 tot 3 329
Figuur 4.51 IDE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 331
Figuur 4.52 IDE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 332
Figuur 4.53 IDE Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 332
Figuur 4.54 IDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 333
Figuur 4.55 IDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 333
Figuur 4.56 IDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 334
Figuur 4.57 IDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 334
Figuur 4.58 ISE Intra-vergelyking van responsvolumes Fase 1 tot 3 355
Figuur 4.59 ISE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 357
Figuur 4.60 ISE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 358
Figuur 4.61 ISE Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 359
Figuur 4.62 ISE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 359
Figuur 4.63 ISE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 360
Figuur 4.64 ISE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 360
Figuur 4.65 ISE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 361
Figuur 4.66 NDE Intra-vergelyking van responsvolumes Fase 1 tot 3 385
Figuur 4.67 NDE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 387
Figuur 4.68 NDE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 388
Figuur 4.69 NDE Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 388
Figuur 4.70 NDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 389
Figuur 4.71 NDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 390
Figuur 4.72 NDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 390
Figuur 4.73 NDE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 391
Figuur 4.74 NSE Intra-vergelyking van Responsvolumes Fase 1 tot 3 415
Figuur 4.75 NSE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 1 417

Bls

Figuur 4.76 NSE Responspatroon: Fase 1 Projeksieplaat 2 418

Figuur 4.77 NSE Responspatroon: Fase 2 Projeksieplaat 3 419

Figuur 4.78 NSE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 4 419

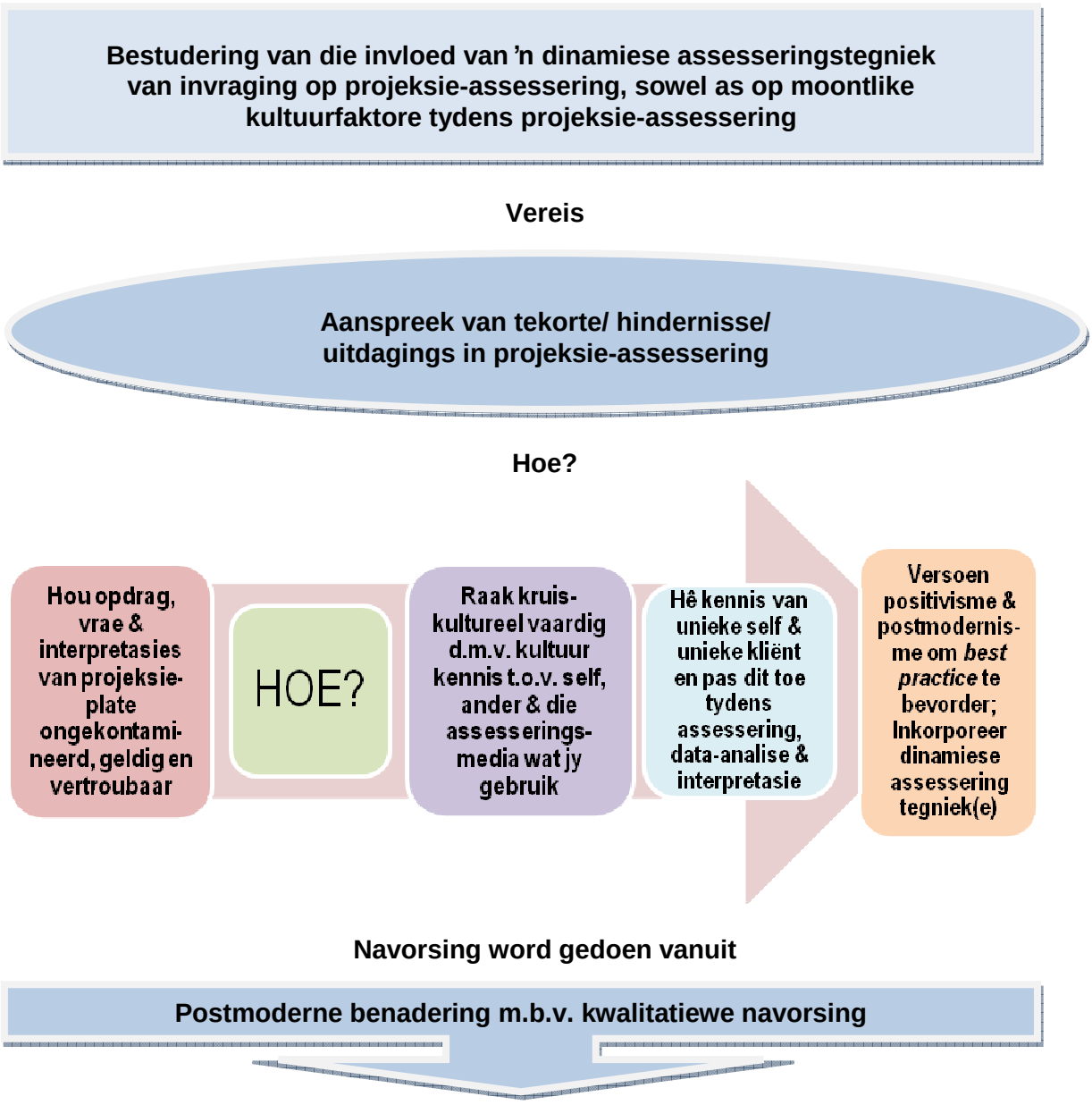
Figuur 4.79 NSE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 5 420

Figuur 4.80 NSE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 6 420

Figuur 4.81 NSE Responspatroon: Fase 3 Projeksieplaat 7 421

---ooOoo---

FIGUUR 1.1: My studie in 'n neutedop



NAVORSINGSVRAE:

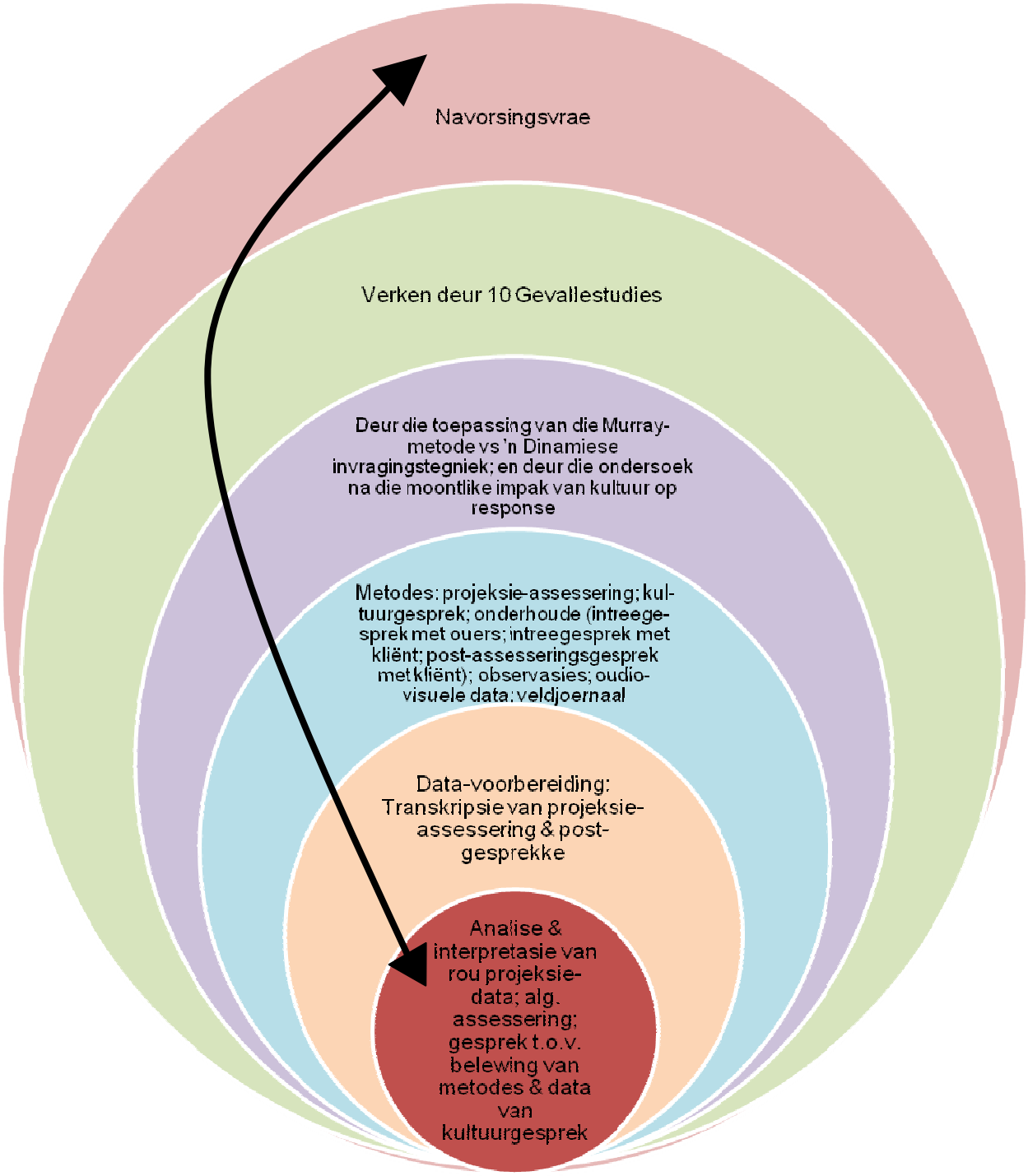
Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies?

1. Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

2. Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

3. Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

FIGUUR 1.2: Voorstelling van hoe my navorsingsvrae gaan beantwoord word



Hoofstuk 1
Inleidende Oriëntering tot die Studie

1.1 INLEIDING VAN DIE STUDIE

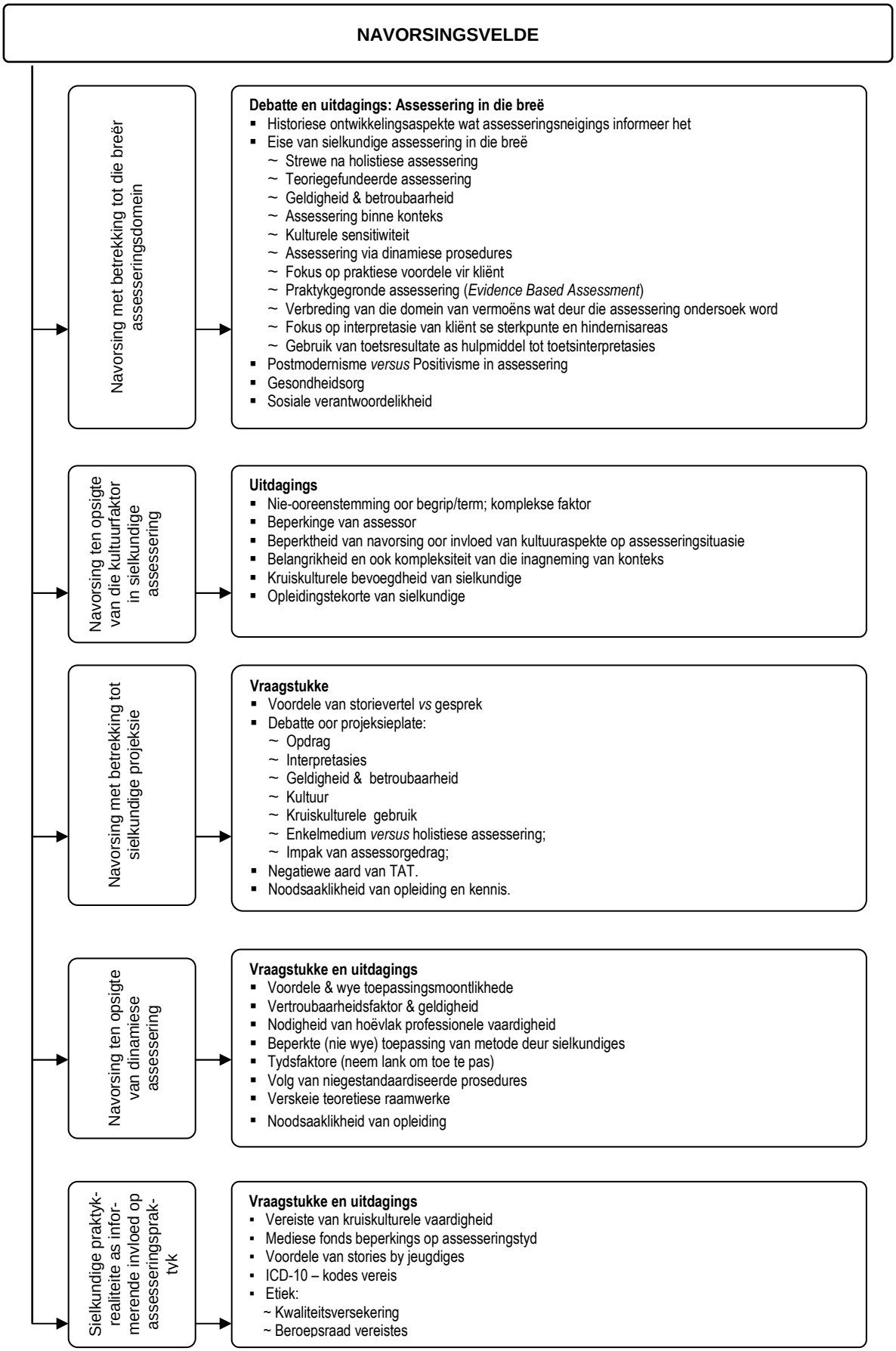
1.1.1 ORIËNTERING

Die doel van hierdie studie is tweeledig. Eerstens word ten doel gestel om die invloed van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate tydens opvoedkundige-sielkundige assesserings by **adolessente** te ondersoek. Die tweede doelwit is om die invloed van **kultuur** op bogenoemde assesseringsituasie na te speur. Die visie is om 'n meervoudige gevallestudie te doen waarby die aanname gemaak word dat kultureeldiverse adolessente verskillend mag respondeer op die dinamiese assesseringstegniek van invraging wat ingespan sal word om te poog om projeksiepotensiaal te verhoog.

Oakland (2007:xix), Bouwer (2005:47), sowel as Elliot, Lidz en Shaughnessy (2004:349-350) meen dat die doel van assessering in die breë is om ná die assessering soveel toepaslike inligting te hê dat maksimale, effektiewe ondersteuning aan die kliënt verskaf kan word. Assessering wat ondersteuning informeer behoort dus die fokus van sielkundiges te wees (Bouwer, 2005:46-48; Elliot *et al.*, 2004:350, 353-354). Om te kan voldoen aan hierdie doelwit behoort die rede hoekom die assessering gedoen word ooreen te stem met die uiteindelike mikpunt: optimale, onafhanklike funksionering van die persoon wat assesseer word (Oakland, 2007:xviii; Bouwer, 2005:46-48). Om inligting maksimaal te ontlok tydens die assesseringsituasie, is egter nie altyd maklik nie (Matthews, 2006:4-6). Verskeie leemtes en uitdagings (soos vervat in Figuur 1.3) mag beleef word deur die assessor en die kliënt, waarvan sommiges die doel van hierdie studie gesneller het.

Die aanleiding tot my studie hou dus verband met sodanige leemtes en uitdagings wat uitgewys is deur navorsing in veral die breë areas soos opgesom in Figuur 1.3 en kortliks verduidelik in 1.1.2 tot 1.1.6.

FIGUUR 1.3: Huidige leemtes en/of uitdagings wat voorkom in velde rakende assessering, wat verband hou met my studies



1.1.2 NAVORSING MET BETREKKING TOT DIE BREËR ASSESSERINGSDOMEIN

Sielkundige assesseringstendense word vooruitgeloop deur geskiedkundige ontwikkelingsaspekte (Foxcroft, Roodt & Abrahams, 2005:21; Foxcroft & Roodt, 2003:8-15; Gregory, 2000:4-28;587-589). Bo en behalwe die historiese ontwikkeling wat huidige neigings en fokusareas in sielkundige assessering gesneller het, is huidige navorsing met betrekking tot sielkundige assesserings deurspek met eise wat eties verantwoordelike assesseringspraktyk bepleit (Bouwer, 2005:45). Die eis vir holistiese assesserings (Teglasi, 2007:209; Teglasi, Simcox & Kim, 2007:226; Foxcroft & Roodt, 2005:6; Grieve, 2005:225; Lopez & Snyder, 2003:461), vir teoretiesgefundeerde assesserings (Grigorenko, 2009:111; Murphy & Maree, 2009:420-431; Flanagan & Esquivel, 2006:513;517; Bouwer, 2005:47; Zeidner, 2001:2), die eis om geldige en betroubare assesseringspraktyk (Hood, 2009:465; Ridley, Tracy, Pruitt-Stephens, Suzuki & Ponterotto, 2008:669-670; Wimsatt & Beard, 2008:22, 23) sowel as om assesserings binne kliëntekonteks te doen (Fabri, 2008:198-199; Bouwer, 2005:50; Swart & Pettipher, 2005:9; Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:45), word in die literatuur gevind.

Pleitredes en debatte rakende kulturele sensitiwiteit in assessering kom wyd voor, (Tabane & Bouwer, 2006:553-564; Pedersen in Goh, 2005:73; Pennebaker, Mehl & Niederhoffer, 2003:548-549) terwyl nuwe tendense in assesseringspraktyk wat belofte toon om van die hindernisse van modernistiese assesserings te oorkom, beduidende navorsingsresultate lewer. Dinamiese assessering word as een sodanige benadering bespreek (Tzuriel, 2001:238; Zeidner, 2001:3). Verdere eise vanuit die navorsing wat bespreek gaan word, is die bepleiting van ’n fokus tydens assessering op die praktiese voordele vir die kliënt en praktykgegronde assessering (Zeidner, 2001:7-8); die eis vir die verbreding van die terrein van vermoëns wat gedek word deur die assessering (Zeidner, 2001:5-6); die vraag na ’n interpretasie fokus op sterkpunte sowel as hindernisareas wanneer assesseer word (Bouwer, 2005:51; Zeidner, 2001:5-6); die eis vir erkenning dat die sielkundige ’n feilbare instrument is (Foxcroft & Roodt, 2005:6-7); en die eis vir vaardigheid in spanwerk (Annan, Bowler, Mentis & Phillipson, 2008:391; Foxcroft & Roodt, 2005:7). Hierdie tendense en debatte word bespreek in hoofstuk 2.

Literatuur ten opsigte van die postmodernisme-modernisme-debat in assessering stel dat die postmoderne perspektief ’n wêreldwye tendens is wat die objektivistiese wetenskap en die interpretasie van aspekte van dominante kulture bevraagteken, en meervoudige perspektiewe propageer (Lubbe, 1999:5-6; Van Niekerk, 1996:210). Die neiging na multikulturalisme vra ’n nuwe besinning oor die korrektheid en bruikbaarheid van een bepaalde perspektief, en benadruk dat die essensiële vraag eerder moet wees: “*Watter*

perspektief is die belangrikste of die sinvolste vir 'n spesifieke konteks?" (Lubbe, 1999:6). Brott (2001:305) beaam hierdie stelling deurdat hy poneer dat die postmoderne benadering kontekstuele gesteldheid vanuit 'n sistemiese perspektief omvou, waar individue in interaksie en in verhouding tot sosiale ervarings staan, en betekenis vind deur middel van die sosiale ervarings. Hierdie klemverskuiwing val volgens Savickas (1993:27) in die postmodernisme eerder op 'n soeke na bruikbaarheid as na waarheid.

Die kulturele relatiwiteit en uniekheid van kennis word dus deur die postmodernis gestel. Kultuur en taal verteenwoordig die simboliese wêreld waarbinne elke persoon leef, en sin en betekenis word vanuit en binne hierdie wêreld geskep (Savickas, 1993:29). Waar narratiewe assessering as postmoderne intervensie dus poog om juis die kliënt se stem na vore te laat tree en daarop wil fokus, bevry die postmoderne benadering die navorser van die behoefte om die waarheid van die narratief te beoordeel (Robertson, Venter & Botha, 2005:333).

Dat hierdie vryheid van die postmodernisme binne die toepassing en interpretasie van assessering egter 'n belangrike implikasie inhou vir die handelinge van sielkundiges, kan nie oorbeklemtoon word nie. Die etiese verantwoordelikheid van sielkundiges word hierdeur verhoog. Snyman en Fasser (2004:72) betoog dat binne 'n konteks waar objektiwiteit verwerp word, grense herdefinieer word. Betekenisse word toegeskryf en dekonstrueer, en die postmoderne terapeut *word* die etiek. Die toepassing van voorgeskrewe vraagstelling, die bly by standaard prosedures en wyses van vraagstelling en versigtige, eties verantwoordbare assesseringstoepassing en interpretasie van response en resultate, word dus die verantwoordelikheid van die terapeut.

Assessering in multikulturele kontekste het 'n ernstige kommer geraak veral in kognitiewe assessering (De Beer, 2006:8), waar dinamiese assessering na vore getree het as 'n moontlike oplossing vir van die tekortkominge van modernistiese assesserings (Murphy & Maree, 2009:425). Waar dinamiese assessering huidig veral tydens kognitiewe assessering toegepas word om leerpotensiaal te bepaal, sal my navorsing voortbou op my vorige studie (Matthews, 2006) waar 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging gebruik is in die verkenning na die potensiaal van sodanige tegniek om projeksiepotensiaal optimaal te benut. In hierdie studie gaan ek poog om nie net die toepassing van die tegniek verder te eksploreer nie, maar ook om die navorsing uit te brei ten opsigte van die kultuurfaktor, deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te ondersoek in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies. Dinamiese assessering het juis ontstaan om kultuurfaktore in assessering te akkommodeer (Murphy & Maree, 2009:425), alhoewel in kognitiewe assesseringsituasies.

1.1.3 NAVORSING TEN OPSIGTE VAN DIE KULTUURFAKTOR IN SIELKUNDIGE ASSESSERING

Navorsing oor die impak van kultuur in sielkundige assessering wentel rondom die kompleksiteit van die definiëring van kultuur *per se* (Herman, Tucker, Ferdinand, Mirsu-Paun, Hasan & Beato, 2007:635), beperkinge van die sielkundige as assessor (Schulman, Berlin, Harless, Kerner, Sistrunk & Gersh, 1999:618-626), die relatief min navorsing wat gedoen is oor die invloed van kultuuraspekte op sielkundige assesseringsituasies (Herman *et al.*, 2007:645), die belangrikheid maar kompleksiteit van inagneming van die kliënt se konteks, die kruiskulturele bevoegdheid van die sielkundige (Dana, 2005:59-61) en die opleidingstekorte van sielkundiges ten opsigte van die impak van kultuur in sielkundige-kliënt-situasies (Tabane & Bouwer, 2006:562-563; Betancourt, Green, Carillo & Park, 2005:499-505; Goh, 2005:72).

Moodley (2007:17) is van mening dat die uitbreiding van die multikulturele faktor om alle minderheidsgroepe in te sluit, fokusveranderend die diskoers van sielkunde sal verander en multikulturele berading en terapie in die een-en-twintigste eeu sal inlei. Die impak van kultuuraspekte op sielkundige praktykvoering (onder andere breë gesondheidsorg, assessering en terapie in kruiskulturele situasies) blyk dus appèl te rig op navorsing en opleiding nie net in Suid-Afrika nie, maar ook wêreldwyd.

Alhoewel ek saamstem met die bogenoemde skrywers se stellings, wil ek nie nou reeds my studie onomwonde posisioneer binne hul navorsingsbevindinge, stellings en stelling-innames nie, aangesien ek graag sou wou groei namate my kennis en die bevindinge van my eie navorsing ontvou. Die genoemde navorsing oor die invloed van kultuur in sielkundige assessering sal breedvoerig bespreek word in hoofstuk 2.

1.1.4 NAVORSING MET BETREKKING TOT SIELKUNDIGE PROJEKSIE

Debatte in die navorsing oor projeksie-assessering wentel om verskeie aspekte betreffende die gebruik van projeksieplate en die TAT: Die gebruik van storievertel *vs* gesprek (Savickas, 2007:2-3; Sunderland, 2004:1-3; Teglasi, 2001:229;252-253; Brandell, 2000:xv;1-3; Bellak & Abrams, 1997:52;205); neutrale opdraggewing *vs* optimale responsfasilitering (Matthews, 2006:4-6; Lundy, 1988:311); die afwesigheid van 'n eenvormige wyse van interpretasie (Alvarado, 1994:9-60; Holmstrom, Silber & Karp, 1990:254) sowel as besware oor die tydrowende aard van interpretasiewyses (Aronow, Weiss & Reznikoff, 2001:14; Teglasi, 2001:2; Bellak in Alvarado, 1994:60); die bevraagtekening van die TAT se betroubaarheid en geldigheid (Rust & Golombok, 1999:141; Constantino, Malgady, Colon-Malgady & Bailey, 1992:433-434; Lundy, 1988:309-320); besware oor die impakterende rol van kultuur (bv.

klere en haarstyle op stimulusplate van die TAT); die moontlikheid dat die TAT sydigheid teen minderheidsgroepe mag bevat as gevolg van die blanke, Westerse, middelklas konnotasie (Bellak & Abrams, 1997:2; Constantino *et al.*, 1992:433); kommer oor die kruiskulturele gebruik van die TAT (Moletsane, 2004:18; Aronow *et al.*, 2001:12) en kommer oor die impak van ras op die assessor (Aronow *et al.,* 2001:12); en debatte oor die gebruik van 'n enkele assesseringsmedium (soos die TAT) *versus* die gebruik van veelvuldige inligtingsbronne en assesseringsmedia (Foxcroft & Roodt, 2005:7; Losardo & Notari-Syverson, 2001:20-25; Wertsch, 1998:45). Die gebruik van slegs een tipe inligtingsbron in assessering word teengestaan ten gunste van die inkorporering van meervoudige inligtingsbronne (vergelyk 1.1.2 Navorsing met betrekking tot die breër assesseringsdomein).

Die impak van assessorgedrag op assesseringsresultate word oor 'n wye veld in die sielkunde kritiseer (Gardner, 1992e-dok), waar veral die effek van leidende stimuli, leidende gebare en/of leidende vrae uitgewys word. Ander kritiek wat uitgespreek word verwys na die noodsaaklikheid van omvattende kennis en opleiding in die gebruik van projeksieplate (Multon, Ellis-Kalton, Heppner & Gysbers, 2003:1) en die gebruik van die woord *toets* in die Murray-opdrag (Lundy, 1988:310). Verder vind debattering plaas rondom *wanneer* die TAT tydens 'n assessering ingeskakel behoort te word (Teglasi, 2001:33-34; Lundy, 1988:311) en kom daar ook debatte voor oor die negatiewe toonaard van die TAT-plate (Aronow *et al.*, 2001:31; Holmstrom *et al.*, 1990:253).

Voorafgemelde aspekte sal in groter diepte in hoofstuk 2 bespreek word. Alhoewel die debatte rondom projeksietoetse en -tegnieke steeds lewendig blyk te wees na soveel jare, is die voordele van storievertelling en projeksie-ontlokking, veral waar kinders en adolessente sukkel om hul emosionele knelpunte te verwoord, vir my, veral ook na my magister-navorsing (Matthews, 2006) en verdere ervaring in privaatpraktyk, 'n aansporing tot verdere verkenning van die optimale ontlokking van projeksiepotensiaal. My eie behoefte aan "objektiwiteit", waar my eie gekleurde interpretasies nie die unieke kliënt mag skade berokken nie, maar ek terselfdertyd op 'n kliëntvriendelike, warm manier die beste moontlike projeksies na vore kan bring, dien juis as 'n belangrike aansporing vir hierdie studie. Dinamiese assessering as moontlikheid om my by te staan in hierdie strewe is daarom ingesluit in die literatuurstudie.

1.1.5 NAVORSING TEN OPSIGTE VAN DINAMIESE ASSESSERING

Elliot en Lidz, tydens 'n onderhoud met Shaughnessy (2004:349), omskryf dinamiese assessering as

> *...both a way of conducting an assessment, as well as a way of thinking about assessment... DA involves embedding interaction within the assessment and observing / recording the learner's response and ability to profit from this interaction. The most frequently used format is pretest-intervention-posttest, and the assessor generally tries to promote a higher level of functioning in the learner, that is, to facilitate the learner's progress to the next higher level of functioning.* (Elliot, Lidz & Shaughnessy, 2004:349)

Byna alle navorsing vanuit die dinamiese assesseringsveld dui sterk daarop dat die uitvoering van take verbeter na gegradeerde begeleiding (*graduated prompting*) tydens mediasie of onderrig (Haywood en Tzuriel, 2002:42; Haywood & Wingerfeld, 1992:253-268). Haywood en Lidz (2007:x) sowel as Haywood en Tzuriel (2002:44-50) bespreek die bruikbaarheid en toepaslikheid van dinamiese assessering in navorsing in psigopatologie, neuro-sielkunde, onderwys, studies in kultuurverskille en ontwikkelingsnavorsing.

Dinamiese assessering het ontstaan omdat tradisionele vorms van assessering 'n beperkte beeld verskaf van persone wat assesseer is (Haywood & Lidz, 2007:326; Elliot *et al.*, 2004:349), wat verder bespreek word in hoofstuk 2. Lidz stel dat die dinamiese assesseringsformaat 'n gemakliker konteks skep waar minder fokus geplaas word op vraag-antwoord en korrekte antwoord-formate (Elliot *et al.*, 2004:359). Sy meen dat die voordele van dinamiese assessering op diverse kulture, rasse en etniese groepe juis 'n uitstaande sterkpunt van die benadering is. Volgens haar dui verskeie studies waar dinamiese assessering en kultuur nagevors is op positiewe resultate. Navorsing in Europa, in Nederland deur Hamers, Resing en Hessels en in Duitsland deur Guthke en Beckman, blyk positiewe resultate te rapporteer (Elliot *et al.*, 2004:351; 359). Lidz wys verder op die suksesvolle werk oor dinamiese assessering en kultuur wat in Israel deur Feuerstein, Rand en Tzuriel gedoen is en in Suid-Afrika deur Mervin Skuy (Elliot *et al.*, 2004:357; 359).

Van die probleme wat dinamiese assessering in die gesig staar, hou volgens Elliot *et al.* (2004:349) veral verband met vertroubaarheid, omdat die assessor doelmatig daarop uit is om die kognitiewe eienskappe wat inisieel geassesseer word, te probeer verander (Haywood & Tzuriel, 2002:50). Versperrings wat identifiseer is in die pad van vooruitgang van dinamiese assessering is die feit dat dinamiese assessering nie wyer toegepas word deur sielkundiges nie (Murphy & Maree, 2009:420) en die groot hoeveelheid tyd wat dit neem om die prosedure toe te pas (De Beer, 2006:8). Elliot en Lidz (Elliot *et al.*, 2004:350-351) sien 'n verdere hindernis in die hoë eise wat gestel word aan die assessor se analitiese vermoëns, kennisbasis en kreatiwiteit. Nog geïdentifiseerde hindernisse word rapporteer vanuit navorsing van Murphy en Maree (2009:420-431) wat aantoon dat verskeie teoretiese raamwerke gebruik word in dinamiese assessering, wat nie noodwendig versoenbaar is met ander tradisionele benaderings nie. Hierdie knelpunte word verder bespreek in hoofstuk 2.

Waar die besware en voorbehoude wat hierbo geopper is veral betrekking het op kognitiewe assessering, is dit steeds belangrik om daarvan kennis te neem binne die toepassingskonteks van dinamiese assessering in die breë. Ten spyte van die knelpunte en uitdagings wat dinamiese assesseringsmetodes nog in die gesig staar, is die moontlike voordele ten opsigte van die ontlokking van responspotensiaal by projeksiemateriaal, veral ten opsigte van diverse kultuurgroepe, steeds 'n aansporing om hierdie metode in my studie te inkorporeer.

1.1.6 SIELKUNDIGE PRAKTYKREALITEITE AS INFORMERENDE INVLOED OP ASSESSERINGS-PRAKTYK

Die vraagstukke en uitdagings wat vanuit die sielkundige praktyk kom, wentel rondom die noodsaaklikheid en eise van assesseringsvaardighede ten opsigte van kultuurverskillende en unieke persone, die eise wat die Beroepsraad aan Sielkundiges stel ten opsigte van etiese praktykvoering, die ongemak waarmee kinders en tieners praat oor emosionele versperrings en die voordele wat storievertelling by jeugdiges inhou, die eise van mediese fondse rakende diagnosering en die impak daarvan op sielkundige praktykvoering, sowel as op kwaliteitsversekering van assesserings.

Teen die agtergrond van 'n diverse Suid-Afrikaanse bevolking is daar weinig geregistreerde sielkundiges wat meer as twee van die elf amptelike landstale magtig is. Kultuurimpak op sielkundige praktykvoering is 'n relevante bekommernis, in Suid-Afrika en internasionaal. Die nastreef van kruiskulturele vaardighede blyk dus van kardinale belang te wees vir die optimale funksionering van Opvoedkundige-Sielkundige praktisyns. Verskeie wette en beleidsdokumente vereis van Opvoedkundige-Sielkundiges in praktyk dat geen diskriminasie op grond van godsdiens, kultuur, ras of geslag mag plaasvind nie, soos byvoorbeeld die Suid-Afrikaanse skolewet, Wet 84 van 1996 [RSA, 1996a:artikel 4(1), (2), (3)], sowel as die Grondwet [RSA, 1996b:artikel 29(2)].

Probleme in die toepassing van beste praktykbeginsels in die uitvoering van sielkundige assessering word erken (Suzuki en Ponterotto, 2008:668-669). 'n Verdere hindernis word veroorsaak deur die eise wat deur beleide gestel word ten opsigte van etiek waar die onus ten volle rus op geregistreerde sielkundiges wanneer assesserings gedoen en spesifiek projeksieplate toegepas en interpreteer word (Vorm 208, HPCSA paragraaf D iv b, 2005:5; Vorm 223, HPCSA, 2006). Hierdie vereistes sal in die literatuurbespreking in hoofstuk 2 verdere aandag geniet.

In Opvoedkundige-Sielkundige praktykvoering word gevind dat kinders en adolessente sukkel om hul emosies en hul belewing van hul konteks te verwoord, waar storievertel-

tegnieke dan 'n unieke bydrae lewer tot assessering (Teglasi, 2001:229) en dus die verwoording van kliënte se belewing van hul konteks op 'n gegewe tydstip. Waar kinders en adolessente soms onwillig, op aandrang van hul ouers, aangemeld word vir sielkundige intervensie (Brandell, 2000:1), mag storievertel 'n meer kind-vriendelike en ryker alternatief bied as vraelyste tydens assesserings.

Bekostigbare mediese sorg bly 'n knelpunt. Mediese skemas stel diagnose(s) volgens ICD-10-kodes as voorvereiste vir die uitbetaling van fondse. Assesseringspraktyk word deur hierdie vereiste ingeperk (Haywood en Lidz, 2007:xiii), omdat assesserings dan primêr gerig is om aan die eis van diagnose te voldoen. Sielkundige assessering *per se* is in die huidige Suid-Afrikaanse sielkundige praktyk moeilik uitvoerbaar in die lig van beperkte mediese fondse. In praktyk beteken dit dat sielkundiges aangemoedig word om kort assesserings te doen waar hulle ook dan nie vergoed word vir die nasien- en interpretasietyd van, onder andere, projeksietoetse nie. 'n Verdere probleem is dat tegnici of rekenaarprogramme kliënte se response omstel na syfers en kategorieë, wat sielkundiges dan toelaat om met intervensies te begin (Dodge, 2007:xiii). Die vraagstuk hier word dan deeglikheid *versus* finansies, sowel as eties-verantwoordbare assessering *versus* finansies. Een van die knelpunte rakende die toepassing van projeksieplate blyk die arbeidsintensiewe en tydrowende aard van die interpretasie daarvan te wees (Teglasi, 2001:254). Praktykrealiteite moedig dus nie noodwendig die gebruik van assesserings en projeksieplate op 'n eties-verantwoordelike wyse aan nie. Volledige emosionele assesserings, wat die gebruik van projeksieplate insluit, het ten doel om emosionele hindernisse te identifiseer en mee te werk om nie net akkurate diagnoses (wat vereis word deur mediese fondse) te maak nie, maar ook om eties-verantwoordbare, uitkomsgerigte, oplossingsgefokusde terapeutiese intervensies te bepaal.

1.2 RASIONAAL VAN DIE STUDIE

Hierdie studie sal poog om voort te bou en uit te brei op my Magister-navorsing (Matthews, 2006) wat gerig was op verkenning van die wyse waarop die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate die response van kinders beïnvloed. Die Magister-ondersoek het gepoog om 'n bydrae te maak tot die bestaande kennisbasis rakende projeksie-ontlokking en dinamiese assessering. Die beperkte kennis wat tans hieroor beskikbaar is, maak navorsing oor maniere waarop projektiewe ontlokking kan verbeter uniek. Tydens die PhD-studie gaan gepoog word om die dinamiese invragingstegniek verder te verfyn en veral te fokus op die kultuurinvloede, al dan nie, in 'n mono- sowel as kruiskulturele projeksie-assesseringsituasie.

Volgens die Magister-navorsing se bevindinge het al drie deelnemers baat gevind by die metode, ten spyte van beperkings wat in die studie voorgekom het. Die invloed van die tegniek is bemerk op 'n verskeidenheid kategorieë in sowel die projeksie-analise as die struktuur-analise. Aanbevelings vanuit hierdie navorsing het vaardigheidsontwikkeling vir sielkundiges in die hantering van uniekheid, dinamiese assesseringsmoontlikhede en die hantering van projeksiemateriaal, insluitende 'n verskerping van fokus op nie-kontaminerende vraagstelling, bestryk (Matthews, 2006:141).

Tydens die magisterstudie is 'n oop gemoed gehandhaaf rondom moontlike kultuurinvloede op projektering en op die interpretasies daarvan. Daar was dus 'n sensitisering rondom die moontlikheid van kultuurfaktore op die resultate van die studie. Die aanbeveling was dan ook meer spesifiek dat die uitkomste van die navorsing aangewend kon word in die ontlokking van projeksie by kinders en dat die toepassing van die tegniek sou kon meewerk tot kultuursensitiwiteit. Daar is aanbeveel dat verdere studies binne hierdie terrein geloods moet word, ter uitbouing van die teoretiese kennisbasis. Behalwe om dieselfde tipe ondersoek na ander kulture en rasse uit te brei, moet die bereiking van die vertroubaarheid van bevindinge verder verken word (Matthews & Bouwer, 2009:239).

Die opvolging van my magisterstudie (Matthews, 2006) in hierdie navorsing lê veral in die afgrensing van die ouderdomsgroep en uitbreiding van die navorsingsdoel, om die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging met projeksieplate by **adolessente** in **mono- en kruiskulturele situasies** te verken. Waar sensitiwiteit rondom die moontlike kultuurinvloed in die magisterstudie as 'n onderliggende moontlikheid erken was, word dit nou voorop gestel. Die noodsaaklikheid van die studie word veral ook gestel in die lig van die vele dinamiese benaderings wat die belangrikheid van die wyer sosiokulturele konteks beklemtoon (Grigorenko, 2009:113; Murphy & Maree, 2009:425; Elliotte, 2000:64) asook die buigsame gebruik van projeksieplate bepleit (Elliotte, 2000:63).

1.3 NAVORSINGSVRAE

Die studie word primêr gerig deur die sentrale navorsingsvraag:
Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies?

Ten einde die primêre navorsingsvraag te kan beantwoord, sal die volgende sub-navorsingsvrae deurskou word:

1.3.1 Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker[1] en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

1.3.2 Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

1.3.3 Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

My studie het ten doel om 'n bydrae te lewer tot die verfyning van die dinamiese assesseringstegniek van invraging by die gebruik van projeksieplate, wat tydens my magisterstudie verken is. Die doel van hierdie studie lê veral in die verskerpte fokus op adolessente en begryping van die invloed van die tegniek op mono- en kruiskulturele assesseringsituasies, en van kultuur as 'n invloed op projeksie-assessering. Die belangrikheid van die studie word uitgelig in sowel die pleidooi om buigsame gebruik van projeksieplate, as die belangrikheid van die sosiokulturele konteks wat deur verskeie dinamiese assesseringstudies uitgelig word (Elliotte, 2000:63).

1.5 BEGRIPSVERHELDERING

1.5.1 PSIGOANALISE

Psigoanalise is 'n metode wat gebruik word om die menslike denke en veral die onbewuste, te verken, sodat insig bewerkstellig kan word in onbewuste konflikte wat bydra tot kliënte se beleefde hindernisareas (Ward & Zarante, 2006:3;7;8). Reber, Allen en Reber (2009:631) beskryf psigoanalise as 'n teorie oor menslike gedrag wat gestelde tegnieke daarstel om die onderliggende motivering tot menslike gedrag te bepaal. Freud bepleit die erkenning van die onbewuste en postuleer 'n persoonlikheidstruktuur bestaande uit die id, ego en superego (Boyle, Matthews & Saklofske, 2008:3). Hy stel voorts dat hierdie persoonlikheidstruktuur gevorm word deur 'n ontwikkelingsproses wat gereflekteer word in psigoseksuele fases (Boyle, *et al.*, 2008:3).

In my studie word psigoanalise erken as die funderende teorie waarop Bellak (vergelyk hoofstuk 2) se projeksie-analise vorms, wat tydens hierdie studie toegepas is tydens die

[1] Ryker projeksies is beskou as projeksies waar beter, dieper storievertellings plaasgevind het. Dit beteken nie noodwendig langer stories nie, maar meer projeksiestellings mag ryker projeksies inhou.

interpretasie van die data, geskoei is. Haworth se vorm om verdedigingsmeganismes te onderskei, en wat ook as deel van die data-analise ingespan word, is ook geskoei op hierdie teorie. Projeksietoetse hou verband met psigoanalise omdat persoonlikheidontwikkeling en die struktuur van die psige, beskou word. Die psigoanalise erken die waarde van projektiewe metodes om ryk kliniese data te ontgin en daar te stel sonder dat die kliënt noodwendig bewus is van die betekenisvolheid van hierdie data (Ornduff, 2008:262).

1.5.2 TEMATIESE APPERSEPSIE

Herbart (1776-1841, in Reber en Reber, 2001:47), beskryf appersepsie as *...the fundamental process of acquiring knowledge, wherein the perceived qualities of a new object, event or idea are assimilated with and related to already existing knowledge.* Volgens Reber, Allen en Reber (2009:811) verwys tematiese appersepsie na die analise van 'n persoon se response op stimulusmateriaal, waar dit gemerk en/of interpreteer word om temas van belang te bepaal. Volgens Reber *et al.* (2009:811) tree eiesoortige temas na vore in die narratiewe van elke individu. Hierdie temas reflekteer onder andere, volgens die persoonlikheidsteorie van Murray, diepliggende behoeftes, begeertes, dryfvere, vrese, konflikte, sentimente, emosies en komplekse van persoonlikheid (Reber *et al*., 2009:811; Murray, 1943:1). Loewenthal (2001:104) en Stuart-Hamilton (1996:194) stel dat die teorie ten grondslag van tematiese appersepsie postuleer dat mense hul wense of preokkupasies projekteer binne die materiaal wat hulle produseer.

1.5.3 PROJEKSIETOETS

'n Persoonlikheidstoets waar die deelnemer versoek word om stories of ander beskrywende response te verskaf op 'n stimulusprent (projeksieplaat) of objek.

1.5.4 MURRAY-METODE

Die Murray-metode impliseer die opdrag en metode wat Murray (Murray, 1943:5-6) in die TAT voorhou (vergelyk A Aanhangsel). Tydens die projeksie-assessering in my navorsing is die Murray-opdrag (Murray, 1971:6) aangepas deur die woord *test* in die eerste sin te vervang met die woord *exercise*:

> *This is a story-telling exercise. I have some pictures here that I'm going to show you, and for each picture I want you to make up a story. Tell what happened before, and what is happening now. Say what the people are feeling and thinking and how it will come out. You can make up any kind of story you please. Do you understand? Well, then, here's the first picture. You have five minutes to make up a story. See how well you can do.*

Oop vraagstelling, waar kliënte se laaste woord(e), frase of sin herhaal word, en nie-kontaminerende vrae word deur Murray voorgestel om projeksies te ontlok. Die standaard

Murray-opdrag is in Afrikaans vertaal vir gebruik by deelnemers met Afrikaans as huistaal (vergelyk A Aanhangsel).

1.5.5 VYGOTSKY SE LEERTEORIE

In kort postuleer Vygotsky dat kultuur die primêre determinant van individuele ontwikkeling is en dat mense, as skeppers van kultuur, affekteer word deur die kultuurgroep waaraan hul verbonde is (Haywood & Lidz, 2007:97;234;321). Kultuur dra op twee wyses by tot 'n kind se intellektuele ontwikkeling. Kultuur onderrig kinders in wat om te dink en hoe om te dink (Haywood & Lidz, 2007: 233-321). Taal, as primêre vorm van interaksie, help 'n kind om intellektuele aanpassings te maak. Daar bestaan 'n verskil tussen wat 'n kind self kan doen en wat 'n kind kan doen indien hulp verleen word. Hierdie verskil staan bekend as die sone vir optimale ontwikkeling (Haywood & Lidz, 2007:8).

Die konsepte wat dinamiese assessering rig is ryk aan die tradisies van die kognitiewe ontwikkelingsteorieë van Vygotsky en Feuerstein (Dodge, 2007:xiii). Vygotsky en Feuerstein beskou mense nie as statiese entiteite nie, maar as voortdurend in oorgangstaat en in transaksionele verhoudings met die wêreld, wat kognitiewe groei verskaf (Dodge, 2007:xiv).

1.5.6 DINAMIESE ASSESSERING

Die woord *dinamies* staan in teenstelling met woorde soos *staties* en *gestruktureer* (Reber, *et al.*, 2009:238). Dinamiese assessering is 'n toets-onderrig-hertoets proses, wat mediasie en/of opleiding insluit, waar nie net die huidige funksioneringsvlak van die kind bepaal word nie, maar veral ook die potensiële vlak van toekomstige prestasie (Tzuriel, 2000:390). Die term *dinamiese assessering* dien as 'n sambreelterm (Grigorenko, 2009:113; Murphy & Maree, 2009:428; Matthews, 2006:8; Elliot, 2003:16) vir 'n verskeidenheid van teorieë, metodes, funksies en doelwitte wat as algemene begronding Vygotsky se teorie aanhang, wat leer primêr sien as 'n sosiale proses waarin 'n nuweling gerig word deur 'n meer kundige *ander* (Elliotte, 2000:61). Lundt (1993:155) omskryf dinamiese assessering soos volg: *Dynamic assessment (or mediated or assisted assessment as it is sometimes named) involves a dynamic interaction between tester and learner (testee) with a focus on the process rather than the product of learning.*

In my studie word 'n verkenning gedoen van die effek van 'n dinamiese assesseringswyse op die adolessent se projeksiepotensiaal (in teenstelling met *leerpotensiaal* waarop navorsing in dinamiese assessering veral fokus), maar die wesenlike doel is die benutting van die bevindinge vir maksimale ondersteuning van projeksiepotensiaal in die optimale ontlokking van projeksies tydens sielkundige assessering.

1.5.7 DINAMIESE INVRAGING

Dinamiese invraging dui op die buigsame aard van die optrede van die assessor tydens assessering (Matthews, 2006). Elliotte (2000:62) beskryf die dinamiese prosedure as *…freed from the requirement to act in uniform fashion with everyone, the assessor can assist, encourage and teach in ways that are most helpful to individual learners and thus gain a more valid picture of their potential.* Hymer, Michel en Todd (2002:47) stel dat die gebruik van dinamiese assesseringstegnieke sigself goed leen tot *non-intrusive intervention with pupils*. Dit lei dus tot ontsluiting van potensiaal. Vir my is dinamiese invraging vrae wat op 'n vloeibare, buigsame wyse gebruik word tydens die afneem van 'n projeksietoets om die kliënt aan te moedig om meer te vertel en verder uit te brei op vertellings, sonder om inligting te kontamineer. Die voordeel van die toepassing van dinamiese invraging in my magisterstudie het gelê in die koesterende assessor-kliënt-verhouding wat medewerking tot ryk projeksie bevorder het (Matthews, 2006:9; 140).

1.5.8 KULTUUR

Reber *et al.* (2009:184) beskryf kultuur as daardie sisteem van inligting wat die manier waarop mense binne 'n georganiseerde groep of samelewing interaksie het met hulle sosiale en fisieke omgewing, kodeer. Dit omvat die reëls, regulasies en metodes van interaksie binne die groep, wat nie geneties oorgedra word, deur aan lede die sisteme en strukture te leer. Die groep of versameling persone wat patroonmatige sisteme deel, verteenwoordig dus 'n deel van die kultuur. Kultuur manifesteer in taal-, voedsel- en musiekvoorkeure, en in 'n verskeidenheid sosiale praktyke (Finchilescu, 2005:464). Bo en behalwe sigbare verskille word die teenwoordigheid van metastereotipes ook uitgewys as 'n faktor wat interras-kontak en as sodanig kennis van ander rasse en kulture beïnvloed (Finchilescu, 2005:460). Taal vloeiendheid (*proficiency*), generasie-status, etniese identiteit en die impak van akkulturasie word as verdere kultuurfaktore genoem (Padilla & Borsato, 2008:6-7). In hierdie studie sal alle faktore wat tot die uniekheid van die persoon mag bydra en as sodanig die assesseringsituasie kan beïnvloed, as kultuur beskou word. Dit mag geslag, taal, ras, etniese groepering, geslagsoriëntering, ouderdom, sosio-ekonomiese faktore, en ander wat meer breedvoerig in hoofstuk 2 bespreek sal word, insluit.

Alhoewel al hierdie bovermelde faktore as kultuur beskou word, sal 'n onderskeid in hierdie studie getref word tussen kultuuraspekte wat aangeleer is (dus oorgedra is deur 'n groep; geslag; sosio-ekonomiese status; ouderdom; geografiese lokalisering; etnisiteit; beperkings/vermoëns; religie; seksuele identiteit; ras; huwelikstatus; kultuur) en personale aspekte (genetiese faktore; nie-gedeelde ervarings en eienskappe) wat tiperend is van die persoonlike uniekheid van die kliënt. Ek besef dat dit soms nie so voor die hand liggend mag

wees om met redelike sekerheid te kan sê of unieke eienskappe wel uniek aan daardie persoon is en of dit 'n manifestasie is van aangeleerde groepsinvloede nie (byvoorbeeld, Is hierdie geïdentifiseerde eienskap eie en uniek aan die betrokke kliënt wat 'n fisieke hindernis ervaar, of is die eienskap ontwikkel as gevolg van interaksie met 'n spesifieke groep wat sodanige fisieke hindernis ervaar), maar op hierdie stadium wil ek poog om sensitief te wees vir die onderskeid tussen personale- en groepskultuurkenmerke.

Mono-kultureel, in my studie, beteken ek en die kliënt se primêre huistaal is Afrikaans. Alhoewel ander kultuurinvloede soos die invloed van onder meer geslag, ouderdomsgroepering, godsdiens en wêreldbeskouing mag verskil, is die hoofkriterium in my studie *huistaal*. Verdere groepsaangeleerde kultuurfaktore word identifiseer en bespreek in hoofstuk 2.

Kruiskulturele projeksie-assessering word in my studie gesien as 'n projeksie-assesseringsituasie waar my as die assessor se primêre huistaal verskil van dié van die kliënt. Ander kultuurfaktore en -invloede wat ook kan verskil is vermelde geslag, ras, ouderdomsgroepering, wêreldbeskouing, sosio-ekonomiese agtergrond, seksuele identiteit, en enige ander groepsaangeleerde kultuurinvloede wat prosesdinamies mag inspeel op die assesseringsituasie. Ek stel met opset my definiëring van kultuurinvloede so wyd as moontlik, sodat sodanige invloede nie rigied en eng beskou word nie. Sodoende wil ek verseker dat sekere kulturele faktore wat mag identifiseer word tydens die navorsing, versigtig oorweeg word en ingesluit mag word as moontlike kultuurinvloede.

1.5.9 VOORGESKREWE PSIGOMETRIESE VEREISTES

Voorgeskrewe psigometriese vereistes impliseer 'n uniforme prosedure in die toepassing van 'n toets en die analise en interpretasie van die toetsresultate. Die proses sowel as prosedure mag dus nie van die gestelde voorskrifte afwyk nie. Slegs 'n geregistreerde psigometris en sielkundige mag projeksietoetse afneem en slegs 'n geregistreerde sielkundige mag selfstandige interpretasies van response maak.

1.5.10 ADOLESSENT

Reber *et al.* (2009:15) beskryf die adolessensie periode as 'n tydperk wat gekenmerk word deur die begin van puberteit en wat eindig wanneer fisiologiese en sielkundige volwassenheid bereik word. Die skrywers stel dat die term glad nie met presisie gebruik kan word nie, aangesien dit onmoontlik is om hierdie grense akkuraat te definieer. Vir die doeleindes van hierdie studie sal 'n adolessent beskou word as 'n persoon wat aan die Reber *et al.* beskrywing voldoen en tussen 13 en 19 jaar oud is. 'n Adolessent word deur twee

niesielkundige woordeboeke, die *e-HAT 2009* (2009) en die *Reader's Digest Oxford Complete Wordfinder* (2004:22), beskryf as 'n jong persoon in puberteit, 'n tiener, 'n volwassewordende persoon, 'n nievolwassene, jeugdige opgroeiende persoon, 'n minderjarige jeugdige. Vir die doeleindes van hierdie navorsing, gaan ek nie die term *minderjarige* gebruik nie, veral in die lig van die vele debatte rondom wetlike minderjarigheid.

1.6 NAVORSINGSRAAMWERK

1.6.1 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

Twee opponerende paradigmas beïnvloed die sielkundige assesseringspraktyk en as sodanig ook hierdie studie: die positivistiese psigometriese model en die postmodernistiese model van verkenning van persoonskenmerke. Omdat ek baie bewus is van die feit dat ek tydens my studie tussen hierdie twee opponerende oriënterings beweeg, toon ek ter wille van verheldering die toepassing hiervan in 'n navorsingsraamwerk in Figuur 1.4, wat poog om aan te dui hoe die positivistiese, sosiaal konstruktivistiese en interpretivistiese lense gebruik sal word tydens die data-insameling en data-analise.

FIGUUR 1.4: Die navorsingsraamwerk – gebruik van positivistiese en postmoderne sosiaal konstruktivistiese en interpretivistiese lense (aangepas uit Matthews & Bouwer, 2009:233)

	Positivistiese Assessering	**Sosiaal konstruktivistiese & Interpretivistiese Assessering**
Data-insameling	**Projeksie-assessering:** ▪ Statiese assessering ▪ Gestruktureerde vrae / Gestandaardiseerde prosedure	**Projeksie-assessering:** ▪ Dinamiese assessering ▪ Proses van mediasie met betrekking tot vrae
	Murray-metode *vs* Dinamiese Assessering Tegniek: ▪ Gestandaardiseerde prosedure word gebruik tydens die voortoets toepassing van die TAT (Murray-tegniek), en beheerde vraagstelling tydens die hertoetsfase.	**Murray-metode *vs* Dinamiese Assessering Tegniek:** ▪ Semigestruktureerde gesprek
		Kultuurimpak Assessering: ▪ Semigestruktureerde gesprek m.b.t. kultuur. ▪ Opvolg valideringsgesprek indien nodig.
Data-analise	**Projeksie-analise:** ▪ Interpretasie in ooreenstemming met Bellak se *TAT Analysis Blank, Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* en die *Haworth-form.* ▪ Strukturele analise in ooreenstemming met gestelde kriteria.	**Projeksie-analise:** ▪ Interpretivistiese interpretasie (response verhelder met deelnemers) ▪ Sosiaal konstruktivistiese interpretasie (interpretasies verhelder deur oorleg met professionele portuur, supervisor en eksterne kultuur-inheemse valideerders)

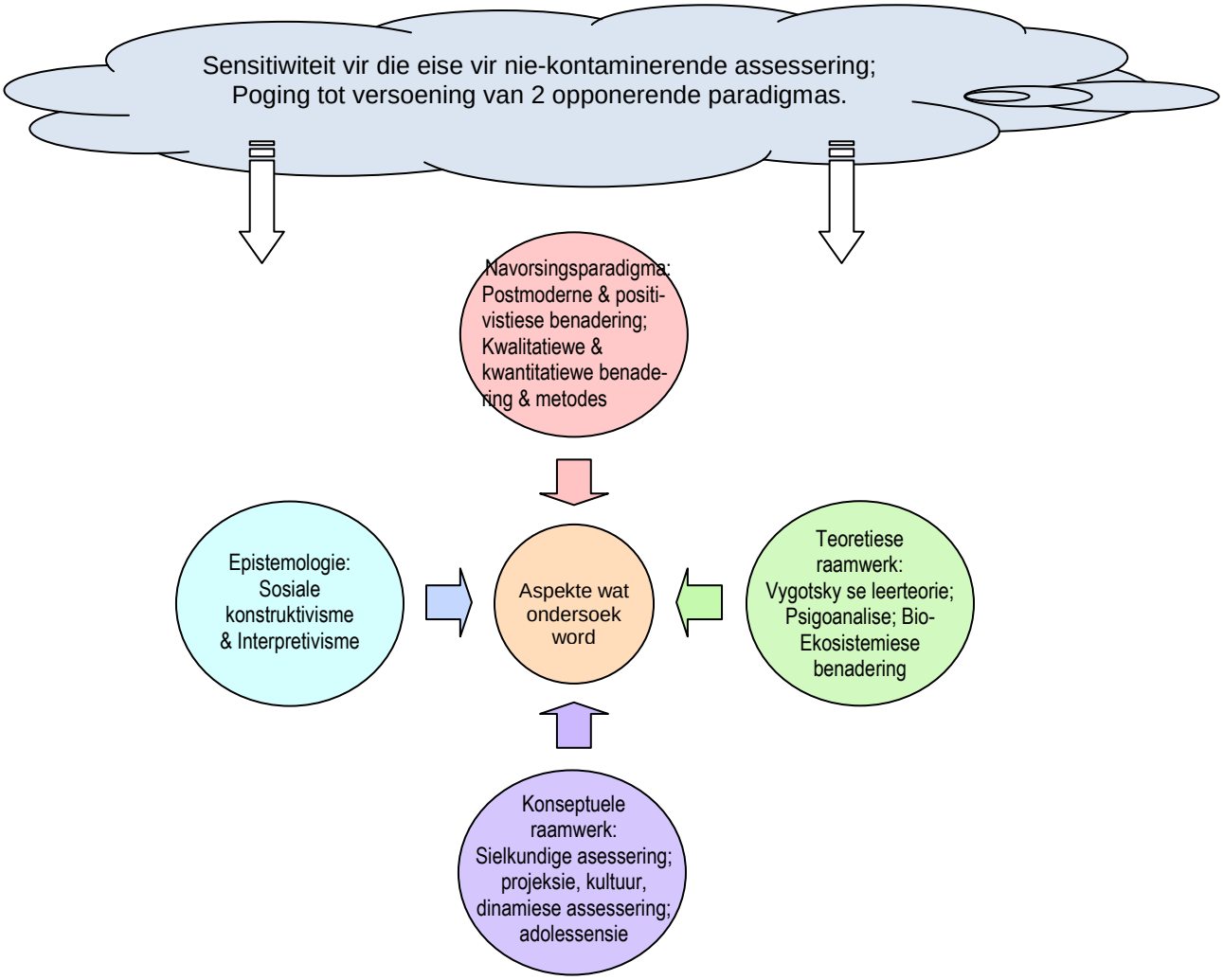
	Positivistiese Assessering	Sosiaal konstruktivistiese & Interpretivistiese Assessering
		Analise van Murray-metode *vs* Dinamiese Assesseringstegniek: ▪ Tematiese analise van gesprek oor Murray-*vs* Dinamiese assesseringstegniek.
	Kultuurimpak-analise: ▪ *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System* (SSPSS)	**Kultuurimpak-analise:** ▪ Tematiese analise van gesprek & analise van interaktiewe assesseringsituasie. Interpretivistiese interpretasie (response sosiaal konstruktivisties geko-konstrueer met deelnemers en interpretasie daarvan verhelder met deelnemers en supervisor) ▪ Onafhanklike kultuurinheemse valideerders

Figuur 1.4 dui my beoogde navorsingsproses aan by projeksie-assessering waar die onderskeie paradigmas as aparte, maar verbonde benaderings voorgestel word om sodoende ryker, ongekontamineerde projeksie materiaal en interpretasies te verkry. Die strewe na versigtige getrouheid aan gestandaardiseerde prosedure, selfs tydens die toepassing van die dinamiese invragingstegniek, beoog om data-insameling essensieel positivisties te hou. Die data-analise gaan egter interpretivisties wees, alhoewel dit komponente van positivisme bevat deur die gebruik van analise-vorms van Bellak en Haworth.

Figuur 1.4 dui ook die data-insameling en -analise ten opsigte van die impak van kultuur aan. Interpretasies van die invloed van kultuur sal positivisties wees ten opsigte van die SSPSS toepassing, maar ook sosiaal konstruktivisties en interpretivisties aangesien ko-konstruksies van interpretasies (uitklaring met kliënte, supervisorinsette, kultuurinheemse valideerderinsette), sowel as individuele interpretasies (my eie aanvanklike analises en interpretasies van alle data, supervisor se eie interpretasies, kultuurinheemse valideerder se eie interpretasies) uitgevoer sal word.

My navorsing word gerig deur beide positivisme en postmodernisme as navorsingsparadigmas waar kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes gebruik word. Ek tref ’n duidelike onderskeid tussen my navorsingsparadigma (tydens assessering en tydens data-analise soos bespreek hierbo), my teoretiese raamwerk (teorieë wat my studie beïnvloed en rig naamlik die psigoanalitiese teorie, Vygotsky se leerteorie en die bio-ekosistemiese benadering), en my konseptuele raamwerk (bestaande uit konsepte met betrekking tot assessering, kultuur, dinamiese assessering, adolessensie, projeksie-assessering), wat in 1.6.2 bespreek word. ’n Meer uitgebreide bespreking van die navorsingsparadigma, sowel as die teoretiese- en konseptuele raamwerke, sal in hoofstuk 3 plaasvind. Diagrammaties stel ek my navorsing as volg voor:

FIGUUR 1.5: My navorsingsraamwerk



Adams, Collair, Oswald en Perold (2004:355) sien die navorsingsparadigma as die breë teoretiese oriëntasie waaraan 'n navorsingstudie behoort. Hierdie skrywers stel dat 'n navorsingsparadigma navorsers help om duidelikheid te hê ten opsigte van hul navorsingsfunksie en wat binne of buite die beperkinge van die navorsing val (Adams *et al.*, 2004:355). Alhoewel ek beide die positivistiese en postmoderne benadering paradigmas moet betrek, word die hoër invloedwaarde van die postmoderne benadering erken en daarom verder uitgebrei.

Die **postmodernisme** is volgens Mouton (2003:140-142) 'n paradigmatiese filosofie en kwalitatiewe navorsing 'n paradigma in *navorsingsmetodologie* (eie kursivering). Die postmoderne navorsingsbenadering word deur Cosgrove (2004:171) gesien as uiters voordelig vir refleksiwiteit oor huidige sielkundige praktyk, wat volgens haar steeds vasgeval is in die paradigma van modernisme en die geloof dat enkelvoudige waarheid oor mense gevind kan word. Sy stel voorts dat postmoderne navorsing meer gerig is op die konstruksie van konsepte binne die sielkundige veld (Cosgrove, 2004:172). Johnson en Cassell (2001:125-127) verduidelik die postmoderne benadering as volg:

> *For postmodernists multiple truths are always possible – the question then is which truths are being allowed to be voiced, how, why and what are their effects upon people. The postmodernists' mission is to deploy their rhetorical skills so as to: unsettle the language of representation; erode traditions and orthodoxies; carve out the new domains of intelligibility thereby giving voice to 'truths' previously suppressed.* (Johnson & Cassell, 2001:132)

Die **kwalitatiewe fokus** van my studie is gebaseer op die interpretivistiese en sosiaal konstruktivistiese epistemologie. Kwalitatiewe metodes word gebruik om die navorsing te rig. Volgens Brott (2001:305) omvou die postmoderne benadering konteks vanuit 'n sistemiese perspektief, waar individue in interaksie en in verhouding tot sosiale ervarings staan, en betekenis vind deur middel van sosiale ervarings.

Die moderniste, in teenstelling met die postmoderniste, glo dat realiteit gekwantifiseer kan word in terme van bewysbare elemente wat op dieselfde wyse deur alle persone beleef word (Snyman & Fasser, 2004:73). Postmoderniste het empatie met veelvuldige waarhede, die rol van kontekstuele veranderinge en kultuurfaktore (Maree, 2004:301; Cresswell, 1998:79-80). Postmodernisme word vir Cresswell (1998:79-80) eerder gekenmerk deur veelvuldige onderling verbandhoudende eienskappe as deur 'n enkele definisie, wat meebring dat die navorser kan fokus op die observasies en ervaringe van die empiriese ondersoek self. Die postmoderne benadering vorm dus eerder my konseptuele lens vir die ontwerp van hierdie studie, alhoewel die positivisme erken word en my studie verryk. Die postmoderne paradigma is vervat in die epistemologie van die navorsing wat verder toegelig word in 1.6.2.

1.6.2 EPISTEMOLOGIE

1.6.2.1 INLEIDING

Epistemologie is 'n vertakking van die filosofie wat fokus op die oorsprong en aard van kennis, en die metodes en beperkinge van kennisverwerwing (Reber *et al.*, 2009:26; Willig, 2001:2). Henning (2004:15) wys op die feit dat *epistemologie* die Griekse term vir *kennisleer* is. Volgens Willig (2001:2) poog epistemologie om antwoorde te verskaf op die vraag '*How, and what, can we know?*'. Volgens (Adams *et al.*, 2004:355) oorspan die breë teoretiese oriëntering waaraan 'n spesifieke studie behoort, die navorsingsparadigma, die denke oor die aard van kennis opsigself wat impliseer dat hulle 'n omgekeerde beskouing het van die beïnvloeding van epistemologie op paradigma op teorie. 'n *Passing* behoort wel plaas te vind tussen die teoretiese tradisie wat ek as navorser aanhang en die manier waarop ek die navorsing gaan doen (Smith, Hattam & Shacklock, 1997 in Adams *et al.*, 2004:355; Jansen, 2001:1).

Nadat ek as navorser die doel van my studie bepaal het en die keuse kon verdedig, is die doelwitte vir my studie daargestel. Die *sin* rondom wat moontlik is om uit te vind, is egter 'n belangrike komponent van 'n ondersoek (Willig, 2001:2). Daarom word 'n epistemologiese posisie ingeneem. Omdat my studie 'n metaskou is op die *ontlok* van response by wyse van 'n besondere manier van invraging in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies, beweeg ek vanuit 'n kwalitatiewe, postmoderne paradigma; gebruik ek interpretivisme en sosiale konstruktivisme by die analisering en interpretasie van my data, maar nie by die data-insameling tydens die projeksie-assessering nie. Hoekom nie by die data-insameling tydens projeksie-assessering nie? Omdat projeksietoetse op die *onbewuste* sentreer en nie op bewuste belewinge as die individu se interpretasie van situasies nie, asook omdat invraging en gestelde opdragte vir 'n psigometriese toets soos die TAT in 'n mate voorgeskryf en beheerd toegepas word. 'n Konneksie vind dus plaas tussen 'n modernistiese en dinamiese metode (postmoderne perspektief) van assessering, met interpretivisme en konstruktivisme as paradigmas, maar met konseptuele raamwerk-erkenning daarvan om die moontlike invloed daarvan op my algemene menswees binne die assesseringsituasie te erken. Tydens die toepassing van die na-projeksie-assesseringsgesprekke vorm interpretivisme en sosiale konstruktivisme deel van my epistemologie (soos reeds genoem).

As navorser posisioneer ek my binne die postmoderne paradigma en gebruik ek die kwalitatiewe benadering omdat ek elke deelnemer se stem na vore wil laat tree. Hoe ek te wete gaan kom en wát ek kan ken, word gerig deur my epistemologie, langs die weg van die sosiale konstruktivisme en interpretivisme.

1.6.2.2 SOSIALE KONSTRUKTIVISME (EN DIE VERBAND MET DIE EKOSISTEMIESE BENADERING EN INHEEMSE KENNIS)

Die sosiale konstruktivisme sien alle leer en dus betekenisgewing wat plaasvind as wedersydse beïnvloeding vanuit interaksie tussen alle partye in die konteks van die individu. Navorsers wat vanuit die sosiaal konstruktivistiese perspektief werk verleen erkenning aan alle persone se subjektiewe ervarings en beskou hierdie ervarings as sosiaal gekonstrueerd en geldig (Adams *et al.*, 2004:356). Sodanige navorsers glo dat hulle die ervarings van ander kan verstaan deur na hulle te luister en interaktief met hulle te verkeer (Adams *et al.*, 2004:356). Voorgenoemde skrywers meen dat kwalitatiewe navorsingstegnieke die beste is vir sosiaal konstruktivistiese navorsers se taak.

In Suid-Afrika het die *ekosistemiese benadering* (Donald *et al.*, 2002:43-47) bygedra tot die oorkoming van die beperkinge van die behoeftegebaseerde benadering, deurdat dit die fokus plaas op die breëre sosiale konteks waarbinne probleme manifesteer (Eloff, 2003:4). Die individu is binne konteks deel van 'n verskeidenheid sisteme wat voortdurend in interaksie met mekaar is. As navorser sien ek die deelnemer en alle inligtinggewende rolspelers in die

adolessent se konteks as deel van die studie, juis om 'n geheelbeeld van die adolessent se betekenisse binne sy/haar konteks te verkry. Die verband met sosiale konstruktivisme en interpretivisme is duidelik.

Sosiale konstruktivisme beïnvloed hierdie studie vanuit alle gesprekvoering (op 'n kognitiewe vlak) tussen my en deelnemers, valideerders en my studieleier *per se*. Waar elkeen van die rolspelers tydens hierdie studie egter 'n eie interpretasie maak oor onder andere 'n ander persoon of 'n emosie, impakteer die interpretivisme. Die interpretivisme stel ook dat die kind se betekenisse nie losstaande van sy/haar konteks interpreteer kan word nie.

Inheemse kennis word deur Wikipedia (2006:1) gedefinieer as die lank bestaande tradisies en praktyke van sekere streeks-, inheemse, of plaaslike gemeenskappe. Dit sluit ook die wyshede, kennis, en onderrrig (oorlewering) van hierdie gemeenskappe in. In baie gevalle word hierdie kennis mondelings oorgedra oor generasies heen, van een persoon na 'n ander. Sekere vorms van inheemse kennis word uitgedruk as stories, legendes, rituele, liedjies en selfs wette. Waar kultuursensitiwiteit deur die studie nagestreef word, is die erkenning van inheemse kennis en die moontlike invloed daarvan op projeksies nodig.

1.6.2.3 INTERPRETIVISME

Die interpretivisme erken die verhouding wat tussen navorsers en deelnemers bestaan en betrek dit, met die onderskeie subjektiewe belewinge en sieninge van elk, aktief by die navorsing (Tolman & Brydon-Miller, 2001:5). Tolman en Brydon-Miller (2001:5) meen dat interpretivisme die moontlikheid van 'n neutrale houding verwerp en, eerder as om vooroordeel te probeer elimineer, die rol van subjektiwiteit in navorsing verwelkom. Die doel van interpretivisme is die begryping van die ervaringe van ander en die medewerking met ander om wedersyds voordelige sosiale verandering en kennis teweeg te bring (Tolman & Brydon-Miller, 2001:5). Waar die interpretivisme in hierdie studie noodwendig erken word as 'n sterk verbandhouer in narratiewe studies *per se*, word interpretivisme slegs in beperkte mate erken in die assesseringsverloop van die projeksie data-insameling en data-interpretasie. Waar my eie subjektiewe interpretasie van die kliënt se gedrag of emosie intree, erken ek interpretivisme as epistemologie, wat dan gebruik word tydens die verduidelikingsfase van die projeksie-assessering en tydens die na-projeksie-assesseringsgesprekke.

1.7 NAVORSINGSBEPLANNING

1.7.1 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp bied insig op hoe die studie beplan word, wat met deelnemers sal gebeur, asook watter spesifieke data-insamelingsmetodes gebruik sal word (McMillan &

Schumacher, 2001:31). Die navorsingsontwerp vir hierdie studie gaan die vorm aanneem van meervoudige gevallestudies, aangesien gevallestudie-navorsing ten doel het om ryk, in-diepte insig te bring met betrekking tot die individu of groep (Shen, 2009:22; Fouché & Delport in De Vos, 2003:275; Gillham, 2001:2). Gedetailleerde inligting word sodoende gelewer en die uniekheid van elke individu word erken (Cohen *et al.*, 2004:182; Gillham, 2001:101; Searle, 1999:34).

Gevalle sal só gekies word dat vergelykings tussen gevalle gemaak kan word sodat insig uitgebrei en bevestig kan word. Fouche en Delport (in De Vos, 2003:276) postuleer dat die belang in die individuele geval sekondêr is tot die navorser se belang in die groep gevalle. Ek kan my hiermee vereenselwig, alhoewel elke geval sielkundig tegelyk ook primêr staan vanuit die assesserings- en terapeutiese perspektief. Die navorsing moet steeds ter wille van die geheelprentjie waarbinne die studie sal plaasvind gesien word, met ander woorde binne die konteks van sielkundige assessering *vir* ondersteuning.

Ek beoog om vertellings te ontlok deur middel van TAT projeksieplate, om sodoende primêr 'n refleksiewe en interpreterende begrip te kry van respondente se leefwêreld en ervaringe. Tydens postprojeksie-assesseringsgesprekke (belewingsgesprek en kultuurgesprek) sal daar gekyk word na die kliënt se belewinge van die Murray-tegniek *versus* die dinamiese invragingstegniek, sowel as die kliënte se siening van hulself ten opsigte van kultuur. Met behulp van gevallestudies kan dan konstruktivisties gefokus word op die analisering en interpretasie van die deelnemers se projeksies as aktiewe skepping en konstruering van betekenis deur beide deelnemer en navorser. Interpretivisme sal as epistemologiese raamwerk by die analisering en interpretasie van die data aangehang word. Interpretivisme stel die subjektiewe ervaring van die leefwêreld van die eerste persoon voorop (Schwandt, 1998:223). Die gebruik van gevallestudies ondersteun as sodanig die interpretivisme as epistemologie (Shen, 2009:21-22; Cohen, Mannion & Morrison, 2004:181).

1.7.2 DATA-INSAMELING EN -ANALISE

1.7.2.1 Plek van navorsing

My Opvoedkundige-Sielkundige praktyk sal dien as die plek waar die navorsing gedoen gaan word. Kliënte wat op eie inisiatief skakel om afsprake te maak rakende emosionele hindernisse wat ervaar word en wat aan die seleksiekriteria voldoen, sal persoonlik genader word rakende die moontlikheid van deelname aan die projek.

1.7.2.2 Deelnemers

Doelmatige steekproeftrekking waar seleksie doelgerig 'n sekere populasie insluit wat voldoen aan die kriteria wat voorgehou word in die navorsingsvraag (Cohen *et al.*, 2004:102-

104), sal uitgevoer word. Tien deelnemers sal betrek word, waarby ouderdom, huistaal en geslag as die primêre seleksiekriteria sal dien. Adolessente van drie van die elf amptelike tale in Suid-Afrika sal betrek word (Afrikaans, Engels en 'n Afrika-taal), sowel as permanente Suid-Afrikaanse burgers met 'n Westerse huistaal anders as Afrikaans of Engels, en met 'n Oosterse huistaal. Weens praktiese redes word beoog om deelnemers te werf vanuit spontane aanmeldings vir sielkundige intervensie (assessering) by my praktyk. Daar word beoog om trauma-aanmeldings uit te sluit om sodoende die moontlikheid van 'n trauma-gekoppelde raskonnotasie aan plate te beperk. 'n Seun en dogter vanuit elke groepering sal betrek word.

1.7.2.3 Instrumente

Instrumente wat tydens die studie gebruik gaan word, bo en behalwe die navorser as instrument, sluit TAT-projeksieplate in sowel as 'n ander gekose projeksieplaat met 'n kultuurimplikasie (Projeksieplaat 6 van Roberts-2), sodat die spanning tussen toepassingstegniek en kultuur eksploreer kan word. Daar word doelbewus net met 'n blanke representasie as figure op die TAT-projeksieplate gewerk. In teenstelling, bevat Projeksieplaat 6 (Roberts-2) nie slegs 'n blanke representasie nie. Indien die stimulus *per se* vreemdheid of 'n dissonans by die deelnemer skep, bestaan die moontlikheid dat die dinamiese invragingstegniek die vreemdheid kan help oorkom.

'n Verdere instrument wat tydens die gesprek oor kultuur ingespan word, is *The Cultural Assessment Interview Protocol* (*CAIP*) (Grieger, 2008:151-155), wat van 'n kopie van die oorspronklike protokol ter insae in B Aanhangsel[2] vervat is. Die aangepaste formaat is vervat in A Aanhangsel.

1.7.2.4 Navorsingsverloop

'n Loodsondersoek wat as proeflopie sal dien, word beplan voordat finale besluite rondom die navorsing gemaak sal word. Inligting wat vanuit die loodsondersoek kom, mag moontlik aanpassings in die navorsing meebring. Die verloop van die data-insameling word in Figuur 1.6 uiteengesit.

[2] Die gewone formaat Aanhangsel A is ter wille van administratiewe redes verander na A Aanhangsel ens. sodat alfabetiese uitleg op die data-CD's (vir eksaminatore se gerief) verskaf kon word.

FIGUUR 1.6: Die verloop van die data-insameling

NAVORSINGSFASE 1: LOODSSTUDIE		
Deelnemers ▪ Twee/Drie deelnemers (Engels; Afrika-taal; Oosterse taal) ▪ Sielkundige navorser ▪ Supervisor ▪ Valideerders indien nodig	**Data-insameling** ▪ Agtergrondonderhoude ▪ Sewe projeksieplate ▪ Semigestruktureerde gesprek (Murray *vs* DA) ▪ Gestruktureerde kultuurvraelys(te) & semigestruktureerde gesprek ▪ Video- en klankopnames ▪ Veldnotas ▪ Observasies ▪ Refleksie-joernaal ▪ Volledige emosionele assessering	**Data-analise en -interpretasie** ▪ Kliëntveranderlikes (impak van kultuur en uniekheid) ▪ Sielkundigeveranderlikes (impak van kultuur, uniekheid, vrae wat nie-kontaminerend projeksies ontlok, vrae in gesprekke) ▪ Valideerderveranderlikes (inheemse kultuur, uniekheid)
LOODSSTUDIE BEVINDINGS: WAARDE, TEKORTKOMINGE EN AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT PROSEDURE EN INSTRUMENTE		
AANPASSING VAN PROSEDURE EN INSTRUMENTE VIR NAVORSINGSFASE 2		

Deelnemers ▪ Tien deelnemers ▪ Sielkundige navorser ▪ Supervisor ▪ Valideerders	**Data-insameling** ▪ Aangepaste agtergrondonderhoude met ouers (Sosio-ekonomiese inligting; godsdiens-inligting; ens.) ▪ Sewe projeksieplate ▪ Aangepaste semigestruktureerde gesprek (Murray *vs* DA) ▪ Aangepaste informele kultuurgesprek ▪ Uitklaring van vrae van navorser by kliënt ▪ Veldnotas ▪ Observasies ▪ Video- en klankopnames ▪ Refleksie-joernaal ▪ Volledige emosionele assessering
DATA-ANALISE & NAVORSINGSBEVINDINGE: VOORSTELLING EN BESPREKING VAN RESULTATE	

Rubin en Rubin (1995:42-43) dui aan dat ’n kwalitatiewe studie nie volledig vooraf beplan kan word nie, aangesien deelnemers moontlik die tentatiewe ontwerp kan herfokus, soos tereg ook tydens die magisterstudie ervaar is. Die veranderlikes wat moontlik ’n impak op die assesseringsproses en data kan hê, sien ek tans as veranderlikes ten opsigte van die sielkundige as navorser, die kliënt as deelnemer (kulturele verskillendheid en persoonlike uniekheid as faktore, wat die emosionele welstand insluit) en die proses self. Hierdie moontlike veranderlikes sal in meer diepte bespreek word na die data-analise, aangesien ek nie huidig weet watter kultuurfaktore ’n impak mag hê op die projeksie-assessering nie. Ek sien die lys van moontlike veranderlikes nie as ’n versadigde lys nie en die lys mag moontlik uitbrei namate die navorsingsproses verloop.

1.7.2.5 Data-insamelingstegnieke

- **Agtergrondonderhoude in gespreksformaat**

Agtergrondonderhoude as integrale deel van 'n volledige emosionele assessering en van die insameling van inligting rondom beleefde emosionele versperrings, word gedoen met die ouers. Ekosistemiese inligting word onder andere nagespeur tydens hierdie verkennende gesprek.

- **Semigestruktureerde projeksie-assessering (7 projeksieplate)**

Die opdrag met betrekking tot die projeksiemateriaal wat aan deelnemers gegee sal word, sowel as verduidelikings van kommunikasie wat tydens assesserings benut sal word sal van 'n gestruktureerde aard wees, alhoewel dit plooibaar aangewend sal word in 'n poging om deelnemers op hul gemak te stel en te hou, asook om by die ontwikkelingsvlak van die deelnemer aan te pas. Die Murray-opdrag sal gegee word, waarna twee TAT-plate toegepas sal word. Hierna sal die dinamiese intervensie plaasvind (opleidingsfase waar een TAT-plaat as opleidingsplaat "opgeoffer" word), waarna die hertoetsfase sal volg, waartydens die ander vier projeksieplate toegepas sal word.

- **Semigestruktureerde gesprek (Murray- *versus* dinamiese invragingstegniek)**

Hierdie gesprek sal plaasvind om te bepaal wat die belewing van die adolessente kliënt was van die Murray-metode *versus* die dinamiese invragingstegniek.

- **Kultuurgesprek**

'n Informele gesprek oor die adolessent se beskouing van sy/haar kultuur, sal plaasvind om die moontlike impak van kultuur op die projeksies te verken, en te kyk of die dinamiese invragingstegniek ewe goed werk vir adolessente van verskillende kulture.

- **Uitklaring van vrae wat navorser mag hê, by kliënt**

Indien enige onduidelikhede na die transkripsie van data en/of tydens die analise van data voorkom, sal ek indien moontlik uitklaring by die kliënt verkry daaroor.

- **Veldnotas**

Deelnemende waarneming sal plaasvind waar ek veldnotas maak van my eie waarnemings. My potensiële invloed op verhoudings en situasies sal tydens data-insameling en verwerking in ag geneem word.

- **Observasies**

Waarnemings sal waar nodig tydens en na die assesserings gemaak en neergeskryf word. Deelnemer observasies en sistematiese veld-observasies sal ook met behulp van die kontrole-opnames (bandopnames en video-opnames) ingesamel en tydens die data-analise gebruik word om waarnemings en bevindings te verifieer en verklarend by te werk.

- **Oudiovisuele opnames**

Bandopnames sowel as video-opnames sal gebruik word vir doeleindes van transkripsie en om te help met observasies. Silverman (1994:119) verwys na Heritage (1984) se siening ten opsigte van die voordele in die gebruik van opnames, naamlik dat klank en visuele opnames noodsaaklik is vir gebruik as korrektiewe maatreëls vir die beperkinge van intuïsie en herroeping.

- **Gebruik van ’n reflektiewe joernaal**

’n Reflektiewe joernaal sal gebruik word om my refleksies oor ervarings, gevoelens, gedagtes en gedrag neer te skryf. Elke nuwe assessering sowel as die daaropvolgende gesprekke sal aangepas word op grond van die refleksies. Refleksies sal ook plaasvind met betrekking tot die navorsingsparadigma, epistemologie, teoretiese raamwerk en konsepte wat na vore tree in die uitvoering van die studie. Kontinue refleksies met gepaardgaande analiserende gesprekke met my supervisor en met nodige aanpassings wat daaruit voortvloei, word beoog.

- **Volledige assessering**

Volledige assesserings, wat die toepassing van die SSAIS-R, die onvoltooide-sinne-toets, grafiese media, die BECK-II selfvoltooiingslys, observasies en informele gesprekvoering behels, word met elke deelnemer gedoen om aan die eise van assessering in die breë te voldoen.

1.7.2.6 Data-analise en -interpretasie

Vanuit strukturele perspektief sal temas en kategorieë rakende die “rykheid” van die projeksies binne data identifiseer word, maar in-diepte analise en interpretasie gaan uiteraard ook van die personale betekenis van alle projeksie-materiaal gedoen word. Data sal dus op ’n verskeidenheid maniere en vlakke analiseer en interpreteer word, waarna bevindinge met die teoretiese raamwerk kontroleer sal word. Veranderlikes (kliënt-, sielkundige-, valideerder- en prosesveranderlikes) sal verreken word tydens die data-analise en -interpretasie. Die impak van kultuur al dan nie, sal analiseer word deur ’n tematiese analise wat dan vergelyk sal word met teoretiese aspekte wat beskikbaar is oor kultuur en die impak daarvan op projeksie-assessering en op assesseringsituasies.

1.8 AANNAMES VAN DIE STUDIE

Die navorsing vertrek vanuit die aanname dat adolessente vanuit verskillende kulturele kontekste verskillend mag respondeer op die standaard Murray-vraag, en/of die dinamiese assesseringstegniek van invraging wat gebruik gaan word in ’n poging om

projeksiepotensiaal te verhoog, asook op die projeksieplate *per se*, dus dat hul 'stories' en personale betekenisse beïnvloed mag word onder andere deur hul kulturele herkoms. Ander aannames wat ek maak is dat akkulturasie 'n rol mag speel in kruiskulturele opvoedkundige-sielkundige assesserings, dat projeksiepotensiaal moontlik mag beïnvloed word deur die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek tydens die toepassing van projeksie-assessering en dat veranderlikes binne die assesseringsituasie self moontlik 'n invloed op die response van beide die deelnemer en sielkundige-navorser mag hê. Op grond van navorsing en sielkundige teorie in die algemeen, maak ek ook die aanname dat projeksieplate *per se* emosionele hindernisse mag identifiseer wat nie na vore kom vanuit ander media wat gebruik word tydens emosionele assesserings met adolessente nie, en dat projeksieplate 'n unieke bydrae lewer tot inligting rakende emosionele hindernisse wat op die onbewuste vlak lê. Ten slotte neem ek aan dat ek nie noodwendig bekend sal wees met die kultuur van sommige van die deelnemers aan die studie nie.

1.9 MY ROL AS NAVORSER

Tydens my studie gaan ek 'n tweeledige rol vervul: dié van navorser en dié van sielkundige. Ek beoog om hierdie rolle te integreer met behulp van die metodologiese keuses wat ek gemaak het, veral omdat ek my rol as sielkundige as onlosmaaklik van my gedrag in breë verband sien. Kontinue refleksie met my supervisor en in my veldjoernaal behoort my hiermee te help. 'n Verdere impak wat ek kontinu sal moet verreken is die feit dat ek onbekend gaan wees met sommige van die deelnemers se kultuur. Ek beoog om die potensiële invloed hiervan op my konstruksie van kennis en betekenis-toeskrywing deurlopend te monitor deur sensitief te wees in my interaksie met die deelnemers om sodoende insig in hulle leefwêrelde en insigte te verkry en om my insigte te kontroleer met professionele sielkundiges vanuit dieselfde taal-gemeenskappe as my deelnemers. My rol as besluitnemer oor wat op skrif rapporteer word al dan nie sal verreken moet word onder andere deur etiese beginsels na te streef (Marshall & Rossman, 2006:164). Buite- en binnestaander perspektiewe as navorser-rolle sal meer breedvoerig in hoofstuk 3 bespreek word.

1.10 MOONTLIKE BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die navorsing sal slegs tien deelnemers met moontlik beperkte verskille betrek. Die studie sal ook ten aansien van spesifieke huistale plaasvind, wat by implikasie inhou dat veralgemeenbaarheid beperk is. Dit kan dus nie sonder meer aanvaar word dat dieselfde bevindinge in die wyer Suid-Afrikaanse konteks gekonstrueer sou kon word nie. Gevallestudies streef egter juis eerder na ryk beskrywing van gevalle. Beperkinge ten

opsigte van kultuurverskille tussen die navorser en deelnemers sal verreken word en verder bespreek word in hoofstuk 4 en 5.

1.11 POTENSIëLE WAARDE VAN DIE STUDIE

Inligting vanuit hierdie studie mag waarskynlik ŉ sinvolle bydrae lewer tot die huidige kennisbasis van projeksie-ontlokking, TAT-assessering in mono- en kruiskulturele situasies, en dinamiese assessering. Die beperkte navorsing wat tot nog toe gedoen is oor die effekte op vertroubaarheidsverhoging van opdragte in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies maak hierdie ŉ area wat ondersoek noodsaak. In die lig daarvan dat ekself en medestudente tydens ons magisteropleiding as Opvoedkundige Sielkundiges probleme ervaar het met die ontlokking van projeksies en sodanige problematiek verifieer word vanuit navorsing (vergelyk Multon, Ellis-Kalton, Heppner & Gysbers, 2003:1), mag die studie ook ŉ bydrae lewer ten opsigte van praktyk verbetering en -opleiding, veral ook met betrekking tot mono- en kruiskulturele assesseringsituasies.

1.12 ETIESE OORWEGINGS

Etiese oorwegings wat inkorporeer sal word ter beskerming van deelnemers is ŉ samevatting van wat Silverman (2004:270-271), Mouton (2001:238-246), en Strydom (1998:24-33) voorhou: Dat ingeligte toestemming en instemming tot deelname aan die studie verkry moet word van die deelnemers sowel as hul ouers; dat vrywillige deelname en samewerking van al die deelnemende partye gehandhaaf word; dat deursigtigheid nagestreef moet word deur alle nodige inligting te verstrek aan die deelnemers; dat die handhawing van self-beskikkingsreg van die deelnemers en vertroulikheid van deelnemers se inligting nagestreef en verseker moet word; dat my bevoegdheid as sielkundige en navorser bo verdenking gehou moet word, en dat ek moet voldoen aan die etiese en professionele standaarde wat gestel word deur die Suid-Afrikaanse Beroepsraad vir Sielkundiges.

1.13 UITEENSETTING VAN DIE BEOOGDE HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1 dien as die inleidende oriëntasie waar die rasionaal en doel van die studie uiteengesit is. ŉ Uiteensetting van die navorsingsvrae, die navorsingsmetodologie en-proses wat tydens die studie gebruik gaan word, is gedoen en die kernkonsepte van die studie is gedefinieer.

Hoofstuk 2 sal fokus op ŉ kritiese ondersoek en oorskou van relevante literatuur met betrekking tot sielkundige assessering in die breë, die impak van kultuur op sielkundige assesseringsituasies, projeksie en die Tematiese Appersepsie Toets, dinamiese

assessering, die adolessent en kultuur, sowel as ’n ondersoek na literatuur wat handel oor realiteite vanuit die praktyk wat impakteer op my studie.

In **Hoofstuk 3** sal ek my teoretiese en konseptuele raamwerk beskryf en ’n volledige oorskou en bespreking bied van die navorsingsproses. Die navorsingsparadigma, -ontwerp, metodes van data-insameling, data-analise en data-interpretasie sal bespreek word. Die vertrouenswaardigheid van die navorsingsresultate en etiese maatreëls sal in die hoofstuk verduidelik word. Aannames en beperkinge van die navorsing sal ook oorweging geniet.

Hoofstuk 4 sal dien as aanbieding van die uiteensetting van die analise en interpretasie van verkreë navorsingsresultate. Projeksie bevindings sal interpreteer word binne die teoretiese raamwerk van Bellak & Abrams (1997:95-103), Haworth (1963:181-184) en die *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System* (Ephraim, 2008:725-760), met inagneming van observasies en nieverbale aspekte soos wat op die video opnames gereflekteer word. Strukturele analise van die projeksie inhoude sal ook plaasvind. Die analise van die gesprekke sal plaasvind aan die hand van die identifikasie van kern kategorieë (Willig, 2008:184-194), sowel as met behulp van interpretivistiese fenomenologiese analise (Willig, 2008:64-65).

Hoofstuk 5 behels ’n opsommende weergawe van die studie, sowel as ’n bespreking van relevante literatuur as literatuurkontrole rakende die navorsingsprobleem. ’n Bespreking van die hoofbevindinge van die studie sal plaasvind, asook aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing, opleiding en praktyk indien toepaslik.

---oOo---

Hoofstuk 2
Tendense en uitdagings in Opvoedkundige-Sielkundige Assessering

2.1 ORIËNTERING

Wat is nodig om optimale, maar geldige en betroubare projeksie-assessering data te verseker by kultureelverskillende adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies?

Hoekom stories? Omdat stories makliker is as die direkte meedeel van eie insigte in die versperrings wat ons soms beleef, en omdat narratiewe menslike ervaring betekenisvol maak (Roberts, 1999:3). *Is dit geldig en betroubaar om stories by adolessente te gebruik? Waarom die aspek van kultuur inbring? En hoekom die standaardprosedure met 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging vervang?*

> *Folktales build cultures; bedtime stories raise children. Stories show what people and their societies value and wish to communicate. Understanding stories helps us understand these things, which makes them useful for clinician work with clients who have trouble understanding themselves.* Jenkins (2008:xi)

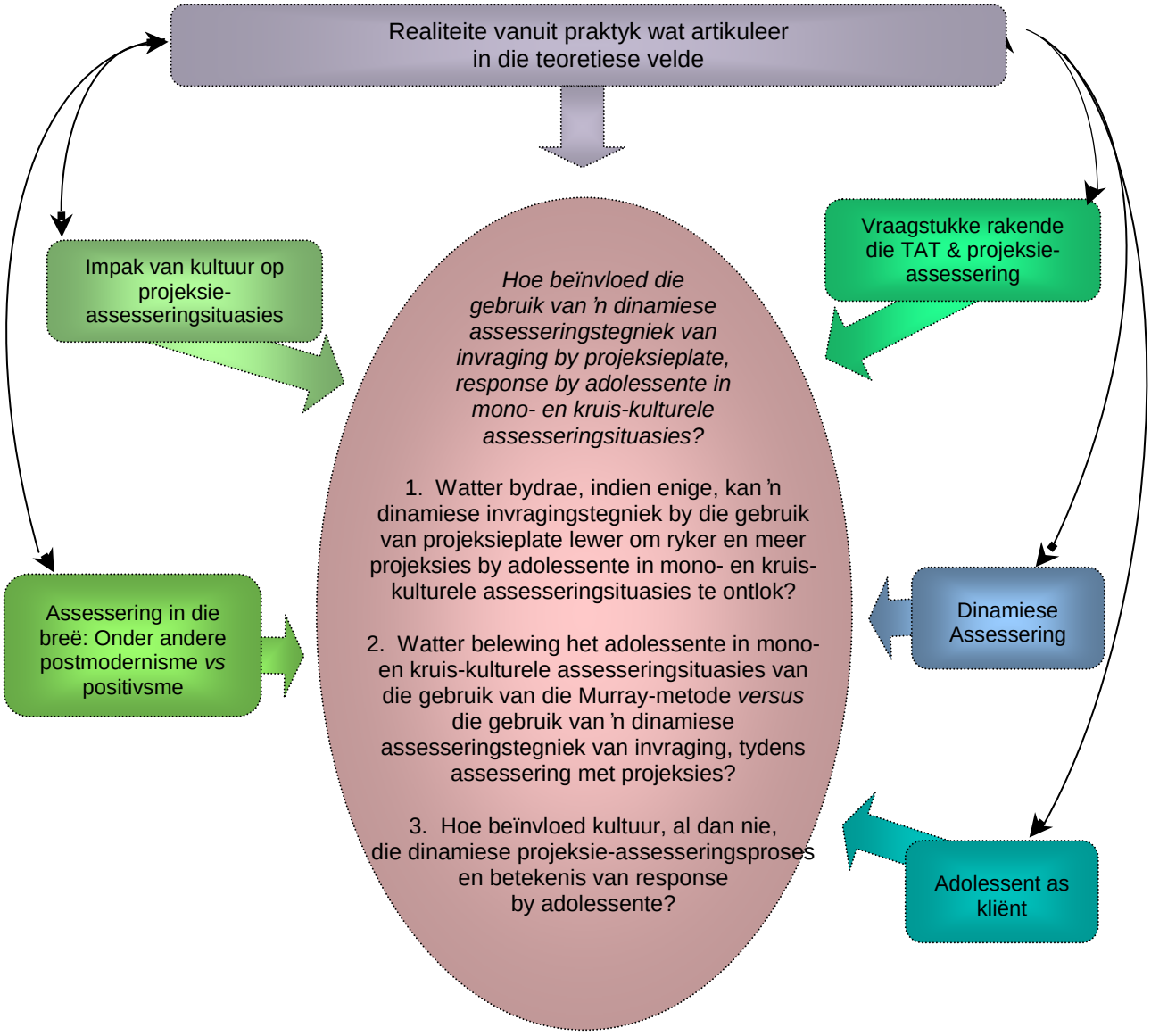
Waar die doel van my navorsing eerstens is om die invloed van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate tydens opvoedkundige-sielkundige assessering by **adolessente** te ondersoek en tweedens om die invloed van **kultuur** op bogenoemde assesseringsituasie en tegniek na te speur, is my literatuuroorsig uiteraard gelei na 'n soeke na inligting en navorsingsresultate oor die verskillende aspekte wat op my doelwitte betrekking het.

Wat beteken dit vir my studie? Dat ek daarna wil streef om nie projeksie-assesseringsresultate te kontamineer deur òf gebrekkige kennis oor kultuur òf kontaminerende vraagstelling nie. Dat ek wil streef om mee te werk tot die volledige aanvaarding van die andersheid en dus uniekheid van elke persoon om so die geleentheid te skep vir "ryk" deelname van kliënte. Dat ek sodoende affektiewe bereidheid wil skep sodat my adolessente kliënte soveel moontlik deelneem aan die projeksie-assesseringsproses en dalk ryker projeksies verskaf. Dat ek in voeling wil wees met "eie betekenisse" wat die adolessent, en ekself dalk, mag toeskryf aan die projeksieplate. Watter insigte en kennis is dan noodsaaklik?

Ek deurdink ten eerste die impak van navorsing, teorie en vraagstukke vanuit die breë assesseringsdomein en dan die navorsing, teorie en vraagstukke ten opsigte van kultuur in

sielkundige assessering. Hierdie verloop word gevolg omdat sielkundige assessering en kultuuraspekte myns insiens omvattende areas is waarbinne die onderwerp van projeksie-assessering inpas. Navorsing oor projeksie-assessering sal daarom volgende ondersoek word, waarna dinamiese assessering as 'n moontlike oplossing vir sommige van die hindernisse in projeksie-assessering oorweeg sal word. Die adolessente kliënt en die impak wat kultuur mag hê op adolessensie, sal daarna geanaliseer word. **Vraagstukke wat voortspruit vanuit die praktyk** word deurlopend vervleg met hierdie teoretiese konstrukte, alhoewel hierdie tema in hoofstuk 1 as 'n aparte kategorie behandel is. Diagrammaties sou ek die literatuuroorsig voorstel soos in Figuur 2.1 uiteengesit.

FIGUUR 2.1: Invloed vanuit teoretiese- en navorsingsinligting op die beantwoording van my navorsingsvrae

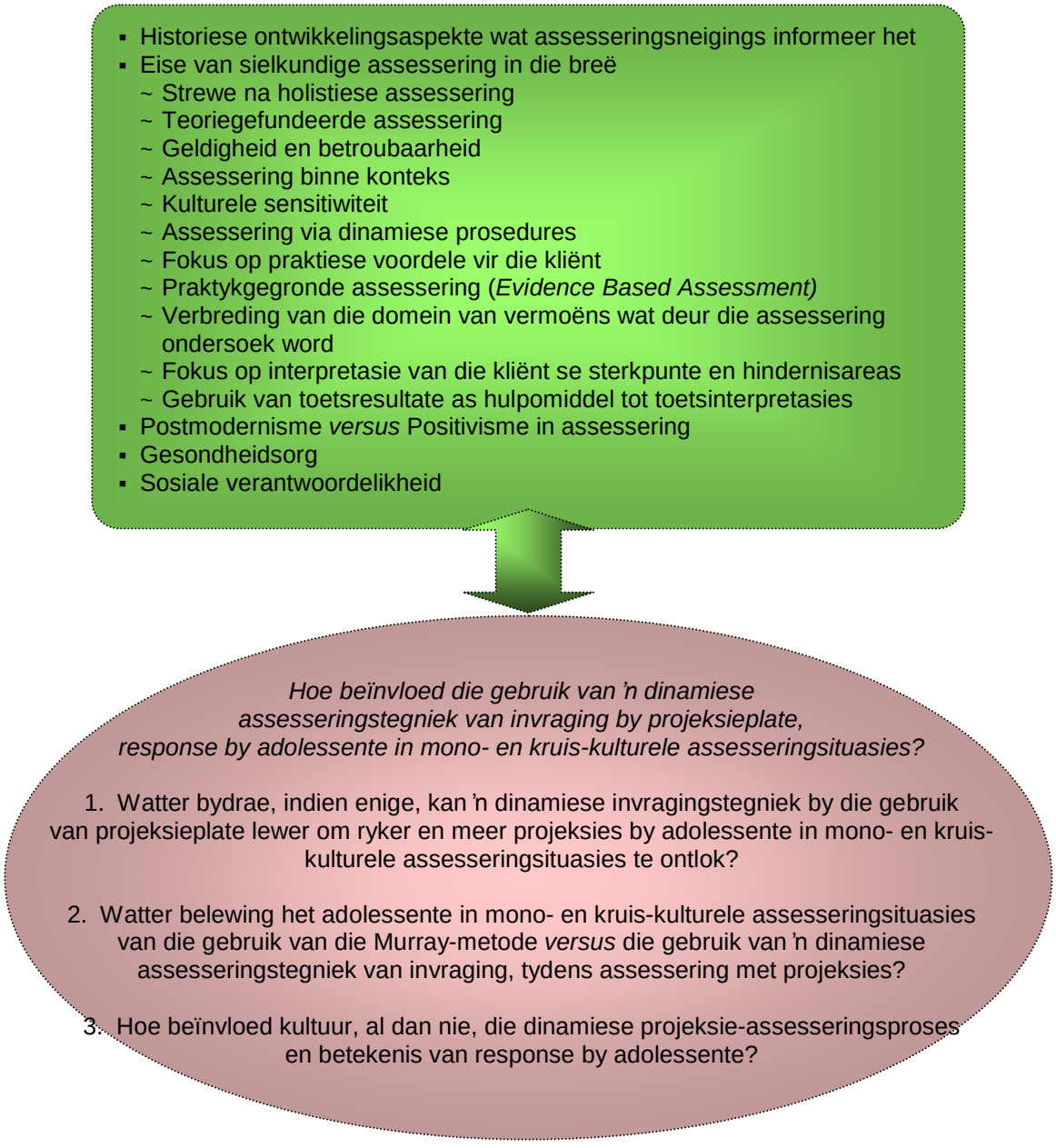


2.2 SIELKUNDIGE ASSESSERING IN DIE BREË

2.2.1 INLEIDING

Kennis oor die teorie en debatte in opvoedkundige sielkundige assessering is noodsaaklik omdat projeksie-assessering 'n deel vorm van die standaard emosionele assessering wat toegepas word wanneer kinders en adolessente aangemeld word vir sielkundige intervensies. Inligting en debatte rakende sielkundige assessering in die breë, saam met my eie vraagstukke vanuit praktykvoering, inisieer juis my studie, soos voorgestel in Figuur 2.2.

FIGUUR 2.2: Inligting rakende assessering in die breë as toeligting op die navorsingsvrae



2.2.2 HISTORIESE ONTWIKKELINGSASPEKTE WAT ASSESSERINGSNEIGINGS INFORMEER HET

Gregory (2000:14) voer aan dat sielkundige assesseringsresultate die mag het om lewens te verander, ten goede of ten kwade. Hy stel verder dat 'n oorsig oor historiese neigings van kritieke belang is vir 'n goeie begryping van die kontemporêre invloed van sielkundige toetse. Om my eie vraag oor hoe die huidige assesseringstendense ontstaan het te beantwoord, het ek die geskiedkundige ontwikkelingsverloop van sielkundige assessering gaan naspeur. Die historiese hoogtepunte is opsommend in tabel 2.1 vervat, sodat die ontwikkelingsmylpale in assessering in 'n visueel kompakte vorm beskou kan word. Inligting vanuit Foxcroft, Roodt en Abrahams (2005:8-15), Tabane (2004:14), sowel as Gregory (2000:4-28;587-589) is in hierdie tabel geïnkorporeer. Heersende debatte het voortgespruit uit die ontwikkelingsverloop van sielkundige assessering, sodat teorie as gevolg van kritiek en tekorte wat ervaar is ontwikkel het. Voortdurende aanpassings en 'n strewe na betroubare, geldige en etiese sielkundige assesseringspraktyk word juis deur kritiek en debatte aangevuur.

Let wel dat ek die gebeure tabelleer het wat myns insiens die verloop, in die lig van my studie, veral beïnvloed het. Die hoof-gebeure wat myns insiens tot wendings of keerpunte in assesseringspraktyk gelei het, is in rooi uitgelig. Wendings in sielkundige assesseringspraktyk blyk te ontstaan het waar sosiale aspekte tot die ontstaan of teenstand van toetse gelei het.

TABEL 2.1: 'n Internasionale perspektief van historiese mylpale in sielkundige assessering: 'n Gekondenseerde samevatting

Tydperk	Gebeure	Jaartal	Beskrywing
Vroeë ontstaan van sielkundige assessering	Bybelse tye		Gideon selekteer manskappe
	Chinese evalueer staatsamptenare	2200 VC	Bevordering ten doel
	Pogings om menslike kenmerke te bepaal		Astrologie, Fisionomie, Humorologie,Grafologie word ingespan hiervoor. Geen wetenskaplike bewys hiervoor
Ontwikkeling van moderne sielkundige assessering internasionale perspektief	Sielkunde ontwikkel as wetenskap	20e eeu oorkoepelend	Meting: ▪ Gedragsbeoordeling skale, ontwikkel deur Thomasius (Duitsland) ▪ Wolff: daarstelling van term *psigometrie* ▪ Meting van individuele verskille ▪ Eksperimentele sielkunde: assessering is 'n instrument; daarom is dieselfde rigoristiese beheer nodig daarvoor

Ontwikkeling van moderne sielkundige assessering		Assesseringsmeetmiddele & statistiese metodes ontwikkel Behoefte om persone met geestesversteuring & gestremdheid mensliker te behandel Nood ontstaan dus aan eenvormige prosedures om tussen emosionele hindernisse, geestesversteurings & intellektuele beperkings te onderskei→groot impetus vir vooruitgang in sielkundige assessering	
	Eerste helfte van 20e eeu: Drastiese vooruitgang in sielkundige assessering	1905	Binet-Simon Skaal, gestandaardiseerd, norms
		1e Wêreldoorlog	Behoefte aan grootskaalse groeptoetse ontwikkel sielkundige meetinstrumente vir aanleg, belangstelling, persoonlikheid & prestasie Kritiek: Te afhanklik van taal- & verbale vaardighede
		1930s	**Persoonlikheidstoetse**. Kritiek: Navorsingsresultate bevestig nie bevindings van persoonlikheidstoetse
		1935	**Tematiese Appersepsie Toets (TAT)** vrygestel deur Morgan & Murray by Harvard Universiteit
		1937	**Wechsler:** Sluit handelingstoetse in
		1940+ *APA* magtig kliniese sielkundiges om sielkundige assesserings toe te pas	Faktoranalise word gebruik om *16 Personality Factor Questionnaire* te ontwikkel Sielkundige assessering word een van hooftake van sielkundiges Sielkundiges mag psigoterapie slegs in samewerking met mediese praktisyns gebruik Sielkundiges ontevrede & wantroue in toetse neem toe agv indringende aard daarvan & moontlikhede vir misbruik van toetse
		1943	*Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI)*: gestruktureerde, objektiewe (*sic*) meting van persoonlikheid
	Tweede helfte van 20e eeu: Kultuurfokus	1950s-1970	Status van toetse neem af
		1954	Multikulturalisme verrys in Amerika a.g.v. Brown-geval
		1967	Amerikaanse hofuitspraak teen groepstoetse wat vermoë toets→ diskriminasie teen minderheidsgroepe
		1971	Amerikaanse hofuitspraak →toetsresultate indiensneming moet bewys lewer dat dit verband hou met werksprestasie
		1978	Jane Mercer publiseer toetsbattery wat ontwerp is om kulturele diskriminasie te verminder
		1979	Amerikaanse hofuitspraak IK toetse is kultureelsydig teen laag-funksionerende Swart kinders
		1980	Amerikaanse hofuitspraak→Gestandaardiseerde IK toetse is nie ras- of kultureelsydig
		1992	*APA* publiseer hersiene Etiese beginsels en gedragskode vir sielkundiges

Sielkundige assessering in Suid-Afrika is gekenmerk deur die Britse koloniale erfenis, aldus Foxcroft *et al.* (2005:15). Die verskil tussen die internasionale en Suid-Afrikaanse sielkundige assesseringsontwikkeling lê volgens Foxcroft *et al.* (2005:15) in die konteks waarin die ontwikkeling plaasgevind het, naamlik dat ongelyke verspreiding van hulpbronne plaasgevind het op grond van ras (swart, gekleurd, Indies en blank). Volgens hierdie skrywers was die fokus van sielkundige meting slegs op blankes en op die gebruik daarvan vir plasing van blanke leerders in spesiale onderwys. Die skrywers voer aan dat misbruik van instrumente plaasgevind het as gevolg van politiek ideologiese gedrewenheid en dat instrumente op individue uit ander kulture toegepas is sonder ondersoek na moontlike sydigheid. Verdere misbruik is gekenmerk deur die bekendmaking van gevolgtrekkings rakende groepsverskille

sonder die erkenning en inagneming van die moontlike impak van faktore soos kulturele, sosio-ekonomiese, omgewings- en opvoedkundige invloede op die toetsresultate (Foxcroft *et al.*, 2005:16).

Volgens Foxcroft *et al.* (2005:21) is die huidige tendense in die Suid-Afrikaanse sielkundige assesseringsterrein veral gevorm deur wetgewing en die heersende politieke dispensasie, die behoefte aan nie-sydige assessering vir alle groepe in Suid-Afrika, die noodsaaklikheid dat alle assessors persoonlik verantwoordelikheid moet aanvaar vir etiese toetsgebruik, en die opleiding en professionele riglyne wat gestel word deur die Beroepsraad vir sielkundiges en professionele liggame soos die Sielkunde Vereniging van Suid-Afrika (*PsySSA*).

Bouwer (2005:45) stel dat "*Few will deny that being assessed has played, and most likely still plays, a powerful role in their lives and that not all the effects of assessment, by far, have been constructive*". Om assessering toe te pas sodat ondersteuning effektief en maksimaal kan plaasvind, is die strewe. Kontemporêre tendense in die breë veld van sielkundige assessering toon die noodsaaklikheid aan om nastrewing van standaarde in sielkundige assessering te handhaaf ter wille van etiese assessering, sodat die ideaal van maksimale, effektiewe ondersteuning meer bereikbaar kan wees. Om die standaard van assessering eties verantwoordbaar te hou, behoort die sielkundige sekere vereistes vir assessering na te kom.

2.2.3 EISE VAN SIELKUNDIGE ASSESSERING IN DIE BREË

2.2.3.1 Holistiese, gebalanseerde assessering

Lopez en Snyder (2003:461), Teglasi (2007:209) en Teglasi, Simcox en Kim (2007:226) bepleit die gebruik van meer gebalanseerde, omvattende assesserings. As voorstaanders van die positiewe sielkunde benadering sien Lopez en Snyder (2003:461-463) die assessering van kliënte se sterkpunte en hulpbronne as belangrike areas om nie net 'n holistiese assessering te verseker nie, maar ook te verseker dat die sterkpunte en die omgewingshulpbronne operasionaliseer word. Grieve (2005:225) stel dat die rol van sielkundige assessering die verskaffing van inligting via 'n multidimensionele assesseringsproses behoort te wees. Assesseringsinligting rig persone om ingeligte besluite te maak rakende die rede waarom die persoon na die sielkundige toe gekom het. Volgens Foxcroft en Roodt (2005:3) help sielkundige assessering onder andere om sterkpunte en swakpunte te identifiseer, diagnoses te maak, intervensie en terapeutiese behoeftes te bepaal en, in die insameling van navorsingsdata oor menslike gedrag, sodoende die kennis basis van die sielkunde te verbreed en die bepaling van beleid te informeer. Teglasi (2007:212) redeneer dat verskillende metingstegnieke (*sic*) verskillende aspekte van 'n

gegewe konstruk verteenwoordig en dat die keuse van assesseringsmateriaal gekoppel moet word met die vrae oor ŉ konstruk wat die assessor beantwoord wil hê.

Ek vereenselwig my met Bouwer (2005:48-49) en Ridley, Tracy, Pruitt-Stephens, Wimsatte en Beard (2008:29) se sienings dat die doel van assessering die daarstelling van optimale fasilitering van ondersteuning is; dat ondersteuning ten beste fasiliteer moet word sodat die kliënt met maksimale onafhanklikheid kan funksioneer in die aangesig van hindernisse wat op daardie stadium teenwoordig is. Hoe word dit gedoen? Deur te bou op hul huidige funksioneringsvlak, hul persoonlike sterkpunte en toeganklike hulpbronne. Vir Bouwer (2005:48-49) is elke daad van assessering ŉ byvoeging van inligting wat die strategie, inhoud, vlak van ondersteuning en deelnemers wat benodig word vir die volgende stap van ondersteuning, informeer. Alhoewel Bouwer (2005:45-60) se sienings in hierdie skrywe op leerondersteuning gefokus is, vereenselwig ek dit ook met emosionele assessering *per se*, en met sielkundige assessering in die breë. Om hierdie doelwitte te bereik is holistiese assessering nodig. Teglasi (2007:209-212) stel dat omvattende, holistiese assesserings persoonlikheidsassesserings behoort in te sluit, selfs waar skolastiese aanmeldings plaasvind. Sy betoog ook dat omvattende, holistiese assesseringsveranderlikes sintetiseer wat ŉ rol speel in die ontwikkeling-, manifestasie en onderhoud van die aanmeldingsrede (Teglasi, 2007:212).

Foxcroft en Roodt (2005:6) sowel as Grieve (2005:225) stel dat die aard van die assesseringsproses multidimensioneel is. Die assesseringsproses behels die insameling en sintese van inligting om sodoende die funksionering van die persoon te kan verstaan en te kan beskryf (Fabri, 2008:198; Zeidner, 2001:7). Deur ŉ wye verskeidenheid van data tydens die assesseringsproses in te samel, word ŉ ryker en breë steekproef van gedrag en van die persoon se funksionering verkry (Flanagan & Esquivel, 2006:517; Grieve, 2005:225; Lopez, Snyder & Rasmussen, 2003:3-7; Zeidner, 2001:7). Die multidimensionele insameling van inligting behoort volgens verskeie skrywers verskillende metings (*sic*) te inkorporeer, soos normgebaseerde en kriterium-gebaseerde toetse, onderhoude, observasies van gedrag, die voltooiing van beoordelingskale deur onderwysers of supervisors, sowel as ekologies-gebaseerde metings (*sic*) wat die sosiale- of beroepskonteks van die individu beskryf (Foxcroft & Roodt, 2005:6; Zeidner, 2001:6-7). Flanagan en Esquivel (2006:513-516) stel voor dat verskeie metodes tydens assesserings gebruik moet word en dat beide empiriese (wetenskaplik ontwikkelde psigometrika) en kliniese metodes (soos projektiewe tegnieke) gebruik moet word as ŉ raamwerk. So kan verseker word dat sielkundiges in opleiding bevoeg is om deeglike persoonlikheidsassessering te doen.

Foxcroft en Roodt (2005:6) beveel ook aan dat 'n verskeidenheid van areas assesseer word (byvoorbeeld motoriek, aandag, kognisie, taal, verbale en nieverbale aspekte, persoonlikheid, skolastiese prestasie, beroepsfunksionering); dat verskillende menslike inligtingsbronne gebruik word (byvoorbeeld ouers, onderwysers, professionele persone, werkgewers, uitgebreide familie); dat die assessering oor verskillende kontekste heen plaasvind (byvoorbeeld tuis, skool, werk, konsultasie kamers), en binne verskillende sosiale kontekste (byvoorbeeld een-tot-een, saam met die portuurgroep, in die teenwoordigheid van die ouers), sodat 'n breë perspektief verkry kan word oor die persoon se funksionering en oor die faktore wat die persoon se funksionering moontlik kan beïnvloed. Lopez *et al.* (2003:3) beklemtoon dat die insluiting van die assessering van sterkpunte navorsers en sielkundiges bemagtig om teorieë oor menslike funksionering te formuleer en toepaslike aanbevelings vir sielkundige intervensies te maak. Foxcroft en Roodt (2005:6) beveel ook aan dat assessering, om relevant te wees, oor 'n tydperk behoort plaas te vind tydens verskillende geleenthede om sodoende te verseker dat relevante, geldige patrone van funksionering akkuraat identifiseer word en dat inligting nie vanuit 'n enkele assesseringsessie verkry behoort te word nie. In my studie sal volledige assesserings uitgevoer word wat aan voorgenoemde skrywers se gestelde riglyne voldoen, hoewel die projeksie-assessering die fokus van die navorsing is.

Teglasi, Simcox en Kim (2007:223) voer aan dat omvattende persoonlikheidsassesserings impliseer dat die kliënt deur drie lense beskou word: persoon **as konteks**, persoon **in konteks** en persoon **van konteks**, wat nou aansluit by voorafgaande pleidooie vir holistiese assesserings. Persoon **as konteks** verleen erkenning aan die feit dat elke kenmerk van 'n persoon inwerk op ander trekke en persoonlikheidstrukture en prosesse vorm (Teglasi *et al.*, 2007:223). Teglasi *et al.* (2007:223) verduidelik dat die rol wat 'n konstruk speel eers begryp kan word indien ons verstaan hoe hierdie konstruk bydra tot die funksionering van 'n persoon in geheel binne spesifieke situasies. Begryping van die persoon **in konteks** gee erkenning aan die situasies wat inwerk op 'n individu (Teglasi *et al.*, 2007:223). Teglasi *et al.* (2007:223) meen dat die rol wat omgewingsinvloede speel deels bepaal sal word deur 'n persoon se disposisie. Om tydens 'n assessering 'n persoon **vanuit sy/haar konteks** te begryp impliseer dat ons hierdie persoon se response begryp vanuit sy/haar vorige ervarings (Teglasi *et al.*, 2007:224). Individue bring vorige kennisstrukture wat konsolideer is vanuit vorige/bestaande interaksies met hul omgewing, in elke nuwe situasie in. Indien die assessor individuele skemas of kennisstrukture wat huidige response van die kliënt beïnvloed wil begryp, is dit nodig om die prosesse te ondersoek wat bygedra het tot die ontstaan van hierdie kennisstrukture; die prosesse wat veroorsaak dat hierdie kennisstrukture gehandhaaf en onderhou word, behoort egter ook ontrafel te word (Teglasi *et al.*, 2007:224). Teglasi *et al.* (2007:224) meen verder dat hierdie kennis, wat verteenwoordig word deur kognitiewe

modelle of skemas, die uitvloeisel is van die individu se organisasie van stimuli of seine van die eksterne en interne wêreld.

2.2.3.2 Verbreding van die assesseringsdomein

Die eis om 'n holistiese, gebalanseerde assessering te doen lei myns insiens logies na die eis dat die tipe vermoëns wat ondersoek word, uitgebrei word. Toetse vind meestal plaas in 'n gedekontekstualiseerde opset onder onpersoonlike omstandighede (Zeidner, 2001:4). Inperking van bio-ekologiese geldigheid sowel as die maskering van individuele sterkpunte en verskille ten opsigte van verskeie dimensies soos interpersoonlike begrip, sosiale bevoegdheid, kreatiwiteit en praktiese vermoëns, blyk dan voor te kom (Zeidner, 2001:4). Meer volledige assesserings, waar ander tipes vermoëns ook bepaal word, word dus bepleit. Alhoewel Zeidner (2001:1-10) se pleidooi meer gerig is op intellektuele meetinstrumente, glo ek dat hierdie beskouing ook deurgetrek moet word na die breë assesseringsdomein sodat 'n meer volledige beeld van die persoon verkry kan word wat ondersteuning kan informeer. Teglasi (2007:209) se siening dat sosio-emosionele funksionering en akademiese status oorvleuel, en dat akademiese sowel as sosio-ekonomiese funksionering dus geassesseer moet word, bevestig ook die verbreding van die assesseringsdomein.

2.2.3.3 Fokus op die interpretasie van die kliënt se sterkpunte sowel as hindernisareas

Die skepping van 'n profiel wat die kliënt se sterkpunte en swakpunte bevat oor 'n verskeidenheid van handelinge en gedrag heen, word deur Zeidner (2001:5) beskou as 'n meer gebalanseerde weergawe van die kliënt as geheel. Zeidner (2001:5-6) beskou die interpretasie van strooiing en patrone in die assesseringsresultate as 'n belangrike voorvereiste vir die ontginning en identifisering van die individu se sterk- en swakpunte, sodat gerigte intervensie kan plaasvind na die assessering. Dit kan egter slegs gebeur wanneer subtoetse spesifiek is en betroubaar is sodat strooiingsanalises korrek interpreteer kan word.

Bouwer (2005:51) stel dat die kliënt se persoonlike sterkpunte en bates vanuit die omgewing veral ondersoek behoort te word, soos wat ook bespreek word by die bio-ekologiese model (vergelyk *2.2.3.6 Assessering binne konteks*). Sy stel voor dat dit in medewerking met ander rolspelers in die kliënt se lewe ontgin kan word, wat dan mag bydra tot meer volhoubare ondersteuning. Hierdie siening behels dat die maksimalisering van ongetapte, maar toeganklike hulpbronne tot voordeel van die kliënt ingespan kan word (Bouwer, 2005:51).

2.2.3.4 Teoriegefundeerde assessering

Kurt Lewin (1952:169) stel dat "*There is nothing more practical than a good theory*". Grigorenko (2009:111) meen dat hierdie stelling mag impliseer dat Lewin aanneem dat 'n teorie goed is omdat dit moontlik nuwe insigte en verklarings meebring vir voorheen onverklaarde verskynsels, indien dit implikasies en toepassingsmoontlikhede inhou vir die praktyk. Grigorenko (2009:111) verduidelik dat Lewin se stelling al deur vele teoretici en praktisyns bespreek is, met dieselfde gevolgtrekking – terwyl teoretici behoort te poog om ware lewensaspekte aan te spreek, behoort praktisyns goeie teorieë te gebruik om probleme in die praktyk aan te spreek. Die teorie wat as raamwerk vir die assessering dien, speel 'n fundamentele rol in die assessering (Murphy & Maree, 2009:420-431). Flanagan en Esquivel (2006:513;517) en Zeidner (2001:2) meen dat assesserings wat gerig word deur 'n koherente teoretiese raamwerk tot meer geredelike analise, interpretasie en kommunikasie van bevindinge lei. Volgens Zeidner (2001:2) is toetse dan meer gebruikersvriendelik vir die sielkundige as verbruiker. Bouwer (2005:47) stel dat assessors tydens assesserings kontinu hul fokus op die ondersteuningsfaktor as einddoel behoort te hou. Sy stel dat die sielkundige se begrip van die konstruk ondersteuning die doel van die assessering sal rig, die seleksie van strategieë en tegnieke sal beïnvloed, sowel as die vrae wat gebruik gaan word tydens die assessering sal rig (Bouwer, 2005:47). Die teorie wat as raamwerk vir die assessering dien, bepaal dus wat beplan word en wat tydens die assessering gaan gebeur (Bouwer, 2005:50). Ridley *et al.* (2008:28) bepleit die gebruik van 'n koherente, wetenskaplike konseptuele raamwerk deur sielkundiges wat multikulturele assesserings sal rig.

2.2.3.5 Geldigheid en betroubaarheid van assesserings

Hood (2009:451) stel dat sommige metodoloë en kundiges op die gebied van psigometrika geldigheid as die mees fundamentele konsep in sielkundige assessering beskou. Hood (2009:451-452) sien geldigheid *per se* ook as die grootste probleem in sielkundige meting en wys daarop dat geldigheid sentraal staan tot die interpretasie van toetsresultate. Die geldigheid en betroubaarheid van assesserings en metingsinstrumente is belangrik indien toepaslike aanbevelings vir uitkomsgerigte terapeutiese intervensies nagestreef word. Debatte en besprekings rondom die geldigheid en betroubaarheid van assesserings en toetse is 'n kontinue verskynsel wat deur die jare van kritieke belang was vir die vooruitgang van sielkundige assessering en psigometrie (vergelyk tabel 2.1). Suzuki en Ponterotto (2008:669-670) beklemtoon die noodsaaklikheid van 'n toekomsfokus op multikulturele assessering waar toenemende aandag op die gebruik van assesseringsinstrumente met diverse populasies geplaas moet word, veral ten opsigte van studies wat betrekking het op geldigheid- en betroubaarheidsaspekte.

Toetsgeldigheid verwys na *the appropriateness, meaningfulness, and usefulness of inferences that are made on the basis of the scores on the test in question* (Geisinger, 1988:26). Toetsgeldigheid verskaf dus die begronding dat die navorsingsproses wat die toetsinterpretasie onderskryf, genoegsaam voldoen aan die voorgeskrewe standaarde van die rade wat die toets goedkeur (Dana, 2005:17).

Soos vermeld in 2.2.3.1, is die strewe na 'n omvattende, holistiese assessering een manier om die geldigheid en betroubaarheid van sielkundige assesserings en gepaardgaande aanbevelings in die hand te werk. Hood (2009:451) verduidelik dat baie van die kritiek wat uitgespreek word oor sielkundige assessering aanklagte betreffende ongeldigheid behels: toetse word as sydig ten opsigte van sekere aspekte beskou, daar word ongegronde afleidings gemaak vanuit toetsresultate, of sielkundige toetse meet nie wat dit voorgee om te meet nie.

Geldigheid word deur Reber *et al.* (2009:851), Foxcroft *et al.* (2005:49) en Plug, Meyer, Louw en Gouws (1986:117) definieer as wanneer 'n toets, sielkundige metingsinstrument of prosedure meet wat die toets of instrument veronderstel is om te meet. Die handhawing van die doel van die toets of instrument is dus van kritieke belang. Die vraagstuk rondom wanneer sielkundiges hul eie interpretasies en afleidings kan glo en vertrou, maak Hood (2009:465) se beredenering rakende dominante teorieë met betrekking tot geldigheid, relevant vir alle sielkundiges. Nastrewing van ongekontamineerde assessering en interpretasie veronderstel dat die geldigheid en betroubaarheid vraagstukke altyd relevant is vir die sielkunde.

Ridley, Tracy, Pruitt-Stephens, Wimsatt en Beard (2008:22;23) meen dat geldigheid in multi-kulturele assesserings alle etiese oorwegings in assesserings onderlê en die mees kritieke saak is wat sielkundige assesserings onderspan. Verskeie studies (Bell & Mehta, 1980; Paniagua, 2005:126; Snowden & Cheung, 1990; Strakowski, Loncak, Sax, West, Crist & Mehta, 1995) dui op onakkuraatheid en sydigheid in assesserings, met gepaardgaande misdiagnose. Ongeldige assesserings word onder andere teweeggebring deur vier tipes oordeelsfoute: die minimalisering van die invloed van kultuur op die kliënt se sielkundig presenterende eienskappe; die oorbeklemtoning van die invloed van kultuur op die kliënt se sielkundige manifestasies; die miskenning of minimalisering van die kliënt se ideografiese ervarings, en die oorbeklemtoning van die kliënt se unieke ideografiese ervarings (Ridley *et al.*, 2008:24). Ridley *et al.*(2008:23) redeneer dat multikulturele assesseringsgeldigheid (*multicultural assessment validity (MAV))* 'n prominente aspek is vir die wyer geestesgesondheidsprofessie en nie net vir individuele praktisyns nie omdat sielkundige assessering meestal kultureelongeldig toegepas word en oneties is (Ridley *et al.*, 2008:23).

Die skrywers stel voor dat hul model van MAV, wat op ses beginsels berus en agt mikro besluite behels, toegepas word om MAV te verseker en te toets (Ridley *et al.,* 2008:32).

Die agt kliniese aktiwiteite behels die **insluiting van voorafgaande data oor kliënte**, wat kultuurdata insluit wat dan by die assessering geïnkorporeer moet word; die **insameling van sielkundige en kulturele data** oor die kliënt waar formele en informele, kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes gebruik word; die **generering van tentatiewe hipotese(s)** deur die gebruik van kliniese onderhoude en assesseringsmedia; die **toets van hipotese(s)** deur die interpretasie van alle assesseringsbronne te sintetiseer; **konseptualisering van die geval** om ŉ unieke en deeglike beeld van die kliënt te verseker deur multivlak beskrywings; die **daarstel van terapeutiese doelwitte** wat die kliënt se sielkundige behoeftes aanspreek en deur positiewe veranderinge wat die kliënt teweeg bring in sy/haar lewe gekenmerk word; die **toepassing van intervensies** sodat terapeutiese doelwitte bereik kan word; **evaluering** om te bepaal of daar voldoen is aan die assesseringsprotokol en of terapeutiese doelwitte bereik is (Ridley *et al.*, 2008:30-31).

Die ses beginsels waarop die konseptualisering van multikulturele assesseringsgeldigheid (MAV) berus, is dat MAV ŉ **proses van progressiewe besluitneming** is wat algaande veranderinge in die begryping van die kliënt meebring; die assessor moet ŉ **koherente en wetenskaplik gefundeerde konseptuele raamwerk** hê wat besluitneming en die proses rig; die assesseringsproses **moet alle relevante besluite insluit** wat akkurate insigte en begrip rondom die unieke kliënt teweeg bring; **kultuurinvloede moet in en tydens alle aspekte van die proses verreken** word omdat beide die kliënt en die assessor beïnvloed word deur kultuur; die uiteindelike kriteria om te bepaal of MAV bereik is, is die kliënt se bereiking van positiewe terapeutiese uitkomste (Ridley *et al.*, 2008:28-29).

Die geldigheid van die TAT word verdedig deur navorsing wat deurlopend genoem word in hierdie studie. Die geldigheid van hierdie studie kom in by die diepe betekenisse van die deelnemers se projeksies. Ek bly binne die basiese raamwerk van die Murray-opdrag, maar verduidelik my woorde en gedrag net verder. Die oorspronklike konstruk van projeksie bly geldig. Die metode word net uitgebrei deur die dinamiese assesseringsmetode van invraging.

Betroubaarheid word beskou as dit wat die wete bied dat ŉ persoon kan staatmaak op konsekwente metings-uitkomste met betrekking tot ŉ spesifieke konstruk of gedrag. Ten opsigte van sielkundige assessering bied dit dus die wete dat ŉ sielkundige kan staatmaak daarop dat ŉ metingsinstrument konsekwent dieselfde resultate sal lewer oor tyd en groepe heen (Reber *et al.*, 2009:675; Foxcroft *et al.*, 2005:41). Hiervoor is kennis van die instrument

en die korrekte toepassing daarvan, belangrik. Plug *et al.* (1986:42) verduidelik dat betroubaarheid 'n eienskap is van 'n meetinstrument, meetprosedure of stel waarnemings, wat dit moontlik maak om soortgelyke resultate te verkry indien die metings op identiese wyse herhaal sou word. Plug *et al.* (1986:43) stel voorts dat voldoende betroubaarheid vir die doel waarvoor 'n toets of metingsprosedure aangewend gaan word, 'n minimum vereiste is vir enige psigologiese toets of meetprosedure.

Waar 'n sielkundige assessering kwalitatiewe media en bronne van inligting insluit en nie slegs psigometrika nie, sluit ek ook die kriteria in wat deur Lincoln en Guba (in Henning, 2004:7) aan kwalitatiewe navorsing gestel word, naamlik vertrouenswaardigheid/ vertroubaarheid (*trustworthiness*), geloofwaardigheid (*credibility*), betroubaarheid *(dependability)*, *toepaslikheid en oordraagbaarheid* (*conformability*) wat die plek inneem van die kwantitatiewe vereistes/kriteria van geldigheid, betroubaarheid en veralgemening (*generalization*). Ek oorweeg hierdie vereistes meer breedvoerig in Hoofstuk 3.

2.2.3.6 Assessering binne konteks

Waar die eis vir holistiese, gebalanseerde assesserings meer omvattende opvoedkundig-sielkundige assesserings in die breë bepleit (dit behels die insluiting van meer instrumente en media, en die assessering van verskillende aspekte van die persoon se funksionering oor verskeie geleenthede heen met die oog op ondersteuning en met die aanmeldingsrede in gedagte), vra die eis dat assessering binne konteks plaasvind 'n fokus op die konteks waarin die kliënt funksioneer (Fabri, 2008:198-199; Grieve, 2005:225-237; Zeidner, 2001:9).

Die erkenning dat konteks 'n belangrike rol speel in funksionering bemagtig sielkundiges om assesseringstegnieke en strategieë ryker en meer outentiek te gebruik as wat positivistiese konvensies toelaat en om assesseringsresultate vanuit unieke hoeke te interpreteer (Bouwer, 2005:50). Donald, Lazarus en Lolwana (2002:45) voer aan dat die ekologiese teorie 'n belangrike teorie is om van kennis te neem in sielkunde, aangesien die teorie gebaseer word op die interafhanklikheid en verhoudings tussen organismes en hul omgewing. Wanneer daar 'n versteuring plaasvind binne enige van hierdie verhoudings mag die vermoë van die omgewing om balans te verkry en te herstel, affekteer word (Donald *et al.*, 2002:46).

Swart en Pettipher (2005:9) meen dat een van die grootste uitdagings vir die onderwyssisteem juis is om die kompleksiteit te begryp van die invloede, interaksies en verhoudings tussen die individu en die veelvuldige ander sisteme wat 'n impak kan hê op die individu. Die ekologiese sisteem teorie en bio-ekologiese model van Bronfenbrenner word

dan deur die twee skrywers gebruik om aspekte te beskryf wat in ag geneem behoort te word om die ontwikkeling van die kind in konteks te plaas (Swart & Pettipher, 2005:9).

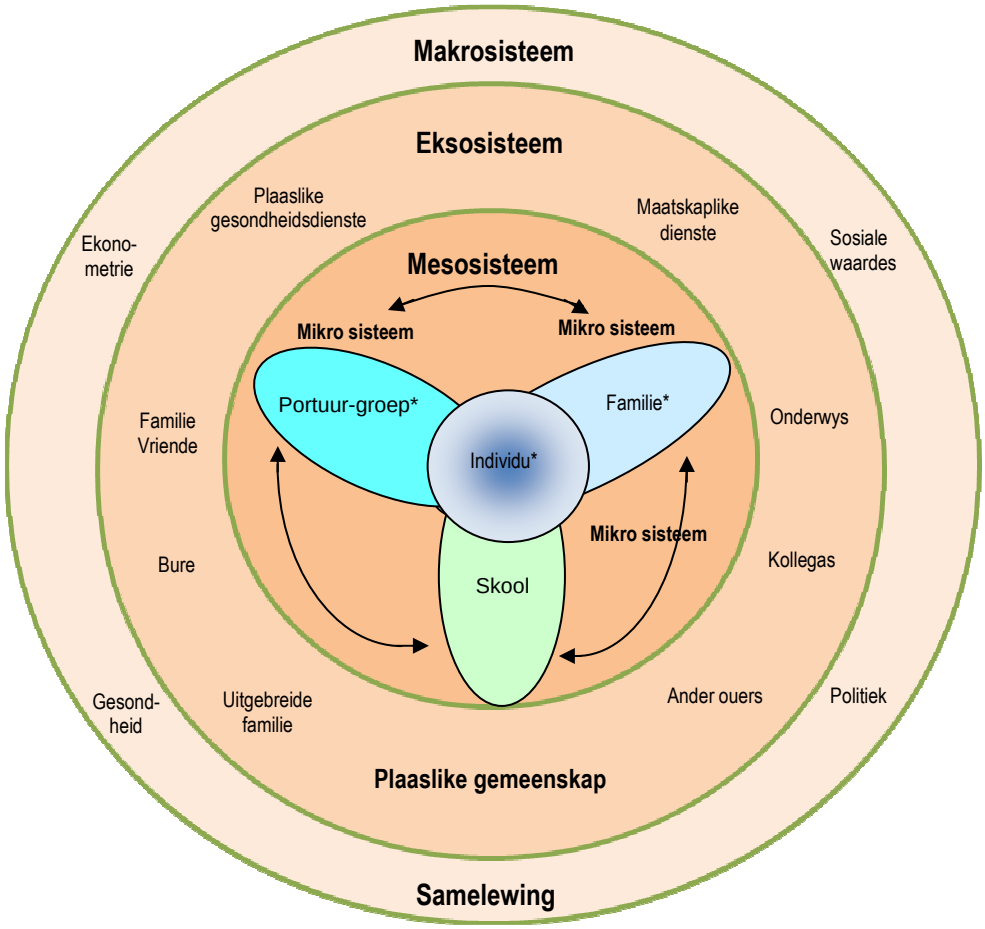
Indien 'n opvoedkundig-sielkundige assessering onderneem word vanuit 'n bio-ekologiese perspektief, behoort die sielkundige na die ontwikkelingsvlak van die kliënt te kyk sowel as na die invloed en relevansie van die interaktiewe konteks waarbinne die kliënt funksioneer (gesin, familie, portuurgroep, gemeenskap) om sodoende 'n begrip te kry van die kliënt se interaksie met sy/haar omgewing (Bouwer, 2005:50). Volgens Swart en Pettipher (2005:13), word proses as die kernpunt van die model beskou en verwys dit na spesifieke vorms van interaksie tussen die individu en die omgewing oor tyd heen. Kinderontwikkeling moet beskou word binne die konteks van **persoonlike faktore** (dit is byvoorbeeld gedragsinklinasies en sekere kenmerke van die individu wat sekere response van ander sal ontlok of ontmoedig, en wat verhoudings met ander en met die omgewing beïnvloed), **prosesfaktore** (patrone in interaksies wat in 'n sisteem plaasvind), **konteks** (onder andere gesinne, familie, skole, klaskamers en plaaslike gemeenskappe) en **tyd** (veranderinge wat oor tyd heen plaasvind as gevolg van volwassewording van die persoon sowel as veranderinge in die omgewing) (Swart & Pettipher, 2005:10; Bouwer, 2005:51).

Tydens assessering behoort die ekstrinsieke en intrinsieke hindernisareas wat deur 'n kliënt ervaar word, beskou te word binne die breër sosiale opset, wat myns insiens die kulturele konteks insluit, om dus 'n meer komplekse en holistiese begrip van situasies en gedrag te verkry wat mag inwerk en meewerk tot die beleefde hindernisse (Bouwer, 2005:50-51). Bronfenbrenner se ekologiese model en die hersiene bio-ekologiese model beklemtoon die interaksie tussen 'n persoon se ontwikkeling en die sisteme binne die sosiale konteks, wat aandui dat 'n persoon se ontwikkelingsuitdagings onlosmaaklik verbind is met die uitdagings van sosiale verskynsels, veral binne die Suid-Afrikaanse konteks (Swart & Pettipher, 2005:10).

Die sosiale konteks en omgewing word gesien as nes-strukture wat inmekaar pas soos 'n stel Russiese poppies, en sluit die **mikrosisteem**, die **mesosisteem**, die **eksosisteem** en die **makrosisteem** in. Al hierdie sisteme is in interreaksie met die **chronosisteem**. Swart en Pettipher (2005:10-12) verduidelik hierdie sisteme soos volg: Die **mikrosisteem** dui die onmiddellike omgewing aan, waar proksimale prosesse (interaksies met mense en objekte soos in die aanleer van vaardighede soos fietsry, motorbestuur, lees, skryf, omgee vir ander, die voeding van 'n kind) uitspeel. Die mikrosisteem sluit mense in wat daagliks wederkerige invloed op mekaar uitoefen. Die **mesosisteem** verwys na verhoudings wat ontstaan vanuit mikrosisteme en wat tussen mikrosisteme bestaan. Die gesin, portuurgroep en skool is so in interaksie met mekaar en modifiseer elk van die mikrosisteme. Die **eksosisteem** verwys na

een of meer omgewings waarby die kind nie direk betrokke is nie, maar wat sy funksionering mag beïnvloed. Dit sluit die onderwysdepartement, gesondheidsdienste, die media, die ouer(s) se werkplek of plaaslike gemeenskapsorganisasies in. Die **makrosisteem** verwys na houdings, oortuigings, waardes en ideologieë wat inherent is in die sisteme of aan spesifieke samelewings en kulture, wat moontlik 'n impak mag hê of beïnvloed word deur enige van die voorafgenoemde sisteme. Demokrasie en sosiale insluiting is voorbeelde hiervan. Die **chronosisteem** verwys na die tydsraamwerke met betrekking tot ontwikkeling wat interaksies binne sisteme sowel as individuele ontwikkeling beïnvloed. 'n Gesin wat babas en kleuters het beleef verskillende prosesse en interaksies en ontwikkel dus anders as 'n gesin met tieners en tersiêre studente. Hierdie ontwikkelingsprosesse beïnvloed weer die kind binne sy/haar progressiewe ontwikkelingsfases. Bronfenbrenner se model word vervolgens in Figuur 2.3 diagrammaties uiteengesit.

FIGUUR 2.3: Uitleg van Bronfenbrenner se Bio-ekologiese Model (Swart & Pettipher, 2005:11)



***Chronosisteem: Tydsraamwerk met betrekking tot ontwikkeling, wat individu sowel as alle interaksies binne sisteme beïnvloed (bv. adolessensie)**

Bronfenbrenner se model sluit nou aan by die bate-gebaseerde benadering wat ook fokus op erkenning van die mens binne konteks en op die interaktiewe beïnvloeding van sisteme, maar wat klem lê op die ontginning van toeganklike sterkpunte en bates om onderhoubare wen-wen situasies vir sisteme en individue te skep (Eloff, 2003:9).

2.2.3.7 Kulturele sensitiwiteit

Kulturele sensitiwiteit word deur die literatuur as 'n tendens sowel as 'n uitdaging uitgewys. Hierdie aspek is inderdaad kernbelangrik vir my studie, soos ook die nastrewe van geldigheid en vertroubaarheid. Vir my gaan dit egter nie primêr om die billike (*sic*) en regverdige (*sic)* toepassing van assessering as meting nie, maar om holisties **die belang van die kliënt voorop te stel**. *Regverdigheid* en *billikheid* is terme wat meer in 'n positivistiese assesseringspraktyk voorkom. In my studie gaan dit veral daaroor dat ek die kliënt se unieke betekenisse en ervarings nie wil *misverstaan* nie, want my interpretasies mag my op 'n dwaalspoor bring.

Moletsane (2004:37-38) stel dit dat kulturele sensitiwiteit byna sinoniem is met die term *kulturele responsiwiteit*. Sy sien kulturele responsiwiteit as die proses waardeur persone respondeer op die sielkundige toets en hoe kultuur hul response beïnvloed. Kulturele sensitiwiteit dui ook op die sensitiwiteit vir kulturele nuanses wanneer interaksies tussen assessor en kliënte plaasvind (Tabane & Bouwer, 2006:553-564 en Pedersen in Goh, 2005:73, sowel as hoe woordkeuse deur kulturele faktore beïnvloed word (Pennebaker, Mehl & Niederhoffer, 2003:548-549).

Navorsing deur Tabane en Bouwer (2006:553-564) het die vertroubaarheid ondersoek van data wat gegenereer is vanuit kruiskulturele onderhoude. Tabane en Bouwer (2006:554) betoog dat navorsers, na aanleiding van hul bevindings, sensitief behoort te wees vir die konteks van hul data-insameling. Tabane en Bouwer (2006:553) postuleer dat navorsers hul eie kontekssspesifieke beperkinge van kultuur en kruiskulturele funksionering in ag moet neem en die invloed daarvan op data-insameling, analise en interpretasie moet herken en erken.

Vir die doeleindes van hierdie studie sal volstaan word met die omskrywing van kultuursensitiwiteit as 'n versigtigheid vir sowel as 'n erkenning van die invloed van kruiskulturele faktore op datagenerering, -insameling, -analise en -interpretasie. Die Suid-Afrikaanse konteks is deurspek met verskeidenheid en verskille ten opsigte van aspekte soos taal, kultuur en sosio-ekonomiese konteks. Suid-Afrika is uniek in die sin dat elf van sy tale erken word as amptelike landstale, wat die moontlike impak van kulturele invloede op assesserings benadruk (Bethlehem, De Piccioto & Watt, 2003:236). Sielkundiges in Suid-

Afrika en wêreldwyd skiet te kort wat kennis en begryping van taal- en kultuurbehoeftes aanbetref (Bethlehem *et al.*, 2003:236). Die vraag na kulturele sensitiwiteit blyk 'n noodkreet te wees op nasionale en internasionale gebied en sal breedvoerig deurdink word in die bespreking van kultuur later in hierdie hoofstuk.

2.2.3.8 Assessering met behulp van dinamiese prosedures

Dinamiese assessering word deur Tzuriel (2001:238) gedefinieer as die assessering van persepsie, denke, leer en probleemoplossing deur 'n aktiewe onderrigsituasie te gebruik. Dinamiese assesseringsprosedures bied volgens Zeidner (2001:3) 'n nuwe opsie vir die meting van vermoëns. Die model wat in dinamiese assessering gebruik word, is dié van 'n kliniese onderhoud met die kliënt, wat ten doel het om latente kognitiewe prosesse bloot te lê sodat effektiewe intervensie-metodes identifiseer word om kognitiewe prosesse te verbeter. Zeidner (2001:4) vervolg dat toetsprobleme aan 'n kliënt voorgelê word, waarna gerigte terugvoer aan die kliënt gegee word sodra 'n vraag verkeerd beantwoord word, om die kliënt sodoende te help om die probleem op te los. Die idee is dat die kliënt se vermoë om baat te vind by gerigte terugvoer lig werp op die verskil tussen die kliënt se latente kapasiteit en geobserveerde bevoegdheid. Aanhangers van dinamiese assessering voer aan, volgens Zeidner (2001:4), dat meer akkurate klassifisering en diagnosering van 'n student se leerpotensiaal met behulp van sodanige prosedures plaasvind word omdat toetshandelinge wat opgevolg word deur intervensies 'n beter idee van ware vermoë verskaf. In my studie word 'n dinamiese assesseringswyse egter gebruik om projeksiepotensiaal in-proses te verhoog in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies, waar die meerderheid van ander navorsing daarop gerig was om leerpotensiaal te bepaal en leerprestasie *post hoc* te verhoog. Dinamiese assessering word later meer volledig ondersoek.

2.2.3.9 Fokus op die praktiese voordele vir die kliënt

Opvoedkundige sielkundige assessering ondervind toenemend druk om praktiese toepaslikheid en voordele binne die skoolopset te demonstreer (Zeidner, 2001:7). Praktiese toepaslikheid mag aspekte soos die proaktiewe bestuur van moontlike hindernisareas insluit, die monitering van vordering as respons op intervensies, die daarstelling van bewese aanbevelings sodat riglyne vir ondersteuning meer belyn kan word en prosedurele tekorte minimaliseer kan word (Zeidner, 2001:7-8). Ondersteuningsgeoriënteerde perspektiewe blyk in aanvraag te wees. Praktykgegronde assessering (*Evidence based assessment*), dus met voorbeelde aangehaal uit die konteks, blyk 'n prominente tendens in assessering te wees.

2.2.3.10 Die eis van herkenning en erkenning van sielkundiges as feilbare instrument

Ek onderskryf, soos Foxcroft en Roodt (2005:6), die nodigheid dat assesseringsdata gesintetiseer en groepeer word nadat die inligting ingesamel is, waarna dit oorweeg word vir gebruik in die beskrywing van die individu se gedrag of funksionering. Besluite rakende die individu, beplanning van intervensies en voorspellings oor toekomstige funksionering kan op grond van hierdie beskrywings gemaak word (Foxcroft & Roodt, 2005:6).

Dit is veral tydens die integrasie en sintese van assesseringsinligting waar hoë vlak vaardighede en professionele oordeel van die sielkundige vereis word sodat die onderliggende patrone van gedrag identifiseer kan word (Foxcroft & Roodt, 2005:7). Die ingeligte opinie van die professionele sielkundige verseker egter nie noodwendig 'n korrekte opinie nie, aangesien foute kan insluip ten opsigte van die toepassing, nasien en interpretasie van assesseringsmateriaal en omdat die professionele opinie steeds subjektief en potensieel feilbaar is (Foxcroft & Roodt, 2005:6-7).

2.2.3.11 Die eis vir vaardigheid in spanwerk

'n Verdere aspek wat ook in gedagte gehou behoort te word tydens die assesseringsproses is dat daar verskeie partye met moontlik uiteenlopende belange by die proses betrokke mag wees (Foxcroft & Roodt, 2005:7). Die ouers, die persoon wat assesseer word, eksterne partye soos opvoedkundige instansies en ander professionele persone het almal 'n belang in die assessering se uitkoms (Foxcroft & Roodt, 2005:7). Dit is daarom belangrik dat elke party se rol, regte en verantwoordelikhede respekteer word en in ag gehou word wanneer 'n assessering plaasvind (Foxcroft & Roodt, 2005:7).

Annan *et al*. (2008:391) noem dat die uniekheid en verskille van spanlede ook 'n faktor is wat opvoedkundige sielkundiges binne spanfunksionering mag beïnvloed, waarmee ek saamstem. Annan *et al.* (2008:391) meen dat verskille soms manifesteer in terme van faktore soos ras, geslag en ouderdom; en ander tye fokus op minderheidsfaktore wat 'n skeiding kan veroorsaak. Die onderlinge verskille tussen spanlede behoort dus in berekening geneem te word wanneer assesserings plaasvind.

In assessering behoort die motiewe, rol, regte en verantwoordelikhede van elke spanlid erkenning te geniet, asook hoe die verskille en uniekheid van spanlede die assesseringsproses, assesseringsdata en die interpretasie van data kan beïnvloed. Spanlede kan uiteraard bestaan uit 'n wye verskeidenheid rolspelers wat betrokke is en in interaksie staan met die kliënt. In my studie sluit die rolspelers onder andere die volgende persone in: die kliënt, ek as opvoedkundige sielkundige-navorser, my studieleier, eksterne

valideerders, ouers, ander gesinslede, moontlik onderwysers en moontlik ander spanlede soos terapeute wat dalk as deel van die bio-ekologiese ondersteuningsgroep betrokke mag raak in die ondersteuning van die kliënt.

In my poging om aan die gestelde eise van assessering te voldoen, soos gestel vanuit die literatuur, is dit belangrik om my poging tot versoening van twee grondbenaderings in assessering uit te klaar.

2.2.4 DIE POSTMODERNISME-*VERSUS*-POSITIVISME-DEBAT

Die breë debat is nie ten volle van toepassing op projeksieplate nie. Die wyere debat handel oor die oortuigings rondom die rigiede toepassing van assesseringsmateriaal, norms en objektiewe meting soos voorgestaan deur die positivisme – betroubaarheid en geldigheid van resultate is dus binne dié denkrigting allesoorheersend. Postmodernisme word daarteenoor deur Maree (2004:401) as volg beskryf:

> *In essence the postmodern framework defies definition, yet it may be broadly described as dissatisfaction with and protest against the legacy of the modern era. Postmodern resistance should be viewed against the backdrop of modern science's claim to objectivity, rationality, universal validity and certainty* (Savickas, 1993; Van Niekerk, 1996). *Postmodernists believe that consideration needs to be given to the cultural relativity and diversity of knowledge, to various possible interpretations of texts and to the idea that knowledge is relative in specific contexts.*

Miller (2009:157-158) en Jansen (2004:380) stel ook dat positivisme slegs objektiewe, waarneembare feite as wetenskaplike basis aanvaar. Snyman en Fasser (2004:73) verduidelik dat die moderniste/positiviste algemeen aanvaar dat *everyday reality [is] reducible to quantifiable, provable elements that [are] experienced in exactly the same way by everyone*. Feite word gesien as vry van waardes en onafhanklik van teorie. Jansen (2004:381) verduidelik voorts dat modernisme die wêreld van die wetenskap en wetenskaplike metodes aanhang. Die outoriteit van die kundige word beklemtoon, sowel as die eensydigheid van waarheid, objektiwiteit en betekenis. 'n Assosiasie bestaan met moderne ontwikkelde samelewings, byvoorbeeld die Westerse nasies. Hy stel dat modernisme 'n begryping van die wêreld voorstaan wat voorkeur gee aan orde, sekerheid, organisasie, voorspelling, rasionaliteit, liniariteit, waarheid en vryheid. Modernisme skep metanarratiewe oor die wêreld, soos Marxisme en Piaget se teorie van kinderontwikkeling wat as sogenaamde "*grand theory*" erken word.

Snyman en Fasser (2004:73) verduidelik dat postmodernisme 'n era aandui waar die samelewing gedesentraliseerd, heterogeen, plaaslik-georiënteerd en buigsaam geraak het.

Miller (2009:165) som die postmoderne alternatief tot modernisme op as: "*moving away from the individual as the starting point for epistemology...*", uiteraard om erkenning aan konteks te verleen. Die wegbeweeg van die individu as vertrekpunt vir epistemologie; die erkenning van die sosiale basis vir rasionaliteit en etiek; die herkenning van die magsrol in wat as kennis en as rasioneel beskou word; die erkenning van die beperkings van taal en die verreikende invloed van die hermeneutiek (uitlegkunde); sowel as die verwerping van meta-narratiewe ten gunste van plaaslik-gesitueerde weergawes, word in die postmoderne era sterker beklemtoon (Miller, 2009:165).

Hoe pas die debat positivisme-postmodernisme by my studie in? In die skuif van modernisme na postmodernisme maak individuele objektiwiteit plek vir interpersoonlike subjektiwiteit as die basis vir verstaan en vir gedrag (Miller, 2009:165). Vanuit 'n mediese model stel Coetzer, Botha en Huyser (2002:66) dat *Impairment and disability assessment on psychiatric grounds has always been subjective, controversial and at best, a difficult task*. Hulle betoog vir objektiwiteit herinner sterk aan die modernisme, en hul pleitrede word versterk in hul stelling dat psigiatrie ten beste baie subjektief is en daarom onderworpe is aan wangebruik en wanpraktyk. Toegegee, kom die artikel vanuit 'n psigiatriese raamwerk.

Myns insiens is 'n oorgangsbenadering sigbaar in die redenasie van Griessel (2003:129) dat resultate van enige goed gekonstrueerde assesseringsmeganisme steeds waardeloos sal wees indien dit nie korrek toegepas word nie. Grieve (2003:316) redeneer dat sielkundige assessering baseer word op die aanname dat mense inherente vermoëns en kenmerke het wat gemeet (*sic*) kan word. Sy meen verder dat hierdie breë trekke of vermoëns deels oorgeërf is maar nie staties is nie, omdat die manifestasie daarvan kan verskil in verskillende kontekste en onder verskillende omstandighede.

Grieve (2005:237-241) bepleit egter die verantwoordelike toepassing van numeriese bepunting, aangesien metingsfoute voorkom en enige bepunting net 'n indirekte meting van 'n kenmerk of vermoë voorstel. Die belangrikheid van die invloed van konteks op assesseringsresultate word verder beklemtoon en sy belig ook hoe variasies in die toepassing van assesseringsmateriaal impakteer op prestasie in assessering. Verdere sake wat Grieve (2005:237-241) aan die orde stel, is die insluiting van begrip van faktore wat oorweeg moet word tydens interpretasie van resultate; hoe eienskappe van die assessor self kan impakteer op die kind se assesseringsgedrag en -prestasie; hoe kenmerke van die kind wat die assessering ondergaan sy/haar handelinge en prestasie mag beïnvloed; en hoe sydigheid impakteer op die geldigheid van assesseringsresultate.

Maree (2004:301) beskryf dat postmoderniste in hul proses sensitief is vir die onmiddellike kontekstuele faktore (soos die gesin, familie, kulturele erfenis, vlak van akkulturasie) sowel as vir ander faktore (soos ekonomie en geleenthede vanuit die omgewing) wat bydra tot die sinmakingsproses van die individu.

Enersyds word 'n pleitrede deur skrywers gevoer ten gunste van struktuur en gestandaardiseerde toepassing van assesseringsmateriaal ter wille van geldigheid, betroubaarheid en etiek om sodoende die regverdige (*sic*), billike (*sic*) behandeling van alle rolspelers te verseker. 'n Ondertoon van positivisme is dus hoorbaar. Andersyds is daar die voorstanders vir die inkorporering van meerdere "*voices*", groter vryheid in die toepassing, merk en interpretasie van assesseringmateriaal, om konteks te inkorporeer, en veranderlikes te herken en te erken. Flanagan en Esquivel (2006:516-523) se betoog om geïntegreerd na persoonlikheidsassessering te kyk deur empiriese sowel as kliniese metodes te gebruik, om sodoende respektiewelike sterkpunte te maksimaliseer, herinner ook aan die positivisme-postmoderne debat omdat objektiwiteit *versus* subjektiwiteit ook in hul sienswyse inspeel.

Miller (2009:171-172) bepleit die versoening van die modernisme en postmodernisme in navorsing in organisatoriese risikobestuur:

> *Grafting suggests a research agenda that approaches the modernist and postmodernist perspectives as mutually informing, thereby exploiting the mutual dependence of modernism and postmodernism understood in terms of differences... researchers pursuing a grafting strategy would explore the mutual influences of individual and social context; risk perceptions and preferences as alternately learned and given; risk as objectification of the subjective and subjective interpretation of the objective; environments as socially constructed and given; exposure to risk as ethical, unethical, and nonethical; and deciding, together with acting, in response to risk...* (Miller, 2009:172)

Alhoewel Miller (2009:172) vanuit 'n navorsingsperspektief op risiko binne 'n organisasie toetree, sou ek sy voorstel wou toepas op die navorsingsperspektief op die probleembelewing van die individu binne ander sisteme deur die woord *risk* te vervang met die woorde *kultuur* en *projeksie*. Hiervoor is dit nodig om die aanhaling volledig te herhaal:

> *Grafting suggests a research agenda that approaches the modernist and postmodernist perspectives as mutually informing, thereby exploiting the mutual dependence of modernism and postmodernism understood in terms of differences... researchers pursuing a grafting strategy would explore the mutual influences of individual and social context; culture/projection perceptions and preferences as alternately learned and given; culture/projection as objectification of the subjective and subjective interpretation of the objective; environments as socially constructed and given; exposure to culture/projection as ethical, unethical, and nonethical; and deciding, together with acting, in response to culture/projection...*

Hoffman, Stewart, Warren en Meek (2009:141) wys op die gevaar wanneer 'n modernistiese *versus* postmodernistiese perspektief ingeneem word sonder om die potensiële gevolge in ag te neem. Hoffman *et al.* (2009:141) verduidelik dat, alhoewel daar algemeen aanvaar word dat modernisme en postmodernisme uiterste pole op 'n kontinuum reflekteer, en desnieteenstaande dat hierdie teorieë paradigmaties verskillend is, is hulle nie teenoorstaande uiterstes nie. Postmodernisme is pluralisties en omvou verskillende uitgangspunte, maar is nie noodwendig relativisties deur te stel dat alle standpunte gelyk is nie (Hoffman *et al.*, 2009:143).

Hoffman *et al.* (2009:143) som vyf prominente temas wat na vore tree vanuit die postmoderne benadering, soos volg op: Waarheid, ongeag of dit as die uiterste waarheid beskou word, kan slegs vanuit die plaaslike omgewing of tot 'n beperkte graad begryp word, en word dikwels in die postmoderne teorie voorgestel as beperk deur taal; waarheid, as en wanneer dit voorkom, word beter benader indien veelvuldige epistemologieë en verskeie metodes gebruik word; indien uiterste waarheid bestaan, is dit minder as wat moderniste wil voorhou; waarheid behoort kontinu herbeskou te word in die lig van nuwe inligting; en waarheid is onderling verbind en interafhanklik. Hoffman *et al.* (2009:143) stel dat hulle hierdie meer insluitende definisie van postmodernisme aanhang, aangesien postmodernisme 'n verskeidenheid benaderings insluit wat gemeenskaplike waardes deel.

Hoe word *vryheid* in toepassingsprosedures en in interpretasie egter binne die sielkundige praktyk verskans? Hoe beskermd is die kind wat assesseer word as ander *stemme* tydens die toepassing en interpretasie van projeksieresponse vrylik bygehaal en erken word? Bring hierby die alomteenwoordige konteks in, sowel as veranderlikes by die assessor en kind – hoe tree jy op om maksimum toepaslikheid en vertroubaarheid te verseker tydens die toepassing en interpretasie van projeksiemateriaal, maar ontlok jy terselfdertyd *maksimaal* ryk projeksies van daardie kind op daardie gegewe oomblik? Kan kultuurvryheid aangehelp word, of die moontlikheid van diskriminasie ten minste nie verhoog word nie? Hoe kan ek dus kontaminasie van die kind se projeksiemateriaal óf verhoed, óf beperk?

Kan 'n positivistiese styl ten opsigte van aangepaste opdraggewing, sowel as 'n rigiede, wetenskaplike *hou by* oop invraging, dalk tog meewerk tot die ontlokking van ryker of meer projeksiemateriaal? Kan 'n positivistiese ingesteldheid my dalk tog rig tot beter, meer *objektiewe* (*sic*) interpretasies om beskerming van die kind te verseker? So baie gesprekke en debatte tydens ons professionele studies het hieroor plaasgevind, waar ek meermale gevoel het die interpretivisme word voorgehou as verskoning vir swak werksetiek of wilde stellings. Alhoewel ek die postmodernisme se erkenning van die *gehoor gee aan alle stemme* onderskryf het, het ek gevoel eties onverantwoordelike en/of sydige *stem* (van die sielkundige wat assesseer en interpreteer sonder om die mindere of gemarginaliseerde

belange van groepe óf die ware uniekheid van die kliënt in ag te neem) mag verkreë inligting kontamineer. Die impak van kultuur was tipies in die positivistiese raam as 'n uitskieter verontagsaam.

Erkenning van bydraes en sterkpunte van verskillende benaderings met gepaardgaande benutting van onderskeie, sogenaamd opponerende benaderings, mag moontlik ryker gevolgtrekkings vanuit navorsing teweeg bring. Pilgrim (2000:9-11) beskou nie die postmodernistiese benadering as 'n onderhoubare oplossing vir positivistiese standpunt innames nie en vestig die aandag op die wanopvatting dat postmoderniste alleenreg het op sekere standpunte. Sodanige sterkpunte van die benadering, wat vervolgens bespreek sal word, is uiteindelik slegs 'n voortsetting van (of word gedeel met) vorige tradisies wat die postmoderniste tans uitdaag (Pilgrim, 2000:9-11).

Pilgrim (2000:9-11) stel dat, alhoewel die postmoderniste die relatiwiteit van kennis en waarheid beklemtoon, nie alle relativiste postmoderniste is nie. Relativisme is volgens Pilgrim wel geïmpliseer in die werk van baie van die modernistiese denkers vanaf Boeddhisme tot fenomenologie. Pilgrim (2000:9) wys ook dat, alhoewel postmoderniste die narratief as middelpunt stel, hulle nie die enigste benadering is wat die krag van die rol van vertellings waardeer nie. Poststrukturaliste soos Foucault poneer narratiewe as materiaal wat vir sigself spreek. Ander benaderings tot die narratief interpreteer en kodifiseer die persoonlike weergawe. Pilgrim (2000:9) betoog voorts dat postmodernisme assosieer word met konstruktivisme, maar dat die persoonlike konstrukteorie (*personal construct theory*), wat 'n samelewingskollateraal het, reeds in die 1950's 'n eie weergawe van sosiale konstruktivisme genereer het. Hierdie teorie was humanisties en het resonanse binne die antieke Boeddhisme sowel as moderne eksistensialisme. Vir Pilgrim (2000:10) beklemtoon die postmodernisme dié weergawe van *radikale konstruktivisme* wat 'n probleem het met enige neiging tot onbetwiste realiteit of met enige metodologiese poging om dit te beskryf of te manipuleer, soos die eksperimentalisme en empirisisme. Postmoderniste is almal konstruktiviste, maar het nie alleenreg op die paradigma nie. Alle konstruktiviste is nie, volgens Pilgrim (2000:10), postmoderniste nie.

Pilgrim (2000:10) redeneer verder dat postmoderniste nie alleenreg het op die beklemtoning van konteks nie omdat die algemene sisteemteorieë reeds baie insette hieroor gelewer het. Terwyl die postmoderniste wel konteks beklemtoon is almal wat die klem op konteks lê, nie postmoderniste nie.

Postmoderniste het ook nie alleenreg op die skeptisisme oor kennis oor realiteit nie (Pilgrim, 2000:10). Aldus Pilgrim (2000:10) is die finale verklaring van die postmodernis dat kennis oor realiteit uiters problematies is. Kuhn en Lakatos (post-Popper wetenskaplike filosowe) het wetenskaplikes sowel as niewetenskaplikes vermaan om kennis met skeptisisme te benader.

Dit is vir Pilgrim (2000:10) dus moontlik om skeptisisme aan te hang sonder om 'n postmodernis te wees en in die proses realisme af te wys. Terwyl alle postmoderniste skepties is oor bewerings rakende realiteit, is nie alle skeptici postmoderniste nie.

Pilgrim en Rogers (2005:317; 319) wys op verdere probleme ten opsigte van postmoderne sienings in 'n artikel waarin hulle waarsku rondom wantroue wat ontstaan het tussen sekere velde (hier sosiologie en psigiatrie) as gevolg van die gebruik van kwalitatiewe metodes. Pilgrim en Rogers (2005:319) betoog dat navorsers in die sosiologie *would need to rediscover epidemiology and shed the anti-realism of postmodernism* omdat die skeuring tussen psigiatrie en sosiologie tot nadeel van alle partye is. Voorgaande skrywers bespreek die feit dat die DSM-IV psigiatrie ferm terug geplaas het binne die mediese model waar besluite rondom behandeling (*sic*) en terapeutiese intervensies berus op diagnose (Pilgrim & Rogers, 2005:319).

Terwyl my studie wel die postmodernistiese benadering as epistemologie aanhang, is ek bewus van die braak areas en vrae in my gemoed rondom hierdie benadering. Pilgrim (2000:11) se stelling dat: *I cannot envisage that postmodernism is sustainable as a permanent alternative to modernism in the Western academy*, laat my met omsigtigheid die kwessie van die *erkenning van alle stemme* weer inbring. *Tensy* hierdie stemme met etiese noukeurigheid figureer binne assessering en interpretasie (en is dit moontlik?), kan sommige *stemme* die kliënt dalk skade berokken. As voorbeeld: Wat as seksuele molestering sonder etiese verantwoordelike interpretasie, identifiseer word? Wat as depressie diagnoseer word, met gepaardgaande verwysing vir moontlike medikasie, waar etiese noukeurigheid nie gevolg is nie? Kan sielkundiges dan wegkruip agter die interpretivisme en postmodernisme wat hul *stem* onbevraagteken laat?

Pilgrim (2000:12) se volgende betoog staaf die problematiek verder:

> *...on grounds of personal and social justice we regularly need to establish rules of enquiry about reality itself – not about the way it is coded, represented, symbolized or imagined, but the way it actually is. Without these criteria of facticity, how do we know whether fathers really rape their children and whether this leads to post-traumatic consequences for the mental health of survivors? How could we know whether six million Jews really perished in the Nazi death camps and who was responsible for their murder? How do we ascertain whether or not the Serbs really murdered half a million civilians in Bosnia and Kosova in the 1990s? Or to bring this closer to home in mental health services, should we not monitor suicide rates and analyse any correlated variables like race, class, gender and age? In doing so we may discover that social structural factors predict low morale and self-destruction and so produce an ameliorative social policy. Without such objective data how could such a policy be envisaged and enacted?*

Die vind van eenvoudige antwoorde op die voorafvermelde probleme en debatte rakende postmoderne en positivistiese standpunte, blyk nie maklik te wees nie. Erkenning van invloede van ander benaderings mag moontlik ryker navorsingsresultate lewer, maar uiteraard sal etiese, rigoristies versamelde, vertroubare data en navorsingsresultate gelewer moet word alvorens verklarings gemaak kan word rondom die haalbaarheid al dan nie van die versoening van verskillende benaderings om voornoemde uitdagings aan te spreek.

My poging tot "versoening" van 'n vraag na meer *objektiwiteit* (wat ek in verband bring met etiese en kundige optrede van assessors), met 'n eerlike herkenning en erkenning van *stemme,* gaan dus voort. Waar ek 'n wyse wil naspeur wat kan meewerk tot die ontlokking van "meer", "ryker" projeksies in mono- en kruiskulturele projeksie-assesseringsituasies; en die moontlikheid van dinamiese maniere van invra wil ondersoek, kon ek egter nie navorsing ter toeligting vind tydens my literatuurondersoek nie. Meer as sewe dekades se navorsing is gedoen oor die TAT sedert die eerste publikasie deur Morgan en Murray oor die TAT in 1935 verskyn het (Bellak & Abrams, 1997:13). 'n Sterk navorsingsfondasie bestaan vir die begryping van persoonlikheidsdimensies en diagnosering, asook vir die ontwikkeling van benaderings vir kodering van die TAT (Bellak & Abrams, 1997:13). Maar behalwe vir my magisterstudie kon ek geen navorsing of inligting vind waar die gebruik van dinamiese assesseringsmetodes tydens die ontlokking van projeksies plaasgevind het nie. My literatuurondersoek sou dus by dinamiese assessering *per se* moes leen, ten spyte van die feit dat die tegniek hoofsaaklik by die assessering van *leer*potensiaal gebruik word. Dinamiese assessering as impakterende invloed op my navorsingsvrae, sal later volledige in oorweging geneem word.

2.2.5 GESONDHEIDSORG EN MEDIESE FONDSE

Soos in hoofstuk 1 gestel, bly bekostigbare mediese sorg 'n knelpunt. Waar mediese skemas deurlopend diagnose(s) volgens ICD-10-kodes as voorvereiste stel vir die uitbetaling van fondse, word die assesseringspraktyk deur hierdie vereiste ingeperk (Haywood & Lidz, 2007:xiii) omdat assesserings dan primêr gerig word om aan die eis van diagnose te voldoen (Pilgrim & Rogers, 2005:319). In hoofstuk 1 is reeds genoem dat sielkundige assessering *per se* in die huidige Suid-Afrikaanse sielkundige praktyk moeilik uitvoerbaar is in die lig van beperkte mediese fondse en dat sielkundiges gedwing word om kort assesserings te doen waar hulle ook dan nie vergoed word vir die nasien- en interpretasietyd van onder andere, projeksietoetse, nie. Waar rekenaar toetse die vinnige verskaffing van uitkomste van responsdata verseker sodat daar met sielkundige intervensies begin kan word (Dodge, 2007:xiii), raak eties-verantwoordelike assessering 'n vraagstuk. Opleiding in die toepassing van gestandaardiseerde assesserings het gedurende die laaste 20 jaar in kwaliteit en

intensiteit afgeneem, en die inskakeling van die mees gebruikte sielkundige toetse en -metodes (ingesluit die TAT) het afgeneem as gevolg van die inperking van assessering deur gesondheidsorg owerhede (Dana, 2005:5).

Kan daar dan enigsins aan die eise rakende etiese sielkundige assessering (vergelyk voorgaande inligting by 2.2.3) voldoen word? Hoofstuk 1 verwys reeds na die knelpunt rakende die toepassing van projeksieplate waar die interpretasie daarvan arbeidsintensief en tydrowend is (Teglasi, 2001:254). Praktykrealiteite moedig dus nie noodwendig die gebruik aan van assesserings en projeksieplate op 'n eties-verantwoordelike wyse, soos wat bepleit word deur navorsers en professionele verenigings, nie. Indien volledige emosionele assesserings, wat die gebruik van projeksieplate insluit, ten doel het om emosionele hindernisse te identifiseer en mee te werk om akkurate diagnoses (wat vereis word deur mediese fondse) te maak wat oplossingsgefokuste terapeutiese ingrepe informeer, behoort dit te voldoen aan die gestelde eise van sielkundige assessering in die breë. Sodoende word die weg gebaan vir eties-verantwoordbare, uitkomsgerigte, oplossingsgefokuste terapeutiese intervensies. Hoe hierdie uitdaging egter bereik kan word binne beperkte mediese befondsing, is 'n vraagstuk.

Een oorweging mag wees dat, indien ontlokking van ryker projeksies op 'n empiries bewese wyse plaasvind, tyd en koste bespaar kan word, want dan kan die sielkundige ander assesseringshandelinge moontlik verminder en gouer en seker by insig omtrent die kliënt uitkom?

2.2.6 SOSIALE VERANTWOORDELIKHEID

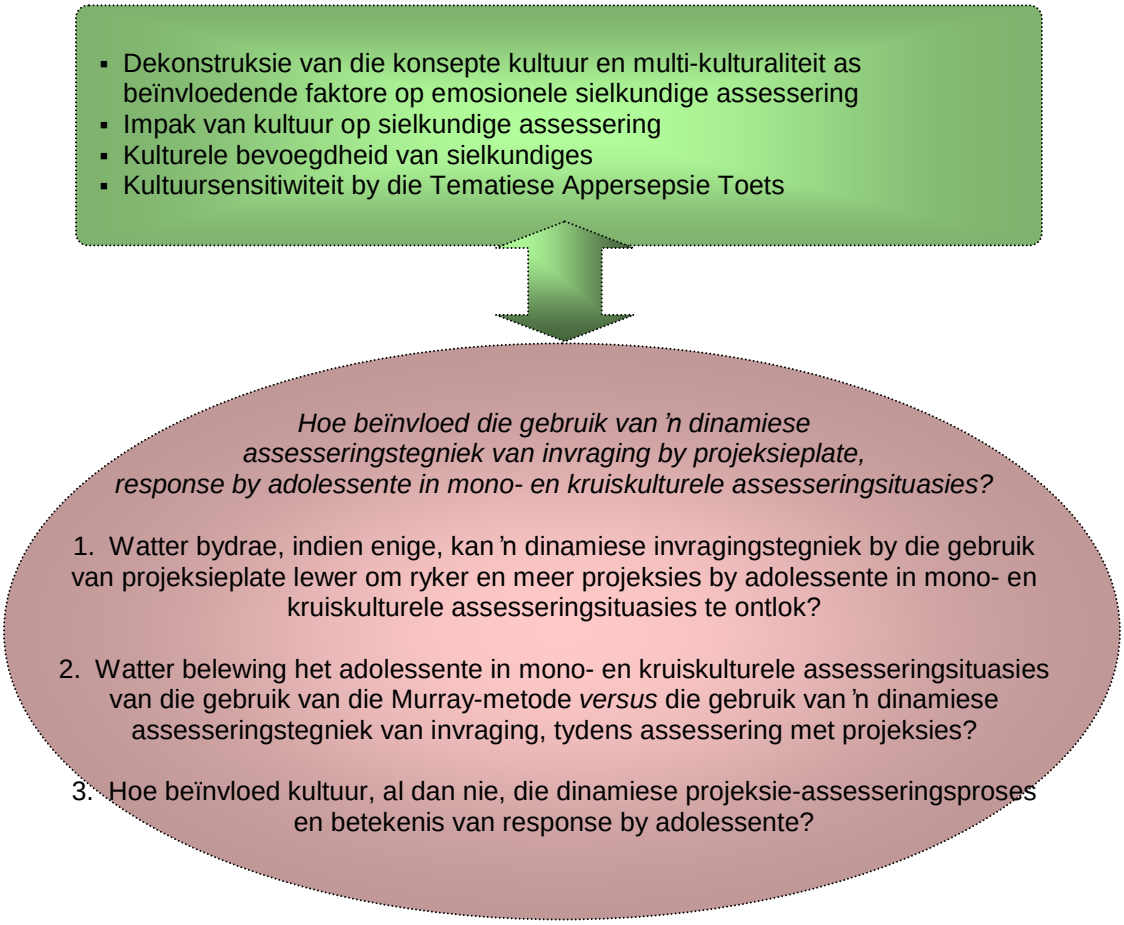
Verskeie skrywers wys op dispariteite in gesondheidsorg, wat geleenthede tot sielkundige bystand en toegang tot assessering insluit. Navorsing van Herman, Tucker, Ferdinand, Mirsu-Paun, Hasan en Beato (2007:679-705) het gefokus op kultuursensitiewe gesondheidsorg en hulle stel dat dit belangrik is om te besef dat navorsing, teorieë en modelle wat daarop gerig is om begrip en bevordering van kultuursensitiewe gesondheidsorg-praktyke te bewerkstellig, steeds in kinderskoene staan. Ofskoon voorligting-sielkundiges en hul rol in algemene gesondheidsorg meer op die voorgrond was in hul studie, dui dit steeds prominente aspekte aan wat alle sielkundige praktykvoering raak. Navorsing wat dui op die groeiende diversiteit in die Amerikaanse bevolking dokumenteer verskille in gesondheidsorg tussen verskillende etniese en rasse-groepe (Black, 2002; Dreeben, 2001; Parker, Tong, Bolden & Wingo, 1997; Singh & Yu, 1995). Kulturele sydigheid in besluitneming en aanbevelings word ook rapporteer (Schulman, Berlin, Harless, Kerner, Sistrunk & Gersh, 1999:624). Herman *et al*. (2007:e-dok.) meen dat beperkings in

kultuurteorieë, -modelle en -navorsing, en veral verskille in die definiëring van kultuursensitiwiteit, moontlik die belangrikste oorsake is waarom die kulturele omgewing in mediese gesondheidsorg nie verbeter nie. Dit wil dus voorkom of beperkte navorsing op die gebied van kultuur 'n wye en globale effek het, wat algemene en belangrike noodsorg ook affekteer. Die invloed van kultuuraspekte op die sielkundige praktyk in die breë blyk dus 'n steeds noodsaakliker navorsingsterrein te word.

2.3 KULTUUR

Diagrammaties kan die inligting rakende kultuur wat impakteer op my studie voorgestel word soos in Figuur 2.4.

FIGUUR 2.4: Inligting rakende kultuur as toeligting op die navorsingsvrae



2.3.1 INLEIDING

Die sielkunde van multikulturalisme is 'n sosiopolitiese fenomeen wat verwys na ooreenkomste en verskille in die veld van die sielkunde (Vázquez & Garcia-Vázquez, 2003:546) Hierdie skrywers stel dat navorsers in multikulturalisme die hoofstroom sielkunde deur die lens van die onderdrukte, die wat uitgelaat is, beskou (Vázquez & Garcia-Vazquez,

2003:546). Minderheidsgroepe, arm populasies, homoseksuele persone en persone met 'n fisieke hindernis word volgens die skrywers as deel van die onderdrukte groepe gesien. Die multikulturele perspektief verdra en ondersteun diversiteit en gelykheid (Shiraev & Levy, 2004:21) en handhaaf 'n breë siening van kultuur, wat onderwys, etnisiteit, taal, religie, nasionaliteit, geslag, ouderdom, geografiese lokalisering en sosio-ekonomiese faktore insluit (Gopaul-McNicol & Brice-Baker, 1998:5).

Shiraev en Levy (2004:3) beskou kruiskulturele sielkunde as die *kritiese en vergelykende* studie van kulturele effekte op die menslike psige. Kruiskulturele sielkunde ondersoek sielkundige verskeidenheid asook die onderliggende redes vir hierdie verskille (Shiraev en Levy, 2004:3). Daar word gepoog om antwoorde te vind op die vraag oor wat die verband tussen kulturele norms en gedrag is en op watter wyses sekere menslike aktiwiteite beïnvloed word deur verskillende sosiale en kulturele magte (Shiraev en Levy, 2004:3). Shiraev en Levy (2004:3) stel verder dat kruiskulturele sielkunde kruiskulturele interaksies impliseer, en dat dit nie net belangstelling toon in verskille tussen kulturele groepe nie, maar ook wil vasstel watter universele sielkundige fenomene geld vir mense in verskeie kulture. Shiraev en Levy (2004:3) verduidelik dat die struktuur van menslike persoonlikheid – wat relatief blywende denkpatrone, -gevoel, en -aksies insluit – een van hierdie universele sielkundige verskynsels is. Hierdie studie beweeg vanuit die kruiskulturele perspektief, en stel dat verskille tussen individue voorkom en dat sielkundiges mag baatvind by die erkenning en herkenning van sodanige verskille in die nastreef van eties verantwoordbare projeksie-assesserings.

Tabane (2004:14) stel dat die woord *kruiskultureel* dit wat buite die navorser se kultuur is erken, en ook erkenning verleen aan die gee-en-neem verhouding van die kultuur van die navorser en dié van die deelnemer. 'n Kruiskulturele studie vergelyk dít wat buite die navorser se kultuur val (waarvan die navorser bewus mag wees of nie bewus mag wees nie) en binne die kultuur val van die deelnemer(s) en die navorsingsondersoek (Tabane, 2004:15).

Dana (2005:34) onderskei tussen standaard- en multikulturele assesserings in sielkunde in sy poging om kulturele bewustheid en verhoogde sensitiwiteit vir sydige interpretasie teweeg te bring (Dana, 2005:x). Hy beskryf standaard sielkundige assesserings as assesserings waar die 50 mees gebruikte, objektiewe (*sic*) meet- en projeksie instrumente (*sic*) gebruik word, waaronder die Rorschach, die TAT en die *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* (MMPI) as van die belangrikstes uitgelig word. Hy voeg egter die Wechsler skale later by as toetse wat ook in standaardassesserings gebruik word (Dana, 2005:3;5). Standaardassesserings behels huidig, volgens hom, 'n proses waar die hindernisareas

identifiseer word, waar data insamelingsmetodes gekies en implementeer word, waar die integrasie van relevante inligtingsbronne plaasvind, waar die rapportering van afleidings en aanbevelings plaasvind, en wat verwysingsinligting ten opsigte van spesifieke areas insluit (onder andere beskrywings van huidige gedrag, oorsake van geobserveerde gedrag, wyses waarop gedragspatrone gemodifiseer kan word) (Dana, 2005:4).

Multikulturele assesserings verwys, volgens Dana (2005:3), na die toepassing van standaard instrumente (*sic*) wat in samehang met onderhoude en ander toetse of metodes wat kulturele sydigheid beperk gebruik word, waar die ekstra toetse en metodes dus addisionele inligting verskaf wat dan meewerk tot eties verantwoordbare multikulturele assesserings en die multikulturele bevoegheid van die sielkundige.

Begryping van die impak van kultuur en die nodigheid om klaring te kry rondom wat die term *kultuur* behels, sou dus belangrik wees om multikulturele bevoegdheid in assesserings, sowel as eties verantwoordbare sielkundige assesserings na te streef. Soos reeds voorheen genoem is my doel met assessering en met hierdie navorsing juis om te poog om die kliënt nie mis te verstaan nie, om daarna te streef dat die belang van die kliënt voorop staan, ongeag kultuurfaktore wat mag impakteer op die assesseringsituasie.

2.3.2 DEKONSTRUKSIE VAN DIE KONSEPTE KULTUUR EN MULTIKULTURALITEIT AS BEÏNVLOEDENDE FAKTORE OP EMOSIONELE SIELKUNDIGE ASSESSERING

Wat is kultuur en wat is multikulturaliteit? Om kulturele aspekte in ag te kan neem in sielkundige intervensies en spesifiek in sielkundige assessering, kan eenstemmigheid rondom watter aspekte sielkundiges in ag behoort te neem tydens hul interaksies met kliënte, van waarde wees. Padilla en Borsato (2008:6-7) stel inderdaad dat kultuurbillike assesseringspraktyke reeds ’n geruime tyd inhibeer word as gevolg van die gebrek aan konsensus rondom ’n definisie vir kultuur.

Kultuur beïnvloed menslike gedrag, denke en kommunikasie (Cheung, Leung & Au, 2006:522; Lago, 2006:20; 45-46). Hofstede (1980:25) stel kultuur as *the collective programming of the mind which distinguishes the members of one human group from another*. Die definiëring van kultuur blyk egter problematies te wees (Tabane & Bouwer, 2006:554-555). Kultuur is vir Padilla en Borsato (2008:6-7) meer as geografiese, rasse of etniese verskille. Hulle stel dat daar ook ander kultuurrelevante konstrukte belangrik is in opvoedkundige sielkundige assesserings, soos die taalvaardigheid van die kliënt in die voertaal van die assessering, die ouderdom van die kliënt toe migrasie plaasgevind het, generasie-status, die lengte van die tydperk wat die kliënt in die land woonagtig is en in

watter mate akkulturasie plaasgevind het by die kliënt. Die term kultuur *per se* blyk aangepas te word na gelang van die debatvoering wat daaroor plaasvind.

Kultuur word deur Bullock en Stallybrass (1977:150) beskou as die sosiale nalatenskap van 'n gemeenskap, wat die materiële artifakte (onder andere die gereedskap, wapens, huise, werkplekke, wyse van aanbidding, regering, ontspanning; kunswerke, ensomeer), die kollektiewe verstandelike en spirituele 'artifakte' (sisteme van simbole, idees, oortuigings, waardes, estetiese persepsies, ensovoorts) en die kenmerkende gedragsvorme insluit wat geskep is deur mense (soms berekend en soms deur onbeplande kontak met mense) en oorgedra word van geslag tot geslag.

Tabane en Bouwer (2006:554) wys daarop dat verskeie skrywers steeds die 50 jaar oue definisie van Kroeber en Kluckhohn (1952:181) gebruik wanneer hulle kultuur definieer, en dat dit die permanensie van die konstruk impliseer:

> *Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; cultural systems may on the one hand be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action.* (Kroeber & Kluckhohn, 1952:181)

In teenstelling hiermee, meen Fabri (2008:214) dat *Culture is fluid and dynamic, as are the political, social, and economic situations of countries, regions, and the world*. Tabane en Bouwer (2006:554) redeneer insgelyks dat kultuur kontekstueel gerig kan word en nie permanent is nie en dat navorsers daarom die spesifieke kulturele aspekte wat hul spesifieke navorsing mag beïnvloed, in ag behoort te neem.

Die *Penguin Dictionary of Psychology* beskryf kultuur as die

> *...system of information that codes the manner in which the people in an organized group, society or nation interact with their social and physical environment. In this sense the term is really used so that the frame of reference is the sets of rules, regulations, mores and methods of interaction within the group. A key connotation is that culture pertains only to nongenetic given transmission: each member must learn the systems and the structures.* (Reber & Reber, 2001:170)

Reber & Reber (2001:170) stel verder dat die groep of versameling van persone wat hierdie gestelde sisteem-patrone deel, bekend staan as daardie kultuur. Hierdie skrywers verduidelik voorts dat die kultuurpatroon die dominante aspekte van daardie kultuur is. Gushue, Greenan en Brazaitis (2005:57) meen dat navorsing ten opsigte van gesinsterapie daarop dui dat daar drie algemene tendense voorkom waardeur kultuur gesinsfunksionering

beïnvloed, naamlik kultuurverskille tussen groepe, kulturele verskille binne groepe en die mate waarin kultuur die interaksie tussen die terapeut en 'n gesin beïnvloed.

Fischer (2009:25) sluit aan by Reber en Reber (2001:170) in sy stelling dat kultuur beskou word as 'n sisteem wat gedeelde betekenisse het, maar betoog dan verder dat die implikasie hiervan die noodsaak uitlig dat die identifisering van beide die kulturele konstrukte van 'n land, en die individu se kulturele verskille in gedrag en houding, ontrafel moet word. Volgens Fischer (2009:29) meen die moderne Amerikaanse antropologie dat kultuur aangeleer word deur die sosialiseringsproses binne spesifieke groepe waar die sleutel simbole, idees, kennis en waardes tussen individue van een geslag na 'n ander oorgedra word deur middel van kommunikasie en nie geneties nie.

Fischer (2009:29) stel verder dat die definiëring van kultuur die eerste stap in 'n navorsingsproses behoort te wees, omdat die definisie van kultuur die stappe en prosesse in die navorsing bepaal. Ek sien kultuur, soos Fischer (2009:29), as 'n sisteem van gedeelde betekenisse. Kirmayer (2006:131) wys op die debat met betrekking tot die lokus van kultuur en sy vrae ten opsigte van kultuur skep egter weer kognitiewe dissonanse by my. Kirmayer (2006:131) meen dat kultuur volledig sou beskryf kon word deur die ervarings en perspektiewe van 'n individu te assesseer, indien kultuur wel binne die psige van die mens ontstaan waar sosiale leer dit inskryf in die brein. Kirmayer (2006:131) vra egter of kultuur nie eerder te vinde is in die instellings, reëls en praktyke wat die sosiale wêreld kenmerk nie, wat beteken dat individue moontlik nie die logika van kultuur kan artikuleer nie, selfs al is hul gedrag en ervarings diep ingewortel in en afhanklik van kulturele sisteme.

Kirmayer (2006:126-144) se skrywe fokus op die herbedinking van kulturele psigiatrie, en hy bring belangrike punte na vore. Hy stel voor dat kulturele psigiatrie se vooruitgang berus op die bevordering van 'n breë perspektief wat inherent multidissiplinêr is en psigiatriese epidemiologie, mediese antropologie en sosiologie, kognitiewe wetenskap en sosiale sielkunde insluit; dat daar aandag gegee moet word aan sielkundige prosesse, maar met begryping dat sielkundige prosesse nie uitsluitlik binne die individu geleë is nie, maar dat diskursiewe prosesse wat fundamenteel sosiaal is, ingesluit is hierin; en dat kulturele psigiatrie die interaksie tussen beide plaaslike en globale kennissisteme en mag moet ondersoek (Kirmayer, 2006:126-127).

Tabane (2004:15) wys daarop dat 'n onderskeid tussen kultuur, tradisie en etnisiteit getref moet word omdat kultuur verander, maar etnisiteit en tradisie nie. Tradisie omsluit kultuur en etnisiteit (Tabane, 2004:15). Volgens Tabane (2004:15) hou etnisiteit 'n noue verband met nasionaliteit, geografiese oorsprong, kultuur en taal. Etnisiteit is ook nou verwant met die taal van die spesifieke groep.

Tydens die 1990's is die begrip multikultureel uitgebrei om geslags- en seksuele oriëntasie-vraagstukke in te sluit en tydens die jare 2000 is religie en ouderdomskwessies ook onder die multikulturele vaandel gevoeg (Moodley, 2007:16-17). Moodley (2007:16-17) bepleit die vervanging van die term 'multikulturalisme' met 'n nuwe kritiese multikulturalisme wat alle minderheidsgroepe insluit, wat volgens hom dan impliseer dat blanke kliënte (wat 'n minderheidsgroep in Suid-Afrika is), ras, geslag, seksuele oriëntasie, klas, gestremdheid en tradisionele genesingspraktyke inkorporeer word deur hierdie nuwe term.

Vir die doeleindes van hierdie studie definieer ek kultuur by wyse van 'n samevatting van Fischer (2009:29), Reber *et al.* (2009:184) en Grieger (2008:134) se definisies van kultuur. Soos Grieger (2008:134), beskou ek die terme *kultureel* en *multikultureel* so breed en insluitend as moontlik. Soos sy, sluit ek alle veranderlikes in wat moontlik verskille in betekenisgewing kan onderlê, naamlik ras, etnisiteit, geslag, seksuele identiteit, spirituele/godsdienstige oortuiging, sosio-ekonomiese status, die belewing van fisieke- of ander beperkinge, ouderdom en nasionaliteit. Ek voeg egter ook vanuit Reber *et al.* (2009:184) by dat kultuur die aangeleerde verwysingsraamwerk is van wat aanvaarbare reëls en regulasies en metodes vir interaksie binne 'n groep is.

Hoe gaan ek egter weet met watter kultuurgroepe 'n adolessente kliënt identifiseer? Hoe bepaal ek dit? Vra ek die kliënt? Vra ek al die rolspelers wat betrokke is by die aanmelding en data-insameling? Wie kan ek glo? Wat van onbewuste sydigheid, vrese, vooroordele, of ander aspekte wat ons interaksie kan beïnvloed?

Indien ek wil kyk of kultuurverskille wel 'n impak het op die dinamiese wyse van invraging in die assessering met projeksie en hoe dit 'n rol speel, is kennis van die individuele kultuur en kruiskulturele funksioneringsvlak waarop die persoon funksioneer noodsaaklik, sodat geldige en vertroubare interpretasies gemaak kan word. Die erkenning en herkenning van personale verskille, as grondvoorwaarde by projeksie-analise en -interpretasie, is van kardinale belang in my navorsing. Kultuur vorm deel van hierdie personale verskille, maar personale verskille binne kultuur as omvattender raamwerk, maak vir my ook sin.

Harris, Echemendía, Ardila en Rosselli (2001:392) verduidelik 'n verdere kompleksiteit van kultuur, naamlik dat daar binne enige kulturele afbakening veelvuldige kulture en gemeenskappe (*societies*) voorkom. Volgens Harris *et al.* (2001:392) mag intrakulturele verskeidenheid selfs meer voorkom as kruiskulturele verskille. Hierdie skrywers rapporteer dat 'n wye verskeidenheid tale, tradisies, religieuse oortuigings en ander kulturele waardes voorgekom het toe Amerikaanse Indiaan-groepe en plaaslike boorlinge van Alaska ondersoek is, onder andere 135 verskillende Indiese-tale en 20 verskillende boorling-tale. Verskille in tradisies en taal is ook gevind onder persone van Hispaanse afkoms, waar elke subgroep hul eie stel kulturele waardes en Spaanse dialekte het (Harris *et al.*, 2001:392-

393). Intrakulturele verskille word ook veroorsaak deur immigrasie, verskillende lewensomstandighede, die tydperk van aankoms in die land waarheen die persoon immigreer het, verskillende taal-blootstelling, sosio-ekonomiese status, die vlak van onderrig en opleiding, sowel as die geografiese lokalisering binne kulturele en etniese groepe (Harris *et al.*, 2001:393).

Lago (2006:1) verwys na Skellington en Morris (2002) se stelling dat die kategorisering van verskillende groepe in samelewings 'n hoogs problematiese saak is omdat ras-groepering nie betekenisvol identifiseer kan word op grond van 'n objektiewe biologiese feit nie. Lago (2006:1) betoog dat wetenskaplike studies rakende mense sover gefaal het om betekenisvolle kenmerke te identifiseer wat onderskeid tref tussen rasse-groepe. Tuckwell (in Lago, 2006:2) meen dat ras, ten spyte van die afwesigheid van differensiërende kenmerke, 'n komplekse en politieke fenomeen is. Alhoewel die nasionaliteit van oorsprong wetlike status het en sodoende as 'n kenmerk gebruik sou kon word, reflekteer sensusopnames nie noodwendig hierdie kategorie nie (Lago, 2006:2).

Westermeyer (in Horton, 2008:550) stel dat akkulturasie verwys na die graad waarin 'n persoon van 'n niedominante kultuur aangepas het by die oortuigings, waardes en praktyke van die dominante kultuur. Van die faktore wat 'n rol kan speel by akkulturasie, is die ouderdom van die persoon toe die nuwe kultuur binne getree is, die opvoedkundige en beroepstatus van die persoon, geslag, interaksies met die dominante kultuur, verhoudings met die uitgebreide familie, toegang tot etniese ondersteuningsisteme en taal (Horton, 2008: 550-551). Akkulturasie kan verskillende vorms aanneem, byvoorbeeld: bikulturasie, samesmelting of assimilasie, en marginale akkulturasie. Transkulturasie kom voor wanneer 'n nuwe hibriede kultuur ontwikkel vanuit die interaksies tussen die dominante en niedominante kultuur.

Indien akkulturasie nie in ag geneem word tydens assessering nie, mag dit meebring dat fout variansie sal voorkom, naamlik waar die persoon nie geakkultureer het tot die kultuur van waaruit die assesseringsprosedures ontwikkel is nie (Horton, 2008:551). Horton (2008:551-552) wys ook op ander kritieke faktore wat 'n rol speel in neurosielkundige assessering, naamlik die moedertaal van die assessor, die ekspressiewe taalvaardigheid (verbale vloeiendheid) van die assessor waar 'n persoon vanuit 'n ander taalgroep assesseer word (indien die assessor nie vertroud is met die moedertaal van die kliënt nie, kan die wyse van frasering, bewoording, vorm, inhoud en aksentuering, die geldigheid van die toepassing sowel as data-interpretasie beïnvloed) sowel as die kommunikasie bevoegdheid van die assessor (dit is of taalreëls korrek toegepas word, of diskoerse teenwoordig is, of die assessor die gesprek en geskrewe taal begryp binne die verband van die sosiale doel van

die kommunikasie, en of die assessor sosiale en taalbetekenisse genoegsaam kan integreer om nuwe situasies toepaslik te kan hanteer).

2.3.3 DIE IMPAK VAN KULTUUR OP SIELKUNDIGE ASSESSERING

Die internasionale pleidooi om kulturele, multikulturele en kruiskulturele faktore in ag te neem tydens sielkundige intervensies (in assesserings, terapie sowel as in sielkundige navorsing) word deur verskeie skrywers en navorsers uitgelig (Bernal & Rodriguez, 2009:170; Eskell-Blokland, 2009:356; McGoldrick & Hardy, 2008:4; Murphy & Maree, 2006:34;51; Harris *et al.*, 2001:391-394; Zeidner, 2001:8-9). Die wekroep tot reflektering oor potensiële kulturele sydigheid in die sielkunde (Constantine & Wing Sue, 2005:3), vra om besinning oor kulturele relevansie in navorsing, onderwys en myns insiens alle vorms van sielkundige praktykvoering. Eskell-Blokland (2009:356) meen dat die relevansie en toepaslikheid van sielkunde as ’n toegepaste dissipline in beide praktyk en navorsing in Suid-Afrika, kommer wek as gevolg van die algemene westerse oriëntasie van die sielkunde as dissipline. Zeidner (2001:8-9) stel dat assessors kennis en begrip behoort te hê rakende die kognitiewe vermoëns waaraan ’n spesifieke kultuur waarde heg, en wat hulle ontwikkel, aanleer of onderrig. Ek sou die belangrikheid van kennis oor die emosionele aspekte en sosiale vermoëns wat aangeleer, ontwikkel en onderrig word deur bepaalde kultuurgroepe, hier wou byvoeg. Assessors moet kennis dra van die kulturele waardes, tradisies en oortuigings wat beide die proses en uitkoms van assessering kan beïnvloed (Zeidner, 2001:8).

Foxcroft *et al*. (2005:14) verduidelik dat daar in assessering vanaf die laaste gedeelte van die twintigste eeu in verskeie lande, waaronder óók Suid-Afrika, ’n fokus op multikulturele aspekte geplaas is. Die Suid-Afrikaanse sensus opname van 2001 toon dat persone van kleur oorheersend is in Suid-Afrika. Volgens SouthAfrica.info was die ras-aanduiding statisties soos volg: Swart Afrikane 79,6%; Indiërs of Asiërs 2,5%; Gekleurdes 8,9% en Blankes 9,1%. Die noodsaaklikheid van assessering wat kulturele aspekte akkommodeer en moontlik integreer, spreek uit die statistiek. Kanjee (2005:66) rig ’n pleidooi dat niediskriminering en regverdigheid (*sic*) in die toepassing van assessering, die interpretasie van resultate sowel as die verslaggewing daarvan, moet plaasvind. Om te verseker dat die inligting wat verkry word vanuit assesserings korrek hanteer word, pleit Kanjee (2005:66) dat rigoristiese metodes en -ontwerp ingespan moet word wanneer kruiskulturele aanpassings in toetse gemaak word en wanneer toetse vertaal word.

Pogings om toetse te ontwikkel wat kultuurvry is, het volgens Grieve (2005:232) misluk en die skrywer stel dat daar reeds vroeg besef is dat dit nie moontlik is om ’n toets te ontwikkel wat vry is van enige kultuurinvloede nie. Sukses word wel rapporteer ten opsigte van uitkomste wanneer kulturele aanpassings tydens sielkundige intervensies gemaak word (Bernal & Rodriguez 2009:175; Matos, Bauermeister & Bernal 2009:233-253). Ten opsigte

van sielkundige assessering rapporteer Murphy en Maree (2006:51) sukses met aanpassings in kognitiewe assesserings om sydigheid te beperk.

Landy en Conte (2007:123) sowel as Foxcroft *et al*. (2005:14-15) meld dat die vraag na toets-billikheid (*sic*), die beperking van sydigheid tydens toetsing en die feit dat Europese sielkundiges 'n behoefte uitgespreek het aan meer gestruktureerde monitering van goeie toetspraktyk, gelei het tot die ontwikkeling van internasionale riglyne vir toetsgebruik (Bartram, 2000:5) en die soeklig laat val het op die bevoegdheid van assessors om 'n eenvormige standaard te verseker. Suid-Afrika het hierdie riglyne aanvaar. Die internasionale riglyne vir toetsgebruik het volgens die Internasionale Toetskommissie ontstaan omdat lande verskil ten opsigte van die wetlike beheer oor die gebruik van toetse en wie dit mag toepas (Bartram, 2000:5). Hierdie dokument spreek aspekte aan soos die toeganklikheid van toetse, die sekuriteit van toetse, aspekte ten opsigte van kopiereg, internet-toetsing en standaarde rakende die toepassing van toetse en assesseringsmateriaal, om sodoende 'n koherente struktuur te skep waarbinne toetsgebruikers kan optree en opgelei kan word (Bartram, 2000:5-6).

Landy en Conte (2007:123) verduidelik dat bo en behalwe die verskille wat in internasionale assesseringspraktyke voorkom, daar ook noemenswaardige verskille voorkom met betrekking tot die beskikbaarheid van inligting. Hulle stel dat die meeste inligting oor toetskwaliteit verkry is van lande soos die Verenigde State van Amerika, Nederland, Japan, die Verenigde Koninkryk, Kanada, Spanje, Finland, België en Slovakië. Die lande wat die minste inligting kon bied oor toetskwaliteit was volgens hierdie skrywers China, Denemarke, Ukraïne en Suid-Afrika. Dalk dra Suid-Afrika se kultuurdiverse bevolking by tot die rede vir sy beperkte inligting?

Grieger en Toliver (2001:834) bepleit kultuurrelevante raamwerke en modelle vir assessering, geval-konseptualisering en diagnoses, wat kliënte se wêreldbeskouing, vlak van akkulturasie, ras/etniese identiteitsontwikkeling, emosionele intelligensie, taaldominansie, sowel as die ekwivalensie van sielkundige konstrukte in die kliënt se kultuur, insluit. 'n Kultuur verskaf spesifieke modelle wat gedrag, gevoelens, denke en kommunikasie rig en kulturele waardes en verwagtings se invloed op assessering mag nie gering geag word nie (Zeidner, 2001:8). Dat 'n sielkundige 'n eerlike poging behoort aan te wend om kultureel- en etniesverskillende persone se kultuur te verstaan en te waardeer, blyk dus 'n kritieke vereiste te wees.

Dana (2005:34) sluit aan by voornoemde skrywers en gee 'n oorsig van kulturele verskille wat inherent is aan die selfvoorstellings van multikulturele (*sic*) kliënte. Multikulturele kliënte is vir Dana (2005:ix;34) kliënte uit die minderheidsgroepe wat nie in die normatiewe data van die bepaalde sielkundige instrument of prosedure ingesluit is nie, wat dus verskil van die

normpopulasie met wie dit ontwikkel is. *Minderheidsgroep* word hier beskou vanuit die westerse, Amerikaanse perspektief wat oorwegend die blanke middelklas verteenwoordig. Volgens Dana (2005:34) beïnvloed hierdie kulturele verskille kliënte se response op gestandaardiseerde toetse. Hy meen dat dit belangrik is dat 'n sielkundige kulturele verskille, soos vervat in individue se wêreldbeskouing, begryp, om sodoende multikulturele bevoegdheid in sielkundige assessering te kan ontwikkel, naamlik bevoegdheid om binne wêreldbeskouings die etniese/ras-groepsidentiteit te onderskei van individuele kulturele identiteite. Volgens Dana (2005:34) is groepsidentiteit 'n onveranderbare lewensomstandigheid, terwyl individuele kulturele identiteit of die *kulturele self* vatbaar is vir modifikasie wat deur akkulturasie status en/of ras identiteitsontwikkeling teweeggebring kan word. 'n Beskouing van die etniese/ras groepsidentiteite sowel as van die individuele identiteit soos wat dit vervat is in die kulturele self is noodsaaklik, sodat die impak van oorkoepelende oortuigingsisteme op assesseringsinstrumente en dienslewering, begryp kan word (Dana, 2005:34). Dana (2005:34) beskou oortuigingsisteme soos verstand-liggaam verhouding (*mind-body relationship*), waardes, spiritualiteit/godsdiens, gesondheid/siekte, individualisme-kollektivisme, lokus van kontrole en lokus van verantwoordelikheid as belangrik.

Waar Harris *et al.* (2001:391) waarsku dat praktisyns soms eerder dienste weier as om die uitdaging van kruiskulturele assessering te aanvaar, mag 'n analise van die impak van kultuur op mono- en kruiskulturele assesseringsituasies dalk lei tot die heroorweging van gunstige betrokkenheid by multikulturele en kruiskulturele sielkundige assessering. Sodoende mag sielkundiges dalk hul toekomstige kliënte basis verbreed.

2.3.3.1 Kulturele verskille binne oortuigings as moontlike impakterende faktor op sielkundige assesseringsituasies

(a) Wêreldbeskouing

Obasi, Tamkin en Caldwell (2008:1) verduidelik dat kultuur impakteer op alle menslike ervaring en dat *wêreldbeskouing* daarom een van die mees bestudeerde konstrukte is in die velde van kulturele, kruiskulturele en multikulturele sielkunde. 'n Wêreldbeskouing word beskou as 'n persoon se persepsie van sy/haar verhouding met die wêreld (Obasi *et al.*, 2008:1). Meer spesifiek, is 'n wêreldbeskouing 'n neweproduk van die manier waarop 'n persoon gesosialiseer word om oor die wêreld te dink, te voel, die wêreld te ervaar en persepsies oor die wêreld te vorm (Obasi *et al.*, 2008:1). *Wêreldbeskouing* poog om sin te maak uit ervarings wat andersins as chaoties en betekenisloos beskou sou word (Obasi *et al.*, 2008:1).

> *Worldview articulates the basic philosophical assumptions, values, and beliefs underlying culture and is expressed through its various structural or institutional manifestations. Moreover, worldview is a by-product of culture that affects, and tends to determine, behaviour.* (Obasi *et al*., 2008:1)

Die invloed van wêreldbeskouings as raamwerke wat impakteer op sielkundige assessering, word reeds vir baie jare erken (Karademas, Bakouli, Bastoums, Kallergi, Tamtami & Theofilou, 2008:1022, Dana, 2005:35). 'n Wêreldbeskouing word deur Leontiev (2007:243) beskou as 'n sisteem van subjektiewe veralgemenings, terwyl Dana (2005:35) dit beskryf as 'n raamwerk van kollektiewe wysheid. Hierdie raamwerk word deur persone gebruik om hul realiteit te struktureer en om 'n betekenisvolle konteks vir lewenservarings te bied ten einde te oorleef en aan te pas (Karademas *et al*., 2008:1022;1023). 'n Wêreldbeskouing word dus saamgestel vanuit 'n persoonlike betekenis sisteem, wat die kern is van 'n persoon se beeld van die wêreld (Leontiev, 2007:244-245).

'n Wêreldbeskouing bied 'n gesigshoek of perspektief vanwaaruit verhoudings tussen mense of groepe van diverse kulture beïnvloed en dus algaande bedryf word (Vázques & Garcia-Vázques 2003:547). Die standaard verwysingspunt vir wêreldbeskouings is gewoonlik die westerse wêreldbeskouing, wat dan gebruik word om te beoordeel in hoe 'n mate ander mense afwyk vanaf hierdie perspektief (Vázquez & Garcia-Vázquez, 2003:547). Vázquez en Garcia-Vázquez (2003:547-548) waarsku teen die siening dat mense wat nie aan die Westerse wêreldbeskouing standaarde voldoen nie, as abnormaal beskou word.

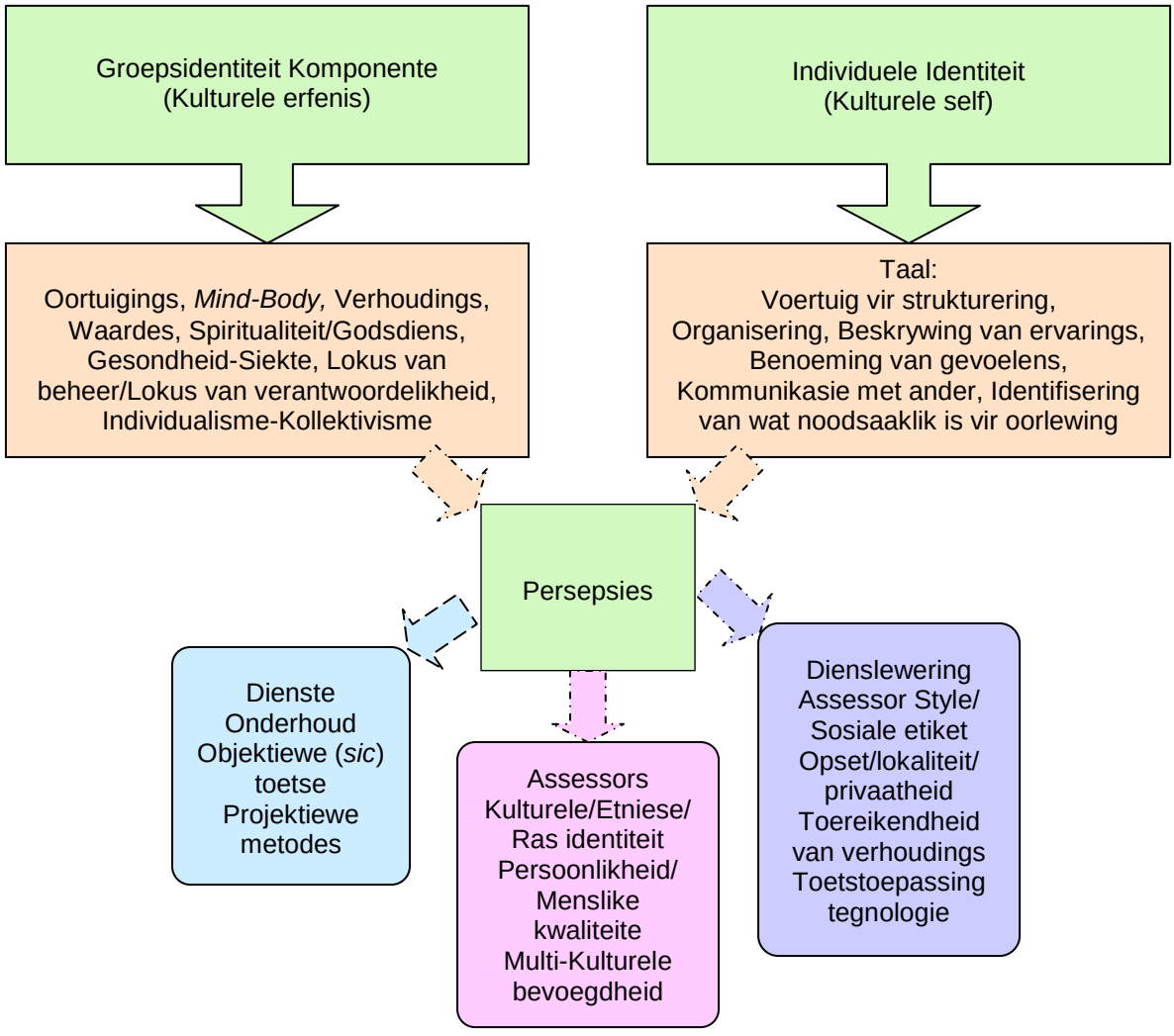
'n Historiese oorsig van die konstruk *wêreldbeskouing* toon dat *wêreldbeskouing* beskou word as een van die eerste kultuurveranderlikes wat geïntegreer was in sielkundige navorsing, teorie en praktyk (Obasi *et al.*, 2008:1). Vanuit die sielkunde literatuur blyk *wêreldbeskouing* die gemeenskaplike bindingsfaktor te wees wat kultuurbevoegde navorsing sowel as psigoterapie binne kultuurverskillende gemeenskappe rig (Obasi *et al.*, 2008:1). In 1970 het J.L. White se eerste artikel - *Toward a Black Psychology* - verskyn waar die toepaslikheid van hoofstroom sielkunde op *African Americans* bevraagteken is (Obasi *et al.*, 2008:1). Implisiet teenwoordig in hierdie stelling is die feit dat verskillende wêreldbeskouings bestaan tussen verskillende groepe. Ondersoek na die implikasies van wêreldbeskouing is veral onderneem deur D.W. Sue en sy kollegas (Obasi *et al.*, 2008:1). In 1992 het Sue en kollegas 'n oproep tot die sielkunde professie gerig om kultureel vaardig te raak in psigoterapie, en 'n stel vaardighede voorgestel wat nagestreef moet word in die strewe na kultuurvaardigheid (Obasi *et al.*, 2008:1). In 2002 het die *American Psychological Association Council of Representatives* 'n stel riglyne aanvaar vir sielkundiges oor multi-kulturele onderwys, opleiding, navorsing, praktyk en organisatoriese verandering (Obasi *et al.*, 2008:1), waarvolgens dit nie genoeg is om bewus te wees van verskille in die wêreldbeskouing van die deelnemer aan navorsing, of jou eie nie, maar sielkundiges oor

vaardighede moet beskik om deur sodanige verskille te werk op 'n kultuursensitiewe en betekenisvolle wyse.

Hedendaagse debatte oor die konstruk *wêreldbeskouing* fokus meer op hoe dit gekonseptualiseer word, en minder op die bruikbaarheid van die konsep binne die sielkunde veld (Obasi *et al.*, 2008:1). Die belangrikheid van die impak van *wêreldbeskouing* word wyd erken, en vrese oor dispariteite in sielkundige ondersteuning aan sekere populasies as gevolg van verskille in *wêreldbeskouing*, veroorsaak wekroepe van sielkundiges vir 'n omvattende uitbreiding van die konstruk *wêreldbeskouing* sodat hierdie kennis kan toegepas word op assessering en op psigoterapie (Obasi *et al.*, 2008:1).

Dana (2005:35; 1993:10) bied 'n raamwerk (Figuur 2.5) wat wêreldbeskouing komponente en die persepsies van assessors en assesseringsdienste aandui, wat uiteraard die assesseringsituasie beïnvloed.

FIGUUR 2.5: Wêreldbeskouing komponente en persepsies van assessors en assesseringsdienste (Dana, 2005:35; 1993:10)



Soos vermeld onderskei Dana (2005:35-36) tussen groepsidentiteit (etnisiteit/ras)(*sic*) en individuele identiteit (kulturele self) binne 'n konteks waar waardes en oortuigings binne spesifieke taal kontekste, die persepsies van diensverskaffers aan vyf prominente kultuur-/rassegroepe in die VSA struktureer. Volgens Dana (2005:36) spruit groepsidentiteit (etnisiteit) voort uit die geskiedenis, kulturele erfenis en 'n sin van lokaliteit binne 'n spesifieke geografiese omgewing. Dana (2005:36) sien etnisiteit as 'n fokuspunt vir groepsidentiteit as *kultuur*. Volgens Dana (2005:36) word groepsidentiteit saamgestel uit die waardes, oortuigings en taal wat die uitdrukking van gedrag, kognisies en emosies struktureer, organiseer en orkestreer. Groepsidentiteit sluit die siening van simptome van psigopatologie in, sowel as dit wat 'n kultuur of samelewing beskou as abnormale gedrag.

Dana (2005:36) meen dat wanneer individue assesseer word, beide die individuele identiteit en groepsidentiteit assesseer behoort te word omdat die aard van etniese/ras/kulturele populasies verskil. Dana (2005:36) stel ook dat selferkende groepsidentiteit relatief konstant bly oor tyd heen, alhoewel individuele kulturele identiteit verander oor tyd en generasies heen.

Volgens Dana (2005:36) word individuele identiteit saamgestel uit persoonlikheid en die kulturele self. Hy (Dana 2005:36) sien die self as die lokus van 'n persoonlike identiteit. Persoonlike identiteit enkodeer gedrag, emosies en kognisies (Dana, 2005:36). Persoonlike kenmerke, lewenservaring, en sosio-ekonomiese status dra by tot dimensies van die self sowel as tot die inhoudelike (relatiewe belangrikheid, die organisasie, die mate van beheer) en die grense van die kulturele self (Dana, 2005:36). Afhangende daarvan of die persoon afkomstig is van 'n individuele of kollektiewe samelewing, mag die *self* weinige of veelvuldige ander persone insluit in spesifieke verhoudings (familie, uitgebreide familie, betekenisvolle ander, individue in die onmiddellike of wyer gemeenskap), sowel as die gemeenskap as entiteit.

Diere, plante, natuurlike- en bo-natuurlike magte (spirituele dimensie), mag ook 'n prominente posisie beklee binne die kulturele self (Dana, 2005:36). Die grense van hierdie self mag rigied, uitsluitend, penetreerbaar of vatbaar vir groei en uitbreiding wees. Die komposisie van die kulturele self verskil op grond van die tipes en hoeveelheid van elemente waaruit dit saamgestel is, sowel as die omvang daarvan en die belangrikheid wat toegeskryf word aan elkeen van hierdie elemente (Dana, 2005:36).

Die kulturele selfsisteem bepaal respons patrone, aanvaarbare temas vir kommunikasie binne die assesseringsituasie, asook nieverbale gedrag (Dana, 2005:37). Dana (2005:37) wys daarop dat, ten tye van die verskyning van sy boek, geen assesseringsmedia beskikbaar was wat genoegsame inligting kon verskaf oor die kulturele self nie, alhoewel literatuur oor die selfkonsep en selfkonsep assesseringsmedia vir Euro-Amerikaners

beskikbaar is. Dana (2005:37) beveel aan dat meetmiddele (*sic)* betreffende wêreldbeskouing en die individuele- en kollektiewe self wel gebruik kan word vir 'n beskrywing van die kulturele self. Om die wêreldbeskouing van 'n persoon te probeer bepaal, blyk egter moeilik te wees.

Leontiev (2007:244) stel dat die konsep van 'n wêreldbeskouing nie binne tradisionele kategorieë van sielkundige ondersoek inpas nie. Leontiev (2007:244) redeneer dat 'n geïntegreerde teorie oor wêreldbeskouing nie versoenbaar is met streng digotomie, soos die kognitiewe *versus* affektiewe, interne *versus* eksterne, verstand (*mind*) *versus* gedrag, nie. Koltko-Rivera (in Leontiev, 2007:244) meen dat teorie oor wêreldbeskouing slegs moontlik is *as a phenomenological cognitive-social hybrid that makes allowances for psychodynamic and dispositional influences on worldviews as they affect behaviour*.

Leontiev (2007:244) sluit hierby aan deur te verduidelik dat verskeie sielkundige fenomene (*sic*) nie ingepas kan word by digotome soos kognitief of affektief of 'n kombinasie daarvan nie. Hy gebruik die voorbeeld van persoonlike betekenis en 'n persoonlike konstruk, wat nie deur kognitiewe en/of affektiewe fenomene vasgevang kan word nie (Leontiev, 2007:244). Die gemene faktor tussen konsepte soos betekenis, persoonlike konstruk, ervaring, betekenisvolheid en wêreldbeskouing is volgens Leontiev (2007:244) geleë in die feit dat hierdie konsepte nie verwys na realiteite in die omgewing of na realiteite van emosionele dinamika nie, maar eerder dui op die realiteit van verbande tussen die individu en die wêreld. Mens-in-die-wêreld het 'n onderliggende betekenis logika wat eie is aan daardie spesifieke mens (Leontiev, 2007:244).

Ek vereenselwig my met Leontiev (2007:245) se beskrywing van wêreldbeskouings.

> *Worldview is a more or less coherent system of general understandings about how human beings, society, and the world at large exist and function. A worldview also includes ideals of the desirable or "perfect" human being, society, and world.*

Leontiev (2007:245) onderskei tussen vier aspekte binne die wêreldbeskouing-struktuur: 'n inhoudsaspek-; 'n waarde-aspek; 'n strukturele aspek en 'n funksionele aspek. Hy verduidelik die vier aspekte soos volg: Die inhoudelike aspek handel oor die individu se implisiete of eksplisiete oortuigings oor die wêreld, byvoorbeeld "alle adolessente is rebels". Die waarde-aspek verwys na die sisteem van ideale, van wat die wêreld behoort te wees of, as die wêreld beheer sou kon word, hoe die wêreld dan moet wees. Hierdie ideale dien dan as kriteria om die huidige toestand van sake te beskryf, byvoorbeeld "Wat goed is vir *General Motors*, is goed vir Amerika" of "Die gebruik van seksistiese taal word sterk afgekeur". Die strukturele aspek verwys na die analise van die integrasie van elemente van die wêreldbeskouing wat koherent, goed gestruktureer en nieteenstrydig kan wees, of swak gestruktureer, teenstrydig en gefragmenteerd kan wees. Die onderskeiding tussen die

subsisteme van 'n persoon se wêreldbeskouing en die definiëring van konneksies en interrelasies, is deel van die strukturele aspek van die analise. Die funksionele aspek hanteer die invloed van die wêreldbeskouing op die persepsie en op die begryping van realiteit, en hoe dit die individu se aksies beïnvloed. Hierdie invloed mag direk of gemedieerd, bewus of onbewus, sterk of swakker wees. Waar sommige persone maklik hul oortuigings verdedig of bevorder, mag ander hul oortuigings nie uitdruk nie en ook maklik opgee onder matige druk (Leontiev, 2007:245).

Individuele wêreldbeskouings reflekteer algemene waarhede wat vir daardie betrokke persoon kennis weerspieël van "hoe dinge is" (*how things are*) (Vázquez & Garcia-Vázquez, 2003:546). Die wêreldbeskouing het dus 'n individuele, subjektiewe karakter en is vervat in die kern van 'n persoon se identiteit (Leontiev, 2007:246).

Leontiev (2007:246) het 'n tegniek ontwikkel wat hy die *Ultimate Meanings Technique* (UMT) noem, waar hy slegs pen en papier gebruik in sy dialoog met 'n kliënt, om die strukturele, kwalitatiewe en kwantitatiewe analise van betekenis-konneksies in individuele wêreldbeskouings te maak. Hierdie tegniek word deur hom beskou as 'n assesseringstegniek wat val binne die kwalitatiewe tradisie, en wat ten doel het om 'n persoon se subjektiwiteit in quasi-objektiewe veralgemenings te rekonstrueer en 'n waarde daarop te plaas (Leontiev, 2007:247). In navorsing wat deur Leontiev (2007:264) onderneem is, blyk dit dat die UMT belangrike aspekte van persone se wêreldbeskouing aan die lig bring, wat nie deur ander assesseringstegnieke bepaal word nie.

Die siening van die individuele self (kulturele self), as deel van die wêreldbeskouing van 'n persoon, beïnvloed ook die siening van 'n individu oor hoe sy/haar persoonlike artifakte soos finansies, mag en erkenning, beheer sal word om 'n geordende wêreld daar te stel asook om 'n gemaklike selfdefiniëring te bereik (Sampson, 1985 in Dana, 2005:37). Self-evaluering (*sic)* vind plaas deur reflektief die eie prestasie te beskou. Dana (2005:37) wys daarop dat individualisme kenmerkend is van baie blanke persone (veral mans en sielkundiges) in Amerika, en dat veral vroue medewerkende gedrag openbaar. Jensen, McGhie en Jensen (1991) in Dana (2005:37) stel verder dat vroue erken dat hul hul kinders as deel van die self beskou. Lykes (1985) in Dana (2005:37) rapporteer verskille tussen Amerikaanse mans binne die individualisme groepering.

Dana (2005:37) verduidelik die interafhanklike of kollektiewe lokus van die self as 'n buigsame grens wat ander insluit. Die kollektiewe self stimuleer 'n bewus wees van doelwitte wat die welsyn van ander bevorder, sowel as die daarstelling van aktiwiteite om ander se welstand na te streef (Dana, 2005:37). Selfdefiniëring vind plaas as gevolg van verhoudings binne spesifieke kontekste en deur middel van kontinue selfaanpassing ter bevordering van harmonie met ander (Dana, 2005:37).

Maar word kultuur vervat binne 'n persoon se wêreldbeskouing of is wêreldbeskouing 'n deel van 'n persoon se kultuur? Vir die doel van die onderhawige studie se vraagstellings gaan ek nie by 'n filosofiese debat hieroor stilstaan nie, maar neem ek kennis van beide as moontlike impakterende faktore op projeksies tydens assessering in mono- en kruiskulturele situasies.

(b) Spiritualiteit

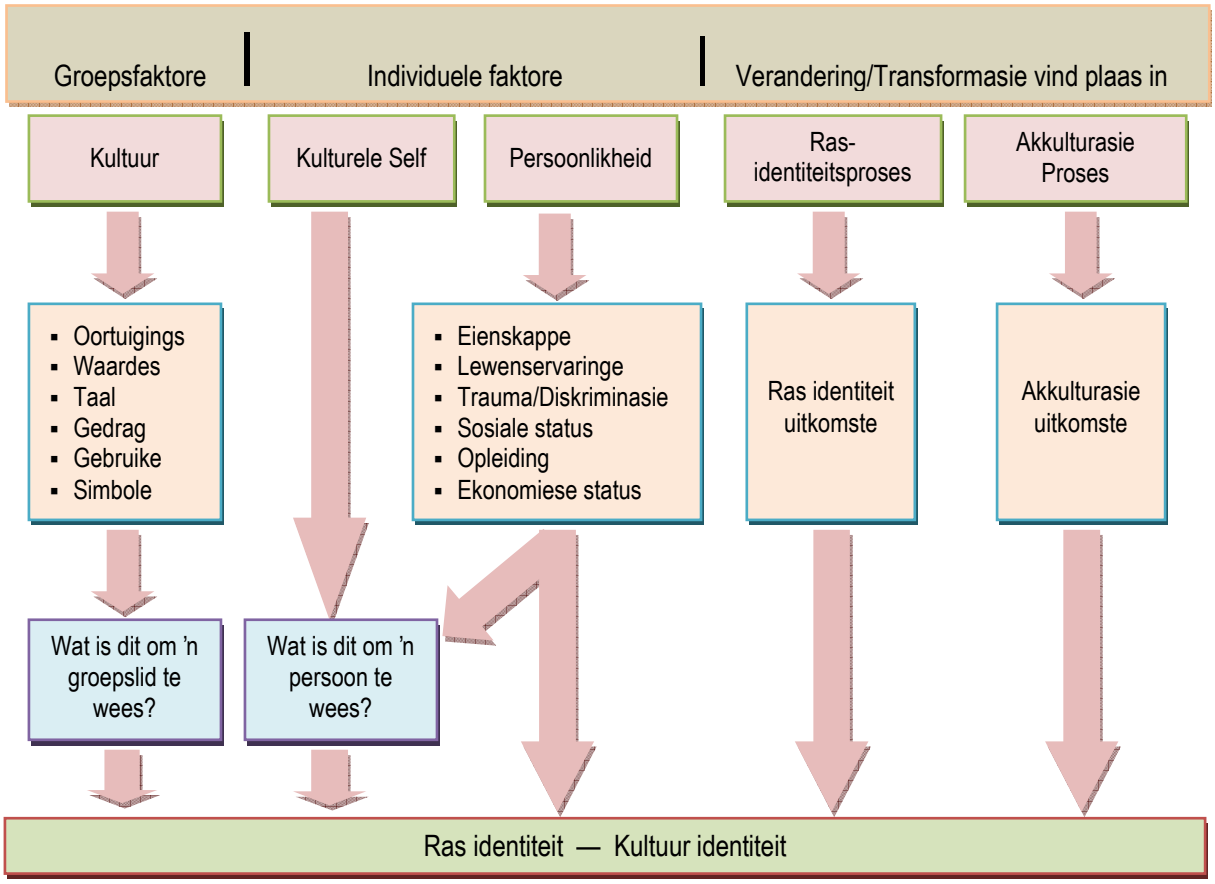
Navorsing deur Chin (2006:27-42) dui daarop dat spiritualiteit 'n uiters belangrike bron is waaruit wêreldbeskouing ontstaan en dat spiritualiteit gekoppel moet word met 'n sosiale leer konteks. Chin (2006:40) vra onder andere die volgende vrae: Hoe genereer mense kennis deur hul interaksie met hul spirituele tradisies? Watter nuwe kennis en wyses van weet vloei voort as 'n resultaat van spirituele groei en verandering? Hoe vorm spiritualiteit die wyse waarop die wêreld beskou word?

Chin (2006:27) se navorsing het die verhouding tussen spiritualiteit en die ontwikkeling en vorming van 'n globale sosiale identiteit verken. Chin (2006:27) het die ervarings van 10 vroue van die Bahaï geloof bestudeer, waar hierdie vroue vertel het hoe hulle 'n wyer identiteit (her)konstrueer het deur die onderrig van hul geloof. Spiritualiteit as informerende bron vir die vorming en samestelling van die individu se wêreldbeskouing kan dus nie uitgesluit word nie. Vir my studie word hierdie debat egter nie verder gevoer nie omdat ek al hierdie faktore as belangrike beïnvloedende aspekte beskou wat mag impakteer op assesserings in mono- en kruiskulturele situasies. My eie beskouing is tans dat godsdiens en spiritualiteit wêreldbeskouings kan omvou en dat wêreldbeskouings weer spiritualiteit kan omvou, afhangende van die unieke kliënt. My eie beoordeling is uiteraard informeer deur die veelvuldige literatuur invloede (wat nie noodwendig direk in hierdie studie rapporteer is nie), sowel as my eie wêreldbeskouing.

(c) Bronne wat transformasie kan teweegbring tydens identiteitsvorming

Goossens (2006:4) rapporteer verskille in die sosiale kondisionering van adolessente in verskillende Europese lande, wat meebring dat vergelykings tussen adolessente uit verskillende kulture verskille in hul ontwikkeling en identiteitsvorming aandui. Verskille ten opsigte van sielkundige kenmerke (soos selfbeeld), blyk egter moeilik bepaalbaar te wees (Goossens, 2006:5). Goossens (2006:9) stel ook dat resente bevindings vanuit sosiale en sielkundige velde verskuiwings aantoon in klassieke mylpale in die oorgang na volwassenheid en dat toenemende kontak tussen kulture die tradisionele begryping van adolessensie kan verander. Dana (2005:38) bied 'n diagrammatiese voorstelling van bronne wat verandering of transformasie kan teweegbring tydens/in die vorming van identiteit, naamlik groepsfaktore, individuele faktore sowel as ander faktore. My vertaalde en diagrammaties aangepaste weergawe van Dana (2005:38) se voorstelling word voorgehou in Figuur 2.6.

FIGUUR 2.6: Bronne wat verandering/transformasie kan teweegbring tydens/vir identiteitsvorming (aangepas van Dana, 2005:38)



Figuur 2.6 bied 'n konseptualisering van komponente van wêreldbeskouing wat inspeel op die identiteitsvorming van individue. Dana (2005:39) stel dat alle etniese minderheidsgroepe in Amerika erken dat kulturele identiteit essensieel is vir hul individuele definiëring van die self. Baie swart Amerikaners stel dat ras-identiteit ook 'n belangrike deel uitmaak in hul self-definiëring (Carter, in Dana, 2005:39).

2.3.4 KULTURELE BEVOEGDHEID VAN SIELKUNDIGES

Moodley (2007: par.16) meen dat die fokus in multikulturele berading en psigoterapie geskuif het vanaf 'n beklemtoning van kultuurskok, immigrasie en akkulturasie na kultuursensitiewe terapie, kulturele bevoegdheid en teorieë met betrekking tot ras-identiteit. Verskeie skrywers lewer pleidooie vir kultureelbevoegde en/of kultuursensitiewe gesondheidsorg en opleiding (Tabane & Bouwer, 2006; Betancourt *et al*., 2005; Goh, 2005). Die vraag na kulturele bevoegdheid van sielkundiges en van ander professionele hulpverleners in gesondheidsorg, soos maatskaplike werkers, word huidig wêreldwyd hoog aangeslaan (Johnson & Munch, 2009:220; Ancis, 2004:13). Kulturele bevoegdheid word deur Cross, Bazron, Dennis en Isaacs (Armour, Bain & Rubio, 2006:69) definieer as 'n stel van kongruente gedrag, houdings en beleide wat bymekaarkom in 'n sisteem of tussen professionele persone, wat dan daardie

sisteem of daardie professionele groep bemagtig om hul werk effektief te doen in kruiskulturele situasies.

Johnson en Munch (2009:220) wys op die algemene voorkoms van kursusse in kurrikula van nagraadse studente-opleiding, wat klem lê op die invloed van kultuur op die vorming van mense se identiteit en ontwikkeling. Alhoewel Johnson en Munch (2009:220-229) nie die uitnodigende aard van kulturele bevoegdheid bevraagteken nie, betoog hulle dat konseptuele spanning in die kern van kulturele bevoegdheid as konsep voorkom. Johnson en Munch (2009:220) meld dat hulle glad nie die nasionale of internasionale geskiedkundige aanloop (slawerny, onderdrukking, rassisme en dispariteite ten opsigte van gesondheidsorg) tot die daarstelling van vereistes vir kulturele bevoegdheid wil minimaliseer nie, maar waarsku teen die verskaffing van 'n algemene opleiding oor die wêreldbeskouings, waardesisteme, persoonlikheidseienskappe en norms van etniese groepe en van 'n spesifieke ras. Johnson en Munch (2009:220-229) beskou sodanige opleiding as teenstrydig met die epistemologiese begronding van kulturele bevoegdheid, naamlik dat die regte en waardigheid van 'n individu voorkeur moet kry bo kennis oor groepe. Daarmee saam bevraagteken hierdie twee skrywers of 'n persoon (in hierdie geval 'n maatskaplike werker) ooit kultureel bevoeg kan wees.

Harris *et al.* (2001:393) waarsku reeds 8 jaar vantevore dat veralgemenings wat daarop gerig is om sekere kultuurgroepe breedweg te definieer as byvoorbeeld *Asian Americans*, of poog om hul kulturele of kognitiewe waardes breedweg te definieer, die spesifieke kliënt se uniekheid onakkuraat, misleidend en negatief sal beïnvloed in die assesseringsproses. Alhoewel Johnson en Munch (2009:229) se artikel spesifiek oor maatskaplike werkers in die Verenigde State van Amerika handel, bevestig hul betoog dié van Harris *et al.* (2001:393). Johnson en Munch (2009:220-231) betoog verder dat maatskaplike werkers kennis behoort te dra van aspekte soos ras, strukturele ongelykhede en bestaande gesondheidsorg-dispariteite, omdat hierdie aspekte hul praktyk mag beïnvloed en omdat oorkoepelende narratiewe (*grand narratives*) begrip tussen mense mag meebring.

Hulle stel egter dat as, gevolg van globalisering, emigrasie en hersaamgestelde gesinne (binne groepe maar ook oor etniese en rasgroepe heen), ras en etnisiteit so verskil dat oorkoepelende narratiewe (*grand narratives*) oor kultuur huidig minder betekenisvol en toepaslik is as 30 jaar gelede (Johnson & Munch, 2009:229). Johnson en Munch (2009:229) gebruik Norton (1978) se tweeledige perspektief, wat 'n bewustheid ten opsigte van die impak van meerderheids- en minderheidskulture aanbeveel, as voorbeeld van 'n eng of beperkte beskouing in die lig van die veelvuldige identiteite wat huidig bestaan.

In kort redeneer Johnson en Munch (2009:220-229) dat die huidige konseptualisering van kulturele bevoegdheid vier tekortkominge het. Eerstens is die oorbeklemtoning van vooraf

verkreë kennis ten opsigte van kulturele verskille in teenstelling met die moderne maatskaplike werk beskouing waar die kliënt se insigte en kennis oor hom-/haarself geag word. Maatskaplike werkers sou eers die toepaslikheid van vooraf verkreë kennis ten opsigte van kulturele verskille met hul kliënt moes toets om die relevansie en geldigheid daarvan te bepaal. Tweedens is die beskrywing van kulturele verskille stereotipies en mag dit moontlik nie die uniekheid van die individu reflekteer nie. Derdens mag die oorsensitiwiteit vir kulturele verskille lei tot bevoordeling van sekere groepsregte, wat teenstrydig is met maatskaplike werk se kern waarde van individuele selfdeterminasie en vierdens beskou Johnson en Munch (2009:220-229) die onduidelike definiëring van kulturele bevoegdheid as onvoldoende omdat dit nie rigting verskaf oor hoe kulturele bevoegdheid bereik sou kon word nie. Hulle betoog dat hierdie spanning wat veroorsaak word tussen maatskaplike werk se historiese waardes en beginsels en wat tans verstaan word onder kulturele bevoegdheid, aangespreek behoort te word voordat die konseptualisering van kulturele bevoegdheid verder ontwikkel word (Johnson & Munch, 2009:229).

Ek vereenselwig my met Johnson en Munch se kommer, maar stem saam oor die noodsaaklikheid van sensitisering en bewustheid van kulturele impak op sielkundige intervensies, wat die toepassing en interpretasie van assesseringsresultate en assesseringsdata raak. Indien die sielkundige assesseer om die noodsaaklike pad vorentoe te informeer, mag belangrike inligting moontlik misgekyk word indien die sielkundige nie kultureel bevoeg is nie. Ek sou myself egter die reg wou voorbehou om, namate my studie voortgaan, van mening te verander.

Fabri (2008:214) stel dat Westers opgeleide sielkundiges baie uitdagings moet oorkom wanneer kruiskulturele intervensies en assesserings onderneem word, maar pleit dan dat geldige en betroubare instrumente ontwikkel moet word om diverse populasies te assesseer. Sy stel voorts dat die ontwikkeling van assesseringsinstrumente oor kulture heen begrip bewerkstellig rakende ons ooreenkomste en verskille, welstand bevorder en gesondheid propageer binne die konteks van menseregte (Fabri, 2008:214).

In navorsing wat onderneem is deur Du Preez (2005) rakende die sosiale konstruksie van berader-identiteit binne die Suid-Afrikaanse konteks, stel sy dat een van die belangrikste insigte vir die studente-deelnemers tydens die studie, die feit was dat hul opleiding nie slegs daarop gerig was dat die studente goeie beraders moes word nie, maar dat die opleiding gepoog het om hulle toe te rus om hul kliënte by te staan sodat hul kliënte hul eie voorkeur realiteite in hul kultuur, omgewing en sosiale verhoudings kon vind (Du Preez, 2005:81). Kulturele bevoegdheid mag dus ook die aanleer van hierdie vermoë insluit.

Tabane en Bouwer (2006:553) se noue aansluiting by Kagitcibasi en Poortinga (2000:134) se stelling dat omgewingsfaktore, die spesifieke situasie sowel as die persoon betrokke ’n

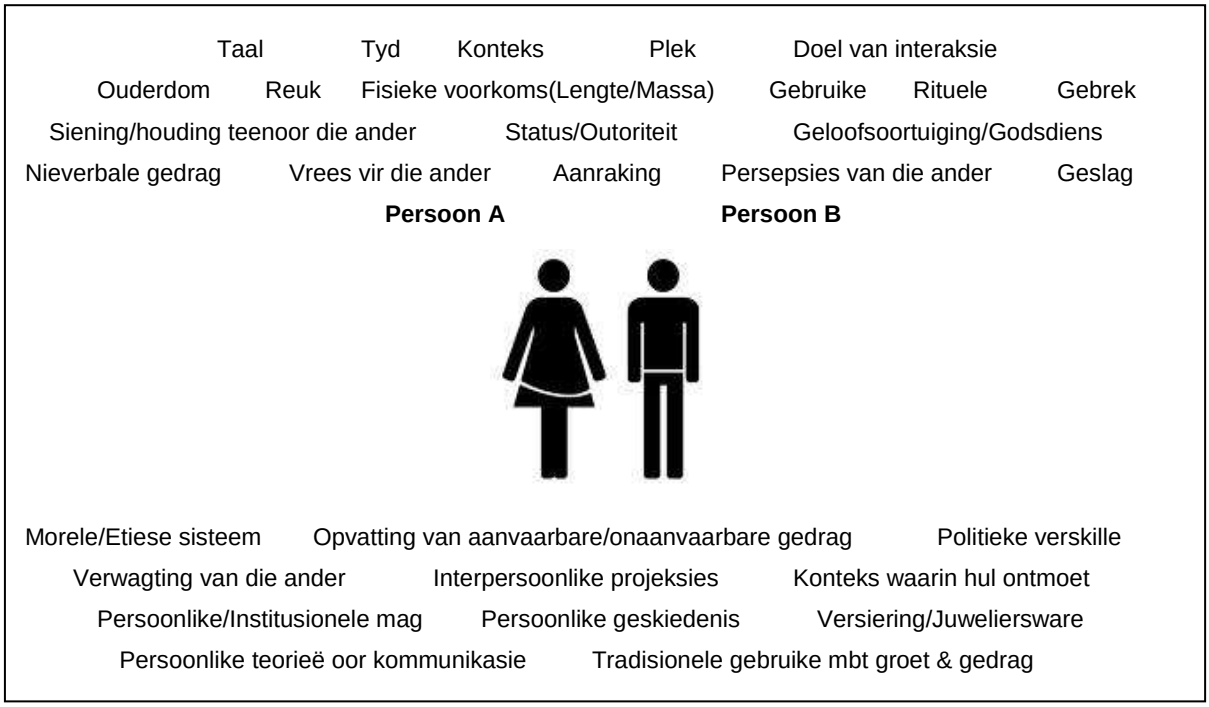
verandering in kultuur mag teweegbring, vind ook neerslag in my eie siening van kultuur. Ek glo, soos Purkey en Novak (2008:10), dat individue betekenis toeskryf aan gebeure vanuit hul eie perseptuele verwysingsraamwerke en dat hierdie betekenis toeskrywing beïnvloed word deur hul kulturele sowel as historiese konteks (Purkey & Novak, 2008:10-11; Du Preez, 2005:50). Dit beteken dat die sielkundige as impakterende faktor op die sielkundige assesseringsituasie, van kritieke belang is. Die sielkundige se kulturele vooroordele, kennis van kultuuraspekte en selfkennis is dan belangrike areas wat aktief en kontinu bestuur moet word binne die assesseringspraktyk en navorsing.

2.3.5 KULTURELE KOMPLEKSITEITE IN KOMMUNIKASIE TUSSEN SIELKUNDIGES EN KLIËNTE

2.3.5.1 Moontlike kulturele hindernisse in kommunikasie

Lago (2006:51-52) beklemtoon die belangrikheid van sensitiewe, begrypende, akkurate kommunikasie tussen die sielkundige en die kliënt. Hy verduidelik kulturele hindernisse in kommunikasie aan die hand van drie verskillende perspektiewe, naamlik die van Hall, Hofstede en die *Iceberg Conception of Culture*. Lago (2006:52-53) beskryf die algemene kommunikasie versperrings wat mag voorkom aan die hand van 'n figuur, wat ek voorhou as 'n vertaalde, maar ook diagrammaties aangepaste weergawe van Lago (2006:53) s'n in Figuur 2.7.

FIGUUR 2.7: Kulturele hindernisse in kommunikasie (aangepas uit Lago, 2006:53)



Figuur 2.7 gee 'n weergawe van die wye verskeidenheid van aspekte wat potensieel teenwoordig kan wees as twee persone van verskillende rasse en/of kultuurgroepe ontmoet

(Lago, 2006:52). Die kompleksiteit van die situasie word verhoog wanneer persoon A, met al hierdie aspekte reeds teenwoordig, met persoon B wat ook reeds oor hierdie aspekte beskik, probeer kommunikeer. Elkeen van hierdie persone ontwikkel 'n stel reaksies wat voortspruit uit hul onderskeie kultureelbepaalde interpretasiesisteme, aldus Lago (2006:52). Dit wil dus voorkom of die skep van 'n kern terapeutiese situasie vir suksesvolle sielkundige interaksie, dié van aanvaarding en nieveroordeling, moeilik mag wees vir sielkundiges (Lago, 2006:53). Die kompleksiteit van kommunikasie tussen verskillende kultuurgroepe kom na vore in verskeie ander werke, soos bespreek deur Lago (2006:51-81).

2.3.5.2 Die werk van E.T. Hall

Hall (Lago, 2006:54) bepleit kulturele geletterdheid, wat hy definieer as die vermoë om sensitief te wees vir *ways of being that are determined by different cultures*. Lago (2006:54) gebruik die voorbeeld van verskillende betekenisse wat aan die woord *anytime* geheg word, as demonstrasie van hoe misverstande tussen verskillende kulture kan ontstaan. Vanuit Amerikaanse perspektief is *anytime* nie 'n uitnodiging om op enige tydstip te kom kuier nie, maar 'n beleefde uitdrukking en hulle hoop dat mense dit nie letterlik sal opneem nie. Vanuit Griekse perspektief beteken dit dat daar nie 'n spesifieke tyd gekoppel word aan 'n uitnodiging nie, en dat 'n persoon enige tyd mag opdaag.

Hall (Lago, 2006:54-57) stel vyf kategorieë in terme waarvan kulture verskil: ruimte, tyd, verbale gedrag, nieverbale gedrag en konteks. Hall verduidelik dat kultuurgroepe verskillende gebruike handhaaf met betrekking tot die interpersoonlike spasie tussen persone in sosiale situasies. Gevoelens van ongemak kan veroorsaak word wanneer iemand vanuit sekere kulture 'n persoon vanuit 'n ander kultuur se persoonlike ruimte betree.

Die konsep van tyd word deur Hall (Lago, 2006:55) verdeel in monochroniese en polichroniese tyd. Die dominante beskouing van die 24 uur dag word deur baie kulture as die enigste raam van tyd gesien, terwyl die Hopi Indiane in die Verenigde State van Amerika glo dat elke persoon en saak 'n eie tyd het. Benewens hierdie breë beskouings is daar ook verdere verdelings binne monochrome tyd wat implikasies mag hê vir sielkundiges met kultureelverskillende kliënte (Lago, 2006:55): Afspraak tye mag nie gehandhaaf word nie; tyd wat aan beleefde kennismaking afgestaan word voordat daar oorgegaan word tot die doel van die besoek, mag verskil; die siening van wie aan besprekings mag deelneem en wie besluitnemingsbevoegdheid het in 'n sielkundige intervensie situasie, mag verskil; die tydsduur van sielkundige sessies mag verskil (indien die sielkundige 'n konsultasie by 'n kliënt tuis doen, mag daar verwag word dat die kliënt die tydsduur bepaal vanuit 'n kulturele perspektief); verskillende verwagtings en beskouings van tydskedules, naamlik hoe lank iets moet duur, mag voorkom.

'n Verdere term met betrekking tot tyd wat deur Hall uitgelig word, is "*chronemics*" (Lago, 2006:56), wat dui op die tydsduur van verbale interaksies tydens gespreksvoering. Britte verwag byvoorbeeld redelike vinnige antwoorde van gespreksgenote, terwyl mense van sekere ander kulture stiltes tussen stellings handhaaf. Sodanige gedrag mag kultuurgroepe wat nie bekend is met hierdie praktyk nie, ontsenu en tot ontoepaslike gedrag soos herhaling, parafrasering en harder praat lei.

Tydens verbale gedrag mag selfs persone vanuit dieselfde taalgroep woorde gebruik wat vir elke persoon 'n ander betekenis het. Verskillende konvensies mag bestaan oor hoe om opinies uit te spreek en die wyse waarop dinge gesê word, mag verskil van kultuur tot kultuur (Lago, 2006:56). 'n Sug, *ahs*, *uhms*, aksente, intonasie, beklemtoning en toonhoogte word kultureel vasgestel.

Kultuurverskille kom ook na vore in nieverbale gedrag. 'n Onderskeid word getref tussen haptiese (aanraking), kinetiese (beweging) en okulêre kategorieë (Lago, 2006:56-57). Die interpretasie van gebare, die gebruik van oogkontak, die toelaatbaarheid van aanraking al dan nie, verskil van kultuur tot kultuur. Verskille in klas, status en roltoekenning veroorsaak volgens Lago (2006:57) ook verwarring en misverstande tussen verskillende kultuurgroepe.

Hall (in Lago, 2006:57) onderskei tussen hoë konteks en lae konteks kulture. Hy beskou Chinese, Japannese en sommige Midde-Oosterse lande as hoë konteks kulture en stel dat lae konteks kulture in die weste voorkom. Hy betoog dat alle woorde in lae konteks kulture betekenis het. Hoë konteks kulture neig na konserwatiewe, rigiede klasstrukture waar individuele behoeftes opgeoffer word ten gunste van groepsdoelwitte (Hall in Lago, 2006:57). Hall stel verder dat die konteks van 'n vergadering of 'n ontmoeting betekenis dra en nie net die woorde wat gebruik word nie.

2.3.5.3 Die werk van Geert Hofstede

Volgens Hofstede is nasionale kultuur multidimensioneel. Die dimensies verskil van kultuur tot kultuur en hierdie kulturele entiteite vorm ons gedrag en waardesisteme (Hofstede, 1980:43). Navorsing is deur Hofstede (1980:42-63) onderneem met werknemers van 'n groot Amerikaanse multinasionale maatskappy wat in 40 lande gesetel is. Vraelyste is gestuur aan 116 000 werknemers wat gewissel het van onopgeleide werkers tot top bestuurders. Twintig verskillende tale is in die vraelyste gebruik. Die navorsing was kruis-vergelyk met ander kruiskulturele studies en statisties betekenisvolle ooreenkomste is gevind (Lago, 2006:58-59). Hofstede se definisie van kultuur het 'n organisatoriese inslag en handel oor die invloed van nasionale omgewings. Hy sien kultuur nie as 'n individuele kenmerk nie, maar as 'n

konsep wat 'n groep mense omvat wat gekondisioneer is deur dieselfde lewenservarings en opleiding (Hofstede, 1980:43).

Uit sy navorsing het Hofstede vier kriteria of dimensies identifiseer waarop nasionale kulturele verskil (Hofstede, 1980:43), naamlik magsafstand, vermyding van onsekerheid, individualisme-kollektivisme, en manlikheid-vroulikheid. Magsafstand beskryf die mate waarin 'n gemeenskap aanvaar dat mag oneweredig versprei is binne organisasies. Vermyding van onsekerheid dui aan in hoe 'n mate 'n samelewing bedreig voel deur onsekere, dubbelsinnige of onduidelike situasies en sodanige situasies probeer vermy deur die stel van formele reëls, onverdraagsaamheid ten opsigte van weerstandige idees en gedrag en geloof in ekspert kennis en absolute waarheid. Sulke gemeenskappe word gekenmerk deur hoër angsvlakke en aggressie sowel as 'n neiging tot harder werk (Hofstede, 1980:45).

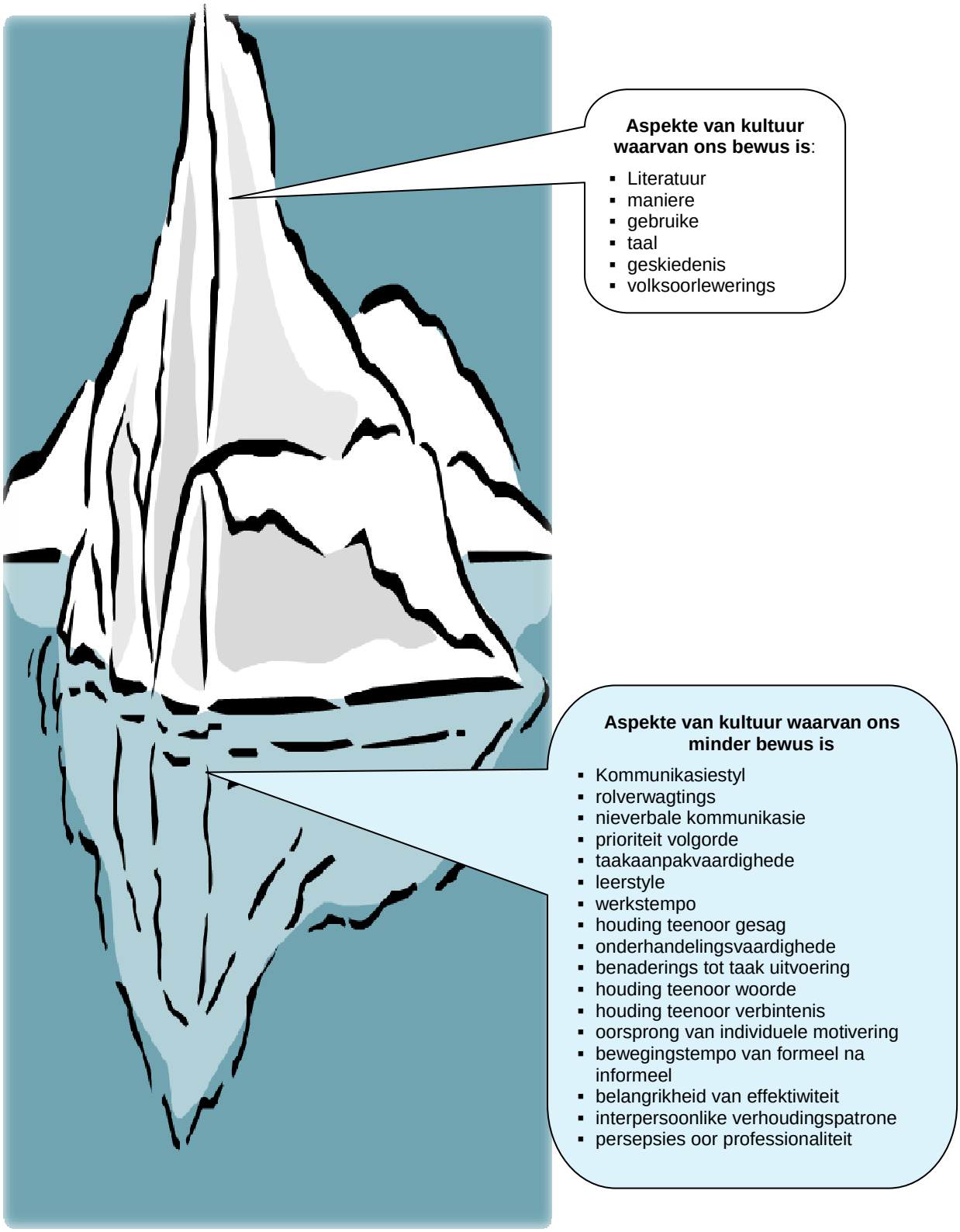
Die derde dimensie, individualisme-kollektivisme, impliseer met individualisme 'n sosiale raamwerk waar mense primêr gerig is om vir hulself en hul direkte gesinne te sorg, terwyl kollektivisme gekenmerk word deur 'n noue sosiale raamwerk waar mense onderskei tussen binne- en buite-groepe en verwag dat die binne-groep (familielede, organisasies) vir hulle sal sorg in ruil vir absolute lojaliteit. Die vierde dimensie, manlikheid-vroulikheid, handel oor die dominante waardes wat deur die samelewing as manlik tipeer word, onder andere die verkryging van materiële bates, selfgelding en die nie-omgee vir ander mense. Hofstede (1980:46) stel dat hoe hoër die samelewing gevaar het op die manlike sy, hoe wyer is die gaping tussen wat beskou word as manlike en vroulike waardes.

In die analise van kulturele aspekte wat mag impakteer op projeksies, sal Hofstede se tabelle (Lago, 2006:60-61; Hofstede, 1980:46;47;48;49) as een moontlike metode vir analise gebruik word om die moontlikhede van die vier dimensies se teenwoordigheid na te speur.

2.3.5.4 Die ysberg konsep van kultuur

Die ysberg konsep van kultuur word veral gebruik in die veld van internasionale besigheidsverhoudinge omdat dit interpersoonlike style en verwagtinge dek wat relevant is in die professionele veld (Lago, 2006:57-58). Lago (2006:57) meen dat die aanpasbaarheid van die figuur (Figuur 2.8) hoog aangeslaan word vir gebruik in professionele beradingsonderhoude.

FIGUUR 2.8: Ysberg konsep van kultuur (*American Field Services*, nd; Cooper, Beach, Johnson, Inui, 2006:24; Lago, 2006:58)



Die figuur gee 'n voorstelling van die aspekte van kultuur waarvan ons bewus is (die sigbare deel van die ysberg) en daarom meer bewustelik aan aandag gee, sowel as die minder bekende konsepte van kultuur wat ook 'n rol in die alledaagse interaksie in die beroepsopset

speel, maar waarvan ons nie noodwendig bewus is nie (die groter onsigbare ysberg onder die wateroppervlak).

Ek het gepoog om deur die bespreking oor kultuur inligting te eksploreer wat idees verskaf oor kulturele verskille in gedrag, emosies en wêreldbeskouing (wat onder andere die interpretasie van situasies, gedrag, optrede en oordeel informeer). Maar wat is die gevolge van hierdie verskille vir die sielkundige wat assesseer?

2.3.6 IMPLIKASIES VAN KULTURELE FAKTORE TUSSEN DIE SIELKUNDIGE EN DIE KLIËNT, VIR DIAGNOSE, KONSEPTUALISERING VAN GEVALLE EN SIELKUNDIGE INTERVENSIE

Kompleksiteite van kulturele aard in kommunikasie tussen sielkundiges en kliënte (vergelyk 2.3.5) mag die sielkundige-kliënt-verhouding negatief beïnvloed, sowel as die onvoorwaardelike aanvaarding en nie-sydige beskouing van die kliënt, bemoeilik. Bo en behalwe dit, mag kultuurfaktore wat inspeel tydens die sielkundige assessering, en/of op assesseringsresultate impakteer, nie raakgesien word nie as gevolg van die sielkundige se onkunde oor die rol wat kultuur speel in sielkundige assesserings en -intervensies. Die sielkundige-kliënt-verhouding, assesseringsproses en interpretasie van resultate mag dus gekenmerk word deur sydigheid, nie-intensionele verontagsaming van kultuurinvloed en misverstande. Dana (2005:50) wys op die gevare van kulturele wanpraktyk waar kultuuraspekte wat inspeel op alle sielkundige assesserings en intervensies nie prominente aandag geniet tydens opleiding, navorsing en in die alledaagse praktyk nie. Dana (2005:50) wys daarop dat sielkundige navorsingsartikels etnisiteit nie voldoende verreken het nie, dat distorsie en weglating van etnisiteit in drie prominente joernale in ’n 30 jaarperiode voorgekom het (Beutler, Brown, Crothers, Booker & Seabrook in Dana, 2005:50), en dat terme soos *ras* en *etnisiteit*, *geslag*, *ouderdom* en *volwassenheid* as demografiese aanduiders gebruik word sonder om empiriese en konseptuele helderheid oor hierdie konsepte te verskaf. Nilsson, Berkel, Flores, Love, Wendler & Mecklenburg (2003:611-616) het ’n studie gedoen oor artikels wat tussen 1990 en 2000 verskyn het in *Professional Psychology: Research and Practice* en bevind dat daar nie ’n fokus was op spesifieke kultuurgroepe nie en dat die weglating van ras en etnisiteit as demografiese faktor die veralgemeenbaarheid van hierdie kliniese studies ingeperk het.

Grieger (2008:148) beveel aan dat die inligting wat verkry is vanuit die CAIP (*The Cultural Assessment Interview Protocol*), ’n vraelys wat die assessering van kultuurfaktore ondersoek, gebruik word om die diagnose en intervensie te informeer asook om te bepaal in hoe ’n mate kultuurfaktore die kwaliteit en die handhawing van ’n terapeutiese verhouding gaan affekteer. Indien uiteenlopende en onversoenbare beskouings met betrekking tot die etiologie van die

kliënt se bekommernisse en versperrings, taal hindernisse, onversoenbare waardes, oortuigings of wêreldbeskouings, onvoldoende multikulturele vaardighede, of onvoldoende kennis oor die kliënt se kultuur voorkom, is dit raadsaam om die kliënt te verwys na ŉ ander bevoegde sielkundige (Grieger, 2008:148).

2.3.7 KULTUURSENSITIWITEIT BY DIE TEMATIESE APPERSEPSIE TOETS

Van de Vijver en Van Hemert (2008:67) stel dat projektiewe media, soos die TAT, nie ŉ toekoms het in kruiskulturele persoonlikheidsassesserings nie, as gevolg van die beperkte psigometriese basis daarvan. Kultuursensitiwiteit impliseer ŉ sensitiwiteit vir kulturele nuanses tydens sielkundige intervensies met ŉ kliënt (Pederson in Goh, 2005:73; Tabane, 2004:86-90). Navorsing ten opsigte van die TAT (Tematiese Appersepsie Toets) in die breë dui inderdaad op debatte oor die impak van kultuur al dan nie, tydens die toepassing van die toets. In Suid-Afrika is die verkenning en toepassing van kulturele sensitiwiteit by die toepassing van die TAT uiters relevant, veral in die lig van ŉ Suid-Afrikaanse geskiedenis wat bevlek is met die nalatenskap van apartheid en aanklagte van rassisme.

Tydens toepassing van die TAT behoort sensitiwiteit aan die dag gelê te word ten opsigte van faktore wat vanuit ŉ kulturele perspektief die toepassing en/of interpretasie daarvan mag beïnvloed. Metode van toepassing, die gebruikstaal tydens die assessering en die stimulusprente behoort met omsigtigheid hanteer te word.

Metodologiese faktore behoort in ag geneem te word by die ondersoek van die impak van kultuur op die TAT Van Hemert (in Van de Vijver & Van Hemert, 2008:68) bereken dat uit ŉ steekproef van 361 kruiskulturele vergelykings van persoonlikheidsveranderlikes, die tipe instrument, kompleksiteit van die instrument en kulturele oorsprong van die instrument 25,8% van die kruiskulturele variansie in die studie verklaar het (Van de Vijver & Van Hemert, 2008:68). Kulturele waardes en sosio-ekonomiese faktore het ŉ verdere 8,7% van die kruiskulturele variansie verklaar.

Sensitiwiteit ten opsigte van die gebruikstaal tydens assesserings, hier spesifiek wanneer die TAT toegepas word, is ook relevant. Van de Vijver en Van Hemert (2008:67) stel dat die geldigheid en betroubaarheid van kruiskulturele persoonlikheidsassesserings beïnvloed mag word deur responsstyle, soos konvensies van sosiale aanvaarbaarheid, instemming, en ekstreme response. Die skrywers meen voorts dat sielkundige beskrywings van gewoontes, voorkeure, of gedrag nie ewe toepaslik is vir alle kultuurgroepe nie (Van de Vijver & Van Hemert, 2008:67). Die skrywers wys verder daarop dat die gebruik van metafore en spreektaaluitdrukkings/geselstaalvorm probleme mag skep indien dit vertaal moet word

omdat die helderheid en akkuraatheid van die oorspronklike taal mag verlore raak in die vertalingsproses, en daarmee dan ook die sielkundige betekenis van die uitdrukking (Van de Vijver & Van Hemert, 2008:67). Waar hierdie studie mono- en kruiskulturele toepassings van die TAT behels en die huistaal van slegs 1 deelnemer uitsluitlik Engels is (die taal van die oorspronklike Murray-opdrag), is sensitiwiteit vir die impak van taalgebruik veral belangrik.

Waar aanvanklik beplan is om op huistaal as 'n primêre seleksie kategorie te werk het die uitspeling hiervan in praktyk onmoontlik blyk te wees as gevolg van akkulturasie invloede.

Deelnemers mag 'n sekere idee in hul koppe hê oor wat hulle wil sê en die oorspronklike betekenis mag verlore gaan in hul gebruik van die assesseringstaal, die opdrag mag moontlik nie akkuraat interpreteer word nie en my interpretasie van wat die deelnemer vertel het mag dalk kontamineer word deur die wyse waarop die voertaal gebruik is. 'n Sensitiwiteit rakende die moontlike impak van die tekorte van die assessor en/of deelnemer se taalgebruik tydens die projeksie-assessering, is dus noodsaaklik.

'n Sensitiwiteit ten opsigte van kultuur wanneer die stimulusprente toegepas word, is ook nodig. Kritiek wat teen die stimulusprente van die TAT uitgespreek word, is gerig op die sydigheid van die prente. Die TAT is vanuit 'n Westerse milieu inisieer en voorstellings van meestal wit, middelklas individue word gebruik (Bellak & Abrams, 1997:2; Constantino *et al.,* 1992:433; Holmstrom *et al.*, 1990:254). Die stimulusprente beeld ook oudmodiese klere, haarstyle en westerse kultuurspesifieke situasies uit (De Bruin, 2003:245-246; Henry & Murstein in Teglasi, 2001:26; Bellak & Abrams, 1997:2; Holmstrom *et al.*, 1990:254).

De Bruin (2003:246) meen dat Suid-Afrika 'n behoefte het aan 'n tematiese appersepsie toets wat die kontemporêre kulturele kompleksiteit en rykheid van die samelewing weerspieël. De Bruin (2003:245) stel dat wanneer stimuli aan individue van verskillende kulture getoon word, stimuli verskillende betekenisse mag aanneem wat interpretasie van die response bemoeilik. Hy dui aan dat die aard en kwaliteit van die stimulusmateriaal die rykheid en betekenis van die stories of response beïnvloed. Gefokusde aandag moet dus gegee word aan die seleksie van mense, situasies en simbole wat ingesluit word in tematiese appersepsie toetse.

'n Appèl vir sensitiwiteit oor die rol wat kultuur mag speel tydens die toepassing van die TAT, word ook gerig vanuit beleidgewing. Debatte ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid van die TAT kom reeds lankal voor (Rust & Golombok, 1999:141; Constantino *et al.*, 1992:433-434; Lundy, 1988:309-320). Die Suid-Afrikaanse skolewet, Wet 84 van 1996 [RSA, 1996a:artikel 4(1), (2), (3)], sowel as die Grondwet [RSA, 1996b:artikel 29(2)] stel dat geen diskriminasie op grond van ras teenoor kinders mag plaasvind nie. Die

opgaaf van akkommodasie van ander rasse en kulture tydens assessering en interpretasie van projeksiemateriaal, blyk van vele fronte te kom. Vorm 208 van die Beroepsraad vir Sielkunde (HPCSA, 2005:1) betoog dat baie min empiriese studies onderneem is rakende toets sydigheid en dat weinig empiriese sekerheid bestaan oor die geldigheid en kulturele toepaslikheid van toetse. Die dokument *HPCSA Form 208* (2005:1) stel voorts dat: "*In the view of this, it would be unwise for psychologists not to address the development and adaptation of culturally appropriate measures as a matter of great urgency*".

Een perspektief op kultuurverskille tussen rasse in Suid-Afrika is dat verskille manifesteer in taal-, voedsel- en musiekvoorkeure, en in 'n verskeidenheid sosiale praktyke (Finchilescu, 2005:464). Die TAT prente sowel as die vertellinge wat dit ontlok, mag dus van hierdie kultuurnuanses weerspieël vir elke unieke kliënt. Bo en behalwe sigbare verskille word die teenwoordigheid van metastereotipes ook uitgewys as 'n faktor wat interras-kontak en as sodanig kennis van ander rasse en kulture beïnvloed (Finchilescu, 2005:460). De Wet (2001:247) waarsku egter dat kultuurverskille soms verabsoluteer word en as regverdiging vir die ongelyke behandeling van persone gebruik word. Hierdie stellingname word deur verskeie skrywers ingeneem (Chivers & Sharp, 1993:135; Lemmer & Squelch, 1993:15; Tikly, 1993:4; Nieto, 1992:22). Godsdiens-, taal-, kultuur- en rasverskille word deur De Wet (2001:249) in die breë uitgelig as aspekte wat met groot omsigtigheid en konsekwentheid in alle aspekte van die samelewing hanteer moet word.

Van de Vijver en Van Hemert (2008:68) bepleit groter sensitiwiteit vir die invloed van die metode wat gebruik word op die uitkomste van kruiskulturele persoonlikheidsassesserings. Responsstyle word volgens Van de Vijver en Van Hemert (2008:68) onder andere gekoppel aan sosio-ekonomiese faktore. Hierdie skrywers rapporteer konsekwente bevindinge dat response van individue uit meer welaf en individualistiese lande, lae vlakke van instemming en sosiaal aanvaarbare response lewer (Van de Vijver & Van Hemert, 2008:65). Smith en Fischer (2008:285-314) het 'n veelvlakkige analise uitgevoer oor instemmende response, ekstreme response en kultuur. Hulle bevind dat daar 'n verband bestaan tussen die individu se predisposisie en kulturele konteks, dat interafhanklike persone vanuit meer kollektivistiese kulture meer instemmingsresponse toon en dat onafhanklike individue vanuit meer individualistiese kulture meer ekstreme response lewer. Smith en Fischer (2008:285-314) redeneer dat kultuur as 'n bloudruk dien vir verskillende kommunikasiestyle, maar dat hierdie effek versterk of verminder word deur persoonlike eienskappe. Van de Vijver en Van Hemert (2008:65) meen dat responsstyle kultuurspesifieke refleksies is van persoonlikheid en interaksionele patrone, en daarom uiters relevant is vir kruiskulturele studies van persoonlikheid. Ander metodologiese faktore behoort volgens voorgenoemde skrywers ook in ag geneem te word by persoonlikheidsassesserings, wat die TAT insluit. Sensitiwiteit vir

responspatrone tydens die TAT, mag die assessor bewus maak van moontlike kultuurinvloed, wat mag meebring dat meer akkurate observasies en interpretasies kan plaasvind.

Soos voorheen genoem, het Tabane en Bouwer (2006) die vertroubaarheid van data wat tydens kruiskulturele onderhoude ontlok is, ondersoek. Tabane en Bouwer (2006) rig 'n ernstige waarskuwing dat navorsers bewus moet wees van hul eie kulturele agtergrond en hoe dit moontlik die formulering en kies van vrae en opvolgvrae binne 'n navorsingsituasie raak. Besluitneming oor watter data relevant is om te noteer, hou ook potensiaal in vir óf die verloor van data, óf oor-interpretasie van data (Tabane & Bouwer, 2006:561-562). Die neutrale opdraggewing van Murray en die mate waarin dit meewerk tot die verkryging van optimale response vir kultuurverskillende kliënte, word ook bevraagteken (Lundy, 1988:311; Matthews, 2006:4-6). Die atmosfeer wat geskep behoort te word om optimale projeksie response te fasiliteer by unieke kliënte, verdien ook oorweging (Bellak & Abrams, 1997:54-58; Matthews, 2006:15-20). Sensitiwiteit vir al hierdie aspekte mag meebring dat emosionele hindernisse van kliënte billik assesseer word.

Vir interpretasiedoeleindes behoort die volgende nieverbale faktore volgens Combrinck en Coetzee (2003:347) en Lago (2006:51-57) ook in ag geneem te word by assessering, en dus ook by die TAT: oogkontak en liggaamsbeweging, ervaring van tyd en ruimte en die kliënt se gevoelens ten opsigte van ruimte. Weereens sou ek die waarskuwing van Tabane en Bouwer (2006) byhaal met betrekking tot moontlike oor-of onder-interpretasie van response. My studie erken nie slegs die sensitisering vir die faktor van kultuur nie, maar fokus op die invloed van kultuur in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies.

Waar die tekort aan sielkundiges in diverse kultuur- en taalgroepe wêreldwyd uitgewys word en nie net in Suid-Afrika nie (Curtis, Grier & Hunley, 2004:49-52), behoort kultuursensitiwiteit en kultuurvriendelike assesseringsituasies verhoogde aandag te geniet. Goh (2005:72) bepleit die opleiding van terapeute *vir* kulturele verskeidenheid en betoog dat die ontwikkeling van kulturele bevoegdheid vereis word vir etiese praktykvoering. Hy stel ook dat betekenisvolle navorsing in die sielkunde kulturele uniekheid moet insluit en betrek. Collins (2003:3) wys daarop dat

> *…a sosiocultural perspective challenges the communication process approach to move beyond a focus on spoken interactions to consider how these interactions both reflect and are shaped by larger cultural practices, sociopolitical interests, and social positioning.*

Vygotsky beklemtoon, soos vroeër aangedui, die invloed van kultuur en dui aan dat 'n sosiokulturele perspektief postuleer dat kognisie medieer word deur die sosiale interaksies wat binne die kulturele konteks van ontwikkeling plaasvind (Collins, 2003:5). Vygotsky self formuleer kulturele ontwikkeling as sodanig, só:

> *We could formulate the general genetic law of cultural development as follows: Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social [intermental] plane, and then on the psychological [intramental] plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition. We may consider this position as a law in the full sense of the word, but it goes without saying that internalization transforms the process itself and changes its structures and functions. Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships.*
>
> (Vygotsky, 1981:163)

Wat beteken dit vir my ondersoek? Die verband tussen emosies en kultuur is uitgewys in 'n studie wat onderneem is deur Commons en Miller (1998:6) wat subkortikaal gebaseerde emosionele leer by babas van verskillende kulture ondersoek het. Hul bevindings oor die vroeë effek van kinderopvoedingspraktyke het 'n fisiologiese ondertoon. Hulle meen dat verskille voorkom in emosionele gedrag rakende verwagtinge rondom vertroostende volwassenes as die kind alleen of ontsteld is, verskille in die antisipering van interaksie met ander, verskille in terme van emosionele opwekking *versus* afwesigheid van emosionele opwekking en langtermyn verskille in die vrystelling van kortisol sowel as strukturele breinverskille as gevolg van die relatiewe stresvolheid van sekere praktyke. Een implikasie hiervan is dat sommige kulture dus 'n groter risiko vir hul lede inhou om later in hul lewe stres relevante sindrome te kry omdat hulle eerder onafhanklikheid aanmoedig waar ander kulture wedersydse ondersteuning aanmoedig. Tekens of reste van trauma word deur sekere kulture met skaamte assosieer en gesien as iets wat beheer of vermy kon word (Commons & Miller, 1998:par.6). As gevolg van sodanige aard van die trauma, word bespreking hieroor vermy, wat dan die effek van die traumatiese ervaring verswaar, aldus hierdie skrywers.

Kultuursensitiwiteit beteken ook vir my ondersoek 'n self-sensitisering vir aspekte wat moontlik 'n invloed op my studie mag hê, soos kommunikasie tussen my en die deelnemer; 'n sensitief wees vir kultuuraspekte vooraf, tydens en na die ondersoek wanneer transkripsies, analise en interpretasie van response plaasvind. Sodanige sensitiwiteit impliseer ook 'n bewustheid vir posisionering, wat volgens Collins (2003:15) nie noodwendig 'n bewustelike of intensionele proses is nie. Sy haal Davies en Harré (1990) aan wat posisionering as volg beskryf:

> *Positioning, as we will use it, is the discursive process whereby selves are located in conversations as observable and subjectively coherent participants in jointly produced storylines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself. However, it would be a mistake to assume that, in either case, positioning is necessarily intentional.*

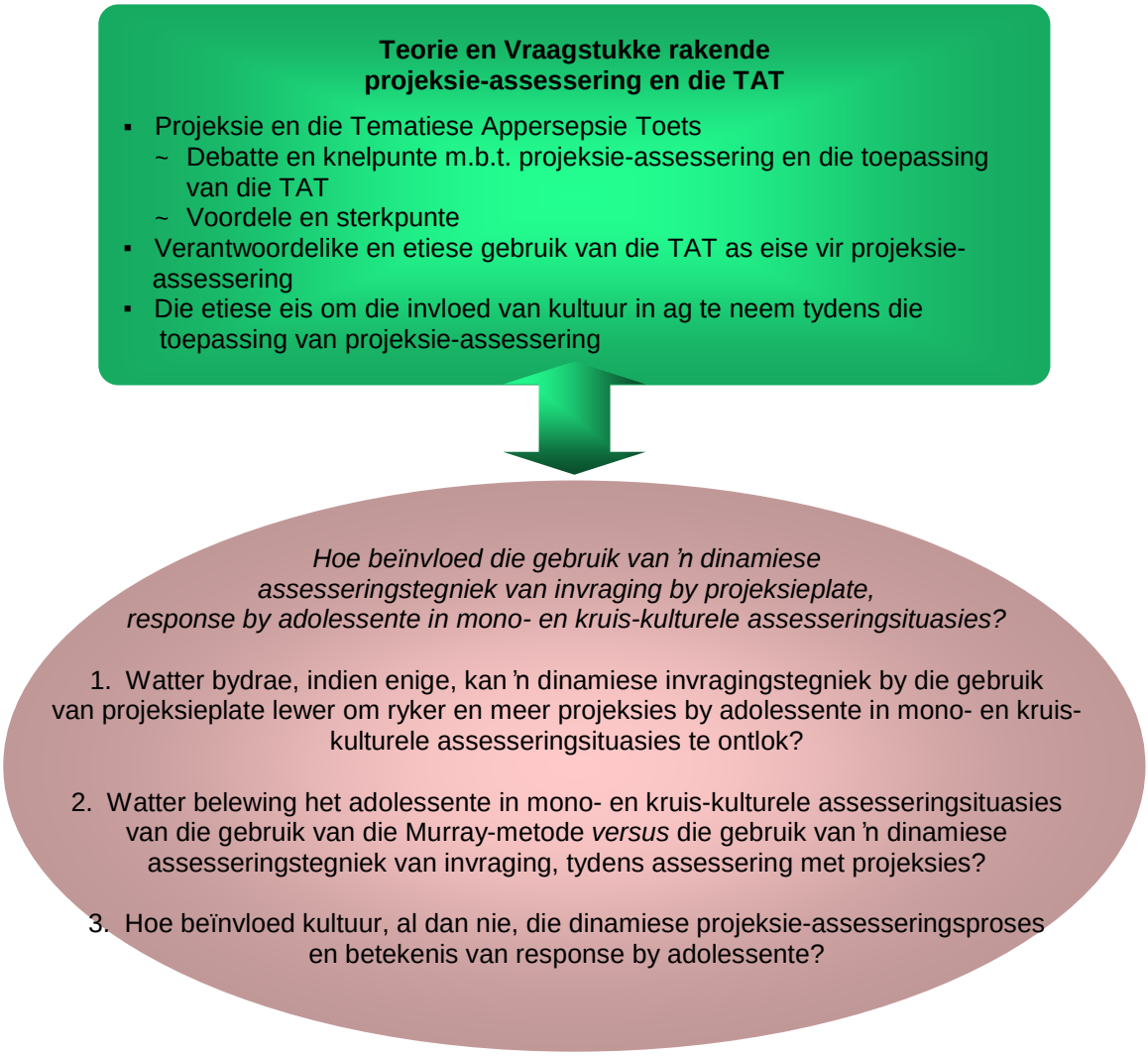
As gevolg van 'n verteller se eie plasing binne 'n spesifieke kultuur en historiese "ruimte", is sekere diskoerse en vorms van posisionering geredelik beskikbaar en "natuurlik" (Collins, 2003:15). Selfs 'n fisieke kartering van hoe stoelplasing en dus kontak plaasvind (kartografies), is hier van belang (vergelyk 'n artikel van Schrieff, Tredoux, Dixon & Finchilescu, 2005:433-443). Hierdie studie ondersoek kultuur *per se*, wat 'n algemene sensitisering van kultuuraspekte wat moontlike verband mag hou met die ondersoek, uiteraard ten doel stel.

Ek wil poog om die uniekheid van die individu (wat kultuur insluit) op 'n eties verantwoordelike wyse binne assesserings in ag te neem, wat die interpretasieproses insluit. Met ander woorde, ek sou graag wou probeer om my kulturele sydigheid te beperk of minstens beheer. Stuart-Hamilton (1996:62) beskryf die term kulturele sydigheid as sydigheid teenoor subjekte (*sic*) van sekere dele van die populasie. Dit manifesteer wanneer toetse gebruik word waar kennis van 'n spesifieke kultuur (tipies wit middelklas) voorveronderstel word. Subjekte (*sic*) vanuit groepe wat nie vertroud is met die kultuur nie mag swak vaar in hierdie toetse omdat hulle nie die toepaslike sosiale agtergrond het om die vrae te verstaan nie (Stuart-Hamilton, 1996:62). Kulturele toetssydigheid word definieer as *The degree to which a test fails to be a culture-free test* (Stuart-Hamilton, 1996:63). Hierteenoor staan die kultuurvrye toets wat nie-sydig is teenoor alle subjekte (*sic*), ongeag hul kulturele agtergrond (Stuart-Hamilton, 1996:63). Reber en Reber (2001:170) se beskrywing van 'n kultuur*vrye* toets sluit hierby aan waar dit ook stel dat dit 'n toets is wat ontwerp is om vry te wees van kulturele sydigheid sodat geen relatiewe voordeel getrek word deur individue van 'n spesifieke kultuur nie. Die skrywers stel ook dat ernstige twyfel bestaan oor die moontlikheid of kultuurvrye toetse werklik geskep kan word wat waarlik nie-sydig teenoor alle persone, onafhanklik van kultuur, kan wees. Hierdie siening word, soos reeds voorheen genoem, tans deur verskeie skrywers bevestig.

2.4 PROJEKSIE-ASSESSERING

Diagrammaties kan die inligting rakende projeksies en die assessering daarvan wat impakteer op my studie voorgestel word soos in Figuur 2.9.

FIGUUR 2.9: Vraagstukke rakende projeksie-assessering



2.4.1 ORIËNTERING

Die geskiedenis van projektiewe tegnieke strek ver terug. Leonardo Da Vinci haal Botticelli aan wat gestel het dat 'n spons vol kleure wat teen 'n muur gegooi word, 'n vlek teweegbring waarin figure van mense, diere en ander dinge gesien mag word (Aronow *et al.*, 2001:1):

> *Don't take my advice lightly when I advise you, even though it may appear boring to stop and gaze at wall spots, or at the ashes in the fire, in the clouds, or in the mud and at similar things; you will, if you consider it carefully, discover in it many wonderful things. For the painter's spirit is aroused to new things by it, be it in composition of battles, of animals and men, or in the various compositions of landscapes and of unusual things such as devils, and their like, which are calculated to bring you honor. Through the indescribable and indefinite things, the spirit becomes awakened to new discoveries.*
>
> (Da Vinci, aangehaal in Zubin *et al*., 1965:167)

Soos reeds genoem in hoofstuk 1, het die Tematiese Appersepsie Toets (TAT) 'n lang en deeglik beredeneerde geskiedenis in sielkundige navorsing en assessering (Jenkins, 2008:3). Sielkundiges is internasionaal bekend met die bruikbaarheid van storieprotokolle om insig te verwerf in hoe die kliënt die wêreld beskou (Jenkins, 2008:3). Storievertel-tegnieke lewer 'n unieke bydrae tot assessering (Teglasi, 2001:250), veral waar kinders en adolessente soms onwillig, op aandrang van hul ouers, aangemeld word vir sielkundige intervensie (Brandell, 2000:1). Dan mag storievertel 'n meer kind-vriendelike assesseringsalternatief bied as ander media. Die kinderpsigoanalis H. von Hug-Hellmuth het reeds in 1913 voorgestel dat projektiewe stories en fantasie-spel by kinders betekenisvolle dinamiese inligting kan verskaf rakende die kind se konflikte en aanpassings (Brandell, 2000:3). Volgens Brandell (2000:3) was Conn (in 1939) en Solomon (in 1938, 1940 en 1951) van die eerstes om te eksperimenteer met storievertelling by kinders, in assessering sowel as in kinderpsigoterapie (Brandell, 2000:3).

Brandell (2000:35-37) meen dat kinders se stories lank reeds as belangrike inligtingsbronne erken is in die identifisering van die intrapsigiese strukture, konflikte en verdedigingsmeganismes. Hy stel dat hierdie verhale ook verdere inligting verskaf oor wense, fantasieë, interpersoonlike verhoudings, die ontwikkeling van die self en ander karakter-eienskappe (*sic*). Bellak (1954:149) sien die gebruik van projektiewe stories in respons op prentstimulis as 'n waardevolle aanwyser rakende die kind se persoonlikheidstruktuur, verdedigingswyses en as aanduidend van die kind se dinamiese response tot probleemhantering en groei.

Die assesseringsfase in die breë word beskou as die fase waar die aard van die kind se konflikte verken word (Brandell, 2000:37), en rapport met die kind word deur verskeie skrywers aangedui as 'n voorvereiste tot veral suksesvolle storievertelling (Aronow *et al.*, 2001:12; Brandell, 2000:38; Bellak & Abrams, 1997:57; Holmstrom *et al.*, 1990:258; Lundy, 1988:310). Teglasi (2001:252-254) beklemtoon die gebruik van storievertelling tydens assessering en wys op voordele van die tegniek. Hierdie skrywer wys die veelsydigheid en rykheid van die tegniek as belangrikste bates uit en verduidelik dat die voordele en bruikbaarheid veral gesetel is in *…its capacity to go beyond the content of cognitions, such as a tally of anxiety-related thoughts, to reveal the process of thinking, reasoning, and developing ideas* (Teglasi, 2001:250).

Die gebruikswaarde van die TAT staan uit in terme van inligting wat dit bied oor persoonlikheid, interpersoonlike styl en verhoudings met verskillende objekte (*sic*) (Blais & Baity, 2008:574). Cramer (2004:6) meen *its stories will reveal aspects of human nature that may otherwise remain unknown or silent.* 'n Kwalitatiewe analise van die TAT verskaf inligting

oor die kliënt se emosionele funksionering; die frekwensie, differensiasie en intensiteit van emosies; die kwaliteit van kliënte se funksionering en die mate waarin affek en kognisie integreer is (Blais & Baity, 2008:573). Kwaliteit van denke (onder andere versteurings in denke, logiese *vs* onlogiese stories, ernstige mispersepsies, merkbare paranoia, oormatige gebruik van persoonlike inligting en selfverwysings) word ook ontgin deur die TAT (Blais & Baity, 2008:570). Graves (2008:22) brei hierop uit deur te stel dat *during latency, story making reveals the functional levels of ego development, thought, reality orientation, imagination, and integration of thought and affect*.

Alhoewel bogenoemde gebruikswaarde op projeksietoetse *per se* betrekking het, fokus ek hierna spesifiek op die TAT.

2.4.2 PROJEKSIE EN DIE TEMATIESE APPERSEPSIE TOETS

2.4.2.1 Inleiding

Die term *projeksie toets* gaan volgens Bellak en Abrams (1997:1) terug na Freud (1900) se konsep van *projeksie*, wat gesien is as 'n sielkundige meganisme wat 'n individu gebruik om innerlike gevoelens te "projekteer" op die eksterne wêreld en waar die individu dan glo dat hierdie gevoelens deur die buite-wêreld teenoor hom / haar uitgedruk word. Jenkins (2008:8) stel dat die historiese gebruik van die TAT ondersteun word deur Frank (1939) se *projective hypothesis* wat stories beskou as reflekterend van die internalisering van vroeë ervarings, wat dan eksternaliseer (projekteer) word op situasies wat hierdie oorspronklike leerervaring oproep, op onbewuste vlak. Murray (in Teglasi, 2001:2) beskryf persepsie as die herkenning van 'n objek vanuit sensoriese waarneming en *appersepsie* as wanneer daar 'n byvoeging van betekenis aan die waargenome indrukke plaasvind.

Die TAT word beskou as die prototipe waarop alle ander appersepsie toetse geskoei is (Kroon, Gaudena & Rispens, 1998:110). Die Tematiese Appersepsie Toets was in 1932 bekend gestel toe 'n stel van agt prente gebruik is as 'n kort manier om verskuilde fantasieë by pasiënte te ontdek (Cramer, 2004:9). Die TAT was ontwikkel as 'n metode om die inisiële fase van terapie met volwassenes te fasiliteer, en is gebruik om 'n bepaling te maak van die kliënt se dominante dryfvere, emosies, sentimente, komplekse en konflikte (Kroon *et al.*, Murray, 1943:1). Deur die TAT op hierdie manier te gebruik is 'n maandelange analise proses vervang met 'n meer tyd-ekonomiese proses om die vooraf vermelde persoonlikheidsfaktore te analiseer (Kroon *et al.*, 1998:100). Morgan en Murray (1935:290) verduidelik dat *When a person attempts to interpret a complex situation he is apt to tell as much about himself as he is about the phenomenon upon which attention is focused.* Die TAT het dan projeksie fasiliteer (Schmoyer, 2008:5).

Anderson (1999:30-33) rapporteer dat vyf faktore insluiting van projeksieplate in die aanvanklike TAT beïnvloed het: Die prent moes 'n kritieke situasie uitbeeld wat fantasie wat daarmee verband hou, kon stimuleer; die prent moes 'n verskeidenheid interpretasie-moontlikhede hê sodat dit ruimte verskaf het vir die skepping van stories wat die unieke innerlike wêreld van deelnemers sou reflekteer; die prent moes ten minste een persoon bevat met wie die deelnemer sou kon identifiseer en die prent moes veral stimuluswaarde hê. Anderson (1999:32) stel dat Murray se eie depressiewe geneigdheid 'n impak, alhoewel onbewustelik, gehad het op die keuse van die prente. Hierdie faktor, sy eie persoonlikheid, was dan die vyfde faktor wat die keuse van projeksieplate vir die TAT beïnvloed het.

Die TAT (Murray,1943) het veral ook status en geldigheid verkry op grond van die voorafgenoemde *projective hypothesis* wat aanvaar dat die manier waarop 'n kliënt toetsmateriaal waarneem en interpreteer, fundamentele aspekte van sy/haar persoonlikheid reflekteer (Kroon *et al.,* 1998:99). Bellak en Abrams (1997:3) meen dat die sukses van die TAT, as projeksietoets, mag lê in die feit dat die prente nie ooglopende ooreenkomste inhou vir die persoon wat getoets word nie en daarom mag lei tot die vryer uitdrukking van gevoelens oor die individu se interne identiteit. Verwarring in die gebruik van die term *projeksie* word deur Bellak en Abrams (1997:32-33) verhelder en toegelig met 'n aanhaling van Freud:

> *...projection is not specially created for the purpose of defense, it also comes into being where there are no conflicts. The projection of inner perceptions to the outside is a primitive mechanism which, for instance, also influences our sense-perceptions, so that it normally has the greatest share, in shaping our outer world. Under conditions that have not yet been sufficiently determined, even inner perceptions of ideational and emotional processes are projected outwardly, like sense perceptions, and are used to shape the outer world, whereas they ought to remain in the inner world…* (Freud, 1938:857)

Freud se primêre aanname was dus dat herinneringe oor persepsies die persepsie van onmiddellike stimuli beïnvloed (Bellak & Abrams, 1997:33). Die term *appersepsie* (in die Tematiese Appersepsie Toets) is volgens Aronow *et al.* (2001:2) gekies omdat subjekte egter nie net waarneem nie, maar stories konstrueer in ooreenstemming met hul persoonlikheidseienskappe en hul ervarings.

2.4.2.2 Debatte en knelpunte in projeksie-assessering met die TAT

Soos met enige tegniek, bepleit Teglasi (2001:250) die toepaslike gebruik van die TAT en storievertelling. Sy meen dat *storytelling must be used in accord with its purpose and with acknowledgement of its strengths and limitations* (Teglasi, 2001:250).

Kommer rakende **betroubaarheid en geldigheidsaspekte** is reeds in hoofstuk 1 aangeraak. Die effek van die opdrag tydens die toepassing van die TAT ontlok ook debat (Matthews & Bouwer, 2009:231). Studies wat onderneem is om die effek van **opdraggewing** te ondersoek, sluit dié van Kraiger, Hakel en Cornelius (1984:365-370) en dié van Lundy (1988:309-320) in. Kraiger *et al.* (1984:368) se studie het gepoog om navorsing van Winter en Stewart (1977) te repliseer. Winter en Stewart (1977) se bevindinge was dat die toetsopdrag bydra tot die verhoging of afname in die toets-hertoets betroubaarheid. Die aspekte wat ondersoek is, was die verhouding tussen die toetsopdrag, die storie-inhoud en die betroubaarheid van temas. Hul postulaat dat lae betroubaarheid noemenswaardig verminder kon word indien subjekte (*sic*) aangesê word om tydens hertoetsing nie bekommerd te wees of hul stories verskil of ooreenkom nie, of om die opdrag te gee dat toetslinge moet poog om dieselfde stories tydens hertoetsing weer te gee (Kraiger *et al.*, 1984:368), kon egter nie tydens die studie van Kraiger *et al.* (1984:368) bevestig word nie.

Lundy (1988:309) stel soos vele skrywers dat die TAT een van die algemeenste persoonlikheidstoetse in gebruik is, maar wys egter ook daarop dat *It is noteworthy that critics have invariably been disappointed in their own use of the test, whereas advocates of the device claim to find TAT-derived scores valid and useful.*

Ávila-Espada (2000:1), Lundy (1988:309) en Kraiger *et al.* (1984:365), verklaar almal dat die gebruikspopulariteit van die TAT nie die kommer omtrent die betroubaarheid en geldigheid van die toets laat verdwyn nie. Lundy (1988:309; 317-318) het ook soos die voorafgenoemde skrywers navorsing gedoen rakende die impak van die *opdrag* op resultate en gepaardgaande geldigheid- en betroubaarheidsaspekte en sy bevindings dui die kritieke aard van opdraggewing aan vir kwaliteitsverhoging van TAT resultate. Hy toon aan dat niedirektiewe, neutrale, gemaklike en informele opdraggewing geldige kodering ten opsigte van temas ondersteun, en dat nieneutrale, egobedreigende opdraggewing 'n sterk ongeldigheidseffek teweeg gebring het. Hy glo egter dat *…a more productive approach would be to compare, not good versus bad circumstances, but good versus potentially better ones* (Lundy, 1988:317). Situasionele faktore wat opdraggewing insluit, blyk gevolglik uiters belangrik te wees in die gebruik van die TAT. Hy sluit sy betoog af deur te stel dat

> *This study demonstrates that a significant methodological advance may be available with the TAT. Best of all, this improvement may be attained at no cost and no additional effort, merely a simple change in procedure.* (Lundy, 1988:318)

Die **impak van assessorgedrag** op assesseringsresultate word oor 'n wye veld in die sielkunde krities benader (Gardner, 1992:e-dok), waar veral die effek van leidende stimuli, leidende gebare en/of leidende vrae uitgewys word. Kommer oor die **impak van ras** op die assessor word uitgespreek deur Aronow *et al.* (2001:12).

Gardner (1992:e-dok) se kommer oor **invraging** as wyse van respons-verheldering ter ontlokking van meer inligting, word gedeel deur Matthews en Bouwer (2009:231), Aronow *et al.* (2001:11-12) sowel as Bellak en Abrams (1997:56), wat almal noem dat invraging die daaropvolgende response van die deelnemer mag beïnvloed. Voor-bewuste materiaal mag byvoorbeeld *bewus* raak, of 'n vrye assosiasieproses mag gesneller word, wat dan ooreenstem met 'n psigoterapeutiese situasie.

Tydens opleiding as opvoedkundige-sielkundige rapporteer verskeie studente dat hulle probleme ervaar met die **ontlokking** van projeksies (Matthews, 2006:18). Bellak en Abrams (1997:57) bevestig die eenvoud, dog kompleksiteit, in die toepassing van die TAT. Hulle stel ook dat studente in opleiding kla dat hulle stories ontlok wat baie kort is. Murray (1971:7) beskou driehonderd woorde per storie as die gemiddeld vir 'n volwassene en honderd en vyftig vir 'n kind, terwyl Rapaport *et al.* (1968) (in Aronow *et al.*, 2001:23) stel dat die gemiddelde storie honderd woorde lank is in 'n drie minute tydverloop, waar die vertelling begin is ongeveer twintig sekondes na presentering van die stimuluskaart. Geen aanduiding is gegee of die stories dié van volwassenes of van kinders was nie.

My eie ervaring ten opsigte van projeksie-ontlokking het reeds tydens my magisterstudies dissonanse veroorsaak. Enersyds omdat ek invraging op 'n "natuurlike" wyse wou inspan om verheldering te kon teweegbring, en andersyds omdat ek tydens my studies vraagstelling gebruik het wat in retrospek projeksies kontamineer het. Alhoewel ek projeksie-ontlokking al gemakliker kan bewerkstellig na uitgebreide ervaring in privaat praktyk, bly ek gesensitiseer ten opsigte van die nastreef van nie-kontaminasie van inligting tydens assesserings en veral in projeksie-assessering. Tans mag ek dalk selfs té versigtig wees in my toepassing van die TAT sodat ek moontlik minder inligting ontlok as wat ek sou kon kry indien ek al die geleenthede tot ongekontamineerde invraging benut het.

Multon, Ellis-Kalton, Heppner en Gysbers (2003:e-dok) het navorsing gedoen oor die invloed van verbale response van sielkundiges op die werksalliansie tussen die kliënt en sielkundige. In hul studie het hulle die tipes verbale response wat gebruik word deur beraders-in-opleiding (tydens Beroepsoriëntering sessies) ondersoek. Sewentien persent van verbale response was geslote vrae, ten spyte van die feit dat assessering kliënte met hoë depressievlakke, angs en interpersoonlike sensitiwiteit identifiseer het. Die tipe vrae wat gebruik is tydens die navorsing het hoë korrelasies getoon met dié wat gebruik word deur gesinsprokureurs en in radiogesprekke van sielkundiges. My eie oor-versigtige angstigheid om nie projeksie data te kontamineer in die afneem van projeksieplate nie kon weer bygedra het tot die ontlokking van té min projeksie-materiaal.

Die gebruik van die TAT in kruiskulturele situasies, as verdere knelpunt, is reeds bespreek (vergelyk 2.3.7) en word nie hier herbesoek nie.

2.4.2.3 Verantwoordelike en etiese gebruik van die TAT as eise vir projeksie-assessering

Die erns van verantwoordelike en etiese gebruik van projeksieplate vind neerslag in beleide en riglyne wat deur staatsinstellings saamgestel is. Die Suid-Afrikaanse Beroepsraad vir Sielkunde klassifiseer die TAT en alle projeksie tegnieke as slegs vir gebruik deur geregistreerde sielkundiges. Die volgende vanuit *Form 208* (*The Health Professions Council of South Africa* 2005:5), paragraaf D iv (b deel):

Psychometrists, irrespective of registration category, will not be permitted to use:
Projective techniques (for example TAT, CAT, Rorschach); Specialist neuropsychological measures; and measures that are used for the diagnosis of psychopathology (for example MMPI-II).

Die erns van die etiese beskouing rondom assesserings verskerp verder die belangrikheid van die toepassing, nasien en interpretasie van assessering in die breë, maar spesifiek projektiewe toetse en/of tegnieke (*The Health Professions Council of South Africa Form 223:* paragraaf 51 (1) en (2) & 48):

51. Interpreting assessment results
(1) When a psychologist interprets assessment results…he or she shall take into account the various test factors and characteristics of the client being assessed such as situational, personal, linguistic, and cultural differences that might affect their judgements or reduce the accuracy of his or her interpretations.
(2) A psychologist shall indicate any significant reservation he or she has about the accuracy or limitation of his or her interpretation.

Paragraaf 48 dui op die noodsaaklikheid van die inagneming van kultuurfaktore tydens sielkundige assessering, nasien en interpretasie, aldus die Suid-Afrikaanse Beroepsraad vir Sielkunde:

48. Cultural diversity
Psychologists who perform interventions or administer, score, interpret or use assessment methods shall –
(a) be familiar with the reliability, validation, and related standardization or outcome studies and proper applications and uses of the methods they use;
(b) recognise limits to the certainty with which diagnoses, findings, or predictions can be made about individuals, especially where linguistic, cultural and socio-economic variances exist; and
(c) make every effort to identify situations in which particular assessment methods or norms may not be applicable or may require adjustment in administration, scoring and interpretation because of factors such as age, belief, birth, colour, conscience, culture, disability, disease, ethnic and social origin, gender, language, marital status, pregnancy, race, religion, sexual orientation or socio-economic status.

2.4.2.4 Die etiese eis om die invloed van kultuur in ag te neem tydens die toepassing van projeksie-assessering

Die invloed van kultuur op projeksie-assessering is reeds lankal onder die soeklig (Constantino & Malgady, 2008:547). Volgens Constantino en Malgady (2008:548) het Ávila-Espada bevind dat die TAT 'n bruikbare instrument by Europese Spanjaarde is indien 'n meer objektiewe analise-sisteem en norms gebruik word in die interpretasie van response. Ávila-Espada (2000:1-2) stel dat beperkte navorsing oor die toepassing van die TAT op Spanjaarde voorkom. Hy noem dat die toepassing en analise van die TAT plaasvind sonder om die navorsingsgeskiedenis in ag te neem (Ávila-Espada, 2000:2). Ávila-Espada (2000:1-17) se navorsing het die toepassing van die volledige stel Murray-kaarte behels op 100 deelnemers tussen 14 en 53 jaar oud, met geen psigiatriese geskiedenis of siektes nie, uit die middel sosio-ekonomiese klas, verteenwoordigend van al die streke van Spanje en met 49 manlike en 51 vroulike individue. Die vyf veranderlikes wat gebruik is om die stimuluswaarde van die TAT kaarte te bepaal was die **aantal temas** wat geproduseer is; die **verbale** produksie, **voorkeure en verwerping** van kaarte; **keerpunte** of draaipunte of eienaardige posisies wat vanuit die kaarte na vore getree het; en **prominente tematiese** inhoude (Ávila-Espada, 2000:4-5). Vanuit hierdie navorsing is die opdragte, verbale invraging en kommentare aangepas vir Spaanse deelnemers. Ávila-Espada (2000:13-14) rapporteer dat sy *Integrative Analysis System* wat gebruik is tydens hierdie navorsing 'n sensitiewer interpretasiebasis verskaf vir kultureelverskillende kliënte.

Dana (2005:177) stel dat sielkundiges in Amerika interpretasie van TAT stories vanuit 'n kultuurspesifieke perspektief doen, dus 'n emiese (*emic*) onderneming. Persoonlikheid is volgens Dana (2005:177) oorwegend binne 'n person geleë en bevat relevante en hoofsaaklik onbewuste inhoude wat simbolies na vore tree in fantasie produksies. Projeksie tegnieke mag ingespan word om fantasieë te ontgin. Volgens Dana (2005:177) behoort hierdie psigoanalitiese aannames aangepas te word by kruiskulturele interpretasies. Dana (2005:177) verduidelik dat persoonlikheid moontlik meer sigbaar mag wees tydens sosiale interaksies, omdat parameters van aanvaarbaarheid/verwerpingskale vir die kultuur van oorsprong binne hierdie situasies toegepas word. Wát aanvaarbaar is en wat verwerp word, word bepaal deur die oortuigings van die kultuur van oorsprong. Eksplisiete sosiale norms bestaan vir kultuurgroepe oor wat erken word of misken word as geïnternaliseerde kommer, angs, nood, emosies, simptome of kommerwekkende gedrag (Dana, 2005:177).

Dana (2005:177) waarsku verder teen die beperkings van die TAT vir ander kulture. Hy verduidelik dat sinvolle kruiskulturele gebruik van die TAT 'n bevraagtekening behoort in te sluit van wat die fundamentele verskille en aannames is van die kliënt se kultuur in

vergelyking met die Euro-Amerikaanse kultuur (Dana, 2005:177). Dana (2005:177-178) stel dat vier oorkoepelende verskille veral in ag geneem moet word by die interpretasie van die TAT in kruiskulturele assesserings:

(i) Die invloed van die eerste taal-familie (Indo-Europees of Nie-Indo-Europees)

Die moedertaal-gesin (*sic*) bepaal hoe fantasie en gedrag verband hou en naas mekaar bestaan. TAT vertellinge reflekteer hierdie verhouding tussen fantasie en gedrag deur verbaliserings van hoe intellektuele operasionaliserings plaasvind as besluite geneem word, hoe probleme opgelos word, hoe iets die hoof gebied word en wat gebeur as iets te veel raak vir die persoon. Indo-Europese taalgroepe dui redelike ooreenstemming aan in hul denkprosesse sowel as in kulturele leerervaring binne sosiale klas en opvoedkundige parameters.

(ii) Die invloed van religie

Dana (2005:178) stel dat godsdienstige oortuigings ’n algemene basis verskaf vir waardes, betekenis-toeskrywings en gedrag wat in die alledaagse lewe gebruik en toegepas word. Die oorsprong van die TAT suggereer dat die bruikbaarheid van die TAT beperk mag wees tot Christelike geloofsgroepe (Dana, 2005:178).

(iii) Die relatiewe belangrikheid van die self en ander

Individualisme-kollektivisme beklemtoon verskille tussen die kulturele self by Euro-Amerikaners en individue van ander kulture (Dana, 2005:178). Die kulturele self bevat diverse inhoude en grense wat verskil ten opsigte van deurdringbaarheid (*permeability*). Die relatiewe belangrikheid van die self en ander, sowel as die teenwoordigheid en sielkundige belangrikheid van natuurlike en bonatuurlike verskynsels (insluitend geeste en voorvaders), verskil tussen individue en groepe (Dana, 2005:178).

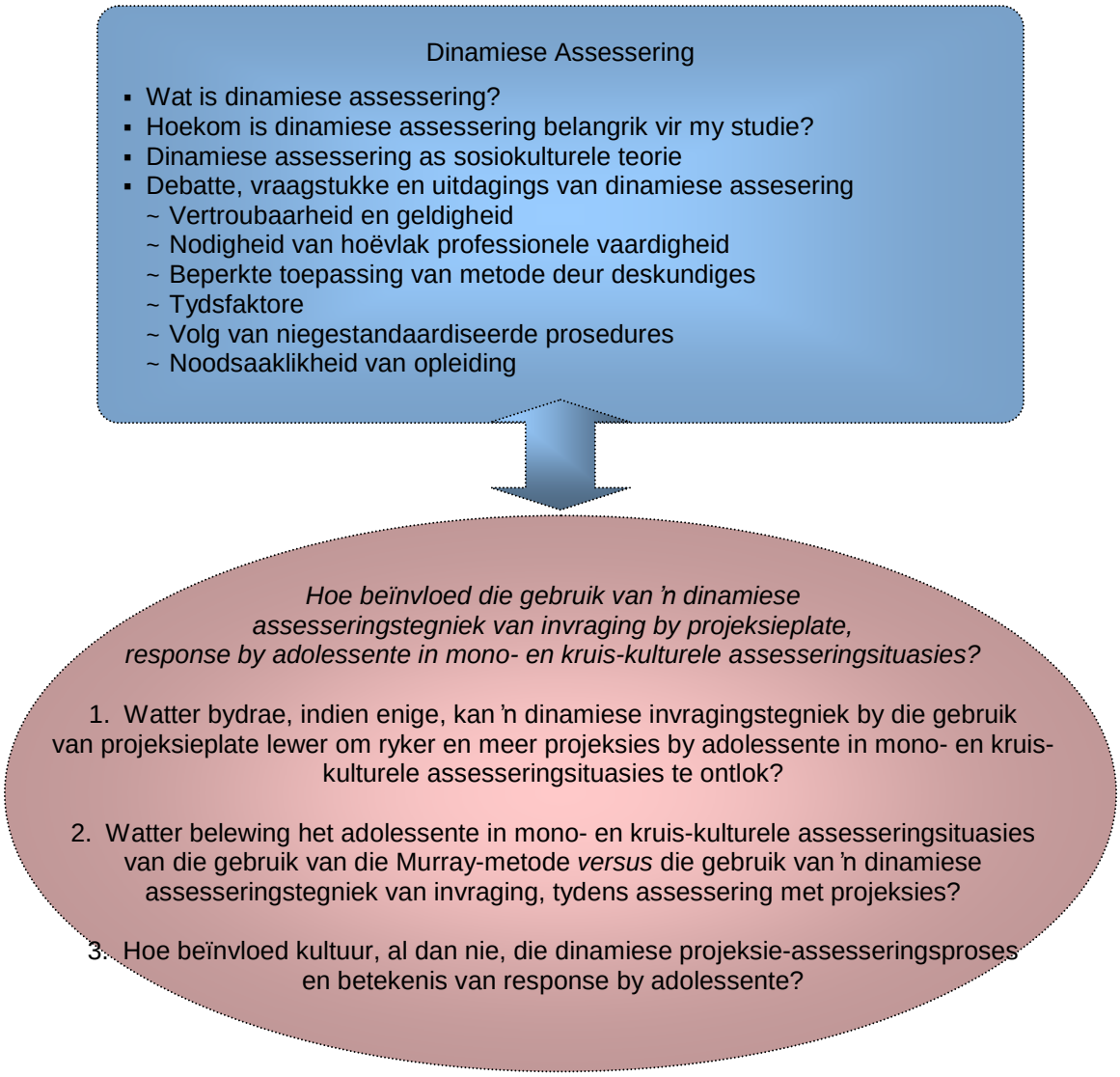
(iv) Kruiskulturele verskille in die balansering van vertroue in interne en eksterne bronne van persoonlike kennis

Volgens Sue (1978: 458-462) word uiters groot kruiskulturele verskille gevind in die balansering van vertroue in die interne en eksterne bronne van persoonlike kennis. Lokus van beheer sowel as lokus van verantwoordelikheid word hierby ingesluit, as deel van ’n persoon se wêreldbeskouing (Sue, 1978:458-460). Begryping van hierdie bronne wat persoonlike kennis informeer, verskaf insig oor hoe die kulturele rolle van die self begryp, valideer en objektiveer word (Dana, 2005:178). Indien hierdie bronne radikaal verskil by ’n spesifieke kliënt, mag dit nodig wees om buite die beperkinge van Westelike TAT-interpretasie te beweeg en versigtig te wees om psigopatologie, persoonlikheidskenmerke en -attribute aan ’n persoon toe te ken (Dana, 2005:178).

Dana (2005:179) stel voor dat 'n sielkundige drie vrae stel om te onderskei tussen inligting wat beskrywend is van 'n unieke kliënt wat binne 'n spesifieke groep val. Hierdie drie vrae wat handel oor die doel, die akkulturasie status en hoe verteenwoordigend die unieke kliënt van sy kultuurgroep is, het verskillende *referential contexts when applied to the TAT* (Dana, 2005:179). Die eerste vraag, oor die doel van die assessering, verleen erkenning aan die standpunt dat houdings oor 'n assessering response en prosesse dramaties kan beïnvloed (Dana, 2005:179). Houdings oor assessering kan kultuurspesifiek wees en mag veral assesseringsituasies met immigrante raak.

2.5 DINAMIESE ASSESSERING

FIGUUR 2.10: Vraagstukke rakende dinamiese assessering wat impakteer op my studie



2.5.1 WAT IS DINAMIESE ASSESSERING?

Dinamiese assessering is 'n interaktiewe, toets-intervensie-hertoets model in sielkundige- en opvoedkundig-sielkundige assessering, wat toenemend belangrik word vir praktiserende sielkundiges (Haywood & Lidz, 2007:ix). Reeds vroeër in die hoofstuk is identifiseer dat dinamiese assessering as een van die internasionale en nasionale tendense in assessering beskou word.

In assessering staan dinamiese assessering teenoor die statiese, rigiede wyse waarop gestandaardiseerde toetse afgeneem word en dit is 'n tipe interaktiewe assessering wat veral in onderwys gebruik word (Wikipedia, 2008:1). Die dinamiese assesseringswebtuiste (www.dynamicassessment.com) definieer dinamiese assessering as *an interactive approach to conducting assessments within the domain of psychology, speech/language, or education that focuses on the ability of the learner to respond to intervention*. Die kind se vermoë om vanuit interaksie te leer, word ook hieruit verken (Van Eeden & De Beer, 2001:181-182).

2.5.2 HOEKOM IS DINAMIESE ASSESSERING BELANGRIK VIR MY STUDIE?

Grigorenko (2009:115), Haywood en Lidz (2007:ix), sowel as Lidz (1987:4) beskou dinamiese assessering prosedures as aanvullend, uitbreidend en verrykend tot tradisionele assesserings om sodoende die gaping tussen assessering en intervensie te oorbrug, en ook om dieper insig in die funksionering van hul kliënte te kry – 'n aanbeveling wat hierdie studie verken, maar ten opsigte van projeksiepotensiaal in plaas van leerpotensiaal. Alhoewel dinamiese assessering ontwikkel is as 'n wyse waarop leerpotensiaal geassesseer kon word (Haywood & Lidz, 2007:321; Haywood & Wingerfeld, 1992:253-268), gaan dit in hierdie studie gebruik word om die moontlike impak van 'n dinamiese assesseringstegniek op projeksiepotensiaal in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies na te speur.

Tydens opvoedkundige sielkundige assessering word uitkomste nagestreef wat poog om lig te werp op die vrae "Wat gaan aan?" en "Wat gebeur hier?", en om die volle potensiaal van kliënte te ontlok. "Wat wil ek weet of uitvind?" en "Waar kry ek hierdie inligting?" is volgens Haywood en Lidz (2007:35) rigtinggewende vrae wat alle assesserings behoort te rig. In dinamiese assessering word gepoog om lig te werp op daardie punt en wyse van maksimum onafhanklike funksionering (ten opsigte van *leer*) waartoe die kliënt in staat is. Die uiteindelike doelwit hiervan is die fasilitering van medewerking tussen die individu en deelnemers in sy/haar sisteme sodat die mobilisering van persoonlike en kontekstuele bates optimaal kan aktualiseer (Bouwer, 2005:48; Ebersöhn & Eloff, 2003:16). Bouwer (2005:50) stel dat 'n praktiese raamwerk vir assessering nie voldoende is om inligting vanuit die

assessering te interpreteer nie, en verduidelik: *It is the underpinnings of the theoretical framework that will give deep direction and content to your assessment practice*. Dinamiese assessering word tydens hierdie ondersoek gestel as een van die teoretiese raamwerke wat sodanige rigting aan die assessering gee, en word gevolglik as teorie verder omskryf.

Dinamiese assessering is gegrond op die konsepte van Vygotsky se terrein van naasliggende ontwikkeling (*Zone of Proximal Development* (ZPD)) wat inkorporeer en operasionaliseer is deur Feuerstein, Rand en Hoffmann (Grigorenko, 2009:117-118; Lauchlan & Elliot, 2001:648; Archer, Rossouw, Lomofsky & Oliver, 1999:122). Konsepte wat dinamiese assessering rig is gesetel in die kognitiewe ontwikkelingsteorieë van Vygotsky en Feuerstein, wat raakgesien het dat mense nie statiese entiteite is nie maar altyd in transaksionele verhoudings met die wêreld verkeer (Grigorenko, 2009:116-117; Dodge, 2007:xiii). Hierdie teorieë het voortgespruit as 'n respons op die behoefte om sosiokulturele faktore wat inspeel by kognitiewe ontwikkeling en leerpotensiaal, te inkorporeer by assessering sodat 'n beter begrip rondom hierdie aspekte gevorm kan word (Tzuriel, 2000:388).

Omdat dinamiese assessering onder andere 'n toets-onderrig-hertoets proses is, sluit dit mediasie en/of opleiding in (Grigorenko, 2009:117-118). Die basiese prosedure wat gevolg word, is om (a) die kind te toets; (b) die kind te onderrig; en (c) die kind te hertoets, en sodoende vas te stel of minstens een van die drie doelwitte van dinamiese assessering bereik is, naamlik die verhoging van vermoë, evaluering van nuwe idees, of weerspieëling van ware potensiaal (Moores-Abdool, Unzuet, Donet & Bijlsma, 2008:79). Dit bepaal nie net die huidige funksioneringsvlak van die kind nie, maar veral ook die potensiële vlak van toekomstige prestasie (Tzuriel, 2000:390). Die kind se vermoë om uit interaksie te leer, word hiermee verken (Grigorenko, 2009:118; Van Eeden & De Beer, 2001:181-182). Die assessors kan tydens veral kwalitatiewe dinamiese assessering hulself toelaat om buigsaam te wees in hul pogings om die vorm van ondersteuning te vind wat die leerders sal ondersteun om hul beste te lewer (Bouwer, 2005:54).

In my studie lê die fokus op die verkenning van die gebruik van dinamiese assessering as tegniek in die ontsluiting van projeksiepotensiaal, spesifiek in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies. *Leer*potensiaal verwys volgens Kaniel (2001:214) na 'n persoon se inherente en ongetapte potensiaal, dit is dus die moontlikhede waaroor die kind inherent beskik om sukses te behaal in die handeling van *leer*. As hierdie definisie aangepas word met betrekking tot projeksiepotensiaal kan dit soos volg daar uitsien: projeksiepotensiaal is die individu se inherente, maar ongetapte potensiaal tot projeksie. Dit is die moontlikheid waaroor 'n persoon beskik om sukses te behaal in die handeling van projeksie. *Sukses* mag

insluit ryk projeksie-inhoude, duidelike verbande, die bied van verklaring, of verduideliking van die aanloop van die situasie en/of die antisipasie van die afloop. Dinamiese assessering bied 'n meer holistiese uitkyk en begrip vir die prosesse en onderliggende faktore wat leer onderlê (Bouwer, 2005:54-55).

Die volgende voorbeelde van mediasie is vir my studie aangepas uit Bouwer (2005:55). Die mediasie wat tydens assessering sou kon plaasvind, sluit volgens haar die herhaling van inligting in (in my studie die herhaling van die kind se woord of frases), die fokus van aandag (wat in my studie die oorhandiging van die projeksieplaat of die bly kyk na die plaat of tik op die plaat mag wees), die rig van die kind se analise van die vraag of inligting (in my studie vergelyk dit met uitings soos OK? En?), die gee van rigting (vergelykend in my studie: En toe?; Wat het hiertoe gelei?; Hoe sal dit eindig?), voorstelle of addisionele inligting (vergelyk in my studie eerder die invraging *vir* addisionele inligting ter wille van verheldering), beskrywing (in my studie die beskrywende verduideliking tydens die derde projeksieplaat), demonstrasie (in my studie as deel van die demonstrasie van my nieverbale kommunikasie – vergelyk die beeldmateriaal wat vir eksamineringsdoeleindes ingehandig is), verduideliking (Postprojeksieplaat 2 en tydens Projeksieplaat 3), die verskaffing van terugvoer (aan die einde van sekere vertellings) en modifisering van take, wat die verhoging en vermindering van taak-kompleksiteit insluit. Hierdie intervensies behels dus investering van ekstra tyd en insette tydens die ontlokking van projeksiemateriaal.

Navorsing wat deur Haywood en Lidz (2007:332) onderneem is tydens hul verskaffing van dinamiese assesseringsopleiding aan sielkundiges (*trainers*), wat vervolgens dinamiese assesseringsopleiding verskaf het aan ander sielkundiges, het aan die lig gebring dat 50% van die opleier-sielkundiges aangedui het dat die verheldering van instruksies en verwagtings, nieneutrale affektiewe gedrag (assessor duidelik aan die kant van die kliënt), terugvoer op die kliënt se handelinge, 'n onderrig-intervensie deur die assessor, mediasie van affektiewe/motiverende veranderlikes, mediasie van kognitiewe/metakognitiewe operasies, en die verwydering van kennis versperrings (wat woordeskat, taal en vorige mislukkings insluit), as van die mees essensiële kenmerke van dinamiese assessering uitgelig is. Tydens my studie sal slegs die laaste twee vermelde intervensies nie gebruik word nie.

Haywood en Lidz (2007:326), Elliot en Lidz (Elliot *et al.*, 2004:349), sowel as Murphy en Maree (2009:420) stel verder dat dinamiese assessering nuwe, belangrike inligting en diepte met betrekking tot die leerder verskaf wat statiese prosedures nie kan verskaf nie. Volgens hulle verskaf statiese toetse en prosedures inligting oor die leerder se terrein van werklike ontwikkeling (*zone of actual development*) (Elliot *et al.*, 2004:349), terwyl dinamiese

assessering ons neem na die terrein van opvolgende ontwikkeling (*zone of proximal development*) (Elliot *et al.*, 2004:349). Volgens Elliot en Lidz was Vygotsky van mening dat beide nodig is ten einde 'n vollediger beeld van die individu te verseker (Elliot *et al.*, 2004:349).

Haywood en Lidz (2007:6) sowel as Haywood en Tzuriel (2002:40) wys daarop dat tradisionele sielkundige en opvoedkundige assesseringsmetodes nie aktiewe deelname of intervensies van die assessor toelaat of vereis nie. Tradisionele metodes beklemtoon onafhanklike "prestasie" (eie aanhalingstekens) wat slegs die kind se huidige kognitiewe ontwikkelingsvlak reflekteer (Meijer, 2001:338). Gestandaardiseerde, tradisionele metodes van assessering lok die volgende kritiek uit wat saamgevat word deur Tzuriel (2000:386-389):

- Dit verskaf nie inligting oor strategieë wat leer fasiliteer deur middel van mediasie nie.
- Resultate word beïnvloed deur sosiale agtergrond, kultuurverskille, leerprobleme, beperkte blootstelling aan leerervarings, en selfs traumatiese lewenservarings.
- Baie gestandaardiseerde toetse beskryf kinders in algemene terme en verleen nie erkenning aan die prosesse betrokke by leer nie, en gee nie aanbevelings met betrekking tot toekomstige leerstrategieë nie.
- Gestandaardiseerde toetse neem nie nie-intellektuele faktore in ag, wat 'n effek op kognitiewe handeling het nie.

Alhoewel, soos reeds genoem, die onderhawige navorsing handel oor projeksiepotensiaal in stede van leerpotensiaal kan die woord *leer* in bostaande kritiek van Tzuriel geredelik met die woord *projeksie* vervang word in die eerste drie punte. Nie-intellektuele faktore word wel in ag geneem by projeksies, want dit is immers waaroor die assessering gaan.

2.5.3 DINAMIESE ASSESSERING AS SOSIOKULTURELE TEORIE

Waar voorheen gestel is dat Vygotsky se sosiokulturele teorie as basisteorie vir dinamiese assessering dien, verdien dit hier uitbreiding. Vygotsky het 'n sosiokulturele benadering tot leer gevolg, waar postuleer is dat taal, redeneringsprosesse en denke aangeleer word deur middel van sosiale interaksie of deur mediasie binne die omgewing waarin die kind ontwikkel (Haywood & Lidz, 2007:24-25; Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:71; Eloff, 2001:64). In hierdie studie gaan interaksie tussen die navorser en die kind plaasvind. Sosiale interaksie sal dus voorkom. Tydens die navorsing gaan intra-vergelykend gekyk word na die deelnemer se response tydens die dinamiese assesseringsproses van toets-opleiding/onderrig-natoets, waar opleiding as mediasie ingesluit sal word om die effek van sodanige tegniek van

invraging op projeksiepotensiaal te verken. Die onmiddellike situasie tydens projeksie-ontlokking sou kon lei tot, of bydra tot, leer, en sou as sodanig dus meer of ryker projeksies kon oplewer.

Kultuursensitiwiteit is in dinamiese assessering as sneller tot die ontwikkeling van die benadering verreken (Human-Vogel, 2004:26). Kultuursensitiwiteit in onderhawige studie word as erkenning gesien van die assessor se sensitiwiteit vir sodanige verskille wat gesetel is in ras en kultuurverskille wat 'n moontlike invloed mag uitoefen in die assesseringsverloop en/of interpretasie van projeksiemateriaal. Die gefokuste nastrewing van die verrekening van kultuurfaktore wat mag impakteer tydens die assessering, neem die onderhawige studie egter 'n stap verder as om slegs bewustheid van kultuur te hê.

2.5.4 DEBATTE, VRAAGSTUKKE EN UITDAGINGS MET BETREKKING TOT DINAMIESE ASSESSERING

2.5.4.1 Betroubaarheid en geldigheid

Omdat assessors tydens dinamiese assessering meer buigsaam kan wees, is die betroubaarheid en geldigheid van die tegniek of metode voortdurend onder die soeklig. Haywood & Tzuriel (2002:50), sowel as Haywood en Lidz (2007:328-329) wys twyfelagtige geldigheid uit as 'n ernstige hindernis in dinamiese assesseringspraktyke asook die hoë vlak van professionele vaardigheid wat benodig word vir effektiewe uitvoering van dinamiese assessering, en die subjektiewe oordeel wat aangewend word tydens die uitvoering daarvan. Tzuriel en Samuels (2000:41-64) het wel hierdie aspekte bestudeer, maar volgens Haywood en Tzuriel (2002:51) is nog navorsing oor geldigheid- en betroubaarheidsaspekte essensieel.

Dinamiese assessering voldoen nie aan die standaarde vir sielkundige toetse wat opgestel is deur die *American Psychological Association (APA)* en die *American Educational Research Association (AERA)* vir sielkundige toetse nie (Haywood & Lidz, 2007:328). Volgens De La Cruz (in Moores-Abdool, Unzueta, Donet & Bijlsma, 2008:79) is een van die grootste versperrings in die toepassing van dinamiese assessering die kommer oor konstruk geldigheid. Daar bestaan egter nie eenstemmigheid hieroor nie. Elliot *et al.* (2004:360), sowel as Swanson en Howard (2005:15) verskil egter van opinie met Haywood en Tzuriel (2002:51) en is nie oortuig dat dinamiese assessering as benadering valideer moet word deur streng psigometriese kriteria nie, omdat navorsing eerder behoort te fokus op die verskaffing van data oor wat leer by leerders verbeter. Swanson en Howard (2005:15) meen dat die positiewe verandering in leerders se punte as gevolg van dinamiese assesseringsintervensies, konstrukgeldigheid verhoog.

Die ideaal sou wees dat die omstandighede waaronder verhoogde prestasie sou moontlik wees eers gespesifiseer moet word, waarna hierdie omstandighede dan geskep kan word en voorspellings getoets word (Haywood & Lidz, 2007:329). Die vraag wat geldigheid behoort te bevestig, sou kon wees, “Hoe affekteer dinamiese assessering kliënte?” (Haywood & Lidz, 2007:329). Die beplanning van hierdie studie sal in lyn met voorgemelde beginsels uitgevoer word. Die hoeveelheid ongekontroleerde veranderlikes wat so ’n studie sou kon beïnvloed, maak dit egter uiteraard moeilik om geldigheid te verseker (Haywood & Lidz, 2007:329).

Sommige vaardighede word ook by dinamiese assessering subjektief toegepas deur die assessor, byvoorbeeld subjektiewe observasies en interpretasie van die response en handelinge van die kliënt, wat besluite oor die tipe en hoeveelheid mediasie wat benodig word, informeer (Caffrey, Fuchs & Fuchs, 2008:255; Haywood & Lidz, 2007:328). Subjektiewe oordeel word verder aangelê wanneer die assessor die opdrag aanpas om seker te maak dat die kliënt die aard en vereistes van ’n taak verstaan. Die assessor moet ook begryp wat die kliënt wel verstaan en minimale aanpassings en/of ondersteuning verskaf sodat die kliënt se prestasievlak verhoog (Caffrey *et al.*, 2008:255-256; Haywood & Lidz, 2007:328).

Dinamiese assessering is ’n uitgebreide assesseringsprosedure en daarom is die bepaling van betroubaarheid moeilik, veral omdat daar doelbewus gepoog word om die aanvanklike prestasie van ’n kliënt te verhoog (Caffrey *et al.*, 2008:255-256; Haywood & Lidz, 2007:328-329). Verskeie skrywers meen dat betroubare toetse as statiese voor- en na-toetse gebruik moet word sodat hierdie hindernis oorkom kan word (Haywood & Lidz, 2007:329). My gebruik van gevestigde analise-prosedures met betrekking tot die projeksie-inhoude sal hierdie standpunt verreken.

2.5.4.2 Nodigheid van hoëvlak professionele vaardigheid met gepaardgaande noodsaaklikheid van opleiding

Dodge (2007:xiv) sowel as Haywood en Lidz (2007:328) stel dat die assessor se vaardigheid in mediasie een van die grootste beperkinge op die waarborg vir sukses van dinamiese assessering is, omdat dinamiese assessering swaar leun op die mediasie vaardighede van assessors. Subjektiewe waarnemings van assessors oor wat as die inisiële, nie-ondersteunde prestasie beskou word; wat as versperrings tot beter handelinge beskou word; watter tipe en hoeveelheid onderrig of mediasie nodig sou wees om verbeterde respons teweeg te bring; en wat die veralgemening van die metakognitiewe operasies wat aangemoedig is, kan bevorder, maak opleiding in die toepassing van die metode noodsaaklik (Haywood & Lidz, 2007:328). Die impak van die assessor op die assesseringsproses benodig dus deurlopende fokus, veral vanuit ’n sosiokulturele hoek beskou.

As gevolg van die hoë vlak van kundigheid en vaardigheid wat nodig is vir die verantwoordelike gebruik van dinamiese assessering, is opleiding noodsaaklik. Die tipe, kwaliteit en intensiteit van opleiding in dinamiese assessering hang in 'n groot mate af van die teoretiese oriëntasie van die persoon wat die opleiding ontvang, sowel as hoeveel ervaring daardie persoon in die toepassing van dinamiese assessering het (Haywood & Lidz, 2007:330). Wêreldwyd is daar slegs 50 geregistreerde opleiers in dinamiese assessering, wat in skerp kontras staan teenoor die hoeveelheid gepubliseerde werk wat gevind kan word oor dinamiese assessering (Haywood & Lidz, 2007:332). Die uitdaging is dus om opleiers te kry wat genoegsaam bevoeg voel om die model aan hul studente oor te dra (Haywood & Lidz, 2007:333).

My eie opleiding in dinamiese assessering was beperk tot my M.Ed.-opleiding, waar die klem meer geplaas was op teoretiese opleiding. Praktyk ervaring met gepaardgaande terugvoering vanaf my studieleier (opgelei deur Prof. Mervyn Skuy en ook elders betrokke by dinamiese assesseringsnavorsing) is wel opgedoen tydens my M.Ed.-navorsing, sowel as tydens die loodsondersoeke van die onderhawige navorsing.

2.5.4.3 Beperkte toepassing van metode deur sielkundiges

Die beperkte toepassing van dinamiese assessering mag moontlik toegeskryf word aan faktore soos die feit dat dit langer neem om toe te pas as standaard normgebaseerde toetse, dat dit hoër vaardigheidsvlakke en besondere opleiding vereis en in die breë meer eise stel as die standaardtoetse wat tydens opvoedkundige-sielkundige assesserings toegepas kan word (Herman & Zuniga, 2008:2; De Beer, 2006:8). Elliot en Lidz (Elliot *et al.*, 2004:350-351) bevestig ook dat hoë eise aan die assessor se analitiese vermoëns, kennisbasis en kreatiwiteit gestel word, maar stem nie saam dat dinamiese assessering langer as tradisionele toetse neem wanneer dit toegepas word nie.

Caffrey *et al.* (2008:255) rapporteer inderdaad dat een van die bekommernisse oor dinamiese assessering oor die tydrowende aard daarvan handel, aangesien die toepassing van dinamiese assessering, sowel as die nasien en interpretasie daarvan, as te arbeidsintensief beskou word. Met betrekking tot projeksie-assessering bevraagteken ek uit my eie ervaring met die gebruik van dinamiese assesseringstegnieke egter voorgenoemde beswaar, omdat invraging in elk geval plaasvind tydens die toepassing van die TAT. Die dinamiese assesseringstegnieke wat tydens hierdie navorsing gebruik is, mag moontlik net die normale invraging in praktyk vervang en dus nie meer tyd verg nie. Die invragingsperspektief verander net.

Ek sou self egter wél moontlik meer toegerus gevoel het met meer formele en praktiese opleiding in die gebruik van dinamiese assessering (moontlik om my eie, unieke vrese te stil), maar die toepassing van die dinamiese assesseringstegnieke wat ek gebruik het blyk nie meer tyd te geneem het as wat my normale invraging tydens die toepassing van die TAT sou geneem het nie. My eie ervaring van dinamiese assessering is dat met die gebruik daarvan tydens hierdie navorsing dit nie net my interaksie met die kliënt verryk het nie, maar dat dit gemaklik inskakel by die tipiese, empatiese, uitnodigende atmosfeer wat opvoedkundige sielkundiges uiteraard nastreef.

2.5.4.4 Volg van niegestandaardiseerde prosedures

Debatte oor die gebruik van niegestandaardiseerde metodes sluit nou aan by die debatte oor geldigheid en betroubaarheid van die metode (vergelyk 2.5.4.1) en word daarom nie in diepte verder bespreek nie. Dinamiese assessering as teoretiese raamwerk word juis in my studie ingesluit vir die buigsaamheid daarvan tydens assessering as gevolg van die potensiële bydrae wat die model mag bied vir die vorming van kliniese insigte, en vir die generering van ryk inligting wat ’n verwantskap bevorder tussen assessering en effektiewe intervensie.

2.5.4.5 Die gebruik van onversoenbare teoretiese raamwerke

Navorsing wat onderneem is deur Murphy en Maree (2009:420-431) toon dat ’n verdere hindernis in die gebruik en vooruitgang van dinamiese assessering die kwessie mag wees dat verskeie teoretiese raamwerke wat nie noodwendig versoenbaar is met ander tradisionele benaderings nie gebruik word in dinamiese assessering. *Practitioners may blur various approaches into a unified approach and find that the assessment strategy may not cohere with what is required in practice* (Murphy & Maree, 2009:428). Murphy en Maree (2009:428) meen dat die vaagheid van konstrukte soos paradigma, teorie, model en benadering bydra tot die onhelderheid van huidige praktykvoering. Die skrywers beveel aan dat praktisyns die kernbenaderings in assessering herbesoek om sodoende hul teoretiese benadering te posisioneer in toekomstige assesserings (Murphy & Maree, 2009:420).

Die dinamiese assesseringsbenadering en die kultuurimpak op assessering, die breë aspekte wat assessering oor die algemeen beïnvloed, sowel as die verrekening van wie my kliënt as adolessent is, word as beïnvloedende faktore op my studie erken. Die adolessent as een van die sosiokulturele faktore in dinamiese assessering, en kliënt in my studie, sal vervolgens oorweeg word. Maar sou inligting oor die adolessent in die breë nie dalk die persoonlike uniekheid van die kliënt masker nie? Of sou dit juis tot groter begrip van die kliënt in my studie lei?

2.6 DIE ADOLESSENT EN KULTUUR

My navorsing word toegespits op die adolessente kliënt in 'n mono- en kruiskulturele assesseringsituasie, wat beteken dat kennis oor hierdie ouderdomsgroep wat 'n implikasie mag hê vir projeksie-assessering, sowel as kennis rakende hul kulturele identiteit, noodsaaklik is vir hierdie studie.

2.6.1 WIE IS DIE ADOLESSENT?

Santrock (2001:16-17) definieer adolessensie as die oorgangstydperk tussen die kinderjare en volwassenheid, waartydens biologiese (fisieke), kognitiewe (denke en intelligensie) en sosio-emosionele (verhoudings, emosies, persoonlikheid en konteks) veranderinge plaasvind. Hy wys daarop dat kultuurhistoriese faktore die vasstelling van 'n presiese ouderdomstydperk vir die adolessente fase bemoeilik, maar dat adolessensie in die meeste kulture tussen 10 en 13 jarige ouderdom begin en eindig tussen 18 en 22 jarige ouderdom (Santrock, 2001:17). Omdat die impak van kultuur op projeksie-assesseringsituasies deurskou word in hierdie studie, en kulturele identiteit meestal eers gevorm is teen laat-adolessensie (Santrock, 2001:17), word tydens my studie waar moontlik gefokus op individue in laat-adolessensie. Die spontane aanmelding van kliënte sal egter die haalbaarheid van hierdie ideaal bepaal.

Wat is nodig om die laat-adolessent te begryp binne 'n sielkundige assesseringsituasie en wat mag 'n invloed hê op my begryping van die laat-adolessent se stories? Lee (2006:179) beklemtoon dat 'n uiters belangrike aspek van die kennisbasis met betrekking tot kultuur in die proses van kulturele identiteitsontwikkeling geleë is. Santrock (2001:23-27) meen dat 'n beter begryping van adolessensie verkry kan word indien daar gekyk word na die mate waarin sekere prosesse die adolessent se gedrag beïnvloed. Kennis van die biologiese en kognitiewe prosesse wat die adolessent se gedrag beïnvloed, sowel as kennis van die konteks (ingesluit kultuur) waarin die adolessent hom/haar bevind, is dus van belang. Kennis oor die adolessent se sosiale en persoonlikheidsaspekte (wat identiteitsontwikkeling insluit) wat sy/haar gedrag of ontwikkeling mag beïnvloed, sowel as kennis oor watter tipiese hindernisareas tydens hierdie fase mag voorkom, sal begryping van die adolessente kliënt moontlik bevorder.

Die samehang tussen identiteit, persoonlikheid en die kulturele self word deur verskeie skrywers uitgewys (Schwartz, Mason, Pantin & Szapocznik, 2009:178-179; Luijters, Van der Zee & Otten, 2006:563; 569; Dana, 2005:36). Lee (2006:179) stel dat begrip oor hoe die ontwikkeling van 'n individu se identiteit as kulturele wese plaasvind die basis vorm vir

effektiewe kruiskulturele terapie. Identiteit word deur Van den Aardweg en Van den Aardweg (Gouws, Kruger & Burger, 2000:90) beskou as

> *...knowing who and what one is and the knowledge that one is distinguishable from others. It is the sense of self. It is concerned with those elements of character or personality that are distinguishing.*

Erik Erikson se teorie oor adolessente ontwikkeling word beskou as die invloedrykste teorie oor die ontwikkeling van identiteit (Santrock, 2001:305). Volgens Erikson se vyfde ontwikkelingsfase word die persoon gekonfronteer met vrae oor wie hy/sy is en waarnatoe hulle gaan in die lewe (Santrock, 2001:306-307). Hierdie ontwikkelingsfase, identiteitsverwerwing *versus* identiteitsverwarring, word tydens die adolessente jare ervaar (Schwartz *et al.*, 2009:180; Norris, Roeser, Richter, Lewin en Van der Wolf (2008:52). Norris *et al.* (2008:52) en Santrock (2001:26) meen dat die soeke na identiteit een van die sleutelaspekte van die adolessent se ontwikkeling is. Erikson (Santrock, 2001:307) beskou identiteit as ’n samestelling van baie dele wat beroepsidentiteit, politiese, religieuse, verhoudings-, intellektuele, seksuele, fisiese, kulturele/etniese identiteit, belangstellings en persoonlikheid insluit (Santrock, 2001:307-308).

Alhoewel Erikson se sensitiwiteit vir die rol wat kultuur speel in identiteitsontwikkeling ’n belangrike grondslag gelê het vir verdere navorsing, het verskeie studies reeds verskille uitgewys wat lei tot die uitbreiding van die tradisionele betekenis van adolessensie (Goossens, 2006:9). Die vryelike globale beweging van mense, tans van historiese belang, het verreikende gevolge vir die sielkundige prosesse wat die vorming van kulturele identiteit onderlê (Sapru, 2006:484). Sapru (2006:484) stel dat globalisering mense uit verskillende kulture saambring en dat kulturele andersheid as gevolg hiervan na vore tree. Die uitdaging vir immigrante is, volgens Sapru (2006: 484), om hul kulturele verlede te sintetiseer met hul huidige stand van akkulturasie.

’n Vergelykende studie wat deur Sapru (2006:484-513) onderneem is, het die invloede van voorsate se kultuur en akkulturasie op immigrante se ouerskap en die kulturele identiteit van adolessente ondersoek deur die onafhanklikheid-interafhanklikheid dimensie as fokus te gebruik. Indiese gesinne wat woonagtig was in Delhi en Geneve is in die studie betrek, uitgaande van ’n stelling van Greenfield (in Sapru, 2006:484) dat ’n vergelyking van die sielkundige prosesse van dieselfde etniese groep, binne verskillende sosiale kontekste, ’n navorser bemagtig om die effek van die voorsaatkultuur te beskou wat die afwyking van die primêre kultuur van die etniese groep binne ’n verskillende sosiale konteks, voorafgaan. Sapru (2006:485) het gepoog om kulturele betekenisse te interpreteer wat die onafhanklikheid-interafhanklikheid dimensie onderlê en wat uitspeel in die

sosialiseringsproses van ouerskap en die vorming van adolessente identiteit. Sapru (2006:485) stel dat

> *cultural dichotomies to distinguish individuals or groups of individuals as collectivists or as individualists are insensitive to the interpenetration of the global and the local. People partake of globalization while maintaining the uniqueness of their own cultures. The global and the local are interconnected and interpenetrate each other.*

Voorvermelde aspek, wat te doen het met die subgroeperinge binne kulture, behoort in ag geneem te word in sielkundige assesserings met adolessente vanuit verskillende kulture, veral omdat identiteitsvorming en kulturele identiteit meer prominent na vore tree tydens hierdie fase van ontwikkeling.

> *When dealing with the issue of cultural diversity and educational/mental health service delivery, it is crucial to understand that among individuals of all racial/ethnic-minority groups, there is wide variation in terms of their orientation toward the traditional characteristics of their racial/ethnic group, assimilation into the majority or dominant culture, and their own racial/ethnic identity.* (Merrell, 2008:446)

2.6.2 KULTURELE IDENTITEIT

Lee (2006:179) verduidelik dat kulturele identiteit verwys na die mate waarin die individu voel dat hy/sy behoort aan ’n kulturele groep. Alhoewel Merrell (2008:448-449) identiteit definieer as die ...*sense of belonging to one’s racial/ethnic group and how this sense of belonging influences behavior, thought, and affect*, sluit dit nou aan by Jameson (2007:199) se definiëring van kulturele identiteit as *an individual’s sense of self derived from formal or informal membership in groups that transmit and inculcate knowledge, beliefs, values, attitudes, traditions, and ways of life*. Kulturele identiteit is die individu se innerlike visie van sy/haar lidmaatskap van ’n kultuurgroep, sowel as van hom-/haarself as ’n unieke wese (Lee, 2006:179). Kulturele identiteit vorm die kern van die oortuigings, sosiale gebruike en persoonlikheidsdimensies wat spesifieke kulturele realiteite, sowel as die individu se wêreldbeskouing, uitlig (Lee, 2006:179).

Individuele identiteit is saamgestel uit die individu se persoonlikheid en kulturele self (Dana, 2005:36). Hierdie self is die kern van persoonlike identiteit wat tot uiting kom in gedrag, emosies en kognisies (Dana, 2005:36). In opvoedkundige sielkundige assesseringsituasies is dit soms van kritieke belang om so akkuraat as moontlik die adolessent se vlak van akkulturasie en kulturele oriëntasie te bepaal omdat dit ’n direkte invloed mag hê op die geldigheid van die resultate van die assessering (Merrell, 2008:447-448). Merrell (2008:448) stel voorts dat daar egter geen universele metode is om akkulturasie of kulturele oriëntasie te bepaal nie, wat die deeglike insameling van pre-assesseringsinligting rakende kultuurimpak

noodsaak. Aspekte wat mag lig werp op die kliënt se oriëntasie ten opsigte van kulturele aspekte, soos die kliënt se taal-voorkeur en -bevoegdheid, betrokkenheid en deelname in tradisionele gewoontes van sy/haar kultuur, tipiese sosiale gedrag, en die gemak van die kliënt by volwassenes van ander ras/etniese groeperings, behoort verkry te word van betekenisvolle ander persone in die kliënt se lewe, asook vanaf die adolessente kliënt self (Merrell, 2008:448). Dana (2005:82) waarsku egter dat data vanaf die adolessent self met versigtigheid interpreteer moet word omdat ’n gevestigde vertrouensverhouding tussen die sielkundige en kliënt nog nie op daardie stadium ontwikkel het nie. Spesiale sorg moet dus uitgeoefen word in die opbou van vertroue, sodat meer geldige assesseringsdata van kultuurverskillende kliënte verkry kan word (Merrell, 2008:448).

Merrell (2008:448-449) verduidelik dat effektiewe assessering berus op die assessor se kennis rakende die kliënt se vlak van akkulturasie sowel as kulturele identiteit. Kulturele identiteitsontwikkeling word beskou as ’n belangrike determinant van ’n persoon se houding teenoor haarself, teenoor ander van dieselfde kultuurgroep as sy, teenoor ander van ’n verskillende kultuurgroep en teenoor lede van die dominante kultuurgroep (Lee, 2006:179). Atkinson, Morton en Sue (1989:35-52), Sue en Sue (1999; 2003), sowel as Lee (2006:180-182) stel dat die ontwikkeling van kulturele identiteit, by minderheids- en meerderheidsgroepe, in vyf fases plaasvind. Ek stel hierdie vyf fases voor in die volgende vergelykende tabel, Tabel 2.2. In Tabel 2.2 word kulturele identiteitsontwikkeling gesien as ’n dinamiese persoonlikheidstatus-proses waar kulturele inligting gelyktydig interpreteer en internaliseer word op verskillende vlakke/fases. Progressie vind deur die fases/vlakke 1 tot 5 plaas. Ek het verskille tussen die ontwikkelingsmomente van dominante en ondergeskikte groepe in oranje uitgelig.

TABEL 2.2: **'n Vergelykende perspektief op ontwikkelingsmodelle van kulturele identiteit** (aangepas uit Merrell, 2008:449; Lee, 2006:179-182; en Atkinson, *et al.*, 1989:35-52)

Proses van kulturele identiteitsontwikkeling		
Fases/ Vlakke	**Ontwikkeling by mense in dominante groepe**	**Ontwikkeling by mense in ondergeskikte groepe**
Fase 1	Sleutelfaktore in kultuur word naïef beskou as onbelangrik in interpersoonlike verhoudings Beperkte bewustheid/ waardering van self as kulturele wese Beperkte bewussyn t.o.v. sosiopolitiese invloede rakende rassisme, seksisme, homofobie, ens Beperkte kennis van ander kultuurgroepe. Voel eie kultuur superieur tot ander sosiaal ondergeskikte kulture	Naïef m.b.t. die eie & ander se kulturele realiteite Beperkte bewustheid van self as kulturele wese Demonstreer afwysing van eie groep se realiteite & toon waardering vir dominante groep se realiteite
Fase 2	Geforseer om kennis te neem van aspekte van die self as kulturele wese Ontwikkel intellektuele aanvaarding van ander kulturele realiteite Mag moontlik skuldgevoelens ontwikkel m.b.t. bevoorregte kulturele status	Beleef realiteit van kulturele aspekte (eie/ander kultuurgroepe s'n) Realiteite sneller dissonanse rakende identiteit (Individu se naïwiteit, waardering/afwysing, gebrekkige bewustheid, word affekteer deur rassisme/ seksisme/ homofobie ens.)
Fase 3	Ervaar self ten volle as kulturele wese. Bevraagteken & daag kulturele bevoorregting uit. Skuldgevoelens lei tot oor-identifisering met minderbevoorregte kultuurgroep & moontlike afwysing van aspekte van eie kultuur.	Aanvaar eie kulturele realiteite en poog om met groeplede van eie groep te bind. Hierdie aanvaarding gaan soms gepaard met totale verwerping van die realiteite van die dominante kultuurgroep.
Fase 4	Eerlike beoordeling van self as kulturele wese. Raak introspektief; assesseer aard van oor-identifikasie & afwysings in vorige fase.	Reflekteer oor die betekenis van sigself as 'n kulturele wese. Bevraagteken totale aanvaarding van eie groep/ afwysing van realiteite van dominante kultuurgroep.
Fase 5	Ontwikkel nuwe vlakke van begrip oor die self as kulturele wese. Streef aktief na egte verhoudings met persone vanuit verskillende kultuurgroepe. Raak bewus van sosiopolitiese invloede t.o.v. rassisme, seksisme, homofobie, ens. Streef na uitskakeling van onderdrukking.	Internaliseer bewustheid van die self as kulturele wese. Internalisering gaan gepaard met waardering vir eie kulturele groep, sowel as selektiewe waardering vir dominante kultuurgroep.

Lee (2006:182) toon aan dat individue nie noodwendig liniêr deur die kulturele identiteitsontwikkelingsproses gaan nie. Omgewingsfaktore soos die dinamika binne gesinne en families, asook algemene lewenservarings, mag veroorsaak dat kulturele identiteitsontwikkeling op enige vlak kan begin ontwikkel. Namate die individu deur die fases van kulturele identiteitsontwikkeling gaan, mag faktore soos die ervaring van rassisme, seksisme of ander sistemiese aspekte van onderdrukking veroorsaak dat die individu (hetsy uit die dominante of ondergeskikte groep) regresseer na 'n vorige ontwikkelingsvlak (Lee, 2006:182).

Lee (2006:179) verduidelik dat kulturele identiteit gesien moet word binne die konteks van die multidimensionele aard van kultuur, wat in breë beteken dat kultuur vanuit verskeie

Kulturele identiteit is 'n veelvlakkige kernstel van identiteite wat bydra tot hoe die individu sy/haar omgewing verstaan (Ton & Lim, 2006:10). Kulturele identiteit dui vir die sielkundige aan watter voorkeur ras/etniese/kulturele toeskrywing die kliënt het en gee ook aan die sielkundige 'n aanduiding van die mate waarin veelvuldige identiteit aangespreek moet word of waarin die identiteite 'n impak mag hê op die sielkundige intervensies en op die sielkundige-kliënt-verhouding (Grieger, 2008:144). Die houding van die ouers en grootouers teenoor die adolessent se moontlike akkulturasie vlakke mag meebring dat areas van konflik fasiliteer moet word waar waardes, verwagtinge, oortuigings en wat as aanvaarbare gedrag gesien word deur die ouers, verskil (Grieger, 2008:145). Die terapeutiese verhouding mag moontlik primêr fokus om hierdie verskille te fasiliteer (Grieger, 2008:144-145).

Die adolessent se vlak van kulturele identiteit gee aanduidings van die kliënt se gevoel oor onder andere sy/haar ras, kultuur, geslag, taal en land (Grieger, 2008:146). Dis ook 'n belangrike aanduier van of die kliënt sy/haar kultuurgroep sien as ondersteuningsbron of as 'n potensiële bron wat skaamte of aggressie en frustrasie veroorsaak (Grieger, 2008:146). Houdings teenoor persone binne en buite die kliënt se kultuurgroep behoort ook verken te word as deel van die kliënt se identiteit, maar die belangrikheid dat die sielkundiges self ook eerlik moet wees oor hul eie kulturele identiteitsontwikkeling kan nie genoeg beklemtoon word nie (Grieger, 2008:146). Helms en Cook (1999) identifiseer vier kategorieë van sielkundige-kliënt-interaksies wat die sielkundige alliansie kan bevorder of inhibeer: parallelle-, progressiewe-, regressiewe- en gekruisde interaksies (Grieger, 2008:146). Grieger (2008:146) stel dat vlakke van identiteitsontwikkeling binne die sielkundige-kliënt-diade betekenisvol is, selfs indien beide partye van dieselfde ras en etniese groep afkomstig is.

2.7 REALITEITE VANUIT PRAKTYK

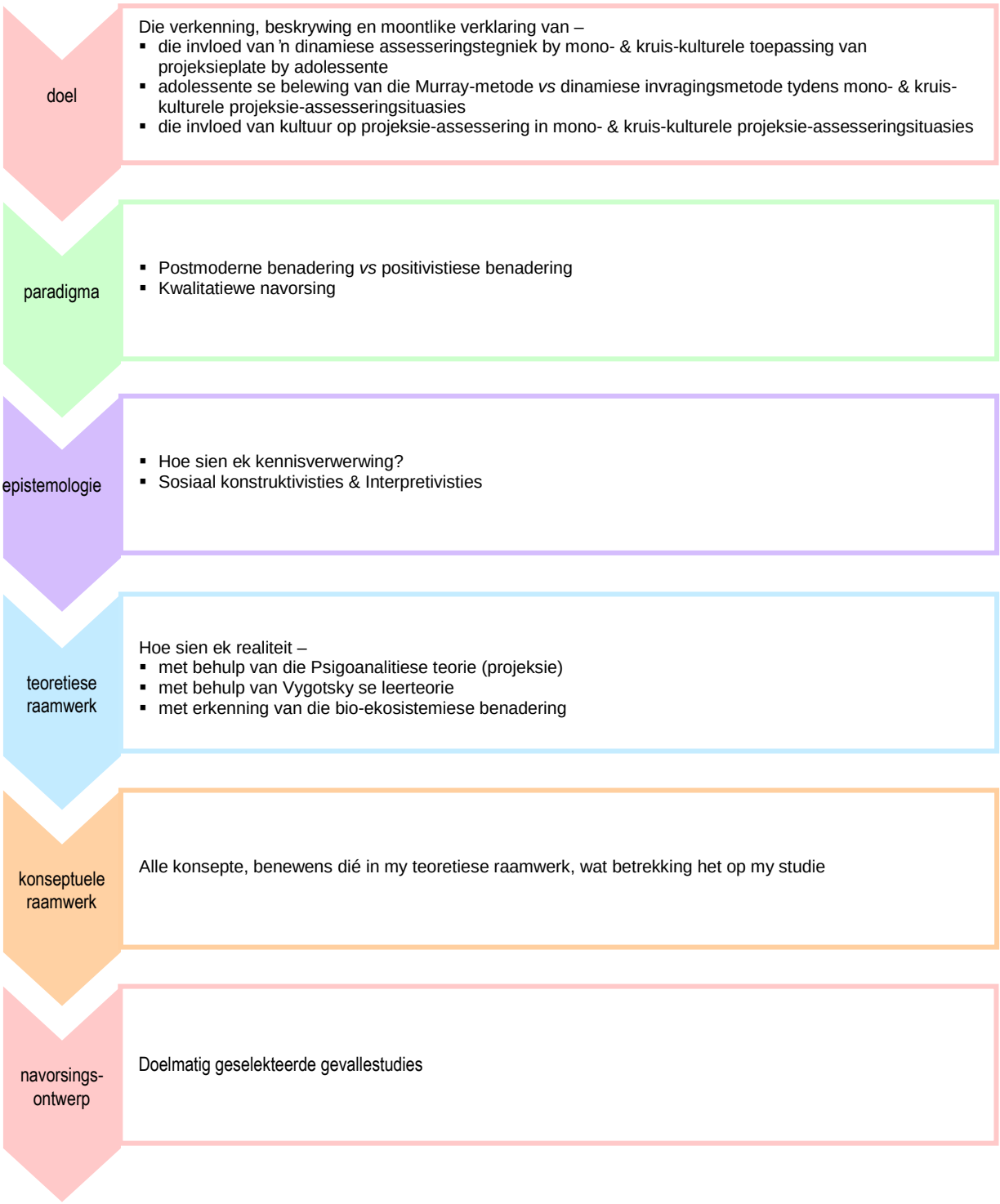
Sielkundige praktykrealiteite as informerende invloed op opvoedkundige-sielkundige assesseringspraktyk, soos bespreek in hoofstuk 1, is in hoofstuk 2 deurlopend uitgelig en vervleg in die onderskeie navorsingsvelde wat impakteer op my studie. Ter toeligting dui ek aan hoe die onderskeie subopskrifte wat in hoofstuk 1 (vergelyk Figuur 1.1) genoem is, vervleg is in die onderskeie impakterende velde: Die vereiste vir kruiskulturele vaardigheid is bespreek onder al die velde; voordele van stories by jeugdiges is bespreek by projeksie-assessering; etiek en ICD-10-eise is bespreek onder kultuur as impakterende veld, onder die eise van assessering in die breë sowel as by projeksie-assessering.

---oOo---

Hoofstuk 3
Navorsingsontwerp en Navorsingsverloop

*The initial position of the social scientist and the psychologist is practically always one of lack of familiarity with what is actually taking place in the sphere of life chosen for study (*Blumer, 1969:33).

FIGUUR 3.1: Hoofstuk 3 in 'n neutedop



3.1 INLEIDING

Die intensie wat my studie stuur is geformuleer as verkennend, beskrywend en moontlik verklarend. Die sentrale navorsingsvraag laat die soeklig val op

Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies?

My studie beoog om hierdie vraag te beantwoord en die navorsingsdoel te bereik deur middel van die verkenning, die ko-konstruksie en beskrywing van die data, sowel as met die interpretasie van die data en die verklaring van moontlike betekenisse wat deur my as navorser aan die data geheg is.

Hoofstuk 3 bevat die beskrywing van die proses van navorsing; die pad wat geloop is om die navorsingsontwerp en strategie metodologies te ontwikkel en uit te voer. Die etiese verantwoording van die studie word ook beskryf, sowel as my rol as navorser, stappe wat geneem is om die vertroubaarheid van die studie te verhoog en die beperkinge van my navorsing.

Die verloop van my navorsing het in sommige opsigte verskil van die aanvanklike beplanning van die studie soos beskryf in hoofstuk 1. Aanpassings wat gemaak is tydens die uitvoering van die navorsing, is in hierdie hoofstuk swart omraam ter wille van visuele vloei en die vergemakliking van begrip.

3.2 PARADIGMA EN EPISTEMOLOGIE

3.2.1 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

'n Paradigma is 'n stel aannames en perseptuele oriëntasies wat gedeel word deur lede van 'n navorsingsgemeenskap (Donmoyer, 2008:par.1). Reber *et al.* (2009:551-552) definieer die term *paradigma* as *(a)n orientation to or plan for research using a particular focus*. Reber *et al.* (2009:552) bevestig Donmoyer (2008:par.1) se definisie van 'n paradigma deur te verduidelik dat T. S. Kuhn se analise van die geskiedenis van wetenskap 'n paradigma beskryf as die kollektiewe versameling van gestelde houdings, waardes, prosedures, tegnieke, ensovoorts wat die algemeen aanvaarde perspektief vorm van 'n spesifieke dissipline op 'n sekere tyd. Die woord is afkomstig van die oorspronklike Grieks *paradeigma*, wat *patroon* beteken (Reber *et al.*, 2009:552).

Donmoyer (2008:par.3) verduidelik dat die konstruk paradigma aanvanklik ontwikkel was om sin te maak van fenomene in die fisiese wetenskappe, waar sosiale wetenskaplikes tydens die laaste vyf en twintig jaar van die 20ste eeu *paradigma* as konstruk verbind het met die toenemende belangstelling en aanvaarding van kwalitatiewe navorsing. Die geskiedenis en evolusie van paradigma as konstruk word deur Donmoyer (2008:par.3-35) soos volg beskryf: Thomas Kuhn, 'n fisiese wetenskap geskiedkundige (*physical science historian*), het die *paradigma* konstruk inisieel ontwikkel en populêr gemaak in sy boek *The Structure of Scientific Revolutions*. Kuhn het die konstruk gebruik om sin te maak van die fenomeen wat hy en ander geskiedkundiges waargeneem het tydens hul bestudering van prosesse van konseptuele veranderinge binne die fisiese wetenskap. Volgens Kuhn het fundamentele veranderinge in denke binne 'n wetenskaplike dissipline (soos die skuif vanaf Newton na Einstein se weergawe van fisika) nie inkrementeel plaasgevind nie. Radikale skuiwe in perspektief, dus paradigmatiese revolusie, is eerder opgemerk. Hierdie skuiwe is veroorsaak deur probleme wat nie opgelos kon word deur die denkwyses op die gegewe stadium, of deur die standaard navorsingsprosedures van daardie tydperk nie.

Kuhn het paradigmatiese revolusies vergelyk met die holistiese skuiwe in perspektief wat demonstreer was deur gestalt-sielkundiges wat prente gebruik het wat op twee verskillende wyses gesien kon word (byvoorbeeld as 'n voël of as 'n bok). Kuhn het 'n toevoeging tot hierdie vergelyking gemaak deur te verduidelik dat mense meestal hul sienings kan aanpas

deur die Gestalt-sielkundige se prent eers op een manier te sien en die prent dan die volgende oomblik verskillend te sien, maar dat hulle nie die twee prente gelyktydig kan sien nie. Kuhn meen egter dat wetenskaplikes *who have been socialized to accept a particular paradigmatic perspective assume that what they see is reality rather than merely a perspective of reality* (Donmoyer, 2008:par.4).

Volgens Kuhn sou wetenskaplikes wat 'n nuwe paradigma aanvaar het, vroeëre denkwyses verwerp en fundamenteel verskillende beskouings hê van die veld wat bestudeer word. Toe kwalitatiewe navorsingsmetodes in die 1970's begin veld wen binne die sosiale wetenskap navorsingsdomein, het sommige 20ste eeuse kwalitatiewe navorsers soos Matthew Miles en Michael Huberman die groeiende aanvaarding van kwalitatiewe metodes beskou as nuwe, ietwat unieke navorsingstegnieke wat bygevoeg kan word tot die sosiale wetenskaplike se metodologiese arsenaal. Vir Egon Guba en Yvonna Lincoln het dieselfde groeiende aanvaarding van kwalitatiewe prosedures egter 'n revolusie versinnebeeld wat vergelykbaar was met die paradigma revolusies wat Kuhn vanuit 'n fisiese wetenskap konteks bespreek het.

Vir Lincoln en Guba en vir diegene wat hul intellektuele leierskap gevolg het, soos Patti Lather, Thomas Schwandt en Normin Denzin, het die toenemende aanvaarding van kwalitatiewe metodes binne die sosiale wetenskappe beteken dat 'n radikaal verskillende siening van kennis en hoe mens dit te wete kom ('n verskillende epistemologie dus) sowel as 'n ander beskouing van realiteit (dus 'n nuwe ontologie), aanvaar is. Lincoln en Guba het ook 'n nuwe siening van etiek ('n nuwe aksiologie) bespreek; maar die aksiologie is nooit so wyd uitgebrei en ontwikkel soos die epistemologiese en ontologiese aspekte van die kwalitatiewe benadering nie. Lincoln en Guba, asook ander outeurs oor kwalitatiewe navorsing soos Michael Quinn Patton, postuleer dat kennis gekonstrueer word, nie ontdek word nie; en dat verskeie realiteite bestaan omdat mense in verskillende plekke leef en werk en as sodanig realiteit konstrueer op verskillende wyses.

Vanuit hierdie verduideliking oor die geskiedkundige ontstaan van paradigmas, het ek die paradigma vir my studie oorweeg. Wat is my paradigmatiese oriëntasie tot my navorsing, watter paradigma(s) gee die spesifieke fokus vir my navorsing? Myns insiens is daar verskillende paradigmatiese perspektiewe wat my studie beïnvloed tydens die onderskeie fases van my studie. Daarom tref ek as navorser 'n onderskeid tussen my eie perspektief of wêreldbeskouing wat immer teenwoordig is, en my navorsingsparadigmas (naamlik psigometriese positivisme, postmodernisme en kwalitatiewe navorsing). Hierbenewens onderskei ek ook tussen my teoretiese raamwerk as ontologie (Vygotsky se leerteorie, psigoanalise en die bio-ekosistemiese benadering), my konseptuele raamwerk (al die ander konsepte soos byvoorbeeld kultuur, adolessensie en assessering wat in die studie vervat

word en wat in die literatuurstudie in hoofstuk 2 ingesluit is) asook die perspektiewe vanwaaruit ek beweeg vir die analise en interpretasie van die data (die psigoanalitiese teorie, die sosiaal konstruktivistiese epistemologie sowel as interpretivistiese epistemologie). My epistemologie bepaal uiteraard hoe en wat ek te wete kan kom.

Hoekom die verskeidenheid invloede op my navorsing? Want

> *The gendered, multiculturally situated researcher approaches the world with a set of ideas, a framework (theory, ontology) that specifies a set of questions (epistemology) that he or she then examines in specific ways (methodology, analysis)* (Denzin & Lincoln, 2000:18).

Ek stem saam met Denzin en Lincoln (2000:19) wat stel dat die navorser se paradigma die net voorstel wat die navorser se epistemologiese, ontologiese en metodologiese standpunte bevat. Hierdie paradigma of interpretatiewe raamwerk rig die navorsing, hoe die nagevorsde fenomeen verstaan word, en hoe die navorsingsvrae ondersoek word (Denzin & Lincoln, 2000:19). As kwalitatiewe navorser het ek 'n subjektiewe beskouing van die realiteit omdat my soeke na kennis beïnvloed word deur my eie waardes, oortuigings, perspektiewe en subjektiwiteit sowel as deur die kennis wat ontdek word (Hayes, 2000:18; Anderson & Arsenault, 1998:3). My sienings, oortuigings en metodes is onder meer gebaseer op my eiesoortige agtergrond, taal, geslag, konteks, ras, nasionaliteit, geskiedenis, sosio-ekonomiese stand en identiteit (Chambers in Ferreira, 2006:96; Holt, 2002:264), wat vervat is in my eie paradigmatiese perspektief.

Kwalitatiewe navorsing fokus op die individu se interpretasie van realiteit en kennis en word gekonstrueer op grond van individue se betekenisgewing en oortuigings. Volgens Marshall en Rossman (2006:55) kan kwalitatiewe navorsing gekategoriseer word in navorsing wat fokus op die onderskeie velde van individueel beleefde ervaring; gemeenskap en kultuur; en taal en kommunikasie. Myns insiens omsluit my studie al hierdie genoemde velde. Kwalitatiewe navorsing is origens aangewese vir my studie omdat individue se response wat moontlik beïnvloed mag word deur taal, geslag en ander aspekte van kultuur, nie gestandaardiseer of gekategoriseer kan word in getalle nie. Cohen *et al.* (2004:19) noem dat 'n sterkpunt van kwalitatiewe navorsing juis geleë is in die erkenning wat dit gee aan die uniekheid en idiosinkratiese aard van situasies, alhoewel dit meebring dat die studie nie in totaliteit kan repliseer word nie. Kwalitatiewe navorsing gaan van die standpunt uit dat mense aktief hul sosiale wêreld konstrueer; dat situasies vloeibaar is en kan verander; dat gebeure en gedrag oor tyd ontwikkel en beïnvloed word deur konteks; dat mense gebeure, konteks en situasies interpreteer en dan op grond daarvan handel; dat 'n situasie of gebeurlikheid veelvuldige interpretasies en perspektiewe mag meebring; dat realiteit veelvlakkig (*multi-layered*) en kompleks is; en dat 'n situasie vanuit die deelnemers se perspektief beskou behoort te word (Cohen *et al.*, 2004:19).

In my studie is sowel die adolessente kliënt as ek, as sielkundige-navorser, deelnemers. Ek maak dus die aanname dat beide van ons wat teenwoordig is in die assesseringsituasie, die assesseringsituasie en die data-insameling as sodanig mag beïnvloed. Navorsers behoort eerder bewus te wees van hul invloed op die navorsing as om dit te probeer elimineer (Bogdan & Biklen, 2003:34). Bogdan en Biklen (2003:34) stel voorts dat navorsers nie hul navorsing en skryfwerk kan losmaak van vorige ervarings, wie hulle is, wat hulle glo en wat vir hul belangrik is nie. Hierdie skrywers (Bogdan & Biklen, 2003:34) meen dat *(b)eing a clean slate is neither possible or desirable*.

Wagle en Cantaffa (2008:137;154) stel dat die navorsingsproses vervleg raak met die navorser se identiteit, en dat refleksie noodsaaklik is oor watter aspekte van die navorser se identiteit saak maak in 'n gegewe navorsingskonteks, vir wie, hoe en hoekom. Wagle en Cantaffa (2008:155) meen verder dat *Any given research project is embedded within the context of the researcher, and therefore the researcher is necessarily positioned as one who is researched in the process.*

Voormelde skrywers (Wagle & Cantaffa, 2008:155) het dan ook deur middel van gesamentlike refleksies hulself posisioneer as *the subject of our research for the purpose of developing a deeper understanding of the complexity of identities among our research participants and between us and them*.

Die waardes, perspektiewe en identiteit wat verskillende persone het moet dus in ag geneem word in die soeke na kennis (Mintz, Jackson, Neville, Illfelder-Kaye, Winterowd & Loewy, 2009:657-658; Wagle & Cantaffa, 2008:137;154). Die deelnemers se realiteit word voorgestel vanuit hulle eie perspektiewe en die wetenskaplike metodes wat deur 'n navorser gebruik word, lewer slegs 'n beraming van die waarheid (Lincoln & Guba, 1985:118).

Kwalitatiewe navorsing word onder andere begrond op 'n sosiale konstruktivistiese filosofie. Konstruktivisme beskou realiteit as individuele interpretasies van interaktiewe sosiale ervaringe wat veelvlakkig is. Realiteit word dus gesien as 'n sosiale konstruksie van groepe en/of individue wat deurlopend betekenisse toeskryf aan gebeure, mense of objekte. McMillan en Shumacher (2010:16-17) sowel as Schwandt (2000:197) stel dat mense 'n konstruksie bou om so sin te maak van hul wêreld. Mense herorganiseer dan hierdie konstruksies as standpunte, persepsies en oortuigings. Persepsies as sodanig is dus dit wat mense self besluit werklikheid is. Mense se persepsies rig hulle denke, hul gevoelens en hul aksies (McMillan & Shumacher, 2010:16-17;395; Henning *et al.*, 2004:19-20).

Die noue verband tussen kwalitatiewe navorsing en die postmoderne benadering werk myns insiens saam om my navorsing primêr te rig. Die paradigmatiese begronding van my studie sou ek eerstens stel as postmodern, omdat die postmoderne benadering beskou word as die

sambreelterm vir verskeie benaderings, of as 'n familie van teorieë en perspektiewe wat iets in gemeen het (Slife & Williams in Creswell, 2007:25; Flick, 2006:65). Volgens Brott (2001:305) omvou die postmoderne benadering kontekstuele gesteldhede vanuit 'n sistemiese perspektief, waar individue in interaksie en in verhoudings tot sosiale ervarings staan. Creswell (2007:25) meen dat dit 'n basiese konsep van postmoderniste is dat kennis binne huidige wêreldgesteldhede gesetel moet wees en die veelvuldige perspektiewe van klas, ras, geslag, en ander groep affiliasies moet weerspieël, omdat dit binne hierdie perspektiewe geskep word. Creswell (2007:25) stel dat postmoderniste 'n behoefte het om die taal waarin kennis en konsepte geformuleer word te dekonstrueer om sodoende hiërargieë, dominansie, opposisie, inkonsekwentheid en teenstellings aan die lig te bring.

Creswell (2007:25) stel verder dat groepe vooropgestelde voorwaardes het wat sigbaar is in die teenwoordigheid van hiërargieë, in die mag en beheer wat individue uitoefen binne hierdie hiërargieë, asook in die veelvuldige betekenis van taal. Cresswell (1998:79) meen ook dat:

> *Also included in the conditions are the importance of different discourses, the importance of marginalized people and groups (the "other"), the presence of "meta-narratives" or universals that hold true regardless of the social conditions, and the need to "deconstruct" texts in terms of both reading and writing, examining and bringing to the surface concealed hierarchies as well as dominations, oppositions, inconsistencies, and contradictions.*

Soos gestel in hoofstuk 1, beïnvloed twee opponerende teoretiese paradigmas die sielkundige assesseringspraktyk en my studie, naamlik die positivistiese psigometriese model en die postmoderne model. My soektog na 'n "werkbare" navorsingsparadigma was as gevolg hiervan 'n uitdaging. My strewe om die versoening van verskillende dele van my navorsing vanuit een epistemologie te kan voed, het inderdaad reeds tydens my Magister navorsing (Matthews, 2006) uitdagings veroorsaak. Mintz *et al.* (2009:658) verleen erkenning aan die diep worsteling met filosofiese aspekte, soos onder andere waardes, tydens doktorale studie. Mertz en Anfara (2006:191) stel ook dat die vind van 'n teoretiese raamwerk wat werk vir die fenomeen wat bestudeer word, nie altyd 'n maklike proses is nie.

Navorsingsparadigmas word volgens Ferreira (2006:96) saamgestel uit die filosofiese aannames wat 'n navorser se denke en aksies ten opsigte van die nagevorsde fenomeen rig. My navorsingsparadigma erken die rigtinggewende invloede van die postmoderne benadering waar ek kwalitatiewe metodes gebruik in die ondersoek. Omdat ek egter ook ingebed is in my eie wêreldbeskouing kan my eie perspektiewe, waardes, oortuigings en geskiedenis nie in hierdie studie uitgesluit word as beïnvloedende faktore nie (Mintz *et al.*,

2009:645; 653;656). My sensitiwiteit vir die eise van nie-kontaminerende[3] assessering en die daarmee gepaardgaande poging om twee opponerende paradigmas (positivisme en postmodernisme) te versoen, is deurlopend op die agtergrond teenwoordig en daarom 'n immerteenwoordige invloed op my navorsing. Ek tref egter 'n onderskeid, soos Anfara (2008:par.12), tussen paradigma en teoretiese raamwerk.

3.2.2 EPISTEMOLOGIE

3.2.2.1 Sosiale konstruktivisme

Epistemologie is die vertakking van filosofie wat gemoeid is met vrae oor wat kennis is en hoe kennis verkry kan word (Willig, 2008:2; Dyer, 2006:5). Epistemologie vra volgens Dyer, twee vrae: Hoe kan ware (*sic*) inligting en idees van vals inligting onderskei word (omdat waarheid nie op sigwaarde aanvaar kan word nie) en tweedens, watter benadering of prosedure kan heel waarskynlik sodanige kennis blootlê (hoe kan kennis verkry word) (Dyer, 2006:5). Volgens my paradigmatiese perspektief vind kennisverwerwing plaas langs die weg van sosiale konstruksie en interpretasie, alhoewel die data versamel in my studie gedeeltelik 'n psigometriese, positivistiese, "objektiewe" (*sic*) aanslag het. Kennis wat verwerf word by wyse van navorsing gee egter erkenning aan teorie as vorms wat insig bied en as inhoude van kennis.

My epistemologie is sosiaal konstruktivisties en interpretivisties. Soos vermeld tydens die paradigma-bespreking word kennis volgens die kwalitatiewe navorsingsperspektief op verskillende wyses gekonstrueer, en daarom erken ek die bestaan van verskeie realiteite (Donmoyer, 2008:par.4;par.7-8; Zimmerman, 2006:51-52). Individue interpreteer realiteit deur 'n konseptuele bril wat gekleur is deur hul doelwitte binne elke situasie, hul verlede, waardes, houdings en die kennis binne hulle konteks (Willig, 2008:7; Holt, 2002:264). Sosiale konstruktivisme beklemtoon die fenomenologiese benadering om mense te verstaan en om betekenis te gee aan sosiale, interaktiewe gebeurlikhede soos ook die mono- en kruiskulturele assesseringsituasies wat in hierdie studie ondersoek word. In sodanige situasies behoort dan gekyk te word na die interaksies van die deelnemers (adolessent en assesseerder) om so te verken hoe die adolessente kliënt binne hierdie situasie die spesifieke projeksie-assessering beleef en wat elkeen se siening is van die ervaring asook watter aspekte van kultuur volgens hulleself op hul lewe impakteer. My epistemologie en paradigma sluit dus nou hierby aan.

[3] Nie-kontaminering behels die nastrewe van nie-gerigte vrae sodat suiwer data ontlok word, waar vrae dus nie response in 'n ander rigting indwing as wat oorspronklik met die respons bedoel is nie.

Henning (2004:3) meen dat die kwalitatiewe paradigmas van die kwantitatiewe paradigma verskil hoofsaaklik in hul *...quest for understanding and for in-depth inquiry*, wat juis deur hierdie studie beoog word. Nieuwenhuis (2007:51) stel dat kwalitatiewe navorsing die kwaliteit en diepte van navorsing uitlig en nie hoeveelheid *per se* beklemtoon, soos in kwantitatiewe navorsing nie. Hy stel voorts dat kwalitatiewe navorsing fokus op die begryping van prosesse sowel as kulturele en sosiale kontekste wat mense se gedragspatrone ondersteun (Nieuwenhuis, 2007:51). Sosiale konstruktivisme sluit dus gepas aan by wat die kwalitatiewe navorsingsparadigma propageer.

Kwalitatiewe metodologie verwys in die breedste sin na navorsing wat beskrywende data lewer, in die vorm van mense se eie geskrewe en gesproke woorde, sowel as observasies oor hul gedrag (Taylor & Bogdan, 1998:7). Willig (2008:9; 2001:12-13) meen egter dat kwalitatiewe navorsing beskrywings sowel as verklarings kan genereer. Dit kan, volgens haar, ten doel hê om te interpreteer wat mense gesê het, om sodoende te probeer verklaar waarom hulle dit gesê het.

Waar kwalitatiewe navorsing die konstruktivistiese generering van teorie binne die konteks van menslike ondersoek sien, stel Gregory (2000:157) dat

> *Human science research in the form of constructivism is actively engaged in understanding how people, individually and collectively, construe their world, as well as their sense of being and knowing and how they apply such knowledge to themselves and other.*

'n Verdere rede vir die keuse van sosiale konstruktivisme as epistemologie kom van Creswell (2007:20) wat sosiale konstruktivisme beskryf as 'n perspektief wat mense gebruik om betekenis te gee aan hul ervarings. Sosiale konstruktivisme se openheid tot alternatiewe maniere van "te wete kom" (Du Preez, 2005:15) hou in dat die gesamentlike skepping van realiteit plaasvind waar die konteks as 'n mede-skepper van realiteit beskou word (Du Preez, 2005:13). Sosiale konstruktivisme beskou waardes, kennis en teorie as produkte van sosiale interaksies en nie as entiteite wat apart van menslike bestaan beskou kan word nie (Gergen in Du Preez, 2005:13). Dit erken ook dat mense se siening van realiteit kan verander indien hul interpretasie van hul lewe verander (Denzin & Lincoln in Du Preez, 2005:13). Creswell (2007:20-21) stel dat die doel van navorsing sal wees om die kompleksiteit van mense se verskillende beskouings na te speur en juis nie die betekenisse van die sienings te verskraal tot slegs 'n paar kategorieë of idees nie.

Vanuit 'n sosiaal konstruktivistiese perspektief is een van die belangrikste argumente teen *grand narratives* juis dat alle kennis oorgedra word deur taal met gepaardgaande hermeneutiese tekortkominge (Du Preez, 2005:14). Waar taal en kultuur as seleksiekriteria dien in my studie, figureer die sosiale konstruktivistiese epistemologie juis. Creswell

(2007:21) en Willig (2008:7) wys daarop dat subjektiewe betekenis toeskrywing dikwels sosiaal en histories onderhandel word en nie simplisties ingeprent word in individue nie. Kennis en betekenisgewing word juis deur interaksie met ander gevorm (daarom die term *sosiale* konstruktivisme), word aktief konstrueer en nie net passief deur mense ontvang nie, en gevorm deur historiese en kulturele norms wat in individue se lewens teenwoordig is (Willig, 2008:7; Creswell, 2007:21; Donald *et al.*, 2002:41;100). My vraag en perspektief is egter dat die wisselwerking tussen en wedersydse invloed wat individue, konteks en teorie op mekaar uitoefen so vervleg kan raak dat onderskeid moeilik getref kan word tussen wat eerste kom, die hoender of die eier? Hoe raak dit my studie? En hoe gaan ek kultuuridentiteit, personale uniekheid en assesseringskonteks kan onderskei van mekaar? Is onderskeid van mekaar nodig om my navorsingsvrae en probleemstelling te kan beantwoord?

Alhoewel sosiale konstruktivisme erken word as grondslag waarbinne die betekenisse van al die rolspelers in die studie na vore kom, word dit nie gestel as epistemologiese gronde in die toepassing van die projeksieplate nie, maar wel vir die daaropvolgende gesprekke en oorhoofs vir sinmaak van die data gesamentlik. Hoekom?

Die konsepte bewustelikheid en onbewustelikheid is belangrik in my studie, omdat hierdie studie ’n blik probeer werp op die moontlike effek al dan nie van ’n invragingstegniek op projeksiepotensiaal binne mono- en kruiskulturele verband. **Bewustelike** ingrepe is tydens hierdie navorsing ingespan om **onbewustelike** dimensies (dalk?) ryker na vore te laat tree. In kort: Die interpretivisme sowel as die sosiale konstruktivisme word dus beide as raamwerke gebruik by die analisering en interpretasie van die data wat verkry is vanuit die navorsing, maar as gevolg van die positivistiese aard van die data-insameling en omdat onbewuste materiaal ontlok word, nie by die data-insameling nie en ook nie by die positivistiese vorms van die data-analise nie.

- **Die verband tussen sosiale konstruktivisme en die bio-ekosistemiese benadering**

My epistemologie is sosiaal konstruktivisties en interpretivisties, maar met erkenning aan die bio-ekosistemiese benadering as inhoude van kennis wat langs die weg van sosiale konstruksie verwerf word. Die belangrikheid van kennisname van sistemiese invloede op die individu en die betrekking van hierdie sisteme by oplossings ten gunste van die individu se behoeftes, kan nie oorbeklemtoon word nie. Die ekologiese sisteemteorieë sien realiteit as ’n *gestalt* en stel voor dat navorsing saam met ander uitgevoer word (Schurink, 1998:247).

Louw (2004:264) stel dat Bronfenbrenner kultuur as 'n belangrike konteks van kinders en hul gesinne sien, aangesien kultuur menslike aksies rig. Die feit dat die moontlikheid van kultuur-impak op projeksie-assessering in hierdie studie deurlopend figureer, verskerp die relevansie van die bio-ekosistemiese benadering, wat reeds in hoofstuk 2 bespreek is.

- **Die verband tussen sosiale konstruktivisme en inheemse kennis**

Inheemse kennis word deur Wikipedia (2006:1) gedefinieer as die lank bestaande tradisies en praktyke van sekere streeks-, inheemse-, of plaaslike gemeenskappe. Dit sluit ook die wyshede, kennis, en onderrrig (oorlewering) van hierdie gemeenskappe in. In baie gevalle word hierdie kennis mondelings oorgedra oor generasies heen, van een persoon na 'n ander. Sekere vorms van inheemse kennis word uitgedruk as stories, legendes, rituele, liedjies en selfs wette. Waar kulturele sensitiwiteit deur die studie erken word, is die erkenning van inheemse kennis en die moontlike invloed daarvan op projeksies, myns insiens nodig. Ek wil poog om op geen wyse my kultuurverskillende kliënte skade te berokken of inligting mis te kyk wat via projeksie response gegenereer is nie, daarom wil ek sosiaal konstruktivisties ook hierdie vorm van kennis erken en moontlik in interpretasies inkorporeer.

Waar hierdie studie handel oor die moontlike impak van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging op kultuur en op projeksie-assessering in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies, is dit myns insiens belangrik om stories as deel van 'n land se inheemse kennis te erken en ingestel te wees op die moontlikheid dat van hierdie inheemse kennis dalk mag impakteer op my navorsing. Higgs, Higgs en Venter (2003:40) verduidelik dat tradisionele stories eie aan 'n spesifieke gemeenskap of kultuur is en dat hierdie stories dan van generasie tot generasie oorgedra word. Sodanige narratiewe of stories word steeds huidig gebruik om aan nuwe generasies die waardes, norms, tradisies en wysheid van sekere kulture oor te dra (Maila & Loubser, 2003:276-279). Terwyl hierdie studie nie oor tradisionele verhale *per se* handel nie, mag die projeksie response, of die gesprekke na die projeksieplaat toepassing (invraging oor die deelnemer se ervaring van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringsmetode, asook die gesprek oor kultuur) moontlik deur inheemse kennis beïnvloed word, veral omdat kultuurinvloede ook gesetel is binne 'n spesifieke land. Ter wille van hierdie studie sou ek dus inheemse kennis nie net as tradisionele stories en die kragtigheid van simbole beskou nie, maar as enige kennis wat inheems gekonstrueer is wat as moontlike kultuurimpak beskou kan word.

3.2.2.2 Interpretivisme

Hesse-Biber en Leavy (2005:12) stel dat ons dit navors wat ons glo uitgevind kan word en dit op maniere doen wat ons oortuig is effektief sal wees om toegang te gee tot die kennis wat ons wil verkry. Dit dui op ons epistemologiese posisie. Die interpretivistiese epistemologiese

posisie beklemtoon kennis- en data-insameling wat rus op die oortuiging dat die sosiale wêreld verken kan word op grond van die betrokke deelnemers se interpretasie van die gebeure, situasie en wêreld (Bryman, 2004:266). Begryping (*verstehen*) staan sentraal in die interpretivisme (Bhattacharya, 2008:par.2; De Vos & Schulze, 2003:6). Tydens interpretivistiese navorsing en data analise word betekenis ontdek, ervaar en bekend gemaak (*disclosed*) (Bhattacharya, 2008:par.7). Die klem val dus op sinmaking, beskrywing en die verkryging en verskaffing van detail (Bhattacharya, 2008:par.7). Epistemiese konteks vanuit die interpretivistiese perspektief word saamgestel uit die weergawes van mense se kognitiewe prosesse van betekenis toeskrywing wat beïnvloed word deur en tydens die interaksie met sosiale konteks (Henning *et al.*, 2004:20).

Elke adolessente deelnemer aan hierdie studie se projeksies en gesprekke mag dus beïnvloed wees deur elkeen se unieke interpretivistiese perspektiewe. Meer nog, ekself as deelnemer aan hierdie gesprekke, sowel as die assesseringsituasie self, mag verskillende interpretasies by alle deelnemers teweeg bring. Elke interpretasie van alle betrokkenes by hierdie studie word dus geraak deur konteks, kultuur, wêreldbeskouing, asook deur personaal-uniekeinterpretasies. Tydens die interpretasie van data behoort hierdie aspek in ag geneem te word en erken te word.

Soos reeds genoem is die interpretivistiese epistemologie nie in ’n deel van die data-insameling (die projeksie-assessering) aangedui nie, omdat verkenning van die onbewuste tydens ’n deel van die data-insameling by die toepassing van die projeksieplate, plaasgevind het. Interpretivisme is wel gebruik in die interpretasie van die data. In die interpretivisme word kennis begryp deur relatiewe observasie en interpretasie; realiteit word dus op ’n konkrete manier interpreteer, maar nie voorspel of beheer nie (Schurink, 1998:240).

3.3 TEORETIESE- EN KONSEPTUELE RAAMWERK

3.3.1 TEORETIESE RAAMWERK

Anfara (2008:par.1;12) verduidelik dat alhoewel die term *teoretiese raamwerk* nie duidelik en konsekwent gedefinieer word nie, ’n teoretiese raamwerk enige empiriese of quasi-empiriese teorie oor sosiale en/of sielkundige prosesse is, wat toegepas kan word om die fenomeen wat ondersoek word, te verstaan. In kwalitatiewe navorsing is daar nie net min konsensus oor die definiëring van die term *teoretiese raamwerk* nie, maar ook oor die rol van teorie in navorsing (Anfara, 2008:par.3). Die teorie(ë) wat die ontologie (hoe ek realiteit sien) informeer, mag groot (*grand*), middelvlak (*mid-range*) of verduidelikend (*explanatory*) wees (Anfara, 2008:par.1). Navorsers ervaar baie probleme met die konstruksie van ’n teoretiese

raamwerk, omdat prominente skrywers oor kwalitatiewe metodes verwarring skep deurdat hulle nie die nodige in-diepte begrip of spesifiekheid voorsien om die tema en die implikasies van die tema ten volle te verduidelik nie (Anfara, 2008:par.2).

Teorie het egter 'n plek in navorsing en speel 'n betekenisvolle rol in die navorsingsproses. Anfara (2008:par.3) het 'n literatuurondersoek gedoen oor die siening van teorie en die rol van teorie, en het bevind dat daar drie verskillende standpunte bestaan oor die rol van teorie in kwalitatiewe navorsing. Hierdie beskouings is nie eksklusief nie, maar lig die verwarring uit wat bestaan in die literatuur (Anfara, 2008:par.3). Die standpunte is: dat teorie min verwantskap met kwalitatiewe navorsing het; dat teorie in kwalitatiewe navorsing verband hou met die metodologie wat die navorser kies en met die epistemologie wat die metodologie onderlê; en dat teorie in kwalitatiewe navorsing 'n sterk rol speel wat alle aspekte van die navorsingsproses beïnvloed. In my studie het teorie inderdaad al die aspekte van my navorsing beïnvloed. Die omvang van teorie wat my studie raak was met tye oorweldigend, en alhoewel my studie afgesper is binne sekere teoretiese areas, glo ek steeds dat meer aspekte van teorie op hierdie afgebakende ondersoek impakteer. Die "*grand theories*"[4] wat relevant is vir my navorsing is psigoanalise en -dinamika, asook Vygotsky se leerteorie (waarop dinamiese assessering geskoei is). Die middelvlak teorie wat impakteer op my studie is die ekosistemiese benadering soos veral vervat in die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner (Alant & Harty, 2005:80-82; Bouwer, 2005:50-51; Swart & Pettipher, 2005:13-15), en *verduidelikende* teorie wat my studie rigtend toelig met betrekking tot bepaalde konsepte soos kultuur, kruiskulturele sielkundige assessering, en adolessensie. Uit die groot volume teorie wat bestaan oor kultuur, kultuuridentiteit en adolessensie, is daar aspekte wat ek nie aanraak in my studie nie.

Anfara (2008:par.5-6) verduidelik verder dat sommige navorsers, wat teorie se verwantskap met metodologie uitwys (die tweede siening dus), *paradigma* gelykstel met *teorie*. Sommige navorsers stel dat gevallestudies, in teenstelling met ander kwalitatiewe navorsingsontwerpe, vereis dat die teoretiese perspektief reeds ten aanvang van die studie identifiseer moet word omdat die navorsingsvrae, -analise en interpretasies van die bevindings daardeur gerig word (Anfara, 2008:par.6). Ander skrywers oor kwalitatiewe metodes stel dat navorsers paradigmatiese aannames (ontologiese, epistemologiese, aksiologiese, retoriese en metodologiese aannames) in hul studies inbring, en ideologiese perspektiewe (postmodernisme, kritiese teorie en feminisme) addisioneel mag insluit wat hul studies dan ook sal rig (Anfara, 2008:par.7). Skrywers verskil van mening of 'n teoretiese lens in gevallestudies 'n rol mag/nie mag speel nie, geskoei op die aard van die studie en die disposisie van die navorser (Anfara, 2008:par.7).

[4] 'n *Grand theory* word beskou as 'n wye, oorkoepelende raamwerk vir die strukturering van idees, terwyl 'n middelvlakteorie meer eng gedefinieerde verskynsels aanspreek.

Henning (2008:5-24) lig ook die belangrikheid van teorie uit in 'n artikel waarin sy haar perspektief gee oor die ervaarde probleme toe sy as groepsleier 'n gedeelde teoretiese raamwerk moes fasiliteer tydens 'n navorsingsprojek. Sy bely haar eie voorkeur vir die gebruik van veldwerk as instrument om kennis te genereer, maar betoog ook dat teorie 'n belangrike rol speel in alle aspekte van navorsing. Henning verduidelik, deur gebruik te maak van Vygotsky se leerteorie, hoe 'n teorie as 'n meta-lens en veelvuldige lense kan dien om toeligting oor navorsing te verskaf en ook tekorte uit te wys. Sy betoog verder dat navorsing duidelik geposisioneer moet word vanuit teoretiese kennis en veral vanuit die oorspronklike teoretiese werke wat binne historiese perspektief beskou moet word (Henning, 2008:18-21).

Navorsers wat van mening is dat die rol van verwante teorie in hul kwalitatiewe studie meer invloedryk is, en byna alle aspekte van hul studie raak, beskou hul teoretiese raamwerk as die struktuur, stellasie of raamwerk vir hul studie (Anfara, 2008:par.8-9). Ek vereenselwig my hiermee, hoewel ek nie van meet af bewus was dat teorie my studie in so 'n groot mate sou raak nie. My beskouing van teoretiese raamwerk sluit metodologiese benaderings soos sisteem-analise en narratiewe analise uit. Die teoretiese raamwerk van 'n studie werk mee dat sekere aspekte van die saak wat ondersoek word, "gesien" word en dat ander aspekte nie uitgelig raak nie, wat meebring dat geen teorie of teoretiese raamwerk 'n volledige verduideliking bied vir wat bestudeer word nie (Anfara, 2008:par.15).

Henstrand (2006:8) verduidelik dat die teoretiese agtergrond tot 'n studie elke fase van die werk rig en dat verskillende teoretiese raamwerke verskillende grade van invloed op jou studie het. In my studie is die lading wat die onderskeie teorieë het, ook verskillend. 'n Teoretiese raamwerk kan betekenis en begrip met betrekking tot die navorsingsarea(s) teweeg bring of verdoesel; kan die navorsing binne akademiese gesprekvoering plaas waar bekende, aanvaarbare, verstaanbare taal dan gebesig word; en kan navorsing se sterkpunte en swakpunte uitwys (Mertz & Anfara, 2006:192). Die teoretiese raamwerk verduidelik wat die onderliggende konseptuele sisteme (Reber *et al.*, 2009:529) is, wat my data-insameling sowel as die analise van my data in die breë rig.

Flick (2006:58) se voorstel dat verskeie vorms van literatuur gebruik moet word in 'n kwalitatiewe ondersoek, het in my studie neerslag gevind. Teorieë wat betrekking het op die onderwerp(e) van die studie is nagespeur, empiriese literatuur oor navorsing in die studieveld en verwante velde is bestudeer, metodologiese literatuur wat handel oor die vertroubare uitvoer van navorsing is deurgewerk, sowel as literatuurkontrole van beperkte omvang om my bevindings te kontekstualiseer, te vergelyk en te veralgemeen. Insigte en inligting vanuit bestaande literatuur is gebruik om te bepaal wat reeds bekend is oor die tema van my studie en oor die betrokke areas waaroor my studie handel. Ek het ook probeer

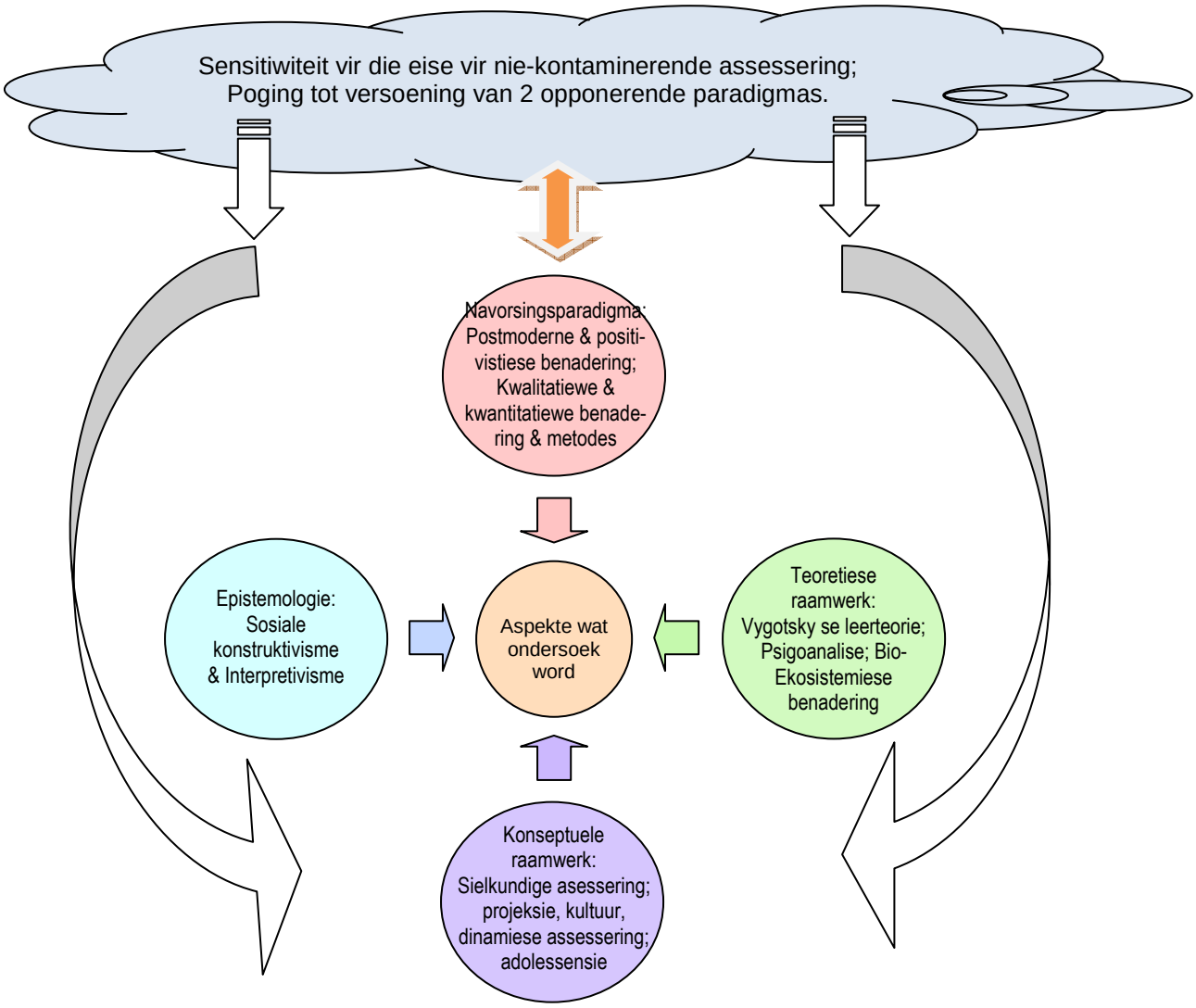
bepaal watter konsepte en teorieë bespreek en gebruik word in die areas van my ondersoek, en het gekyk na die teoretiese en metodologiese debatte en kontroversiële areas (Flick, 2006:59). Ek het gepoog om uit te vind watter oop vrae bestaan, en of daar areas is wat steeds nie ondersoek is nie. Die literatuur was sover nie net baie behulpsaam in my soeke na meer kennis nie, maar het ook my denke en aksies gerig en my tot nuwe insigte gebring selfs voordat ek die data begin insamel het. Het my eie paradigmatiese perspektiewe my literatuur ondersoek gerig en beïnvloed, of het my literatuur ondersoek my wêreldbeskouing verbreed en verander? Heel moontlik het beide gebeur.

Jansen (2001:1) stel dat beide die teoretiese en konseptuele raamwerke vir die navorser 'n verduidelikende fasiliteit skep waarmee sin uit die navorsingsdata gemaak word. Hy betoog dat *beide* die teoretiese en konseptuele raamwerke navorsing laat beweeg verby die vlak van *wat* gebeur, na *hoekom* dit gebeur (eie kursivering) (Jansen, 2001:2). Waar sommige skrywers die terme omruilbaar gebruik, beskou ander die konseptuele raamwerk as 'n laer vlak van konseptuele organisasie waar bepaalde konsepte saamgevoeg word, in terme waarvan 'n spesifieke gebeurlikheid verduidelik kan word (Jansen, 2001:1). 'n Teoretiese raamwerk stel dan die hoër vlak van konseptuele organisasie voor, waar 'n volwaardige "teorie" ingespan word om 'n spesifieke stel gebeure te verduidelik, aldus Jansen (2001:1). Hy beveel aan dat die navorser self besluit watter term(e) gebruik gaan word en helderheid moet hê oor hoe hy/sy dit gebruik, sonder om te veel te obsesseer oor die definisies. In hierdie studie tref ek 'n duidelike onderskeid tussen die twee om sodoende verdere verheldering mee te bring.

3.3.2 KONSEPTUELE RAAMWERK

Jansen (2001:2) beveel aan dat daar gewaak moet word teen eklektisisme deur vanuit te veel teorieë te wil vertrek. Ek gebruik 'n teoretiese raamwerk om die teorieë wat my studie omraam, te beskryf maar moet noodwendig konsepte bytrek wat nie ingesluit is in my teoretiese raamwerk nie, maar wel vervat is in my literatuurondersoek, as deel van my konseptuele basis en raamwerk wat ook mag verklaar *hoekom* my navorsingsdata "gebeur". My konseptuele raamwerk is wel eklekties. Ek as navorser is ingebed in my konseptuele raamwerk (wat bestaan uit konsepte met betrekking tot assessering, kultuur, die dinamiese assesseringsmodel, adolessensie, projeksie-assessering), wat ek diagrammaties in Figuur 3.2 as deel van my beïnvloedende paradigmas en raamwerke voorstel.

FIGUUR 3.2: My navorsingsparadigma, epistemologie, teoretiese raamwerk en konseptuele raamwerk (uitgebrei en aangepas vanuit Figuur 1.5)



Kode:Die kant pylpunte dui die alomteenwoordige persoonlike wêreldbeskouing aan van die navorser, wat by my 'n sensitiwiteit vir nie-kontaminerende assesserings en my poging tot versoening van twee opponerende navorsingsparadigmas insluit. Wedersydse beïnvloeding vind plaas tussen die eie wêreldbeskouing en die navorsingsparadigma. Die bio-ekosistemiese benadering vorm deel van my eie perspektiewe maar kan ook as aparte benadering geplaas word wat 'n lens verskaf waardeur die aspekte wat ondersoek word, bekyk word. Die oranje pylpunt dui die interaktiewe invloed aan van my aanvanklike intensie, wat ook 'n deel vorm van my persoonlike wêreldbeskouing, die navorsingsparadigmas, epistemologie, teoretiese- en konseptuele raamwerke.

Vrae wat tot die kompleksiteit van my keuses bygedra het, was of die bio-ekosistemiese benadering en inheemse kennis nie moontlik by sosiale konstruktivisme inbegrepe is nie, en of dit steeds as aparte benaderings, soos diagrammaties voorgestel, moes bly? 'n Verdere vraagstuk was of my eie wêreldbeskouing en paradigmatiese perspektief apart gestel moes word omdat dit juis in hierdie navorsing só ter sake was, en of dit, soos by sommige studies, nie bloot 'n rol gespeel het by die navorsingsparadigma wat metafories beskou die navorser se bril is waardeur die studie beskou word nie? Ek het besluit om my wêreldbeskouing wel te

onderskei van die navorsingsparadigma vir hierdie studie, omdat die navorsing handel oor die impak van kultuur in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies waarvan ek deel vorm. Sosiale konstruktivisme vorm ook 'n deel van my wêreldbeskouing, juis omdat kennis en teorie my deurentyd beïnvloed in my eie betekenis toeskrywing van situasies en gedrag. Ek het egter besluit om nie ten diepste in te gaan op my wêreldbeskouing nie maar dit slegs te erken as onderskeibare deel van my navorsingsparadigma.

Erkenning word in beide die eie lewensbeskouing en paradigma verleen aan die kompleksiteit van die wedersydse beïnvloeding van konteks en situasie en die persone betrokke. Te wete kom, kennis, waardes en perspektiewe is altyd onder konstruksie en nooit volledig weetbaar nie (Anderson, 2007:2-3 in Mintz *et al.*, 2009:654-655).

3.4 NAVORSINGSONTWERP EN STRATEGIEë

3.4.1 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp behels inligting oor hoe die studie beplan word, wat met deelnemers gebeur, asook watter spesifieke data-insamelingsmetodes gebruik word (McMillan & Schumacher, 2001:31). Die seleksie van navorsingsmetodes kan nie losgemaak word van 'n navorser se teoretiese vraagstukke of epistemologie nie (Hesse-Biber & Leavy, 2005:4). Die navorsingsontwerp vir hierdie studie is 'n meervoudige gevallestudie. Gevallestudie-navorsing het ten doel om ryk, in-diepte insig te bring met betrekking tot die individu of groep (Shen, 2009:23; Fouché & Delport in De Vos, 2003:275; Sturman, 1999:103). Gedetailleerde inligting word sodoende gelewer terwyl die uniekheid van elke individu steeds erken word (Shen, 2009:23; Cohen *et al.*, 2004:79; Searle, 1999:34). Waar die enkelgevallestudie beperkend is met betrekking tot vergelykbaarheid (Shen, 2009:22; Wallace, 1998:161; McDonough & McDonough, 1997:203), is die voordeel van die meervoudige gevallestudie-ontwerp dat dit my as navorser moontlik in staat kan stel om nuwe teorie langs induktiewe weg te genereer, wat verfyn kan word op grond van die vergelykende analise van die verskillende gevalle (Willig, 2001:74) maar steeds met die wete dat alle ander gevalle verdere uniekhede sal oplewer. As analise van die eerste geval plaasgevind het, kan ek moontlik teoretiese formulerings ontwikkel om tentatiewe nuwe teorie daar te stel. Tentatiewe hipoteses kan dan verken word in die daaropvolgende gevalle, ofskoon daar nooit op veralgemeenbaarheid aanspraak gemaak kan word nie (Shen, 2009:22;23; Adelman, Jenkins & Kemmis, 1976:140).

Cohen *et al.* (2004:79), sowel as Merriam (1991:23) meen dat gevallestudie-navorsing in die opvoedkunde poog om spesifieke sake en probleme in praktyk na te speur. Redes waarom

ek spesifiek gevallestudies gekies het, sluit van die algemene eienskappe van 'n gevallestudie in, soos afgelei vanuit literatuur (Shen, 2009:22-24;26; Mouton, 2003:149-150; Lancy, 1993:142-143; Merriam, 1991:10), onder andere die feit dat gevallestudies "*hoe-"* en *"waarom-"* vrae aanspreek (Yin, 1994:1) en dat gevalle-studies nie altyd getrou hoef te wees aan die kwalitatiewe paradigma nie. 'n Realistiese bo 'n suiwer fenomenologiese houding word gehandhaaf (Swart, 1994:167; Nisbet & Watt in Shen, 2009:26).

Voordele of sterkpunte van gevallestudies wat uitgelig word deur verskeie navorsers (Shen, 2009:26-27; Mouton, 2003:150), sluit in die hoë mate van konstruk-geldigheid en in-diepte insigte wat teweeg gebring word asook die rapport wat met deelnemers bewerkstellig word tydens die navorsing. Beperkinge van die metode sluit egter die gebrekkige veralgemeenbaarheid van resultate in; die niestandaardisasie van "metings" en die tydrowende data-insameling en -analise (Mouton, 2003:150; Nisbet & Watt, 1984:80-85). Veralgemeenbaarheid mag volgens sommige navorsers tog moontlik wees indien genoegsame ooreenkomste tussen gevalle voorkom (Merriam, 1998:27-40), ofskoon die meeste slegs bereid is om aanspraak te maak op toepasbaarheid, en dan slegs in vergelykbare kontekste. As gevolg van die tipe navorsing wat onderneem gaan word met die TAT as psigometriese instrument, sal daar egter wel tydens die assesseringsfase sowel as die projeksie-analises aan standaardiseringsvereistes voldoen word. Ek gaan naamlik poog om sterk dissipline te handhaaf deurdat ek nie leidende vrae gaan stel nie en slegs sal poog om met 'n gestruktureerde vorm van aanmoediging wat geëksplisiteer sal word, ryk projeksies te ontlok.

3.4.2 DATA-INSAMELING EN -ANALISE

3.4.2.1 Plek van navorsing

My Opvoedkundige-Sielkundige praktyk het gedien as die plek waar die navorsing gedoen is. Ouers wat op eie inisiatief geskakel het om afsprake te maak rakende emosionele hindernisse wat ervaar word deur hul adolessente en wat aan die seleksiekriteria voldoen, is persoonlik genader rakende die moontlikheid van deelname aan die projek.

3.4.2.2 Deelnemers

Doelmatige steekproeftrekking waar seleksie doelgerig 'n sekere populasie insluit wat voldoen aan die kriteria wat voorgehou word in die navorsingsvraag (Cohen *et al*., 2004:102-104), is uitgevoer deur 'n steekproef van tien deelnemers te betrek.

Omdat ek gesukkel het om inkoop te verkry van ouers met Portugees as huistaal wat dogters wou laat assesseer, het ek my aanvanklike beplanning om Portugees as huistaal as insluitingskriterium te laat dien, verander na Duits as huistaal.

Weens praktiese redes is deelnemers gewerf vanuit spontane aanmeldings vir sielkundige intervensie (assessering) by my praktyk. Ouderdom (dertien tot negentien jaar), huistaal en geslag ('n seun en 'n dogter uit elke taalgroep) het inisieel as die primêre seleksiekriteria gedien. Adolessente van drie van die elf amptelike tale in Suid-Afrika is betrek (Afrikaans, Engels en Ndebele), asook permanente Suid-Afrikaanse burgers met 'n Westerse huistaal anders as Afrikaans of Engels, naamlik Duits, en adolessente met 'n Oosterse huistaalinvloed. Trauma-aanmeldings is uitgesluit om sodoende die moontlikheid van 'n trauma-gekoppelde raskonnotasie aan plate te beperk. 'n Seun en dogter vanuit elk van vyf groeperings is betrek. Die eerste tien adolessente wat aan die insluitingskriteria voldoen het en waar die ouers sowel as die adolessente kliënte ingestem het tot deelname, is by die studie betrek. Waar ander taal-invloede (soos een ouer wat 'n ander huistaal in hul ouerhuis gehad het en oumas of oupas wat 'n ander huistaal het) en verdere kultuurfaktore (verskillende godsdiensinvloede waar grootouers of nabye betrokke familie 'n ander godsdiens beoefen wat die deelnemer ook mag beïnvloed) voorgekom het, is dit vooraf aangeteken, maar dit het nie die seleksie beïnvloed nie.

Ek het daarna gestreef dat die deelnemende kliënte hul rol sou sien as vennote in die navorsing (Zimmerman, 2006:67). Ek het my begrip van die navorsingsproses met die ouers en adolessente wat deelgeneem het gedeel en onderneem dat hulle verdere geleentheid sou hê om alternatiewe te opper indien my analise van die data nie hulle stemme reflekteer nie. Ek het gepoog om aan Henning *et al.* (2004:68) se voorstel te voldoen deur aan die deelnemers oor te dra dat my visie van die finale bevindings dié van 'n gemeenskaplike inset van al die rolspelers is, om sodoende die akkurater weergawe van elkeen se stem te verseker. Ek sien die rol van die deelnemers dus as medewerkers tot 'n eindproduk eerder as eenmalige verskaffers van inligting.

Aanvanklik is beplan om huistaal as die sterkste seleksiekriterium met betrekking tot kultuuridentiteit te laat dien, saam met die ouderdomsgroep en geslag. Huistaal het egter geblyk 'n byna onuitvoerbare kriterium te wees in praktyk. Adolessente wat aangemeld is, het geblyk aan veelvuldige taalinvloede blootgestel te wees, soos Afrikaanse tieners wat in Engelse skole was, ouers wat aan verskillende taalgroepe behoort het, grootouers wat 'n ander taal met die tieners gepraat het, ensovoorts. Sodanige invloede is noteer, met die voorneme om dit in die data-analise en -interpretasie in berekening te bring.

3.4.2.3 Instrumente

Sewe projeksieplate, naamlik Plaat 1,2,3,5,14 en 16 uit die TAT, en Plaat 6 uit die Roberts 2, is in die navorsing gebruik. Hoekom het ek die TAT gebruik? Die TAT is een van die mees gebruikte, nagevorsde, en onderrigte sielkundige toetse (Dana, 2005:3;91; Cramer, 2004:6; Aronow *et al.*, 2001:2-3; Lundy, 1988:309) en word dikwels gebruik in kruiskulturele navorsing (Dana, 2005:73;84; Retief in Aronow *et al.*, 2001:2). Die TAT het 'n lang en goed beredeneerde geskiedenis (vanaf 1943) nie net in sielkundige navorsing nie, maar ook in kliniese assessering (Jenkins, 2008:3).

Murray (1943/1971) het die beskrywings en die nommers van die projeksieplate geskep. Projeksieplate waaraan 'n M gekoppel is, is ontwerp vir gebruik by manlike persone ouer as 14 jaar en dié met 'n F vir vroulike persone ouer as 14 jaar. TAT-projeksieplate met 'n B gemerk is vir jonger seuns en dié met 'n G, vir jonger dogters (Morgan, 1999:67). Die Roberts-2-projeksieplaat, projeksieplaat nommer 6 M, is ook vir seuns. Die moontlike stimuluswaarde van die plate is in ag geneem by die keuse, sowel as die intensie om ewe veel projeksieplate te gebruik waarmee manlike en vroulike adolessente deelnemers sou kon identifiseer. Alhoewel slegs twee plate gebruik is met die M kwalifisering (3BM en Roberts-2-projeksieplaat 6), is die ander projeksieplate gekies om die moontlikheid te skep vir seuns en dogters om gelykkansig met die figure te kan identifiseer ten opsigte van geslag.

Tabel 3.1 bied 'n uiteensetting van die projeksieplate wat in my studie gebruik is.

TABEL 3.1: Projeksieplate wat toegepas is tydens die studie

Projek-sieplate toegepas	Oorspronklike beskrywing	Redes vir die keuse
TAT- Plaat 1 (Vioolplaat met manlike persoon)	*A young boy is contemplating a violin which rests on a table in front of him* (Murray, 1943:21).	Bellak & Abrams (in Aronow *et al.*, 2001:34) stel dat TAT 1 die mees bruikbare projeksieplaat in die TAT is. Temas wat ontlok word, is: prestasie, faalangs, konflik tussen eise van ouers & die begeertes van die kind in die prent, aspirasies, druk van ouers, om te behoort, beroepskommer (Aronow *et al.,* 2001:34).
TAT-Plaat 2 (Gesinsplaat)	*Country scene: in the foreground is a young woman with books in her hand; in the background a man is working in the fields and an older woman is looking on* (Murray, 1943:21).	Bellak (1999:137) stel dat plaat 2 en 3 BM oorweeg kan word by kliënte wat nie gewoond is aan objektiewe (*sic*) introspeksie nie en glo dat hul probleme primêr organies is en veroorsaak word deur die omgewing. Indien ontkenning kommunikasie en insig inhibeer, mag die terug lees van hierdie stories die kliënt help om insig te kry in die werking van ontkenning. Temas wat ontlok word: Alliansies tussen lede van die gesin, finansiële druk, aspirasies, beroepskommer, druk van ouers (Aronow *et al.,* 2001:34).

Projek-sieplate toegepas	Oorspronklike beskrywing	Redes vir die keuse
TAT-Plaat 3BM (Persoon wat voor bank sit);	*On the floor against a couch is the huddled form of a boy with his head bowed on his right arm. Beside him on the floor is a revolver* (Murray, 1943:21; Morgan, 1999:68).	Murray het aanvanklik hierdie projeksieplaat gekies juis omdat mense wat aan hierdie projeksieplaat blootgestel is self die geslag toegeken het (Anderson, 1999:31). Temas wat ontlok word: Verhoudingsverlies, depressie, selfmoord, gedragsafwykings, dwelmmisbruik (Aronow *et al.,* 2001:35).
TAT-Plaat 5 (Vrou wat by kamer inloer)	*A middle-aged woman is standing on the threshold of a half-opened door looking into a room* (Murray, 1943:21; Morgan, 1999:70).	Temas wat ontlok word: Gevoelens oor die moeder-figuur, hoe die moeder verkeerde gedrag van die kind hanteer, nuuskierigheid, druk van ouers, kommer oor die ouers (Aronow *et al.,* 2001:36).
TAT-Plaat 14 (Manlike persoon voor venster);	*The silhouette of a man (or a woman)[is shown] against a bright window. The rest of the picture is totally black* (Morgan, 1999:77).	Mag help om depressie & selfmoordneigings uit te wys (Bellak, 1999:136). Hierdie projeksieplaat is sensitief vir temas van depressie, aspirasies, moontlike selfmoord neigings, beroepskommer (Aronow *et al.,* 2001:45).
Roberts-2: Plaat 6 (3 Seuns; 2 van eenderse kultuur , 1 van 'n ander kultuur)	*...three children or adolescents of the same gender are depicted in a situation in which two of the figures are from an ethnic group that differs from the third figure* (Roberts & Gruber, 2006:75).	Hierdie plaat is gekies omdat dit meer as een ras voorstel. Verskillende taalgemeenskappe mag dan moontlik impliseer word binne die tipiese Suid-Afrikaanse konteks. Temas wissel van positiewe interaksies met 'n nuwe persoon in die skool tot negatiewe interaksies waar aggressie en/of verwerping van die derde persoon voorkom (Roberts & Gruber, 2006:75).
TAT-Plaat 16 (Blanko plaat)	*Blank card* (Murray, 1943:23; Morgan, 1999:77).	Moet laaste toegepas word vir beste resultate (Aronow *et al.,* 2001:46). Sommige van die stories wat ontlok word, is baie betekenisvol; tipiese temas wat ontlok word: gunstige omgewing, aspirasies, oorlog, tevredenheid met lewensmaat /maat, aggressie vanaf omgewing (Aronow *et al.,* 2001:46). Graves (2008:27) stel dat kinders meer verantwoordelikheid neem vir hul stories tydens die toepassing van die blanko plaat.

Slegs sewe projeksieplate is toegepas om projeksie versadiging te vermy, maar wanneer ek as sielkundige-navorser tydens die assessering van mening was dat ander projeksieplate gebruik behoort te word op grond van die kliënt se response tydens die assessering of op grond van die aard van die spesifieke aanmelding, is die kliënt se belang as fokus erken en is bykomende plate ingeskakel. Die ekstra plate het egter nie deel gevorm van die navorsing nie. Die sewe plate is roteer om die impak al dan nie van die moontlike appèlwaarde van die plate te minimaliseer ten gunste van waarneming van die invloed van die dinamiese invragingstegniek op projeksie-ontlokking.

Waar ek aanvanklik beplan het om die projeksieplate volgens die geslag op die projeksieplate te roteer, het ek tydens die beplanning vir die assesserings reeds besef dat die hoeveelheid moontlike rotasies beperk sou word. Met uitsondering van TAT-

projeksieplaat 16 en die Roberts-2-projeksieplaat 6, het ek toe die oorblywende vyf projeksieplate in totaliteit roteer. Omdat ek gepoog het om die aanbeveling te handhaaf dat TAT-projeksieplaat 16 verkieslik laaste gebruik moet word, het ek TAT-projeksieplaat 16 en Roberts-2-projeksieplaat 6 as die laaste twee projeksieplate gebruik, maar wel hierdie twee projeksieplate roteer.

3.4.2.4 Data-insameling

Drie loodsondersoeke is vooraf uitgevoer. Marshall en Rossman (2006:57) stel dat die voordele van loodsondersoeke veelvuldig is: dit help om jouself as navorser beter te verstaan, inisiële observasies versterk die begryping van die noodsaaklikheid om buigbaar te bly in die navorsing, die navorsingsinstrumente soos die skedules vir die gesprekke en die assessering word verfyn en etiese aspekte word verhelder.

Na die loodsondersoek is aanpassings gemaak ten opsigte van my as sielkundige-navorser se hantering van die projeksie-assessering *per se*, sowel as aanpassings aan die gesprekke na die projeksie-assessering. Inligting wat ingewin is tydens die gesprek oor die Murray-metode *versus* die dinamiese invragingstegniek, sowel as tydens die gesprek oor kultuur het inderdaad tot die aanpassing en verfyning van my vraagstelling, en my hantering van die projeksie-assessering gelei. Die riglyn wat aanvanklik gebruik is vir die gesprek oor kultuur, is *The Cultural Assessment Interview Protocol* (CAIP) (Grieger, 2008:151-155). Hierdie protokol is vervat in B Aanhangsel en die aangepaste formaat is vervat in A Aanhangsel. Die gesprek is hierna verder aangepas om meer gemaklikheid te bewerkstellig en die strakheid van die formaat te probeer versag. Buigsaamheid in die gesprekvoering met elke individuele deelnemer is ook nagestreef, sodat die aanvanklike rigiede gang meer gespreksmatig kon verloop.

Tien gevallestudies is gedoen. Die versameling van data tydens die assessering het op die volgende maniere geskied:

- **Agtergrondonderhoude in semigestruktureerde gespreksformaat**

Agtergrondonderhoude as integrale deel van die insameling van inligting en as deel van ’n standaard emosionele assessering om beleefde emosionele versperrings en die konteks daarvan te verken, is met die ouers gevoer. Ekosistemiese inligting as deel van moontlike kultuurimpakterende faktore, is onder andere nagespeur tydens hierdie verkennende gesprek.

- **Semigestruktureerde projeksie-assessering (7 projeksieplate)**

Na die loodsondersoek is aanpassings gemaak ten opsigte van die sielkundige-navorser se hantering van die projeksie-assessering *per se*, sowel as aanpassings aan die gesprekke na die projeksie-assessering.

Die opdrag met betrekking tot die projeksiemateriaal wat aan deelnemers gegee is, sowel as verduidelikings van my kommunikasie as sielkundige-navorser tydens die assessering was van 'n gestruktureerde aard (sien A Aanhangsel). Die verduidelikings is egter plooibaar aangewend in 'n poging om deelnemers op hul gemak te stel en te hou, om by die taal-en ontwikkelingsvlak van die deelnemer aan te pas, en om by die dinamiese assesseringsfilosofie van warm aanmoediging te hou. Die voorgeskrewe Murray-opdrag (Murray, 1943:5-6) is gegee, waarna twee TAT-projeksieplate toegepas is. Hierna het die dinamiese intervensie plaasgevind (opleidingsfase waar een TAT-projeksieplaat as opleidingsplaat "opgeoffer" is), waarna die hertoetsfase gevolg het waartydens die ander vier projeksieplate toegepas is. Die Murray-opdrag, toepassing van dinamiese intervensie sowel as 'n voorbeeld van die data transkripsie word vervat in A en C Aanhangsel.

Die toepassing van die projeksieplate en die gesprekke direk daarna het 'n prosedure van vyf fases behels wat in Figuur 3.3 uiteengesit is. Die data uit die vyf fases word regdeur die studie in bogenoemde kleure voorgestel om vergelykende begripsvorming te probeer fasiliteer. Fase 1 is deurlopend oranje; Fase 2 blou; Fase 3 groen; Fase 4 pers en Fase 5 bruin.

FIGUUR 3.3: Die prosedurele verloop van die toepassing van die projeksieplate en gesprekke daarna

FASE 1 Murray-opdrag	1.1 Oriëntering / Pre-Assesseringsfase 1.2 Opdraggewing (Murray) 1.3 1e Plaat 1.4 2e Plaat } *
FASE 2 Dinamiese Intervensie	2.1 Postplaat 2: Verduideliking van die navorser se gedrag 2.2 3e Plaat: Toepassing van Dinamiese Intervensie 2.3 Postplaat 3: Bespreking of her-verduideliking, indien nodig)
FASE 3 Hertoets	4e; 5e; 6e en 7e Plaat
FASE 4	Analitiese invraging met betrekking tot Dinamiese Intervensie (Murray-metode *vs* dinamiese invragingstegniek)
FASE 5	Analitiese invraging om moontlike kultuurinvloede op die assesseringsituasie te verken

***Al die projeksieplate word op 'n rotasie wyse gebruik. TAT-projeksieplaat 16 en Roberts-2 se projeksieplaat 6, word egter eers in die 6de en 7de posisie in die rotasie in geplaas.

Semigestruktureerde vrae is tydens die analitiese invragingstap oor die kliënt se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese invragingstegniek (Fase 4), sowel as tydens die kultuurgesprek (Fase 5) gevra word. Die onderskeie stappe wat gevolg is na die projeksie-assessering word vervolgens bespreek.

- **Semigestruktureerde gesprek oor die belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese invragingstegniek**

Om die adolessente kliënt se belewing van die twee onderskeie tegnieke (die Murray-metode *versus* die dinamiese invragingstegniek) wat tydens die projeksie-assessering toegepas is, te ondersoek, is 'n semigestruktureerde gesprek gevoer na die afhandeling van die projeksie-assessering (FASE 4). Hierdie gespreksformaat is uiteengesit in A Aanhangsel.

Willig (2008:24) stel dat die semigestruktureerde onderhoud die geleentheid skep vir die navorser om te hoor wat die deelnemerkliënt sê oor die aspek onder bespreking. Waar die vrae van die navorser as aanmoedigende snellers tot gespreksdeelname dien, is dit die navorsingsvrae wat die ware rigtinggewende faktor is (Willig, 2008:24). 'n Versigtig gekonstrueerde agenda vir die onderhoud rig die navorser om die oorspronklike navorsingsvraag nie slegs te kan beantwoord nie, maar ook om balans te handhaaf tussen die navorser se bestuur van die onderhoud en toelating vir die deelnemerkliënt om die onderwerp te herdefinieer en nuwe insigte mee te bring vir die navorser (Willig, 2008:24).

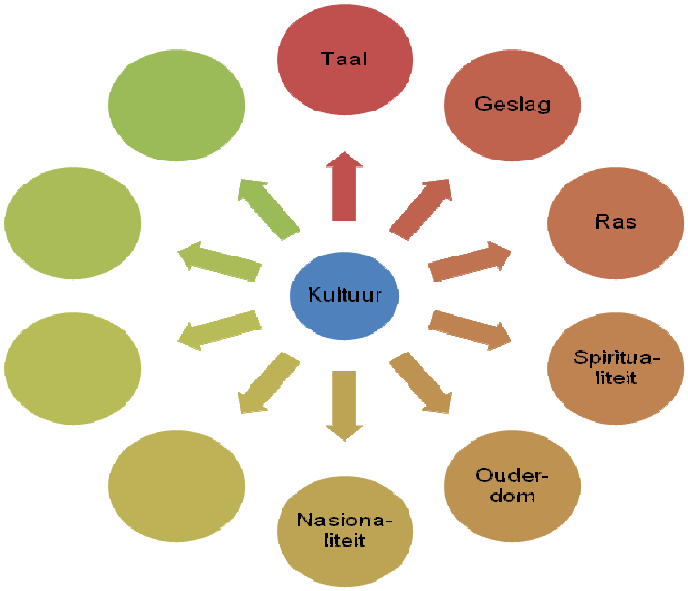
- **Die informele gesprek oor kultuur**

Waar aanvanklik beplan is om 'n semigestruktureerde onderhoud te voer oor kultuur, het die kontinue reflektering na elke assessering die formaat van die daaropvolgende gesprek oor kultuur, beïnvloed. Die gevolg van hierdie reflektering was dan dat 'n riglyn benadering tot die onderhoud (*interview guide approach*) ontwikkel het. Hierdie benadering word deur McMillan en Schumacher (2010:355) verduidelik as dat temas vir die gesprek vooraf selekteer word, maar dat die navorser tydens die onderhoud besluit op die volgorde en die bewoording van vrae. Beide die informele gesprek en die riglyn benadering word beskou as situasioneel en relatief gespreksgeoriënteerd (McMillan & Schumacher, 2010:355). Dit verskil van die semi-gestruktureerde onderhoud in dié sin dat in laasgenoemde dieselfde vrae in dieselfde volgorde gevra word (McMillan & Schumacher, 2010:355). Willig (2008:25) praat van 'n *agenda vir 'n semigestruktureerde onderhoud* wat bestaan uit 'n beperkte hoeveelheid oop vrae of *temas*, waarrondom die gesprekvoering plaasvind (Willig, 2008:25). Volgens haar bewerkstellig die toepassing van die riglyn-benadering meer openheid sodat die deelnemerkliënt se eie terminologie en konsepte wat van belang is vir die deelnemer, geïnkorporeer kan word tydens die onderhoud (Willig, 2008:25). Sy waarsku egter dat beide deelnemende gespreksgenote se intense betrokkenheid by die gesprek kan veroorsaak dat die gebruik van *temas* soms meebring dat navorsers meer direktiewe en minder-oop vrae

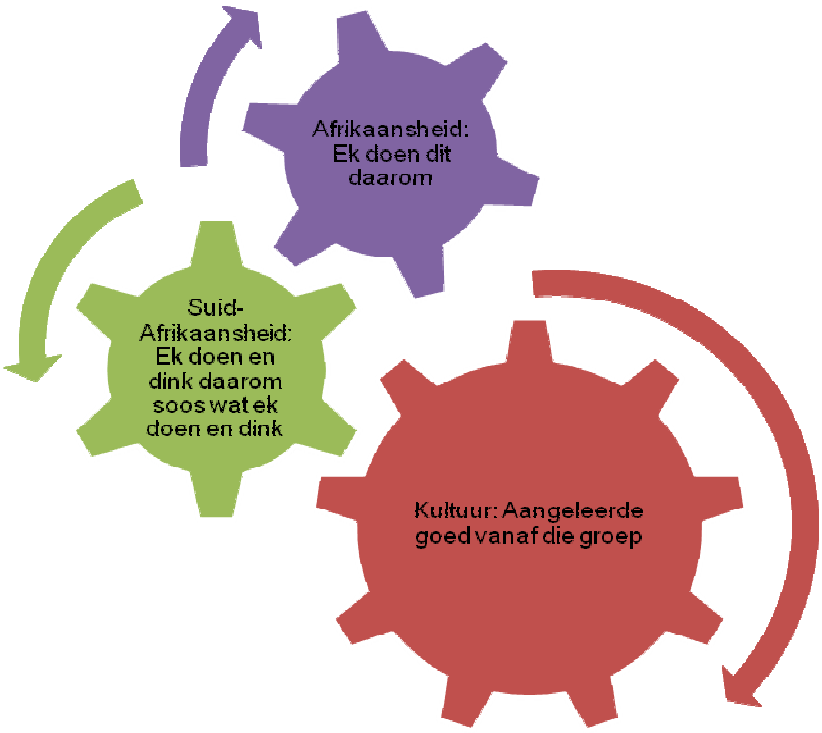
formuleer tydens die onderhoud (Willig, 2008:25). Nadat reflektering dan plaasgevind het oor die verloop en inhoud van die onderhoud, kan beter formulering en alternatiewe variasies van vrae oorweeg word, voor die daaropvolgende onderhoude (Willig, 2008:25). Herformulering van kliëntedeelnemers se stellings deur die navorser, sowel as parafrasering van kliëntedeelnemers se gedagtes, word egter aangemoedig (Willig, 2008:25).

Die gesprek oor kultuur was geskoei op *The Cultural Assessment Interview Protocol (*CAIP*)* (Suzuki en Ponterotto, 2008:151-155). Die uitleg van die oorspronklike dokument is vervat in B Aanhangsel. Die aangepaste agenda vir gesprek het die volgende *temas* behels: 'n verkenning van wat die deelnemerkliënt se betekenis toeskrywing is aan *kultuur* ('n verkenning oor kultuuridentiteit dus); die verskaffing van ietwat meer inligting oor kultuur deur die moontlike vertoon van twee diagramme oor kultuur, naamlik die ysberg konsep (Lago, 2006:58) en moontlike kulturele hindernisse tydens kommunikasie (Lago, 2006:53), beide vervat in hoofstuk 2; die wys van 'n verdere twee diagramme oor kultuur, Figuur 3.4 en Figuur 3.5; en *temas* vanuit die CAIP, naamlik moontlike verskille tussen die deelnemer se kultuuridentiteit en dié van die gesin; moontlike akkulturasie; geslagsrol aspekte wat moontlik teenwoordig kon wees en of dit uniek aan die persoon, gesin of kultuurgroep soos deur die deelnemer uitgewys was; verwagtings of oortuigings wat gekoester was deur die sigself, die gesin of wyer kultuurgroepe betrokke by die deelnemer (dit sluit oortuigings, waardes en verwagtinge in oor aspekte soos akademie, kontak tussen geslagte (*dating*), hulpverlening binne gesin en gemeenskap, ensovoorts, in wat moontlik aanduidings kan gee oor onder andere *individualisme-kollektivisme*); vlak van identiteitsontwikkeling; godsdiens/spirituele aspekte en sieninge oor die kenmerke en gedrag van die terapeut wat moontlike kultuurhindernisse mag wees (om sodoende verdere aspekte van kultuur wat moontlik die assessering kon beïnvloed, te verken).

FIGUUR 3.4: Van die kultuuraspekte wat voorkom in bronne



FIGUUR 3.5: Kultuuraspekte wat 'n individuele deelnemer kon uitgewys het



Willig (2008:25) meen dat die ekspressie van onkunde 'n goeie manier is om gedetailleerde en omvattende omskrywings van deelnemerkliënte te verkry. Ek het tydens die gesprekke oor kultuur onbewustelik hierdie roete gevolg omdat ek werklik nie geweet het watter kultuuraspekte 'n rol in elke deelnemer se lewe gespeel het nie.

- **Observasies**

Observasies is 'n manier waarop die navorser kan sien en hoor wat natuurlikerwys gebeur binne die navorsingsituasie (Willig, 2008:350). Reber *et al.* (2009:523) sien observasies as enige vorm van ondersoek van gebeure, gedrag en verskynsels deur die gebruik van observasie metodes soos oudio- en video-opnames, kameras, stophorlosies en kontrole-lyste (*check-lists*). Volgens Marshall en Rossman (2006:98), behels observasies die sistematiese notering en opname van gebeure, gedrag en artifakte in die sosiale opset wat gekies is vir die navorsing, en kan dit wissel van gestruktureerde lyste tot holistiese beskrywing.

Waar die belangrike rol van observasies inligting insluit oor lyftaal en affek tydens intervensies, is dit 'n metode wat byvoorbeeld ongemak en etiese dilemmas, sowel as die byhou van inligting oor vinnig opeenvolgende en komplekse gedrag behels (Marshall & Rossman, 2006:99). Ongestruktureerde waarnemings is tydens en na die projeksie-assesserings en gesprekke, asook waar nodig tydens en na die standaard emosionele assesserings gemaak en neergeskryf. Deelnemer-observasies en sistematiese veld-

observasies is ook met behulp van gekontroleerde opnames (bandopnames en video-opnames) ingesamel en tydens die data-analise gebruik om waarnemings te verifieer en verklarend by te werk. Gestruktureerde waarnemings is wel tydens die standaard emosionele assesserings gebruik, wat nie deel uitgemaak het van die afgebakende navorsing nie, maar wel toegepas is om aan aanmeldings-, etiese- en professionele eise te voldoen.

Ek het ook van deelnemende observasies gebruik gemaak waar ek in die assessering as sielkundige-navorser opgetree het. Deelnemende observasie kan as beide ’n navorsingsbenadering en ’n data-insamelingsmetode gebruik word en word tot ’n mate beskou as ’n essensiële element van kwalitatiewe studies (Marshall & Rossman, 2006:100). Deelnemende waarneming behels eerstehandse betrokkenheid by die sosiale opset wat gekies is vir die studie omdat die navorser dan die geleentheid het om die realiteit as’t ware deur die oë van die deelnemer te ervaar. Glesne, in Marshall en Rossman (2006:100), stel dat persoonlike refleksies ’n geïntegreerde deel uitmaak van ’n studie waar deelnemende observasie gebruik word.

Tydens my studie het etiese dilemmas wel voorgekom waar deelnemers emosioneel geraak het tydens die toepassing van die projeksieplate, en my rol as sielkundige die emosionele welstand van my kliënt bo die navorsing gestel het. Die kliënte wat emosionele response getoon het, het egter besluit om voort te gaan met die assesserings ten spyte van my voorstel of ons die assessering eerder moes staak. ’n Verdere aanvulling is gemaak waar angstige en senuweeagtige been-bewegings onder die tafel nie sigbaar was op die video-opnames nie, wat ek dan as observasies aangedui het.

Met betrekking tot my deelnemende observasies het ek gebruik gemaak van my studieleier as eksterne kontroleerder sowel as klankbord en mentor. Alle data en gedagtes is met haar gedeel en deurgepraat om my eie posisionering, onsekerhede en etiese aspekte uit te klaar.

Ek tref ’n onderskeid tussen observasies en veldnotas, alhoewel die grense tussen hierdie twee metodes soms moeilik onderskeibaar raak. Marshall en Rossman (2006:98) meen egter dat geobserveerde, gedetailleerde, konkreet beskrywende aantekeninge bekend staan as veldnotas (Marshall & Rossman, 2006:98).

- **Veldnotas**

Willig (2008:351) praat van *mapping the field,* wat sy verduidelik as die noodsaaklike fase waar die navorser toegang verkry tot die navorsingsituasie. Toestemming vir navorsingsdeelname kom nie met waarborge dat deelnemers natuurlik sal optree voor ’n

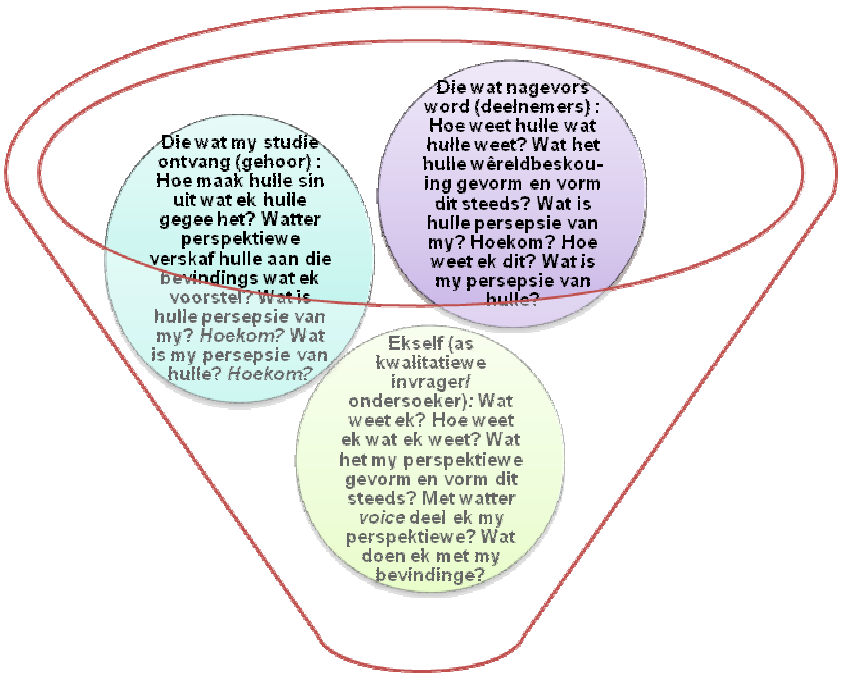
navorser wat veldnotas maak, of dat sodanige deelnemers hul persepsies, gedagtes en gevoelens met die navorser-observeerder sal deel nie (Willig, 2008:351). Die navorser se vaardigheid word gereflekteer in die mate waarin die deelnemers die navorser as nieveroordelend, geïnteresseerd en respekvol beleef, en die navorser vertroulikheid kan ontlok en handhaaf (McMillan & Schumacher, 2010:355; Willig, 2008:351). Vertroue moet dus regdeur die data-insamelingsproses deurlopend gebou word omdat die deelnemers te enige tyd inligting kan begin weerhou van die navorser (Willig, 2008:351). Volgens Willig (2008:351) behels *mapping the field* die verkryging van sosiale-, ruimtelike-, en temporale data oor al die individue in die fisiese navorsingsituasie om só 'n idee te verkry van die totale konteks. Sy beskryf die veldnotas oor sosiale data as notas oor die soorte en getal persone betrokke, die organisasie kultuur en die aktiwiteite waaraan die mense betrokke deelneem. Veldnotas oor spasie behels die fasiliteite, lokaliteit en spesiale dienste wat verskaf word. Temporale kartering is beskrywings van die ritme van die organisasie-lewe, die skedules en die ongeskrewe roetines. Ek beskou sodanige kartering as veldnotas oor alle aspekte wat agtergrond inligting bied rakende die agtergrond en funksionering van die deelnemers wat moontlike impakterende faktore op my navorsing kan wees. Die bio-ekosistemiese model dien dan as raam (vergelyk hoofstuk 2). Taylor en Bogdan (1998:35) stel dat gedetailleerde veldnotas tydens die navorsingsproses gemaak moet word, selfs tydens die identifisering van 'n potensiële plek waar die navorsing beoog word. Die skrywers voer aan dat hierdie veldnotas later mag lig werp op hoe deelnemers die navorser self waarneem. Vir my studie het veldnotas begin vanaf die identifisering van die moontlike kliënt, vanaf die inisiële telefoniese kontak vanaf die ouers. Notas is gemaak na alle een-tot-een interaksies met moontlike rolspelers asook na telefoniese kontak. Aanmerkings van rolspelers wat moontlik 'n bydraende rol kon speel wanneer response tydens die assessering self geanaliseer en interpreteer word, is op aanbeveling van Taylor en Bogdan (1998:35-36) aangeteken. Marshall en Rossman (2006:99) stel dat die persoon wat observeer dikwels 'n vrugbare bron van analitiese insigte en wenke verskaf wat die data insameling fokus, sowel as om vrae te verskaf vir opvolg onderhoude en gesprekke. Deelnemende waarneming het plaasgevind waar ek veldnotas gemaak het van my eie waarnemings. My potensiële invloed op verhoudings en situasies is tydens data-insameling en verwerking in ag geneem.

- **Gebruik van 'n reflektiewe joernaal**

Refleksie word deur McMillan en Schumacher (2010:332) beskryf as 'n breë konsep wat nougesette oorweging behels van die navorser se persoonlike en teoretiese oortuigings en hoe dit inspeel op die seleksie van 'n kwalitatiewe benadering, die navorsingsprobleem, die generering van spesifieke data, die verhouding met deelnemers, en die ontwikkeling van spesifieke interpretasies. Reber *et al.* (2009:664) stel dat reflektering sinoniem is met introspeksie. Volgens Die Tweetalige Woordeboek (1984:1137) is refleksie sinoniem met

nadink, oordink, oorweeg of bepeins. Swart (1994:43) postuleer dat refleksie 'n handeling van doelbewuste besinning oor iets behels. Reflektering behels ook ongemak in die sin dat navorsers predisposisies probeer minimaliseer deur selfbevraagtekening. Patton (in McMillan & Schumacher, 2010:333), beveel die gebruik aan van sodanige bevraagtekening deur verskeie lense wat die navorser dan gebruik om die self, die gehoor en die deelnemers te beskou, wat in Figuur 3.6 voorgestel word. Die tregter vorm reflektiewe lense: kultuur, ouderdom, geslag, klas, sosiale status, opleiding, familie, politieke praktyk, taal, waardes *(en ander groeperingsinvloede en uniekheidsinvloede)*.

FIGUUR 3.6: Reflektiewe vrae wat oorweeg kan word by getrianguleerde invraging (aangepas vanuit Patton, 2002:66)



Sleutel: My pylpunt onder die tregter wys na weerskante om wisselwerking tussen die refleksies en moontlike nuwe vrae wat as gevolg van die refleksies mag ontstaan, aan te dui. Die tregter *per se* is die lens waardeur my refleksies beskou word.

'n Joernaal is 'n persoonlike werkboek wat eerlik en spontaan bygehou word met tydige notering van geselekteerde, gedateerde ervarings, gevoelens, gedagtes en gedrag (Swart, 1994:137-138). Kulturele sensitiwiteit, sowel as refleksie oor my eie kulturele posisionering,

het ook hierin erkenning geniet. Marshall en Rossman (2006:58-59) beveel aan dat reflektering as 'n sleutelaspek gebruik moet word tydens die finale rapportering oor navorsing. Sodanige refleksie sluit die volgende in: reflektering oor jou eie identiteit, jou *voice* en perspektiewe, en jou aannames en sensitiwiteite (Marshall & Rossman, 2006:58). McMillan en Schumacher (2010:334) beskou die refleksie joernaal as 'n joernaal wat kontinue rekord hou van besluite wat gemaak is tydens die ontwikkelende ontwerp en rasionaal, bepaling van die vertroubaarheid van elke stel data, sowel as eie idees en persoonlike reaksies tydens veldwerk. Hierdie refleksies het deurlopend plaasgevind en is versprei oor notas aan myself, in hoofstukke as notas geplaas, in my navorsingsrooster en beplanningstabel en in gesprekke met my supervisor.

- **Oudiovisuele opnames**

Bandopnames sowel as video-opnames is gebruik vir doeleindes van transkripsie en om te help met observasies. Marshall en Rossman (2006:110) beskryf video-opnames as sekondêre data-insamelingsmetodes. Ek vereenselwig my met die voorgenoemde skrywers se stelling dat vele uitdagings ten opsigte van transkripsies van data voorkom omdat transkribering van inligting nie bloot 'n tegniese taak is nie, maar oordeel en interpretasie vereis (Marshall & Rossman, 2006:110). Marshall en Rossman (2006:110) verduidelik voorts dat ons nie in paragrawe praat nie en ook nie punktuasie aandui terwyl ons praat nie; visuele duidinge wat meegewerk het om die woorde van deelnemerkliënte te interpreteer tydens onderhoude of gesprekke is ook nie noodwendig sigbaar op die opnames nie, en mag verlore raak. Verder mag die transkribeerder nie meer toegang hê tot belangrike paralinguistiese duidings wat lig werp op betekenis toevoeging nie (Marshall & Rossman, 2006:110).

Sodra data dus getranskribeer is, is dit nie meer rou data nie, maar geprosesseerde data (Wengraf, 2001:7). Silverman (1994:119) verwys na Heritage (1984) se siening dat klank en visuele opnames noodsaaklik is vir gebruik as korrektiewe maatreëls vir die beperkinge van intuïsie en herroeping. Ek skaar my by hierdie opinie, want sonder die rugsteuning van klank- en video-opnames, sou my navorsing se vertroubaarheid aanmerklik verlaag het.

- **Volledige emosionele assesserings**

Die adolessente kliënte wat aan die navorsing deelgeneem het, het gekom van aanmeldings vir emosionele terapeutiese ingrepe in my privaat praktyk. Standaard emosionele assesserings is dus uitgevoer om aan die aanmelding vereistes, sowel as aan etiese vereistes en aan gestelde eise van assessering (vergelyk hoofstuk 2) te voldoen. Die navorsing is egter beperk tot die projeksie-assessering wat as deel van die toegepaste standaard emosionele assessering uitgevoer is, hoewel die inligting wat verkry is vanuit die

perspektiewe konseptualiseer kan word (Lee, 2006:179-182). Die demografiese perspektief op kultuur behels dat geslag, ouderdom en woonplek 'n rol sal speel in die konseptualisering van kultuur. Wanneer kultuur beskou word vanuit 'n status-perspektief, sal sosio-ekonomiese status en opvoedkundige vlak of belewing van versperrings 'n rol speel. Kultuur kan verder vanuit 'n affiliasie-perspektief beskou word, wat die individu se formele en informele affiliasies sal insluit. Kultuur kan ook konseptualiseer word vanuit 'n etnografiese perspektief, wat ras/etnisiteit, nasionaliteit, seksuele oriëntasie, taal en religie sal omsluit (Lee, 2006:180). Lee (2006:180) wys voorts daarop dat alle individue ten alle tye binne alle dimensies van kultuur bestaan. Op enige gegewe tydstip maak individue sin van hul lewe en skryf hulle betekenis toe aan gebeure vanuit hierdie onderskeie kulturele dimensies, en daarom is dit noodsaaklik dat begryp moet word dat mense 'n identiteit ontwikkel vanuit verskeie kulturele perspektiewe (Lee, 2006:180).

In Suid-Afrika is daar 'n wye verskeidenheid kliënte wat kultuurverskillend ten opsigte van die westerse kulture is, maar meerderheidsgroepe verteenwoordig. Dit is veral hierdie feit wat die interpretasie van modelle soos dié van Sue en Sue (1999; 2003) moeilik toepaslik en interpreteerbaar maak in die Suid-Afrikaanse konteks. Vir my spreek die individu die hardste wat betref hul eie siening van watter kultuur as die dominante en/of ondergeskikte beskou word. Kultuurdominansie, vanuit die individu se perspektief, hang moontlik nie saam met getalle-oorwig nie. Uiteraard sal dit moontlik ook afhang van waar hierdie individue in hul eie kulturele identiteitsontwikkelingsproses is.

Maar hoe vind ek uit presies waar 'n individu is in hierdie identiteitsontwikkelingsproses, en watter verskil mag dit maak in projeksie-assessering? Wat is die implikasies van kulturele identiteitsontwikkeling vir assessering in mono- en kruiskulturele situasies? En sou enige van hierdie perspektiewe lig werp op interpretasie van die spesifieke kliënt se projeksies?

2.6.3 IMPLIKASIES VAN KULTURELE IDENTITEITSONTWIKKELING VIR ASSESSERING MET ADOLESSENTE

Die Eurosentriese aard van sielkundige intervensies kan onder andere bydra tot sydigheid, foutiewe diagnoses, ontoepaslike intervensies en kulturele wanpraktyk in sielkundige handeling met kultuurverskillende kliënte (Grieger, 2008:134). Wanneer die sielkundige reeds vroeg in die sielkundige-kliënt-verhouding vrae opper met betrekking tot kultuur, sein dit aan kliënte dat die sielkundige dit erns maak met kulturele aspekte van hul persoonlike identiteit (Grieger, 2008:144). Veral waar betekenisvolle verskille ooglopend tussen die sielkundige en die kliënt voorkom, mag die direkte adressering van kultuuraspekte rapport bou en die verder terapeutiese alliansie fasiliteer (Grieger, 2008:144).

standaard emosionele assessering wel gebruik is om 'n holistiese beeld van die adolessente kliënt te kry en as 'n trianguleringsmaatrëel benut is om emosionele bevindings vanuit die projeksie-data te verifieer.

- **Opvolggesprek(ke) indien nodig**

Indien uitklaring nodig was oor van die data wat ingewin is tydens my navorsing, het ek gebruik gemaak van 'n opvolggesprek om verheldering en/of verifikasie van inligting te verkry.

3.4.2.5 Data-analise en -interpretasie

Elke individuele projeksie-assessering sowel as die gesprekke direk na hierdie assessering is verbatim transkribeer en met video-opnames gekorreleer vir doeleindes van data-analise en -interpretasie. Vanuit strukturele perspektief is temas en kategorieë binne data identifiseer, maar in-diepte analise en interpretasies is uiteraard ook van die personale betekenis van alle projeksie-materiaal gedoen. Data is dus op 'n verskeidenheid maniere en vlakke analiseer en interpreteer, waarna bevindings met die teoretiese raamwerk gekontroleer is.

Data-analise en -interpretasie het in drie fases plaasvind, een bron (projeksieplaat) op 'n slag. Tydens die **eerste fase** is 'n volledige outentiek sielkundige analise van elke deelnemer se projeksiebetekenisse uitgevoer. Analise deur middel van die ***TAT Blank*** het die **afbreek van die tema in beskrywende, interpretatiewe, diagnostiese, simboliese en uitgebreide vlakke behels** (Bellak & Abrams, 1997:90;95), terwyl die ***Bellak TAT Analysis Blank*** bestaan uit 'n ses bladsye voubiljet waarop analises onder andere gemaak is van die held-karakter, hoe die wêreld waargeneem word, wat die basiese behoeftes en dryfvere van hierdie karakter is, die aard van die vrese, verdedigingsmeganismes, funksionering van die superego en integrasie van die ego (Bellak & Abrams, 1997:93-94). **Haworth se vorm** vir die identifisering van verdedigingsmeganismes by die *Children's Apperception Test* (CAT) (Haworth, 1963:182), is ook gebruik tydens die eerste fase, wat vir die doeleindes van hierdie studie aangepas is vir gebruik by die TAT- en ander projeksieplate.

Tydens die **tweede fase** van die data-analise is gekyk na **strukturele komponente van die projeksies** (vergelyk die uiteensetting in E Aanhangsel), om die invloed van 'n dinamiese assesseringstrategie te probeer bepaal. Strukturele aspekte sluit die volgende komponente in: Die volume van response, wendings wat in die vertellings plaasgevind het, die hoeveelheid aanmoedigings deur die sielkundige, die algemene toonaard van die projeksies, watter woordkeuses die deelnemer gemaak het, hoeveel huiwerings voorgekom het, die aantal herhalings wat direk na mekaar voorgekom het, die getal stellings per deelnemer per

projeksieplaat, die hoeveelheid eie inisieerde verduidelikings sowel as direkte verduidelikings op spesifieke vrae voorgekom het, die lengte per stelling, of toename of verdieping in projeksies plaasgevind het en of daar duidings was dat die deelnemer goed respondeer het op spesifieke aksies van die sielkundige.

Data is gevolglik met betrekking tot beide die eerste en tweede fases van analise primêr intra-vergelykend hanteer deurdat die eerste twee projeksieplate se response vergelyk is met dié van projeksieplate 3 tot 7, om die effek van die dinamiese invraging wat tydens die derde plaat bekendgestel is, na te speur. ’n Eksterne valideerder het die analise en interpretasies van die 1ste en 2de fases gekontroleer aan die hand van ’n protokol wat voorberei is vir die inhoud- sowel as strukturele-analise.

Tydens die **derde fase** van die **data-analise is ’n analise van moontlike bykomende invloede** (byvoorbeeld appèlwaarde van projeksieplate, my verbale en/of nieverbale gedrag), gemaak. Sodanige invloede is nagespeur vanuit die data met betrekking tot ’n moontlike impak op die assesseringsituasie en/of -response, uit die gesprek met die deelnemers oor die Murray-metode *versus* die dinamiese invragingstegniek, sowel as die moontlike kultuurinvloede. Die moontlikheid van kultuurinvloede op die interaksie tussen die kliënt en assessor is ook geanaliseer.

3.5 GELDIGHEID EN VERTROUBAARHEID

In ’n analise van kwalitatiewe metodologie, bevind Niemann, Niemann, Brazelle, Van Staden, Heyns en De Wet (2000:285) dat kwalitatiewe metodes fokus daarop om die wêreld waarbinne ons leef te begryp en dit te interpreteer vanuit die verwysingsraamwerk van die deelnemer. Die skrywers meen dat die deelnemers self hul ervarings en observasies definieer en dat geen vertroubaarheid van data dus verlore gaan nie. In die voorgenome studie gaan projeksies tydens die assessering ontlok word, wat fokus op die onbewuste. Finale interpretasies gaan dus nie met die deelnemers verifieer word nie, alhoewel van die interpretasies met bevindings in die res van die ondersoek en ook in terapie geverifieer sal word. Vertroubaarheid by sielkundige assessering moet egter ook veral in die besondere prosedure en interpretasie (wat die transkulturele vraagstuk insluit) lê, dus is daar ’n dubbele bewyslas in hierdie studie – sielkundige en metodologiese vertroubaarheid, wat verskillende sekerheidstatus gaan hê in die navorsing.

In Guba se model vir vertrouenswaardigheid (Lincoln & Guba, 1985:290-301), stel hy vier aspekte wat bydra tot die vertrouenswaardigheid van ’n studie, naamlik: waarheidswaarde,

toepaslikheid, konsekwentheid en neutraliteit. Hierdie aspekte sal nagestreef word in die studie.

(a) Waarheidswaarde is die vertroue in die korrektheid van die bevindings, asook die konteks waarbinne die onderhoude plaasgevind het (Lincoln & Guba, 1985:290). In hierdie studie is gepoog om waarheidswaarde te verseker deur die gebruik van onderhoude wat woordeliks transkribeer is en gekorreleer is met visuele opnames. Beheermaatreëls om die waarheidswaarde of geloofwaardigheid van die navorsing te verseker, is volgens Lincoln en Guba (1985:290-301) *langdurige en verskeidenheid van veldondervindings.* Ek beskou myself nie as 'n kundige op die gebied van navorsing nie, maar het reeds twee vorige M.Ed.-studies suksesvol voltooi, waarvan een 'n ondersoek met projeksieplate behels het, en vier jaar ondervinding met projeksieplate se analise en interpretasie as opvoedkundige sielkundige. Tydens my M.Ed.-studie is drie loodsondersoeke en drie gevallestudies onderneem. Tydens die onderhawige navorsing is drie loodsondersoeke gedoen, waarna refleksies en analises van die invraging gedoen is en terugvoer deur my supervisor gegee is. Ek het gepoog om aanpassings te maak met elke nuwe deelnemer, na aanleiding van elke terugvoer. Tien gevallestudies is tydens die navorsing gedoen. 'n Tweede strategie wat gebruik is om die waarheidswaarde van die studie te verhoog, is dié van *reflektiewe waarneming*, wat reeds bespreek is by die gebruik van 'n *reflektiewe joernaal*. Derdens word aandag geskenk aan *triangulering* van bevindings uit verskillende wyses van data-insameling as tegniek om korrekheid, dus waarheidswaarde, te verhoog.

Veldnotas en *observasies* is as trianguleringsmaatreëls gebruik, asook *data-analise* wat op 'n verskeidenheid maniere plaasgevind het. 'n Verdere aspek van triangulering wat gebruik is in hierdie studie, is literatuurkontrole. Hierdeur word bevindings van die studie gekontroleer met relevante navorsingsbevindings en literatuur om sodoende ooreenkomste, verskille en unieke bydraes aan te toon.

Uitklaring met kundiges is die vierde strategie wat gebruik is om die waarheidswaarde van die studie te verhoog. Alhoewel die deelnemers aan die studie die ware kundiges is, is inligting vanuit ouer-onderhoude en terapie-sessies met adolessente kliënte onder supervisie as indirekte uitklarings gebruik vir bevindings.

Ewegroep evaluering is ook gebruik as strategie om waarheidswaarde te verhoog. Die studieleier en onafhanklike inheemsekennis valideerders, asook die opvoedkundige sielkundige wat genader is om kultuursensitiwiteit uit te klaar, het almal kritiese insette gelewer ten opsigte van die metodologie, vertroubaarheid, etiek en bevindings van die studie. Hierdie insette het aan my as navorser die geleentheid gebied om alle vooropgestelde idees, asook emosies wat my goeie oordeel kon beïnvloed, te beheer.

Strukturele koherensie behels dat die navorsingsdoelwitte en metodes mekaar aanvul. Tydens alle navorsingstappe is daar konsekwent gefokus op dieselfde navorsingsdoel. Bevindings wat gemaak is, is hierop gebaseer.

(b) Toepaslikheid as tweede aspek wat bydra tot die vertrouenswaardigheid van die studie, is aangespreek deur die keuse van deelnemers en oorweging van die beginsel van oordraagbaarheid. Kwalitatiewe navorsing bestudeer 'n verskynsel in sy unieke, natuurlike konteks en min van die veranderlikes kan beheer word. Die uniekheid van elke situasie bring mee dat daar min sprake van veralgemeenbaarheid van die navorsingsbevindings kan wees (Krefting, 1991:216). As gevolg hiervan word eerder van die toepaslikheid van bevindings gepraat by kwalitatiewe navorsing. Lincoln en Guba (1985:290) stel dat toepaslikheid die mate is waarin bevindings van 'n spesifieke ondersoek, toegepas kan word in 'n ander konteks of op ander deelnemers. Daar moet in gedagte gehou word dat die doel van kwalitatiewe navorsing in my studie verkenning, beskrywing en moontlike verklaring is en nie suiwer veralgemening nie.

(c) Konsekwentheid as derde aspek wat vertrouenswaardigheid verhoog, beteken dat hierdie kriterium vasstel in watter mate die bevindings konsekwent sal bly indien die navorsing met soortgelyke kinders in 'n soortgelyke konteks herhaal sou word (Krefting, 1991:216). Beheermaatreëls om die konsekwentheid van die studie te verhoog, het onder andere weer (dus siklies) betrekking op vertrouenswaardigheid. Om 'n vertrouenswaardigheidsoudit te vergemaklik, word 'n noukeurige beskrywing van die navorsingsmetodes gegee, naamlik van die navorsingsproses en produk (data, bevindings, interpretasies en aanbevelings). 'n Tweede maatreël om konsekwentheid te verhoog en so vertrouenswaardigheid te verseker, is stapsgewyse replikasie tydens elke gevallestudie. Dieselfde projeksieplate is aan alle deelnemers voorgelê, hoewel die volgorde van die projeksieplate nie dieselfde was vir alle deelnemers nie (om die appèlwaarde van die plate te verreken). Die volgorde van die fases in die data-insameling was dieselfde. Die derde konsekwentheidsmaatreël is die toepassing van die kodering-herkodering prosedure (Krefting, 1991:216). Nadat die onderhoude getranskribeer en kodeer is, is 'n protokol vir die onderskeie fases van data-analise bepaal en my supervisor ('n geregistreerde opvoedkundige sielkundige) het as 'n onafhanklike valideerder kontrolerend opgetree. Sy het die data op haar eie geanaliseer en dit dan met my bespreek, om die mate van konsensus oor die resultate te bepaal. 'n Hoë mate van konsensus is verseker deurdat resultate ten opsigte van kultuur ook met 'n eksterne inheemse kenner as valideerder uitgeklaar is.

(d) Neutraliteit as vierde vertrouenswaardigheidsmaatreël stel die mate voor waarin die bevindings uitsluitlik 'n funksie is van die deelnemer en die toestande van die studie. Die

navorser se eie vooroordele in die navorsingsprosedure en navorsingsbevindings word hierby uitgesluit (Lincoln & Guba, 1985:301).

Die woord *perspektief* is deur Leininger (Morse, 1994:110) gebruik as die goue middeweg tussen objektiwiteit en subjektiwiteit. Absolute waarheid word deur die postmodernis eerder vervang met die verkenning van veelvuldige waarhede en perspektiewe. Waarheid mag dus lê in die waardes en oortuigings van die betrokke persoon. In hierdie studie is gefokus op die vertellings van adolessente kliënte, en vertellings van wat meer bewustelik gebeur het word as hul unieke waarhede gesien. Om die neutraliteit (*sic*) van die navorsing te verseker, stel Lincoln en Guba (1985:319-320) die toepassing van drie tegnieke voor, naamlik *bevestigbaarheidsoudit* (waar deeglik rekord gehou word van rou data, dataredusering en -ontleding, beskrywing van veldnotas en teoretiese notas, rekonstruksie van data en samevattings, prosesnotas, asook van die navorsingsvoorlegging); *die gebruik van 'n reflektiewe joernaal,* en *triangulering*. Waar ek my betrokkenheid binne die assesseringsituasie erken en myself nie as "neutraal" beskou nie, handhaaf ek wel die siening dat 'n bevestigbaarheidsoudit belangrik is in my navorsing.

Willig (2008:150) stel dat verskeie skrywers al gepoog het om kriteria daar te stel vir "goeie" kwalitatiewe navorsing. Tabel 3.2 bied 'n voorstelling van riglyne vir rigoristiese navorsingspraktyk wat 'n samevoeging is van riglyne van Henwood en Pidgeon, en Elliot *et al.* (in Willig, 2008:150-152). Elliot *et al.* (in Willig, 2008:151) stel dat verskeie kriteria vir die bepaling van "goeie" navorsing van toepassing is op sowel kwantitatiewe as kwalitatiewe navorsing, soos byvoorbeeld die duidelikheid van die aanbieding, die toepaslikheid van die metodes en die bydrae tot kennis. Spesifieke kenmerke wat veral betrekking het op kwalitatiewe navorsing, aldus Elliot *et al.* (in Willig, 2008:151-152), is vervat in Tabel 3.2. Waar die twee groepe skrywers ooreenstemmende kategorieë het, is dit saamgevoeg, terwyl die skrywers se onderskeie benaming van die kategorie erken is. Elliot *et al.* se benamings is in groen. Waar slegs een groep skrywers 'n spesifieke riglyn beskryf het, is die ander skrywers se kolom dienooreenkomstig blanko gelaat. Volgens Henwood en Pidgeon (in Willig, 2008:150) word nóg kreatiwiteit nóg idiosinkratiese navorsing deur hierdie riglyne ingeperk.

TABEL 3.2: Riglyne vir rigoristiese kwalitatiewe navorsing (aangepas uit Willig, 2008:150-152)

Riglyn*	Verduideliking van Henwood & Pidgeon	Verduideliking van Elliot *et al.*	Nagestreef in my studie d.m.v.	Bewyse
1. Passing 1. Begrond data-analise met insluiting van voorbeelde	Analitiese kategorieë behoort by die data te pas. Duidelike, eksplisiete en omvattende verduidelikings moet verskaf word van redes vir keuse van kategorieë.	Analitiese prosedures moet demonstreer word m.b.v. voorbeelde vanuit data.	Verduidelikings en bespekings van gekose analitiese kategorieë & prosedures, sowel as alle data-analises (Klank- & video-materiaal; transkripsies; definisies van kategorieë; skriftelike bewyse van hoe analises toegepas is) is verskaf aan eksaminators. Voorbeelde vanuit die data is verskaf.	Eksaminering CD's; C-G Aanhangsel.
2. Integrasie van teorie 2. Koherensie	Verhoudings tussen eenhede van analise moet verduidelik word. Die verskillende vlakke van veralgemening moet sigbaar wees. Die analis se notas moet die proses van integrasie & die rede daarvoor aandui.	Data-analise se voorstelling moet kohe-rent & geïntegreerd voorgestel word m.b.v. 'n struktuur/ kaart/ narratief/ raamwerk, terwyl nuanses in die data moet behoue bly.	Raamwerk & roete van data-analise, sowel as 'n bespreking van die verhouding tussen eenhede van analises & hoe veralgemeningsvlakke van die analises plaasgevind het, is uiteengesit in hoofstukke 3-5.	Hoofstuk 3-5.
3. Refleksie 3. Neem van eienaarskap van navorsingsperspektief	Die navorsingsproses vorm die objek (*sic*) van onder-soek en daarom moet die rol van die navorser erken word tydens die dokumentering van die ondersoek.	Stel eie waardes & aannames sodat lesers die analise kan interpreteer & moontlike alternatiewe interpretasies kan oorweeg.	Die rol van die navorser is erken in hoofstukke 1; 3; 4 en 5.	Aangedui in hoofstukke 1; 3; 4 & 5; sowel as in data-analises.
4. Dokumentering	Die navorser moet regdeur die navorsingsproses 'n omvattende beskrywing verskaf van *wat* gedoen is en *hoekom* (die rede) dit gedoen was.		Nagestreef in hoofstuk 3 & 4.	Nagestreef in hoofstuk 3 & 4.
5. Teoretiese steekproef & negatiewe gevallestudie-ontleding.	Die navorser moet voortdurend poog om sigbaarwordende teorie uit te brei & aan te pas. Om dit te bereik moet gevallestudies verken word wat verskil, sowel as dié wat nuwe insigte teweegbring.		Unieke deelnemers is betrek. Van die deelnemers se woordeskat en storievertel vermoë was ingeperk, huistaal en tweede taal deelnemers is gebruik; mono- & kruiskulturele assesseringsituasies is geïnkorporeer.	Proaktief bestuur in afbakening van deelnemers. Personaal-uniekeresultate per deelnemer ingehandig vir eksaminering.

Riglyn*	Verduideliking van Henwood & Pidgeon	Verduideliking van Elliot *et al.*	Nagestreef in my studie d.m.v.	Bewyse
6. Sensitiwiteit vir ooreengekome realiteite. 6. Geloofwaardigheid kontroles.	Die navorser moet ag slaan op die wyses waarop die deelnemers, wat in die eerste plek die data genereer het, die navorsing interpreteer. Alhoewel deelnemers se interpretasies mag verskil van die navorser se interpretasie op grond van persoonlike of sosiale redes, moet die navorser steeds bewus wees van die deelnemers se reaksies. Die navorser moet dan ook poog om verskille tussen die deelnemer en eie interpretasies te verduidelik.	Die navorser moet kontroleer of eie weergawes van gebeure geloofwaardig is deur te verwys na ander (bv. kollegas, deelnemers, ander navorsers) se interpretasies van die data of deur ander metodes van analise toe te pas op dieselfde navorsingsinhoude.	My supervisor en eksterne valideerders is gebruik om aan geloofwaardigheid eise te voldoen. Waar nodig is interpretasies met deelnemers uitgeklaar.	Hoofstuk 4 en ingehandigde data-analise.
7. Oordraagbaarheid. 7. Situering/ kontekstualisering van die steekproef.	Kontekstuele faktore moet volledig rapporteer word sodat lesers kan verken in watter mate die studie se bevindings van toepassing gemaak kan word op ander situasies buite die konteks waarbinne die navorsing se data gegenereer is.	Die navorser moet die deelnemers en hul lewensomstandighede volledig beskryf om sodoende die leser in staat te stel om die relevansie en oordraagbaarheid van die bevindings te beoordeel.	Inligting oor die deelnemers en hul konteks is aan die eksaminators verskaf. Ten einde te voldoen aan die etiese beginsel van vertroulikheid, sal detail nie in die finale navorsingskopie verskyn nie.	Beblokte/geraamde inligting, wat kontekstuele agtergrond oor elke deelnemer voorsien, is slegs aan eksaminators verskaf.
8. Algemene *versus* spesifieke navorsingstake.		Navorsers moet duidelik wees oor hul navorsing se take. Indien die navorsing 'n algemene begrip van die fenomeen wil verkry, behoort die studie 'n toepaslike aantal gevallestudies te ondersoek. Indien insig verkry wil word in 'n spesifieke geval of situasie, behoort sodanige geval sistematies en omvattend bestudeer te word. In beide gevalle behoort beperkings van die bevindings aangespreek te word.	Tien gevallestudies is gedoen met geslagtelike verteenwoordiging van 5 van die geantisipeerde groepe. Beperkings van die bevindings is in hoofstuk 1 en 5 bespreek.	Hoofstuk 1 en 5.
9. Resoneer met lesers.		Die kwalitatiewe navorser moet verseker dat die materiaal op 'n wyse aangebied word dat die resonans met die leser gestimuleer word. Lesers moet voel dat die navorsing die leser se begrip en waardering vir die onderwerp en inhoud verhelder en verbreed het.	Leser se oordeel.	Leser se beoordeling.

Sleutel: *Die swart riglyn is die benoeming van Henwood en Pidgeon, en die groen benamings dié van Elliot *et al.* (in Willig, 2008:150-151).

Geldigheid word nagestreef deurdat my analise van data fokus op die beantwoording van die navorsingsvrae van my studie. Die data-analise wat uitgevoer is, word trianguleer. Ek het gepoog om te luister na die deelnemer en die projeksies en alle inligting holisties te beskou, met inagneming van die personale uniekheid van die deelnemer sowel as moontlike kultuurfaktore wat 'n rol kon speel tydens die projeksie-assessering. Ek het ook gepoog om soveel moontlik bewyse van data en data-interpretasie te verskaf sodat lesers die verloop kan volg en begryp waarop aanvegbare interpretasies geskoei is (Delport & Fouchè, 2003:359; Neuman, 2000:474).

3.6 AANNAMES VAN DIE STUDIE

Die navorsing het vertrek vanuit die aannames wat reeds in hoofstuk 1 gestel is.

Verdere aannames wat na my literatuuroorsig na vore getree het, is dat my eie wêreldbeskouing my interaksies en interpretasies tydens die assessering sou kon beïnvloed, en dat die konteks en assesseringsituasie self, wat die deelnemers insluit, die response van die betrokke deelnemers sowel as die uitkomste sou kon beïnvloed.

3.7 MY ROL AS NAVORSER

In kwalitatiewe studies is die navorser die primêre instrument (Marshall & Rossman, 2006:72). Haar teenwoordigheid in die lewe van die deelnemers aan die studie is fundamenteel tot die metodologie (Marshall & Rossman, 2006:72). Tydens my studie het ek 'n tweeledige rol vervul: dié van navorser en dié van sielkundige. Integrasie van hierdie rolle het plaasgevind deur die metodologiese keuses wat ek gemaak het, veral omdat ek my rol as sielkundige as onlosmaaklik van my persoon en gedrag sien. Kontinue refleksie met my supervisor en in notering het my hiermee gehelp. 'n Verdere impak wat ek kontinu moes verreken was die feit dat ek onbekend was met die kultuur van sommige van die deelnemers (vergelyk 1.9). Ek het die potensiële invloed hiervan op my konstruksie van kennis en betekenis-toeskrywing deurlopend gemonitor deur sensitief te wees in my interaksie met die deelnemers om sodoende insig in hulle leefwêrelde en insigte te verkry en om my insigte te kontroleer met professionele sielkundiges vanuit dieselfde taal-gemeenskappe as my deelnemers.

McMillan en Schumacher (2010:348) stel dat navorsers se rol verander tydens die navorsing waar verskillende rolle deur die situasie vereis word. Die strategie wat gebruik word informeer die rol wat die navorser sal inneem, dus sal die navorser se rol verskil tydens observasies, onderhoudvoering, en as gevolg van die buitestaander identiteit of deelnemer

identiteit wat ingeneem word tydens die navorsing (McMillan & Schumacher, 2010:348-349). Elke deelnemer beïnvloed uiteraard ook hoe ek my rol as navorser vertolk en speel. Patton (2002:49) meen dat navorsers empatiese neutraliteit moet handhaaf, maar Marshall en Rossman (2006:72) betoog dat postmoderne genres alle kennis as polities beskou en dat neutraliteit nie gehandhaaf kan word nie omdat navorsers se uiteindelike doelwitte aksie insluit. Ek is ook die persoon wat die besluite moet neem rakende wat wel in die navorsing weergegee word op skrif al dan nie (Delport & Fouchè, 2003:359; Andrews & Blickle, 1978:61), wat impliseer dat ek die beginsels van sielkundige- en navorsing-etiek sal nastreef.

Soos vereis word in interpretivistiese studies, het ek die navorsingsproses betree met die intensie om ontvanklik te wees vir die deelnemers se eie perspektiewe en idees (Zimmerman, 2006:66; De Vos & Schulze, 2003:6-7). Ek het myself nie gesien as ’n kenner op die gebied van enige van die fokus areas van my navorsing nie, hetsy dié van kultuur (en sien myself steeds nie as sodanig nie), ontlokking van projeksies, of die deelnemers se sieninge van watter metode (Murray- *versus* die dinamiese invragingstegniek) vir die spesifieke deelnemer beter sou werk in die ontlokking van ryker projeksies (Hayes, 2000:8). Soos Zimmerman (2006:67) het ek my rol gesien as dié van ’n interaktiewe, nuuskierige observeerder. Ek wou uitvind en leer oor wat ook al na vore sou tree vanuit my interaksies met die deelnemers, die inligting wat hulle bereid was om my te gee en uit die navorsingsbevindings. Ek was eerder geïnteresseerd in die uniekheid van elke deelnemer en situasie en wat ek daaruit sou kon wys word. Ek was ook nie seker of ek wel iets meer sou kon wys word oor die fokus areas van die studie en of die inligting wat verkry sou word vanuit elke assesseringsituasie en gesprekke wat gevoer is, ’n bydrae tot nuwe kennis sou lewer nie. Ek het ’n posisie probeer inneem wat Kvale (1996:31) beskryf as *deliberate naïveté.* Verder het ek ook gepoog om sensitief en oop te wees vir wat gesê is tydens die navorsing, wat ongesê gebly het, teenoor my eie verstaan van wat besig was om te gebeur en wat gebeur het tydens die navorsing, asook teenoor my eie begryping en interpretasies vanaf die beplanningsfase tot by die te boek stelling van bevindings en interpretasies (Kvale, 1996:33).

Marshall & Rossman (2006:72-73) stel dat interpretivistiese studies ’n buite- en binnestaander perspektief impliseer. As deelnemer het ek ’n binnestaander perspektief gehad en as interpreteerder van die data na die tyd, ’n buitestaander perspektief. My supervisor en eksterne valideerders het ook die stemme van die deelnemers (vanuit hulle bewuste sowel as onbewuste vlakke) interpreteer en my bevindings gemonitor (Marshall & Rossman, 2006:203; Kelly, 2002:411). Ten einde die deelnemers se perspektiewe te probeer begryp het ek empatiese neutraliteit (*sic*) nagestreef waar ek ’n balans probeer handhaaf het tussen oor-betrokkenheid en die handhawing van afstand tussen my en die deelnemers (McMillan & Schumacher, 2010:348; Patton, 2002:47;49;266;317;572). My bewustheid van

die invloed van verskille in geslag, taal, kultuur, ras, wêreldbeskouing en geloofsoortuiging het 'n uitdaging ingehou. My eie perspektief rakende die deelnemers en die assesseringsituasie kon uiteraard verskil van die perspektiewe van ander en ek kon slegs binne hierdie realiteit my poging voorlê as een van vele perspektiewe.

3.8 AFBAKENING VAN DIE STUDIE

Die studie fokus primêr op effekte al dan nie wat die gebruik van 'n dinamiese tegniek by die gebruik van projeksieplate met adolessente kliënte op hul response mag hê. Elke kliënt is uniek, dus mag die ontwikkelingsvlak van die respondent 'n rol speel in adolessente kliënte se reaksies en response. Ontwikkelingsvlakke is daarom in ag geneem by die bevindings en interpretasies.

'n Volgende afbakening is ten opsigte van taal-/kultuurgroepe wat by die studie betrek is. Kultuurfaktore wat 'n rol kon speel tydens die projeksie-assessering is aanvanklik vanuit 'n taalhoek beplan. Waar die navorsingsblouplan aanvanklik vyf verskillende huistale wou betrek, het die aanmeldings anders uitgespeel aangesien almal behalwe die Afrikaanse deelnemers Engels gebruik as hulle onderrig- en leertaal, kon taal as afbakening toe nie tot die uiterste konsekwensie uitgevoer word nie. Taal-van-herkoms is toe eerder as kategorie gebruik, wat ingehou het dat akkulturasie faktore akkommodeer moes word. Slegs 'n beperkte aantal gevallestudies is uitgevoer met 'n beperkte aantal kultuurgroepe, na aanleiding van die aanmeldings wat voorgekom het in my praktyk. Taal-van-herkoms groepe wat gebruik is, is twee Duitse-, twee Ndebele/Shona-, twee Afrikaanse-, twee Engelse- en twee Indiese-taal-van-herkoms. Ek kon nie inkoop bewerkstellig om 'n Portugese dogter by die studie te betrek nie en moes daarom twee Duitse adolessente betrek. Die data-analise sal dus nie al die antwoorde kan bied met betrekking tot byvoorbeeld Duitsheid, Ndebeleheid ensovoorts nie.

Afbakening van die studie het ook voorgekom deurdat spesifiek op projeksie-assessering gefokus is, op die TAT en een projeksieplaat vanuit die Roberts-2. Slegs sewe projeksieplate (TAT 1; 2; 3BM; 5; 14; 16 en Roberts-2-projeksieplaat 6) is gebruik wat die inhoude afsper. Afbakening is ook toegepas deur 'n spesifieke aktiwiteit, 'n vorm van dinamiese invraging, te beskou wat tydens 'n ander aktiwiteit, naamlik projeksie-assessering, toegepas is.

Teorie wat as raamwerke afgebaken is in die studie, is die psigoanalise, Vygotsky se leerteorie en die bio-ekosistemiese benadering. Konsepte met betrekking tot projeksie, dinamiese assessering, kultuur, adolessensie en sielkundige assessering is verder bygehaal. Afgebakende gebiede beïnvloed uiteraard die aspekte wat nagevors word, wat deurskou

word en wat nie, die wyses waarop die analise van die data uitgevoer word sowel as die bevindings van die studie.

3.9 ETIESE OORWEGINGS

Etiese oorwegings wat inkorporeer is ter beskerming van deelnemers is 'n samevatting van wat Marshall & Rossman (2006:78—91; 200-205), Silverman (2004:270-271), Mouton (2001:238-246) en Strydom (1998:24-33) voorhou. Die verkryging van ingeligte instemming (telefoniese inkoop is vanaf die ouers verkry nadat die ouers die praktyk gekontak het en 'n afspraak gemaak het; inkoop met die adolessente deelnemer is nagestreef voor die assessering in aanvang geneem het op die dag van assessering, die ouers het toe reeds met die adolessente deelnemer gepraat hieroor) en toestemming (voorbeelde van briewe aan die ouers en aan die deelnemer is in I Aanhangsel) tot deelname aan die studie deur beide die deelnemers en hul ouers, die aktiewe nastreef van vrywillige deelname en samewerking van al die deelnemende partye (vrywillige deelname is tydens vooraf gesprekke beklemtoon en ek het aan die ouers en adolessente deelnemers ook die versekering gegee dat hulle op enige tydstip kon onttrek aan die navorsing, sonder enige negatiewe gevolge vir hulle), dat deursigtigheid nagestreef sal word deur alle nodige inligting te verstrek aan die deelnemers, deur die handhawing van selfbeskikkingsreg van die deelnemers (in een geval waar 'n adolessente seun van Indiese-taalgroep-herkoms geweier het dat ek die diktafoon en video-kamera aanskakel, het ek voortgegaan met die assessering sonder om die data vir die navorsing te gebruik alhoewel die toestemmingsvorms reeds geteken was) en vertroulikheid van deelnemers se inligting na te streef en te verseker (slegs eksaminators sal toegang hê tot volledige klank- en visuele data, asook volledige transkripsies, data-analise, kontekstuele inligting, en ouderdomme van die deelnemers), deur my bevoegdheid as sielkundige en navorser bo verdenking te hou (te hou by die eise van assessering, vergelyk hoofstuk 1 en 2), en deur te voldoen aan die etiese en professionele standaarde wat gestel word deur die Suid-Afrikaanse Beroepsraad vir Sielkundiges.

---oOo---

Hoofstuk 4
Bespreking van data verkry vanuit die ondersoek na die gebruik van ’n dinamiese invragingstegniek by die toepassing van projeksieplate

4.1 ORIËNTERING

Die doel van die studie is die verkenning, beskrywing en moontlike verklaring van die invloed van ’n dinamiese assesseringstegniek van invraging met projeksieplate by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies.

Hierdie hoofstuk het ten doel om die verkreë data aan te bied as een perspektief op die resultate van die analises wat in vier bene onderneem is. Die eerste been was die analise van projeksie-betekenisse, die tweede been die struktuur-analise van die vertellings oor die projeksieplate, die derde been die analise van die deelnemers se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging en die vierde been die analise van die gesprek oor kultuur.

In die eerste been van die data-analise is Bellak (1997:90; 92-103) en Haworth (1963:182) se metodes gevolg, soos vermeld in 3.4.2.5. Vir eksamineringsdoeleindes is die volledige analise ingeskandeer op DVD. Beide die Bellak- en die Haworth-metodes het spanning meegebring as gevolg van die gestruktureerde aard daarvan, sowel as die feit dat beide metodes reeds lankal in gebruik is en dus moontlik nie die heel jongste benaderings en praktyke ten opsigte van projeksie-analise en -interpretasie sou kon akkommodeer nie. Die Haworth-metode het die spanning verhoog vanweë die kwantitatiewe aard daarvan *versus* die kwalitatiewe aard van die studie. Die waarde van die Bellak- en Haworth-metodes het vir my gelê in die meewerking van die metodes tot my doelwit om sover doenlik inligting nie te kontamineer tydens die data-analise en -interpretasie nie, deur struktuur aan my interpretasies te verleen.

Na gedetailleerde transkripsie is die projeksieplaat se response herhaaldelik oorgelees om die kern van die deelnemer se storie te verkry. ’n Ignorering van huiwerings en stiltes, asook my vrae, weglating van irrelevante gesprek en ’n herstel van taal het tydens hierdie proses plaasgevind. ’n Oorsig oor die kind se storie is sodoende verkry, waarna intuïtiewe onderstrepings en benoeming van hooftemas plaasgevind het. Bellak se *TAT Analysis Blank* (D Aanhangsel[5]) en *Bellak: Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (D Aanhangsel)

[5] Aanhangsels is vir eksaminering op DVD verpak per gevalstudie, en is daar gemerk as byvoorbeeld C Aanhangsel – ADA – Transkripsie; D Aanhangsel – ADA – Projeksie-analise: Bellak TAT gekombineerde *Short Form* en lang weergawe; E Aanhangsel – DDE – Struktuur-analise: Huiwerings, herhalings, woordtellngs en responspatrone; ens. In hierdie teks is die verwysing altyd slegs na A Aanhangsel, F Aanhangsel, ens. en nie na die volledige titel soos uiteengesit op die Aanhangsel

is vervolgens gebruik vir 'n in-diepte analise van die projeksies, waarna die Haworth-vorm gebruik is om struktuur te verleen aan die benoeming van moontlike verdedigingsmeganismes. Ten slotte is die *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System* (SSPSS) gebruik om struktuur te verleen aan die identifisering van kulturele konsepte (naamlik agentskap (*agency*) en gemeensaamheid (*communion*)) wat moontlik kon voorkom (Ephraim, 2008:726;752). Alhoewel laasgenoemde analise toegepas is ter toeligting van die analise van kulturele faktore, is die analise nietemin holisties geïnkorporeer in die projeksie-analise en word dit in die bespreking hierby vervleg. Die kultuurfaktore wat vanuit die toepassing van die *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System* na vore gekom het, al dan nie, word bespreek wanneer die analise van kultuurimpak later in hierdie oriëntering hanteer word.

Bellak se sisteem behels analise in terme van tien kategorieë (Bellak, 1997:90-103):

1. Hooftema
2. Self-funksionering van die held
3. Primêre behoeftes en dryfvere van die held
4. Wêreldbeskouing
5. Interpersoonlike objektiewe-verhoudings
6. Betekenisvolle konflikte
7. Aard van die vrese, angste en onsekerhede
8. Primêre verdedigings- en hanteringsmeganismes
9. Funksionering van die superego
10. Algemene funksionering van die ego

Hierna word algemene kommentaar gegenereer vanuit elke kategorie se bevindings (Bellak & Abrams, 1997:7). Die hooftema word verder geanaliseer met Bellak se metode waar 'n veelvuldige vlak-analise gebruik word om beskerming teen ongegronde interpretasies in te bou (Bellak & Abrams, 1997:95). Die hooftema word op 'n aparte vorm geanaliseer aan die hand van vyf vlakke (vergelyk die eksemplariese voorbeeld in D Aanhangsel[6]), naamlik die beskrywende vlak waar die betekenis van die storie opsommend herhaal word; die interpretasievlak waar die algemene betekenis van die storie gestel word; die diagnostiese vlak waar moontlike psigologiese problematiek uitgewys word; die simboliese vlak waar moontlike simbole wat vanuit die vertelling na vore tree met gepaardgaande psigologiese betekenisse aangedui word (indien enige wel voorkom); en laastens die uitgebreide vlak, waar vrye assosiasies van die storie-elemente gemaak word indien sodanige storie-elemente voorkom.

---

self nie. Agter in die proefskrif is egter slegs uittreksels as voorbeeld van die transkripsies en analises, onder Aanhangsels, vervat.

[6] Die afwyking van die konvensionele vorm, Aanhangsel A, is in administratiewe belang gedoen sodat alfabetiese toegang tot die data op disket, vir die eksaminatore, vergemaklik is.

Tydens my magister-navorsing is 'n strukturele analise uitgevoer omdat ek toe gesukkel het om wyses te vind wat die data sou kon verduidelik sodat die navorsingsvraag beantwoord kon word. Die projeksie-analise was onvoldoende. My worsteling rondom die definiëring van die begrip "ryker projeksies" is, soos toe, steeds vir my 'n struikelblok. Alhoewel my intuïsie tydens die lees, analisering en interpretering van die projeksies van die tien deelnemers was dat die dinamiese invragingstegniek inderdaad "beter, ryker" projeksies teweeg gebring het, het vrae weer ontstaan rondom die realiteit en bewysbaarheid van die ervaring. Is dit waar? En hoe "bewys" ek my ervaring? Die spanning tussen postmodernisme en positivisme blyk kontinu na vore te tree. Kategorieë wat aangespreek is tydens my analises van projeksies kon nie aanvanklik vir my "bewys lewer", frekwensie-gewys, dat daar "beter" projeksies plaasgevind het nie.

In die tweede been van die data-analise is gevolglik 'n strukturele analise van die deelnemer se projeksies uitgevoer. Die volgende kategorieë is as intra-vergelykende besprekingspunte eksploreer:

a. **Volume** van response en navorsersinsette tydens elke fase en subfase. Ek het response begin tel vanaf die begin tot die einde van 'n subfase (projeksieplaat). Opdragte en die dinamiese assesseringsintervensie is tydens hierdie navorsing, in teenstelling met my vorige MEd navorsing, nie ingesluit as deel van my inset-volume nie. Ek het ook tydens hierdie studie 'n onderskeid getref tussen my verbale en nieverbale response. My nieverbale kommunikasie is ingesluit omdat dit betekenisvolle aanmoedigings vir projeksie-ontlokking mag wees. Ek het egter by die deelnemers slegs hul woorde en nie die nieverbale response getel nie, om sodoende die fokus te hou op moontlike veranderings, om die impak al dan nie van die dinamiese assesseringstegniek te probeer naspeur. Aanduidings is op alle analise dokumentasie vervat (vergelyk E Aanhangsel).

b. Die getal **stellings** (betekenisdraende eenhede) wat die deelnemer per projeksieplaat gemaak het. Slegs projektiewe- of inhoudstellings is getel. Prosesstellings, gedefinieer as stellings wat as deel van die proses geuiter was en nie handel oor die projeksieplaat se inhoud nie, is nie in berekening gebring nie. Die identifisering van die projeksiestellings het soms 'n groot uitdaging ingehou. Ek het ten minste drie lopies uitgevoer, omdat ek gesukkel het om konsekwent te bly in my identifisering en afbakening van stellings. Die resultate het egter baie min, indien enigsins, onderling of ook van die eksterne kodeerder verskil.

c. Die **responspatroon** (respons-lengte per inset van navorser). Dit behels die getal woorde wat die deelnemer as respons per invraging, vraag en/of aanmoediging

gegee het en hou verband met die woordtelling-kategorie. Alle insette van my as navorser (verbaal en nieverbaal), maar slegs verbale response van die deelnemer, is hier in ag geneem. Analise van die responspatroon het ten doel gehad om vas te stel of daar 'n waarneembare patroon was met betrekking tot my inset en die direk opvolgende responsvolume van die deelnemer. Die pre-assesseringskommunikasie, Murray-opdrag, verduideliking van dinamiese assessering en prosesstellings, byvoorbeeld "*dankie*" aan die einde van elke projeksieplaat, is uitgesluit om te fokus op die responspatrone tydens die projeksie-assessering. Responsstelle is genommer soos op die transkripsies (vergelyk E Aanhangsel).

d. Die hoeveelheid **aanmoediging** wat deur my as navorser gegee is. Dit sluit aanmoedigende uitings soos "*Mm-mm*", "*En toe?*" en die herhaling van die laaste woorde van die deelnemer in. Het aanmoediging moontlik toegeneem of afgeneem? Wat was die uitwerking daarvan op die vertellings van die deelnemers? Die Murray-opdrag en verduideliking van die dinamiese assesseringsprosedure is nie as aanmoedigings gereken in hierdie navorsing nie, wat verskil van my magisterstudie.

e. **Huiwerings**, wat enige duidings van stilte en onsekerheid behels, of wanneer dit geblyk het dat die deelnemer probeer om tyd te wen deur uitings of woorde te gebruik soos "*Ehm*" of "*OK*" (vergelyk ook met superego-manifestasies by projeksies).

f. Die getal **herhalings**. Dit sluit gedeeltes van woorde, woorde, frases en uitings (mm, huh, uh, ok, ensovoorts) in wat direk na mekaar herhaal is deur die deelnemer of meer kere direk na die eerste gebruik daarvan weer geuiter is. byvoorbeeld "*Die, die man het...*". Stottering mag hierby ingesluit wees, afhangende van die konteks waarin dit voorgekom het.

g. Die getal **verduidelikings**. Dit sluit self-geïnisieerde verhelderings, asook direkte verduidelikings in antwoord op spesifieke vrae vanaf die navorser in. Ek het gesukkel om die stellings en verduidelikings te onderskei, veral as die konteks van die vertelling in ag geneem is (vergelyk my beredenering by Stellings). Wanneer ek 'n vraag gevra het en die kind het geantwoord, is 'n respons wat my vraag beantwoord het, as 'n verduideliking getel. Die definisie wat ek aangeneem het vir verduidelikings kan moontlik 'n beperkende invloed op my resultate en bevindings in hierdie kategorie hê, soos by die kategorie Stellings. Hierdie beperkende invloed kan voorkom omdat ek met tye onseker was of 'n stelling as 'n verduideliking identifiseer moes word of nie. Die verduidelikings is ook, soos die stellings, verskeie

kere deurgewerk en van nuuts af identifiseer oor tyd heen om konsekwentheid in die identifisering van wat as verduidelikings beskou word, te probeer verseker. Die eksterne kodeerder het alle strukturele analises kontroleer en ooreenstemming tussen my en die eksterne kodeerder is bereik.

h. Die **woordkeuse** van die deelnemer. Dit dui die tipe woorde aan wat gebruik is deur die deelnemer, byvoorbeeld of hoofsaaklik beskrywende, formulerende, of gevoelsmatige woorde deur die deelnemer, tydens die vertelling gebruik is. Daar is ook gekyk of repeterende frases of woorde moontlik voorkom.

i. **Toename/verdieping** in projeksie-duidings, wat aangedui is waar 'n toename in projeksie stellings en/of 'n verdieping in die projeksies ingetree het (weliswaar vanuit my subjektiewe oordeel na aanleiding van die vertelling en eie observasies binne die assesseringsituasie).

j. Die voorkoms van **wendings** in die vertellings. Waar is 'n ander rigting in die vertelling ingeslaan en hoe gou het dit voorgekom tydens die vertelling? Wie die wending inisieer het, is ook verken (naamlik die deelnemer self of die navorser se inset).

k. Die algemene emosionele **toonaard** van die projeksies tydens elke projeksieplaat.

l. Duidings dat die deelnemer **goed respondeer** op die herhaling van frases/ uitings (Mm-mm; OK; En toe?)/opdragte (Murray-opdrag; Hoe gaan dit afloop/eindig?). Hierdie kategorie dui 'n analise aan van die tipe insette en ontlokkings waarop 'n deelnemer "goeie" response blyk te gelewer het, ontlokkings wat dus meer response genereer het of verdieping in projeksies meegebring het.

m. **Formaat**, wat die tipe respons beskryf, byvoorbeeld 'n beskrywing van die visuele stimulus, of dat gebeure verhalend, in storieformaat, weergegee word.

Tydens die derde been van die data-analise is die gesprek oor die deelnemer se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese invragingstegniek, analiseer. Hierdie gesprek is ingesluit om moontlike voorkeure en afkeure van die deelnemer te ontgin wat dalk redes vir moontlike ryker projeksies al dan nie, kon teweegbring. Daar is gekyk of voorkeure of afkeure vir spesifieke prente/vertellings moontlik fase-georiënteerd was om die effek al dan nie, van die dinamiese assesseringstegniek, ook vanuit hierdie hoek te verken. Die moontlikheid dat verbale en/of nieverbale gedrag van die sielkundige as deel van 'n dinamiese assesseringstegniek kon meehelp tot ryker of minder ryk projeksies, is verken. Temas en kategorieë is identifiseer en aangedui in F Aanhangsel.

Die vierde been het die data-analise van die gesprek met betrekking tot kultuur behels (vergelyk ook die kultuuranalise tabel in G Aanhangsel), waar die analise ook met behulp van temas en kategorieë plaasgevind het. Die resultate van die *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System* is ook benut as 'n data-analise instrument om tematiese areas van besorgdheid te identifiseer wat voortspruit vanuit die deelnemer se interne, self-perspektief, in teenstelling met die persoonlikheidsperspektief (Ephraim, 2008:726). Hierdie vorm is gebruik omdat dit sensitief is vir kontekstuele invloede, en as eksemplaries van etiese-emiese metodologie beskou word (Ephraim, 2008:726). Ek wou my interpretasies maak met 'n poging tot beter kulturele begrip van my kliënt se sosiokulturele konteks, sodat ek kon voldoen aan Dana se vereistes vir kultureelsensitiewe toepassing van die TAT (Esquivel *et al.*, 2008:360). Twee algemene neigings in menslike motivering wat vanuit teorie voorkom, is agentskap (*agency*) en gemeensaamheid (*communion*) (Ephraim, 2008:727). Die onderskeid tussen agentskap en gemeensaamheid word as een van die invloedrykste idees in kontemporêre sielkunde beskou omdat dit vele aspekte van sosiale bestaan omvat, soos ons wêreldbeskouing, ons begrip van mense, ons taal waarmee ons sosiale verhoudings beskryf en ons beskouing van verhoudings tussen mans en vroue (Ephraim, 2008:727).

Die *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System* (SSPSS) bevat agentskap- en gemeensaamheidgeoriënteerde temas. Neigings wat dui op 'n strewe na agentskap sluit mag, outonomiteit, onafhanklikheid, prestasie of bemeestering in; en neigings wat verteenwoordigend is van 'n strewe na gemeensaamheid sluit liefde, omgee, intimiteit, eenheid of interafhanklikheid in (Ephraim, 2008:727). Die SSPSS help om temas te identifiseer met behulp van 'n raamwerk wat tien aangeleenthede aandui wat dui op areas van tematiese besorgdheid, naamlik bemeestering, prestasie, mag, kompetisie en verantwoordelikheid (agentskap), en agting, versorging, affiliasie, harmonie en solidariteit (gemeensaamheid) (Ephraim, 2008:728). Die tematiese besorgdhede word beoordeel as positief, negatief of onopgelos op grond van die uitkoms van die TAT vertellings (Ephraim, 2008:728). Uiteraard het hierdie temas nie slegs ingevoer op my begryping van die deelnemer se kulturele oriëntasie nie, maar het dit ook my bevindinge en interpretasies van die projeksies beïnvloed deurdat ek die analise gebruik het tydens die projeksie-analise en -interpretasies.

Die interaksie in die assessering is na die tyd, tydens die analise en interpretasie van al die data, in oënskou geneem en gebaseer op die bevindinge vanuit alle data en my eie meta-refleksie, wat deurentyd met my studieleier en kultuurkenners getoets is.

In die databespreking wat volg, word resultate en bevindings gelyktydig aangebied. Elke gevallestudie word as geheel aangebied en bespreek, sodat die holistiese beeld in die uniekheid van elk behou word. Ek poog hiermee om wat met die deelnemer gebeur het tydens die navorsing, nie te fragmenteer nie, en om die regmatige gewig aan konteks te verleen, wat in lyn is met die Postmoderne perspektief.

Nadat 'n algemene oriëntering oor die deelnemer verskaf is, word getabuleerde resultate gegee oor die breëre temas vanuit die projeksie-analise, waarna opsommenderwys na die emosionele hindernisse wat blyk vanuit die analises, gekyk sal word. Die struktuur-analise word hierna getabuleerd aangetoon met bespreking van die resultate daarna. 'n Bespreking van die analise van die twee gesprekke wat plaasgevind het, word vervolgens gevoer. Tentatiewe gevolgtrekkings met betrekking tot die invloed van die dinamiese invragingstegniek op die betrokke deelnemer se projeksies word deurgaans in blou gedruk. Aan die einde van die gevallebespreking volg 'n samevatting van die gevolgtrekkings met betrekking tot daardie spesifieke deelnemer (wat die integrasie van been 3 met bene 1 en 2 behels, waarna integrasie met been 4 plaasvind), in die vorm van 'n meta-analise van die assesseringsituasie, en 'n tentatiewe beantwoording van die navorsingsvrae.

Gevallebesprekings word alfabeties in terme van taalgroepering aangebied, met die kode (bv. ADA) volgens die primêre taalinvloed wat onderskei kan word van die ander deelnemers, as eerste letter van die kode. Die geslag van die deelnemer (seun of dogter) dien as die tweede letter van die kode, terwyl die taal waarin die assessering plaasgevind het as derde letter van die kode dien (vergelyk groepering soos uiteengesit in Figuur 4.1).

Die aanbieding belig resultate en bevindings per fase en subfase (per projeksieplaat). Ondersteunende noterings vanuit die getranskribeerde onderhoude word vervleg as redevoering. As gevolg van die aard van die studie en die beperkende aard van die steekproef is slegs tien deelnemers betrek, met ouderdomme wisselend van veertien tot negentien jaar. Ter wille van vertroulikheid word deelnemers se agtergrond slegs aan die eksaminators verskaf en geen identifiserende besonderhede behalwe die taalgroepering, ouderdom en geslag verskyn in die finale proefskrif nie.

FIGUUR 4.1: Groepering en dienooreenkomstige kodes vir adolessente deelnemers*

Afrikaanse dogter, assessering en gesprekke in Afrikaans	ADA
Afrikaanse seun, assessering en gesprekke in Afrikaans	ASA
Duitse dogter, assessering en gesprekke in Engels	DDE
Duitse seun, assessering en gesprekke in Engels	DSE
Engelse dogter, assessering en gesprekke in Engels	EDE

Engelse seun, assessering en gesprekke in Engels	ESE
Indiese dogter, assessering en gesprekke in Engels	IDE
Indiese seun, assessering en gesprekke in Engels	ISE
Ndebele dogter, assessering en gesprekke in Engels	NDE
Ndebele seun, assessering en gesprekke in Engels	NSE

* Kleure ter wille van vergemakliking van identifisering van unieke deelnemer se data (los gelamineerde vorms)

In die bespreking word die nummering van die transkripsies in die verwysings gebruik. Die vooraf gesprek is in die transkripsies met Romeinse syfers (i; ii ens.) genommer, terwyl die volgorde waarin projeksieplate plaasgevind het ook dien as die nommer wat voor elke inset van die navorser geplaas is, byvoorbeeld 2.3 (Projeksieplaat 2, derde inset van die navorser). Die gesprek oor die deelnemer se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek is MvsDA.1 ensovoorts, genommer. Die transkripsie van die gesprek oor kultuur is K.1 ensovoorts, genommer.

4.2 DIE VERTELLINGS VAN DIE AFRIKAANSE DOGTER (ADA)

Agtergrond: ADA se agtergrondinligting is slegs aan eksaminators verskaf.
Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas was, is (1)TAT 5; (2)TAT 14; (3)TAT 3BM; (4) Roberts-2-projeksieplaat 6; (5)TAT 16; (6)TAT 1; en (7)TAT 2

4.2.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT ADA SE VERTELLINGS

4.2.1.1 Projeksie-analise[7]

Dit wil voorkom vanuit die projeksie-analise soos saamgevat in Tabel 4.1, dat die temas in ADA se projeksies in die breë sentreer rondom ’n begeerte om haar eie lewe te beheer. Sy blyk ’n verlange na “iets” te hê: opwinding (al die stories behalwe 3), sorgeloosheid (stories 5; 6), beheer oor haar eie lewe (al die stories), asook om te behoort en te presteer. ’n Belewing van buitestaander-wees blyk voor te kom.

TABEL 4.1: ADA – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksie-plaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK*** Hierdie dogter blyk te respondeer op die onverwagte met opwinding, verkennende gedrag en ’n gefokuste uitvoering van haar voornemens. Vroue het in haar beskouing ’n openheid vir nuwe ervarings, is eksploratief en daadkragtig.

[7] Vergelyk ADA se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: ADA). Bylaag D bevat volledige analises, ter toeligting van ADA se emosionele hindernisse.

	Projeksie-plaat 2	Hierdie dogter respondeer op ideale deur passiewe ontvlugting in fantasie. Sy sien eksterne hulpverleners as magtig, selektief in die verskaffing van inligting en as "verlatend".
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksie-plaat 3**	Hierdie dogter blyk sin te gee aan self-geïnisieerde negatiewe situasies deur aanvanklike frustrasie en moedeloosheid, waarna sy oplossingsgeoriënteerd werk. Mans word gesien as ongeorden en "nie in beheer".
FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksie-plaat 4**	Hierdie dogter blyk sin te gee aan verwerping deur volharding en prestasie na te streef. Sy beskou moontlik seuns as verwerpend, tensy jy presteer of iets het wat hulle benodig.
	Projeksie-plaat 5	Hierdie dogter blyk te respondeer met hulpeloosheid op die onverwagte gevolge van impulsiewe, ondeurdagte eksplorasie. Vroulike gesagsfigure word beskou as bekwaam en daadkragtig.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie dogter blyk gehoorsaam te respondeer op eise van verantwoordelikheidsaanvaarding, ten spyte van ambivalensie. Manlike gesagsfigure blyk as onverbiddelik beskou te word, en vroulike gesagsfigure as waarskuwend.
	Projeksie-plaat 7	Hierdie dogter verleen betekenis aan akademiese ideale deur volharding. Teleurstelling indien ander begeertes nie vervul word nie, word aanvaar en verwerk deur fisieke arbeid.

* Ek het in die formulering van die hooftemas besluit om nie te hou by Bellak se formulering nie, wat gerig is op 'n meer meganistiese gebruik van taal, soos *Hierdie dogter **reageer** op...*(vergelyk Projeksieplaat 1). My alternatiewe formulering poog om meer paradigmaties gepas te wees en haar keuse gedrewe vorm van response sterker na vore te laat tree: *Hierdie dogter blyk te respondeer op...*(vergelyk Projeksieplaat 1 en 5) of: *Hierdie dogter verleen betekenis aan...*(vergelyk Projeksieplaat 7).

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings maak tussen ADA se response op die projeksieplate.

(a) Hooftema

Tematiese veranderinge het voorgekom met betrekking tot verdieping. Van die temas het intensiveer en uitgebrei. Met betrekking tot die hooftema het "ryker" stories ontwikkel vanaf Projeksieplaat 1 tot 7. Waar ADA se tema tydens Projeksieplaat 1 getuig van opwinding en die suksesvolle bestuur van doelwitte, ontwikkel die temas na meer negatiewe, maar realistiese temas in Fase 3. Veral die laaste drie projeksieplate in Fase 3 dui op magteloosheid en frustrasie belewing. Die temas in ADA se projeksies sentreer in die breë rondom 'n begeerte om haar eie lewe te beheer, maar verander van 'n tema van suksesvolle hereniging met die ouma in Projeksieplaat 1 na die tema van monotone frustrasie, wat passief aanvaar word deur die hoofkarakter. Die tema van verlange na "iets" verander van

suksesvolle vervulling van haar affiliasie behoeftes tydens Projeksieplaat 1 na die aanvaarding dat die hunkerende verlange altyd 'n soeke sal wees, tydens Projeksieplaat 7.

Die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek blyk mee te werk tot verdieping in temas en tot meer realistiese tema uitkomste tydens Fase 3.

(b) Die hoofkarakter

Projeksieplaat 1, 3 en 4 se hoofkarakters was bevoeg om hindernisse te oorkom. Die hoofkarakters in Projeksieplate 2; 5; 6 en 7 was gedeeltelik in staat om hindernisse te oorkom of hul gestelde doelwitte te bereik, maar kon nie op die ou einde hul ideale ten volle verwesenlik nie.

Dit wil egter voorkom of die hoofkarakter, met betrekking tot prestasie en affiliasie, ontwikkel oor die vertellings heen (vergelyk *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*). Waar die hoofkarakter tydens vertelling 1 idealisties alle hindernisse oorkom en "presteer", is die hoofkarakter tydens vertelling 2 vasgevang in onrealistiese drome, en aanvaar verlies passief. Die hoofkarakter van vertelling 3 en 4 oorkom hindernisse tydens meer realistiese vertellings. Vertelling 5 (TAT 16) lewer egter, soos by vertelling 2 (TAT 14), 'n hoofkarakter wat vasgevang raak in magiese kragte, en soos by vertelling 2, nie by magte is om die inperking daarvan te verander nie.

Met uitsondering van vertelling 5, wat 'n produk van die appèl van die projeksieplaat mag wees, wil dit lyk of die toepassing van die tegniek beweging van idealisme na realisme teweeggebring het.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Waar die hoofkarakter se behoeftes tydens Projeksieplaat 1 tot 4 meer sentreer om affiliasie en prestasie, verskerp die duidings van die hoofkarakter se onbeholpenheid en hulpeloosheid met gepaardgaande behoeftes vir mag en bemeestering, vanaf Projeksieplate 5 tot 7.

Dit lyk of die dinamiese invragingstegniek algaande 'n diepere vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het, naamlik herkenning van problematiek en die begeerte om dit te oorkom.

(d) Wêreldbeskouing

By Projeksieplaat 1 sien ADA die wêreld as positief responderend op die hoofkarakter se pogings. By Projeksieplaat 2 respondeer die wêreld steeds positief deur iemand te stuur wat die hoofkarakter se drome waar maak, alhoewel tydelik. Projeksieplaat 3 lewer 'n wêreld wat "reggeruk" kan word. Projeksieplaat 4 en verderaan lewer 'n wêreld wat uitsluit en verwerp,

tensy jy presteer. Projeksieplaat 5 lewer 'n wêreld wat jou lelike strepe trek en jou hulpeloos laat, in Projeksieplaat 6 is die wêreld uiters veeleisend en Projeksieplaat 7 bied 'n beskrywing van 'n onhulpvaardige, onbetrokke wêreld waar net arbeidsaamheid tel. 'n Intensivering van 'n negatiewe wêreldbeskouing blyk dus voor te kom.

Die moontlikheid bestaan dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek verandering meegebring het in die vorm van 'n intensivering van hindernisbelewing in die projeksies.

(e) Siening oor figure

By ADA kom 'n verskil tussen die sienings fase-georiënteerd voor by die kategorieë ouerlike en kontemporêre figure. Behalwe tydens Projeksieplaat 1, is die siening van ouerlike figure nie warm of liefdevol nie. Die portuurgroep, as deel van kontemporêre figure, word as toeganklik gesien by Projeksieplate 1 en 2, maar meer negatief by Projeksieplate 3-7. Junior figure kom slegs by Projeksieplate 5-7 voor, waar hierdie figure as hulpeloos (Projeksieplate 5 en 7) en sorgvry (Projeksieplaat 6), uitgebeeld word.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging 'n bydrae gelewer het tot 'n verskil in siening oor ouerlike en kontemporêre figure.

(f) Betekenisvolle konflikte

Die hoofkarakters se begeerte om deel te wees, te affilieer, te presteer en hul lewens te beheer intensiveer oor die fases heen. Konflikte neem toe. By vertelling 1 affilieer, presteer en beheer die hoofkarakter na 'n aanvanklike gelukskoot, die ontdekking van die kamer. Waar Projeksieplate 1 en 2 handel oor affiliasie behoeftes en Projeksieplaat 2 prestasie- en outonomiteit-konflikte bybring, is Projeksieplaat 3 se konflikte toegespits op prestasie. Vanaf vertelling 4 kom meer konflikte voor en projeksies verdiep dienooreenkomstig (isolasie/affiliasie; outonomiteit/afhanklikheid; mag/aanvaarding; prestasie/mislukking).

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek kon 'n bydrae gelewer het tot die verandering wat bemerk is tussen die fases, ten opsigte van betekenisvolle konflikte by ADA, asook met die opbou na Projeksieplaat 7 waar 'n antwoord op die hoofkonflik in haar eie woorde gebied word.

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese verander frekwensieël, en intensiveer oor die vertellings heen. Meer of ryker beskrywings is gegee en meer en ryker inligting is so verkry. Tydens vertelling 1 is die aard van die vrese beperk tot affiliasie *versus* isolasie en prestasie *versus* mislukking. Die vrese brei uit oor die fases heen tot vrese vir afkeur, isolasie, magteloosheid,

deprivering, in-die-steek-gelaat-te-word, gebrek aan liefde en hulpeloosheid (Projeksieplaat 7).

'n Vermeerdering van vrese blyk plaas te gevind het. Omdat daar blyke is dat die toepassing van die tegniek kon bydra tot die intensivering van projeksies, is die intensivering van die aard van die vrese moontlik ook bevorder deur die toepassing van die tegniek.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

'n Analise van die verdedigingsmeganismes, bepaal volgens die Haworth-metode, lewer die frekwensie verdedigingsmeganismes soos getoon in Tabel 4.2, ook uitgedruk as 'n persentasie ten opsigte van die projeksiestellings.

TABEL 4.2: ADA – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (Vm) (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal projeksie-stellings	%
Projeksieplaat 1	4	8	47	17,0%*
Projeksieplaat 2	6	11	37	30,0%
Projeksieplaat 3	3	7	17	41,2%
Projeksieplaat 4	2	2	40	5,0%
Projeksieplaat 5	4	6	46	13,0%
Projeksieplaat 6	3	5	46	10,9%
Projeksieplaat 7	4	6	68	8,8%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x100=8/47 x 100≈17%

Tabel 4.2 toon 'n vermindering in die soorte verdedigingsmeganismes wat by ADA se vertellings by Fase 3, voorgekom het. Die verhoging van die persentasie verdedigingsmeganismes tydens die opleidingsplaat, soos getoon in Tabel 4.2 mag wees as gevolg van verskeie redes, byvoorbeeld my verhoogde toetrede wat haar angsbelewing kon verswaar het, die appèlwaarde van die projeksieplaat, of die feit dat die hoofkarakter tydens die vertelling vasgevang was in eie destruktiewe gedrag. Dit word egter gevolg deur 'n skerp afname tydens Fase 3, waar die persentasie verdedigingsmeganismes nooit weer so hoog soos in Fase 1 word nie.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging kon moontlik 'n bydrae gelewer het tot minder direkte duidinge van soorte verdedigingsmeganismes, sowel as verdedigingsmeganismes in verhouding tot die getal projeksiestellings. Die tegniek blyk 'n invloed te gehad het op die verlaging van die teenwoordigheid van verdedigings-meganismes, sowel as soorte verdedigingsmeganismes.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Tekens wat dui op 'n verhoogde toetrede van die superego is teenwoordig in Fase 3, veral by Projeksieplate 5, 6 en 7. Hierdie kategorie mag moontlik korreleer met die kategorieë Huiwerings en Herhalings in die struktuur-analise, aangesien Bellak uitgestelde inisiële response, pouses en hakkel as duidings van verhoogde toetrede van die superego stel omdat sodanige gedrag kan dui op 'n interne oudit, dus inspeling van gewete.

Aanduidings van die moontlike invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek kon gevind word deurdat 'n verhoging in superego-toetrede skynbaar plaasgevind het.

(j) Integrasie van die ego

Die hoofkarakter in Projeksieplate 1, 3 en 4 bereik 'n kompromie tussen eie behoeftes, die eise van realiteit, en die eise van die superego. 'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk by Projeksieplate 1, 3 en 4 in teenstelling met Projeksieplate 5-7. Waar die held in Projeksieplate 1, 3 en 4 wel as bevoeg beskou kon word, word die held in Projeksieplaat 5 as totaal magteloos en uitgelewer aan omstandighede gesien. Projeksieplaat 6 lewer 'n held wat onbekwaam voel, maar tog poog om aan gestelde eise te voldoen al word hy keer op keer terug gestuur totdat "perfeksie" bereik word. Projeksieplaat 7 laat 'n hoofkarakter wat aanhou soek en van die een plek na die ander gestuur word sonder hulp. Gedeeltelike bekwaamheid word egter openbaar, soos ook by Projeksieplaat 2.

Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik 'n impak op die verskil in manifestasies van ego-integrasie gehad het, aangesien 'n verskil wel merkbaar is indien Projeksieplaat 1 met Projeksieplate 5-7 vergelyk word.

4.2.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van ADA se projeksies

Tabel 4.3 dui 'n samevatting aan van die kategorieë waar die dinamiese assesseringstegniek 'n verskil blyk teweeg te gebring het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.3: ADA – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Intensiveer, brei uit, ryker stories ontwikkel
b. Die hoofkarakter	Ja	Karakter wat presteer en drome verwesenlik ontwikkel tot karakter wat realiteit aanvaar
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	Hoofkarakter se onbekwaamheid, hulpeloosheid & frustrasie meer prominent in Fase 3
d. Wêreldbeskouing	Ja	In Fase 1 kan wêreld beheer word, in Fase 3 kan slegs sekere fasette beheer word

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
e. Siening oor figure	Ja	Projeksies intensiveer m.b.t. ouer-figuur en kontemporêre figure
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Vermeerder en verdiep
g. Aard van vrese	Ja	Brei uit en verdiep
h. Verdedigingsmeganismes	Ja	Verlaag
i. Verhoging van superego-toetrede	Ja	Superego-toetrede verhoog
j. Integrasie van die ego	Ja	Held integreer ego in Fase 1, maar nie in Fase 3. Held toon gedeeltelike bekwaamheid in Fase 3

Al die kategorieë van die projeksie-analise van ADA blyk beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek.

4.2.1.3 Struktuur-analise

'n Visuele vorm van voorstelling van data mag meehelp om data in 'n nuwe lig te sien of begrip te bevorder (McMillan & Schumacher, 2010:152; Booth, Colomb & Williams, 2003:261-262; Gay & Airasian, 2003:228). Tydens die tweede been van die analise is 'n tabel opgestel om strukturele kategorieë en enkele aspekte van die projeksie-analise fase-vergelykend op visuele vlak te kan hanteer, sodat resultate met een oogopslag waargeneem kon word, om die interpretasie van die data te vergemaklik. Ek het gehoop dat sodanige tabel ook 'n bydrae sou kon lewer om die kwalitatiewe rykheid uit te lig, wat in ooreenstemming is met 'n voorstel van Boyatzis (1998:31).

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot ADA se projeksies is saamgevat in Tabel 4.4 en verskyn volledig in E Aanhangsel. 'n Los kopie van Tabel 4.4 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.4	ADA - Struktuur-analise van vertellings						
SUBFASE	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
RESPONSE / **FASES**	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*	100V; 11NV 378V	28V ; 4NV 284V	59V ; 4NV 323V	9V ; 0NV 293V	3V ; 1NV 353V	6V ; 1NV 372V	8V ; 1NV 577V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)	47	37	41	40	46	46	68
c. Responspatrone/Lengte per inset**	Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***	22V;11NV	11V;4NV	11V;4NV ↔	4V;0NV ←	2V;1NV ←	3V;1NV →	4V;1NV →
e.Huiwerings	33	13	7	3	5	5	14
f. Herhalings	0	1	3	0	0	1	4
g.Getal direkte & eie verduidelikings	0	0	2	2	2	1	2
h.Woordkeuse	Formulerend Kwalifiserend *En toe* 11	Formulerend Kwalifiserend *En toe* 9	Formulerend Kwalifiserend *En toe* 2	Formulerend Kwalifiserend *En toe* 4	Formulerend Kwalifiserend *En toe* 5	Formulerend Kwalifiserend *En toe* 7	Formulerend Kwalifiserend *En toe* 13
i.Toename/verdieping in Projeksie-duidings**			√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie)*****	4 Wendings 1.6...daar was eendag... 1.10...en toe eendag 1.13...Haar ouma. 1.16...gaan bly.	3 Wendings 2.4 ...klein... 2.4... toe vind hy uit 2.4 ...nie meer 'n gogga gehad nie.	3 Wendings 3.6...En dan... 3.6 ...En daarna... 3.6 Toe, die een dag besluit hy...	3 Wendings 4.2 ...sê toe nee... 4.2 ...hy gaan nie moed opgee... 4.2 ...toe dans die seuntjie altyd saam met hulle.	5 Wendings 5.2 maar dié keer. 5.2 ...toe kry sy... 5.2 ...maar toe sy so die uitveër... 5.2 maar toe raak die pen op... 5.2 ...,toe wou dit nie werk nie...	3 Wendings 6.2 ... toe sê sy ma... 6.2 ...jy moet weer probeer... 6.2 ...toe 'n paar dae later...	3 Wendings 7.2 Toe eendag sê haar ma... 7.2 ...toe trek sy weer terug... 7.2 ...een dag was haar perd weg...
• **Geïnisieer deur**	Ek sneller.	Ek (1) Self (2)	Ek (1) Self (2)	Self.	Self.	Self.	Self.
k.Toonaard	Onheilspellend Opwinding Optimisties Gelukkig Positief	Idealisties Eksterne hulpver-lener Hartseer Depressief Donker Passief aanvaar-dend.	Realisties Frustrerend Verander na: Optimisties Positief	Hartseer Depressief Verander na: Optimisties Positief Realisties	Opwinding Lig Onrealisties Verander na: Magteloos Eksterne hulpver-lener	Lig/Donker Frustrerend Magteloos Prestasie tov sekere areas	Lig/Donker Frustrerend Magteloos Monotoon Passief aanvaardend Realisties
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**	√	√ √ √	√ √ √	√	√ √	√ √	√ √ √
m.Formaat	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.3 tot 4.9 vir duidings van responspatrone

*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

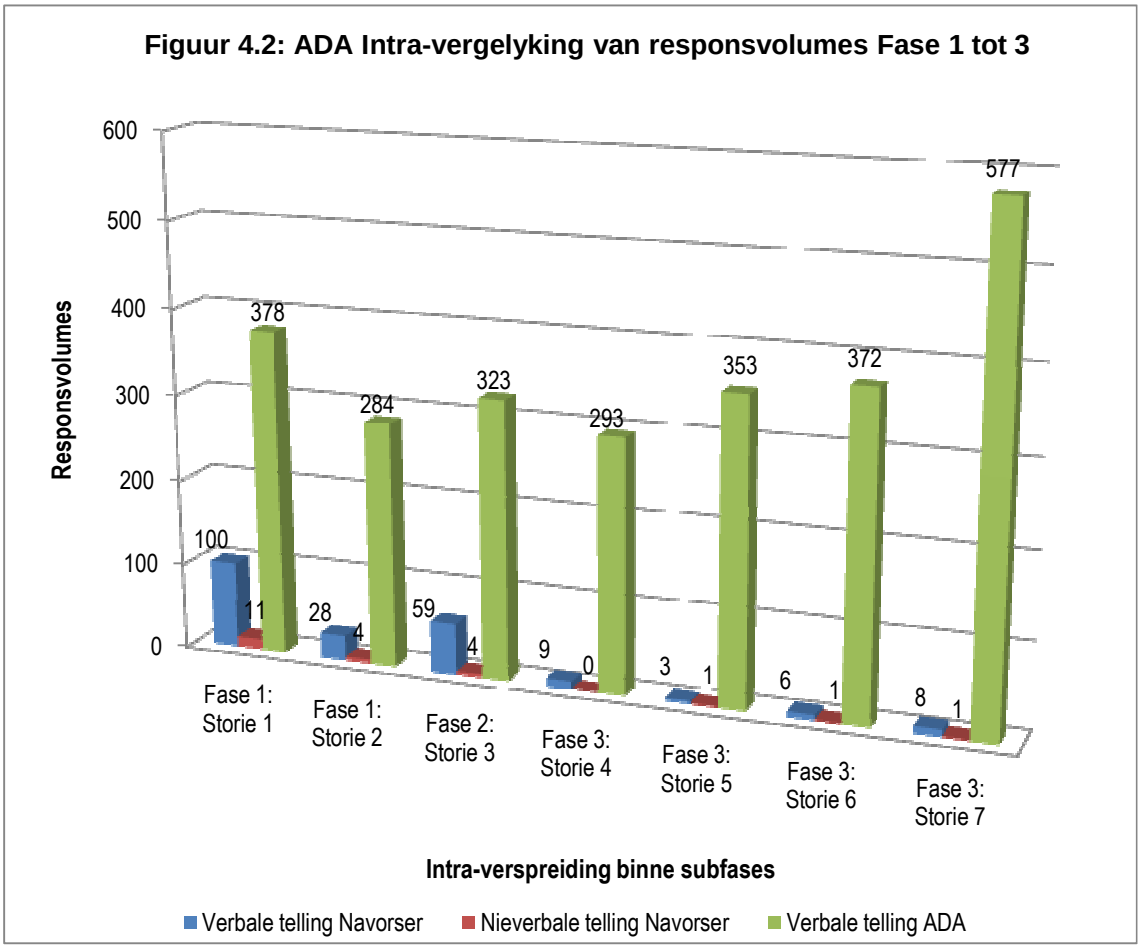
**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

(a) Volume van response

Die analise van ADA se volume van response word vervat in E Aanhangsel. Figuur 4.2 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van my insette (verbale en nieverbale uitings) en van ADA se verbale response.

Figuur 4.2: ADA Intra-vergelyking van responsvolumes Fase 1 tot 3



Indien **Tabel 4.4** met Figuur 4.2 saamgelees word, kan die benaming van elke subfase dienooreenkomstig vergelyk word. Die intra-vergelyking oor die fases heen in Figuur 4.2 toon hoe my getal insette afgeneem het in Fase 3, in vergelyking met ADA se getal woorde (by Projeksieplaat 3, in Fase 2, het ek as deel van die dinamiese assesseringsintervensie my woorde en gedrag verduidelik, wat uiteraard 'n toename in uitings meegebring het). ADA se woordetal was hoog (378) tydens die eerste projeksieplaat, omdat ek haar baie aangemoedig het. My getal woorde en aanmoedigings (111) was hier merkbaar verskillend van dié tydens die ander vertellings. As verdere toeligting is die verhouding van my insette (verbaal en nieverbaal) tot ADA se woorde bepaal, sowel as die persentasie van ADA se woorde uit die totale kommunikasie tydens elke vertelling. Tabel 4.5 dui dit aan.

TABEL 4.5: ADA – Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	ADA	Totale kommunikasie	Verhouding van my insette tot ADA se getal woorde*	ADA se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	100	378			
	Nieverbaal	11				
	Subtotaal	**111**	**378**	**489**	**1:3,4**	**77,3%**
Vertelling 2	Verbaal	28	284			
	Nieverbaal	4				
	Subtotaal	**32**	**284**	**316**	**1:8,9**	**89,9%**
Vertelling 3	Verbaal	59	323			
	Nieverbaal	4				
	Subtotaal	**63**	**323**	**386**	**1:5,1**	**83,7%**
Vertelling 4	Verbaal	9	293			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**9**	**293**	**302**	**1:32,6**	**97,0%**
Vertelling 5	Verbaal	3	353			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**4**	**353**	**357**	**1:88,3**	**98,9%**
Vertelling 6	Verbaal	6	372			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**7**	**372**	**379**	**1:53,1**	**98,2%**
Vertelling 7	Verbaal	8	577			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**9**	**577**	**586**	**1:64,1**	**98,5%**

* Bewerking: Getal woorde van ADA /My insette = 378/111≈3,4

** Bewerking: ADA woordtelling/Totale kommunikasie x 100=378/(100+11+378) x 100≈77,3%

Tabel 4.5 toon nie 'n liniêre progressie vanaf Fase 1 tot 3 nie, wat moontlik 'n funksie van ADA se merkbare onsekerheid tydens Fase 1 en 2 mag wees. Die verhouding van haar getal woorde tot my insette het skerp gestyg in Fase 3, waar 'n waarneembare verskil van meer as 25 woorde per inset van my (1:5,1-1:32,6) bereik is op Projeksieplaat 4. Die styging is gehandhaaf tydens die totale duur van Fase 3, waar haar woorde konstant 'n persentasie in die hoë 90's beslaan het uit die totale kommunikasie.

Dit wil dus voorkom asof die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek 'n invloed gehad het op die woordtellings van ADA, in die vorm van 'n verhoging in die verhouding van ADA se woorde tot my insette sowel as in haar woordtelling-persentasies.

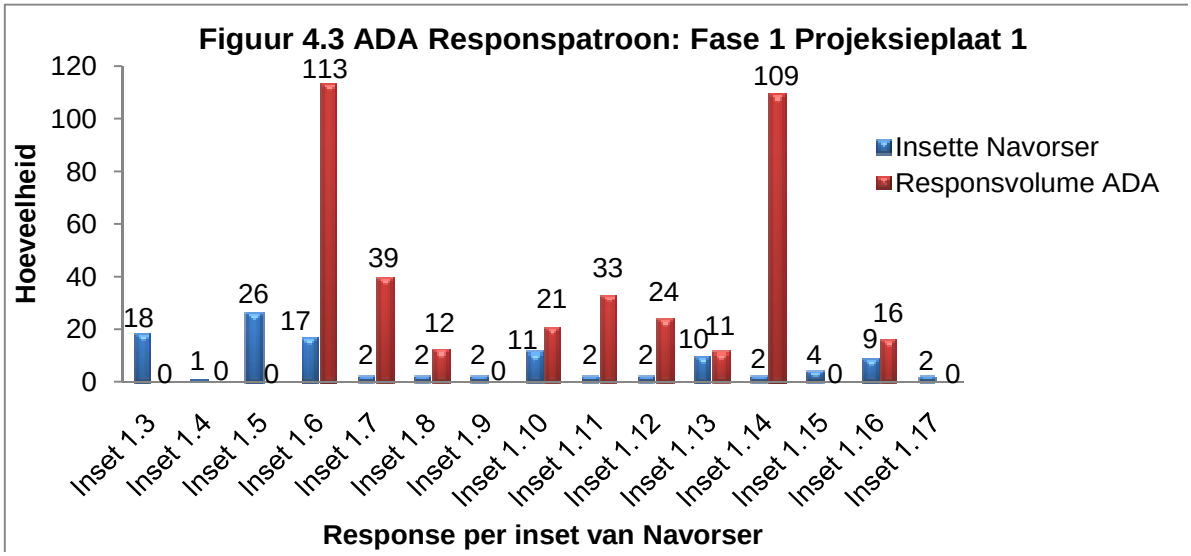
(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.4)

Die analise van ADA se projeksiestellings word vervat in E Aanhangsel. ADA se getal projeksiestellings het by Projeksieplaat 2 en 3 gedaal (van 47 na 37 en 41), moontlik omdat ek haar baie moes aanmoedig as gevolg van haar onsekerheid en angstigheid tydens die toepassing van Projeksieplaat 1. Tydens die hertoetsfase het die projeksiestellings egter vermeerder (van 40 na 46, 46) totdat dit 'n piek (68) bereik het tydens Projeksieplaat 7.

Globaal wil dit voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek moontlik 'n invloed by ADA gehad het met betrekking tot die voorkoms van stellings. Projeksiestellings blyk te verhoog het.

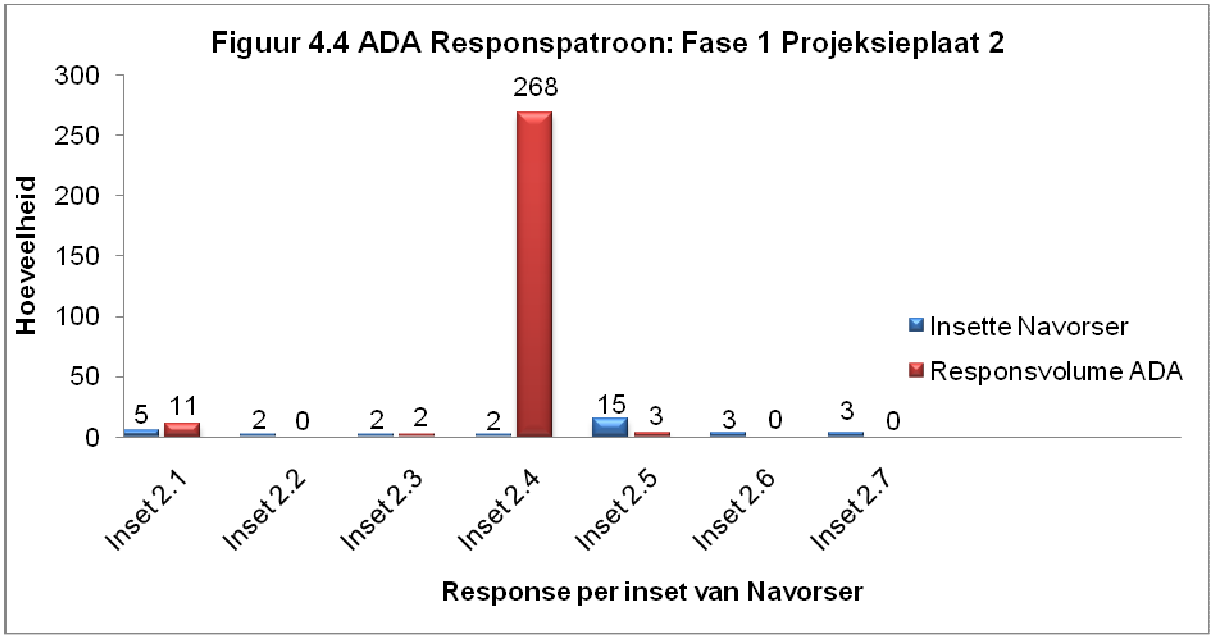
(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

Die responspatrone (analise van die respons-lengte per inset van navorser) by ADA word vervat in E Aanhangsel. Die voorstelling van haar responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.3-4.9. Telkens waar ek 'n inset gelewer het, is ADA se dienooreenkomstige responsvolume aangedui.



Figuur 4.3 toon die responspatroon tydens die intree projeksieplaat, wat direk gevolg het na die Murray-opdrag. Ek moes ADA baie aanmoedig en gerusstel. Sy het eers na inset 1.6 met haar storievertelling begin. Nadat sy aangedui het dat sy nie meer verder weet nie (1.9), hervat sy haar storie vanaf 1.10 tot 'n tweede piek (109) by 1.14, met 'n finale byvoeging by 1.16.

ADA se responspatroon by Projeksieplaat 2 (Figuur 4.4) toon hoe ek vier insette moes lewer alvorens sy respondeer het met 'n storie van 268 woorde (2.4). Geen verder storievertelling het hierna van haar kant af plaasgevind nie.



Fase 1 (Figure 4.3 en 4.4) toon dus vele insette van my kant af in 'n poging om ADA gerus te stel en seker te maak dat sy verstaan wat sy moet doen. Figuur 4.5 toon die insette by Projeksieplaat 3, die opleidingsplaat, beginnende ná die aanvanklike dinamiese verduideliking (wat nie deel vorm van hierdie analise nie). ADA het al tydens die tweede proses-inset (3.5), met haar vertelling begin en respondeer met 192 woorde. Die responspatroon verskil van die vorige twee projeksieplate deurdat alreeds minder insette van my kant af gemaak word, met dienooreenkomstig meer vertelling per respons van haar kant af.

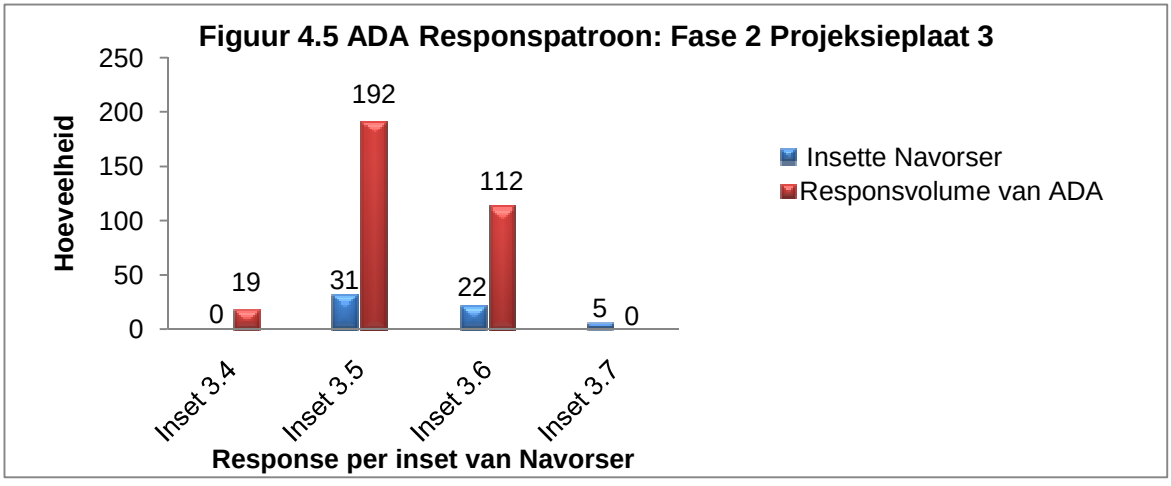
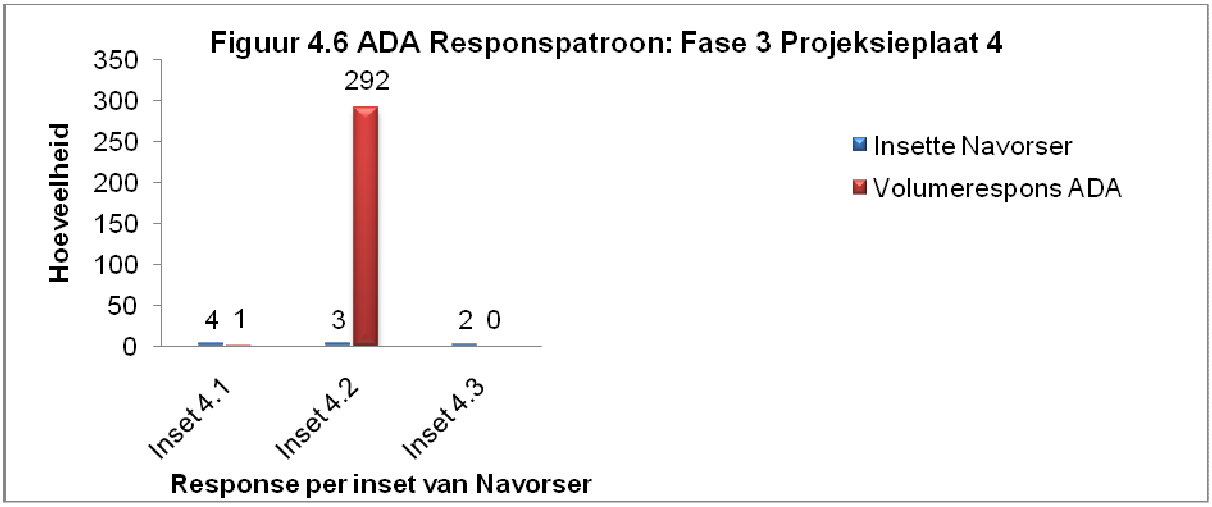
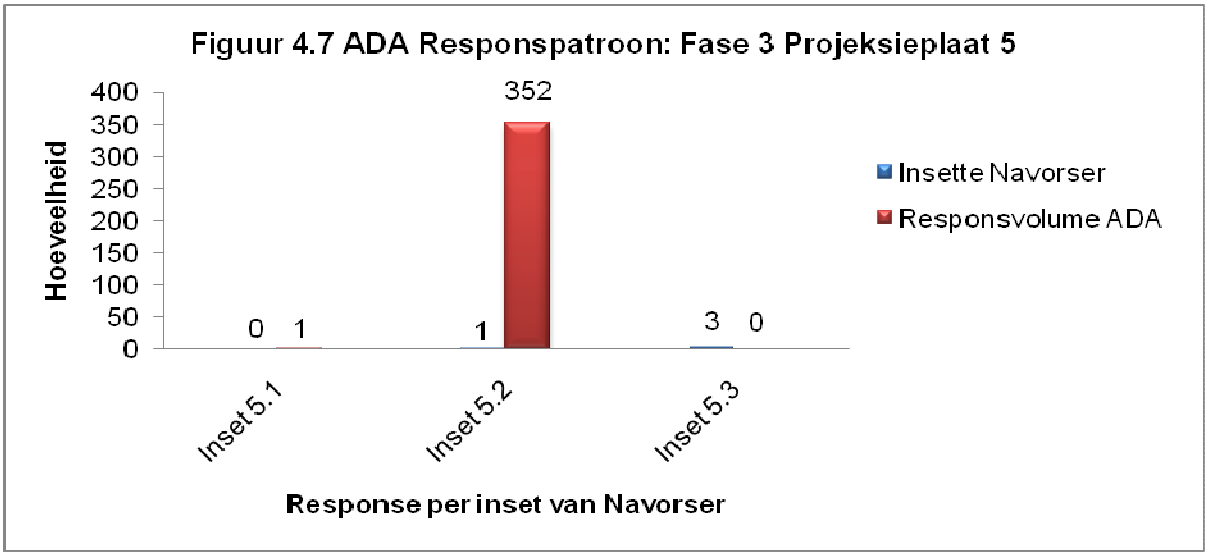


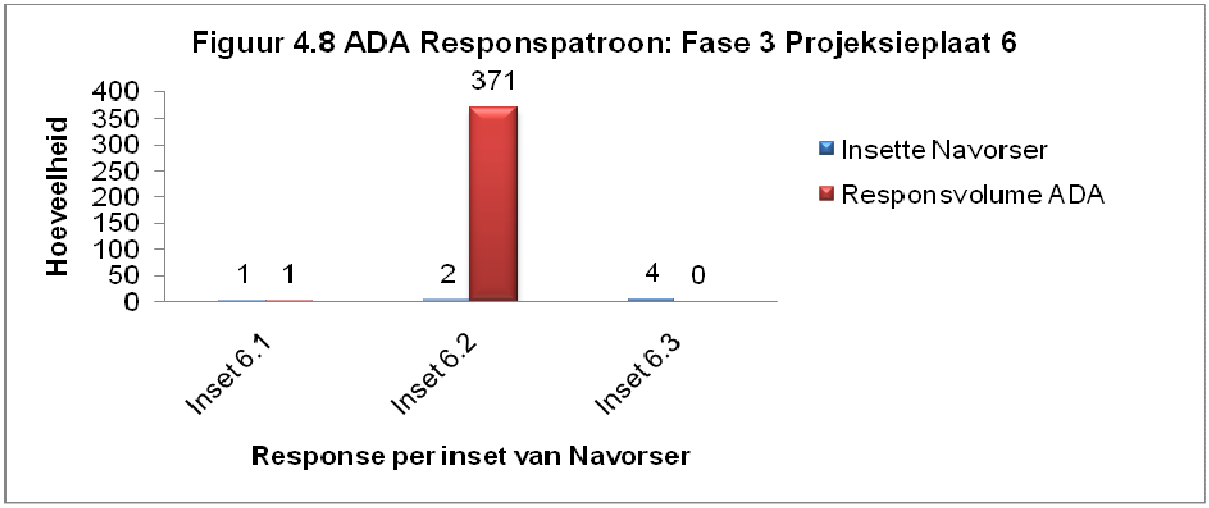
Figure 4.6 tot 4.9 gee 'n grafiese voorstelling van my hoeveelheid insette *versus* die volume van die response wat ADA verskaf het tydens die hertoetsfase, naamlik op Projeksieplate 4-7.



Figuur 4.6 toon dat ADA respondeer het met ’n enkele hoë responsvolume (292) by 4.2 na haar aanvanklike prosesstelling by 4.1 waar sy bloot haar gereedheid aangedui het. Geen verder vertelling het plaasgevind na my derde inset nie (4.3). Figuur 4.7 en Figuur 4.8 toon dieselfde responspatroon as by Figuur 4.6.

Die hertoetsfase blyk vanuit die staanspoor volgens die responspatroon by Projeksieplaat 4, positief beïnvloed te gewees het deur die dinamiese assesseringsintervensie, omdat ADA vinniger met haar storievertelling ’n aanvang geneem het, haar storie blyk te voltooi het met eie aandag aan detail wat ek voorheen deur gerigte insette moes ontlok, en nie verdere response gegee het op my laaste inset nie. Minder insette in totaal het vanaf my kant plaasgevind.





Figuur 4.9 toon ’n verskillende responspatroon deurdat ek na haar “*ja, weet nie wat...(verder nie)*” waarmee sy afgesluit het by 7.2 (198 woorde), ’n inset gemaak het: “*En toe, wat gebeur daarna?”* (7.3) en sy hierna gerespondeer het met ’n verdere 378 woorde. Min insette in totaal was egter weer eens van my benodig.

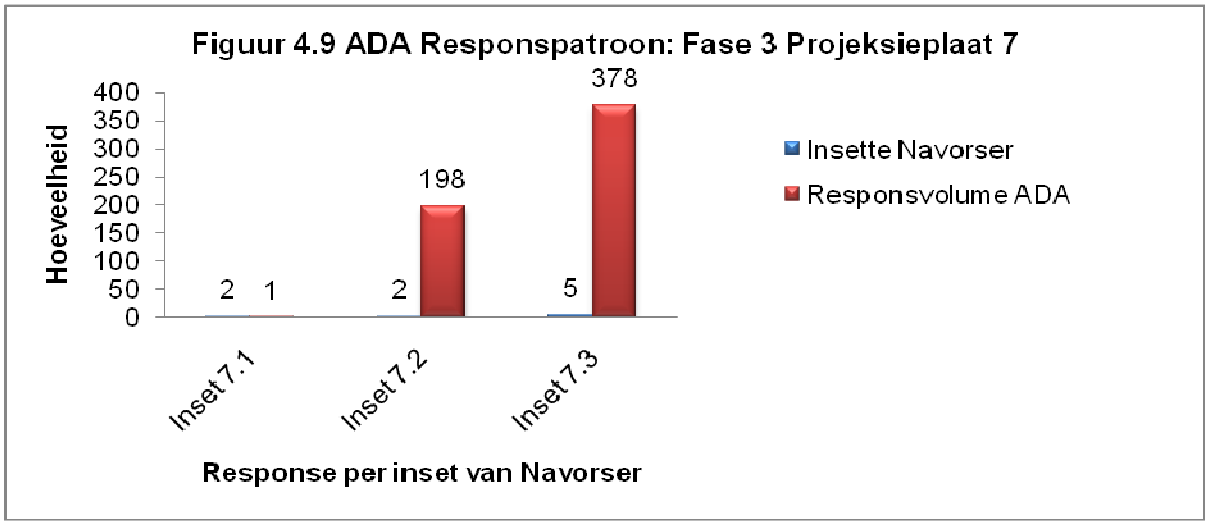


Figure 4.3-4.9 toon dat die toepassing van ’n dinamiese assesseringstegniek van invraging ADA se responspatrone beïnvloed het ten gunste van minder ontlokking deur my benodig en hoër responsvolumes deur die deelnemer gelewer per inset.

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.4)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by ADA is vervat in E Aanhangsel. Uit Tabel 4.4 word opgemerk dat meer aanmoedigings (33) tydens Projeksieplaat 1 plaasgevind het as gevolg van ADA se blyke van onsekerheid en angstigheid: “*Daar is nie ’n reg of verkeerd nie. Jy doen soos wat...*” (1.3); “*Mm-mm*” (1.4); “*...dit maak glad nie saak nie. Hier is nie ’n reg of verkeerd nie. Jy gaan met hoe jy voel op hierdie stadium.*” (1.5); “*...Maar vertel. Soos wat jy vertel, ontvou jou storie dalk. Probeer net jou bes. Dis doodreg.*” (1.6); “*Mm-mm*” (1.7); “*OK*” (1.8; 1.14; 1.17); “*OK. En toe?*”(1.15): haar

woorde is ook by drie geleenthede herhaal (1.10; 1.13; 1.16). Die getal aanmoedigings het met meer as die helfte afgeneem tydens Projeksieplaat 2 (15) en was ook bondiger. Haar woorde is herhaal (2.5; 2.6); "*Ja*." (2.3); "*Reg.*" (2.4); kopknikke (2.2; 2.3; 2.4; 2.5) en "*Nog enige iets anders?*". Die getal aanmoedigings het dieselfde gebly (15) tydens die opleiding met Projeksieplaat 3 en skerp afgeneem asook konstant gebly hierna (4,3,4,5). Fase 3 toon deurlopend dat minder aanmoedigings ("*Is jy reg*" (4.1; 4.2) of "*Dis reg*." (6.2) of "*Reg.*"(5.2; 7.2) nodig was om vertelling te ontlok.

Dit lyk of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging die getal aanmoedigings beïnvloed het ten gunste van minder aanmoedigings deur my, asook gouer gelewerde storievertellings. Alhoewel sy deurlopend goed respondeer het op al die wyses van aanmoediging, het die toepassing van die tegniek algaande minder aanmoedigings geverg sodat daar nie uitsluitsel verkry is of ander tipe aanmoediging nodig was oor die fases heen nie.

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.4)

Huiwerings wat in ADA se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van ADA se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.6 getoon.

TABEL 4.6: ADA – Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	33	378	8,7%*
	Projeksieplaat 2	13	284	4,6%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	7	323	2,2%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	3	293	1,0%
	Projeksieplaat 5	5	353	1,4%
	Projeksieplaat 6	5	372	1,3%
	Projeksieplaat 7	14	577	2,4%

* Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop:33/378x100≈8,7%

Volgens Tabel 4.6 het in Fase 1, waar die Murray-metode toegepas is, onderskeidelik 8,7% en 4,6% huiwerings voorgekom. Tydens die opleidingsfase (Fase 2), het huiwerings verminder na 2,2%. Tydens Fase 3 het huiwerings verder afgeneem, maar by die laaste vertelling weer toegeneem tot 2,4%. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die aard van die

appèl wat die projeksieplaat aan ADA gerig het, en is steeds laag in vergelyking met Fase 1. Hier blyk 'n tendens te wees van skerp verminderde huiwerings vanaf Fase 1 na Fase 3.

Dit wil voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by ADA. Huiwerings het afgeneem in verhouding tot responsvolume.

(f) Herhalings (sien Tabel 4.4)

'n Volledige aanduiding van ADA se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel en die verhouding van haar herhalings tot haar responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.7 getoon.

TABEL 4.7: ADA – Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	0	378	0%
	Projeksieplaat 2	1	284	0,4%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	3	323	0,9%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	0	293	0%
	Projeksieplaat 5	0	353	0%
	Projeksieplaat 6	1	372	0,3%
	Projeksieplaat 7	4	577	0,7%

Tabel 4.7 toon 'n tendens van min wisseling oor die fases heen in ADA se herhalings. Dit wil voorkom of min of selfs geen verandering plaasgevind het na die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging nie. Die verskil in herhalings by Projeksieplaat 7 (0,7%) in vergelyking met Projeksieplate 4-6 mag toegeskryf word aan die moontlike aard van die appèl van die betrokke projeksieplaat op ADA.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, blyk weinig indien enige invloed te gehad het op die frekwensie van herhalings by ADA se vertellings.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.4)

Die analise van die getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.8, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

TABEL 4.8: ADA – Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	0	378	0%
	Projeksieplaat 2	0	284	0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	2	323	0,6%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	2	293	0,7%
	Projeksieplaat 5	2	353	0,6%
	Projeksieplaat 6	1	372	0,3%
	Projeksieplaat 7	2	577	0,4%

Tabel 4.8 toon 'n tendens van verhoogde verduidelikings in Fase 2 en Fase 3, dus deurgaans tydens die toepassing van die dinamiese tegniek van invraging. Self-geïnisieerde verduidelikings het voorgekom waar ADA self haar vertellings uitgebrei het.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk 'n invloed te gehad het ten opsigte van die getal verduidelikings by projeksieplate, deurdat die getal self-geïnisieerde verduidelikings in verhouding tot haar responsvolume toegeneem het.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.4)

Die analise van ADA se woordkeuse is vervat in D en E Aanhangsel. Aanvanklik het dit nie gelyk of daar 'n verandering in woordkeuse vanaf Projeksieplaat 1 tot 7 voorgekom het nie. ADA se woorde was deurlopend storie-formulerend, gekenmerk deur kwalifiserings. 'n Tendens wat wel voorgekom het was 'n hoë frekwensie van die woorde "*en toe*" en "*toe*" en dat eersgenoemde formulering blyk af te geneem het, met die uitsondering van Projeksieplaat 7. Om hierdie rede het ek besluit om by ADA die verhouding van "*en toe*" tot haar responsvolume per projeksieplaat te ondersoek. Die resultaat is vervat in Tabel 4.9.

TABEL 4.9: ADA – Die verhouding van die gebruik van "*en toe*" tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "en toe"	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray -metode)	Projeksieplaat 1	11	378	2,9%
	Projeksieplaat 2	9	284	3,2%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	2	323	0,6%

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "en toe"	Respons-volume	%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	4	293	1,4%
	Projeksieplaat 5	5	353	1,4%
	Projeksieplaat 6	7	372	1,9%
	Projeksieplaat 7	13	577	2,3%

Tabel 4.9 wys 'n vermindering in die gebruik van "*en toe*" in Fase 3. In die lig van ADA se angstigheid mag dit wees dat sy die "*en toe*" formulering meer dikwels gebruik het tydens Fase 1 omdat sy minder gemaklik was op daardie stadium met die storievertelling *per se*. Namate sy begin verstaan het wat verwag word en/of meer verdiep geraak het in haar storievertelling, mag sy dit onbewustelik of bewustelik minder nodig gevind het om 'n sekwensiële lyn van gebeure te skep. Ek is egter onseker hieroor.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk ADA se "*en toe*" response te beïnvloed het deurdat vermindering in die gebruik daarvan ingetree het.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.4)

Tydens die bespreking van die resultate van ADA se projeksie-analise (vergelyk 4.2.1.1) is 'n toename en 'n verdieping in projeksie-duidings bemerk oor die fases heen. Nie net is toenemend meer projeksie stellings (vergelyk struktuur-analise b) gemaak as respons op toenemend minder aanmoedigings (vergelyk struktuur-analise c en d) oor die fases heen nie, maar verdieping in die projeksies het inderdaad plaasgevind (vergelyk die transkripsies van ADA).

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk ADA se projeksies te beïnvloed het deur dit te laat toeneem en verdiep.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.4)

Die analise van wendings in ADA se vertellings is vervat in E Aanhangsel. Die wendings in haar vertellings wissel tussen wendings wat deur my aanmoedigings gesneller is en self-geïnisieerde wendings. ADA het gesukkel om met haar vertelling te begin by Projeksieplaat 1. Haar eerste vertelling toon vier wendings wat almal deur my aanmoedigings inisieer is: die eerste (prosesmatige) wending waar sy na my sesde aanmoediging eers begin het met haar storievertelling (1.6); die tweede nadat sy gestel het "*En nou weet ek nie heeltemal verder nie.*" (1.9) en toe tog voortgegaan het na my herhaling van haar laaste frase "*...en toe eendag toe sy amper...*"; die derde wending nadat ek haar laaste frase herhaal het na 'n lang stilte, waarop sy voortgegaan het met "...*Haar ouma was*." (1.13) en aangegaan het met haar vertelling; en die vierde wending waar ADA weer gestel het "*... weet nie verder nie.*" (1.15),

waarna ek weer eens haar laaste frase herhaal het en sy toe afgesluit het met 'n kragtige positiewe draai in haar verhaal (1.16).

Vanaf Fase 3 het ADA self al die wendings inisieer met uitsondering van die laaste wending by Projeksieplaat 7, wat geskied het op 'n inset van my kant af "*En toe, wat gebeur daarna?*" (7.3). Projeksieplate 4-7 het onderskeidelik 3, 5, 3 en 2 self-geïnisieerde wendings gelewer wat haar projeksie verryk het. ADA se wendings blyk by Projeksieplaat 3 en 4 teen die einde van haar vertellings veral 'n positiewe afloop mee te werk. Projeksieplate 5, 6 en 7 se eindes is meer onopgelos gelaat, asof die belangrikste faktor nie aangespreek is nie. Tydens Fase 3 blyk die wendings in haar vertellings egter toenemend realistiese effek mee te bring.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek blyk by te gedra het tot die ondersteuning van spontane wendings in die vertellings, wat ook blyke lewer van meewerking tot realistiese effek.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.4)

Die analise van die toonaard van ADA se projeksies is vervat in D Aanhangsel. Die toonaard van haar projeksies het verander vanaf Fase 1-3. 'n Element van idealisme blyk teenwoordig te wees by veral die eerste 3 vertellings. Die toonaard van die uitkomste van vertellings 4-7 is meer realisties. Magteloosheid kom sterker voor in veral die laaste 3 projeksieplate, waar omstandighede tog ook meer aanvaar word.

Het die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate, die toonaard van ADA se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom. Geleidelike intensivering van 'n donker toonaard het tydens Fase 3 plaasgevind, asook 'n stygende realisme in die afloop van die projeksies.

(l) Respondeer goed op (sien Tabel 4.4)

Die analise van watter van my insette goeie response by ADA teweeg gebring het, is vervat in E Aanhangsel. Alhoewel ADA gesukkel het om aanvanklik met haar vertellings te begin, het sy veral baat blyk te vind indien ek haar eie frases herhaal het (1.10; 1.13; 1.16; 3.6). Tydens Fase 3 het sy goed respondeer op slegs "*Is jy reg?*" (4.2); "*Reg.*" (5.2; 7.2); "*Dis reg.*" (6.2), wat 'n verandering aantoon op die tipe ontlokkings waarop sy blyk te reageer het.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk by ADA veral positief mee te gewerk het met betrekking tot haar begryping van die doel van die assesseerder met die herhaling van haar woorde/frases. Die tegniek het ook meegewerk om verandering mee te bring ten opsigte van die tipe insette waarop sy positief respondeer het, omdat Fase 3 dui op 'n tendens waar ADA slegs kort insette ("*Reg"; "Dis reg"; "Is jy reg?"*) nodig gehad het om positief te respondeer met vertellings.

(m) Formaat (sien Tabel 4.4)

Die formaat van ADA se vertelling het deurlopend 'n storie-formaat aangeneem. Die formaat het nie verander oor die fases heen nie.

Hierdie kategorie het onveranderd gebly en blyk dus nie beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek nie.

4.2.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van ADA se projeksies

Tabel 4.10 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van ADA se projeksies, indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

TABEL 4.10: ADA – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Woordtelling/volume van response	Ja	Verhoog. Projeksie verdiep
b. Getal projeksiestellings	Ja	Verhoog. Projeksie verdiep
c. Responspatrone	Ja	Minder ontlokking benodig deur my. Hoër responsvolumes gelewer per my inset
d. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Afgeneem. Vinniger gelewerde vertellings. Projeksie verdiep
e. Huiwerings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume
f. Herhalings	?	Weinig invloed
g. Verduidelikings	Ja	Toegeneem in verhouding tot responsvolume
h. Woordkeuse	Ja	"*en toe*" verminder
i. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdiep
j. Wendings	Ja	Spontane wendings het toegeneem. Met meer realistiese gevolg
k. Toonaard	Ja	Donkerder. Stygende realisme in afloop van projeksies
l. Respondeer goed op	Ja	Korter insette benodig. Herhaling van woorde/frases gee positiewe response
m. Formaat	Nee	Geen sigbare invloed

Oorsigtelik wil dit uit Tabel 4.10 voorkom, met betrekking tot die strukturele aspekte van ADA se projeksies, dat die dinamiese assesseringsintervensie 'n positiewe effek gehad het op 11 uit 13 kategorieë, en veral op vermeerderde Woordtellings van ADA af per inset van my, verminderde Aanmoedigings deur my en Huiwerings wat skerp afgeneem het.

4.2.1.5 Gesprek 1: ADA se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Die storievertel-oefening was vir ADA 'n moeilike oefening omdat sy onseker was wat om te sê (MvsDA.5 "*...het ek nie eintlik geweet wat om te sê nie.*"), omdat dit vir haar moeilik was om stories te skep (MvsDA.2 "*...ek kon nie 'n storie daarvoor kry nie.*"; MvsDA.7 "*... nie heeltyd 'n einde gehad nie.*"; MvsDA.16 "*... dit was soms moeilik om 'n storie te kry.*"; MvsDA.16 "*...dan weet ek nie wat om verder te sê nie.*"; MvsDA.18 "*...soms kan ek nie aan 'n idee dink nie.* ") en omdat sy onseker was of sy die taak korrek volvoer het (MvsDA. "*...ek weet net nie heeltemal mooi of ek die storie reg vertel het nie.*").

Tydens Gesprek 1 het ek navraag gedoen oor watter prente en stories sy die meeste/minste geniet het, ten einde moontlike appèlwaardes van die projeksieplate te verreken wat haar vertellings kon beïnvloed het. Ek wou ook verken die projeksieplate binne sekere fases van die assessering voorgekom het om sodoende inligting te kon kry oor die moontlike invloed van die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek op hierdie keuses, en of haar vertellings positief beïnvloed was deur die appèlwaarde van die projeksieplaat of eerder deur die tegniek.

Op my navraag van watter storie sy die minste gehou het (MvsDA.2), het sy gestel dat sy veral aan die begin gesukkel het (MvsDA.2 "*...die eerste een, want ek kon nie 'n storie daarvoor kry nie*"). Die storievertelling blyk later vir haar minder kompleks te geword het (MvsDA.13 "*...later, toe was dit makliker.*"; MvsDA.14 "*..., toe het ek mooi agtergekom... ...toe was dit net 'n bietjie makliker na die eerste storie.*").

Ander betekenisvolle terugvoer het betrekking op intervensies wat haar gehelp het om te weet dat sy nog inligting moes gee. Sy het besef dat die herhaling van woorde haar gehelp het om ryker of "beter" stories te vertel (MvsDA.10 "*...As jy woorde weer sê was dit makliker om die storie te vertel.*"). Haar eie fokus deur na die projeksieplaat te bly kyk het ook gehelp (MvsDA.16 "*...Dan moet jy lank na die prentjie kyk, ...*").

Sy het verklaar dat sy die meeste van die blanko projeksieplaat (TAT 16, Projeksieplaat nommer 5 tydens die hertoetsfase), die dans storie (Roberts-2, Projeksieplaat nommer 4) en die laaste storie (TAT 2, Projeksieplaat 7) gehou het (MvsDA.1; MvsDA.3; MvsDA.4), wat kan bydra tot 'n verduideliking vir haar ryker projeksies op daardie projeksieplate. Sy het die eerste projeksieplaat gestel as die prent waarvan sy die minste gehou het (TAT 5), wat uiteraard haar vertelling verder kon bemoeilik het (MvsDA.2 "*...die eerste een, want ek kon nie 'n storie daarvoor kry nie.*").

ADA se response verifieer inligting wat verkry is uit die projeksie-analise (waar projeksies verdiep het) en strukturele analise (waar al die kategorieë, uitgesluit Herhalings en die Formaat van haar vertellings, bevestig dat meer inligting met dinamiese assessering by haar ontlok is).

ADA se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging tydens assessering met projeksies, blyk ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees.

4.2.1.6 Gesprek 2: ADA se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie; *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*, D Aanhangsel; KultuuranaliseTabel, G Aanhangsel)

ADA is die middelste kind en oudste dogter van 'n Afrikaanse ma en Afrikaanse pa. Sy was in 'n Afrikaanse laerskool en hoërskool. ADA se beskrywing van haarself fokus eerder op personaalunieke eienskappe as op groepsfaktore. Sy beskryf haarself onder andere as impulsief (K.22); dat sy nie maklik betekenisse snap nie (K.5; K.6); dat sy baie praat (K.2); baie lag (K.3); vriendelik is (K.12); van perde en van skaats hou (K.9; K.4); nie hou van winkels nie (K.6; K.7). Kulturele oorwegings wat uit die gesprek na vore tree, raak die terreine van godsdiens (K.94); Afrikaansheid (K.45) en vriende en familie (K.17). ADA het definitiewe rolbeskrywings van haar ouers (K.22; K.63), sowel as verwagtinge van die gesin en familiewaardes ("*...ek weet nie, ek dink ons...gaan maar saam met die besluit*" K.65; "*moenie rook nie*" K.89).

Bogenoemde aspekte belig ADA se projeksies op Projeksieplaat 5 en 7, waar die moederfiguur die besluitnemer en eksterne hulpverlener is, waar passiewe aanvaarding blyk voor te kom (K.65), en waar die seun en dogter aanhou volhard (Projeksieplaat 6 en 7). Dit blyk 'n kulturele oortuiging te wees dat ma's die probleemoplossers is en dat ouers se besluite aanvaar word, al verskil jy van opinie (K.65). Omdat hierdie kultuurfaktore slegs in Fase 3 voorkom, mag die dinamiese invragingstegniek kulturele faktore na vore laat tree het. Aspekte met betrekking tot haar persepsie van haar kultuur waarvan sy verskil is die luister na Suid-Afrikaanse musiek en 'n affiniteit vir die plaaslewe (K.31; K.33; K.34).

By ADA was in die breë by die SSPSS, meer vermeldings van agentskap- as gemeensaamheidtemas (16 teenoor 13), wat strook met haar personaal-uniekeselfbeskrywing. Agentskap-temas het tydens 3 vermeldings negatief/afwysend gefigureer. 'n Beskouing van die resultate van die SSPSS dui op geen patroonmatige verskil ten opsigte van haar vermelde temas wat geïdentifiseer was by die SSPSS, tydens Fase 1 en 3 nie. Dit mag dui dat haar gemakliker raak tydens die assessering nie noodwendig 'n

invloed gehad het op die verskyning van die vermelde SSPSS temas, soos wat sigbaar was by die ander projeksietemas wat tydens Fase 3 gedui het op insluiting van kultuurverwante betekenisse nie. Die kultuurplaat, by haar Projeksieplaat 4, het slegs positiewe temas ontlok, naamlik Bemeestering, Prestasie, Verantwoordelikheid (agentskap) en Agting, Versorging, Affiliasie en Solidariteit (gemeensaamheid), waarvan Solidariteit vir die eerste keer vermeld was. Dit mag beteken dat haar beskouing van kruiskulturele kontak in die breë positief is, maar anders as dit blyk die resultate van die SSPSS, by ADA, nie relevansie te toon met betrekking tot Gesprek 2 nie. 'n Verskil tussen die hoeveelheid temas wat handel oor agentskap of gemeensaamheid het nie voorgekom nie. Vier uit die vyf temas van elk het in die projeksies gemanifesteer.

4.2.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

Vanuit die perspektief van 'n monokulturele assesseringsituasie het ADA geen kommentaar gelewer wat dui op kulturele faktore wat haar gepla het tydens die assessering nie (K.103-108). Vanuit my perspektief het ADA se monokulturele projeksie-assessering moontlike begripshindernisse en taal hindernisse ingehou ("*As iemand my moet beskryf, dan sal ek sê – baie blonde oomblikke... (Giggel en kyk weg)... Ek weet nie, ek sê soms goed, dan maak dit nie sin nie of iets – of somtyds verstaan ek nie vinnig grappies en goed soos dit nie – dan weet ek nie, dan moet ek eers 'n bietjie dink en dan – Oh OK. En..., uhm, ek weet nie wat nog nie.*", K.5-6), wat die proses bemoeilik het ten spyte van die feit dat beide van ons Afrikaans as huistaal het. Vanuit die assessering wat toegepas is, waarop nie volledig rapporteer word nie as gevolg van die fokus van hierdie studie, dui SSAIS-R bevindings op sekere swakker areas wat betekenisvol afwyk van die gemiddeld van haar skaaltellings, naamlik Woordeskat en Geheue. Die projeksie-assessering het ook emosionele hindernisse ingehou wat op die proses mag impakteer het, weer eens ten spyte van die feit dat beide van ons Afrikaans as huistaal het. Ek het haar beleef as onseker, ongemaklik, angstig, suspisieus en wantrouig. ADA het ook beperkings gemeld wat eerder verband skyn te hou met die gevoelsmatige, soos "*...het ek nie eintlik geweet wat om te sê nie.*" (MvsDA.5) en haar belewing van onsekerheid "*ek weet net nie heeltemal mooi of ek die storie reg vertel het nie*" (MvsDA.6); "*...dit was soms moeilik om 'n storie te kry*" (MvsDA.16) en "*soms kan ek nie aan 'n idee dink nie*" (MvsDA.18).

My dissonanse wat ek beleef het omdat ek haar vanuit my perspektief nie gemakliker kon laat voel het nie, het beslis ongemak by my laat ontstaan. Vir my as navorser en sielkundige was hierdie 'n baie moeilike assessering vanweë my eie persepsies oor die proses wat nie wou vlot nie. Hierdie persepsies kon 'n rol gespeel het: my belewing van nie in staat wees om haar angstigheid te verminder, my belewing van haar afwysing van die situasie en my pogings om haar gemakliker te laat voel, asook van my pogings om sinvoller te verduidelik.

My belewing van “niks wat ek blyk te doen, maak ’n positiewe verskil aan die situasie en/of aan haar nie”, asook my belewing van onsekerheid om hierdie navorsing en hierdie deelnemer “korrek” te kon hanteer, kon die assesseringsituasie en proses beïnvloed het.

Die belangrikheid van agtergrond kennis oor kultuurfaktore wat mag impakteer op my kliënt, het na vore getree tydens die data-analise en -interpretasie van ADA se projeksies, maar eers nadat die gesprek oor kultuur analiseer en interpreteer is, en dit ten spyte van ADA se beleefde tekorte om haarself uit te druk (K.105; K.106; K.108). Ek sou, ten spyte daarvan dat ons dieselfde kultuur deel, sonder die inligting uit die gesprek, haar projeksies minder volledig kon interpreteer het deur nie te begryp hoe haar ma se rol in haar lewe neerslag vind in haar projeksies nie en hoe haar beskouing van aanvaarding haar projeksies beïnvloed nie. Alhoewel die kultuurgesprek leemtes getoon het in terme van min self-geïdentifiseerde en self-geïnisieerde kultuurtemas van ADA se kant af, was die inligting wat verkry is steeds waardevol omdat onbekende, impakterende faktore (aanvaarding *versus* daadkragtigheid; die sterk rol van die vroue/ma-figuur; volharding) uitgekom het. Hierdie inligting verleen verdere insig in haar projeksies, nou vir my ’n faktor wat dui op kultuurimpak.

Is die inligting wat verkry is oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? In ADA se geval blyk die inligting relevant en verrykend te wees vir beide die assesseringsituasie en die terapeutiese situasie. Min bykomende inligting ten opsigte van kultuur om die moontlike impak daarvan te kon naspeur, is egter in ADA se geval verkry.

Watter ander inligting was vir my noodsaaklik vanuit die ervaring met ADA se projeksie-assessering? Tydens die invraging in verband met eienskappe van my as sielkundige wat sy moontlik as positief en/of negatief beleef het, het ADA positiewe faktore identifiseer, soos om ’n gesprek te onderhou (“*Ek dink as ’n mens... persoon... ander persoon net lekker kan praat.*” K.108), as belangrike komponente in die terapeutiese verhouding, en negatiewe seine as sou ek as terapeut dit nie reggekry het om haar maklik te laat praat nie (K.105-K.106). Hierdie stellingname word bevestig in die dissonanse wat sy beleef het toe sy gesukkel het om my vrae te begryp (K.15; K.16; K.36; K.46; K.70; K.71; K.98; K.103), maar hou ook verband met haar selfverklarende onvermoë om betekenisse te begryp (K5; K6).

Uiteraard beïnvloed die inligting wat na vore tree tydens ’n assesseringsproses die proses opsigself ook, indien die genoemde feite die interaksie tussen die deelnemer en my sou beïnvloed. Wanneer sy dus die gevoel gehad het dat sy nie begryp het wat verwag word nie en onseker was oor die korrektheid of suksesvolheid van haar pogings, kon verdere afstand tussen ons ingetree het wat die proses negatief kon beïnvloed het. Tydens die latere gesprek

oor kultuur kon my belangstellende uitvra oor haar en haar gesin bygedra het om haar meer op haar gemak te laat voel, maar omdat die gesprek oor kultuur ná die projeksie-assessering plaasgevind het, het die gesprek nie die projeksie-assesseringsituasie en -proses beïnvloed nie. Selfs tydens die gesprek oor kultuur het my onvermoë om my verstaanbaar uit te druk en haar gemaklik te laat gesels, die moeilike vloei van die projeksie-assessering volgehou. Telkens as sy nie begryp het wat ek vra of bedoel nie, kon die proses skade gely het in terme van vloei en 'n "ons-verstaan-mekaar- nie"-gevoel laat toeneem het.

In retrospek, bloot vanuit 'n uitnodigende, insluitende, warm terapeutiese perspektief, sou ek graag ADA wou bemagtig het tot die gee van meer self-geïnisieerde inligting tydens die projeksies en die gesprekke ook, maar my eie tekorte volgens haar persepsie was betekenisvol. Uiteraard wou ek haar persoonlike uniekheid erken en wou ek haar maksimaal gemaklik laat voel.

4.2.1.8 ADA se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

Die bydrae van die dinamiese assesseringstegniek blyk in die monokulturele assesseringsituasie by ADA te lê in haar stellings dat die vertellings makliker was na my verduidelikings (MvsDA.13), en dat sy toé blyk te gesnap het wat sy moes doen (MvsDA.14). Dit is, in die lig van ADA se oënskynlike begripsprobleem wat nie blyk saam te hang met taal- of kultuurverskil nie, belangrik om kennis te neem dat 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging wel die proses en produk positief beïnvloed het. Dít te midde van 'n grootliks gedeelde verwysingsraamwerk. As na die projeksie-analise en struktuur-analise van ADA se vertellings gekyk word, wil dit voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging moontlik bevestiging bied vir ADA se persepsies omdat die tegniek ondersteuning blyk te gebied het tot die ontlokking van meer, en ryker, projeksies by ADA en inligting ontlok het wat kan lei tot 'n diepere begryping van ADA. Al die kategorieë by die projeksie-analise is sinvol beïnvloed tot dieper, ryker en/of meer projeksie ontlokking en 11 uit die 13 kategorieë by die strukturele analise van die projeksies is positief beïnvloed, om by te dra tot ryker, dieper en/of meer projektiewe inligting.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

ADA se belewing van die Murray-metode en die dinamiese assesseringstegniek van invraging, vanuit 'n monokulturele perspektief beoordeel, blyk ten gunste van laasgenoemde te wees as gekyk word na haar voorkeure en behoefte aan vrae en struktuur om haar beleefde hindernisse met gesprekvoering te verminder. Insae in ADA se belewings van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging vloei uit Gesprek 1, waar sy gestel het dat sy die verduidelikings tydens die opleidingsprojeksieplaat sinvol gevind het omdat haar vertellings vir haar, ná die intervensie, makliker verloop het (MvsDA.13). Sy het beleef dat sy daarna gesnap het wat haar te doen gestaan het (MvsDA.14). Haar response op die onderskeie projeksieplate tydens die verskillende fases bevestig haar belewing van die onderskeie metodes.

Verdere bevestiging is verkry van ADA af ten opsigte van die positiewe impak van die dinamiese assesseringstegniek deurdat sy gestel het dat die herhaling van haar frases gehelp het met haar vertellings. Alhoewel dit nie voorkom of ADA die doel van die tegniek kan verwoord nie, besef sy dat latere vertellings vir haar makliker was en dat herhaling van frases haar gehelp het. Haar vereiste dat iemand haar moet kan laat praat (K.108), mag ook hierby aansluit omdat sy versperrings in ekspressie blyk te beleef. Haar belewing van die gedrag wat gehandhaaf is tydens die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek, blyk dus gunstig te wees. Bevestiging van haar positiewe belewing van die proses word gevind vanuit die resultate van die projeksie- en strukturele analises. Die projeksie-analise dui aan dat haar projeksies verdiep het en dat vanuit die monokulturele assesseringsproses, alle kategorieë positief affekteer is ná die dinamiese assesseringsintervensie; die strukturele analise dui aan dat haar verbale uitsette vermeerder het en 11 uit 13 kategorieë beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. ADA impliseer tydens Gesprek 2 dat haar vertellings inhibeer kon gewees het deurdat sy nie gemaklik kon praat tydens die projeksie-assessering nie (K.105-108). Dit wil dus voorkom dat die tegniek sinvol impakteer het op die projeksie-ontlokking, maar nie noodwendig genoegsaam was om ADA gemaklik te laat voel by my as assessor nie.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

Of kultuur in ADA se geval die projeksie-assesseringsproses beïnvloed het al dan nie is, vanuit haar perspektief, onbekend. Vanuit 'n monokulturele perspektief was die assesseringsituasie vanuit mý perspektief gemaklik slegs ten opsigte van die gedeelde huistaal.

Was dit personaal-uniekeof kulturele faktore wat met ADA die proses beïnvloed het? Ek is onseker. Dit sou sin maak om te stel dat dit beide was. Maar slegs personaal-uniekefaktore

sou as antwoord ook sin maak. Beide van ons se uniekheid het uiteraard ingespeel op die situasie en die proses. Alles beïnvloed alles.

Was daar 'n "bewysbare" impak van kultuur op die projeksie-assessering met ADA? Ja. Haar ouderdomsgroep (as subkultuur) en gedrag wat moontlik tiperend van haar ouderdomsgroep is, die gegiggel en my belewing van afwysende gedrag van haar kant af, kon myns insiens op die proses impakteer het deur meer energie, verduideliking en dissonans-hantering (hare en myne) van my te eis binne die situasie.

Hoe kultuur ADA se projeksies beïnvloed het in terme van die betekenis van haar response, is duidelik in terme van inligting oor haar aanvaarding van besluite, hoe sy die rol van die moederfiguur beskou en haar vermoë om te volhard en haar bes te lewer in terme van haar gesin en familie se beskouing van "beste lewer". Gegrond op die inligting wat sy tydens die gesprek verskaf het, is kulturele sienings weerspieël in haar beskouing van die held en die ouers.

4.3 DIE VERTELLINGS VAN DIE AFRIKAANSE SEUN (ASA)

Agtergrond: ASA se agtergrondinligting is slegs aan eksaminators verskaf.
Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas was, is (1)TAT 3BM; (2)TAT 1; (3)TAT 2; (4)TAT 14; (5)TAT 5; (6)Roberts-2-projeksieplaat 6 en (7)TAT 16.

4.3.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT ASA SE VERTELLINGS

4.3.1.1 Projeksie-analise[8]

In die breë blyk dit vanuit die projeksie-analise dat die temas in ASA se projeksies sentreer rondom 'n behoefte om te presteer, outonoom te funksioneer, te behoort, rustigheid, vrede en harmonie te ervaar, maar terselfdertyd 'n belewing van buitestaander-wees. As toeligting toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van ASA se sewe kaarte in Tabel 4.11.

TABEL 4.11: ASA – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksie-plaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK** Hierdie seun blyk te respondeer met blamering, hartseer, spyt en kommer wanneer uitgevang dat hy oortree het. Vroue/ouers word gesien as vergewensgesind na diepe teleurstelling. Meer konstruktiewe keuses behoort 'n logiese uitkoms van self veroorsaakte negatiewe gebeure te wees.

[8] Vergelyk ASA se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: ASA). Bylaag D bevat volledige analises, ter toeligting van ASA se emosionele hindernisse.

	Projeksie-plaat 2	Hierdie seun maak sin uit frustrerende situasies deur te streef om eers self hindernisse te oorkom en dan hulp te vra. Volhardende oefening word ingespan om sukses te bereik. Seuns word gesien as trots, verkennend, volhardend, oop vir hulp en met positiewe toekomsverwagting. Eksterne hulpverleners word gesien as betroubaar en bekwaam.
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksie-plaat 3**	Hierdie seun blyk sin te gee aan alledaagse uitdagings deur geroetineerde aksies, in isolasie, te neem. Hy blyk behoefte te hê aan affiliasie, vrede, harmonie en geluk. Gesinslede word gesien in isolasie, later as harmonieuse, rustige, gelukkige eenheid. (Pa kom egter nêrens na vore nie.)
FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksie-plaat 4**	Hierdie seun blyk sin te gee aan onverwagte gebeurlikhede deur die oorsaak na te speur en te berus indien geen onmiddellike oplossings vir probleme gevind kan word nie. Seuns en mans word gesien as verkennend, aanvaardend en gerusgestel indien hul weet dat hulle 'n situasie nie kan verander nie.
	Projeksie-plaat 5	Hierdie seun blyk te respondeer deur gerusstelling te soek in die verkenning van die oorsake van onrusbarende gebeure, ten spyte van vrese. Vrouens word gesien as wakker, versorgende sekuriteitswagters wat gerusstelling probeer verkry.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie seun blyk met gesprekvoering en verduideliking betekenisgewing te verleen wanneer sy veiligheidsbehoeftes bedreig word. Hy ervaar seuns as jaloers, aggressief, gewelddadig, veroordelend en onbekwaam om konflik op te los. Hy aanvaar dat verhoudings wat geskaad word, nie herstel kan word nie. Hy het 'n behoefte aan dieper verhoudings en uitreiking van en na ander, aan *eenheid* met ander.
	Projeksie-plaat 7	Hierdie seun blyk sin te verleen aan die ervaring van hindernisse deur vermyding of ontvlugting in mitiese/godsdienstige bekende stories-van-ander, die niepersoonlike of feite van bekende verhale. Ander word gesien as probleemoplossend wat rasionele, kognitiewe, tegniese oplossings-vir-alles kan genereer. Hy blyk depressief te voel, hy wil presteer en bemeester, maar voel gedeeltelik onmagtig om hierdie drome te verwesenlik.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings maak tussen ASA se response op die projeksieplate:

(a) Hooftema

Tematiese veranderinge het voorgekom met betrekking tot verdieping. Van die temas het intensiveer en uitgebrei. Met betrekking tot die hooftema het "ryker" stories ontwikkel vanaf Projeksieplaat 1-7. 'n Neiging tot versuim van interaksie kom voor. "Oplossings" word nie daadwerklik bewerkstellig nie, dit gebeur maar deur sake uit 'n ander hoek te beskryf. Waar Projeksieplaat 1 en 2 dui op temas waar interaksie impliseer word in die oorkoming van hindernisse met die hulp van ander, vind verskerping in die isolasie-temas plaas tydens Fase 3. Die neiging om interaksie te versuim bereik 'n hoogtepunt tydens Projeksieplaat 7 waar ASA verdere afstand plaas deur 'n godsdienstige storie te vertel, "hulle" en "ons" te gebruik en in feite-van-bekende-stories te ontvlug.

Die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek blyk mee te gewerk het tot verskerpte isolasie in die temas, sowel as verdieping in temas oor verontagsaming van interaksie en probleemoplossing tydens Fase 3.

(b) Die hoofkarakter

Waar Projeksieplaat 1 en 2 se hoofkarakter bevoeg was om die hindernisse met die hulp van ander te oorkom, werk die hoofkarakters geïsoleerd, maar in oënskynlike gesamentlike strewe na doelwit bereiking by Projeksieplaat 3. Tydens Projeksieplate 4, 5 en 6 blyk die hoofkarakters in verskerpte isolasie te funksioneer. Tydens Projeksieplaat 7 vind vermyding van persoonlike betrokkenheid by die projeksieplaat plaas, waar ASA ontvlug in godsdienstige feite; verdiepte isolasie dus. Ontwikkeling van moontlike self-insig oor menslike doel en probleemoplossing deur die gebruik van vermoëns, blyk plaas te vind. Ander genereer egter oplossings en persoonlike onbetrokkenheid by oplossings van probleme blyk te intensiveer.

Dit mag moontlik inhou dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek meegewerk het tot verskerpte isolasie en onbetrokkenheid by probleemoplossing by die hoofkarakters, met ontluiking van moontlike self-insig sodat sekere "ware" betekenisse van aktiewe probleemoplossing na vore tree.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Waar die hoofkarakter se behoeftes tydens Projeksieplaat 1, 2 en 3 meer sentreer om affiliasie en bemeestering, verander die trant, na die toepassing van die opleidingskaart, en word die temas dieper uitgebrei na 'n behoefte aan sekuriteit en outonome probleemoplossende funksionering te midde van hindernisse.

Dit lyk dus of die dinamiese invragingstegniek hier 'n diepere vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het deurdat vertellings in Fase 3 sekuriteitsbehoeftes en behoeftes aan outonome probleemoplossende funksionering ook laat blyk, asook verdieping in die isolasie/affiliasie behoeftes teweegbring.

(d) Wêreldbeskouing

By Projeksieplate 1 en 2 sien ASA die wêreld as positief responderend op die hoofkarakter se dilemmas. By Projeksieplaat 3 word die wêreld as veeleisend, maar bestuurbaar gesien. By Projeksieplate 4-7 word meer negatiewe kenmerke aan die wêreld toegedig, omdat self-gegenereerde oplossings nie bewerkstellig kan word nie, slegte dinge "gebeur maar" en niks behalwe berusting of 'n belewing van verligting, kan 'n verskil maak nie.

Die moontlikheid bestaan dus dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek verandering in die vorm van intensivering van onoorkombare hindernisbelewing in projeksies meegebring het. Dit lyk moontlik dat ASA se depressiewe geneigdheid 'n rol in die wêreldbeskouing kon speel, wat danksy die dinamiese invragingstegniek na vore kon kom.

(e) Siening oor figure

'n Verskil tussen die sienings kom fase-georiënteerd voor by die kategorie ouerskap figure en kontemporêre figure, by ASA. By Projeksieplate 4-7 is versorgende ouerskap figure afwesig en die kontemporêre figure kom in teenstelling met Fase 1, afwesig (Projeksieplaat 4 en 5) of intensioneel onhulpvaardig (Projeksieplaat 6) voor. Die siening van figure in Fase 1 en 2 is meer positief, terwyl die siening van figure by Fase 3 meer negatief in verhouding tot homself voorkom (Proksieplaat 7 dui daarop dat ander oplossings genereer, nie hy nie). Die isolasie tema word versterk vanaf Projeksieplaat 4 tot 6. 'n Erkenning van 'n interne lokus van beheer kom voor vanaf Projeksieplaat 4 tot 7 deur sy eie keuse van berusting of verligting vind, maar ander besluit of genereer oplossings. Junior figure word negatief voorgestel en kom slegs by Projeksieplaat 1 voor as vriende wat afknou.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging 'n bydrae gelewer het tot 'n fokus waar ander besluite of oplossings genereer en dieper en ryker projeksies binne hierdie kategorie. Kontemporêre figure is tydens Fase 3 nie op die toneel nie, in konflik of het die vermoë om probleemoplossend te wees, in teenstelling met die hoofkarakter wat nie probleemoplossend figureer nie.

(f) Betekenisvolle konflikte

'n Verskil word bemerk tussen Fase 1 en 3. Betekenisvolle konflikte word uitgebrei en verdiep tydens Fase 3. Konflikte met betrekking tot isolasie, outonomie, bemeestering, vrede/konflik en affiliasie/verwerping kom voor tydens Fase 3. Projeksieplaat 7 span die kroon op die tema van probleemoplossing/bemeestering wat vir die eerste keer oorgaan in 'n strewe na solidariteit ten opsigte van 'n verbeterde wêreld. Hierdie projeksieplaat stel die konflikbelewing (bemeestering/mislukking, affiliasie/isolasie en sy depressiewe geneigdheid) en beredeneer dat sekere ander oplossings kan genereer. Oplossings word nie deur homself bewerk nie. 'n Kontinue fokus op interpersoonlike isolasie en konflik kom voor by Projeksieplate 4-6. Van die konflikte wat na vore tree is afhanklikheid *versus* onafhanklikheid, affiliasie *versus* isolasie en bemeestering/probleemoplossing *versus* mislukking.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek kon 'n bydrae gelewer het tot die verandering wat bemerk is tussen die fases, ten opsigte van betekenisvolle konflikte by ASA, asook met die opbou na Projeksieplaat 7, waar 'n piek bereik word in sy verstorie van die een hoofkonflik (probleemoplossing/bemeestering).

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese het uitgebrei na deprivering (van lig in Projeksieplaat 4, veiligheid in Projeksieplate 5 en 6, vermoë tot eie probleemoplossing in Projeksieplaat 7) tydens Fase 3 en die vrese het geblyk te intensiveer oor die fases heen. Ryker beskrywings is gegee en meer en ryker inligting is so verkry.

Omdat daar blyke is dat die toepassing van die tegniek moontlik kon bygedra het tot die intensivering van projeksies, kon die intensivering van die aard van die vrese ook baatgevind het by die toepassing van die tegniek.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

'n Onderskeid kan getref word tussen die eerste twee fases en Fase 3, waar Projeksieplate 4-7 duideliker bewyse lewer van verdedigingsmeganismes soos blyk vanuit die Haworth-analise. Die frekwensie verdedigingsmeganismes, sowel as die verhouding van die getal verdedigingsmeganismes tot die getal projeksiestellings, uitgedruk as persentasie, word getoon in Tabel 4.12.

TABEL 4.12: ASA – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (Vm) (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal Projeksie-stellings	%
Projeksieplaat 1	4	6	23	26,1%
Projeksieplaat 2	3	3	22	13,6%
Projeksieplaat 3	2	4	37	10,8%
Projeksieplaat 4	5	9	29	31,0%
Projeksieplaat 5	6	8	27	29,6l%
Projeksieplaat 6	5	10	46	21,7%
Projeksieplaat 7	4	7	35	20,0%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x100=6/23 x 100≈26,1%

Die verlaging van die persentasie verdedigingsmeganismes tydens die opleidingsplaat (10,8%), soos getoon in Tabel 4.12, mag wees as gevolg van verskeie redes, byvoorbeeld my verhoogde toetrede wat ASA se angsbelewing kon laat daal het, die appèlwaarde van die projeksieplaat, of die feit dat die hoofkarakter tydens die vertelling sy ideale gesin mag beskryf het. Dit word egter gevolg deur 'n skerp toename tydens Projeksieplaat 4 (31,0%) en bly relatief hoog vir die duur van Fase 3.

Dit blyk dat toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging 'n bydrae kon gelewer het in die verhoogde frekwensie van verdedigingsmeganismes, moontlik as gevolg van verdiepte projeksies, of ook weens die meer selfstandige lewering van die projeksies.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Tekens wat dui op 'n verhoogde toetrede van die superego blyk tydens Fase 3 voor te kom. "Straf" blyk in teenstelling met Fase 1, intensiveer te word, waar die hoofkarakter tydens Projeksieplaat 4 onskuldig moet "ly" deurdat elektriese lig ontneem word, die vrou in Projeksieplaat 5 gewek word uit slaap deur vrees vir 'n moontlike inbreker en die seun tydens Projeksieplaat 6 vals beskuldig word en onopgeloste stremming in verhoudings ervaar; Projeksieplaat 7 dui op 'n verontagsaming om eie interaksie te bewerkstellig, waar die "straf" moontlik sy onvermoë is om self oplossings te genereer.

Aanduidings van die moontlike invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek kon gevind word deurdat 'n verhoging in superego-toetrede skynbaar plaasgevind het en straf intensiveer het deur meer uitgebrei voor te kom.

(j) Integrasie van die ego

'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk by Projeksieplate 1 en 2 in teenstelling met Projeksieplate 4-7. Waar die held in Projeksieplate 1 en 2 wel as redelik bevoeg beskou kon word in die lig van die uiteindelike uitkoms van die vertelling, word die gesin in Projeksieplaat 3 as onrealisties "bevoeg" gesien met betrekking tot die uitkoms en vanaf Projeksieplate 4-7 as onbevoeg (veral in Projeksieplate 5 en 6), omdat oplossings nie self bewerkstellig word nie. 'n Definitiewe wending kan bespeur word in die vertelling tydens Projeksieplaat 7. Wendings word as element in die struktuur-analise voorgehou, wat hierna sal volg.

Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik 'n impak op die manifestasies van ego-integrasie gehad het, aangesien 'n verskil in die bevoegdheidsvlakke van die hoofkarakter wel merkbaar is indien Projeksieplaat 1 en 2 met Projeksieplate 4-7 vergelyk word.

4.3.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van ASA se projeksies

Tabel 4.13 bied 'n samevatting van die kategorieë waar die dinamiese assesseringstegniek wel 'n verskil blyk teweeg te gebring het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.13: ASA – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Verdiep, uitgebrei, ryker stories ontwikkel
b. Die hoofkarakter	Ja	Verskerpte isolasie
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	In Fase 3 word die behoeftes uitgebrei na ’n behoefte aan veiligheid, bemeestering en skep van eie oplossings
d. Wêreldbeskouing	Ja	Intensivering van die toedig van negatiewe eienskappe aan die wêreld as funksie van depressie
e. Siening oor figure	Ja	Verdiep, Fase 3 figure meer geïsoleerd. Dienooreenkomstige ryker en verdiepte projeksies
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Uitgebrei en verdiep
g. Aard van vrese	Ja	Uitgebrei en intensiveer
h. Verdedigingsmeganismes	Ja	’n Verhoogde frekwensie van verdedigings-meganismes
i. Verhoging van superego-toetrede	Ja	“Straf” intensiveer
j. Integrasie van die ego	Ja	Verander van redelik bevoeg na onbevoeg. Uiteindelike oplossings “gelukkig” maar net daar, nie self deur held bewerkstellig

Al die kategorieë by die projeksie-analise van ASA, tien uit die moontlike tien, blyk positief beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek.

4.3.1.3 Struktuur-analise

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot ASA se projeksies is saamgevat in Tabel 4.14 en verskyn volledig in E Aanhangsel. ’n Los kopie van Tabel 4.14 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.14	ASA - Struktuur-analise van vertellings						
RESPONSE / **SUB-FASE**	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
FASES	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*	17V ; 3NV 268V	24V ; 3NV 201V	137V; 4NV 244V	11V ; 1NV 246V	13V ; 1NV 257V	9V ; 1NV 429V	3V ; 1NV 312V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)	23	22	37	29	27	46	35
c. Responspatrone/Lengte per inset**	Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***	6V;3NV	10V;3NV	16V;4NV →	4V;1NV ↓	3V;1NV ↔	4V;1NV ↔	1V;1NV ←
e.Huiwerings	26	12	20	16	20	39	25
f. Herhalings	0	2	1	1	2	0	2
g.Getal direkte & eie verduidelikings	3	1	1	0	2	6	2
h.Woordkeuse	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend
i.Toename /verdieping in Projeksieduidings****			√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie) ******* • **Geïnisieer deur**	2 wendings 1.7daarna gaan...; 1.7 ...maar sy gaan moet ander vriende moet kry... 1 Ek 1 Self	1 wending 2.2 ...hy het net daar besluit hy is lus vir iets nuuts... 1 Ek sneller	1 wending 3.7 se einde: ...wegraak. Self	0 wendings	3 wendings 5.1..en tot haar verligting... 5.2 slaap sy die aand uhm lekker...; 5.2 ...dis 'n goeie ding... 1 Ek 2 Self	2 wendings 6.1 se einde: ...maar op die einde van die dag was die situasie uitgeklaar...; 6.3... het nie rêrig die hele storie... 1 Ek 1 Self	1 wending 7.1 einde:En op die einde... sal elke moeilike probleem wat opkom,sal ons iets daarvoor uitdink en ons sal dit oplos. 1 Self
k.Toonaard	Donker Depressief Angstige slagoffer Blamerend Eksterne lokus van beheer Verligting uitkoms	Positiewe moont-likheid, alhoewel held sukkel	Isolasie Oor-Optimistiese uitkoms Idealisties	Negatiewe toon Isolasie Depressief Berustend Realisties Oplossing in sy eie benadering	Donker/lig Angstig/opgelos Berustend Isolasie Realisties Eie inset tot oplos-sing slegs met verduideliking, geen verdere eie inset tot oplossing	Donker Angstig Depressief Isolasie Berustend Onopgeloste konflik Prestasie tov sekere areas	Beskrywing van skeppingsverhaal. Positiewe toekoms-verwagting. Begryp alternatiewe moontlikhede Solidariteit Oplossings deur ander; geen eie oplossings gegenereer.
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**	√ √ √	√ √	√ √ √	√ √	√	√	√
m.Formaat	Storie	Storie	Beskrywing&Storie	Storie	Storie	Storie	Bestaande Stories

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.11 tot 4.17 vir duidings van responspatrone

*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

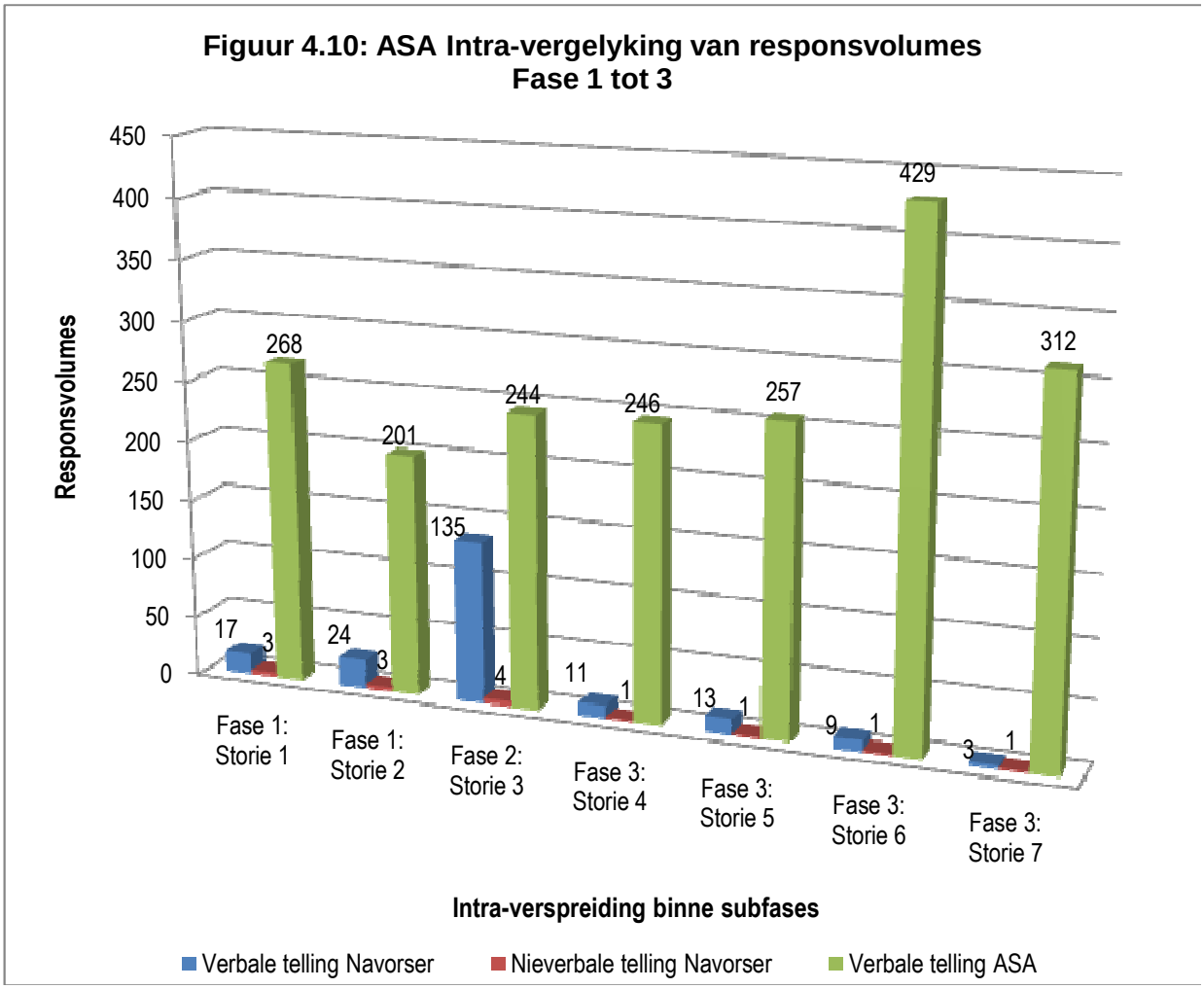
***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

Vanuit **Tabel 4.14** word die genoemde kategorieë as intra-vergelykende besprekingspunte eksploreer. Vervolgens die bespreking van die interpretasie van die struktuur-analise van ASA se response, verder belig aan die hand van Figure 4.10-4.17.

(a) Volume van response

Die analise van ASA se volume van response word vervat in E Aanhangsel. Figuur 4.10 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van my insette (verbale en nieverbale uitings) en ASA se verbale response tydens elke subfase.

Figuur 4.10: ASA Intra-vergelyking van responsvolumes Fase 1 tot 3



Indien **Tabel 4.14** met Figuur 4.10 saamgelees word, kan die benaming van elke subfase dienooreenkomstig vergelyk word. Die intra-vergelyking oor die fases heen in Figuur 4.10 toon hoe my getal insette afgeneem het in Fase 3 (11-13-9-3), terwyl die getal woorde van ASA toegeneem het vanaf Projeksieplaat 4 tot 6 (246-257-429-312). ASA se woorde het tydens die laaste projeksieplaat afgeneem, maar verdieping in projeksie het tydens toepassing van beide Projeksieplaat 6 en 7 plaasgevind.

As verdere toeligting is die verhouding tussen my insette (verbaal en nieverbaal) tot ASA se woorde bepaal, sowel as die persentasie wat ASA se woorde beslaan het van die totale kommunikasie tydens elke vertelling. Tabel 4.15 dui dit aan.

TABEL 4.15: ASA – Verhoudings ten opsigte van my insette tot sy woorde en persentasie van sy woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	ASA	Totale kommunikasie	Verhouding van my insette tot ASA se getal woorde*	ASA se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	17	268			
	Nieverbaal	3				
	Subtotaal	**20**	**268**	**288**	**1:13,4**	**93,1%**
Vertelling 2	Verbaal	24	201			
	Nieverbaal	3				
	Subtotaal	**27**	**201**	**228**	**1:7,4**	**88,2%**
Vertelling 3	Verbaal	137	244			
	Nieverbaal	4				
	Subtotaal	**141**	**244**	**385**	**1:1,7**	**63,4%**
Vertelling 4	Verbaal	11	246			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**12**	**246**	**258**	**1:20,5**	**95,3%**
Vertelling 5	Verbaal	13	257			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**14**	**257**	**271**	**1:18,4**	**94,8%**
Vertelling 6	Verbaal	9	429			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**10**	**429**	**439**	**1:42,9**	**97,7%**
Vertelling 7	Verbaal	3	312			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**4**	**312**	**316**	**1:78,0**	**98,7%**

*Bewerking: Getal woorde van ASA /My insette=268/20≈13,4

**Bewerking: ASA woordtelling/Totale kommunikasie x 100=268/(17+3+268) x 100≈93,1%

Waar die verhouding tussen my insette en ASA se getal woorde tydens die Murray-metode (Projeksieplaat 1 en 2) onderskeidelik 1:13,4 en 1:7,4 was, en die persentasie van sy woorde onderskeidelik 93,1% en 88,2% van die totale kommunikasie, het ASA se getal woorde eskaleer tot by Projeksieplaat 7, met ’n verhouding van 1:78,0 en ’n persentasie van 98,7%.

ASA se persentasie woordtelling blyk in Fase 3 ’n patroon te vorm waar die verhoudings en persentasies konstant hoër is as in Fase 1, ten spyte van die skommelings in die woordtellings van ASA. Alhoewel ASA se getal woorde ’n piek bereik het by Projeksieplaat 6 en verminder het by Projeksieplaat 7, was die verhouding van ASA se woorde tot my insette, sowel as die persentasie van ASA se woorde van die totale kommunikasie tydens die vertelling, die hoogste tydens Projeksieplaat 7.

Dit wil dus voorkom asof die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek 'n invloed gehad het op die woordtellings van ASA, in die vorm van 'n verhoging in die verhouding van ASA se woorde tot my insette sowel as die persentasie van sy woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat.

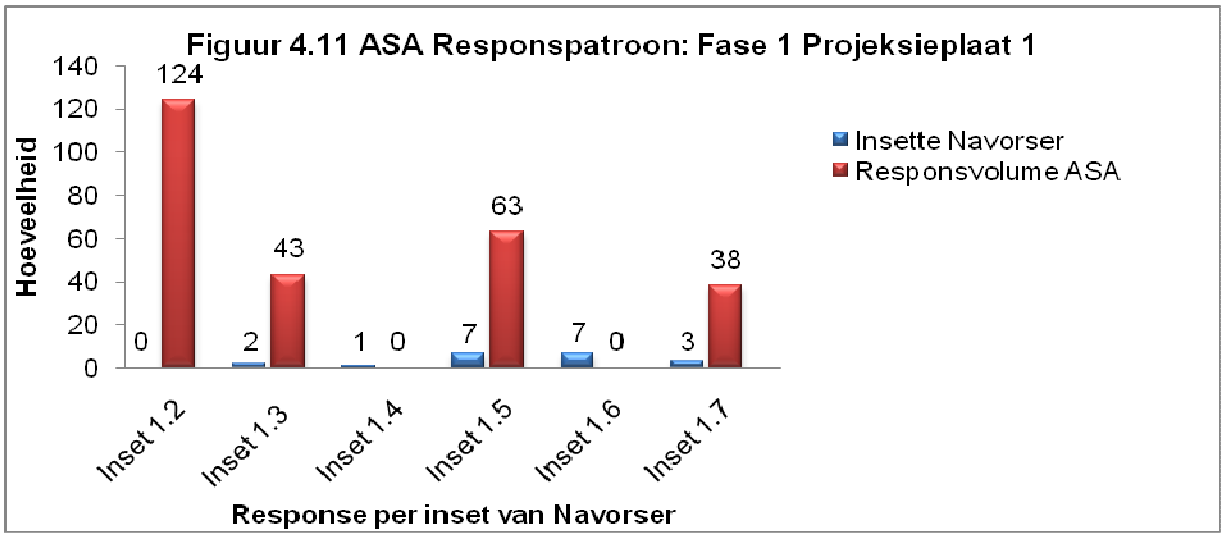
(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.14)

Die getal stellings het by alle kaarte in vergelyking met Projeksieplaat 1 en 2 toegeneem. By Projeksieplaat 7 het die aantal projeksiestellings afgeneem, maar was steeds veel meer as die getal projeksiestellings in Fase 1. Tydens Projeksieplaat 7 kon die afname in die getal projeksiestellings 'n produk van die appèl van die projeksieplaat gewees het, aangesien afstandplasing tydens die vertelling voorgekom het.

Globaal wil dit voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by ASA moontlik 'n invloed gehad het met betrekking tot die getal projeksiestellings. Projeksiestellings blyk te verhoog het.

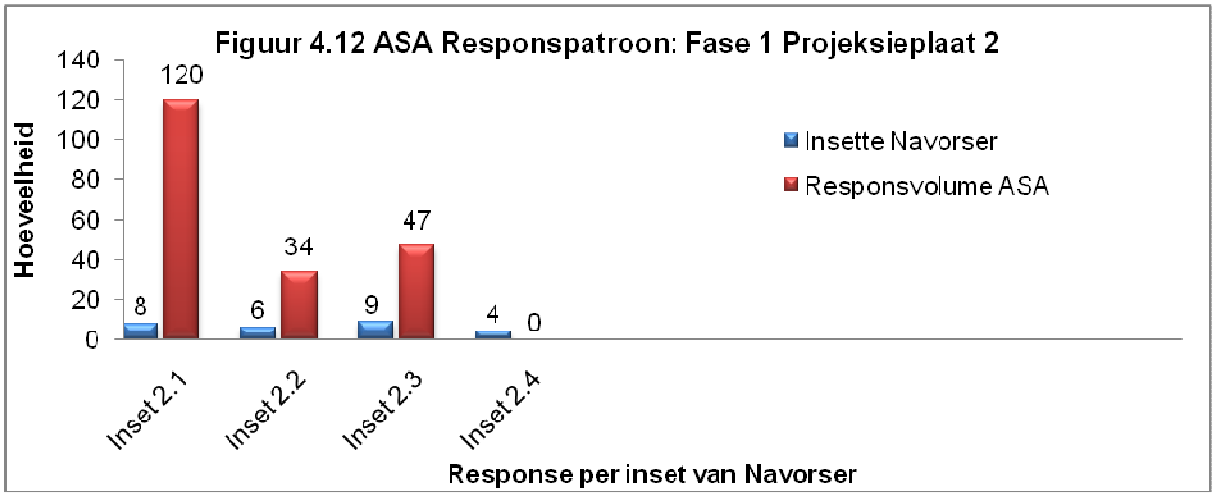
(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

Die responspatrone by ASA word vervat in E Aanhangsel. Die voorstelling van sy responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.11-4.17.

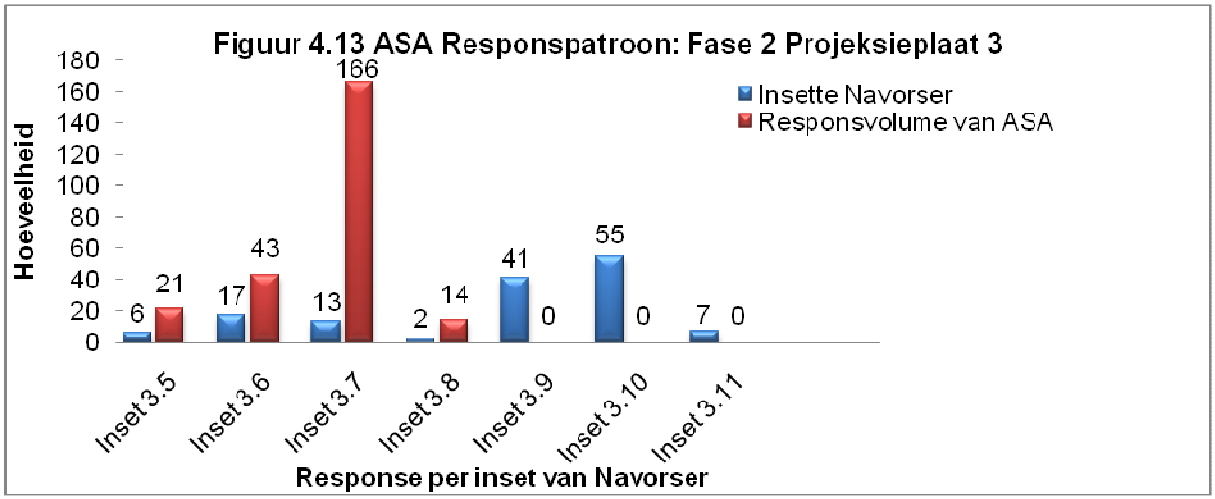


Figuur 4.11 toon die responspatroon tydens die intree-projeksieplaat, met die grootste volume ter aanvang en groot fluktuasies in volume verderaan. Inset 1.2 was die Murray-opdrag wat nie by die woordtellings ingesluit is nie. Nieverbale aanmoediging ('n aanmoedigende kopknik- 1.3; 1.5; 1.6), herhaling van sy frases (1.5; 1.6), "*OK...*" (1.3), "*En?*" (1.4) en "*Enige iets anders?*" (1.7) is gebruik tydens die toepassing van Projeksieplaat 1. By 1.4 het ASA respondeer deur te vra of die storie nog moet aangaan, 'n prosesstelling wat nie getel is nie. By inset 1.6 het hy net "*Ja*" geantwoord toe ek sy frase herhaal het, iets wat

meermale tydens die vertellings voorgekom het en wat aandui dat my herhaling van sy frases nie kontinu meer response by hom ontlok het nie.

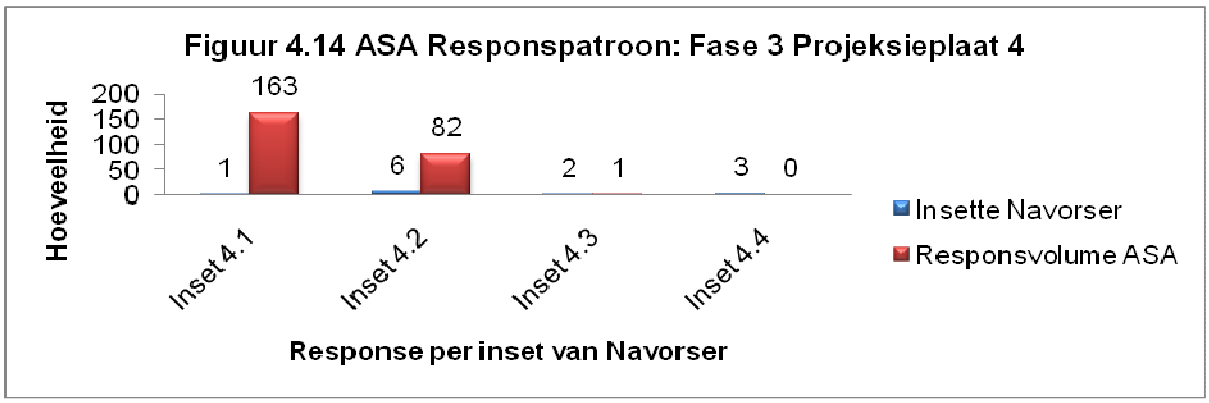


Figuur 4.12 toon dat minder insette (naamlik 4) deur my gemaak is en die langste respons is weer eerste gegee. Ter aanvang is "...*nou vir die volgende ene...*" gebruik, waarna ASA by 2.2 aangemoedig is met 'n "*OK...wat het daartoe gelei?*" en 'n nieverbale kopknik. Inset 2.3 behels "*OK..goed... en die uitkoms van die storie?*", met 'n gepaardgaande kopknik. Die finale inset "*OK... enige iets anders?*" het slegs 'n prosesstelling gelewer.



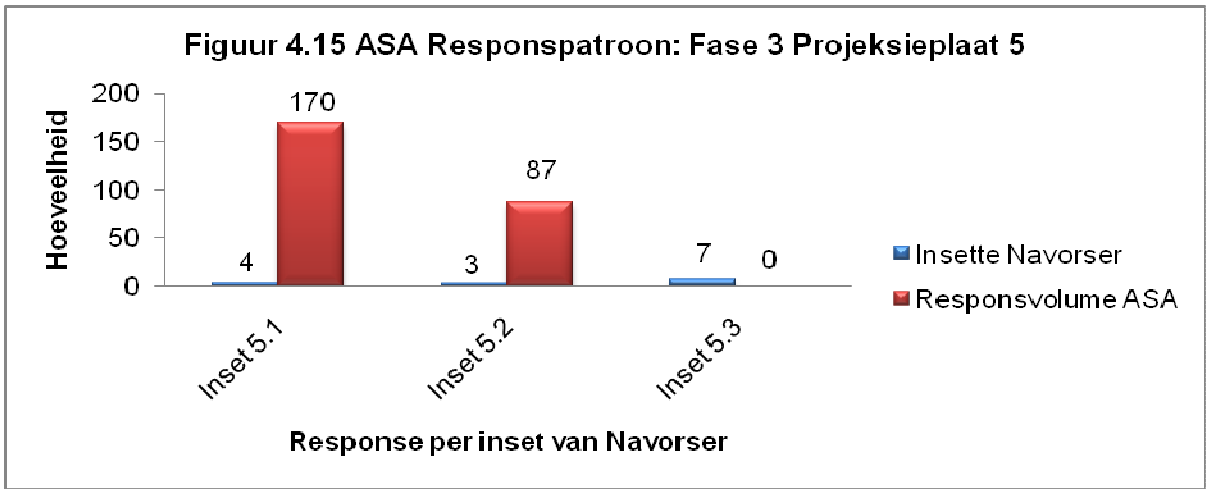
Projeksieplaat 3, die opleidingsplaat, word voorgestel in Figuur 4.13, wat my veelvuldige insette en ASA se response toon. Logies was my insette tydens Fase 2 meer as tydens Fase 1 as gevolg van die verduidelikings wat ek gegee het. Dit val op dat ASA se hoogste responsvolume later (by inset 3.7) voorgekom het as by die vorige twee projeksieplate en dat my latere uitvoerige verduidelikings by insette 3.9 en 3.10 geen verdere response ontlok het nie.

Figure 4.14 tot 4.17 gee 'n grafiese voorstelling van my insette *versus* die volume van ASA se response tydens die hertoetsfase, naamlik op Projeksieplate 4-7.

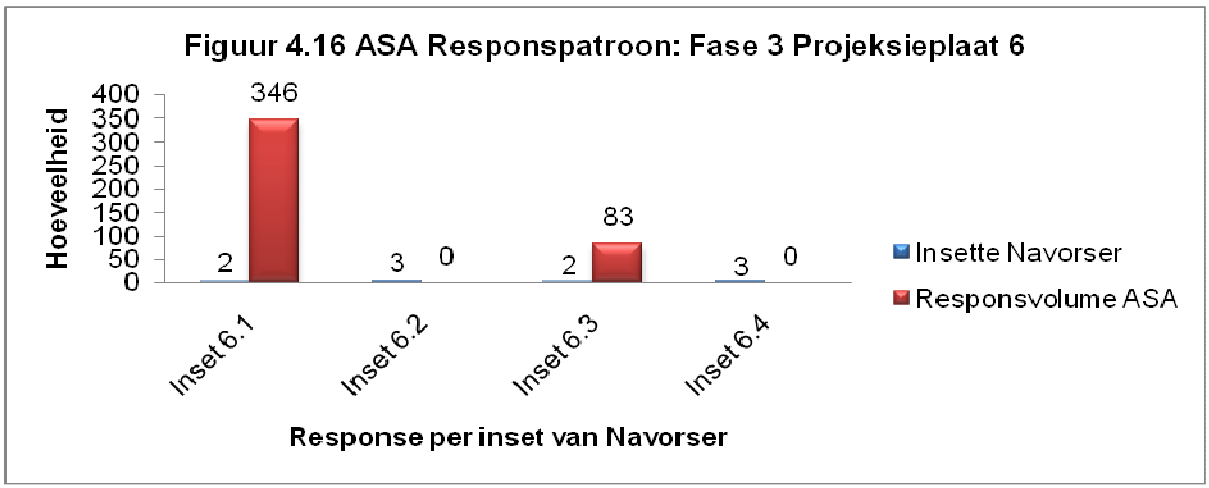


ASA respondeer inisieel met 'n hoë responsvolume op slegs een woord ("*OK...* "; 4.1) van my, waarna ek sy laaste frase herhaal (4.2) met gepaardgaande response van sy kant af. Hierna het 'n geen verdere projeksiestellings as respons plaasgevind nie. Sy response blyk vinniger 'n versadigingspunt te bereik het op minder insette van my kant af.

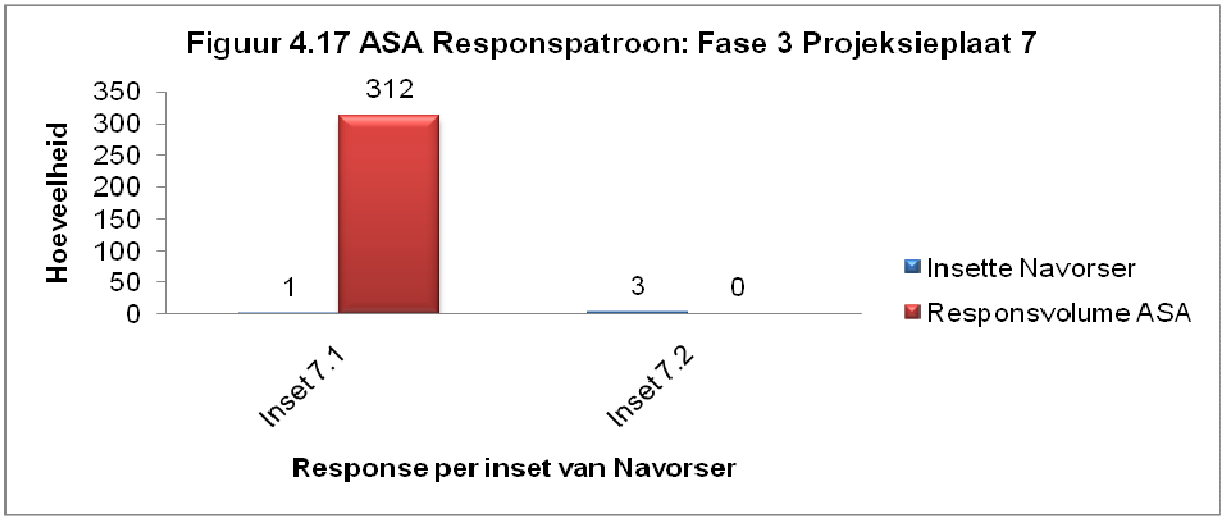
Die hertoetsfase blyk volgens die responspatroon reeds by Projeksieplaat 4 positief beïnvloed te wees deur die dinamiese assesseringsintervensie, omdat ASA vollediger op die inisiële insette gerespondeer het.



Figuur 4.15 toon 'n herhaling van die patroon by Projeksieplaat 4, met ASA se response volledig op slegs twee insette van my. By inset 5.3, "*Enige iets... wat jy nog kan vertel?*", het ASA slegs respondeer met "*Uhm... nee*".



Figuur 4.16 dui 'n verskil van Projeksieplate 4 en 5 in responspatroon aan deurdat meer as dubbeld die hoeveelheid woorde (346) as respons op die eerste inset gelewer word en hy op my herhaling van sy frase (6.2) slegs respondeer met 'n prosesstelling ("*Ja*"). ASA se afsluiting/aanvulling is egter dieselfde lengte (83) as op die vorige twee projeksieplate. Die hoër respons mag moontlik toegeskryf word aan die appèlwaarde van die projeksieplaat.



Figuur 4.17 toon dat ASA weer ruim respondeer het op die eerste inset, 'n enkele kopknik, met 312 woorde. Hy lewer dadelik 'n versadigde vertelling, afgesluit met slegs 'n enkele prosesstelling "*Nee wat*", in antwoord op my "*Enige iets anders?*" (7.2). Samevattend blyk 'n vergelyking van Figure 4.14 tot 4.17 aan te dui dat ek minder insette met minder uitings per inset moes lewer tydens Fase 3. Die responspatroon tydens Fase 3 verskil ook van dié van Fase 1 en 2 deurdat die vertellings vinniger versadiging bereik met 'n gepaardgaande afname in response.

Dit lyk of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging ASA se responspatrone beïnvloed het ten gunste van minder ontlokkings benodig deur my as assessor, en ten gunste van stories wat gouer versadiging bereik het.

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.14)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by ASA is vervat in E Aanhangsel. As daar intra-vergelykend na elke projeksieplaat en fase-vergelykend gekyk word of verskille in die getal aanmoedigings plaasgevind het, word opgemerk dat aanmoedigings tydens Fase 1 eskaleer het na Fase 2 toe (9-13-20) en tydens Fase 3 afgeneem het (5-4-5-2). By Projeksieplaat 4, 5 en 6 het die getal aanmoedigings ongeveer dieselfde gebly. Minder aanmoedigings vir dienooreenkomstige hoër responsvolume, was benodig. Figure 4.14-4.17 toon boonop dat die laaste aanmoediging per projeksieplaat, in Fase 3 slegs responsstellings gelewer het.

'n Gevolgtrekking rakende die effek van die toepassing van dinamiese invraging op die getal en patroon van aanmoedigings, tydens die afneem van projeksies by ASA, kan dus wees dat aanmoedigings afgeneem het en response vinniger versadiging bereik het.

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.14)

Huiwerings wat in ASA se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van ASA se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.16 getoon.

TABEL 4.16: ASA – Die verhouding van huiwerings tot sy responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	26	268	9,7%*
	Projeksieplaat 2	12	201	6,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	20	244	8,2%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	16	246	6,5%
	Projeksieplaat 5	20	257	7,8%
	Projeksieplaat 6	39	429	9,1%
	Projeksieplaat 7	25	312	8,0%

*Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop: 26/268x100**≈9,7%**

Volgens Tabel 4.16 het in Fase 1 onderskeidelik 9,7% en 6,0% huiwerings by ASA voorgekom. Tydens die opleidingsfase het sy huiwerings weer vermeerder na 8,2%. As die huiwerings in Fase 1 as reikwydte beskou word, val dit op dat die huiwerings tydens al vier projeksieplate van Fase 3 binne die reikwydte bly. Dit is ook opmerklik dat ASA se huiwerings na die daling onmiddellik na die opleidingsplaat, weer toegeneem het. Die laer

getal huiwerings tydens Projeksieplaat 2 en 4 mag moontlik toegeskryf word aan kortstondige helderheid oor die taak na die leerervarings van Projeksieplaat 1 en 3, voor hy weer in sy habituele styl van onsekerheid/langsame taakuitvoering teruggesink het.

Dit wil voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate weinig, indien enige, invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by ASA, en dat 'n sterker, personale tendens tot huiwering die botoon gevoer het.

(f) Herhalings (sien Tabel 4.14)

'n Volledige aanduiding van ASA se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel en die verhouding van sy herhalings tot sy responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.17 getoon.

TABEL 4.17: ASA – Die verhouding van herhalings tot sy responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	0	268	0,0%
	Projeksieplaat 2	2	201	1,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	1	244	0,4%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	1	246	0,4%
	Projeksieplaat 5	2	257	0,8%
	Projeksieplaat 6	0	429	0,0%
	Projeksieplaat 7	2	312	0,6%

Tabel 4.17 toon 'n tendens van min, indien enige, sistematiese wisseling oor die fases heen in ASA se herhalings.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, blyk weinig, indien enige, invloed te gehad het op die frekwensie van herhalings by ASA se vertellings.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.14)

Die analise van ASA se getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.18, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

TABEL 4.18: ASA – Die verhouding van getal verduidelikings tot sy responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	3	268	1,1%
	Projeksieplaat 2	1	201	0,5%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	1	244	0,4%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	0	246	0%
	Projeksieplaat 5	2	257	0,8%
	Projeksieplaat 6	6	429	1,4%
	Projeksieplaat 7	2	312	0,6%

Tabel 4.18 toon 'n tendens van min sistematiese wisseling oor die Fases heen, maar met 'n merkbare toename van verduideliking by Projeksieplaat 6. Projeksieplaat 6 blyk betekenisvol te gewees het as portuursgroepplaat en 'n belangrike vertelling vir ASA. Dit mag as verklaring dien vir sy vermeerderde verduidelikings.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk nie 'n invloed te gehad het ten opsigte van self-geïnisieerde verduidelikings by ASA se projeksieplate nie.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.14)

Die analise van ASA se woordkeuse is vervat in D en E Aanhangsel. Dit wil nie voorkom of daar 'n verandering in woordkeuse vanaf Projeksieplaat 1 tot 7, voorgekom het nie. ASA se wyse van uitdrukking was deurlopend storie-formulerend, gekenmerk deur kwalifiserings.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk nie ASA se response te beïnvloed het waar dit woordkeuse aangaan nie.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.14)

Tydens die bespreking van die resultate van ASA se projeksie-analise (vergelyk 4.3.1.1) is 'n toename en 'n verdieping in projeksie-duidings bemerk tydens Fase 3. Nie net is toenemend meer projeksie stellings (vergelyk b) in Fase 3 as in Fase 1 gemaak nie, maar verdieping in die projeksie het plaasgevind (vergelyk die transkripsies van ASA). Alhoewel Projeksieplaat 7 minder woorde en projeksiestellings bevat het as Projeksieplaat 6 en oor 'n bekende/mitiese verhaal gehandel het, het die vertelling kernelemente van ASA se konflikareas (prestasie en outonome funksionering) sterk na vore laat tree. Hy het self antwoorde op vraagstukke genereer, wat bygedra het om Projeksieplaat 7 'n verdiepte projeksie te maak.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk ASA se projeksie te beïnvloed het deur dit te laat toeneem en verdiep.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.14)

Die analise van wendings in ASA se vertellings is vervat in E Aanhangsel. ASA se vertellings toon wendings wat verander tussen Fase 1 en 3, ten opsigte van die inisieerder daarvan. Sy eerste vertelling toon twee wendings: een wending wat deur my laaste inset (1.7) inisieer word "*...daarna gaan dinge maar...*" (1.7), wat plaasvind nadat ongeveer 80% van sy storie reeds vertel is; en een wending wat deur homself gesneller word deurdat hy raad verskaf oor wat die hoofkarakter behoort te doen na haar dilemma ("*maar sy gaan moet...*"; 1.7).

Tydens Projeksieplaat 2 vind een wending plaas wat volg na 'n opdrag-vraag van my af (2.2). Tydens Projeksieplaat 4 vind geen wendings plaas nie, maar vanaf Projeksieplaat 5 vind onderskeidelik 3, 2 en 1 wendings plaas, almal behalwe een wending (5.2) geïnisieer deur ASA self.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek blyk by te gedra het tot die ondersteuning van spontane wendings in die vertellings.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.14)

Die toonaard van ASA se projeksies het verander in Fase 3. Projeksieplate 4 tot 7 se toonaard is meer donker, maar terselfdertyd meer realisties.

Die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate het oënskynlik die toonaard van ASA se projeksies beïnvloed. Intensivering van 'n donker toonaard het tydens Fase 3 plaasgevind, maar met 'n stygende lyn van steurende en uitdagende nie self-opgeloste gebeure in die afloop van die projeksies.

(l) Respondeer goed op (sien Tabel 4.14)

ASA het tydens Fase 1 en 2 meestal goed gerespondeer op opdragte, uitings, herhalings van sy frases, asook op nieverbale uitings soos 'n kopknik. Omdat my aanmoedigings verminder het tydens Fase 3, kan ek nie met sekerheid sê hoe hy sou respondeer het op alle tipe insette nie. Tydens Fase 3 het hy goed respondeer op minimale insette, byvoorbeeld uitings soos *OK* (4.1; 4.3; 5.1), *en toe* (5.2; 6.3), en selfs op 'n enkel kopknik (5.1; 6.1; 7.1).
Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk by ASA positief mee te gewerk het tot verandering in sy response op ontlokking van projeksies deurdat minder en eenvoudiger ontlokkings nodig blyk te gewees het oor die fases heen. Uitings blyk maksimale ontlokking te ontsluit het tydens Fase 3.

(m) Formaat (sien Tabel 4.14)

Die formaat van ASA se vertelling het deurlopend 'n storie-formaat aangeneem. Die formaat het nie verskil by Fase 1 en Fase 3 nie, behalwe vir Projeksieplaat 7, wat moontlik toegeskryf kan word aan die aard van die appel van die projeksieplaat.

Hierdie kategorie het onveranderd gebly en blyk dus nie beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek nie.

4.3.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van ASA se projeksies

Tabel 4.19 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van ASA se projeksies, indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

TABEL 4.19: ASA – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Woordtelling/volume van response	Ja	Verhoog.
b. Getal projeksiestellings	Ja	Verhoog. Projeksies verdiep.
c. Responspatrone	Ja	Minder ontlokking benodig deur my. Hoër, vinniger versadigde responsvolumes gelewer per my inset.
d. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Afgeneem. Vinniger gelewerde vertellings.
e. Huiwerings	Nee	Weinig indien enige invloed.
f. Herhalings	Nee	Weinig invloed.
g. Verduidelikings	Nee	
h. Woordkeuse	Nee	
i. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdiep.
j. Wendings	Ja	Spontane wendings toegeneem. Met meer negatiewe uitkoms.
k. Toonaard	Ja	Donkerder. Stygende lyn van nie self-opgeloste gebeure met betrekking tot hindernisse.
l. Respondeer goed op	Ja	Geen uitsluitsel rondom wyses van aanmoediging waarop eerder respondeer is.
m. Formaat	Nee	

Oorsigtelik wil dit uit Tabel 4.19 voorkom, met betrekking tot die strukturele aspekte van ASA se projeksies, dat die dinamiese assesseringsintervensie 'n positiewe effek gehad het op 8 uit 13 kategorieë, en veral op verminderde Aanmoedigings deur my, vermeerderde Woordtellings per inset van my, van ASA af en Huiwerings wat skerp afgeneem het.

4.3.1.5 Gesprek 1: ASA se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Die storievertel-oefening was vir ASA 'n positiewe ervaring. Hy het dit "*heel maklik*" (MvsDA.4) en "*lekker* " (MvsDA.4) gevind, dit was "*interessant half om te sien waarmee ek (tydens my vertelling) kan opkom...* " (MvsDA.4) en hy was "*nuuskierig in die begin om te sien watter prentjies ek gaan kry...* " (MvsDA.4). Hy noem dat hy van die begin af "*heeltemal verstaan*" het wat om te doen (MvsDA.6) en om dit te bevestig verskaf hy spontaan 'n korrekte opsomming oor wat hy beskou het as die riglyne vir sy vertelling (MvsDA.6).

Hy beskryf die volgende as betekenisvolle intervensies wat hom gehelp het tydens sy vertellings (MvsDA.8): aanmoedigings (MvsDA.8 "*dit is om my aan te moedig en als*"; MvsDA.8 "*…ja dit moedig my aan elke keer wat ek stop en dan word ek aangemoedig en dan dink ek nog goed uit en vertel my storie verder.*"; MvsDA.14 "*Die heeltyd soos jy die aanmoedigings elke keer, al probeer ek maar nog uitdink en nog meer vertel.*"); herhaling van sy frases (MvsDA.8 "*…die tye wat ek gesukkel het om uhm… soos waar ek nog moes dink aan iets (gebruik handgebare)…om my te herinner waar ek was min of meer, wat my storie was* "); uitings (MvsDA.8 "*en soos jy aanmoedig so om te sê, 'OK dit is reg,' en al daardie goed.*"). Hy rapporteer dat daar geen gedrag of woorde was wat sy vertellings inhibeer het nie (MvsDA.9-10).

Ander betekenisvolle terugvoer wat ASA gegee het is dat hy die meeste van die blanko projeksieplaat (Projeksieplaat nommer 7) gehou het (MvsDA.21), alhoewel dit die moeilikste een was om te doen (MvsDA.17) omdat dit 'n uitdaging aan hom gebied het. Hierdie inligting bied 'n moontlike verklaring vir sy ryk projeksie op hierdie projeksieplaat. Die data vanuit die gesprek verifieer inligting wat verkry is uit die projeksie-analise (waar projeksies verdiep het) en strukturele analise (waar volume, getal stellings en responspatrone bevestig dat meer inligting met dinamiese assessering by hom ontlok is).

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate blyk dus mee te gewerk het om meer en ryker inligting te ontlok by ASA. Sy belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies blyk ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees.

4.3.1.6 Gesprek 2: ASA se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie; *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*, D Aanhangsel; KultuuranaliseTabel, G Aanhangsel)

ASA is die oudste kind en enigste seun van 'n Afrikaanse ma en Afrikaanse pa. Hy was in 'n Afrikaanse kleuterskool, laerskool en hoërskool en is vanaf die begin van 2010 in 'n universiteit waar beide Afrikaans en Engels as voertaal gebruik word. Hy beskou Afrikaans as sy huistaal (K.10-12), maar verbind hom nie met alle aspekte van Afrikaansheid nie (K.17). ASA beskryf homself as meer Suid-Afrikaans as Afrikaans (K.20), as "*'n Gewone Suid-Afrikaanse mens*", as iemand wat sekere aspekte van ander kulture geniet soos byvoorbeeld musiek, televisie programme en tradisionele danse (K.17; K.19). ASA verduidelik dat, indien jy blootgestel word aan so 'n verskeidenheid van kulture soos hier in Suid-Afrika, jy *"nie altyd honderd persent net jou eie kultuur (kan) wees nie, jy moet aan ander ook deelneem"* (K.17). Hy meen dat die land waar hy woonagtig is (Suid-Afrika), eerder sy kultuur definieer omdat hy nie veel blootstelling aan ander lande het nie (K.20). Alhoewel hy noem dat alle aspekte van kultuur vir hom belangrik is en bydra tot 'n algemene kultuur (K.28), en dat daarom nie een spesifieke faktor vir hom uitstaan as belangriker as ander nie, lig hy tog deur die loop van die gesprek kulturele oorwegings uit wat belangrik is vir hom. Respek vir meisies (K.4; K.31-32) blyk vir ASA baie belangrik te wees; godsdienstige waardes (K.35; K.80; K.81), toleransie vir alle kultuurgroepe (K.27; K.35; K.39; K.40) asook gehoorsaamheid aan landswette en in die uitvoer van menseregte (K.6).

Ten opsigte van godsdiens beskryf hy homself as iemand wat aangeneem is in die kerk (K.80), dat dit hom sal pla indien iemand God se Naam ydelik gebruik (K.80), maar dat hy nie gereeld Bybel lees en mense sal vertel hy is 'n Christen nie (K.80). Hy beskryf die belangrikheid van godsdiens in sy lewe as 'n 7 op 'n skaal van 10. ASA gee definitiewe rolbeskrywings vir sy ouers (K. 57; K.58; K.60), maar noem dat die kosmaak-rol soms gemaklik geruil word in sy ouerhuis (K.57). Stereotipe geslagsrolle soos die versorgingsrol by sy ma, blyk slegs in 'n beperkte mate teenwoordig te wees in sy gesin. Hy sien sy ma as die primêre besluitnemer, finansiële gesagsvoerder, versorger, en dissiplineerder in die gesin (K.57; K.60).

Bogenoemde aspekte belig ASA se projeksies waar die vrou deurlopend 'n sterk rol vervul en moeilike hindernisse alleen hanteer. Dit belig ook sy keuse om tydens Projeksieplaat 7 die skeppingsverhaal te inkorporeer. Sy klem op toleransie as kulturele faktor, mag moontlik die aanvaarding en berusting wat in sy projeksies voorkom, belig vanuit 'n kulturele hoek en nie uitsluitlik vanuit 'n depressief emosionele hoek nie.

Aspekte met betrekking tot sy kultuur wat hy negatief beleef is die belewing van weerwraak van Swart kulture as gevolg van die Apartheid-era, asook godsdiens-verskille wat tussen mense voorkom (K.71). Tydens my invraging in verband met eienskappe en gedrag van my as sielkundige wat hy moontlik as positief en/of negatief sou kon beleef, identifiseer ASA positiewe faktore soos vriendelikheid en respek teenoor ander mense (K.87), en negatiewe seine as indien disrespek getoon word of indien ek “mislik” sal wees... (K.88).

Sy afkeur van disrespek sou verband kon hou met sy Suid-Afrikaanse kulturele perspektief rakende die belangrikheid van menseregte (K.6).

ASA se resultate op die SSPSS toon meer manifestasies van agentskap temas as gemeensaamheidstemas (23 teenoor 7). Die SSPSS dui nie ’n sigbare patroonmatige verandering aan waar spesifieke temas byvoorbeeld in een fase voorkom, maar nie by die ander nie; of dat ’n verandering plaasvind deurdat byvoorbeeld spesifiek positiewe teenoor negatiewe temas voorkom in een van fases 1 of 3, oor die fases heen nie. Tematiese veranderinge, in vergelyking met die res van sy temas, kom wel voor by Projeksieplaat 6 (die kultuurplaat), waar die negatiewe keerkant van Agting vir die eerste keer na vore tree. ’n Groot hoeveelheid ambivalente voorstellings met betrekking tot die temas, spesifiek by hierdie projeksieplaat, is ook opmerklik, naamlik 4 in vergelyking met 1 elk by Projeksieplaat 1 en 4.

4.3.1.7 Meta-analise van die ASA assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

Vanuit ’n monokulturele perspektief het ASA geen kommentaar gelewer wat dui op kulturele faktore wat hom gepla het tydens die assessering nie (vergelyk K.87 en K.88). Vanuit my perspektief het die projeksie-assessering ook nie opvallende hindernisse ingehou nie. Uiteraard sou ek, soos gewoonlik, retrospektief my gesprekke en insette met ASA anders wou ingeklee het. Die klank- en visuele opnames dra by tot self-analise en -kritiek ten opsigte van eie onvolledige formulerings, minder goeie insette, ensovoorts. Maar of dit veral in die monokulturele assessering situasie sou meegewerk het om spesifiek kulturele faktore wat dalk negatief kon ingewerk het op die assessering teen te werk, is onbekend. Of ASA enigsins ’n andersheid beleef het tydens die assessering wat negatief beleef kon word as gevolg van ongeïdentifiseerde kulturele faktore, weet ek nie. Observasies dui nie op negatiewe faktore nie. Inteendeel, die proses en verhouding het volgens my gemaklik verloop en omdat ek kon waarneem dat sy onsekerheid en angstigheid afgeneem het, het ek ook meer gemaklik geraak. Hy was deurlopend beleefd en respekvol, wat die proses uiteraard gemakliker gemaak het vir beide van ons.

Volgens my observasies was ASA angstig en sy been het baie beweeg regdeur die assessering. Volgens my observasies het sy gemaklikheid egter toegeneem en met tye was sy been stiller, veral tydens Fase 3, wat mag aandui dat die projeksie-assesseringsproses positief beïnvloed kon gewees het deur die toepassing van die tegniek en dat die invloed van moontlike nie-opvallende kultuurkenmerke kon verminder het.

Tydens die gesprekke het ek nie die indruk gekry dat hy besig was om my te probeer plesier of beïndruk met sy antwoorde nie, maar óf hy moontlik vooraf reeds gedink het oor veral kultuur, weet ek nie. Sy antwoorde tydens hierdie gesprek was vir my veral aan die begin van die gesprek vinnig, amper asof hy vooraf gedink het aan moontlike antwoorde. Die deelnemers was spontane aanmeldings, maar toe ek die ouers vooraf telefonies genader het oor die moontlikheid om die assessering ietwat anders te mag doen en die inligting vir navorsingsdoeleindes te mag gebruik, is die ouers uiteraard volledig ingelig oor wat die navorsing behels en watter tipe inligting ek wou probeer verken. Inkoop van die ouers en deelnemer was noodsaaklik. Ek weet nie of in ASA se geval daar moontlik vooraf meer inligting na hom deurgegee was nie, en of dit sy beantwoording enigsins beïnvloed het nie. Ek het egter die indruk gekry dat ek sy antwoorde kon vertrou, dat dit sy eerlike perspektief en opregte bedoeling was.

Die belangrikheid van kennis oor kultuurfaktore wat mag impakteer op my kliënt, het duidelik na vore getree tydens my analise en interpretasie van die kultuurgesprek met ASA, veral met betrekking tot my analise en interpretasie van sy projeksies. Ek sou sy projeksies in ’n mindere mate kon interpreteer het sonder die inligting uit die gesprek oor kultuur. Ek sou oorwegings soos verdraagsaamheid eerder as aanvaarding en berusting beskou het, soos ek aanvanklik gedoen het in my analise van sy projeksies. In retrospek, na die analise van hierdie gesprek, wonder ek of my identifisering van (passiewe) aanvaarding van hindernisse en berusting, nie eerder gestel moes word as verdraagsaamheid nie? Hierdie inligting verleen dus verdere insig in ASA se projeksies, nou vir my ’n faktor wat dui op kultuurimpak. In die lig van sy depressiewe geneigdheid mag my interpretasie van sy passiewe ingesteldheid steeds korrek wees, maar sy klem op verdraagsaamheid behoort ook in ag geneem te word.

Is die inligting wat verkry is oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? In ASA se geval blyk die inligting relevante, verrykende inligting te wees vir beide die assesseringsituasie en die terapeutiese situasie, omdat inligting na vore gekom het wat ek moontlik nie op ’n ander wyse sou kon verkry het nie en omdat ek nie inligting oor hom wil misken en hom in die proses onbewustelik benadeel nie.

4.3.1.8 ASA se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

Die bydrae wat die dinamiese invragingstegniek by ASA blyk te gelewer het lê in die verdieping van sy projeksies, soos bevind uit alle kategorieë van die projeksie-analise. Verskille is ook bevind in die strukturele analise van sy projeksies deurdat sy verbale uitsette vermeerder het en 8 uit 13 kategorieë positief beïnvloed is. Die tegniek blyk by te gedra het tot die skep van meer gemaklikheid by ASA, asook mee te gehelp het tot "beter" vertellings, aldus ASA. Dit kan dan ook gelei het tot die skep van 'n warmer, meer uitnodigende assesseringsituasie. Dit wil dus voorkom dat die tegniek positief impakteer het op die proses en produk van projeksie-ontlokking.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

ASA se belewing van die Murray-metode sowel as die dinamiese assesseringstegniek van invraging, vanuit 'n monokulturele assesseringsituasie, blyk positief te wees. Hy blyk van meet af te begryp het wat hom te doen staan, maar het aanmoedigings (MvsDA.8), herhaling van sy frases (MvsDA.8 "*…die tye wat ek gesukkel het om uhm… soos waar ek nog moes dink aan iets (gebruik handgebare)…om my te herinner waar ek was min of meer, wat my storie was* ") en uitings (MvsDA.8 "*en soos jy aanmoedig so om te sê* "*OK, dit is reg*", *en al daardie goed.*") uitgelig as spesifieke intervensies wat hom gehelp het om "beter" vertellings te lewer, wat uiteraard sy siening was van wat die dinamiese assesseringstegniek van invraging behels het. Daar blyk volgens hom nie gedrag of woorde te gewees het wat sy vertellings inhibeer het nie (MvsDA.9-10), wat daarop mag dui dat die tegniek geen negatiewe belewings by hom tot gevolg gehad het nie. Vanuit 'n monokulturele perspektief blyk ASA se belewing ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees, alhoewel die Murray-metode genoegsaam blyk te gewees het om begrip van wat hom te doen staan, te bewerkstellig. Hy blyk dus, moontlik onder andere deur die monokulturele oordrag van die Murray-opdrag, nie afhanklik te gewees het van die verdere opleiding met betrekking tot die invraging nie.

Sy positiewe belewing van die onderskeie metodes word bevestig deur sy response op die projeksieplate tydens die verskillende fases. Sy positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek mag 'n verband toon met die bevindings van die projeksie-analise,

naamlik dat al die kategorieë positief beïnvloed is en projeksies verdiep het, en van die strukturele analise, naamlik dat 8 uit 13 kategorieë positief beïnvloed is.

Teenstrydig met sy terugvoer, is egter sy fisieke manifestasie van angstigheid. Soos bespreek tydens die meta-analise van die assesseringsituasie, het 'n hoë mate van beenbeweging voorgekom by ASA regdeur die assessering. Tydens Fase 3 was sy beenbeweging egter minder en my afleiding was dat hy blykbaar gemakliker gevoel het. Hierdie observasie bevestig sy gerapporteerde positiewe belewing van die toepassing van die tegniek, maar nie sy gerapporteerde positiewe belewing van die Murray-metode nie. Dit mag egter wees dat die nuwe situasie waarmee hy gekonfronteer is, die assessering opsigself, hierdie gedrag kon gesneller het, en dit dan nie 'n manifestasie van die invloed van die Murray-metode was nie.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

Kultuurfaktore blyk die monokulturele assesseringsituasie te beïnvloed, sowel as ASA se projeksies in terme van die betekenis van sy response. Sy klem op verdraagsaamheid, respek, hoe hy die rol van veral sy ma sien, kon alles bygedra het om die assesseringsproses 'n respekvolle en gemakliker situasie te maak vir ons albei. Indien nie-opvallende kulturele faktore wel op die proses impakteer het, mag dit moontlik wees dat die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging die invloed kon verswak het. Die rede vir hierdie persepsie is dat sy angstigheid, wat tot uiting gekom het in sy been-beweging, blyk te verminder het tydens Fase 3.

Kultuur het sy response moontlik beïnvloed deur sy siening van toleransie by sy response op Projeksieplaat 3, 4 en 6; sy beskouing van die moederfiguur en dus vroue by Projeksieplaat 1, 3 en 5; sy behoefte aan respek by Projeksieplaat 3 en die premie wat hy plaas op godsdiens in Projeksieplaat 7.

4.4 DIE VERTELLINGS VAN DIE DUITSE DOGTER (DDE)

Agtergrond: DDE se agtergrondinligting is slegs aan eksaminators verskaf.

Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas was, is (1)TAT 1; (2)TAT 3; (3)TAT 5; (4)TAT 14; (5)TAT 2; (6)Roberts-2-projeksieplaat 6; (7)TAT 16

4.4.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT DDE SE VERTELLINGS

4.4.1.1 Projeksie-analise[9]

In die breë blyk dit vanuit die projeksie-analise dat die temas in DDE se projeksies sentreer rondom 'n behoefte om te behoort, te presteer, 'n positiewe verskil te maak, maar terselfdertyd 'n belewing van buitestaander-wees. As toeligting toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van DDE se sewe kaarte in Tabel 4.20.

TABEL 4.20: DDE – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksie-plaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK** Hierdie dogter blyk te respondeer op diepe teleurstelling deur 'n manlike outoriteitsfiguur te nader om hulp, waarna selfstandige probleemoplossing plaasvind. 'n Boodskap van veg om jou drome te verwesenlik.
	Projeksie-plaat 2	Hierdie dogter projekteer skuldgevoelens, hartseer en depressie op eie foute. Sy vrees moontlike mislukking en begeer om die "regte" besluite te neem. Beleef teenstrydige gevoelens oor die sinvolheid van die lewe.
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksie-plaat 3**	Hierdie dogter blyk sin te gee aan bedreigende situasies deur naïewe geloof in menslike goedheid, sowel as deur simpatie te soek. Sy wil die vyand bevriend en 'n beter wêreld skep deur 'n positiewe verskil in mense se lewe te maak.
FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksie-plaat 4**	Hierdie dogter blyk sin te gee aan verlies, hartseer en teleurstelling deur te fantaseer oor affiliasie met 'n persoon wat allesomvattende liefde openbaar. Sy wil presteer, affilieer en aanvaar word.
	Projeksie-plaat 5	Hierdie dogter blyk te respondeer op onverwerklikte drome deur begeertes te wil laat verwesenlik op alternatiewe wyses. Sy voel totaal geïsoleerd, afgeskeep, verlore en alleen. Eensaamheid kom voor. Sy wil 'n verskil maak in mense se lewens. Sy openbaar 'n behoefte om roetine te verbreek en één met ander groepe te word. Sy wil insluit en ingesluit voel. Sy het wel die verwagting dat omstandighede kan verbeter.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie dogter blyk met weerwraak te respondeer wanneer haar affiliasie-behoeftes bedreig word. Sy ervaar mense as veroordelend en nie-insluitend. Sy ervaar onsekerheid, wantroue en eensaamheid. Sy het 'n behoefte aan dieper verhoudings en uitreiking van en aan ander, aan *eenheid* met ander. Sy wil insluit en ingesluit voel. Sy kan egter werk-georiënteerde prestasie-behoeftes vervul. Bemeestering van sekere aspekte kom voor.

[9] Vergelyk DDE se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: DDE). D Aanhangsel bevat volledige analises, ter toeligting van DDE se emosionele hindernisse.

	Projeksieplaat 7	Hierdie dogter blyk sin te verleen aan onsekerheid en teleurstelling deur nastrewing van diensbaarheid en rasionalisering. Sy voel onseker en in vertwyfeling oor die sinvolheid van haar lewe omdat sy 'n diepe behoefte het om 'n positiewe verskil in die lewe van ander te maak, maar voel dat daar nie bewyse hiervoor is nie. Sy voel depressief, wil presteer en bemeester, maar voel gedeeltelik onmagtig om hierdie drome te verwesenlik. Sy voel geskei van haar wortels, alleen, gemarginaliseer, vergete en hulpeloos, totdat sy besef dat haar drome wel vervul word in haar diensbaar wees, dat ander in hul uniekheid juis in haar uniekheid waarde vind. Sy het die vermoë om lewensin te genereer.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings maak tussen DDE se response op die projeksieplate:

(a) Hooftema

Tematiese veranderinge het by DDE voorgekom met betrekking tot verdieping. Waar 'n tema van teleurstelling en verlies deurlopend blyk voor te kom, word die verliese en/of teleurstellings meer realisties hanteer, met relatief positiewe gevolg tydens Fase 3. In vertelling 4 vind die teruggekeerde soldaat geluk ten spyte van sy verlies aan 'n been en sy vriend se afsterwe. By vertelling 5 vind die vrou alternatiewe wyses om vervulling te beleef ten spyte van onvervulde en miskende drome, by vertelling 6 beleef die blanke seun latere sukses ten spyte van sy diefstal-oortreding en teleurstelling, en by vertelling 7 word eie insigte verwerf in die vervulling van 'n lewensdoel deurdat verlies en teleurstelling juis die uniekheid van die prent daarstel en daarom tot vervulling ly. Van die ander temas wat intensiveer en uitgebrei het, is onder andere die affiliasie/isolasie tema, die goed/sleg tema en die seer/soet tema. Die seer/soet tema kom veral voor in Fase 3 waar lewenseise blyk te intensiveer en in verskillende lewensareas voorkom, byvoorbeeld in die affiliasie/isolasie terrein sowel as in selfaktualisering, bemeestering van sekere sake, om geluk en vervulling te maak gebeur, maak nie saak wat die hindernisse is nie. "Ryker" stories ontwikkel vanaf Projeksieplaat 1-7, en Projeksieplaat 7 span die kroon op ontwikkelde self-insig en die skep van 'n realistiese einde, in teenstelling met die meer idealistiese eindes in Fase 1.

(b) Die hoofkarakter

Waar Projeksieplate 1 en 2 se hoofkarakter bevoeg was om die hindernisse met die hulp van ander te oorkom, raak die hoofkarakters meer onafhanklik in hul self-geïnisieerde verandering vanaf Projeksieplaat 3 tot 5. Projeksieplaat 6, wat die kultuurgeïnspireerde projeksieplaat is, se hoofkarakter het eers weerwraak geneem na die belewing van verlating en bedreiging van sy affiliasie behoeftes, maar het dit probeer regstel en het ook uiteindelik presteer. Tydens Projeksieplaat 7 kom die hoofkarakter self tot insigte oor eie waarde en

betekenisvolheid vir ander, wat 'n oplossing bied vir een van die mees betekenisvolle konflikte wat DDE huidig ervaar.

Dit mag moontlik inhou dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek meegewerk het tot die ontluiking van self-insig sodat "ware" betekenisse van die hoofkarakter, met moontlike lewenswaarhede as oplossings, deurgedring het. Die dinamiese invragingstegniek blyk mee te gewerk het tot 'n ontwikkelde hoofkarakter wat insigte verwerf het in realistiese oplossings vir hindernisse wat ervaar is.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Waar die hoofkarakter se behoeftes tydens Projeksieplaat 1 en 2 meer sentreer om ambisie en herstel, verander die trant, na die toepassing van die opleidingskaart, en word die temas dieper uitgebrei na 'n behoefte aan ware omgee, liefde en kontak, en om 'n verskil te maak in eie en ander se lewens in Projeksieplate 4-7.

Dit lyk dus of die dinamiese invragingstegniek hier 'n diepere vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het deurdat behoeftes verdiep en uitgebrei het na behoeftes aan opregte kontak en om 'n verskil te maak in ander se lewens. Behoeftes blyk bevredig te word deur insigtelike antwoorde te verwerf in Projeksieplaat 7.

(d) Wêreldbeskouing

By Projeksieplate 1 en 2 sien DDE die wêreld as positief responderend op die hoofkarakter se pogings. By Projeksieplaat 1 respondeer mense op die hoofkarakter se vioolspel deur geld te gooi in die hoed. By Projeksieplaat 2 respondeer mense ondersteunend en vertroostend op die hoofkarakter se hartseer en skuldgevoelens. By Projeksieplate 4-7 word meer negatiewe kenmerke aan die wêreld toegedig deurdat die vriende afkeurend en verwerpend optree in Projeksieplaat 4, deur marginalisering en miskenning van die vrou se drome deur haarself en deur haar man by Projeksieplaat 5, deur verwerping deur ander en die hopeloosheid van die situasie aanhoudend te versterk by Projeksieplaat 6 en deur uitsluiting en isolasie as hoofkarakter deur dit eerstens as die bas te skei van die stam van die boom en verder uit te sluit deur ook nie daaraan 'n prent toe te ken nie (Projeksieplaat 7).

Die moontlikheid bestaan dus dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek verandering in die vorm van intensivering van hindernisbelewing en negatiewe wêreldbelewing in projeksies meegebring het.

(e) Siening oor figure

By DDE kom 'n verskil tussen die sienings fase-georiënteerd voor by die kategorie kontemporêre figure. By Projeksieplate 5-7 kom die affiliasie-tema by herhaling voor en

figure word as nie-insluitend, geïsoleerd en selfsugtig beskryf. Projeksieplate 1-3 se temas by hierdie kategorie is meer idealisties. Die sienings oor die junior figuur blyk ook te verander oor die assesseringsfases heen. In die eerste projeksieplaat word die junior figuur met 'n positiewe toekomsperspektief gesien. In Projeksieplaat 2 word die begeerte vir die teweegbring van positiewe verandering uitgespreek, maar geen direkte terugvoer word deur die junior figure (die tieners wat sy toespreek) aan die hoofkarakter gegee nie. In Projeksieplaat 5 word die junior figuur as die bron van hoop en vervulling gesien, terwyl Projeksieplaat 6 en 7 nie 'n spesifieke junior figuur uitgelig het nie. Die isolasie-tema word weer sterk deurgetrek op Projeksieplaat 3-6. 'n Erkenning van 'n interne lokus van beheer kom ook voor op Projeksieplaat 4-7. Sienings oor die ouerlike figure wissel ook. Ouerlike figure word beskou as passief, maar trots (Projeksieplaat 1), ondersteunend en oortuigend (Projeksieplaat 2), verwerpend (Projeksieplaat 5) en veroordelend (Projeksieplaat 6). In 'n mate mag die ouerlike figure meer negatief uitgebeeld word in Fase 3.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging 'n bydrae gelewer het tot dieper en ryker projeksies binne hierdie kategorie, veral ten opsigte van kontemporêre figure.

(f) Betekenisvolle konflikte

Die hoofkarakters se begeerte om spesiaal te wees en/of 'n verskil in die lewens van mense te maak, is 'n deurlopende onderliggende tema en is ook 'n betekenisvolle konflik wat voorkom. Projeksieplaat 7 span die kroon op hierdie tema en konflik belewing, omdat hierdie projeksieplaat die konflikbelewing die beste verstorie, narratief beredeneer en deur identifisering antwoorde genereer. Waar Projeksieplate 1 en 2 meer oor die maak van positiewe keuses in 'n krisis handel, kom 'n deurlopende fokus op interpersoonlike verhoudings en -konflik voor by Projeksieplate 3-7. Van die konflikte wat na vore tree is afhanklikheid *versus* onafhanklikheid, onderdanigheid *versus* outonomiteit, affiliasie *versus* isolasie en prestasie *versus* mislukking.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek kon 'n bydrae gelewer het tot die verandering wat bemerk is tussen die fases, ten opsigte van betekenisvolle konflikte by DDE, asook met die opbou na Projeksieplaat 7 waar 'n antwoord op die hoofkonflik in haar eie woorde gebied word.

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese het nie frekwensieël baie verander nie, maar die vrese het intensiveer deur die plate heen. Meer of ryker beskrywings is gegee en meer en ryker inligting is so verkry.

Omdat daar blyke is dat die toepassing van die tegniek kon bygedra het tot die intensivering van projeksies, kon die intensivering van die aard van die vrese ook baatgevind het by die toepassing van die tegniek.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

'n Analise van DDE se verdedigingsmeganismes, bepaal volgens die Haworth-metode, lewer die soorte en frekwensie verdedigingsmeganismes, ook uitgedruk as 'n persentasie ten opsigte van die projeksiestellings, soos getoon in Tabel 4.21.

TABEL 4.21: DDE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (Vm) (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal projeksie-stellings	%
Projeksieplaat 1	4	4	29	13,8%*
Projeksieplaat 2	6	9	62	14,5%
Projeksieplaat 3	7	9	91	9,9%
Projeksieplaat 4	6	8	83	9,6%
Projeksieplaat 5	7	10	91	11,0%
Projeksieplaat 6	7	16	127	12,6%
Projeksieplaat 7	3	4	70	5,7%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x100=4/29 x 100≈13,8%

Die persentasie verdedigingsmeganismes was vanaf die opleidingsplaat konsekwent laer as tydens Fase 1, soos getoon in Tabel 4.21. Verskeie redes kon hiertoe bygedra het, byvoorbeeld my verhoogde toetrede tydens die opleiding wat onsekerheidsbelewing kon verminder het, of die appèlwaarde van sommige van die projeksieplate. Die styging in die persentasie verdedigingsmeganismes by Projeksieplate 5 en 6 (11,0% en 12,0%) mag eweneens verband hou met die appèlwaarde van die projeksieplate en/of met die verdieping in DDE se projeksies op daardie stadium. Projeksieplaat 7 se besonder lae persentasie verdedigingsmeganismes (5,7%) mag wees as gevolg van haar eie nuwe insigte en/of die betrokke projeksieplaat se appèl.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging kon moontlik 'n bydrae gelewer het tot 'n vermindering van direkte duidinge van verdedigingsmeganismes in verhouding tot die getal projeksiestellings.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Gewete as duiding van superego word alleenlik aangetref by DDE se vertelling op Projeksieplaat 2, waarna manifestasies wat dui op 'n verhoogde toetrede van die superego gevind word in die projeksies tydens Fase 3. Dit blyk uit die manifestasies van "straf" wat by

Projeksieplate 5 en 6 intensiveer en waar dit nie uit die omstandighede van die vertellings realisties moontlik lyk om die straf vry te spring nie. Projeksieplaat 7 blyk 'n uitskieter te wees waar verhoogde superego-toetrede as besondere sinbelewing 'n hoogtepunt blyk te bereik.

Aanduidings van die moontlike invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek kon gevind word deurdat 'n verhoging in die interne oudit van die gewete voorgekom het in die vorm van manifestasies van "straf" wat eers ignoreer word by Projeksieplaat 4 en dan verskerp by Projeksieplate 5 en 6.

(j) Integrasie van die ego

'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk by Projeksieplate 1 en 2 in teenstelling met Projeksieplate 3-7. Waar die held in Projeksieplate 1 en 2 wel as redelik bevoeg beskou kon word met insluiting van die uiteindelike uitkoms van die vertelling, word die held in Projeksieplaat 3 as onrealisties "bevoeg" gesien en vanaf Projeksieplate 4-6 as wisselend bevoeg/onbevoeg. Die hoofkarakter in veral Projeksieplaat 7 bereik 'n kompromie tussen eie behoeftes, die eise van realiteit, en die eise van die superego. 'n Definitiewe wending kan bespeur word in die vertelling tydens Projeksieplaat 7. Wendings word as element in die struktuur-analise voorgehou, wat hierna sal volg.

Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik 'n impak op die verskil in uiteindelike manifestasies van ego-integrasie gehad het tussen Fase 1 en Projeksieplaat 7. 'n Algemene tendens van patroonmatige verskil blyk moontlik deurdat die held se bevoegdheidsvlakke ten minste in sekere opsigte sigbaar was tydens vertellings in Fase 3. Projeksieplaat 7 toon duidelike ego-integrasie.

4.4.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van DDE se projeksies

Tabel 4.22 dui 'n samevatting aan van die kategorieë waar die dinamiese assesseringstegniek wel 'n verskil blyk teweeg gebring het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.22: DDE – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Verdiep, uitgebrei, ryker stories ontwikkel
b. Die hoofkarakter	Ja	Ontwikkeling van karakter se outonome funksionering en selfinsig. Lewenswaarhede as oplossings
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	Projeksieplaat 1 en 2 sentreer om ambisie en herstel. In Fase 3 word die behoeftes dieper en uitgebrei na 'n behoefte aan opregte omgee, liefde, kontak en om 'n verskil te maak
d. Wêreldbeskouing	Ja	Intensivering van die toedigting van negatiewe eienskappe aan die wêreld
e. Siening oor figure	Ja	Verdiep, met dienooreenkomstig ryker en verdiepte projeksies
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Vermeerder en verdiep. Verandering tot so 'n mate dat DDE tydens Projeksieplaat 7 'n antwoord op die hoofkonflik in haar eie woorde gebied het
g. Aard van vrese	Ja	Intensivering
h. Verdedigingsmeganismes	Ja	Verminder
i. Verhoging van superego-toetrede	Ja	Verhoging sigbaar in manifestasies van "straf"
j. Integrasie van die ego	Ja	Karakters vind toenemend meer realistiese oplossings, wat self genereer is. Insigtelike integrasie by vertelling 7

Al die kategorieë by die projeksie-analise van DDE blyk positief beïnvloed te wees deur die toepassing van die tegniek.

4.4.1.3 Struktuur-analise

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot DDE se projeksies is saamgevat in Tabel 4.23 en verskyn volledig in E Aanhangsel. 'n Los kopie van Tabel 4.23 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik. Vervolgens die bespreking van die interpretasie van die struktuur-analise van DDE se response, verder belig aan die hand van afsonderlike figure.

TABEL 4.23	DDE - Struktuur-analise van vertellings						
SUBFASE	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
RESPONSE / **FASES**	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*	22V; 7NV 322V	30V ; 3NV 701V	46V ; 10NV 866V	12V ; 0NV 877V	7V ; 0NV 941V	11V ; 1NV 1223V	15V ; 1NV 599V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)	29	62	91	83	91	127	70
c. Responspatrone/Lengte per inset**	Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***	5V;7NV	7V;2NV	4V;9NV ←	6V;9NV ↔	3V ←	4V;0NV →	3V;1NV ←
e.Huiwerings	14	19	19	19	23	15	22
f. Herhalings	0	1	3	1	2	3	3
g.Getal direkte & eie verduidelikings	5	10	8	10	7	15	4
h.Woordkeuse	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend
i.Toename /verdieping in Projeksieduidings****			√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie) ***** • **Geïnisieer deur**	2 wendings 1.5 But maybe...; 1.11 1 Ek 1 Self	3 wendings 2.2; 2.3 ...she becomes someone that goes; 2.5 2 Ek 1 Self	4 wendings 3.5 ...he says that he was just coming; 3.9 But then she invites him for a cup... 3.10 Well...; But... 1 Ek 3 Self	4 wendings 4.1 he was injured; ...now this guy in the picture; ...then she notices;...but how his one friend; And so her husband... 4 Self	5 wendings 5.1..how she left behind; then she fell pregnant; ...she can make things right; Even though she has gotten used to...ens. (sien D & E Aanhangsel) 5 Self	7 wendings 6.1...until one day; they... were starting to push; ...they decided to ask; but that didn't work out..; the boys grew up to be adults; ...ens. (sien D & E Aanhangsel) 7 Self	5 wendings 7.2 But...this blank picture...; Until one day...; But this picture got lost...; ...because with this picture one can be...ens. (sien D & E Aanhangsel) 5 Self
k.Toonaard	Hartseer Depressief Optimisties	Hartseer Depressief Donker Realisties Positiewe moontlikheid	Hartseer Donker Oor-Optimisties Idealisties	Hartseer Depressief Optimisties Geïdealiseerd	Donker, maar hoopvol Magteloos Depressief Verwagting vir verbetering	Donker Depressief Magteloos Onopgeloste konflik Prestasie tov sekere areas	Donker Depressief Magteloos Begryp insigtelik alternatiewe moontlikheid
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**	√ √	 √ √	 √ √	√	√	√	√
m.Formaat	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.19 tot 4.25 vir duidings van responspatrone

*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

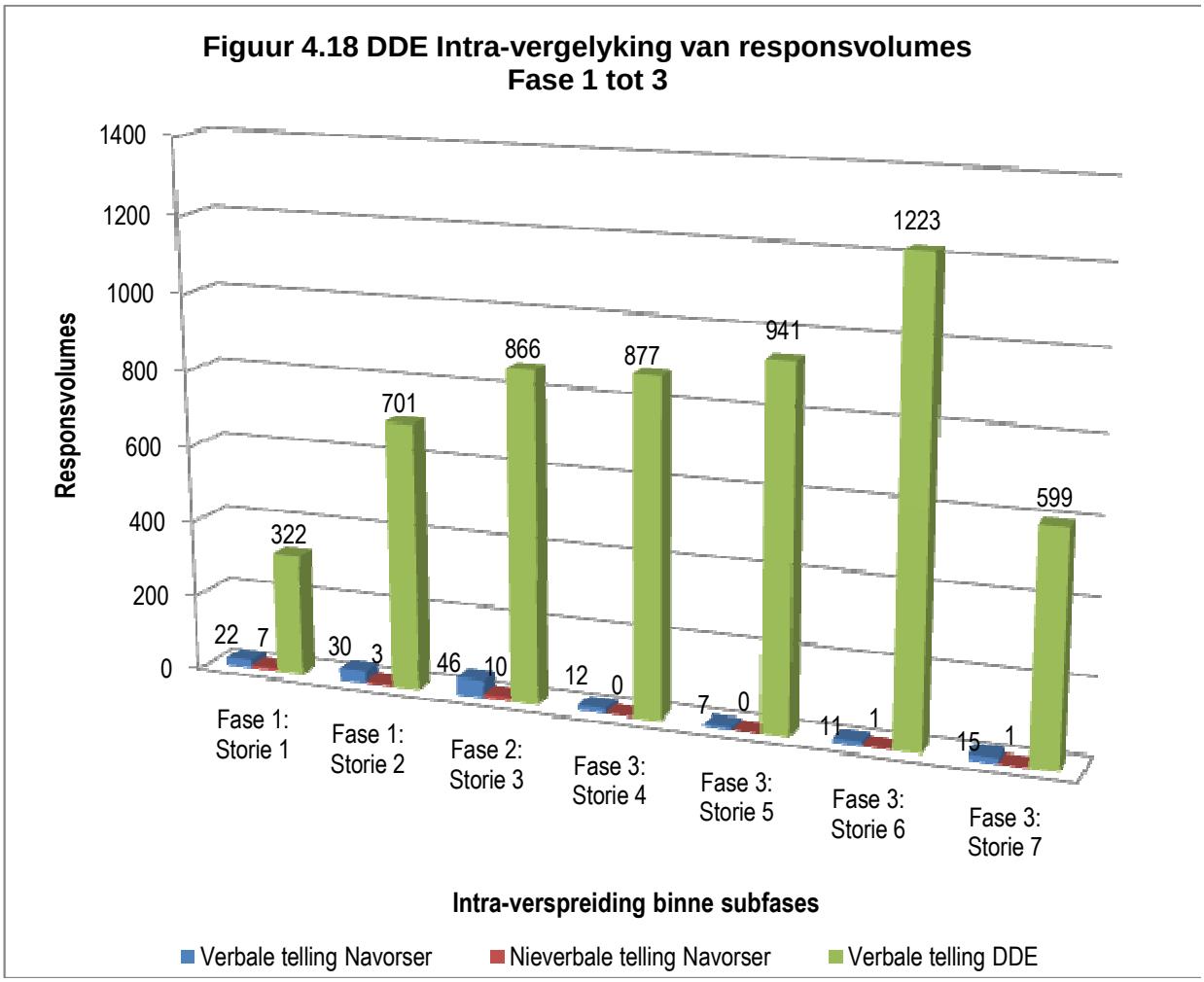
***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

Vanuit **Tabel 4.23** word die genoemde kategorieë as intra-vergelykende besprekingspunte eksploreer.

(a) Volume van response (vergelyk Tabel 4.23)

Figuur 4.18 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van die insette deur my (verbale en nieverbale uitings) en DDE (verbale response) tydens elke fase en subfase, as die getal woorde per projeksieplaat.

Figuur 4.18 DDE Intra-vergelyking van responsvolumes Fase 1 tot 3



Indien **Tabel 4.23** met Figuur 4.18 saamgelees word, kan intra-vergelyking van my getal insette teenoor DDE se getal woorde, oor die fases en subfases heen plaasvind. Figuur 4.18 toon hoe my getal woorde afgeneem het vanaf 22 en 30 in Fase 1 na 12, 7, 11 en 15 in Fase 3, terwyl die getal woorde van DDE hoog was en toegeneem het vanaf Projeksieplaat 2 (701) tot 6 (1223). DDE se woorde het tydens die laaste projeksieplaat afgeneem (599), maar verdieping in projeksie het tydens toepassing van hierdie projeksieplaat plaasgevind.

As verdere toeligting is die verhouding tussen my insette (verbaal en nieverbaal) tot DDE se woorde bepaal, sowel as die persentasie wat DDE se woorde beslaan het van alle insette wat gemaak is tydens elke vertelling. Tabel 4.24 dui dit aan.

TABEL 4.24: DDE – Verhoudings ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	DDE	Totale kommunikasie	Verhouding van my insette tot DDE se getal woorde *	DDE se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	23	322			
	Nieverbaal	7				
	Subtotaal	**30**	**322**	**352**	**1:10,7**	**91,5%**
Vertelling 2	Verbaal	30	701			
	Nieverbaal	3				
	Subtotaal	**33**	**701**	**734**	**1:21,2**	**95,5%**
Vertelling 3	Verbaal	46	866			
	Nieverbaal	10				
	Subtotaal	**56**	**866**	**922**	**1:15,5**	**93,9%**
Vertelling 4	Verbaal	12	877			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**12**	**877**	**889**	**1:73,1**	**98,7%**
Vertelling 5	Verbaal	7	941			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**7**	**941**	**948**	**1:134,4**	**99,3%**
Vertelling 6	Verbaal	11	1223			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**12**	**1223**	**1235**	**1:101,9**	**99,0%**
Vertelling 7	Verbaal	15	599			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**16**	**599**	**615**	**1:37,4**	**97,4%**

*Bewerking: DDE woordtelling/My insette=322/30≈10,7

**Bewerking: DDE woordtelling/Totale kommunikasie x 100=322/(23+7+322) x 100≈91,5%

Waar die verhouding in Tabel 4.24 tussen my en DDE se getal woorde tydens die Murray-metode onderskeidelik 1:10,7 en 1:21,2 en die persentasie van haar woorde onderskeidelik 91,5% en 95,5% van die totale kommunikasie was, het die verhouding in Fase 3 gestyg tot 1:73,1, 1:134,4, 1:101,9 en 1:37,7 (Projeksieplate 4-7) en die persentasie van die totale kommunikasie tot 98,7%, 99,3%, 99,0% en 97,4%.

Dit blyk dus dat die toepassing van ’n dinamiese invragingstegniek ’n invloed gehad het op die woordtellings van DDE, in die vorm van ’n verhoging in die verhouding van DDE se woorde tot my insette sowel as in haar woordtellings as ’n persentasie van die totale kommunikasie.

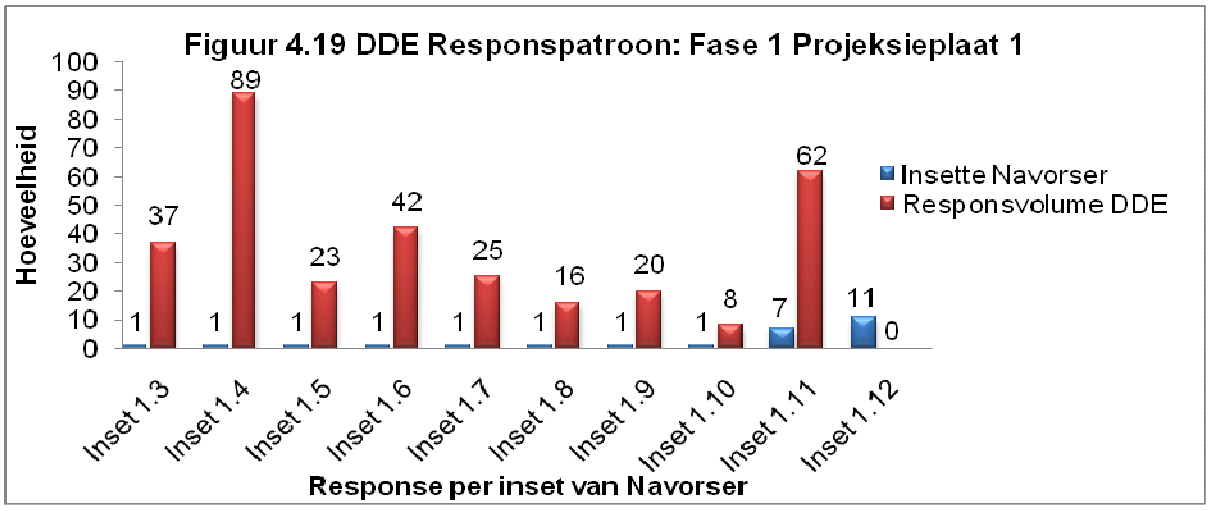
(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.23)

Die getal stellings het by alle projeksieplate in Fase 2 en 3 in vergelyking met Projeksieplaat 1 (29) en 2 (62) toegeneem. By Projeksieplaat 7 het die getal projeksiestellings (70) afgeneem, maar dit was steeds meer as die getal projeksiestellings in Fase 1. Die afname kan moontlik toegeskryf word aan die appèl van die projeksieplaat, aangesien verdieping in die projeksie voorgekom het.

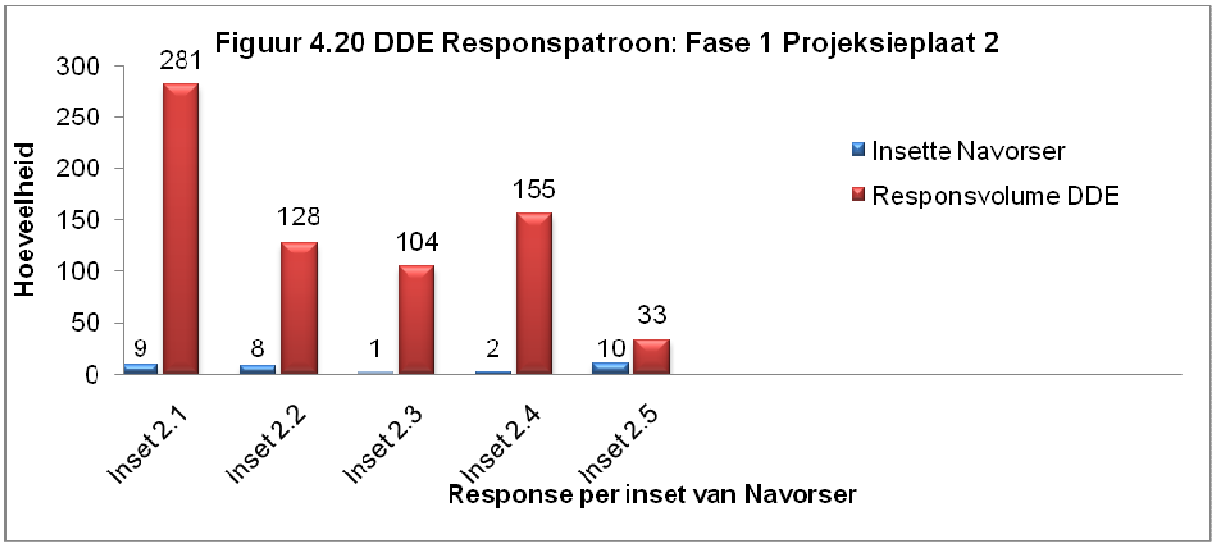
Globaal wil dit voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek moontlik 'n invloed by DDE gehad het met betrekking tot die voorkoms van stellings. Projeksiestellings blyk te verhoog en te verdiep het.

(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

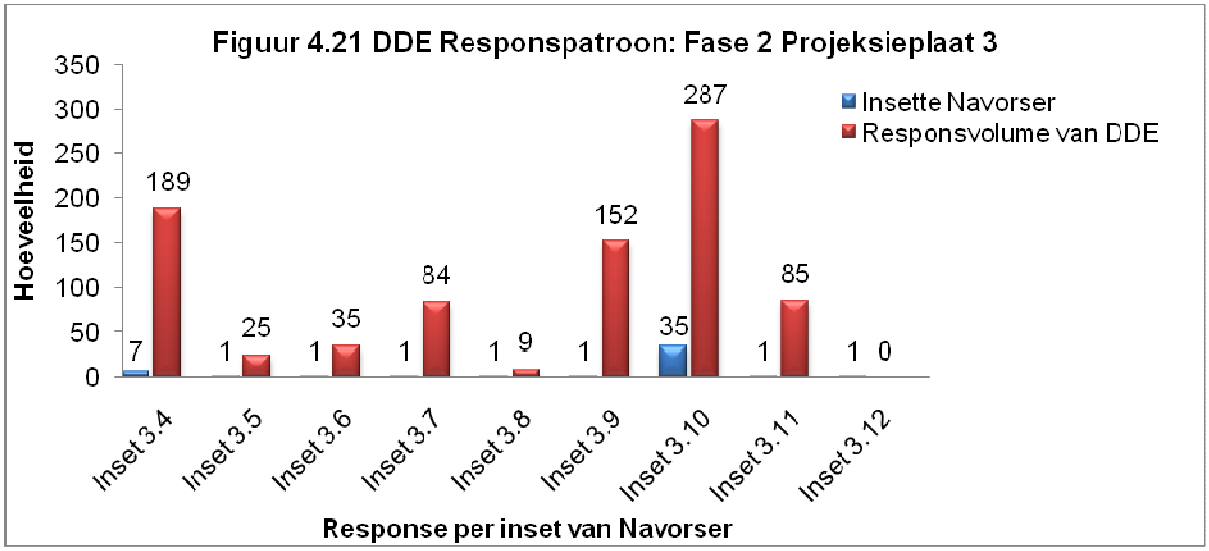
Die responspatrone by DDE word vervat in E Aanhangsel. Die voorstelling van haar responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.19-4.25.



DDE het met my eerste twee insette (kopknikke) 126 woorde gelewer en toe gestop, waarna sy in 1.5-1.10 respondeer het op my "*And*" en kopknikke met 'n verdere 134 woorde, voordat ek nodig gehad het om 'n frase van haar by 1.11 te herhaal. Hierna het sy respondeer met 'n verdere 62 woorde voordat sy die vertelling gestaak het.



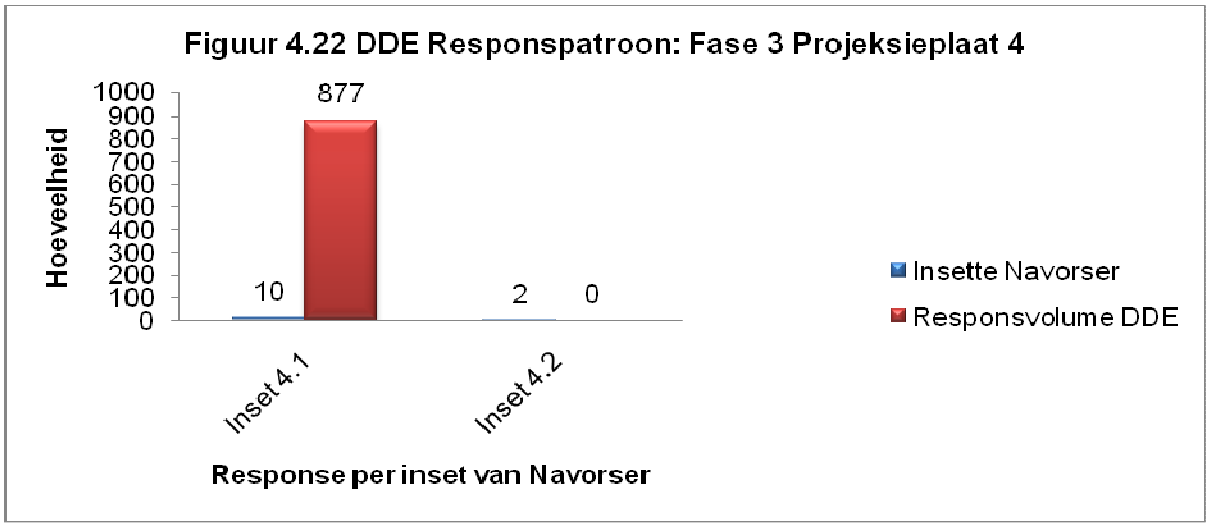
Figuur 4.20 toon dat ek reeds minder insette gemaak het tydens Projeksieplaat 2 en dat DDE se responsvolumes noemenswaardig hoër was. Sy het ten aanvang reeds weggespring met 'n uitgebreide respons (281), waarna sy aangemoedig is met 'n kopknik en "*And? What's going to happen now?*"(1NV+7V=8 insette by 2.2), waarna 'n verdere vertelling van 387 woorde (128+104+155) ontlok is met slegs 'n erkennende "*Mm-mm*" (2.3) en 'n erkennende kopknik saam met "*Mm-mm*" (2.4).



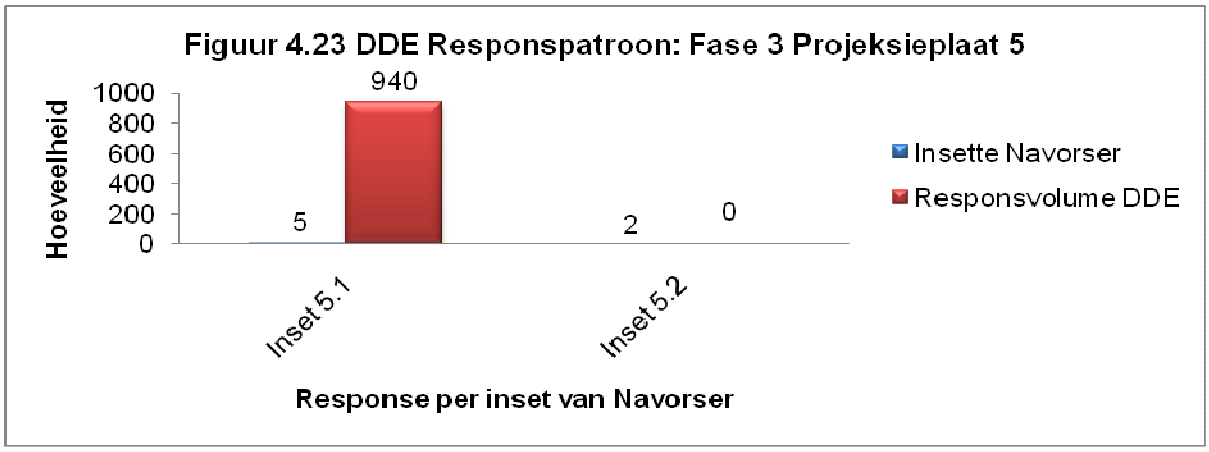
Figuur 4.21 toon dat DDE na die inleidende opleiding op Projeksieplaat 3 weggespring het met 'n hoë volume respons (189 woorde) en vir 'n geruime tyd (3.5-3.9) voortgegaan het met haar vertelling terwyl ek slegs my kop geknik het, maar nie verduidelik het wat die kopknik beteken nie, aangesien sy vloeiend en sonder onderbreking gepraat het. Eers by inset 3.10 het ek my woorde verduidelik "*And then? What happened then? And when I say what happened then I'm just trying to encourage...* ". 'n Hoër responsvolume (287 woorde) is merkbaar na hierdie toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek. Die daaropvolgende

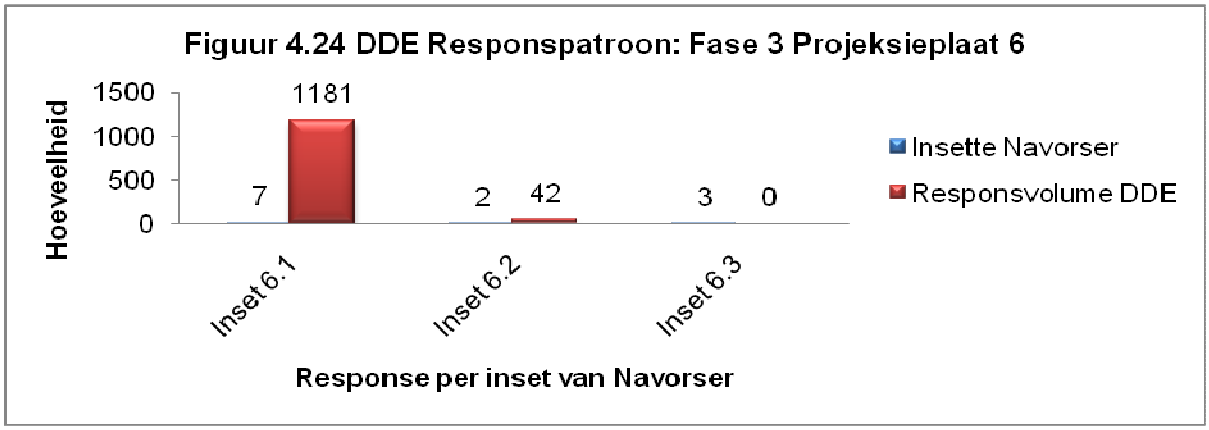
insette was weer eens slegs 'n erkennende kopknik, omdat hierdie deelnemer klaarblyklik begryp het wat verwag word.

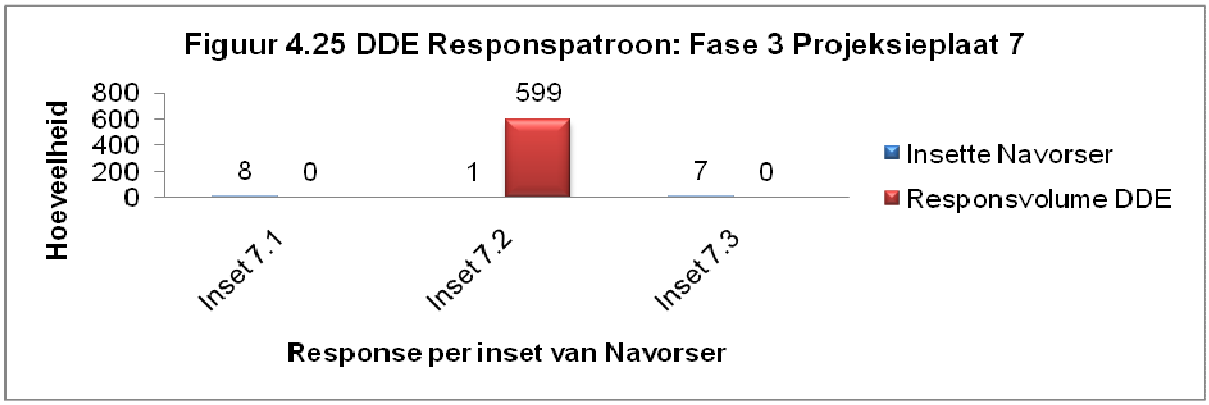
Figure 4.22 gee 'n grafiese voorstelling van my hoeveelheid insette *versus* die volume van die response wat DDE verskaf het op Projeksieplaat 4.



Figuur 4.22 dui aan dat DDE reeds op my eerste inset haar volledige vertelling gelewer het, en dit met 'n baie hoë responsvolume (877). Die patroon was grootliks dieselfde by Projeksieplate 5-7, soos deur Figure 4.23-4.25 aangedui word.







Samevattend dui 'n vergelyking van Figure 4.19-4.25 aan dat ek in Fase 3 minder insette gemaak het as tydens Fase 1. Die responspatroon tydens Fase 3 verskil ook heeltemal van dié van Fase 1 en 2 deurdat die responsvolume by Projeksieplaat 4-6 hoog is en reeds direk ná die eerste inset gelewer is as 'n afgeronde vertelling, met die uitsondering van die geringe byvoeging by 6.2. Projeksieplaat 7 dien as geringe uitsondering omdat sy ligtelike kommentaar gelewer het op TAT 16 (wat uiteindelik deur haar identifiseer sou word as haar gunsteling storie), wat as 'n prosesstelling verreken is, alvorens sy weggespring het met 'n versadigde vertelling van 599 woorde.

Die hertoetsfase blyk volgens die responspatroon by Projeksieplaat 4-7, sterk positief beïnvloed te gewees het deur die dinamiese assesseringsintervensie, omdat DDE volledig en met uitsonderlik hoë volumes in vergelyking met Fase 1 reeds tydens die eerste inset gerespondeer het, met geringe uitsonderings. In vergelyking met Fase 1, het eenvoudige en min insette van my kant af plaasgevind.

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.23)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by DDE is vervat in E Aanhangsel. Aanmoedigings was by DDE in Fase 1 en 2 ongeveer dieselfde en het tydens

Fase 3 eenvoudiger begin raak, skerp afgeneem en oorwegend voorgekom slegs aan die begin by die opdrag en op die einde as 'n inset wat geen verdere vertelling ontlok het nie.

'n Gevolgtrekking rakende die effek van die toepassing van dinamiese invraging op die getal en patroon van aanmoedigings tydens die afneem van projeksies by DDE, kan dus wees dat aanmoedigings afgeneem en eenvoudiger geraak het, en projeksie verdiep het.

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.23)

Huiwerings wat in DDE se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van DDE se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.25 getoon.

TABEL 4.25: DDE – Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	14	322	4,3%*
	Projeksieplaat 2	19	701	2,7%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	19	866	2,2%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	19	877	2,2%
	Projeksieplaat 5	23	941	2,4%
	Projeksieplaat 6	15	1223	1,2%
	Projeksieplaat 7	22	599	3,6%

*Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop: 14/322x100≈4,3%

Volgens Tabel 4.25 het die hoogste persentasie huiwerings (4,3%) by Projeksieplaat 1 voorgekom, met 'n daling (2,7%) by Projeksieplaat 2. 'n Verdere daling is volgehou tydens die opleidingsfase en Projeksieplaat 4-6. Die toename van huiwerings by Projeksieplaat 7 (3,6%) kan moontlik toegeskryf word aan die appèl en kognitiewe uitdaging wat die projeksieplaat gerig het aan DDE.

Dit wil voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by DDE. Huiwerings het na die gebruik van die tegniek afgeneem in verhouding tot die responsvolume per projeksieplaat. Die verhoogde huiwerings by Projeksieplaat 7 kan moontlik toegeskryf word aan die appèlwaarde van die projeksieplaat (TAT 16).

(f) Herhalings (sien Tabel 4.23)

'n Volledige aanduiding van DDE se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel en die verhouding van haar herhalings tot haar responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.26 getoon.

TABEL 4.26: DDE – Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	0	322	0,0%
	Projeksieplaat 2	1	701	0,1%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	3	866	0,4%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	1	877	0,1%
	Projeksieplaat 5	2	941	0,2%
	Projeksieplaat 6	3	1223	0,2%
	Projeksieplaat 7	3	599	0,5%

Tabel 4.26 toon dat DDE se persentasie herhalings die laagste voorkoms gehad het by Fase1 (0,0% en 0,1%), hoër was tydens Fase 3 (0,1%, 0,2%, 0,2%), maar die hoogste voorkoms gehad het tydens die opleidingsfase (0,4%) en by Projeksieplaat 7 (0,5%). Dit kan moontlik toegeskryf word aan my verhoogde toetrede tydens die opleidingsplaat en/of die appèlwaarde van Projeksieplate 3 en 7.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate blyk 'n invloed te gehad het op die frekwensie van herhalings by DDE se vertellings deurdat die persentasie herhalings hoër was tydens Fase 3, en die hoogste voorkoms gehad het tydens die opleidingsplaat en Projeksieplaat 7.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.23)

Die analise van DDE se getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.27, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

TABEL 4.27: DDE – Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	5	322	1,5%
	Projeksieplaat 2	10	701	1,4%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	8	866	0,9%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	10	877	0,0%
	Projeksieplaat 5	7	941	0,7%
	Projeksieplaat 6	15	1223	1,2%
	Projeksieplaat 7	4	599	0,0%

Tabel 4.27 toon 'n tendens van afname in DDE se verduidelikings na Fase 1. Projeksieplaat 1 en 2 het die hoogste persentasie verduidelikings gehad (1,5%; 1,4%), met 'n daling (0,9%) by Projeksieplaat 3. 'n verdere daling is volgehou tydens Fase 3, met uitsondering van Projeksieplaat 6 waar 'n styging (na 1,2%) in die gebruik van herhalings voorgekom het. Hierdie styging mag toegeskryf word aan die appèlwaarde van die projeksieplaat.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk 'n invloed te gehad het ten opsigte van die getal verduidelikings wat DDE gebruik het by projeksieplate. Verduidelikende response het in verhouding tot die responsvolume per projeksieplaat afgeneem, namate wat die nodigheid vir aanmoediging en vraagstelling ook afgeneem het. Self-geïnisieerde verduidelikings het eerder in Fase 3 voorgekom waar sy self vertellings uitgebrei het.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.23)

Die analise van DDE se woordkeuse is vervat in D en E Aanhangsel. Dit wil voorkom of daar nie 'n verandering in woordkeuse vanaf Projeksieplaat 1-6 voorgekom het nie. DDE se woorde was deurlopend storie-formulerend, gekenmerk deur kwalifiserings.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk nie DDE se response te beïnvloed het waar dit woordkeuse aangaan nie.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.23)

Tydens die bespreking van die resultate van DDE se projeksie-analise (vergelyk 4.4.1.1) is 'n toename en 'n verdieping in projeksie-duidings aangeteken oor die fases heen. Nie net is toenemend meer projeksie stellings (vergelyk b) gemaak nie, maar verdieping in die

projeksies het plaasgevind (vergelyk die transkripsies van DDE). Alhoewel Projeksieplaat 7 minder woorde en projeksiestellings as Projeksieplaat 6 bevat het, het dié vertelling 'n kernelement van DDE se emosionele vraagstukke (dat sy voel sy het nie 'n spesifieke lewensroeping/doel nie) sterk na vore laat tree. Haar kreatiwiteit en abstrahering het verhoog en antwoorde op vraagstukke is deur haarself genereer, wat bygedra het om Projeksieplaat 7 die hoogtepunt van haar projeksie te maak.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk DDE se projeksie te beïnvloed het deur dit te laat toeneem en verdiep.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.23)

DDE se vertellings toon wendings, wat toeneem oor die vertellings heen en toenemend self-geïnisieer is. Haar eerste vertelling toon twee wendings: een wat die hoofkarakter inisieer nadat ongeveer 48% van haar storie reeds vertel is; en een wat gesneller word deur my herhaling van haar frase "*And the moral of the story is that even though there are some stumbling blocks...*" (1.11). Tydens Projeksieplaat 2 het drie wendings plaasgevind, een wat volg na 'n opdrag-vraag, een wat self inisieer is tydens die vertelling, en een wat volg op 'n invraging van my. Tydens die opleiding het vier self-geïnisieerde wendings plaasgevind en een wending as gevolg van die invraging van my. Projeksieplate 4-7 het onderskeidelik 4, 5, 7 en 5 self-geïnisieerde wendings gelewer wat toenemend realistiese positiewe effek ingehou het en haar projeksies verryk het. DDE se wendings teen die einde van haar vertellings het veral positiewe effek blyk mee te werk.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek blyk by te gedra het tot die ondersteuning van spontane wendings in die vertellings, wat ook blyke gelewer het van toenemend realistiese positiewe effek.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.23)

Die analise van toonaard in DDE se vertellings is vervat in D en E Aanhangsel. Die toonaard van DDE se projeksies het verander vanaf Projeksieplate 1 en 2 na Projeksieplate 3-7. Vertellings 1 en 2 se toonaard is dieselfde: hartseer, donker of depressief en tóg optimisties teen die einde. By Projeksieplaat 3 word die toonaard oor-optimisties en idealisties. Projeksieplaat 4 se toonaard is, alhoewel hartseer, ook geïdealiseerd. Vanaf Projeksieplaat 5 af is die toonaard meer intens en die inhoud donker. Magteloosheid kom voor, alhoewel 'n positiewe toekomsverwagting suggereer word. Die toonaard van Projeksieplaat 6 is ook donker en intens, onopgeloste interpersoonlike konflik kom voor en realisme is meer tekenend in die vertelling. Projeksieplaat 7 is steeds donker en depressief, magteloosheid en

gemarginaliseerdheid kom voor en intensiteit verskerp, maar insigtelike, realistiese leer blyk na vore te tree.

Het die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate die toonaard van DDE se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom. Intensivering van 'n donker toonaard het tydens Fase 3 plaasgevind, asook 'n stygende realisme in die afloop van die projeksies.

(l) Respondeer goed op (sien Tabel 4.23)

Die analise van watter van my insette goeie response by DDE teweeg gebring het, is vervat in E Aanhangsel. DDE het in Fase 1 goed gerespondeer as ek herhalings van haar eie frases gegee het, op die roetine prosesmatige insette soos "*And?*", uitings soos "*Mmm*", "*OK*…", en nieverbale uitings soos 'n kopknik. Sy het deurgaans hoë responsvolumes gelewer en totdat versadigde vertellings bereik is, op alle insette respondeer. Tydens Fase 3 het haar responspatroon verander deurdat sy toe al versadigde vertellings op my eerste, eenvoudige inset gelewer het met hoë responsvolumes by 4.1; 5.1; 6.1 (877, 940, 1181). Projeksieplaat 7 het slegs een ekstra nieverbale inset, lag, gehad voordat sy haar versadigde vertelling van 599 woorde gelewer het.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk dus by DDE positief mee te gewerk het met betrekking tot 'n verandering ten opsigte van die soorte ontlokkings wat haar laat respondeer het met versadigde vertellings, deurdat ek in Fase 3 slegs uitings soos "*The next card...*" moes maak om hoë responsvolumes en ryk projeksies te ontlok. Minder en eenvoudiger insette het dus goeie response ontlok.

(m) Formaat (sien Tabel 4.23)

DDE se vertellings het deurlopend 'n storie-formaat aangeneem, met geen verandering oor die fases heen nie.

Hierdie kategorie het onveranderd gebly en blyk dus nie beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek nie.

4.4.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van DDE se projeksies

Tabel 4.28 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van DDE se projeksies, indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

TABEL 4.28: DDE – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Woordtelling/volume van response	Ja	Verhoog. Projeksies verdiep
b. Getal projeksiestellings	Ja	Verhoog. Projeksies verdiep
c. Responspatrone	Ja	Minder ontlokking deur my benodig. Hoër responsvolumes vroeër in proses gelewer
d. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Afgeneem en vereenvoudig
e. Huiwerings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume.
f. Herhalings	Ja	Toegeneem
g. Verduidelikings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume, maar meer self-geïnisieerd
h. Woordkeuse	Nee	
i. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdiep
j. Wendings	Ja	Spontane wendings toegeneem
k. Toonaard	Ja	Donkerder. Stygende realisme en insig in afloop van projeksies
l. Respondeer goed op	Ja	"*The next card/story*" / "*Shall we try the next one?*"
m. Formaat	Nee	Geen sigbare invloed

Oorsigtelik wil dit uit Tabel 4.28 voorkom dat die dinamiese assesseringsintervensie by DDE 'n positiewe effek gehad het op 11 uit 13 kategorieë van die struktuur-analise, en veral op vermeerderde Woordtellings van DDE per inset van my, verminderde Aanmoedigings deur my en Toonaard van die projeksies, deurdat intensivering van 'n donker toonaard tydens Fase 3 voorgekom het, sowel as 'n stygende realistiese insig in die afloop van die projeksies.

4.4.1.5 Gesprek 1: DDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Die storievertel-oefening was vir DDE 'n moeilike, ongewone oefening (MvsDA.2 "*It's not a normal exercise,...* "), heel verskillend van TV (MvsDA.2 ... "*(on TV) it's already given to us in a told form.*"), en omdat sy meer direktiewe storievertelling sou verkies (MvsDA.4 "*One would rather want them to hear...tell you what their story is.* "; MvsDA.5 "*...one would have to fill in the blanks. Which one doesn't bother to do that, because it's too much work.*"), sonder om eie afleidings te probeer maak. Sy sou meer struktuur verwelkom het om haar sekerheid te gee oor hoe sy die storievertel-oefening moes doen (MvsDA.24 "... *it's still like..a bit... OK how far must I go...*"; MvsDA.25 "*how long must I tell the...* "). Sy stel dan ook dat sy nie aan die begin van die projeksie-assessering werklik begryp het wat haar te doen staan nie (MvsDA.29 DDE: "*In the beginning, when you asked me how it would carry on. Because I*

was uncertain, I didn't know how far you wanted me to take the story..."), en dat sy dit eers regtig verstaan het by Projeksieplaat 3 of 4, dus na die dinamiese assesseringsopleiding (MvsDA.22 DDE: "*Mm...I think after the third or fourth picture.*").

Sy verklaar dat sy die meeste van die blanko projeksieplaat, Projeksieplaat 7 se vertelling gehou het (vergelyk MvsDA.65; 96 tot 101), wat kan bydra tot 'n verduideliking vir haar ryker projeksies op daardie projeksieplaat. DDE noem dat die prent waarvan sy die meeste gehou het, Projeksieplaat 5 (TAT 2) was, wat volgens haar verband hou met haar eie woon- en leef-omgewing (MvsDA.71 "*...the fact that I live on a plot and the whole... ...could actually make a lot out of the picture*"). Sy rapporteer dat die twee prente in Fase 1 vir haar die moeilikste was om oor stories te vertel (MvsDA.73-74 "*The first… the first pictures, I mean that little boy with the violin. That was pretty difficult. And the girl that was crying, that one was even worse. Because…There… there are so many things that could've led up to that moment*"). Dit mag inhou dat die dinamiese invragingstegniek haar gehelp het om gemakliker te raak ten opsigte van haar interpretasie van die prente in Fase 3, omdat haar belewing van die prente in Fase 3, as inligtingsbron, positiewer blyk te wees.

Ander betekenisvolle terugvoer wat DDE gegee het is met betrekking tot intervensies wat haar gehelp het om te weet dat sy nog inligting moes gee. Sy besef dat vrae haar gehelp het om ryker of "beter" stories te vertel (MvsDA.19 "*...and when you asked me a question and I knew OK, so she still wants me to carry on a bit more.* "; MvsDA.30-32 "*...when I felt I was finished... ...And then... ...you would ask me something and I would quickly think of something else...*"; MvsDA.55 "*...(you) asked me "and then what happened?". Then it was like, 'OK, something else*'). Haar eie fokus deur na die projeksieplaat te bly kyk het ook gehelp (MvsDA.32 "*...I think if I hadn't looked at the picture I would've ended up losing my concentration.*")

Op my vraag of daar iets was wat ek gedoen of gesê het wat vir haar 'n hindernis was, het DDE gestel dat my stiltes haar ongemaklik laat voel het. 'n Voorstel van haar kant af oor wyses wat gebruik kon word sodat sy gemakliker haar stories sou kon vertel het dui op 'n behoefte aan meer erkenning dat ek haar wel hoor en sodoende bevestiging dat sy op die regte spoor was (MvsDA.57 DDE: "*...I think maybe if I had seen you nod a bit more, then maybe... but I was...*").

Ryk, relevante inligting is uit hierdie onderhoud met DDE verkry. Haar response verifieer inligting wat verkry is uit die projeksie-analise (waar projeksies verdiep het) en strukturele

analise (waar veral Volume, Getal stellings en Responspatrone bevestig dat meer inligting met dinamiese assessering by haar ontlok is).

DDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging tydens assessering met projeksies blyk ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees.

4.4.1.6 Gesprek 2: DDE se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie; *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*, D Aanhangsel; KultuuranaliseTabel, G Aanhangsel)

DDE is die enigste kind van 'n Duitse ma en Engelse pa. Sy was in 'n Afrikaans/Engelse kleuterskool, 'n Duitse laerskool en hoërskool en is vanaf die begin van 2010 in 'n privaatskool met Engels as voertaal. DDE beskryf haarself as Suid-Afrikaans met Duitse wortels (K.7 en K.15). Sy meen dat die land waar sy woonagtig is (Suid-Afrika), eerder haar kultuur definieer (K.19). Kulturele oorwegings wat deur haar uitgelig word as belangrik vir haar, is gemeenskap georiënteerdheid bo individualisme (K.25; K.26; K.29; K.33), godsdiens (K.24; K.33; K.141; K.142), spesifieke waardes (morele waardes K.24; onselfsugtigheid K.33; onafhanklikheid K.87), openheid en vriendelikheid as deel van Suid-Afrikaansheid (K.107; K.216: K.224), asook spesifieke tradisies wat sy en haar gesin volg (byvoorbeeld rondom hul viering van Kersfees, K.128-K.134). Ten opsigte van godsdiens beskryf sy haarself as 'n Metodis, 'n Christen (K.148), en sy beskryf die belangrikheid van godsdiens in haar lewe as 'n 9 op 'n skaal van 10. Sy beskou Engels as haar huistaal, maar verbind haar nie met enige aspekte van Engelsheid nie (K.121). DDE het definitiewe rolbeskrywings van haar ouers (K. 180; K.185; K.203), sowel as haar eie rol in die gesin ('n kind meng nie in met ouers se besluite nie, K.183; 'n kind neem sy/haar eie besluite, K. 204).

Bogenoemde aspekte belig DDE se projeksie op Projeksieplaat 1, waar die seun self 'n besluit neem oor verdere optrede en self sy probleme oplos deur na die vioolonderwyser te gaan. Waar ek tydens die projeksie-analise die ouers as passief beskou het, blyk dit nou 'n kulturele oortuiging te wees. Die seun aanvaar ook net sy ouers se besluit, wat mag verduidelik word aan die hand van die impak van haar kultuur dat kinders nie inmeng met ouers se sake nie (K.183).

DDE skep ook die moontlikheid van 'n kultuurimpak (sosio-ekonomiese agtergrond) tydens die projeksie-assessering wanneer sy vertel dat Projeksieplaat 5 (TAT 2) verband gehou het met haar eie woon- en leef-omgewing, en daarom daartoe bygedra het dat sy meer van die plaat gehou het as van ander.

Aspekte met betrekking tot haar kultuur wat sy negatief beleef is vooroordeel en vervolging wat persone van 'n Duitse afkoms beleef as gevolg van Hitler se misdade (K.66; K.66-74; K.78; K.81-83; K.96). Sy meld ook 'n verskil in morele waardes tussen haar en meer Duitse persone (K.196-K.200), waar sy haarself as meer konserwatief beskou. Sy beskou haarself as beide ongemaklik (K.65) en gemaklik (K.108-115) met Duitse individualisme. Interpersoonlike hindernisse is al beleef as gevolg van haar hoër morele waardes (K.196; K.198; K.199). Morele kwessies is ter sprake in Projeksieplaat 2 (TAT 3BM) waar die hoofkarakter onder die invloed van drank bestuur en in 'n ongeluk betrokke is waar al haar vriende, behalwe syself, sterf. Morele lesse kom ook voor in die afsluiting van vertellings (1.11 *And the moral of the story is*...; 2.5 *That drinking and driving is bad...*).

Kultuur blyk 'n impak te gehad het tydens haar projeksie-assesseringsproses deurdat "morele lesse" slegs tydens Fase 1 uitgelig is aan die einde van haar vertellings, wat sy nie gedoen het by Fase 3 nie. Kultuur het haar identifisering met Projeksieplaat 5 (TAT 2) se prentinhoud beïnvloed, sowel as met Projeksieplaat 1 en 2 se beklemtoning van moraliteit en Projeksieplaat 1 se aanvaarding van die ouers se besluit.

Tydens die verkenning van die oorkoepelende doelwitte wat vir haar en haar gesin belangrik is, stel sy dat sy 'n impak wil maak op mense se lewe (K.165), 'n aspek wat deurlopend na vore tree tydens haar projeksies. Of hierdie strewe dus eerder kenmerkend van haar uniekheid is as van die impak van kultuur op haar projeksies, is onseker. Wat my die afleiding laat maak dat dit eerder uniek personale eienskappe as wyer kulturele invloede is, is die feit dat sy onseker is oor oorkoepelende doelwitte wat vir haar ouers van belang is (K.168).

Tydens die invraging in verband met eienskappe van my as sielkundige wat sy moontlik as positief en/of negatief beleef het, identifiseer DDE positiewe faktore soos openheid (K.216) en dat ek geluister het na haar (K.216-218) as belangrike komponente in die terapeutiese verhouding, en negatiewe seine as sou ek soms geen reaksie getoon het op haar insette nie, wat bevestig word in die dissonanse wat sy beleef het toe ek stil gebly het tydens die hertoetsfase (K.233-238 en MvsDA.32 DDE: "*...You were very quiet, so...*"). Of hierdie siening van haar vanuit 'n kruiskulturele perspektief sou kon belig word, is onseker en ek sou dit eerder as personaal-uniekeeienskappe van DDE beskou.

'n Beskouing van die resultate van die SSPSS, by DDE, dui op 'n hoër voorkoms van die agentskap temas as die gemeensaamheid temas wat voorgekom het in haar vertellings (18 teenoor 11). Die SSPSS dui nie 'n patroonmatige verskil ten opsigte van haar vermelde

temas tydens Fase 1 en 3 aan waar ánder of meer manifestasies van die temas voorkom nie. ’n Verandering is wel opsigtelik ten opsigte van negatiewe manifestasies van temas wat vir die eerste keer voorkom in Fase 3, naamlik 9 teenoor 0 in Fase 1. Die kultuurplaat, by DDE Projeksieplaat 6, dui die hoogste voorkoms van negatiewe manifestasies van temas van al die projeksieplate aan, naamlik 7 teenoor 4 by Projeksieplaat 5 en 1 by Projeksieplaat 7. Dit mag beteken dat haar perspektief van kruiskulturele interaksie fokus op die problematiese aard daarvan, ’n beskouing wat wel vermeld is tydens Gesprek 2 toe sy die problematiese aard van kruiskulturele ondersteuning-ingrepe bespreek het wat Duitsers onderneem het in Suid-Afrika (K.108-115).

4.4.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

DDE het kommentaar gelewer wat mag dui op kruiskulturele faktore wat haar gepla het tydens die assessering (MvsDA.39-40), toe sy gestel het dat my stiltes tydens haar vertellings haar onseker laat voel het. Vanuit my perspektief het die kruiskulturele assesseringsituasie nie hindernisse ingehou nie en het ek DDE as gemaklik en vol selfvertroue in die situasie beleef. Haar taalgebruik was op ’n hoë vlak, ek kon haar kommunikasie volg en het die assessering met haar geniet. Sy het maklik blyk te respondeer op vrae en uitings tydens die assessering.

Die belangrikheid van agtergrond kennis oor kultuurfaktore wat mag impakteer het op my kliënt, het na vore getree tydens die analise en interpretasie van DDE se projeksies, maar, soos by die ander gevallestudies, eers nadat die gesprek oor kultuur analiseer en interpreteer is. Ek sou, sonder die inligting uit die gesprek haar ouers as passief beskryf het, en haar behoeftes aan affiliasie en deel wees van ’n gemeenskap as affiliasie-behoeftes, sonder om haar gemaklikheid met beide individualisme en kollektivisme te erken as aspekte van kultuur wat op haar vertellings impakteer. Haar hoë morele waardes as invloed vanuit die religieuse perspektief, sou onbekend aan my gewees het indien die gesprek oor kultuur nie plaasgevind het nie. Hierdie inligting verleen verdere insig in haar projeksies, en dui op kultuurimpak.

Is die inligting wat verkry is oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? In DDE se geval blyk die inligting relevante, verrykende inligting te wees vir beide die assesseringsituasie sowel as die terapeutiese situasie. Heelwat bykomende inligting ten opsigte van kultuur is in DDE se geval verkry. Sonder die inligting oor kultuur sou wanpersepsies kon ontstaan het in terme van die analise en interpretasie van haar projeksies. Die terapeutiese verhouding sou uiteraard baatvind by sodanige inligting deurdat korrekte diagnoses en terapeutiese intervensies vanuit die assessering voortspruit.

In retrospek, bloot vanuit 'n uitnodigende, insluitende, warm terapeutiese perspektief, sou ek spesifiek met DDE meer kopknikke of "*Mm-mm*" insette gemaak het as erkenning dat ek haar hoor en dat sy op die regte spoor is, juis omdat ek haar persoonlike uniekheid wil erken en haar maksimaal gemaklik sou wou laat voel het.

Maar of dit sou meegewerk het om kulturele faktore wat dalk negatief kon inwerk op die assessering, teen te werk, weet ek nie. Of sy 'n andersheid beleef het wat kan saamhang met 'n gevoel van andersheid weens die Afrikaans-Duitse verskil, en of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek dit in elke geval oorbrug het, is ek oor onseker.

4.4.1.8 DDE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

Die bydrae wat die dinamiese invragingstegniek blyk te gelewer het, lê in die verdieping van DDE se projeksies en in haar positiewe belewing van die tegniek, wat uiteraard kon bydra om die verdiepte projeksies te lewer. Haar identifisering van insette wat bygedra het om haar vertellings makliker te maak, is insette wat gebruik is om die tegniek te implementeer, en daarom haar begryping van wat die dinamiese invragingstegniek sou behels.

Die bydrae van die tegniek word bevestig deur resultate van die projeksie- en strukturele-analises van haar projeksies. As hierna gekyk word wil dit voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging moontlik geleentheid gebied het tot die ontlokking van meer, en ryker, projeksies by DDE en inligting ontlok het wat kon lei tot 'n diepere begrip van DDE, omdat al die projeksie-analise kategorieë positief beïnvloed is na die toepassing van die dinamiese assesseringsintervensie en 11 uit 13 kategorieë in die strukturele analise van die projeksies dui op verskille. Die tegniek het in DDE se geval veral 'n bydrae gemaak ten opsigte van verskaffing van groter begrip rondom verwagtinge, die skep van meer gemaklikheidsbelewing by DDE, Woordtellings wat verhoog het en Responspatrone wat verander het.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

DDE se belewing van die Murray-metode en die dinamiese assesseringstegniek van invraging, vanuit 'n kruiskulturele perspektief, blyk ten gunste van laasgenoemde te wees as gekyk word na haar opmerkings tydens Gesprek 1 (Mvs.DA.11;19;22) en haar behoefte aan

erkenning van haar pogings en aan struktuur (Mvs.DA.11). Haar belewing van die onderskeie metodes bevestig haar response op die onderskeie projeksieplate tydens die verskillende fases.

Sy het nie van meet af sekerheid gehad oor wat haar te doen staan nie (MvsDA.8-11). Haar belewing van die Murray-metode was dus dat sy nie genoegsame inligting ontvang het om haar te laat seker voel het oor wat om te doen nie. DDE het die positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek bevestig deur te stel dat die insette, aanmoedigings en vrae haar gehelp het. Haar belewing word bevestig deur die resultate van die projeksie- en struktuur-analise. Die projeksie-analise dui aan dat projeksies positief beïnvloed is, vermeerder en/of verdiep het en die strukturele analise dui positiewe strukturele veranderinge oor die fases heen aan, veral ten opsigte van Responspatrone, wat laat blyk dat die dinamiese assesseringstegniek van invraging globaal 'n positiewe effek op die projeksie-assessering gehad het. Verhoogde woordtellings en verminderde, eenvoudiger aanmoedigings het ook uitgestaan by DDE. Vanuit 'n kruiskulturele assesseringsituasie blyk haar belewing dus pro die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

Kruiskulturele faktore blyk die kruiskulturele projeksie-assesseringsproses by DDE nie negatief te beïnvloed het nie. DDE het onsekerheid gerapporteer omdat ek stil was, maar geen verdere negatiewe faktore nie. Beide van ons het gemaklik met mekaar gelyk. DDE se projeksie response en die betekenis van haar response is oënskynlik beïnvloed in terme van inligting wat verkry is oor haar hoë morele waardes, hoe sy die rolle van ouers beskou en haar vermoë om beide kante van 'n saak in te sien as gevolg van haar kennis van verskillende kulture, soos weerspieël word in haar vertelling by Projeksieplaat 6. Hierdie faktore is tydens die bespreking van DDE se gesprek oor kultuur hanteer.

4.5 DIE VERTELLINGS VAN DIE DUITSE SEUN (DSE)

Agtergrond: DSE se agtergrondinligting is slegs aan eksaminators verskaf.

Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas is, is (1)TAT 1; (2)TAT 2; (3)TAT 5; (4)TAT 14; (5)TAT 3BM; (6)Roberts-2-projeksieplaat 6; (7)TAT 16.

4.5.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT DSE SE VERTELLINGS

4.5.1.1 Projeksie-analise[10]

DSE het beperkte vertellings gelewer, min projekteer en ook beperkte inligting tydens die gesprekke verskaf. In die breë blyk dit vanuit die projeksie-analise dat die temas in DSE se projeksies sentreer rondom ’n behoefte om oplossings te vind, te presteer, te affilieer, maar terselfdertyd ’n belewing van buitestaander-wees. As toeligting toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van DSE se sewe kaarte in Tabel 4.29.

TABEL 4.29: DSE – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksieplaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK** Hierdie seun blyk te respondeer met frustrasie en ’n oplossingsgeoriënteerde gesindheid wanneer prestasie verhinder word deur eksterne hulpverleners te nader om hulp, waarna sy vaardigheid ingespan word om sy gesin plesier te verskaf. Onderwysers gesien as bemagtigend om hindernisse te oorkom.
	Projeksie-plaat 2	Hy gee slegs ’n beskrywing van die prent.
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksie-plaat 3**	Hierdie seun blyk sin te gee aan verrassende gebeure deur verbasing en passiwiteit. Vroue gesien as passiewe, aanvaardende wesens.
FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksie-plaat 4**	Hierdie seun blyk sin te gee aan hulpeloosheid deur inspirasie te soek. Mans gesien as analities, soekend na inspirasie wanneer hulle vasgelope voel.
	Projeksie-plaat 5	Hierdie seun blyk te respondeer op negatiewe gebeure met aanvanklike bedruktheid en gevoelens van hulpeloosheid. Deurdink egter opsies vir reaktiewe probleemoplossing. Vroue gesien as groeiend in terme van outonome funksionering.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie seun blyk te respondeer met inisiëring van interpersoonlike kontak wanneer affiliasie-behoeftes bedreig word. Hy ervaar mense as versigtig en nie-insluitend, wie se respek verdien moet word. Hy het ’n behoefte aan dieper verhoudings en uitreiking van en na ander, aan *eenheid* met ander.
	Projeksie-plaat 7	Hierdie seun blyk sin te verleen aan bedreigende situasies deur homself te laat geld deur middel van kognitiewe strategiese beplanning. Bedreigende individue word as magtig, onredelik en destruktief gesien. Bedreigde individue word as selfgeldend en flink gesien, wat aan magtiges kan ontkom.

[10] Vergelyk DSE se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: DSE). D Aanhangsel bevat volledige analises, ter toeligting van DSE se emosionele hindernisse.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings tref tussen DSE se response op die projeksieplate:

(a) Hooftema

Tematiese veranderinge het voorgekom met betrekking tot die wisseling van 'n aanvanklike idealistiese vertelling (Projeksieplaat 1) via vertellings wat meer realisties is (Projeksieplate 4-6) tot 'n selfgeldende, bevrydende tema waar die voël aan die magtige koning van die oerwoud en al sy gesante "ontsnap" (Projeksieplaat 7). Temas wissel ook van vertellings oor die hede (Projeksieplate 2-4) na vertellings wat die toekoms insluit en positiewe toekomsverwagtings impliseer (Projeksieplate1, 5-7). Temas oor prestasie, bemeestering en affiliasie het intensiveer, uitgebrei en verdiep. By Projeksieplaat 6 het meer temas voorgekom, Projeksieplaat 6 en 7 bied vir die eerste keer harmonie as tema en Projeksieplaat 7 lewer ook mag as tema. Met betrekking tot die hooftema, vasgelopenheid/onsekerheid, het "ryker" stories ontwikkel vanaf Projeksieplaat 1-7, waar die hoofkarakters tydens Projeksieplate 6 en 7 eienaarskap geneem het van hul keuses en self oplossings probeer bewerk het.

(b) Die hoofkarakter

Waar Projeksieplaat 1 se hoofkarakter bevoeg was om die hindernisse met die hulp van eksterne hulpverleners te oorkom, raak die hoofkarakters meer onafhanklik in hul self-geïnisieerde verandering vanaf Projeksieplaat 4-7. Projeksieplaat 6, wat die kultuur-geïnspireerde projeksieplaat is, se hoofkarakter inisieer kontak met ander en presteer ten spyte van realistiese hindernisse. Tydens Projeksieplaat 7 bemeester die hoofkarakter lewensbedreigende situasies deur kontinu die gewelddadige aggressor te ontglip, wat 'n oplossing bied vir die mees betekenisvolle konflik wat hy huidig ervaar, naamlik prestasie versus mislukking.

Dit mag moontlik inhou dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek by DSE meegewerk het tot die ontluiking van self-insig by die hoofkarakter ("...*to catch the bird, but he'd never get it right*." 7.11), sodat wyses van verantwoordelike optrede en selfgelding as moontlike oplossing vir konflikte na vore tree.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Waar die hoofkarakter se behoeftes tydens Projeksieplaat 1 meer sentreer om bemeestering en ambisie om sy gesin te plesier en harmonie te skep, verander die trant, na die toepassing van die opleidingskaart, en word die temas dieper uitgebrei na 'n behoefte aan inspirasie,

affiliasie en outonome funksionering, ook ten opsigte van veiligheidsbelewing in Projeksieplate 4-7.

Dit lyk of die dinamiese invragingstegniek by DSE 'n diepere sowel as meer uitgebreide vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het.

(d) Wêreldbeskouing

By Projeksieplaat 1 sien DSE die wêreld as positief responderend op die hoofkarakter se pogings. By Projeksieplate 4-7 word meer negatiewe kenmerke, soos vyandigheid en geen hulpverlening, aan die wêreld toegedig – maar die wêreld is ook meer beheerbaar deur eie insette.

Die moontlikheid bestaan dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek verandering in die vorm van intensivering van hindernisbelewing, met 'n gepaardgaande verhoging in negatiewe wêreldbeskouing, in projeksies meegebring het. Die wêreld word toenemend projekteer as 'n vyandige plek, maar dit is moontlik om beheer daaroor te neem.

(e) Siening oor figure

By DSE kom 'n verskil tussen die sienings fase-georiënteerd voor by die kategorie kontemporêre figure. By Projeksieplate 4-7 kom die isolasie-tema by herhaling voor en kontemporêre figure is afwesig of as nie-insluitend en vyandig beskryf. Projeksieplaat 1 se figure by hierdie kategorie is meer idealisties. 'n Erkenning van 'n interne lokus van beheer kom ook voor in die vertellings oor Projeksieplaat 5-7. Ouerlike figure word slegs by Projeksieplate 1 en 7 genoem. By Projeksieplaat 1 vermaak die seun die gesin met sy vioolspel en by Projeksieplaat 7 kan die leeu moontlik as ouerlike figuur, negatief beskou word. Junior figure tree slegs na vore in Projeksieplaat 7 as die voël wat nie gevang kan word deur die leeu nie.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging 'n bydrae gelewer het tot dieper en ryker projeksies met betrekking tot die afwesigheid/negatiwiteit van figure.

(f) Betekenisvolle konflikte

Die hoofkarakters se begeerte om outonoom oplossings te bewerkstellig is 'n deurlopende onderliggende tema en is ook 'n betekenisvolle konflik wat voorkom. Projeksieplaat 7 span die kroon op hierdie tema en konflik belewing, omdat dit die konflikbelewing die beste verstorie, narratief beredeneer en deur identifisering "antwoorde" genereer. Waar Projeksieplaat 1 meer oor die maak van positiewe keuses in die hantering van frustrasie handel, kom 'n deurlopende fokus op outonome hantering van vasgelopenheid voor by

Projeksieplate 4-7. Van die konflikte wat na vore tree is afhanklikheid *versus* onafhanklikheid, onderdanigheid *versus* outonomiteit, affiliasie *versus* isolasie en prestasie *versus* mislukking.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek kon 'n bydrae gelewer het tot die verandering wat bemerk is tussen die fases, ten opsigte van betekenisvolle konflikte by DSE, asook met die opbou na Projeksieplaat 7 waar 'n "antwoord" verstorie word.

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese het verander en vermeerder. Enkele vrese het voorgekom (vrees vir hulpeloosheid en vrees vir deprivering van ondersteuning van ouer-figure) tydens Fase 1. Die vrese het intensiveer oor die projeksieplate heen. Ryker beskrywings is tydens Fase 3 verkry en die soorte vrese het uitgebrei na vrese vir verlating, isolasie, afkeur, besering en deprivering.

Omdat daar blyke is dat die aard van die vrese verander en vrese vermeerder het in Fase 3, blyk dit dat die toepassing van die tegniek kon bygedra het tot die intensivering van projeksies.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

DSE se beperkte getal projeksiestellings speel 'n besliste rol in die resultate van hierdie kategorie. 'n Analise van DSE se verdedigingsmeganismes, bepaal volgens die Haworth-metode, lewer die soorte verdedigingsmeganismes wat voorgekom het, sowel as die frekwensie verdedigingsmeganismes, ook uitgedruk as 'n persentasie ten opsigte van die projeksiestellings, soos getoon in Tabel 4.30.

TABEL 4.30: DSE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (Vm) (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal projeksie-stellings	%
Projeksieplaat 1	1	1	13	7,7%*
Projeksieplaat 2	1	3	6	50%
Projeksieplaat 3	2	3	9	33,3%
Projeksieplaat 4	1	1	5	20%
Projeksieplaat 5	5	8	8	100%
Projeksieplaat 6	2	3	10	30%
Projeksieplaat 7	5	7	15	46,7%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x100=1/13 x 100≈7,7%

Die verhouding van die getal verdedigingsmeganismes tot DSE se lae getal projeksiestellings, uitgedruk in persentasie, lewer 'n buitengewoon hoë voorkoms verdedigingsmeganismes. 'n Onderskeid kan getref word tussen Projeksieplaat 1 en die res van die projeksieplate, waar Projeksieplate 2-7 duidelike bewyse lewer van verdedigingsmeganismes. Geen patroonmatige duidings blyk egter voor te kom nie. Sy beperkte deelname en projeksies perk afleidings in hierdie kategorie verder in, en geen uitsluitsel kan dus verkry word oor die moontlike effek van die tegniek van invraging op verdedigingsmeganismes nie.

Geen uitsluitsel kon verkry word oor die bydrae van die tegniek by DSE ten opsigte van die voorkoms van verdedigingsmeganismes nie.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Tekens wat dui op 'n verhoogde toetrede van die superego is by Projeksieplate 5-7 bemerk, waar die krag van die superego deels geopenbaar word deur die held se "straf" te vergelyk met die toepaslikheid daarvan vir die "oortreding" in die vertelling. Min manifestasies kom voor by Projeksieplate 1-4. By Projeksieplate 5-7 neem manifestasies van meer uitgerekte "straf" toe. Verhoging van superego-toetrede word ook gesien in die toepassing of ontstaan van "herstel", waar inspirasie by Projeksieplaat 4 gesoek word, ongelukke en skade vermy sal word, sosiale verkeer apartheid sal ophef en vryheid oor gewaande mag sal seëvier.

'n Invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek kon gevind word in die verhoogde teenwoordigheid van superego-toetrede, soos dit manifesteer in die teenwoordigheid van verhoogde toetrede van "straf", by Projeksieplate 5-7, ook in die verhoging van superego-toetrede omdat "herstel" blyk plaas te vind.

(j) Integrasie van die ego

'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk by Projeksieplaat 1 in teenstelling met Projeksieplate 4-7. Waar die held in Projeksieplaat 1 as bevoeg beskou kon word indien eksterne hulp realiseer, word die held in Projeksieplaat 4 as outonoom "bevoeg" gesien omdat hy inspirasie najaag en vanaf Projeksieplate 5-7 toenemend meer bevoeg gesien. Projeksieplaat 7 dui op hoë bevoegdheidsvlakke van die voël as hoofkarakter. Intensiteit van emosie blyk te verhoog. By Projeksieplaat 1 is frustrasie, by Projeksieplaat 2 geen emosie, by Projeksieplaat 4 soek die man na inspirasie, by Projeksieplaat 5 huil die vrou en is depressief, en by Projeksieplaat 6 is daar sprake van verhoging van emosie. Die hoofkarakters blyk ook meer aksie-georiënteerd te raak in Fase 3 (soeke – beplanning – wil bekend stel/ontmoet – vlieg ongesteurd en vry). Ego-integrasie kan egter bemerk word

deurdat die aard van die emosie verander het vanaf magtelose frustrasie en geen emosie, na meer overte emosies wat wel deur die held hanteer word.

Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik 'n impak op die manifestasies van ego-integrasie gehad het. Karakters vind toenemend meer realistiese oplossings, wat self gegenereer is.

4.5.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van DSE se projeksies

Tabel 4.31 toon 'n samevatting van die kategorieë waar dit blyk dat die dinamiese assesseringstegniek 'n verskil teweeg gebring het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.31: DSE – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Verdiep, uitgebrei, meer realisties, ryker stories ontwikkel.
b. Die hoofkarakter	Ja	Ontwikkeling van karakter se outonome funksionering.
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	In Fase 3 word die behoeftes dieper en uitgebrei.
d. Wêreldbeskouing	Ja	Intensivering van die toedig van negatiewe eienskappe aan die wêreld, maar beheer van die wêreld moontlik
e. Siening oor figure	Ja	Verdiep, dienooreenkomstige ryker en verdiepte projeksies. Afwesigheid/negatiwiteit van figure verskerp. Interne lokus van beheer verskerp.
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Vermeerder en verdiep tot openlike botsing, met 'n duidelike blywende oorwinning.
g. Aard van vrese	Ja	Verander, intensiveer en vermeerder.
h. Verdedigingsmeganismes	Nee	
i. Verhoging van superego-toetrede	Ja	Verhoog as gevolg van "herstel". Vermeerder as gevolg van "straf"
j. Integrasie van die ego	Ja	Karakters vind toenemend meer realistiese oplossings, wat self genereer is, ten spyte van meer overte emosies.

Die projeksie-analise van DSE blyk positief beïnvloed te wees deur die toepassing van die tegniek in 9 uit 10 van die kategorieë. Dit blyk dat die tegniek veral 'n invloed gehad het op die verdieping en uitbreiding van hooftemas van die vertellings; dat ontluiking van outonomie fasiliteer kon gewees het sodat "ware" betekenisse van die hoofkarakter, met moontlike lewenswaarhede as oplossings, deurgedring het en dat intensivering van die toedig van negatiewe eienskappe aan die wêreld plaasgevind het (wêreldbeskouing).

Verdedigingsmeganismes blyk nie deur die dinamiese assesseringstegniek van invraging beïnvloed te geword het nie.

4.5.1.3 Struktuur-analise

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot DSE se projeksies is saamgevat in Tabel 4.32 en verskyn volledig in E Aanhangsel. ’n Los kopie van Tabel 4.32 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.32	DSE - Struktuur-analise van vertellings						
RESPONSE / **SUBFASE**	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
FASES	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*	8V; 2NV 98V	37V ; 2NV 57V	123V ; 4NV 98V	12V ; 1NV 33V	46V ; 2NV 66V	7V ; 1NV 81V	158V ; 4NV 115V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)	13	6	9	5	8	10	15
c. Responspatrone/Lengte per inset**	Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***	6V;2NV	10V;2NV	20V;4NV →	4V;1NV ←	9V;2NV →	5V;1NV ←	21V;4NV ↑
e.Huiwerings	6	8	13	4	12	9	13
f. Herhalings	1	0	2	0	0	3	0
g.Getal direkte & eie verduidelikings	4	0	0	0	1	3	3
h.Woordkeuse	Formulerend Kwalifiserend	Beskryf prent	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend Meer beskrywing van gevoelens en verklaring van gevoelens	Formulerend Kwalifiserend Meer beskrywing van gevoelens en verklaring van gevoelens	Formulerend Kwalifiserend Meer beskrywing van gevoelens en verklaring van gevoelens
i.Toename/verdieping in Projeksieduidings****		Beskryf prent	√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie)** ***** • **Geïnisieer deur**	2 wendings 1.4 Then he- 1.5 I think it is... 2 Ek	Beskryf prent	1 wending 3.9 It looks like... 1 Ek	0 wendings	1 wending 5.4 Well that she will get... 1 Ek	1 wending 6.2 ...I think... 1 Ek	1 wending 7.11 ...but he'd never get it right. 1 Self
k.Toonaard	Gefrustreerd Suksesvol Positief Wil plesier Idealisties.	Beskryf prent	Isolasie Positief Passief Onopgelos	Soekend Bedruk, maar wil vorentoe Optimisties Hede gebaseerd WIL	Donker, maar hoopvol Bedruk Verwagting vir verbetering.	Donker/Lig Meer positief Probleemoplossend Positiewe toekoms-verwagting.	Donker/Lig Magteloos (leeu) Outonome funksionering (voël); Dinamies Positiewe toekomsverwag-ting.
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**	Min response √ √	Min response √	 √ √	 √ "There you are" √	 √ √ √	 √ √ Okay; And √	 √ Aangepaste opdrag
m.Formaat	Storie & Beskrywing van prent	Beskrywing van prent	Storie & Beskry-wing van prent	Storie♦******	Storie	Storie	Storie

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.27 tot 4.33 vir duidings van responspatrone

*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

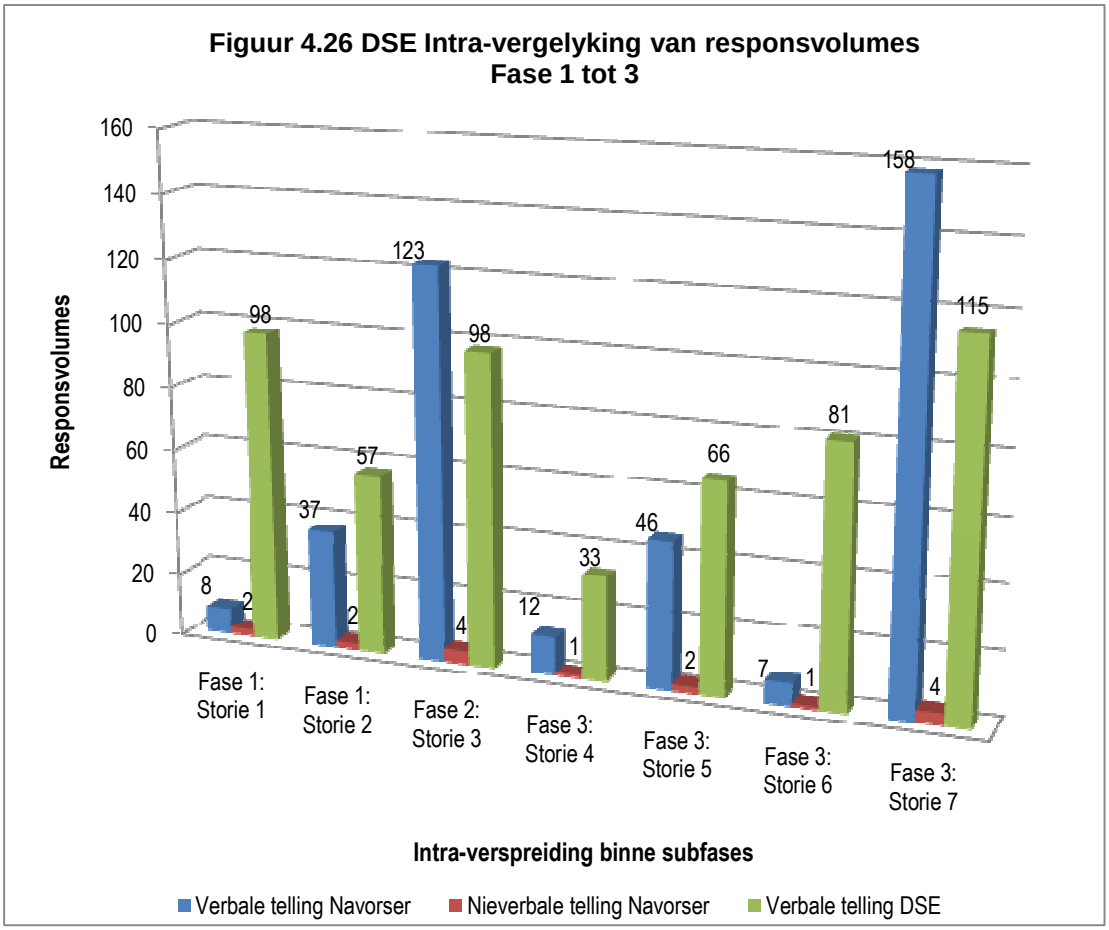
***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

♦Beskrywing & verklaring van gevoelens; moontlike oplossing vir 1e keer teenwoordig. Positiewe toekomsverwagting

(a) Volume van response (sien Tabel 4.32)

Die analise van DSE se volume van response word vervat in E Aanhangsel. Figuur 4.26 bied 'n oorsigtelike grafiese voorstelling van die volume van my insette (verbale en nieverbale uitings) en DSE se verbale response tydens elke subfase.

Figuur 4.26 DSE Intra-vergelyking van responsvolumes Fase 1 tot 3



Indien **Tabel 4.32** met Figuur 4.26 saamgelees word, kan intra-vergelyking van my getal insette teenoor DSE se getal woorde, oor die fases en subfases heen plaasvind.

Figuur 4.26 toon hoe my getal woorde wissel (8-37-123-12-46-7-158) na aanleiding van die besondere samehang tussen my en DSE se insette. Hy het deurlopend beperkte response gelewer, met slegs een vertelling (Projeksieplaat 7) bo 100 woorde. Hy het onseker voorgekom, maar sy response het soms tydens Fase 3 vermeerder in verhouding tot my uitings. Tydens Projeksieplaat 7 moes ek hom egter baie aanmoedig (158 woorde), moontlik as gevolg van die appèlwaarde van die blanko projeksieplaat.

As verdere toeligting is die verhouding tussen my insette (verbaal en nieverbaal) en DSE se woorde bepaal, sowel as die persentasie wat DSE se woorde beslaan het van die totale kommunikasie tydens elke vertelling. Tabel 4.33 dui dit aan.

TABEL 4.33: DSE – Verhoudings ten opsigte van my insette tot sy woorde en persentasie van sy woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	DSE	Totale kommunikasie	Verhouding van my insette tot DSE se getal woorde*	DSE se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	8	98			
	Nieverbaal	2				
	Subtotaal	**10**	**98**	**108**	**1:9,8**	**90,7%**
Vertelling 2	Verbaal	37	57			
	Nieverbaal	2				
	Subtotaal	**39**	**57**	**96**	**1:1,5**	**59,4%**
Vertelling 3	Verbaal	123	98			
	Nieverbaal	4				
	Subtotaal	**127**	**98**	**225**	**1:0,8**	**43,6%**
Vertelling 4	Verbaal	12	33			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**13**	**33**	**46**	**1:2,5**	**71,7%**
Vertelling 5	Verbaal	46	66			
	Nieverbaal	2				
	Subtotaal	**48**	**66**	**114**	**1:1,4**	**57,9%**
Vertelling 6	Verbaal	7	81			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**8**	**81**	**89**	**1:10,1**	**91,0%**
Vertelling 7	Verbaal	158	115			
	Nieverbaal	4				
	Subtotaal	**162**	**115**	**277**	**1:0,7**	**41,5%**

* Bewerking: DSE woordtelling/My insette=98/10≈9,8

**Bewerking: DSE woordtelling/Totale kommunikasie x 100=98/(8+2+98) x 100≈90,7

Die volume van DSE se response sowel as die verhouding daarvan tot my insette soos getoon in Tabel 4.33 is uitsonderlik wanneer dit vergelyk word met die ander gevallestudies. Daar moet hierby verder in gedagte gehou word dat hy tydens vertelling 2 hoofsaaklik 'n beskrywing van die prent gedoen het, en dat ek 'n verdere verduideliking by Projeksieplaat 7 moes maak om projeksie-ontlokking te kon ontlok.

Geen patroon van progressie blyk vanuit die tabel nie. Die verhouding tussen my insette en DSE se getal woorde is vergelykbaar by Projeksieplate 1 en 6 (1:9,8 en 1:10,1), 2 en 5 (1:1,5 en 1:1,4) sowel as 3 en 7 (1,08 en 1,07).

DSE se resultate dui op die slaggat van enkelvoudige analise en interpretasie. Die Projeksieplaat 7 persentasie (41,5%) hier mag dalk een van die laagste responsvolumes uit die 10 gevallestudies wees, **en** dis hier boonop by die laaste projeksieplaat. Maar as projeksie is dit 'n hoogtepunt – dus word die oorweging van volume by DSE irrelevant. Ook die ongewone verskynsel van my insette by DSE (weer die uitskieter onder die 10

gevallestudies sowel as by DSE) verdien aandag. Dinamiese assessering laat toepassing van die opleiding toe, dus kan die kriterium vir effek van die tegniek nie net verminderde insette van my as assessor wees, soos in die ander gevallestudies gevind is nie. My insette het binne die raam van die opleiding by Projeksieplaat 3 gebly dus is die resultaat in die geheel gesien steeds sinvol, want my insette het DSE ondersteun tot hierdie besondere projeksie.

Die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek het nie by DSE 'n sigbare invloed gehad in die vorm van 'n verhoging in verhoudings van sy woorde tot my insette óf in sy woordtelling-persentasies nie, maar wel in die begryping van die taak, die afbreek van weerstandbiedende gedrag en die verdieping van die projeksies.

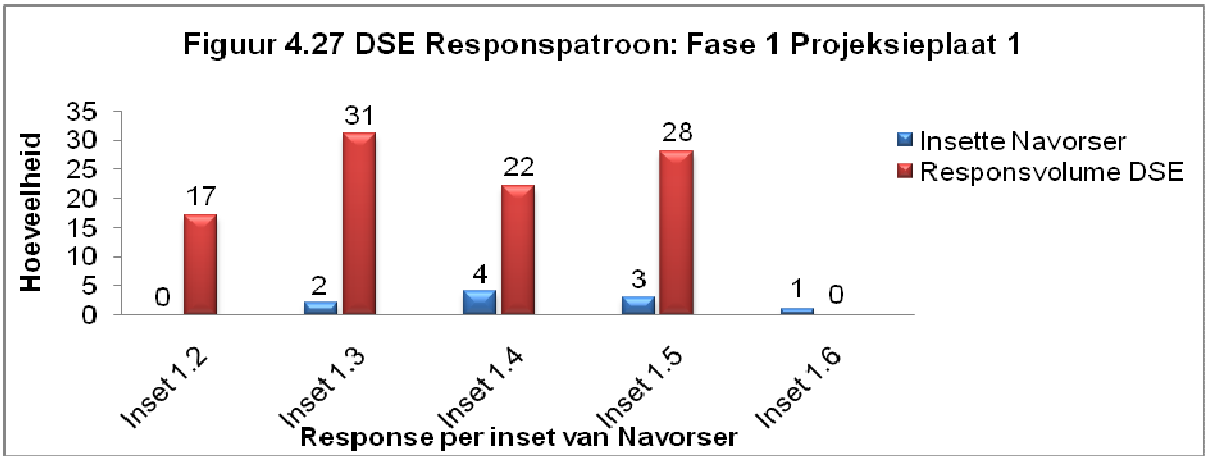
(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.32)

Indien die getal projeksiestellings vergelyk word met dié van Projeksieplaat 1 (13), blyk dit dat dit deurgaans baie laer was behalwe by Projeksieplaat 7 (15). In Fase 3 het die projeksiestellings konsekwent vermeerder. Projeksieplaat 7 se projeksiestellings is die enigste wat hoër is as dié van Projeksieplaat 1. In die lig van my bespreking by Volume van response, kan die stygende getal projeksiestellings 'n teken wees dat die tegniek tog struktureel impak gemaak het.

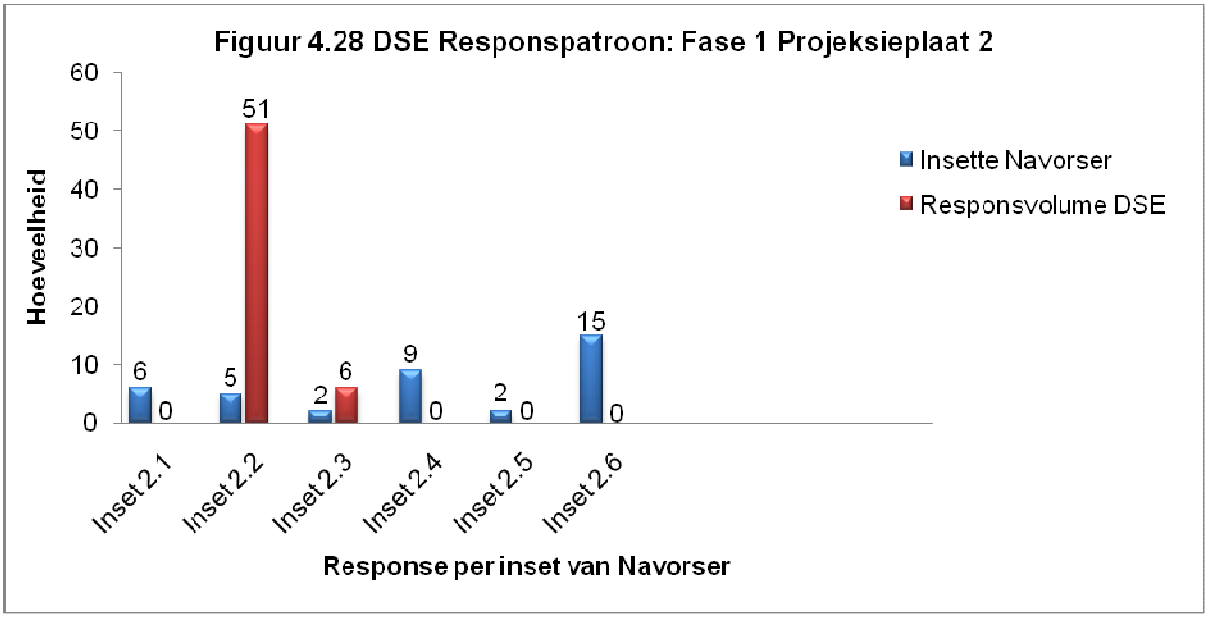
Globaal wil dit voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek moontlik 'n invloed by DSE gehad het met betrekking tot die voorkoms van projeksiestellings. Projeksiestellings blyk in die natoetsfase konsekwent te vermeerder het.

(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

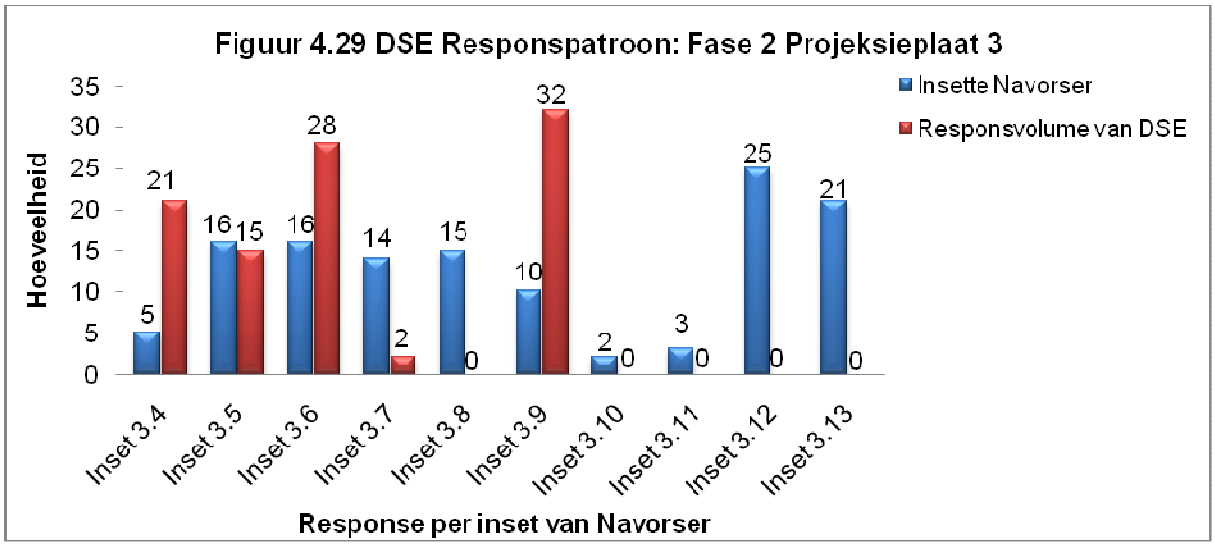
Die responspatrone by DSE word vervat in E Aanhangsel. Die voorstelling van sy responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.27-4.33.



Figuur 4.27 toon DSE se responspatroon tydens die intree projeksieplaat. By 1.2 en 1.3 het hy respondeer met die vertelling van die storie en by 1.4 op my vraag "...*and then*?" voortgegaan daarmee. By inset 1.5 het hy respondeer op my "*Anything else*?" deur die prent te begin beskryf, waarna slegs prosesstellings gevolg het by die opvolgende inset. Ek het by die meeste plate min of geen invraging met betrekking tot uitkoms gemaak nie. Gesien in die lig van die response wat wel by hom ontlok is (vergelyk ook Fig. 4.28 en 4.31), twyfel ek of dit 'n verskil sou gemaak het aan die uiteindelike resultate.

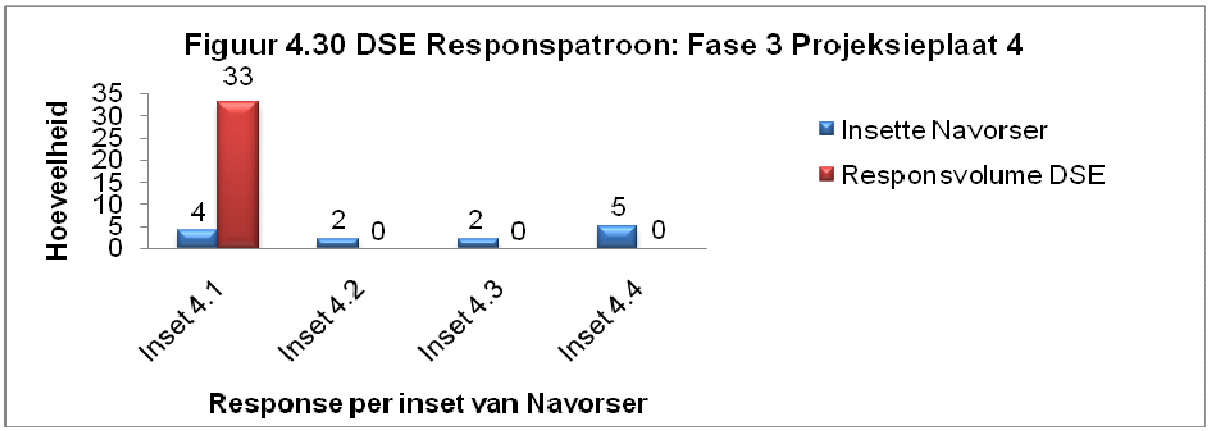


Figuur 4.28 toon dat DSE se responspatroon verander het ten opsigte van ongeveer dieselfde getal insette deur my. Ook die inhoud van sy response het verander, naamlik van projeksie na beskrywing. Ten aanvang is "*Shall we try the next one?*" (2.1) geopper, waarop hy 'n prosesstelling "*Yes*", gelewer het. "...*OK. What is happening here?...*" is toe gevra, waarop hy 'n beskrywing van die prent (51 woorde), gegee het. Alhoewel hy hierna aangemoedig is met 'n "*Mm-mm*" en 'n erkennende kopknik (2.3), het hy slegs 'n onvolledige frase geuiter "*And there is a – ja, uhm...* ", waarna my verdere insette (2.4 'n knopknik, "*And*?", 'n herhaling van sy frase; 2.5 "*And then*?") slegs prosesstellings ontlok het. DSE se responspatroon was dus tydens Projeksieplaat 2 een van 'n onmiddellike en versadigde beskrywing na 'n eenvoudige inset, met geen verdere inhoud daarna nie, selfs nadat ek sy respons "*... I am not sure*" (2.5) probeer omkeer het tot projeksie met my inset "*That's okay. That's okay, you are doing well. Anything else you want to tell me?*" (2.6).



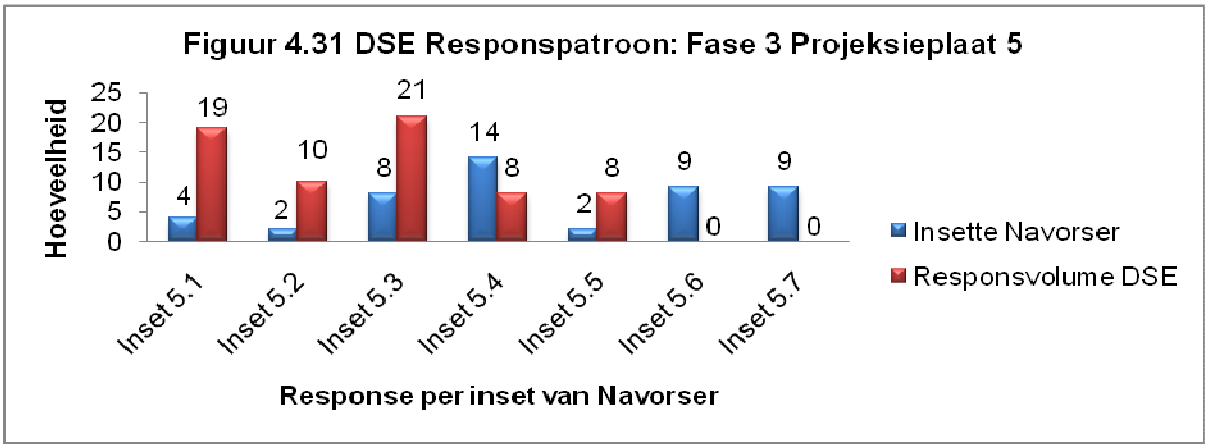
Die responspatroon op Projeksieplaat 3 word voorgestel in Figuur 4.29. My vermeerderde insette is logies as gevolg van die verduidelikings tydens hierdie opleidingsplaat, maar my en DSE se interaksie was hier anders as by die meerderheid van die ander gevallestudies in die sin dat my insette selfs meer as sy responsvolume was (vergelyk Figuur 4.29). Sy persentasie van die totale kommunikasie het tydens hierdie projeksieplaat selfs verder gedaal as tydens die prent beskrywing by Projeksieplaat 2 (vergelyk Tabel 4.33). By DSE, met sy uiters beperkte response, was dit hoogs nodig (en danksy die dinamiese assesseringstegniek van invraging, moontlik) om verder te verduidelik by Projeksieplaat 3 – en moontlik het die vrug hiervan op die volgende vier projeksieplate gewys, as 'n besonder noemenswaardige herstel in terme van projeksie.

Figure 4.30 tot 4.33 gee 'n grafiese voorstelling van my insette *versus* die volume van DSE se response tydens die hertoetsfase, naamlik op Projeksieplate 4-7.

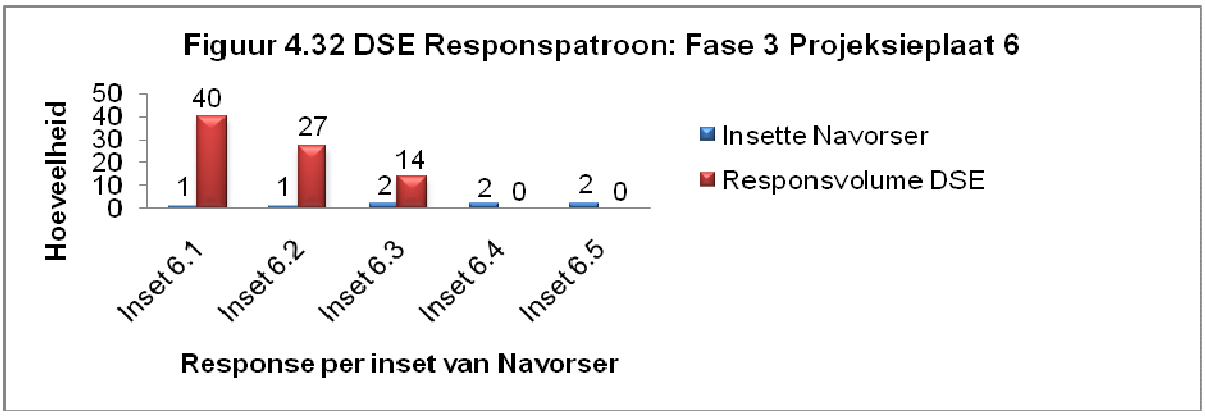


Figuur 4.30 toon dat DSE inisieël respondeer het met 'n onmiddellike, versadigde respons (slegs 33 woorde) op slegs een kort inset ("*OK...There you are*"; 4.1). Hierna het hy respondeer slegs met prosesstellings.

Die hertoetsfase blyk volgens die responspatroon by Projeksieplaat 4, nie beïnvloed te gewees het deur die dinamiese assesseringsintervensie, want geen uitbreiding van projeksies het plaasgevind nie, alhoewel DSE vollediger by die inisiële inset gerespondeer het.

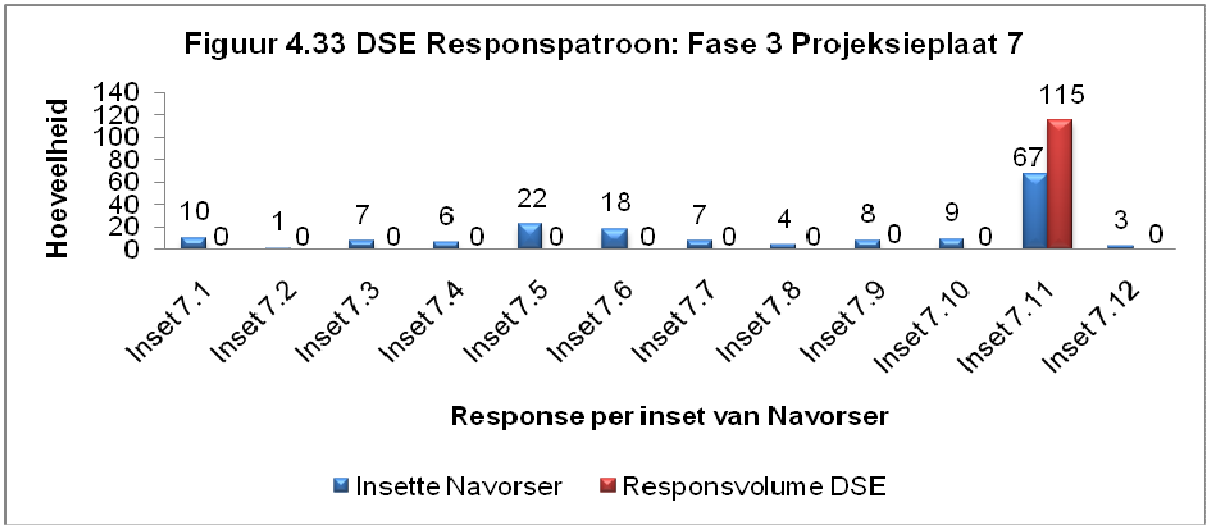


Figuur 4.31 toon 'n patroon van verhoogde projeksie, maar ook met meer en volhardende insette van my. Teen die einde van sy respons by inset 5.2 was sy vertelling voltooi, waarna ek sy laaste frase herhaal het met 'n gepaardgaande verdere vertelling van hom af. My navraag oor die moontlike uitkoms van sy storie (inset 5.4), het verdere respons ontlok. Sy vertelling het dus plaasgevind van 5.1 tot 5.2, waarna hy ekstra inligting verskaf het op my vrae by 5.3-5.5, met slegs responsstellings daarna.



Figuur 4.32 dui 'n responspatroon aan waar drie baie kort insette deur my gegee is, met versadiging wat vinnig gekom het in sy vertelling. Slegs prosesstellings is by inset 6.4 en 6.5 ontlok.

Figuur 4.33 verskaf 'n grafiese aanduiding van die getal insette met aanmoedigings en verduidelikings wat ek moes maak op Projeksieplaat 7 om uiteindelik by DSE 'n vertelling te kon ontlok.



Figuur 4.33 toon 'n heel unieke responspatroon. Eers by inset 7.11, na nie minder nie as tien pogings van my, het DSE met sy vertelling begin en sy hele storie tydens hierdie een greep voltooi. Slegs 'n ontkennende prosesstelling is hierna by 7.12 ontlok. Die aard van Projeksieplaat 7 (TAT 16) het moontlik verswarend op ontlokking van projeksie ingewerk.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het responspatrone by DSE beïnvloed, deurdat hy 'n versadigde vertelling na verdere insette van my gelewer het, as die hoogtepunt vertelling in sy projeksies.

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.32)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by DSE is vervat in E Aanhangsel. Uit Tabel 4.30 word opgemerk dat aanmoedigings vanaf Fase 1 na Fase 2 eskaleer het en tydens Projeksieplaat 4-6 afgeneem het. Minder aanmoediging was nodig om versadigde response te bewerk. By Projeksieplaat 5 is tydens inset 5.7 drie aanmoedigende stellings deur my gemaak, wat 'n wanperspektief mag skep oor hoeveel aanmoedigings by hierdie projeksieplaat nodig was om vertelling te kon ontlok. Billik gesproke was slegs ses aanmoedigings in plaas van nege funksioneel. Projeksieplaat 5 en 6 se aanmoedigings was dan min of meer dieselfde. Projeksieplaat 7 was 'n uitsondering in Fase 3 as gevolg van die aard van TAT 16. Per projeksieplaat in Fase 3 het die laaste aanmoediging slegs responsstellings gelewer.

'n Gevolgtrekking rakende die effek van die toepassing van dinamiese invraging op die getal en patroon van aanmoedigings, is dus dat aanmoedigings afgeneem het.

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.32)

Projeksieplaat 1 is deur DSE identifiseer as die vertelling waarvan hyself die meeste gehou het. Beide Projeksieplate 1 en 5 se hoeveelheid huiwerings mag moontlik verband hou met

die van die projeksieplate. Huiwerings wat in DSE se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van DSE se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.34 getoon.

TABEL 4.34: DSE – Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	6	98	6,1%*
	Projeksieplaat 2	8	57	14,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	13	98	13,3%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	4	33	12,1%
	Projeksieplaat 5	12	66	18,2%
	Projeksieplaat 6	9	81	11,1%
	Projeksieplaat 7	13	115	11,3%

*Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop: 6/98x100≈6,1%

Volgens Tabel 4.34 blyk Projeksieplate 1 (6,1%) en 5 (18,2%) uitskieters te wees. Ná Projeksieplaat 2 (14,0%) daal die huiwerings tot by Projeksieplaat 6 sistematies met ongeveer 1% per projeksieplaat, behalwe by Projeksieplaat 5. Fase 3 se huiwerings blyk dus origsens laer as dié van Fase 1 te wees, maar steeds hoog in vergelyking met Projeksieplaat 1. Omdat ek meer volhardende insette by Projeksieplaat 5 gemaak het, is dit moontlik dat DSE se hoër persentasie huiwerings daarmee kon verband hou. Myns insiens het sy huiwerings tydens hierdie vertelling egter eerder as gevolg van 'n verhoging in bepeinsing voorgekom, wat eerder met die verdieping in projeksies kon verband hou.

Dit wil voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by DSE. Uitgaande van die tellings by Projeksieplate 2 en 3, wil dit blyk dat die tegniek minder huiwerings teweeg gebring het in Fase 3.

(f) Herhalings (sien Tabel 4.32)

'n Volledige aanduiding van DSE se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel en die verhouding van sy herhalings tot sy responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.35 getoon.

TABEL 4.35: DSE – Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	1	98	1,0%
	Projeksieplaat 2	0	57	0,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	2	98	2,0%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	0	33	0,0%
	Projeksieplaat 5	1	66	1,5%
	Projeksieplaat 6	3	81	3,7%
	Projeksieplaat 7	0	115	0,0%

Tabel 4.35 toon 'n tendens van wisseling tussen 0% en 2% oor die projeksieplate heen in DSE se herhalings, met Projeksieplaat 6 (3.7%) as uitsondering, wat moontlik eerder aan die onderwerp van die projeksie as aan opleidingseffek toegeskryf word. 'n Verdere faktor by Projeksieplaat 6 was dat twee of dalk drie herhalings plaasgevind het nadat ek sy frase herhaal het, en hy die herhalings as prosesseringshulpmiddel blyk te gebruik het. Dit wil dus voorkom of weinig indien enige verandering plaasgevind het na die gebruik van die dinamiese assesseringstegniek van invraging.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, blyk nie invloed te gehad het op Herhalings by DSE se vertellings nie.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.32)

Die analise van DSE se getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.36, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

Tabel 4.36: DSE – Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	1	4	98	4,1%
	2	0	57	0,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	3	0	98	0,0%
Fase 3 Hertoetsfase	4	0	33	0,0%
	5	1	66	1,5%
	6	3	81	3,7%
	7	3	115	2,6%

Tabel 4.36 toon dat DSE ná 'n hoë persentasie verduidelikings op Projeksieplaat 1 (4,1%) met die volgende drie vertellings geen verduidelikings gegee het nie, waarna verduidelikings weer voorgekom het. Waar al die verduidelikings tydens Projeksieplaat 1 self-geïnisieerd was, is die verduideliking tydens Projeksieplaat 5 gebied as antwoord op my vraag. Tydens Projeksieplaat 6 was een verduideliking self-geïnisieerd tydens sy aanvanklike vertelling en het hy twee verduidelikings aangebied in antwoord op die herhalings van 'n frase om seker te maak dat ek verstaan wat hy bedoel. Tydens Projeksieplaat 7 het hy drie self-geïnisieerde verduidelikings gebied om sy vertelling te verhelder. Dit blyk dat hy deur my vrae op Projeksieplate 5 en 6 tot verduideliking aangespoor is en op Projeksieplaat 7 uit sy eie beweging verduidelikings gegee het om sy vertelling duideliker te hê.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk by DSE 'n invloed te gehad het ten opsigte van vermeerderde verduidelikings in antwoord op aanmoedigings sowel as uit die beweging.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.32)

Die analise van DSE se woordkeuse is vervat in D en E Aanhangsel. Dit wil voorkom of daar 'n verandering in woordkeuse was vanaf Projeksieplaat 2 tot 7, in terme van dat prentbeskrywings in plaas van storie-vertelling nie weer uitsluitlik, soos by Projeksieplaat 2, voorgekom het nie, wat sy keuse van woorde geraak het. Die gebruik van "*(it) looks like...*" is ondersoek en die resultaat is vervat in Tabel 4.37.

TABEL 4.37: DSE – Die verhouding van die gebruik van "(*it*) *looks like*" tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "*(it) looks like*"	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	0	98	0,0%
	Projeksieplaat 2	1	57	1,8%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	4	98	4,1%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	2	33	6,1%
	Projeksieplaat 5	2	66	3,0%
	Projeksieplaat 6	2	81	2,5%
	Projeksieplaat 7	0	115	0,0%

Tabel 4.37 wys DSE se gebruik van die "*(it) looks like*" uitdrukkings wat hy begin met die prentbeskrywing tydens Projeksieplaat 2 (1.8%). Die gebruik van "*(it) looks like*" het sistematies vermeerder en verminder (4.1% - 6.1%- 3.0% - 2.5%) tot weer by 0% tydens Projeksieplaat 7.

'n Moontlike verklaring vir DSE se verminderde gebruik van die uitdrukking mag wees omdat "*(it) looks like*" een manier mag wees vir 'n kliënt om distansie te skep van die projeksie – dit is dus logies dat dit in die beskrywing by Projeksieplaat 2 (as uiterste objektivering) 'n aanvang sal neem, en by DSE, wat soveel onsekerheid beleef het tydens die opleidingsplaat en die eerste hertoetsplaat, kon toeneem, om dan te begin verminder het namate vertroue en gemak gestyg het. Sy diepste projeksie, tydens Projeksieplaat 7, toon dan met die 0% volledige vereenselwiging.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk DSE se "*It looks like*" response te beïnvloed het deurdat vermeerdering in die gebruik daarvan ingetree het, totdat hy die kombinasie minder nodig gehad het namate sy projeksies verdiep het.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.32)

Tydens die bespreking van die resultate van DSE se projeksie-analise (vergelyk 4.5.1.1) is 'n toename en 'n verdieping in projeksie-duidings bemerk tydens Fase 3 (vergelyk die transkripsies van DSE).

As gevolg van die feit dat DSE baie angstig en onseker was en langer geneem het om te begryp wat hom te doen staan, het 'n geleidelike vermeerdering in projeksie stellings eers by Projeksieplate 5-7 (vergelyk struktuur-analise b) voorgekom, na die aanvanklike afname in

projeksie stellings by Projeksieplaat 4, gemaak as respons op toenemend minder aanmoedigings (vergelyk struktuur-analise c en d) by Projeksieplate 5-6. Verdere bevestiging van verdiepte projeksies blyk uit die vermindering van "*It looks like*" uitdrukkings en prent beskrywings en die hoofkarakter se self-geïnisieerde uitreiking wat vir die eerste keer voorgekom het by Projeksieplaat 6. Verdieping in die projeksies blyk inderdaad plaas te gevind het (vergelyk die transkripsies van DSE). 'n Hoogtepunt in die verdieping van DSE se projeksies met sterk duidings van insigte wat hyself genereer het, kom by Projeksieplaat 7 voor, ten spyte van verminderde projeksiestellings.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk DSE se projeksie te beïnvloed het deur dit te laat toeneem en verdiep tydens Fase 3.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.32)

Die analise van wendings in DSE se vertellings is vervat in D en E Aanhangsel. DSE se vertellings toon 'n geringe neiging tot vermindering van wendings vanaf Fase 1 tot 3. Sy eerste vertelling het twee wendings bevat, beide deur my insette inisieer. Een inset het 'n positiewe wending geïnisieer (1.4) en een 'n beskrywing van die prent. Tydens Fase 3 is positiewe wendings in sy vertellings inisieer. By 7.11 "...*but he'd never get it right*", word hierdie selfgeïnisieerde wending die hoogtepunt van al sy vertellings omdat dit sy konflik met outonome funksionering en die swaai na positiewe verwagtings, versinnebeeld.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek blyk by te gedra het tot die ondersteuning van spontane wendings wat 'n positiewe gevolg meebring in sy vertellings.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.32)

Die toonaard van DSE se projeksies het verander vanaf Fase 3, waar meer positiewe uitkomste of die verwagting daarvan, sowel as meer outonome funksionering, voorkom. Projeksieplate 5 tot 7 se toonaard is wel meer donker, maar terselfdertyd meer oplossingsgeoriënteerd, met 'n positiewe toekomsverwagting. Die toonaard van veral Projeksieplaat 7 is 'n hoogtepunt in die verandering van donker na lig met eie insigte wat verwerf word.

Het die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate, die toonaard van DSE se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom. Intensivering van 'n donker toonaard het tydens Fase 3 plaasgevind, (Projeksieplaat 4 toon moedeloosheid en 'n soeke na inspirasie, Projeksieplaat 5 depressie, Projeksieplaat 6 afstand en isolasie, maar met die moontlikheid van uitreiking, en Projeksieplaat 7 woede, aggressie en aanval). Meer

outonome funksionering, verhoogde oplossingsgeoriënteerdheid, asook 'n positiewe toekomsverwagting blyk egter in die afloop van die projeksies voor te kom.

(l) Respondeer goed op (sien Tabel 4.32)

DSE se beperkte response is maar tydens Fase 1 en 2 gegee in antwoord op opdragte en uitings van my af. Tydens Fase 3 het hy op minimale uitings en opdragte soos "*OK"* (6.1), "*And*?" (6.2), "*Mm-mm*" (5.2) en ook op herhaling van sy frases respondeer. Alhoewel hy nie 'n sterk voorkeur blyk te toon vir een spesifieke tipe inset nie, het hy tog in 'n mate beter response gelewer op die begin-opdrag of inset.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk DSE se respondering wel te beïnvloed het deurdat eenvoudiger insette by Fase 3 nodig was en 'n ekstra verduideliking by Projeksieplaat 7 met baie goeie gevolg gebruik kon word.

(m) Formaat (sien Tabel 4.32)

Die formaat van DSE se vertellings het gewissel oor die fases heen. Prentbeskrywing het voorgekom in Fase 1. Tydens Fase 3 is daar meer storieformate gevind en hy het minder blyk terug te val op die beskrywing van prente.

Die kategorie Formaat blyk beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek deurdat DSE minder prentbeskrywings gegee het.

4.5.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van DSE se projeksies

Tabel 4.38 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van DSE se projeksies, indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

TABEL 4.38: DSE – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Woordtelling/volume van response	Nee	
b. Getal projeksiestellings	Ja	Konsekwente vermeerdering.
c. Responspatrone	Ja	Verander as gevolg van dinamiese assesseringsinsette, maar meer insette was nodig.
d. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Afgeneem en projeksie het verdiep.
e. Huiwerings	Ja	Afgeneem.
f. Herhalings	Nee	

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
g. Verduidelikings	Ja	Verhoog in antwoord op aanmoedigings en ook meer uit eie beweging.
h. Woordkeuse	Ja	"*(It) looks like*" minder gebruik.
i. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdiep
j. Wendings	Ja	Met meer positiewe gevolg.
k. Toonaard	Ja	Meer positiewe uitkomste en toekoms-georiënteerde toonaard.
l. Respondeer goed op	Ja	Eenvoudiger en minder insette, ekstra verduideliking by Projeksieplaat 7 was effektief.
m. Formaat	Ja	Minder teruggeval op prent beskrywing.

Oorsigtelik wil dit uit Tabel 4.38 voorkom, met betrekking tot die strukturele aspekte van DSE se projeksies, dat die dinamiese assesseringsintervensie 'n positiewe effek gehad het op 11 uit 13 kategorieë, en veral op suksesvolle toepassing van vermeerde insette (Aanmoedigings deur navorser) wat vrug afgewerp het, en op die Toonaard van die projeksies deurdat intensivering van 'n donker toonaard, sowel as 'n positiewer toekomsverwagting in die afloop van die projeksies plaasgevind het. Ten spyte van verminderde woordtellings, het die projeksies van DSE 'n hoogtepunt bereik by Projeksieplaat 7, wat dui op die irrelevansie van volume by DSE.

4.5.1.5 Gesprek 1: DSE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Beperkte terugvoer oor sy belewing van die onderskeie tegnieke is vanaf DSE ontvang tydens Gesprek 1. DSE het gestel dat die storievertel-oefening vir hom 'n moeilike ervaring was, alhoewel sy belewing was dat hy reeds van meet af begryp het wat van hom verwag is (MvsDA.10 "...*it wasn't so easy to make the stories, but I...I understood what I had to do*"). Sy belewing van die Murray-metode was dus oënskynlik dat dit ietwat van 'n uitdaging ingehou het.

Hy het gesê dat hy die minste van die blanko projeksieplaat (Projeksieplaat 7) gehou het (MvsDA.2) en die meeste van Projeksieplaat 4 (MvsDA.1) en die beste storie kon vertel by Projeksieplaat 1 (TAT 1) (MvsDA.8). In die geheel gesien, was daar onsekerheid en het hy gevoel, "*I am not very creative...I don't like making things up...*" (MvsDA.3). Hierdie inligting mag 'n verklaring bied vir sy response tydens assessering, naamlik dat sy belewing sterker bepaal was deur die appèlwaarde van die onderskeie projeksieplate as deur die metodes van toepassing. Die inligting mag lig werp op 'n moontlike verband met dinamiese assesseringstegniek van invraging omdat hy ten spyte van sy aversie teenoor Projeksieplaat 7 sy "beste" projeksie gelewer het.

DSE se belewing van intervensies wat hom sou gehelp het tydens sy vertellings dui egter op insette wat verband mag hou met die dinamiese assessering wat ek gebruik het, wat hy beskryf as die erkennende kopknikke (MvsDA.13) en al my aanmoedigings in die breë "*If you are more encouraged, it helps you to give more detail...*" (MvsDA.11); "*…you nodding and everything...encouraged me.*" (MvsDA.13). Alle insette blyk dus deur hom as aanmoedigend beleef te gewees het en was vir hom betekenisvol deurdat dit hom gehelp het in sy vertellings. Dit is moontlik dat die opleiding in Fase 2 meegehelp het om hom die doel van die aanmoedigings beter te laat begryp. Dit blyk verband te hou met sommige inligting wat verkry is uit die projeksie-analise (waar projeksies wel verdiep het in Fase 3) en strukturele analise (waar responspatrone bevestig dat meer inligting of vinnig versadigde vertellings met dinamiese assessering by hom ontlok is).

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate blyk mee te gewerk het om ryker inligting te ontlok by DSE. Sy belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies blyk ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees, deurdat hy die intervensies van dinamiese assessering as aanmoedigings beskryf en ervaar het.

4.5.1.6 Gesprek 2: DSE se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie; *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*, D Aanhangsel; KultuuranaliseTabel, G Aanhangsel)

DSE is die jongste kind van 'n Duitse ma en 'n pa van Hongaarse afkoms (K.6). Volgens hom beskou sy ma haarself primêr as 'n Europese-Duitser, en sy pa homself as 'n Afrikaanse Suid-Afrikaner (K.53) omdat hy in 'n Afrikaanse skool was (K.20). DSE was in 'n laerskool en hoërskool wat Engels as voertaal gebruik het. DSE assosieer nie met Duits of Hongaars nie, maar eerder met Suid-Afrikaansheid en met sy vriende en portuurgroep (K.7; K.102). Hy noem homself 'n Engelse Suid-Afrikaner (K.9; K.48). Hy verduidelik dat sy gesin hulself as "*a little more superior to other people, more knowledgeable...*" (K.11-12) beskou, omdat hulle aan verskeie kulture blootgestel is. Engels is die primêre huistaal (K.22), maar hy praat Duits met sy Duitse vriende (K.25) en met sy materne ouma (K.65). Sy ma praat Duits met haar ma en familie (K.64) en sy pa Afrikaans met sy familie en met DSE se ma (K.62).

Aspekte wat vir hom belangrik is, met betrekking tot kultuur, is sy Duitse en Europese wortels (K.29; K.30). Die gesin het Europese- sowel as Suid-Afrikaanse paspoorte (K.31-K.35). Sy gesin beskou hul Europese paspoorte as hul sekuriteit vir gebruik indien "*things go wrong in this country*" (K.36). DSE beskou sy blootstelling aan die verskeidenheid kulture in sy familie as positief, omdat dit hom help om meer begrip te hê (K.67-K.70). Gedrag wat as

onaanvaarbaar beskou word binne sy kulturele groepering, is dat mans gaatjies in hul ore en lywe maak (K.39; K.41) en dat tieners winkelsentrums besoek (K.43; K.44) omdat die ouers negatiewe blootstelling wil inperk "*...scared we will get involved with the wrong people"* (K.45); "*take drugs"* (K.46). DSE stel dat godsdiens soms skeiding kan veroorsaak tussen hom en ander (K.26; K.59; K.100-101; K.105). Hy stel dat hy poog om nie te verskil van of met sy ouers nie (K.79-80) en dat hy aan die verwagtinge van sy ouers probeer voldoen (K.80; K.93; K.96-97). DSE gee definitiewe rolbeskrywings van sy ouers (K. 81; K.82; K.91). Stereotipe geslagsrolle, soos die versorgingsrol (kosmaak, vervoer van kinders) by sy ma, blyk te bestaan in sy gesin (K.82). Hy sien sy pa as die outoriteitsfiguur (K.72) en as die persoon wat primêr prestasie-verwagtinge stel en druk plaas (K.88-K.92), sowel as die aggressor (K.74; K.76; K.77; K.78; K.98-99).

Bogenoemde aspekte belig DSE se projeksies waar die hoofkarakter in Fase 1 die gesin probeer plesier en in Fase 2 passief respondeer op gebeure. Dit belig ook moontlik sy keuse om tydens Projeksieplaat 7 eerder met die voël as met die leeu te identifiseer. Ek het aanvanklik die leeu as die hookarakter beskou, maar die gesprek belig die moontlikheid van identifisering met eerder die voël omdat hy sy pa as sterk aggressief beskou.

Indien die resultate van die SSPSS by DSE beskou word, is 4 agentskap temas identifiseer tydens sy vertellings, in teenstelling met al 5 verskillende temas van gemeensaamheid. Die vermelding van agentskap temas het egter in die breë meer voorgekom as die vermelding van gemeensaamheidstemas (18 keer teenoor 13), wat in lyn kan wees met die individualistiese geneigdheid in Wes-Europese kulture. By DSE lyk dit nie of 'n patroonmatige verskil oor die fases heen voorgekom het nie. Die kultuurplaat, Projeksieplaat 6, het wel van al die projeksieplate die hoogste voorkoms van 'n positiewe figurering van die temas (6, teenoor 5 by Projeksieplaat 1 en 3 by Projeksieplate 5 en 7 onderskeidelik). "Uitreiking" het vir die eerste keer voorgekom by hierdie vertelling, asook die temas Affiliasie en Harmonie, albei in 'n positiewe lig. Dit mag inhou dat hy 'n positiewe siening en verwagting het rakende kruiskulturele interaksie, of 'n begeerte het daarvoor. Dit mag verband hou met sy beskouing van hul gesin se superioriteit op grond van hul multikulturele wortels.

4.5.1.7 Meta-analise van die DSE assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

DSE was chronologies die eerste deelnemer aan die studie. My onsekerheid ten opsigte van veral die kultuurgesprek was tekenend en ek het nog onbekwaam gevoel met betrekking tot die insameling van die data. Ek het nog nie pertinent ingevra oor die uitkoms van sy vertellings nie. Vanuit 'n kruiskulturele perspektief het DSE geen faktore identifiseer wat hom gepla het tydens ons interaksie nie (K.114). Vanuit my perspektief het die kruiskulturele

projeksie-assessering moontlik bygedra tot verskeie hindernisse deurdat ons moes werk teen sy oortuiging in dat hy nie kreatief is nie en 'n weerstand het teen die "opmaak"/fabrisering van inligting en stories (MvsDA.3). Hy verkies ook "*simple*" (MvsDA.5), en die prente was vir hom nie eenvoudig nie. Hy het genoem dat hy minder besonderhede sou verkies het (MvsDA.5). DSE stel in die afsluiting van die gesprek oor kultuur dat die assesseringsproses vir hom "anders" was (K.115) en dat die prente (projeksieplate) vir hom moeilik was (K.116), wat data uit die eerste gesprek met betrekking tot sy belewing van die verskillende tegnieke, bevestig het. Verdere hindernisse was dat ek slegs kort, beperkte response kon ontlok kry by hom en dat my eie onsekerhede die uitvoer van die projeksie-assessering en die gesprekke kon benadeel het. Ek het egter nie kultuurfaktore observeer nie, slegs oënskynlik personaal-uniekefaktore, wat die situasie moontlik beïnvloed het.

Dit wil ook voorkom of, indien inhiberende kultuurfaktore wel 'n rol sou kon gespeel het tydens die kruiskulturele assessering, dit neutraliseer sou kon word deur my positiewe eienskappe wat DSE identifiseer het tydens Gesprek 2. Tydens my invraging in verband met eienskappe en gedrag van my as sielkundige wat hy moontlik as positief en/of negatief sou kon beleef, het DSE faktore geïdentifiseer soos hulpverlening (K.111), aanmoediging en die kennis van hantering van situasies (K.112). Hy het verduidelik dat dit vir hom 'n positiewe eienskap is om iemand wat ongemaklik voel, tuis en gemaklik te laat voel, (K.113), wat hy blyk te waardeer het tydens die assessering.

Die belangrikheid van agtergrond kennis oor kultuurfaktore wat mag impakteer op my kliënt, het egter wel met betrekking tot my data-analise en -interpretasie van sy projeksies na vore getree tydens my analise en interpretasie van die kultuurgesprek met DSE. Ek sou 'n interpretasie van sy projeksies in 'n mindere mate hiersonder kon beskryf het. Ek het Projeksieplaat 7 byvoorbeeld aanvanklik vanuit die gesigshoek van die leeu as hoofkarakter beskryf eerder as vanuit die gesigshoek van die voël (vergelyk my aanvanklike analise in bylaag C). Projeksieplaat 1 (TAT 1) se response word ook belig deur die kultuurgesprek waar hy sy gesin plesier met musiek.

Is die inligting wat verkry is oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? Uiteraard wil ek my kliënt holisties beskou in sy unieke gesitueerdheid en daarom is die inligting in DSE se geval vir my essensiële inligting waarsonder misinterpretasies en wanpersepsies sou kon ontstaan. In hierdie kruiskulturele projeksie-assessering is die assesserings- en terapeutiese verhouding ryker toegelig met die kultuurinligting.

Watter ander inligting was vir my noodsaaklik vanuit die ervaring met DSE se projeksie-assessering? Uiteraard sou ek, soos gewoonlik, my gesprekke en insette met DSE anders wou gedoen het in ag genome my insae in die klank- en visuele opnames, wat veroorsaak dat ek meer oor self-analise en -kritiek ten opsigte van eie onvolledige formulerings, minder goeie insette ensovoorts reflekteer. Sy angstigheid en beperkte respondering het my aksies beïnvloed deurdat ek hom éérder sou aanmoedig en nie knelpunte soos onvolledige stories (uitkomste) wou uitlig nie. Maar of dit sou meegewerk het om kulturele faktore wat dalk negatief kon inwerk op die assessering teen te werk, weet ek nie. Of hý enigsins ’n andersheid beleef het tydens die assessering wat negatief beleef kon word as gevolg van ongeïdentifiseerde kulturele faktore, weet ek ook nie.

4.5.1.8 DSE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan ’n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

Die bydrae wat die dinamiese invragingstegniek blyk te gelewer het, lê in DSE se positiewe ervaring van die toepassing van die tegniek en in die verdieping van sy projeksies, ten spyte van aanvanklike onsekerheid en weerstand.

Die projeksie-analise en struktuur-analise wil laat blyk dat die gebruik van ’n dinamiese assesseringstegniek van invraging moontlik geleentheid gebied het tot die ontlokking van meer, en ryker, projeksies by DSE wat ’n hoogtepunt bereik het by Projeksieplaat 7. Die projeksie-analise dui daarop dat op een na alle kategorieë positief affekteer is ná die dinamiese assesseringsintervensie en inligting ontlok is wat kan bydra tot ’n diepere begrip van DSE. Verdedigingsmeganismes blyk nie opsigtelik beïnvloed te gewees het deur die tegniek nie. Die strukturele analise van sy projeksies dui aan dat 11 uit 13 kategorieë beïnvloed is deur die toepassing van die tegniek en dat verskille veral voorgekom het ten opsigte van die suksesvolle toepassing van vermeerde insette van my, die afname van “*(It) looks like*” en die Toonaard van die projeksies deurdat intensivering van ’n donker toonaard, sowel as ’n positiewer toekomsverwagting in die afloop van die projeksies, plaasgevind het. DSE het ook minder teruggeval op prentbeskrywings, wat Formaat beïnvloed het. Dit wil dus voorkom of die dinamiese invragingstegniek positief impakteer het by DSE in ’n kruiskulturele projeksie-assessering.

Die toepassing van ’n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk egter nie DSE se response te beïnvloed het met betrekking tot Woordtellings en Herhalings nie.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

DSE se belewing van die Murray-metode en die dinamiese assesseringstegniek van invraging was volgens sy verklarings albei gunstig, omdat hy stel dat hy van die begin af gevolg het wat verwag is (MvsDA.10). Sy belewing van die insette deur my gelewer was dat dit hom aangemoedig het en hom gehelp het om meer besonderhede te verskaf (MvsDA.11). Hy het ook gestel dat my kopknikke en "*everything just encouraged – encouraged me*" (MvsDA.13), wat moontlik dui op insig in die bedoeling van my insette soos verduidelik tydens die opleidingsfase. Indien sy oortuiging dat hy nie kreatief is nie in ag geneem word, blyk die tegniek verhoogde gemoedsrus te kon meewerk.

Sy waardering vir die "aanmoedigings" ten gunste van vooruitgang tydens sy vertellings word bevestig in Gesprek 2 (vergelyk K.111-113). Sy belewing van die onderskeie metodes bevestig egter nie sy response op die onderskeie projeksieplate tydens die verskillende fases nie, omdat hy nie blyk te voldoen het aan die eise van die opdrag by Projeksieplaat 1 nie, en werklik gesukkel het met sy vertellings tot op die einde.

Sy positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek mag verband hou met die projeksie-analise se positiewe bevindings, sowel as met die kategorieë van die strukturele analise wat positiewe impaktering op sy projeksies toon.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

Kultuurfaktore blyk die kruiskulturele assesseringsproses met DSE sowel as sy projeksie betekenisse te kon beïnvloed het veral in terme van hoe hy respek en die rol van 'n gesagsfiguur sien. Hierdie faktore, saam met sy sigbare angs, kon alles bygedra het om die assesseringsproses 'n respekvolle maar ongemaklike situasie te maak waar ek volgens my perspektief alles moes uithaal (bly aanmoedig en verduidelik) om hom gemakliker te laat voel.

Hoe kultuur sy response moontlik beïnvloed het, mag in sy siening van aanvaarbare gedrag, gesag, en prestasie, sy beskouing van sy ma en dus vroue (vergelyk Projeksieplaat 2), en die betekenis wat hy heg aan gesag (Projeksieplaat 7), sigbaar wees. Of kultuurfaktore of personaal-uniekefaktore die angs en onsekerheidsbelewing veroorsaak of vererger het, is egter onseker.

Was daar 'n "bewysbare" impak van kultuur op die assesseringsituasie tydens die projeksie-assessering met DSE? Ja, maar oënskynlik slegs ten opsigte van sy deurlopende respekvolle optrede.

4.6 DIE VERTELLINGS VAN DIE ENGELSE DOGTER (EDE)

Agtergrond: EDE se agtergrondinligting is slegs aan eksaminators verskaf.
Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas was, is (1)TAT 1; (2)TAT 5; (3)TAT 2; (4)TAT 14; (5)TAT 3BM; (6)Roberts-2-projeksieplaat 6; (7)TAT 16.

4.6.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT EDE SE VERTELLINGS

4.6.1.1 Projeksie-analise[11]

In die breë blyk dit vanuit die projeksie-analise dat die temas in EDE se projeksies sentreer rondom behoeftes vir bemeestering en begrip vir ouerlike gedrag, 'n behoefte om haar lewe te verbeter en selfgeldend op te tree, te affilieer; haar eie geluk te skep, al moet sy manipuleer; te behoort, te presteer en outonoom te funksioneer.

As toeligting toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van EDE se sewe kaarte in Tabel 4.39.

TABEL 4.39: EDE – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksie-plaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK** Hierdie dogter maak sin van teleurstelling deur depressief en verward te raak. Woede word onderdruk. 'n Pa word gesien as verwarrend, dat hy sy kinders verwaarloos en frustreer.
	Projeksie-plaat 2	Hierdie dogter respondeer met teleurstelling, skok en woede op bedreigde sekuriteits- en affiliasie behoeftes. Ambivalensie word beleef m.b.t. die uitdrukking van aggressie en outonomie. Vroue word gesien as volhardend en lojaal, totdat selfgeldingsgedrag intree. Mans word gesien as moreel twyfelagtig.
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksieplaat 3**	Hierdie dogter respondeer op verwerping en aggressie deur te manipuleer om haar doelwitte te bereik. Pa's word gesien as onbetrokke, gefokus op werk en onbelangstellend in hul dogters. Vroue word gesien as aggressief sowel as liefdevol en sorgsaam. Sy toon 'n behoefte aan ongebonde, gewetensvrye genieting.

[11] Vergelyk EDE se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: EDE). D Aanhangsel bevat volledige analises, ter toeligting van EDE se emosionele hindernisse.

FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksie-plaat 4**	Hierdie dogter blyk sin te gee aan die belewing van versperrings deur positiewe selfspraak en debattering met haarself. Neem verantwoordelikheid vir die teenwerking van beleefde tekorte. Mans word gesien as affiliërend en samewerkend.
	Projeksieplaat 5	Hierdie dogter blyk te respondeer op bedreiging met woede en self-destruktiewe gedrag. Mense word gesien as verwerpend, bedrieglik en gemeen. Onderwysers word gesien as aggressief, afwysend en belangeloos, en ouers as afwesig. 'n Begeerte om aan die werklikheid en gevolge te ontkom word ervaar, asook ambivalensie met betrekking tot dwelms.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie dogter blyk te respondeer met vrees, versigtigheid, teleurstelling en woede wanneer haar veiligheid bedreig word. Sien Afrikane as slu, oneerlike, gewetenlose, onaantasbare kriminele.
	Projeksieplaat 7	Hierdie dogter blyk te respondeer op verwaarlosing en verwerping met weerwraak en destruktiewe gedrag. Ouerlike figure word gesien as suksesvol, mooi, welaf, gesond, maar kinderverwaarlosers. Hulle word ook beskou as eksterne hulpverleners wat mag het. Die geleentheid om eie talente te benut lei tot sukses en bevrediging.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings maak tussen EDE se response op die projeksieplate:

(a) Hooftema

Tematiese veranderinge het voorgekom met betrekking tot verdieping. EDE se projeksie-temas ontwikkel van 'n belewing van teleurstelling, verwarring en 'n begeerte om te bemeester (Projeksieplaat 1) en 'n tema van teleurstelling en selfgelding (Projeksieplaat 2) na 'n tema van geïsoleerd-wees (Projeksieplate 3-6), goed/sleg (Projeksieplate 6 en 7) en disfunksionaliteit in die gesin waar weerwraak weer ter sprake kom (Projeksieplaat 7). Van die temas het intensiveer en uitgebrei. Met betrekking tot die hooftema (outonome funksionering en geluk-skepping) het "ryker" stories ontwikkel vanaf Projeksieplaat 1 tot 7.

Die dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk mee te gewerk het tot ontwikkeling van verdieping en intensivering van die hooftema, naamlik geïsoleerdheid/betrokkenheid en tot die uitbreiding van temas wat goed/sleg, reg/verkeerd, en disfunksionaliteit bybring. Insigte ten opsigte van die hooftema het algaande begin blyk.

Die intensivering en uitbreiding van temas is ook geskoei op die volgende:

(b) Die hoofkarakter

Waar Projeksieplaat 1 en 2 se hoofkarakter gefrustreerd maar bevoeg was om die hindernisse planmatig te begin uitsorteer, raak die hoofkarakter in Projeksieplaat 3

manipulerend om haar sin te kry. In Projeksieplate 4-6 is die hoofkarakters onbevoeg om hul hindernisse te oorkom en in Projeksieplaat 7 is die hoofkarakters eers gedeeltelik onbevoeg alvorens vooruitgang met behulp van eksterne hulp bereik word. Tydens Projeksieplaat 7 kom die hoofkarakters self tot insig oor eie waarde en die nodigheid van verantwoordelikheidsaanvaarding versus plesiersoeke, wat 'n oplossing bied vir een van die mees betekenisvolle konflikte wat die dogter huidig ervaar.

Dit mag moontlik inhou dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek meegewerk het tot die ontluiking van self-insig sodat "ware" betekenisse van die hoofkarakter, met moontlike lewenswaarhede as oplossings, deurgedring het.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Waar die hoofkarakter se behoeftes tydens Projeksieplaat 1 en 2 meer sentreer om leer en affiliasie, verander die trant, na die toepassing van die opleidingskaart, en word die temas dieper uitgebrei na 'n behoefte aan ware omgee, liefde, kontak, sekuriteit en outonome funksionering in Projeksieplate 4-7. Die weerloosheid en hulpeloosheid van die hoofkarakters verdiep ook oor die projeksieplate heen.

Dit lyk dus of die dinamiese invragingstegniek by EDE 'n diepere vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het, deurdat die hoofkarakter se behoeftes intensiveer en uitgebrei het na opregte kontak, omgee, sekuriteit en outonome, verantwoordelike funksionering.

(d) Wêreldbeskouing

EDE sien die wêreld as onder andere veeleisend en dat mense verwaarloos en gemarginaliseer word. Daar blyk by haar, as 'n individu in die omgewing, spanning te wees tussen die beperkinge van die wêreld en haar moontlikheid op geluk, sukses en outentieke verhouding. Die spanning tussen hierdie pole los nie op nie, hoewel dit by Projeksieplate 3, 4 en 7 in herstel en vervulling eindig, met 'n afloop wat heel verskillend is van die soort "oplossing" in Projeksieplaat 1 en 2, wat albei verlies insluit. Alhoewel die positiewe moontlikhede van die wêreld na vore tree in Projeksieplaat 3, 4 en 7, het die wêreldbeskouing nie patroonmatig verandering ondergaan nie.

Die moontlikheid bestaan dus dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek by EDE verandering in die vorm van intensivering van hindernisbelewing met 'n gepaardgaande meer negatief beleefde wêreld, maar met moontlikhede tot oplossing, in projeksies meegebring het. Die wêreldbeskouing blyk egter nie patroonmatig verandering te ondergaan het nie. Onomwonde uitsluitsel oor die effek van die tegniek, al dan nie, is dus nie verkry nie.

(e) Siening oor figure

'n Verskil tussen die sienings kom fase-georiënteerd voor by die kategorie kontemporêre figure. By Projeksieplate 5-7 kom die affiliasie-tema by herhaling voor en figure word toenemend as nie-insluitend, geïsoleerd en selfsugtig beskryf. Projeksieplate 1-3 se temas by hierdie kategorie is meer "bestuurbaar". Ouerlike figure ontwikkel van onbeskikbaar (Projeksieplaat 1, 3-7) na ten slotte verantwoordelik, by Projeksieplaat 7. Junior figure, anders as die hoofkarakter, word nie genoem tydens die vertellings nie.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging by EDE 'n bydrae gelewer het tot meer negatiewe, maar meer realistiese sienings van figure, met gepaardgaande dieper en ryker projeksies binne hierdie kategorie. Kontemporêre figure raak toenemend verwerpend en aggressief, terwyl ouerlike figure ontwikkel van onverstaanbaar en onbeskikbaar na meer verantwoordelik.

(f) Betekenisvolle konflikte

Die hoofkarakters se begeerte om outonoom te funksioneer en eie geluk te bewerkstellig is 'n deurlopende onderliggende tema en ook 'n betekenisvolle konflik wat voorkom. Projeksieplaat 7 span die kroon op hierdie tema en konflikbelewing, omdat dit die konflikbelewing tussen geen verantwoordelikheidsin en outonome funksionering die beste verstorie, narratief beredeneer en deur identifisering antwoorde genereer, alhoewel idealisties. Waar Projeksieplate 1 en 2 meer oor 'n verwerpende keuse in 'n krisis handel, kom 'n deurlopende fokus op interpersoonlike verhoudings en -konflik voor by Projeksieplate 3-7. Van die konflikte wat na vore tree is afhanklikheid *versus* onafhanklikheid, onderdanigheid *versus* outonomiteit, affiliasie *versus* isolasie en prestasie *versus* mislukking. Versorging en veiligheid as 'n verder konflikarea, tree toe vanaf Projeksieplate 4-7.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek kon by EDE 'n bydrae gelewer het tot die verdieping van afhanklikheid/onafhanklikheid, outonomie/onderdanigheid, affiliasie/ isolasie, prestasie/mislukking en tot die uitbreiding van konflikte om sekuriteitsbelewing al dan nie, verantwoordelikheidsaanvaarding en reg/verkeerd in te sluit. Die tegniek blyk veranderings wat bemerk is tussen die fases te beïnvloed het, ten opsigte van betekenisvolle konflikte by EDE, asook met die opbou na Projeksieplaat 7 waar 'n antwoord op een van die hoofkonflikte (onverantwoordelikheid/outonomie) in haar eie woorde gebied word.

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese fluktueer, maar die vrese het intensiveer deur die vertellings heen. Vrees vir deprivering is uitgebrei van deprivering van leergeleentheid en betrokkenheid van die ouers by Projeksieplaat 1, deprivering van harmonie en affiliasie by Projeksieplaat 2, tot

deprivering van geborgenheid, ouerlike liefde, gemeensaamheid, veiligheid, sekuriteit en geleentheid tot eie ontwikkeling, by Projeksieplate 4-7.

Die intensivering van die vrese kon, by EDE, voorgekom het as gevolg van die toepassing van die tegniek. Uitbreiding van die aard van die vrese kom voor waar vrese in Fase 3 ook vrese met betrekking tot gemeensaamheid, veiligheid, sekuriteit en gebrekkige geleenthede vir verantwoordelikheidsaanvaarding insluit.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

'n Analise van die verdedigingsmeganismes, bepaal volgens die Haworth-metode, lewer die frekwensie verdedigingsmeganismes soos getoon in Tabel 4.40, ook uitgedruk as 'n persentasie ten opsigte van die projeksiestellings.

TABEL 4.40: EDE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal projeksie-stellings	%
Projeksieplaat 1	3	3	27	11,1%*
Projeksieplaat 2	5	8	66	12,1%
Projeksieplaat 3	5	6	183	3,3%
Projeksieplaat 4	7	8	107	7,5%
Projeksieplaat 5	7	9	86	10,5%
Projeksieplaat 6	6	10	109	9,2%
Projeksieplaat 7	8	9	143	6,3%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x(100/1)=3/27 x 100≈11,1%

Tabel 4.40 toon Projeksieplaat 3 as 'n uitskieter by EDE met 'n besonder lae persentasie verdedigingsmeganismes (3,3%), moontlik as gevolg van die feit dat die verhoging in my interaksie tydens die opleidingsplaat 'n veiligheidsbelewing kon veroorsaak het.

Die tabel toon 'n vermeerdering in die soorte verdedigingsmeganismes volgens die Haworth-metode, tydens Fase 3 (7,7,6,8), by EDE. Die getal verdedigingsmeganismes (frekwensiële voorkoms), verhoog vanaf Projeksieplaat 2. Daarteenoor blyk 'n afname tydens Fase 3, in vergelyking met Fase 1, in die getal verdedigingsmeganismes in verhouding tot die getal projeksiestellings plaas te gevind het. By EDE kon 'n duidelike en konsekwente onderskeid getref word tussen Projeksieplate 1 en 2 en die res van Projeksieplate 3-7.

Die tegniek blyk by EDE 'n invloed te gehad het op die verlaging van die teenwoordigheid van verdedigingsmeganismes, maar 'n verhoging van verskillende soorte verdedigingsmeganismes.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Overte superego toetrede vind plaas op verwronge wyse by Projeksieplaat 2 waar die vrou verlig voel omdat sy nou 'n rede het om van haar man te skei en op sterker begronde wyse by Projeksieplaat 5 waar die meisie in stryd is tussen dwelms los of nie (en dit breek letterlik deur tot 'n hoofpyn), by Projeksieplaat 6 waar die seun sleg voel oor sy oupa se horlosie en nie sy broer in die oë kan kyk wanneer hy vir hom jok nie en by Projeksieplaat 7 waar daar 'n keuse gemaak word om te gaan werk. Die sterkte van die superego word ook bemerk in die veranderings ten opsigte van manifestasies van "straf" by EDE. Tekens wat dui op 'n verhoogde toetrede van die superego deur die intensivering van "straf" van die hoofkarakter is opgemerk by Projeksieplate 1, 2, 4, 5, 6. By Projeksieplaat 7 is die neiging van onregverdige "straf" verbreek en regverdige "straf" het by beide ouers en kinders voorgekom, met goeie gevolge vir beide die kinders en ouers.

Overte superego-toetrede blyk by Projeksieplate 5-7 meer voor te gekom het, wat die moontlikheid daarstel dat die dinamiese assesseringstegniek van invraging kon bygedra het tot blyke van verhoogde superego-toetrede tydens Fase 3.

(j) Integrasie van die ego

'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk tussen Fase 1 en Fase 3, (by Projeksieplaat 4 en 7, teenoor Projeksieplaat 5 en 6). Waar die held in Projeksieplate 1 en 2 wel as deels bevoeg in die oplossing van hindernisse beskou kon word in die neem van 'n besluit, word die held in Projeksieplaat 4 en 7 as bevoeg gesien omdat insig verwerwing in die slot handeling van die vertelling voorkom. By Projeksieplaat 7 word die hoofkarakters moontlik as onrealisties bevoeg voorgestel. Die appèlwaarde van die blanko plaat mag 'n rol gespeel het in hierdie swaai van bevoegdheidsvlakke. By Projeksieplate 5-6 word die held as onbevoeg gesien, ook weer in die afloop van die vertellings.

Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik by EDE 'n impak op die manifestasies van ego-integrasie gehad het deurdat deelse bekwaamheid verander het na onbekwaamheid om hindernisse te oorbrug, en toe weer omgeswaai het na onrealistiese bekwaamheid. Ongelukkige uitkomste verswaar ook tydens Fase 3, behalwe by Projeksieplaat 7. Insig verwerwing kom voor by Projeksieplate 4 en 7.

4.6.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van EDE se projeksies

Tabel 4.41 dui 'n samevatting aan van die kategorieë waar die dinamiese assesseringstegniek wel 'n verskil blyk teweeg gebring het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.41: EDE – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Verdiep, uitgebrei, ryker stories ontwikkel. Insigte ontwikkel.
b. Die hoofkarakter	Ja	Ontwikkeling van karakter se selfinsig. Lewenswaarhede as oplossings.
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	Behoeftes word dieper en uitgebrei na ŉ behoefte aan ware omgee, liefde en kontak, sekuriteit en outonomiteit.
d. Wêreldbeskouing	?	Geen uitsluitsel.
e. Siening oor figure	Ja	Meer negatiewe, realistiese sienings. Ouerlike figure "verbeter".
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Vermeerder en verdiep. Verandering tot so ŉ mate dat EDE tydens Projeksieplaat 7 ŉ antwoord op die hoofkonflik in haar eie woorde gebied het. Geborgenheidskonflik intensiveer.
g. Aard van vrese	Ja	Intensivering.
h. Verdedigingsmeganismes	Ja	Meer soorte, maar minder duidings van verdedigingsmeganismes tot projeksiestellings.
i. Verhoging van superego-toetrede	Ja	Overte superego-toetrede meer tydens Fase 3.
j. Integrasie van die ego	Ja	Karakters se bevoegdheid verander na onbevoeg (5; 6) en bevoeg (4; 7). Insig verwerwing.

By EDE blyk 9 uit 10 van die kategorieë by die projeksie-analise positief beïnvloed te wees deur die toepassing van die tegniek. Wêreldbeskouing is nie onomwonde beïnvloed nie.

4.6.1.3 Struktuur-analise

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot EDE se projeksies is saamgevat in Tabel 4.42 en verskyn volledig in E Aanhangsel. ŉ Los kopie van Tabel 4.42 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.42	EDE - Struktuur-analise van vertellings						
SUBFASE	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
RESPONSE / **FASES**	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*	22V ; 4NV 291V	26V ; 7NV 549V	38V; 3NV 1686V	14V ; 0NV 957V	22V ; 0NV 770V	3V ; 0NV 1045V	14V ; 0NV 1344V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)	27	66	183	107	86	109	143
c. Responspatrone/Lengte per inset**	Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***	11V;4NV	14V;7NV	10V;3NV ←	4V;0NV ↓	3V;0NV ←	1V;0NV →	2V;0NV →
e.Huiwerings	25	22	24	31	25	7	33
f. Herhalings	1	3	5	3	7	8	5
g.Getal direkte & eie verduidelikings	5	3	14	5	12	4	9
h.Woordkeuse	Formulerend Kwalifiserend *Like* 1 *Really* 3	Formulerend Kwalifiserend *Like* 2 *Really* 4	Formulerend Kwalifiserend *Like* 17 *Really* 17	Formulerend Kwalifiserend *Like* 11 *Really* 10	Formulerend Kwalifiserend *Like* 5 *Really* 3	Formulerend Kwalifiserend *Like* 14 *Really* 5	Formulerend Kwalifiserend *Like* 9 *Really* 6
i.Toename /verdieping in Projeksieduidings****			√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie)***** • **Geïnisieer deur**	2 wendings 1.10...he was so excited...; 1.10 And then his dad... Self	4 wendings 2.5 So she left ... 2.9 ...she doesn't stop him. 2.11 ...hospital phoning... 2.12 ...and she tells him... Self	8 wendings 3.9 What happened on... 3.10 3 wendings (vgl D & E Aanhangsel) 3.11 3 wendings (vgl D & E Aanhangsel) 1 Ek 7 Self	17 wendings 4.1 17 wendings (vergelyk D & E Aanhangsel) 1 Ek 16 Self	15 wendings 5.1 15 wendings (vergelyk D & E Aanhangsel) Self	29 wendings 6.1 29 wendings (vergelyk D & E Aanhangsel) Self	31 wending 7.2 31 wendings (vergelyk D & E Aanhangsel) Self
k.Toonaard	Donker Depressief Hoop op positiewe uitkoms	Donker Depressief Selfgelding	Negatiewe toon Depressief Manipulerende ondertoon	Negatiewe toon Donker Depressief Tekorte Lig/donker speling Realisties Spelings	Donker Onopgelos Isolasie Verwerping Ontvlugting Realisties Spelings	Donker Angstig Depressief Isolasie Onopgeloste konflik Realisties Spelings	Donker / Lig Goed / Sleg Idealisties Onrealistiese einde Spelings
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**	√ √ √	√ √	√ √ √	√	√	√	√
m.Formaat	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.35 tot 4.41 vir duidings van responspatrone

*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

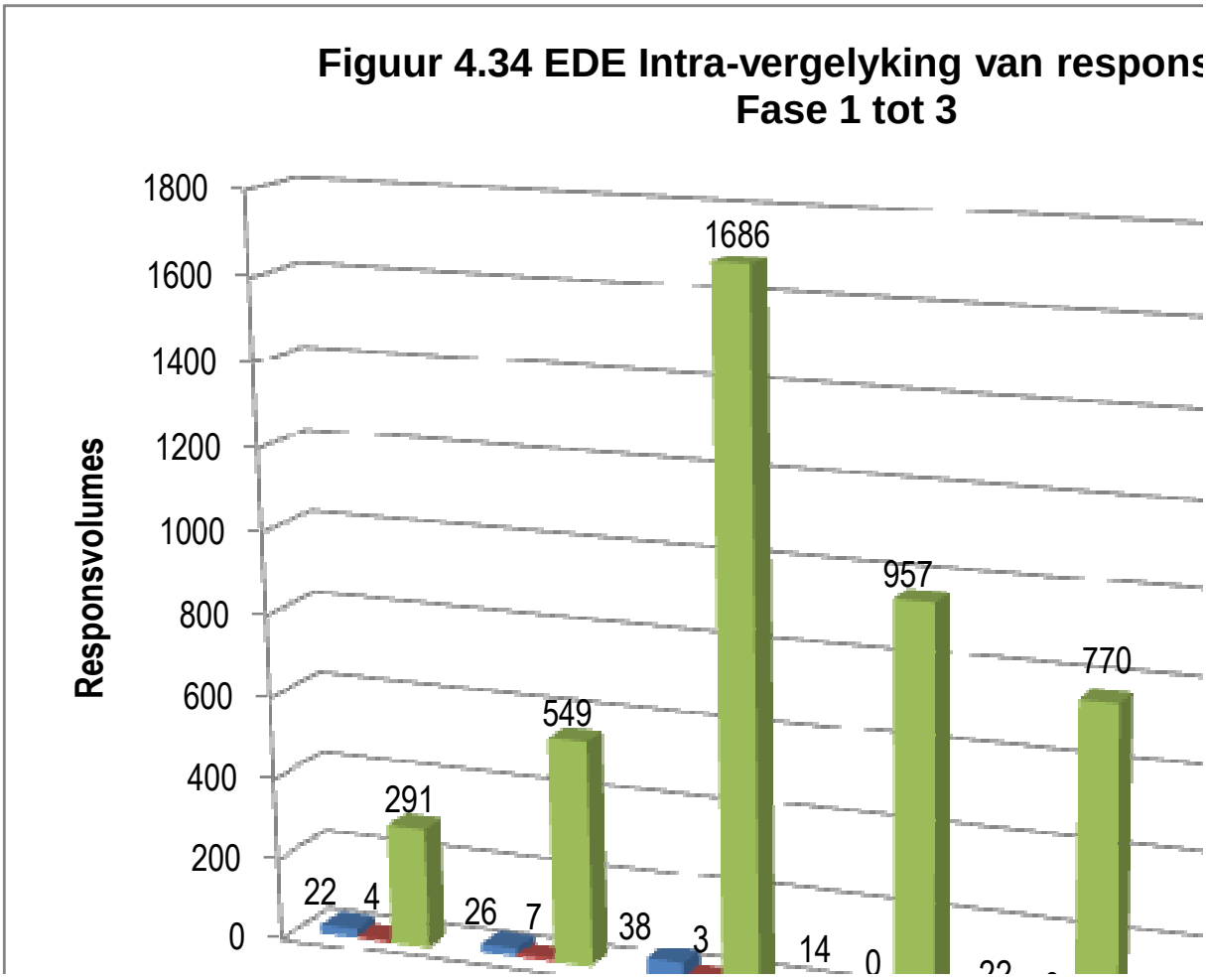
**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

Vanuit **Tabel 4.42** word die genoemde kategorieë as intra-vergelykende besprekingspunte eksploreer.

(a) Volume van response

Die analise van EDE se volume van response word vervat in E Aanhangsel. Figuur 4.34 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van my insette (verbale en nieverbale uitings) en van EDE se verbale response.



Die intra-vergelyking oor die fases heen in Figuur 4.34 toon EDE se response tydens Fase 3 as deurgaans hoër as tydens Fase 1, met Projeksieplaat 7 as die hoogste responsvolume (1344) tydens Fase 3. EDE se woordetal was uitermate hoog (1686) tydens Projeksieplaat 3, moontlik omdat ek struktuur verskaf het in die opleidingsfase. My insette (41) was hier merkbaar hoër as dié tydens die ander vertellings. By Projeksieplaat 5, waar die laagste (770) woordtelling in Fase 3 bereik is, het EDE 'n hoofpyn ontwikkel en ons moes die assessering daarom tydelik staak. Die tabel toon ook hoe my getal verbale insette aanvanklik in Fase 1 (22-26) en Fase 2 (38) toegeneem het, waarna dit afgeneem het in Fase 3 (14-22-3-14). As verdere toeligting is die verhouding van my insette (verbaal en nieverbaal) tot EDE

se woorde bepaal, sowel as die persentasie van EDE se woorde uit die totale kommunikasie tydens elke vertelling. Tabel 4.43 dui dit aan.

TABEL 4.43: EDE – Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	EDE	Totale kommunikasie	Verhouding van my insette tot EDE se getal woorde*	EDE se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	22	291			
	Nieverbaal	4				
	Subtotaal	**26**	**291**	**317**	**1:11,2**	**91,8%**
Vertelling 2	Verbaal	26	549			
	Nieverbaal	7				
	Subtotaal	**33**	**549**	**582**	**1:16,6**	**94,3%**
Vertelling 3	Verbaal	38	1686			
	Nieverbaal	3				
	Subtotaal	**41**	**1686**	**1727**	**1:41,1**	**97,6%**
Vertelling 4	Verbaal	14	957			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**14**	**957**	**971**	**1:68,4**	**98,6%**
Vertelling 5	Verbaal	22	770			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**22**	**770**	**792**	**1:35,0**	**97,2%**
Vertelling 6	Verbaal	3	1045			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**3**	**1045**	**1048**	**1:348,3**	**99,7%**
Vertelling 7	Verbaal	14	1344			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**14**	**1344**	**1358**	**1:96,0**	**99,0%**

* Bewerking: EDE woordtelling/My insette=291/26≈11,2

** Bewerking: EDE woordtelling/Totale kommunikasie x 100=291/(22+4+291) x 100/1≈91,8%

Tabel 4.43 toon ’n duidelike progressie vanaf Fase 1 (91,8%, 94,3%) tot 3 (97,2%-99,7%). Die verhouding van EDE se getal woorde tot my insette blyk in Fase 3 deurlopend baie hoër (minimum 1:35, Projeksieplaat 5) as dié in Fase 1 (maksimum 1:16,6, Projeksieplaat 2) te wees.

Dit blyk dat die toepassing van ’n dinamiese invragingstegniek ’n invloed gehad het op die woordtellings van EDE, in die vorm van ’n verhoging in die verhouding van EDE se woorde tot my insette sowel as van die persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie.

(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.42)

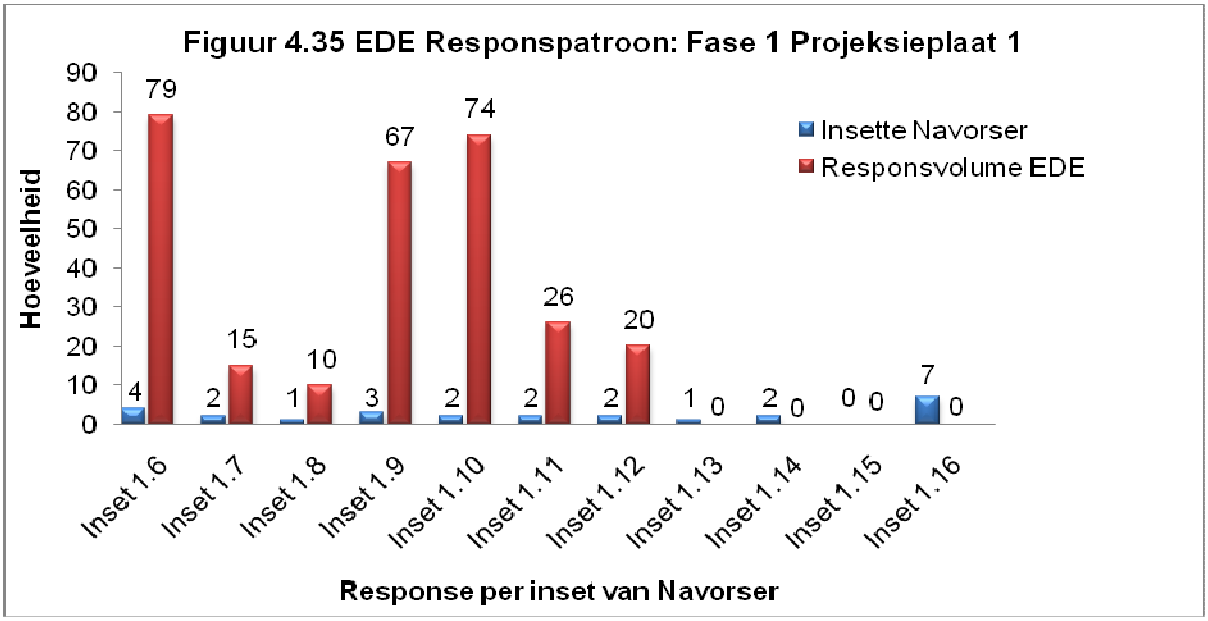
Die analise van EDE se projeksiestellings word vervat in E Aanhangsel. EDE se getal projeksiestellings het reeds vanaf Projeksieplaat 1 tot 2 skerp gestyg (27 tot 66) en ’n piek bereik by Projeksieplaat 3 (183), moontlik as gevolg van my aanmoediging en verduideliking

tydens die opleidingsfase. Tydens die hertoetsfase was die getal projeksiestellings deurgaans hoog (107, 86, 109, 143) in vergelyking met Fase 1. Tydens Projeksieplaat 5, waar sy van hoofpyn gekla het, was die stellings steeds noemenswaardig hoër.

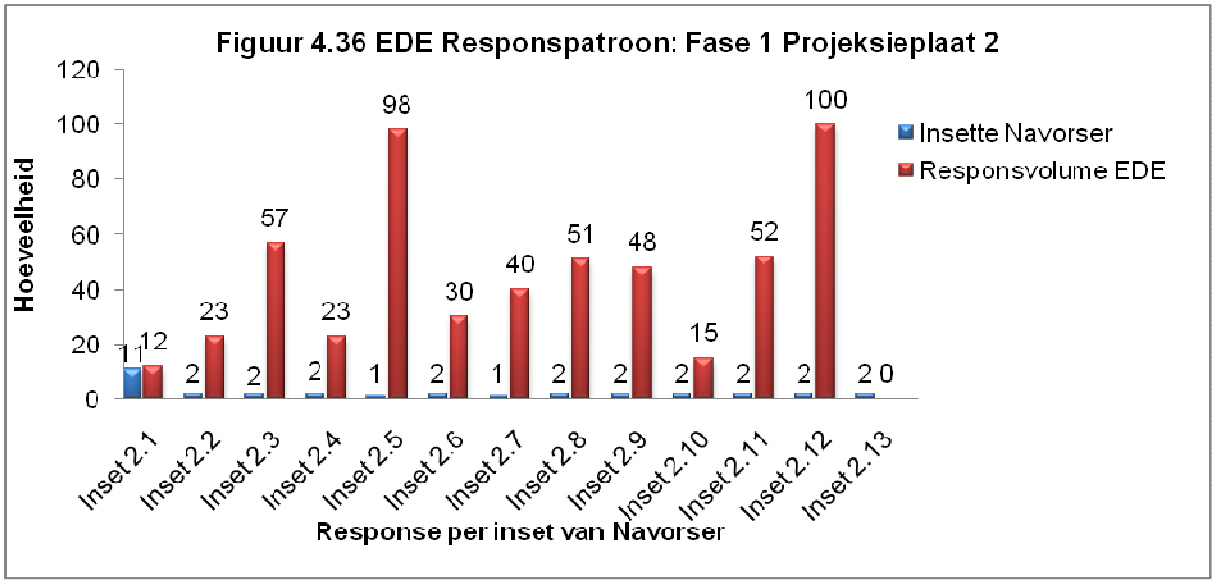
Globaal wil dit voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek 'n invloed by EDE gehad het met betrekking tot die getal projeksiestellings. Projeksiestellings het verhoog vanaf Fase 1 na Fase 3.

(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

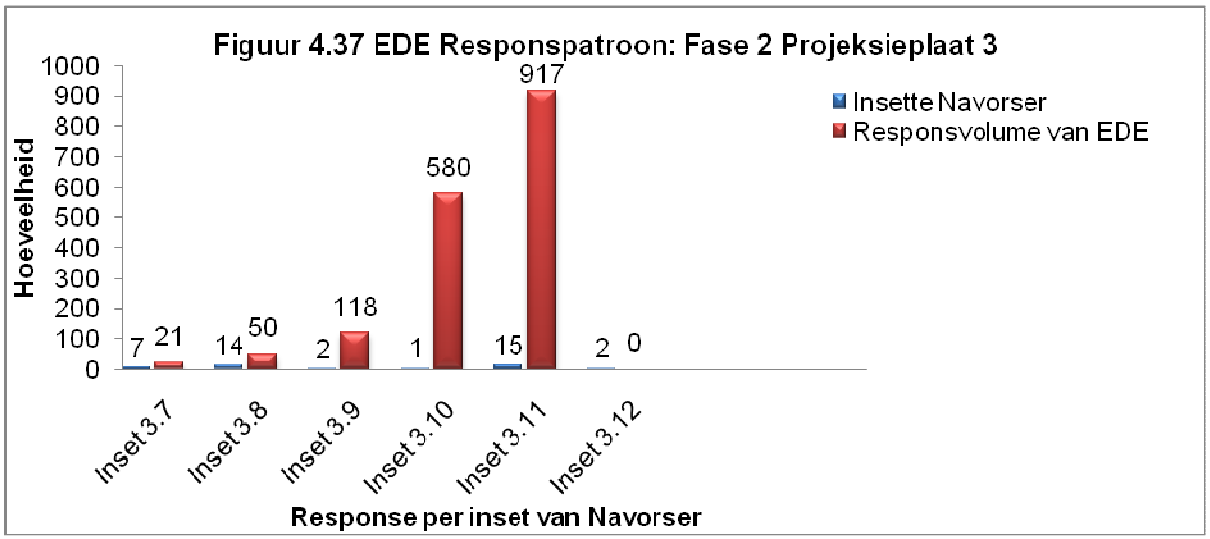
Die responspatrone by EDE word vervat in E Aanhangsel. Die voorstelling van haar responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.35-4.41.



Figuur 4.35 toon die responspatroon tydens die intree projeksieplaat. EDE se responspatroon by Projeksieplaat 1 toon hoe sy 'n eerste responsgreep van 104 (79+15+10) woorde gelewer het met eenvoudige kopknikke en "*Mm-mm*" as insette by 1.6-1.8. Sy het haar vertelling uitgebrei na 'n herhaling van haar woorde met 'n tweede greep van 187 (67+74+26+20) woorde, weer met net eenvoudige erkennende kopknikke en "*Mm-mm*" insette daartydens (1.9-1.12). Geen vertelling is verkry na my vraag "*Anything else*?" nie.



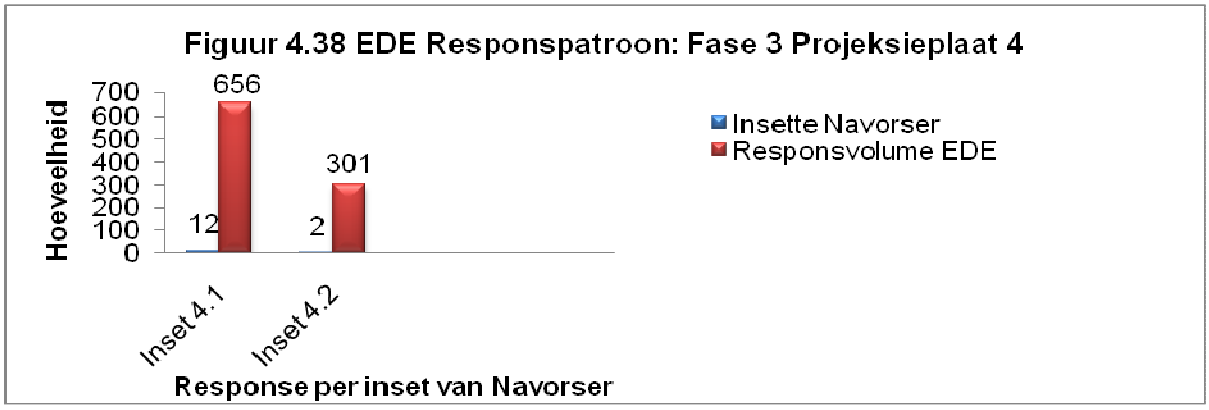
Projeksieplaat 2 (Figuur 4.36) toon hoe EDE ’n responsgreep van nie minder nie as 243 woorde (2.1-2.6) gelewer het op my opdrag met slegs eenvoudige kopknikke en “*Mm-mm*” insette tussenin. Op “*And?*” (2.7) het sy nog 40 woorde gelewer, waarna ek haar woorde herhaal het en sy ’n greep van 114 woorde (2.8-2.10) gelewer het, weer met slegs kopknikke en “*Mm-mm*” as insette van my af. By 2.11 het ek “*And then*?” gevra, wat haar ’n verdere 152 woorde laat lewer het op slegs “*Mm-mm*” (2.12). By 2.13 het “*Anything else*?” slegs ’n prosesstelling gelewer. Figuur 4.36 toon dus dat sy onmiddellik gerespondeer het en dat hoofsaaklik kort, maar veelvuldige insette deur my gemaak is onderwyl sy ’n episode van haar vertelling gelewer het.



Figuur 4.37 toon hoe lank EDE se response geword het op reeds verminderde insette tydens die opleidingsplaat. EDE het 21 woorde gelewer op my eerste proses-inset ná die uiteensetting (3.7), waarna sy, as respons op ’n verdere kort verduideliking (3.8), 748 woorde gelewer het (3.8-3.10) met slegs kopknikke en “*Mm-mm*” insette ter aanmoediging.

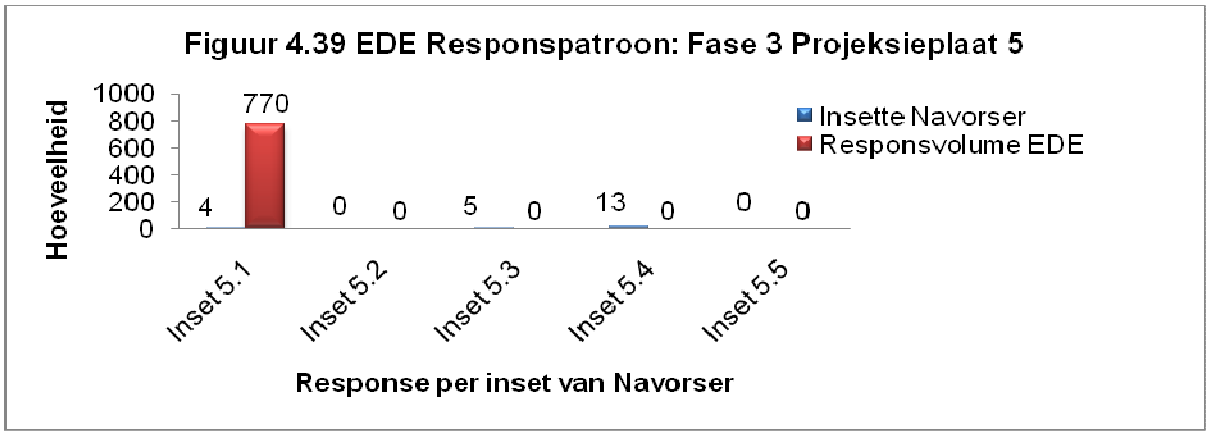
By 3.11 is "*And*?" met 'n verduideliking gebruik, wat 917 woorde sonder onderbreking by haar ontlok het. Die responspatroon het verskil van die vorige twee projeksieplate deurdat alreeds minder insette van my kant af gemaak is, met toenemend meer vertelling per respons van haar kant af.

Figure 4.38 tot 4.41 gee 'n grafiese voorstelling van die volume en patrone van die response wat EDE verskaf het tydens die hertoetsfase, naamlik op Projeksieplate 4-7.



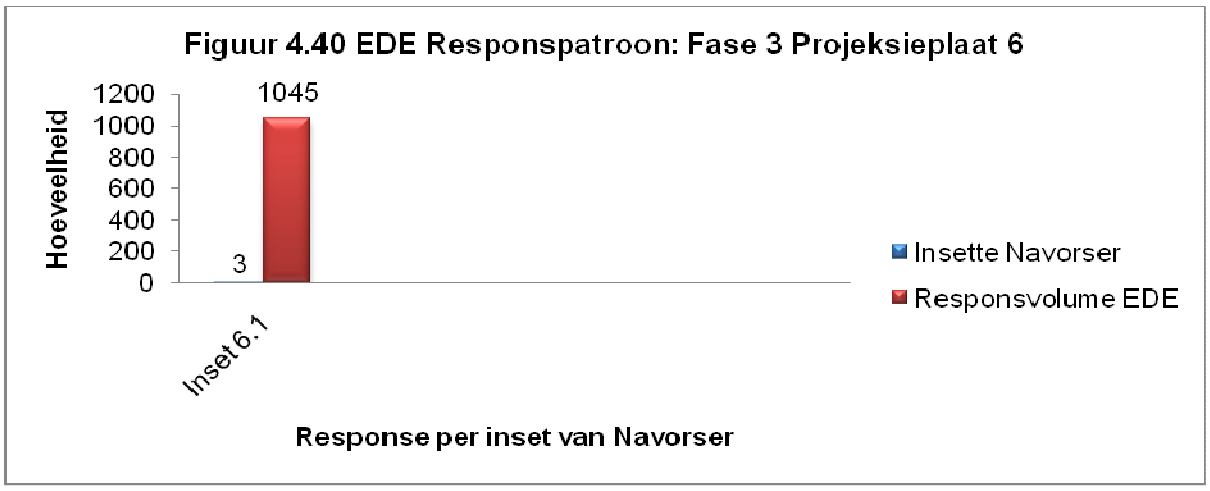
Figuur 4.38 toon dat EDE respondeer het met 'n onmiddellike, enkele hoë responsvolume (656 woorde) by 4.1 en na 'n minimale inset "*And then?*" met 'n verdere 301 woorde. Figuur 4.39 en Figuur 4.40 toon dieselfde responspatroon as by Figuur 4.38.

Die hertoetsfase blyk volgens die responspatroon by Projeksieplaat 4 vanuit die staanspoor positief beïnvloed te gewees het deur die dinamiese assesseringsintervensie, omdat EDE vinniger met haar storievertelling 'n aanvang geneem het en haar storie voltooi het met eie aandag aan detail wat ek voorheen deur gerigte insette moes ontlok. Minder insette in totaal het vanaf my kant plaasgevind.

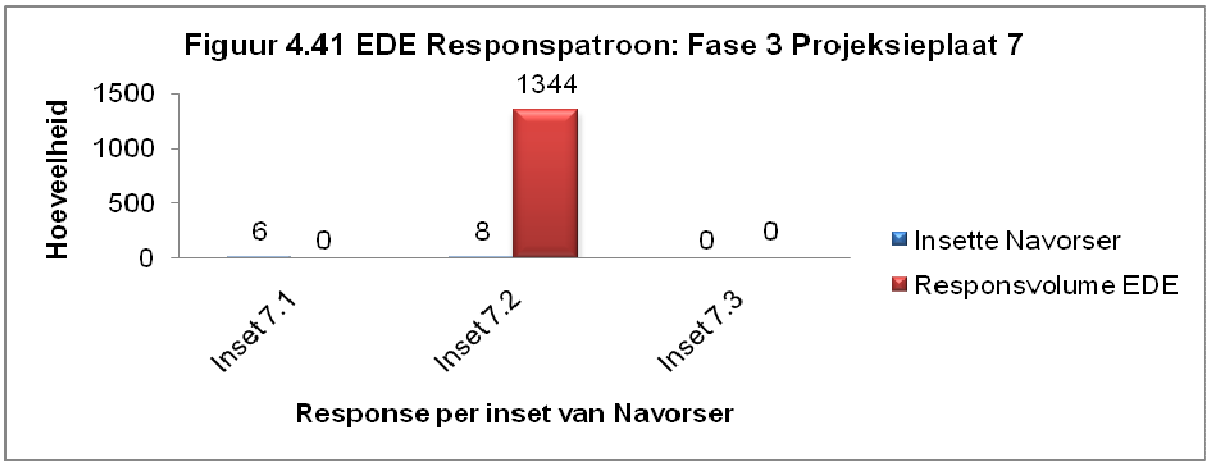


Figuur 4.39 toon aan hoe min ek nou nodig gehad het om te sê, teenoor EDE se respons op die enkele inset van my. Sy het self haar vertelling gestaak (einde 5.1) met "*... sorry, I've got*

a headache". By inset 5.2 en verder was my insette prosesmatig na aanleiding van haar hoofpyn.



Figuur 4.40 dui dieselfde responspatroon aan wat by Projeksieplate 4 en 5 gehandhaaf is, net met verhoogde volume (1045 woorde).



Figuur 4.41 toon dieselfde patroon met die verskil dat ek na haar prosesstelling "*OK*" en haar stilte (7.1), 'n verdere kort verduideliking moes gee "*You must make up your own story*" (7.2), waarna sy weer eens 'n eenmalige, versadigde vertelling (1344 woorde) gelewer het.

Figure 4.38-4.41 toon dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging EDE se responspatrone beïnvloed het ten gunste van minder ontlokking benodig deur my en hoër responsvolumes deur haar gelewer per inisiële inset.

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.42)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by EDE is vervat in E Aanhangsel. Uit Tabel 4.42 word opgemerk dat aanmoedigings na die opleidingsplaat (Fase 2) skerp afgeneem het tydens Projeksieplaat 4 en daarna verder verminder het tydens Fase

3. Die aanmoedigings was ook bondiger. By Projeksieplate 4-6 is slegs die inisiële inset gegee waarna versadigde response meestal gelewer is. Slegs by Projeksieplaat 7 is 'n ekstra aanmoediging gelewer waar sy geweifel het omdat die projeksieplaat blanko was.

Dit lyk of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by EDE die getal en wyse van aanmoedigings beïnvloed het ten gunste van minder en eenvoudiger aanmoedigings deur my.

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.42)

Huiwerings wat in EDE se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van EDE se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.44 getoon.

TABEL 4.44: EDE – Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	25	291	8,6%*
	Projeksieplaat 2	22	549	4,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	24	1686	1,4%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	31	957	3,2%
	Projeksieplaat 5	25	770	3,2%
	Projeksieplaat 6	7	1045	0,7%
	Projeksieplaat 7	33	1344	2,5%

*Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop: 25/291x100**≈8,6%**

Volgens Tabel 4.44 het in Fase 1 onderskeidelik 8,6% en 4,0% huiwerings voorgekom. Tydens die opleidingsfase het huiwerings verminder na 1,4%. Tydens Fase 3 het huiwerings toegeneem, maar dit was steeds minder as tydens Fase 1. By Projeksieplaat 6 het huiwerings afgeneem tot 0,7%. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die aard van die projeksieplaat (kultuurplaat), en was die laagste van alle vertellings.

Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes het in Fase 3 konsekwent buite die reikwydte van dié in Fase 1 geval. Dit blyk dus moontlik dat die gebruik van 'n dinamiese

assesseringstegniek van invraging by projeksieplate 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by EDE.

(f) Herhalings (sien Tabel 4.42)

'n Volledige aanduiding van EDE se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel en die verhouding van haar herhalings tot haar responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.45 getoon.

TABEL 4.45: EDE – Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	1	291	0,3%
	Projeksieplaat 2	3	549	0,5%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	5	1686	0,3%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	3	957	0,3%
	Projeksieplaat 5	7	770	0,9%
	Projeksieplaat 6	8	1045	0,8%
	Projeksieplaat 7	5	1344	0,4%

Tabel 4.45 toon dat die verhouding van EDE se herhalings tot die responsvolume per projeksieplaat min wissel oor die fases heen, met die uitsondering van Projeksieplaat 5 en 6 (0,9%, 0,8%), wat toegeskryf mag word aan die moontlike aard van die appèl van die betrokke projeksieplate op EDE. Die definiëring van herhalings mag egter hierdie bevinding beïnvloed, aangesien EDE frases en woorde neig te herhaal het, maar nie noodwendig direk na mekaar soos deur die werkdefinisie voorgeskryf nie.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate blyk weinig indien enige invloed te gehad het op die verhoudings van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie, by EDE se vertellings.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.42)

Die analise van EDE se getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.46, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

TABEL 4.46: EDE – Die verhouding van getal verduidelikings tot haar responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	5	291	1,7%
	Projeksieplaat 2	3	549	0,5%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	14	1686	0,8%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	5	957	0,5%
	Projeksieplaat 5	12	770	1,6%
	Projeksieplaat 6	4	1045	0,4%
	Projeksieplaat 7	9	1344	0,7%

Tabel 4.46 toon dat Fase 3 se resultate (0,4%-1,6%) grootliks binne die reikwydte van Fase 1 (0,5%-1,7%) val, dus is 'n tendens van geen beïnvloeding oor die fases heen sigbaar. Self-geïnisieerde verduidelikings het egter tydens Fase 3 voorgekom, waar my inset sommige van haar verduidelikings inisieer het in Fase 1.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk nie by EDE 'n invloed te gehad het op die getal verduidelikings in verhouding tot haar responsvolume nie, maar alle verduideliking tydens Fase 3 was self-geïnisieerd.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.42)

EDE het 'n uitsonderlike ekspressiewe vermoë openbaar tydens haar vertellings, waar sy ook fyn detail ingevoeg het om stemming te skep. Die analise van EDE se woordkeuse is vervat in D en E Aanhangsel. 'n Tendens wat waargeneem is, was 'n hoë frekwensie van "*really*" en dat die formulering, in vergelyking met Fase 1, frekwensieël blyk af te geneem het. Om hierdie rede het ek besluit om by EDE die verhouding van onderskeidelik "*really*" tot haar responsvolume per projeksieplaat te ondersoek. Die resultaat is vervat in Tabel 4.47.

TABEL 4.47: EDE – Die verhouding van die gebruik van "*really*" tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "*really*"	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	3	291	1,0%
	Projeksieplaat 2	4	549	0,7%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens	Projeksieplaat 3	17	1686	1,0%

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "*really*"	Respons-volume	%
projeksieplaat)				
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	10	957	1,0%
	Projeksieplaat 5	3	770	0,4%
	Projeksieplaat 6	5	1045	0,5%
	Projeksieplaat 7	6	1344	0,4%

Tabel 4.47 wys 'n vermindering (0,4%, 0,5%, 0,4%) in Fase 3, met uitsondering van Projeksieplaat 4 (1,0%), in die gebruik van "*really*". By Projeksieplaat 4 het die soorte vrese verminder (sien (g) in projeksie-analise), en finansiële deprivering as tema het sterk na vore getree. Dit mag wees dat EDE "*really*" tydens Projeksieplaat 4 steeds gebruik het as versterking, soos by Projeksieplaat 1-3. Ná Projeksieplaat 4 blyk die gebruik van die woord "*really*" 'n afname te toon, wat die moontlikheid inhou dat die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging kon gelei het tot die afname.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk EDE se gebruik van "*really*" response te beïnvloed het deur vermindering in die gebruik daarvan in Fase 3.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.42)

Tydens die bespreking van die resultate van EDE se projeksie-analise (vergelyk 4.6.1.1) is 'n toename en 'n verdieping in projeksie-duidings bemerk oor die fases heen. Meer projeksie stellings (vergelyk struktuur-analise b) is gemaak, (vergelyk ook die transkripsies van EDE).

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk EDE se projeksies te beïnvloed het deur dit te laat toeneem en verdiep.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.42)

Die analise van wendings in EDE se vertellings is vervat in D en E Aanhangsel. EDE se wendings het skerp vermeerder tydens Fase 3. Vanaf Fase 3 het EDE self al die wendings inisieer met uitsondering van een wending tydens Projeksieplaat 4, wat geskied het op 'n inset van my kant af "*And then?*" (4.2). Projeksieplate 4 tot 7 het onderskeidelik 16, 15, 29 en 31 self-geïnisieerde wendings gelewer wat haar projeksie verryk het. EDE se wendings het vanaf Projeksieplaat 4 spelings tussen lig/donker, positief/negatief en goed/sleg gelewer. Emosies is versterk, die spanningslyn is opgebou en projeksies het verdiep.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek blyk by te gedra het tot die ondersteuning van spontane wendings in EDE se vertellings, wat ook blyke lewer van verdieping in emosies sowel as projektiewe betekenis. Wendings in Fase 3 het spelings tussen lig/donker, positief/negatief en goed/sleg gelewer.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.42)

Die analise van die toonaard van EDE se projeksies is vervat in D Aanhangsel. 'n Intensivering van 'n negatiewe toonaard vind plaas oor die fases heen, maar uitkomste in die vertellings verskil. Behalwe by Projeksieplaat 4 en 7 het al die vertellings 'n oorwegend negatiewe, donker toonaard. Projeksieplate 3 en 4 toon egter 'n relatief positiewe uitkoms, en lig/donker spelings kom ook voor by Projeksieplaat 4. Alhoewel Projeksieplaat 4 se uitkoms 'n sterk positiewe uitslag bied in terme van affiliasie, gemeensaamheidsbelewing en insigte ten opsigte van wat-werklik-saak maak, bly geen uitkoms steeds ten opsigte van die finansiële hindernisse voor te gekom het nie.

Die toonaard van EDE se projeksies het egter in die breë wel verander vanaf Fase 1 tot 3. Waar die toonaard van die uitkoms by Projeksieplate 1-3 meer selfgeldingsgeoriënteerd en probleemoplossend van aard blyk te wees, toon Projeksieplate 5 en 6 meer onopgeloste, negatiewe uitkomste met die vertellings deurspek met weerloosheid en hulpeloosheid. Projeksieplaat 4 se uitkoms van "tydelike verligting" en "tydelike genieting", gepaardgaande met die positiewe insigte in "wat werklik saak maak" bied realistiese uitkoms. Projeksieplaat 7 se toonaard, ook oorwegend negatief, bied 'n einde vol energie, daadkrag en inisiatief met idealisme ten opsigte van vinnige sukses bereiking. Projeksieplaat 7 (TAT 16) se appèlwaarde kon bygedra het tot die swaai na die idealistiese toonaard in die slot.

Het die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate, die toonaard van EDE se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom. Geleidelike intensivering van 'n negatiewe, donker toonaard van vertellings het tydens Fase 3 plaasgevind, asook 'n stygende realisme in die afloop van die projeksies, uitgesluit Projeksieplaat 7 waar 'n idealistiese afloop voorgekom het.

(l) Respondeer goed op (sien Tabel 4.42)

Die analise van watter van my insette goeie response by EDE teweeg gebring het, is vervat in E Aanhangsel. Alhoewel EDE op alle insette goed respondeer het, was slegs minimale, eenvoudige insette nodig by Fase 3 om versadigde vertellings te verkry. Slegs 'n eenvoudige, aanvanklike "opdrag" inset was meestal nodig om versadigde vertellings te kry. Opdragte, herhaling van haar woorde/frases, insette soos "*Mm-mm*" en "*And*", het almal goeie response regdeur die assessering gelewer.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk by EDE veral positief mee te gewerk het met betrekking tot haar begryping van die doel van die assesseerder met enkelvoudige, minimale insette. Die tegniek het ook meegewerk om

verandering mee te bring ten opsigte van die tipe insette waarop sy positief respondeer het, omdat Fase 3 dui op 'n tendens waar EDE slegs 'n kort inset ten aanvang benodig het.

(m) Formaat (sien Tabel 4.42)

Die formaat van EDE se vertelling was deurlopend 'n storie-formaat, maar dit het langer en meer gedetailleerd geraak. Spelings tussen byvoorbeeld lig en donker, inligting-verskaffing en storie vertelling, goed en sleg, het tydens Fase 3 begin plaasvind. Stories het ook meer kompleks geword.

Formaat blyk by EDE dus beïnvloed te gewees het deur die ontwikkeling van meer komplekse storieformate na die toepassing van die tegniek van dinamiese invraging.

4.6.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van EDE se projeksies

Tabel 4.48 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van EDE se projeksies, indien Fase 1 en 3 vergelyk word.

TABEL 4.48: EDE – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Woordtelling/volume van response	Ja	Verhoog
b. Getal projeksiestellings	Ja	Verhoog
c. Responspatrone	Ja	Minder ontlokking benodig deur my. Gouer gelewerde, versadigde vertellings
d. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Afgeneem. Vinniger gelewerde vertellings. Projeksie verdiep
e. Huiwerings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume
f. Herhalings	?	Weinig invloed. Appèl van Projeksieplate 5 en 6 kon verhoogde herhalings beïnvloed het
g. Verduidelikings	Ja	Toegeneem t.o.v. self-inisiëring en onveranderd in verhouding tot responsvolume
h. Woordkeuse	Ja	"*really*" verminder
i. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdiep
j. Wendings	Ja	Spontane wendings skerp toegeneem. Meer realistiese gevolg. Verdieping van emosies, weerloosheid en projeksies
k. Toonaard	Ja	Donkerder. Stygende realisme in afloop van projeksies
l. Respondeer goed op	Ja	Korter en minder insette benodig. Vinnig versadigde vertellings
m. Formaat	Ja	Komplekser, meer gedetailleerd, sterker spanningslyne

Oorsigtelik wil dit uit Tabel 4.48 voorkom, met betrekking tot die strukturele aspekte van EDE se projeksies, dat die dinamiese assesseringsintervensie 'n positiewe effek gehad het op 12 uit 13 kategorieë, en veral op verminderde Aanmoedigings deur my benodig en vermeerderde Woordtellings van EDE per inset van my.

4.6.1.5 Gesprek 1: EDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

EDE stel dat sy van meet af verstaan het wat om te doen (MvsDA.9-10) en dat verskeie faktore haar help het om beter stories te vertel (MvsDA.11). Sy lig spesifiek my aanmoedigings "*And then?*" en "*And?*" in hierdie verband uit (MvsDA.16).

Sy het gestel dat sy die meeste van Projeksieplaat 6 (Roberts-2 Projeksieplaat 6), die kultuurplaat, gehou het. Haar rede is egter nie die onderwerp van die plaat nie maar die tegniese uitvoering daarvan. Sy stel dat "*...it gives me more of an idea of the environment and where they are and who they are and it's also like, it's nicely drawn."* (MvsDA.4). Sy het die minste gehou van Projeksieplaat 5 (TAT 3BM), weens die negatiewe en hartseer toonaard daarvan (MvsDA.6). Die vertelling by Projeksieplaat 1 (TAT 1) was die maklikste as gevolg van die logiese aard van die uitbeelding "*...it's very basic. Like you can see he's sad. There is a violin lying in front of him – you'll know like the first thing that will come to your mind is he's sad and it's obviously – it obviously has something to do with the violin"* (MvsDA.8) – 'n verduideliking wat haar skerp denke belig.

EDE het inderdaad uitsonderlike insig laat blyk in die rasionaal van projeksieplate per se: "*I think these pictures, they uhm are very random, but it – it shows how yóú see – how you would see the picture. Like how yóúr mindset is. And if you have to see a sad picture, you would be able to say why – how I see it's sad. And that's what I like about. You can describe your feeling on it, and why you feel that way."* (MvsDA.18).

Die insette wat ek gemaak het, het sy as aanmoedigings ervaar en sy het waardering gehad daarvoor (MvsDA.12-13). Dit mag egter wees dat die opleidingsplaat, waar my verduidelikings toegeneem het, eerder was wat sy bedoel het. Uitsluitsel hieroor is egter nie verkry nie.

Relevante inligting is uit hierdie onderhoud met EDE verkry. Haar response verifieer inligting wat verkry is uit die projeksie-analise (waar projeksies verdiep het) en strukturele analise (waar al die kategorieë, uitgesluit Herhalings, bevestig dat meer inligting met dinamiese assessering by haar ontlok is).

Daar is nie uitsluitsel verkry oor EDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging tydens assessering met projeksies nie. Alhoewel sy stel dat sy van meet af begryp het wat om te doen, toon sy ook waardering vir my insette, maar noem nie spesifiek die verbetering van begrip of die opleidingsplaat nie.

4.6.1.6 EDE se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie en Kultuuranalise Tabel, G Aanhangsel)

EDE is die oudste dogter van 'n Engelse, kunstenaar ma en Engelse, kunstenaar pa. Sy was in 'n Engelse laerskool en hoërskool. EDE se beskrywing van haarself fokus eerder op personaal-uniekeeienskappe as op groepsoorwegings. Sy beskryf haarself as iemand wat sterk ingestel is daarop om geluk en onmiddellike gratifikasie na te jaag (K.5); wat hou van vrolike, opgewekte musiek (sy sal selfs in die wiskunde klas daarna luister); wat enige negatiewe en depressiewe gevoelens haat; en wat daarop ingestel is om slegs dinge te doen wat haar laat goed voel (K.5). Sy noem dat sy lief is vir oefen en verslaaf is aan rook omdat dit haar lighoofdig, gelukkig en ontspanne laat voel (K.5). Kulturele oorwegings wat vir EDE belangrik is, is die artistieke, en blyk verder eerder te sentreer rondom beskouings soos om oop-kop en realisties te wees (K.11). Die artistieke kenmerk blyk 'n kulturele groepering, sowel as 'n personaal-uniekefaktor te wees, "...*my role is ... the energetic artistic teenager. Ja. Who enjoys been creative*" (K.34).

Vir EDE blyk godsdiens nie 'n belangrike faktor te wees nie, hoewel sy die transendente erken "*... I don't believe in anything spiritually – I really don't. So the – I do believe in an afterlife. I do believe there is something for us after we die, uhm... – uhm, I do believe in... ... I don't really know what to call it, but I know there is a higher power somewhere."* (K.44). Sy stel ook "*Uhm... – I'd – I never want anyone to force religious views onto me. I don't want anyone telling me what I must do and what I mustn't do. And what I must and mustn't believe in.*" (K.94).

EDE het definitiewe rolbeskrywings van haar ouers, waar sy haar pa as die besluitnemer in die gesin beskou (K.29) en haar ma as die gesin se versorger "...*my mother takes care of my sister and I, and my dad takes care of my mom."(*K.31) asook die een wat oplossings genereer wanneer verskille voorkom "*my mother and my father, uhm, they argue – then they involve me in it and then we find solutions. My mom is usually the one who comes up with solutions."* (K.30). Die verwagtings van EDE se gesin blyk te wees dat sy haar eie drome en ideale moet nastreef: "*Most important to them would just be following my dreams in life... I mustn't follow in their footsteps if I don't want to. If I want to be thís one day I must be it. I must take chances. Take opportunities I have – do what I can.*" (K.14).

EDE stel dat sy baie gemaklik en tuis voel in Engelse mense se geselskap, en maak sterk uitsprake teen ander kulturele groeperings. "*Uh, any type of English person I'm perfectly comfortable with, because, uhm, any type of English tradition is – as long as it is English, it's awesome. So if it's any other such as Afrikaans or Zulu or whatever, I will be really uncomfortable. I won't like it one bit.*" (K.24); "*Because... I don't think much of Afrikaans people or Africans or anything – I'm used to English people – English people, I adapt to them nicely as I grew up. Very kind people. And they're well raised. Afrikaans people I've never got on well with.*" (K.25)."

Bogenoemde opmerkings belig moontlik EDE se projeksie op Projeksieplaat 6, waarin haar ongemak met Afrika-kulturelegroeperings mag uitspeel. Die kunssinige eienskappe as sukses-faktore by die kinders in Projeksieplaat 7 mag ook verband hou met haar identifisering met artistiese groeperings. Haar beskrywing van haar strewe na geluk mag die projeksies op Projeksieplate 3 en 7 toelig. EDE se projeksies op Projeksieplaat 5 en 7 mag ook toegelig wees deur haar bewering tydens die gesprek oor kultuur dat sy mishandel gevoel het deur haar gesin en vertrouelinge (K.44), waarna sy die seksuele misbruik deur 'n familielid, toe sy klein was, beskryf het (K.46). Hierdie personaal-uniekeinligting het die gesprek oor kultuur in 'n terapeutiese rigting gestuur wat verdere verkenning oor haar ervarings ten opsigte van kultuur tersyde gestel het.

In die breë het EDE, by die SSPSS, 20 vermeldings van agentskap temas teenoor 21 vermeldings van gemeensaamheidstemas tydens haar vertellings gemaak. 'n Verandering wat na vore getree het tydens Fase 3, is dat Prestasie (Projeksieplate 5 negatief en 7 positief), 'n afwysing van Mag (Projeksieplate 6 en 7), en Kompetisie (Projeksieplaat 6), en positiewe Versorging (Projeksieplaat 7) en Solidariteit (Projeksieplaat 4) vir die eerste keer as temas na vore getree het. Die kultuurplaat, by haar Projeksieplaat 6, het Kompetisie as tema vir die eerste keer aangedui, naamlik 'n afwysing daarvan. Dit mag haar negatiewe sienings van haar skakeling met Afrikane (Gesprek 2), bevestig.

4.6.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

Taalkundig kon ek myself nie met EDE ten alle tye gemaklik uitdruk nie, wat 'n faktor was tydens die assessering. Met betrekking tot die kruiskulturele assesseringsituasie (EDE is Engels en ek Afrikaans; sy 'n kunstenaar, ek nie; sy 'n tiener, ek nie) was die ervaring vanuit mý perspektief gemaklik en het ek haar vertellings besonder geniet en waardeer omdat dit vanuit my perspektief gemaklik gevloei het en verstaanbaar was. Soos by die ander gevallestudies kon my eie persepsies van die gemaklikheid van die projeksie-assesseringsproses 'n rol gespeel het omdat my belewing van haar gemaklikheid my

dienooreenkomstig gemaklik laat voel het en *vice versa*, en die proses sodoende positief kon beïnvloed het.

Ten spyte van die gemaklikheid, was die assessering vir my as navorser en sielkundige 'n moeilike assessering vanweë haar vertroulike vertelling oor seksuele misbruik op video-kamera. My besluit om "net by haar vertelling te bly" maar nie op te staan en die klank sowel as video-kamera af te sit nie, was egter in retrospek vir my korrek. Ter wille van kliëntevertroulikheid is hierdie inligting wel verwyder uit die getranskribeerde navorsingsdata. Eties, as sielkundige en navorser, is my kliënt en nie die navorsingsinligting nie, die belangrikste. Dat ontginning van verdere inligting oor kultuur in die proses benadeel is, is egter 'n negatiewe nadraai van my besluit.

Die belangrikheid van agtergrond kennis oor kultuurfaktore wat mag impakteer op my kliënt, het na vore getree tydens die data-analise en -interpretasie van EDE se projeksies, maar eers nadat die gesprek oor kultuur analiseer en interpreteer is. Ek sou, soos by die ander gevallestudies, sonder die inligting uit die gesprek haar projeksies minder volledig kon interpreteer. Ek sou nie begryp het hoe sterk haar identifisering met artistieke groeperings is nie. Haar beskouing van Afrikaanse en Afrika-taalgroepe sou ongeïdentifiseer gebly het. Alhoewel die kultuurgesprek leemtes getoon het in terme van min self-geïnisieerde kultuurtemas van EDE se kant af, was die inligting wat verkry is steeds sinvol omdat onbekende, impakterende sienings, oortuigings en kultuurgroeperings uitgekom het. Die feit dat sy nie haar ouderdomsgroepering, die tienerkultuur, in haar gesprek geïdentifiseer het nie, mag te doen hê met verwerping deur haar portuurgroep wat sy sedert laerskool beleef het. Tans word sy deur sekere groepe in die skool as 'n 'heldin' gesien omdat sy opponerend optree deur skoolreëls te verbreek. Haar vertellings (Projeksieplate 3, 5-7, deels 4) dui die invloed van die adolessente kultuurgroep aan. Die inligting vanuit Gesprek 2 (artistieke identifisering, aversie vir Afrikaanse- en Afrika-taalgroeperings, rolbeskrywings van gesinslede) verleen verdere insig in haar projeksies, nou vir my 'n faktor wat dui op kultuurimpak.

Is die inligting wat verkry is oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? In EDE se geval blyk die inligting relevante, verrykende inligting te wees vir beide die assesseringsituasie sowel as terapeutiese situasie. Min bykomende inligting ten opsigte van kultuur om die moontlike impak daarvan op ons kruiskulturele assesseringsituasie te kon naspeur, is egter in EDE se geval verkry, hoofsaaklik as gevolg van die feit dat sy een van die eerste assesserings van die navorsing wat ek nog onbeholpe in my uitvoer van die gesprek oor kultuur was. My

onvermoë om vrae beter en duideliker te verwoord, was opvallend op plekke waar sy my nie blyk te verstaan het nie (onder andere by K.2-5; 6; 10; 36).

Watter ander inligting was vir my noodsaaklik vanuit die ervaring met EDE se projeksie-assessering? Tydens die invraging in verband met eienskappe van my as sielkundige wat sy moontlik as positief en/of negatief beleef het, het EDE positiewe faktore wat sy ervaar het uitgelig as onbevooroordeeldheid, gemaklikheid, die skep van 'n gemaklike en rustige omgewing, dat goeie verduidelikings gelewer is, empatie getoon is en sy gemotiveer gevoel het. Sy noem dat indien 'n terapeut krities sou voorkom, sy dit as 'n negatiewe kenmerk sou ervaar (K.55-57). Hierdie inligting staan teenoor haar gestelde ongemak met Afrikaners wat sy tydens Gesprek 2 geopper het. Dit wil dus voorkom of kruiskulturele hindernisse, indien dit teenwoordig was, deur hierdie stelling van haar "negeer" is.

4.6.1.8 EDE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

Die bydrae wat die dinamiese invragingstegniek gelewer het ten einde ryker en meer projeksies in die kruiskulturele assesseringsituasie met EDE teweeg te bring, blyk in terme van haar toenemende gemaklikheid (K.55-56) en verhoging van haar begrip oor wat haar te doen gestaan het (MvsDA.13-14; 16). Die kruiskulturele situasie het sonder dat ek dit toé besef het, 'n besondere uitdaging gebied omdat EDE tydens Gesprek 2 gestel het dat sy nie gemaklik voel en nooit gevoel het, by onder andere Afrikaanse mense nie (K.24).

As na die projeksie-analise en struktuur-analise van EDE se vertellings gekyk word wil dit voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging moontlik geleentheid gebied het tot die ontlokking van meer, en ryker, projeksies by EDE en inligting ontlok het wat kon lei tot 'n diepere begrip van EDE, en so 'n bydrae blyk te gelewer het deur op 9 uit 10 van die kategorieë by die projeksie-analise EDE se vertellings sinvol te affekteer tot dieper, ryker en/of meer projeksie ontlokking. Die tegniek het ook op 12 uit die 13 kategorieë by die strukturele analise van die projeksies haar vertellings positief beïnvloed tot ryker, dieper en/of meer projektiewe inligting. Indien na EDE se kommentaar by Gesprek 2 (K.55- K.56) gekyk word, het sy op daardie stadium waardering gehad vir 'n vertroue en gemaklikheid wat sy ervaar het. Uiteraard was dit ná ons gesprek oor die insident van die seksuele misbruik, maar die inligting wat sy tydens Gesprek 1 verskaf het (MvsDA.13-14) mag daarop dui dat sy my gedrag en woorde tydens die toepassing van die tegniek ervaar het as vertroue bouend, anders sou sy haar moontlik nie so sterk kon uitgeleef het in haar

vertellings dat sy die dieper projeksies in Fase 3 kon lewer nie? Die dinamiese assesseringstegniek van invraging het dus 'n bydrae gelewer by EDE tot ryker en meer projeksies in 'n kruiskulturele assesseringsituasie.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

EDE se belewing van die Murray-metode en die dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk ten gunste van laasgenoemde te wees as gekyk word na haar voorkeure en gelewerde kommentaar. Haar response op die onderskeie projeksieplate tydens die verskillende fases bevestig haar belewing van die onderskeie metodes.

Bevestiging is verkry van EDE af ten opsigte van die positiewe impak van die dinamiese assesseringstegniek deurdat sy gestel het dat my insette haar gehelp het met haar vertellings. Die projeksie-analise dui aan dat haar projeksies verdiep het en agt kategorieë positief affekteer is ná die dinamiese assesseringsintervensie; die strukturele analise dui aan dat haar verbale uitsette vermeerder het en 12 uit 13 kategorieë beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Dit wil dus blyk dat die tegniek sinvol impakteer het op die projeksie-ontlokking ten spyte van die feit dat ons uit verskillende kulturele groeperings afkomstig is, veral in die lig van haar kommentaar dat sy nie gemaklik voel by Afrikaanse persone nie en my huistaal Afrikaans is.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

In EDE se geval mag kultuur die projeksie-assesseringsproses beïnvloed het omdat sy tydens die gesprek met betrekking tot kultuur uitspraak gelewer het oor haar ongemak met Afrikaanse persone, en ek Afrikaans is. Sy het egter in die gesprek oor haar belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek beskryf hoe die vraagstellings meegewerk het tot beter vertellings by haar en in die gesprek oor kultuur, by K.55, ook beskryf hoe my onbevooroordeeldheid en gemaklikheid haar laat voel het dat sy my kon vertrou.

Was dit personaal-uniekefaktore of die impak van kultuur wat hierdie proses beïnvloed het? Ek is onseker. Dit sou maklik wees om te stel dat dit beide was, want dit sou sin maak. Maar slegs personaal-uniekefaktore sou as antwoord ook sin maak. Beide van ons se uniekheid het uiteraard ingespeel op die situasie en die proses. Alles beïnvloed alles.

Was daar 'n "bewysbare" impak van kultuur op die assesseringsituasie tydens die projeksie-assessering met EDE? Ja, daar was. In die lig van die inligting wat sy verskaf het, het kulturele sienings manifesteer in haar beskouing van die held, die ouers en haar ouderdomsgroep (as kultuur). Maar gedrag wat moontlik tiperend van haar ouderdomsgroep kon wees, het myns insiens nie op die proses impakteer nie.

Hoe kultuur EDE se projeksies en die assessering beïnvloed het in terme van die betekenis van haar response, is duidelik in terme van inligting oor haar kontinue strewe na geluk, outonome funksionering, affiliasie en sekuriteit. Die beskrywing van haar gevoel oor persone vanuit Afrika-taalgroepe lig Projeksieplaat 6 toe. Personaal-uniekeeienskappe wat tydens die gesprek oor kultuur na vore getree het, was sinvol om EDE se uniekheid holisties in ag te neem by die projeksie-analise sodat ek haar nie deur skewe interpretasie sou benadeel wanneer ek haar data hanteer nie. Uiteraard beïnvloed die inligting wat na vore tree tydens 'n assesseringsproses die proses opsigself ook, indien die genoemde inligting die interaksie tussen die deelnemer en my beïnvloed. Wanneer sy dus die gevoel gehad het dat sy nie begryp het wat verwag word nie (vergelyk K.6), kon afstand tussen ons ingetree het wat die proses negatief kon beïnvloed. Haar stellings in K.55-K.56 wat sy afsluit met "*You knów how I feel",* blyk egter te dui op haar gemak in die proses en met my.

4.7 DIE VERTELLINGS VAN DIE ENGELSE SEUN (ESE)

Agtergrond: ESE se agtergrondinligting is slegs aan eksaminators verskaf.

Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas was, is (1)TAT 5; (2)TAT 2; (3)TAT 14; (4)TAT 1; (5)TAT 3BM; (6)Roberts-2-projeksieplaat 6 en (7)TAT 16.

4.7.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT ESE SE VERTELLINGS

4.7.1.1 Projeksie-analise[12]

Dit wil voorkom vanuit die projeksie-analise dat die temas in ESE se projeksies in die breë sentreer rondom belewings van onsekerheid, isolasie, woede, frustrasie en 'n begeerte om vry en sorgeloos te wees. Probleemsituasies herstel oorwegend tot minstens die *status quo* en soms tot beter. As toeligting toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van ESE se sewe kaarte in Tabel 4.49.

[12] Vergelyk ESE se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: ESE). Bylaag D bevat volledige analises, ter toeligting van ESE se emosionele hindernisse.

TABEL 4.49: ESE – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksie-plaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK** Hierdie seun maak sin uit onbekende/onverwagse gebeure deur ondersoek in te stel na die oorsaak daarvan en só verligting te probeer bewerkstellig. Vroue word gesien as verkennend, bang, nuuskierig en soekend na verligting.
	Projeksie-plaat 2	Hierdie seun respondeer met nadenke op gesinsgesprekke. Meisies word gesien as denkende, bepeinsende wesens.
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksie-plaat 3**	Hierdie seun respondeer met daadkragtige optrede wanneer manlikheid/liefde bedreig word. Mans word gesien as aksie-georiënteerd. Meisies word gesien as oorreedbaar. Pa's word gesien as beskermend en prakties.
FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksie-plaat 4**	Hierdie seun respondeer met frustrasie en woede indien hy nie iets regkry nie. Woede kom tot uiting in destruktiewe gedrag. Vaderfiguur word gesien as vaardig, sorgsaam, probleemoplossend en as 'n leermeester. Seuns word gesien as hulpeloos en gefrustreerd, maar ook erkentlik en gemotiveerd.
	Projeksie-plaat 5	Hierdie seun blyk te respondeer met hartseer en woede op aggressie, mishandeling en 'n bedreiging van veiligheid. Mans word gesien as aggressief, fisiek gewelddadig en dat hulle substansafhanklik is. Vroue word gesien as liefdevol en dat hulle beskerm moet word, maar ook in staat tot sterk besluite.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie seun respondeer met selfgelding op viktimisering en 'n bedreiging van sy veiligheid. Eksterne hulpverleners word gesien as sorgsaam, vertroostend en beveiligend.
	Projeksie-plaat 7	Hierdie seun respondeer deur ontvlugting in kinderlike gesinsaksies op feesdae. Kinders word gesien as gelukkig, vol pret en ongekompliseerd en die vaderfiguur as versorgend en probleemoplossend. Hy blyk 'n behoefte aan vryheid en veiligheid te hê.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings maak tussen ESE se response op die projeksieplate.

(a) Hooftema

Tematiese veranderings het voorgekom in terme van verdieping. Van die temas het intensiveer en uitgebrei. Met betrekking tot die hooftema het "ryker" stories met meer besonderhede ontwikkel vanaf Projeksieplaat 1 tot 7. Waar ESE se tema tydens Projeksieplaat 1 onsekerheid, isolasie, roetine en die onverwagte hanteer, bied Projeksieplaat 2 se vertelling oorwegend 'n beskrywing van die prent, waarna Projeksieplaat 3 'n "bekende-storie" vertelling met 'n liefdestema bied. Verskerpte storie-vertellings volg in Fase 3, by Projeksieplate 4-6, en die temas van onsekerheid en een-wees blyk hier deurlopend voor te kom. Verskille in temas blyk teenwoordig te wees in die ontwikkeling van die aggressie- en eksterne hulpverlener temas wat tydens Projeksieplate 4-6 na vore tree.

Projeksieplaat 7 se tema is een van vryheid, spiritualiteit en 'n ontvlugting in sorgvrye kinderspel in 'n atmosfeer waar sneeu alles bedek en die vader die weg na buite weer oopstel.

Die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek blyk mee te werk tot uitbreiding van inligting en verandering en verdieping in temas tydens Fase 3.

(b) Die hoofkarakter

Projeksieplaat 1 en 2 se hoofkarakters was geroetineerd, geïsoleerd en het nie onmiddellike sigbare hindernisse gehad wat oorkom moes word nie. Projeksieplaat 3 se hoofkarakter het daadwerklik opgetree om hindernisse te oorkom. Die hoofkarakters in Fase 3 (Projeksieplate 4; 5; 6 en 7) ervaar meer veeleisende hindernisse, maar was afhanklik van 'n eksterne hulpverlener om hul te help om hul sigbare hindernisse te oorkom. Ontwikkeling in die hindernisse wat die hoofkarakter moet oplos, blyk dus voor te kom oor die fases heen, sowel as in die benutting van 'n eksterne hulpverlener deur die hoofkarakter.

Dit lyk of die toepassing van die tegniek beweging na meer komplekse hindernisse asook 'n meer outentieke dinamiek van probleemoplossing in die vertellings teweeggebring het.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Tydens Fase 1 is die karaktersketsing vlak, met geen nuanses wat as behoeftes kan kwalifiseer nie. Met betrekking tot Projeksieplate 4 tot 6 blyk die hoofkarakters konfrontasie te ervaar en meer 'n behoefte te hê om op te staan vir hulself of selfgeldend op te tree en "vry" te kom van hindernisse. Projeksieplaat 7 se karakters toon die toppunt van sorgeloos-wees en één-wees in die feestyd, waar sneeu alles "bedek" en pret belewing en afsondering van ander verseker, totdat dit smelt en alles moet terugkeer na normaal. Die behoefte aan vryheid, sorgeloosheid, een-wees, en gesinsvreugde bereik hier 'n piek. ESE se geïdealiseerde staat, wat sy behoefte aan gesinseenheid, -interaksie en sorgeloosheid vervul, word hier "bereik".

Dit lyk of die dinamiese invragingstegniek algaande 'n diepere vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het, naamlik erkenning van problematiek en die begeerte om dit te oorkom.

(d) Wêreldbeskouing

By Projeksieplaat 1 en 2 sien ESE die wêreld as geroetineerd en potensieel onveilig en geslote. By Projeksieplaat 3 verskerp die geslotenheids-beskouing. Tydens Fase 3 verdig die beskouing van die wêreld tot veeleisend en moeilik, vol konflik moontlikhede (Projeksieplate 4-7), sodat ontvlugting in kinderlike sorgloosheid en gesinsvreugde as antwoord daarop, ontwikkel tydens Projeksieplaat 7.

Die moontlikheid bestaan dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek verandering meegebring het in die vorm van 'n intensivering van 'n veeleisende wêreldbeskouing in die projeksies.

(e) Siening oor figure

'n Verskil tussen die sienings oor figure kom by ESE fase-georiënteerd voor waar die teenwoordigheid van kontemporêre figure uitbrei in Fase 3. Fase 3 lewer ook 'n siening waar eksterne hulpverleners hindernisse help oorkom, wat nie tydens Fase 1 voorkom nie. Ouerlike figure kom nie voor in sy vertellings by Projeksieplate 1, 5 en 6 nie. Ouerlike figure word uitgebeeld as geroetineerd en sorgsaam (Projeksieplaat 2). Die Pa-figuur kom voor by Projeksieplate 3, 4 en 7 waar hy onderskeidelik uitgebeeld word as beskermend, hulpverlenend en dat hy die pad oopmaak na buite. Junior figure kom nie voor in sy vertellings nie.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging 'n bydrae gelewer het tot 'n verskil in siening oor kontemporêre figure.

(f) Betekenisvolle konflikte

Konflikte is beperk in Fase 1 en mag moontlik met betrekking tot geroetineerdheid voorkom. Konflikte word uitgebrei en verdiep in Fase 3 waar konflikte met betrekking tot veiligheid en bemeestering voorkom. By Projeksieplaat 7 blyk 'n geïdealiseerde beeld moontlik te wees, wat 'n ontkenning van konflik mag inhou.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek kon 'n bydrae gelewer het tot die verandering wat bemerk is tussen die fases, ten opsigte van die vermeerdering van betekenisvolle konflikte by ESE na veiligheid en bemeestering, asook met die opbou na Projeksieplaat 7 wat moontlik 'n ontkenning van konflik inhou.

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese verander frekwensieël, en intensiveer oor die vertellings heen. Meer of ryker beskrywings is gegee. Tydens vertelling 1 is die aard van die vrees beperk tot 'n ongedefinieerde onsekerheidsbelewing. Dit is egter van so 'n ligte aard dat die vrouekarakter gaan ondersoek instel. Die vrese brei uit en intensiveer oor die fases heen tot vrese vir isolasie, magteloosheid, beserings, deprivering en verlating.

'n Vermeerdering en intensivering van vrese blyk plaas te gevind het. Omdat daar blyke is dat die toepassing van die tegniek kon bydra tot die intensivering van projeksies, is die intensivering van die vrese moontlik ook bevorder deur die toepassing van die tegniek.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

'n Analise van die verdedigingsmeganismes, bepaal volgens die Haworth-metode, lewer die soorte en frekwensie verdedigingsmeganismes sowel as die verhouding van die getal verdedigingsmeganismes tot die getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie, soos getoon in Tabel 4.50.

TABEL 4.50: ESE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal projeksie-stellings	%
Projeksieplaat 1	3	4	15	26,7%*
Projeksieplaat 2	3	3	24	12,5%
Projeksieplaat 3	7	8	20	40,0%
Projeksieplaat 4	4	5	27	18,5%
Projeksieplaat 5	3	3	17	17,6%
Projeksieplaat 6	2	5	24	20,8%
Projeksieplaat 7	3	3	42	7,1%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x(100)=4/15 x 100≈26,7%

Tabel 4.50 toon dat, in vergelyking met Projeksieplaat 1 (26,7%) en 3 (40,0%), 'n afname in die getal verdedigingsmeganismes in verhouding tot die getal projeksiestellings tydens Fase 3 plaasgevind het. Fase 3 se projeksies toon deurlopend 'n laer persentasie gebruik van verdedigingsmeganismes terwyl die soorte verdedigingsmeganismes ongeveer dieselfde bly in vergelyking met Projeksieplaat 1 en 2 (3 elk). Die frekwensie van verdedigingsmeganismes blyk te verhoog het tydens die opleidingsplaat, wat moontlik mag wees as gevolg van my verhoogde toetrede wat sy onsekerheidsbelewing kon verswaar het, of die appèlwaarde van die projeksieplaat. Projeksieplaat 2 het minder verdedigingsmeganismes ontlok, moontlik omdat hy die prent beskryf het en nie in storievertelling betrokke geraak het nie.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging kon moontlik 'n bydrae gelewer het tot minder direkte duidings van verdedigingsmeganismes.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Tekens wat dui op 'n verhoogde toetrede van die superego is teenwoordig in Fase 3, veral by Projeksieplate 4, 5 en 6, waar straf ter sprake is. Die "straf" van die oortreders blyk egter lig te wees in vergelyking met hul oortredings en 'n vorm van "herstel" word by al drie in die vooruitsig gestel. By Projeksieplaat 4 kry die hoofkarakter nie eers raas nie, by Projeksieplaat 5 word die man nie aangekla by die polisie nie en by Projeksieplaat 6 word die moontlikheid gelaat dat die twee seuns nooit uitgeken sal word nie. Projeksieplaat 7, met sy

erkenning van spiritualiteit en 'n beskrywing van Kersdag gebeure, staan in reëlregte kontras en kan beskou word as sublimaat.

Aanduidings van die moontlike invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek kon gevind word deurdat 'n verhoging in superego-toetrede bemerk is.

(j) Integrasie van die ego

'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk by Projeksieplate 1 en 2 in teenstelling met Projeksieplate 4 tot 7. Die dryfkragte van die held word in Projeksieplate 4-6 uitgebrei, om telkens te wissel tussen positiewe en negatiewe momente, wat ook neerslag vind in gedrag. Die speelsheid en aanpasbaarheid wat in Projeksieplaat 7 beskryf word is moontlik sterk blyke van ego-integrasie.

Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik 'n impak op die verskil in manifestasies van ego-integrasie gehad het, aangesien die meerdere spannings- en konflikmomente in 'n staat van herstel en verligting afloop.

4.7.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van ESE se projeksies

Tabel 4.51 dui 'n samevatting aan van die kategorieë waar die dinamiese assesseringstegniek 'n verskil blyk te gemaak het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.51: ESE – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Intensiveer, brei uit, ryker stories ontwikkel
b. Die hoofkarakter	Ja	Karakter wat alleen is ontwikkel tot karakter wat veeleisende, bykomende hindernisse ook ervaar, maar eksterne hulpverlening benodig.
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	Vermeerder en verdiep
d. Wêreldbeskouing	Ja	Meer eisend en eienskappe brei uit
e. Siening oor figure	Ja	Projeksies t.o.v figure intensiveer hoër teenwoordigheid van kontemporêre figure
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Vermeerder en verdiep
g. Aard van vrese	Ja	Brei uit en verdiep
h. Verdedigingsmeganismes	Ja	Verlaag
i. Verhoging van superego-toetrede	Ja	Superego-toetrede verhoog
j. Integrasie van die ego	Ja	Meerdere spannings- en konflikmomente opgelos in 'n staat van herstel en verligting

Al die kategorieë van die projeksie-analise van ESE blyk beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek.

4.7.1.3 Struktuur-analise

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot ESE se projeksies is saamgevat in Tabel 4.52 en verskyn volledig in E Aanhangsel. ’n Los kopie van Tabel 4.52 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.52	ESE - Struktuur-analise van vertellings						
SUBFASE	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
RESPONSE / **FASES**	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*	21V; 10NV 165V	32V ; 9NV 231V	183V ; 21NV 203V	4V ; 12NV 258V	9V ; 7NV 168V	10V ; 8NV 255V	77V ; 19NV 380V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)	15	24♦	20	27	17	24	42
c. Responspatrone/Lengte per inset**	Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***	11V;10NV	10V;9NV	34V;23NV ↔	2V;12NV ←	4V;7NV ←	5V;8NV →	18V;19NV →
e.Huiwerings	23	11	19	16	11	19	37
f. Herhalings	1	0	0	0	0	0	0
g.Getal direkte & eie verduidelikings	2	0	3	7	4	6	5
h.Woordkeuse	Formulerend Kwalifiserend *Maybe* 3 *Or something 2*	Formulerend Kwalifiserend *Maybe* 2 *Or something 0*	Formulerend Kwalifiserend *Maybe* 7 *Or something 0*	Formulerend Kwalifiserend *Maybe* 7 *Or something 0*	Formulerend Kwalifiserend *Maybe* 7 *Or something 3*	Formulerend Kwalifiserend *Maybe* 8 *Or something 3*	Formulerend Kwalifiserend *Maybe* 8 *Or something 1*
i.Toename/verdieping in Projeksieduidings****			√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie) ***** • **Geïnisieer deur**	4 Wendings 1.10...and she heard a noise... 1.13 I think she was nervous... 1.16...she just... 1.20...she goes... Ek (2) Self (2)	4 Wendings 2.3..conversation... 2.6...don't know. 2.7 ...also looks... 2.10...to school... Ek (3) Self (1)	3 Wendings 3.21...after this... 3.25 And then ... 3.27 ...maybe they... Ek	8 Wendings 4.3 ...then after... 4.4 ...was very sad 4.5 ...go and sleep. 4.8 he thanks... ens. (sien D & E Aan-hangsel) Ek (2) Self (6)	6 Wendings 5.4... was furious. 5.4 ...went out... 5.5 ...no she can't.. 5.6 And then...ens. (sien D & E Aan-hangsel) Ek (1) Self (5)	10 Wendings 6.2 ... are asking him 6.6 ...didn't want... 6.6 ..caused them.. 6.7 ..could maybe.. ens. (sien D & E Aanhangsel) Ek (2) Self (8)	22 Wendings 7.4...it's a whole sense 7.5 ...and safe... 7.5 ...light up... 7.8 Maybe it's...ens. (sien D & E Aanhang-sel) Ek (6) Self (16)
k.Toonaard	Onseker Rustig Spanning bou op Verligting Alleen Geroetineerd	Onseker Alleen Geroetineerd Afwysend itv af-standplasing deur prent te beskryf	Onseker Daadkragtig Liefdesverhaal	Gefrustreerd Afbreek/Herstel Hulpeloos Eksterne lokus van beheer/hulpverlener Passief/Aktief	Onseker Negatief Depressief Aggressief Positiewe toekoms-verwagting Bemeesterend	Onseker Aggressief Negatief Veilig Selfgeldend, maar eksterne hulpverle-ner	Spiritueel Vry Ongekompliseerd Lig "Skoon" Ontvlugting
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**	 √ √	√ √ √	√ √ √	 √ √	 √ √	 √ √	√ √ √
m.Formaat	Beskryf & Storie	Beskryf & Storie	Bekende-Storie	Storie	Storie	Storie	Beskryf & Storie

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.43 tot 4.49 vir duidings van responspatrone

*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

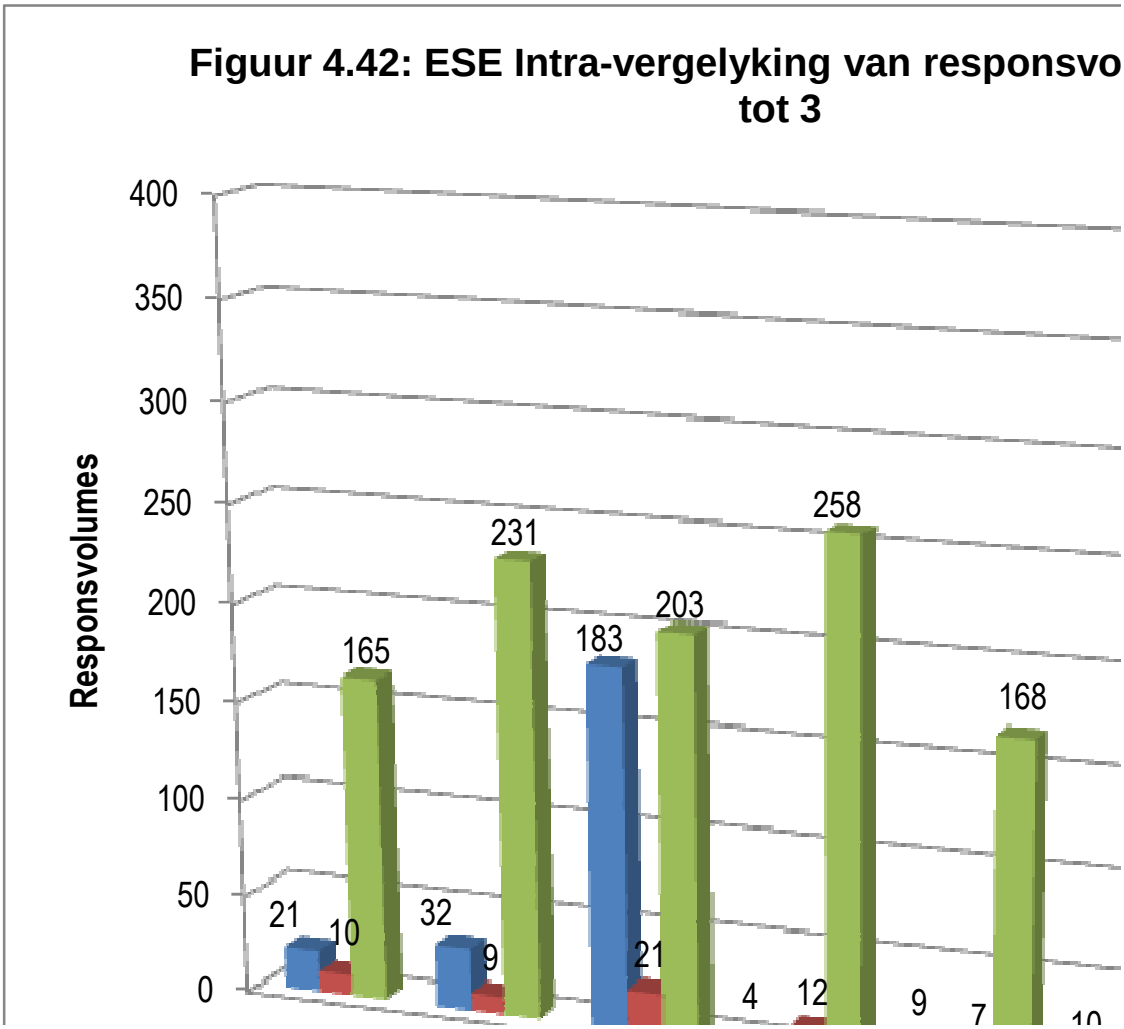
**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

♦Stellings vermeng met beskrywing van prent en kan dus nie as projeksiestellings in berekening gebring word by interpretasies en gevolgtrekkings nie

(a) Volume van response

Die analise van ESE se volume van response word vervat in E Aanhangsel. Figuur 4.42 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van my insette (verbale en nieverbale uitings) en van ESE se verbale response.



Indien **Tabel 4.53** met Figuur 4.42 saamgelees word, kan die benaming van elke subfase dienooreenkomstig vergelyk word. Die intra-vergelyking oor die fases heen in Figuur 4.42 toon hoe my getal insette meestal afgeneem het in Fase 3, in vergelyking met ESE se getal woorde. Projeksieplaat 7 (TAT 16) het meer verduideliking van my geverg omdat hy aanvanklik op die stimulus respondeer het deur woorde te verskaf waaraan dit hom laat dink het. As verdere toeligting is die verhouding van my insette (verbaal en nieverbaal) tot ESE se woorde bepaal, sowel as die persentasie van ESE se woorde uit die totale kommunikasie tydens elke vertelling. Tabel 4.53 dui dit aan.

TABEL 4.53: ESE – Verhouding ten opsigte van my insette tot sy woorde en persentasie van sy woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	ESE	Totale kommunikasie	Verhouding van my insette tot ESE se getal woorde*	ESE se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	21	165			
	Nieverbaal	10				
	Subtotaal	**31**	**165**	**196**	**1:5,3**	**84,2%**
Vertelling 2	Verbaal	32	231			
	Nieverbaal	9				
	Subtotaal	**41**	**231**	**272**	**1:5,6**	**84,9%**
Vertelling 3	Verbaal	183	203			
	Nieverbaal	21				
	Subtotaal	**204**	**203**	**407**	**1:1,1**	**49,9%**
Vertelling 4	Verbaal	4	258			
	Nieverbaal	12				
	Subtotaal	**16**	**258**	**274**	**1:16,1**	**94,2%**
Vertelling 5	Verbaal	9	168			
	Nieverbaal	7				
	Subtotaal	**16**	**168**	**184**	**1:10,5**	**91,3%**
Vertelling 6	Verbaal	10	255			
	Nieverbaal	8				
	Subtotaal	**18**	**255**	**273**	**1:14,2**	**93,4%**
Vertelling 7	Verbaal	77	380			
	Nieverbaal	19				
	Subtotaal	**96**	**380**	**476**	**1:4,0**	**79,8%**

* Bewerking: Getal woorde van ESE/My insette=165/31≈5,3

** Bewerking: ESE woordtelling/Totale kommunikasie x 100=165/(21+10+165) x 100≈84,2%

Tabel 4.54 toon ’n progressie in die verhouding van my insette tot syne, op Projeksieplaat 4-6 (1:16,1, 1:10,5, 1:14,2). Op Projeksieplaat 4-6 blyk ESE se persentasie woorde gelewer tydens die totale kommunikasie ook oorwegend hoër te wees (94,2%, 91,3%, 93,4%) as na die toepassing van die Murray-opdrag en die opleidingsplaat. Tydens Projeksieplaat 7 moes ek ESE aanmoedig met verdere verduideliking, wat die verhouding van sy getal woorde tot my insette verklein het, soos reeds genoem.

Dit wil dus voorkom asof die toepassing van ’n dinamiese invragingstegniek ’n invloed gehad het op die woordtellings van ESE, in die vorm van ’n verhoging in die verhouding van ESE se woorde tot my insette sowel as in die woordtelling-persentasie van die totale kommunikasie.

(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.52)

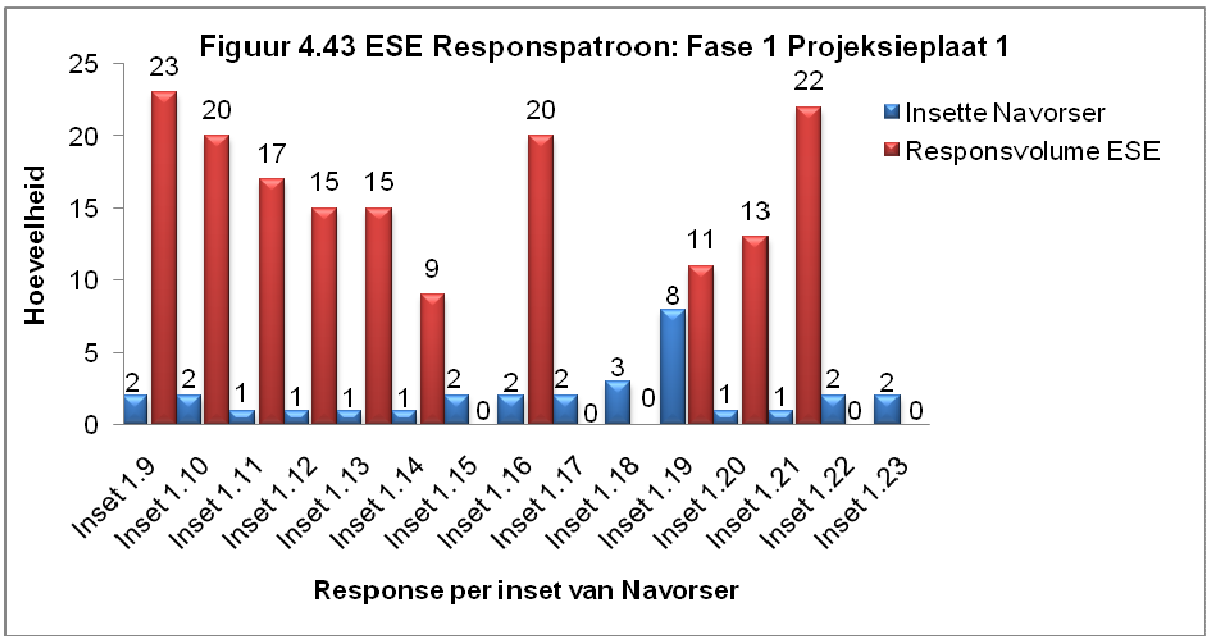
Die analise van ESE se projeksiestellings word vervat in E Aanhangsel. Buiten vir Projeksieplaat 5 (17), verhoog ESE se getal projeksiestellings tydens Fase 3 (27, 24, 42) indien dit vergelyk word met Projeksieplaat 1 (15). Projeksieplaat 2 het nie suiwer projeksiestellings bevat nie, omdat ESE die prent beskryf het en ’n bietjie storie-vertelling

daarmee vermeng het. Daarom word die getal projeksiestellings by Projeksieplaat 2 (24) nie beskou as 'n vermeerdering bo Projeksieplaat 1 nie.

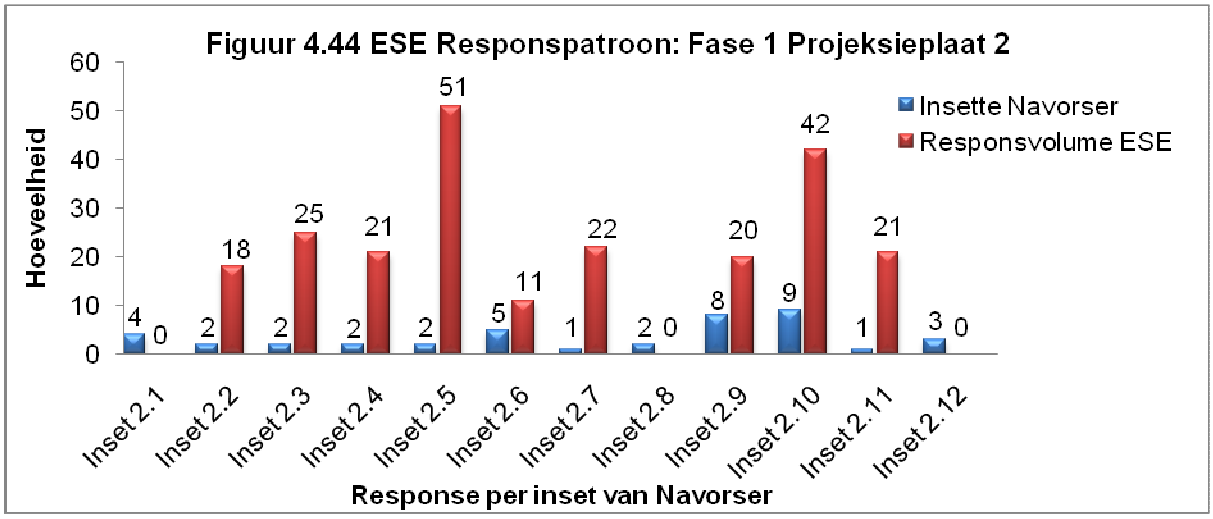
Globaal wil dit voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek moontlik 'n invloed by ESE gehad het met betrekking tot die voorkoms van stellings. Projeksiestellings blyk oorwegend te verhoog het, indien Fase 3 met Projeksieplaat 1 vergelyk word.

(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

Die responspatrone by ESE word vervat in E Aanhangsel. Die voorstelling van sy responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.43-4.49.



Figuur 4.43 toon die responspatroon tydens die intree projeksieplaat. ESE was chronologies die laaste gevallestudie. As gevolg van die terugvoer verkry vanaf twee vroeëre deelnemers (DDE; NSE) oor dissonanse wat by hulle ontstaan het omdat ek nie deurlopend insette verskaf het nie, het ek gepoog om my kop meer te knik in erkenning dat ek sy vertellings volg. Inset 1.9, 1.10, 1.12-1.15 en 1.20-1.22 sluit 'n kopknik in. Alhoewel dit in Figuur 4.43 lyk of ek baie insette gemaak het, was dit veral kopknikke. ESE se responspatroon by Projeksieplaat 1 (Figuur 4.43) toon dat hy eers lank (tot 1.8) stilgebly het op my insette voordat hy met sy vertelling begin het. Tydens die eerste deel van sy vertelling (tot 1.14) het hy 99 woorde gelewer. By 1.16 het hy met 20 woorde respondeer op my vraag "*And then?*", wat nie weer gewerk het by 1.18 nie. My inset het verander by 1.19 na "*What will be the outcome of this story?*", waarna hy dan weer 54 woorde gelewer het (1.19-1.21). Figuur 4.44 toon ESE se responspatroon tydens Projeksieplaat 2 aan.



ESE se responspatroon by Projeksieplaat 2 (Figuur 4.44) toon hoe ek elf insette gelewer het om sy versadigde vertelling van 231 woorde te ontlok. Hy het gouer begin respondeer (by 2.2) en 115 woorde gelewer tot 2.5, waarna hy gestop het. Herhaling van sy laaste woorde (2.6) en "*And?*" (2.7) het niks meer as 'n beskrywing van die prent ontlok nie. Eers nadat ek by 2.10 met "*And what would be the outcome of the story?*" ingetree het, het hy 'n verdere 63 woorde gelewer.

Figure 4.43 en 4.44 toon dus dat ESE aanvanklik, in Fase 1, oorwegend response van 15-25 woorde, dus enkele sinne/stellings, gemaak het wat algaande sy storie gekonstrueer het. Die vraag wat verdere response effektief ontlok het, het albei kere eksplisiet op die uitkoms van sy storie gefokus.

Figuur 4.45 toon die insette by Projeksieplaat 3, die opleidingsplaat, beginnende ná die aanvanklike dinamiese verduideliking (wat nie deel vorm van hierdie analise nie).

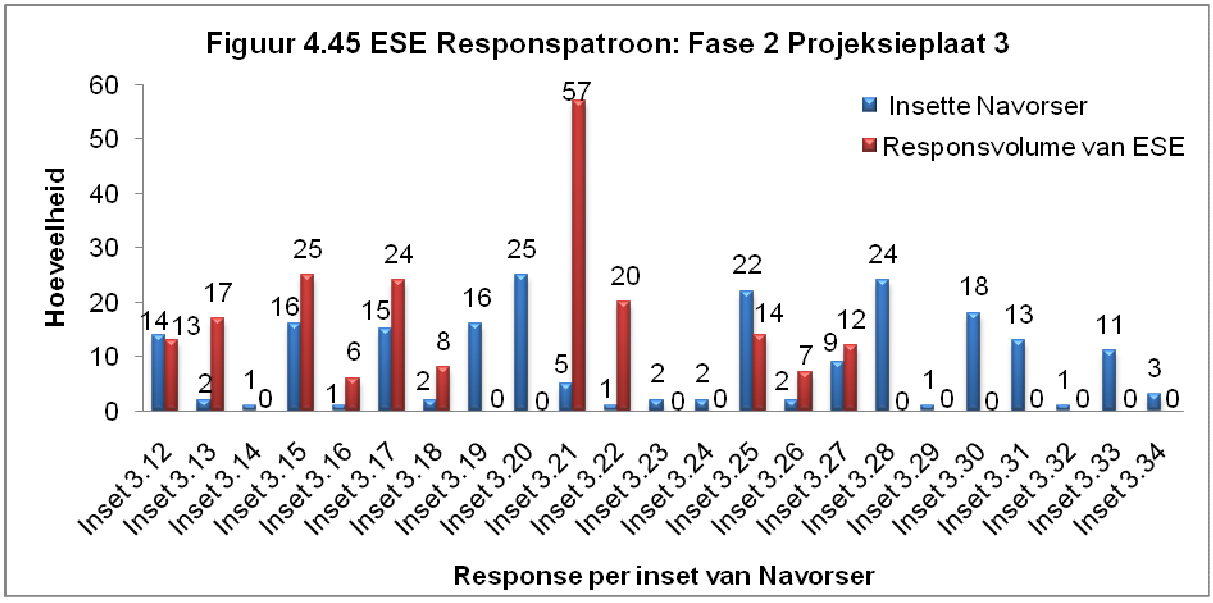
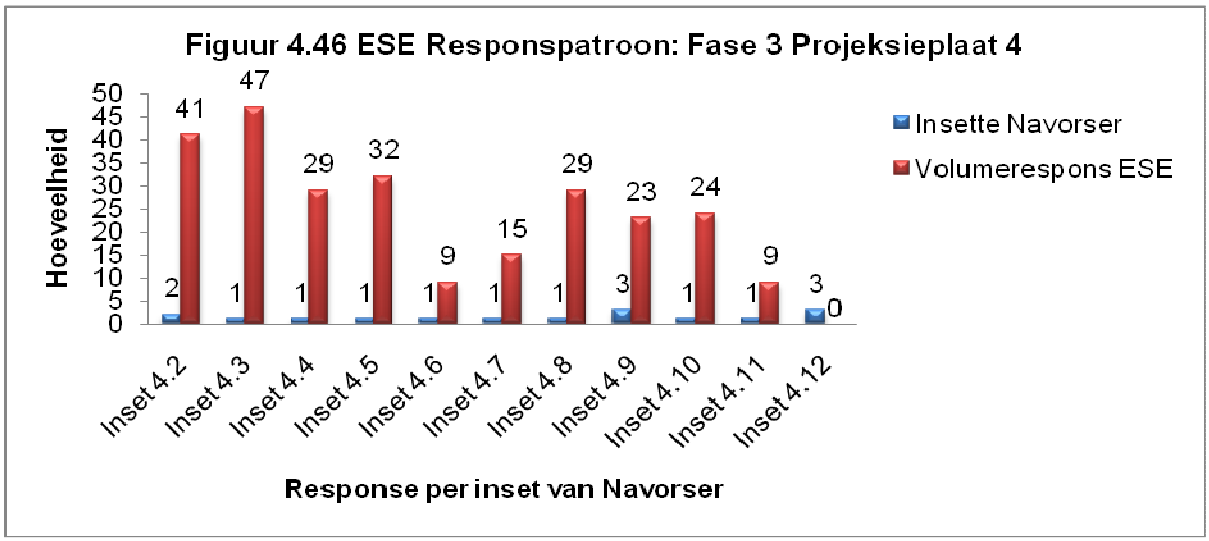


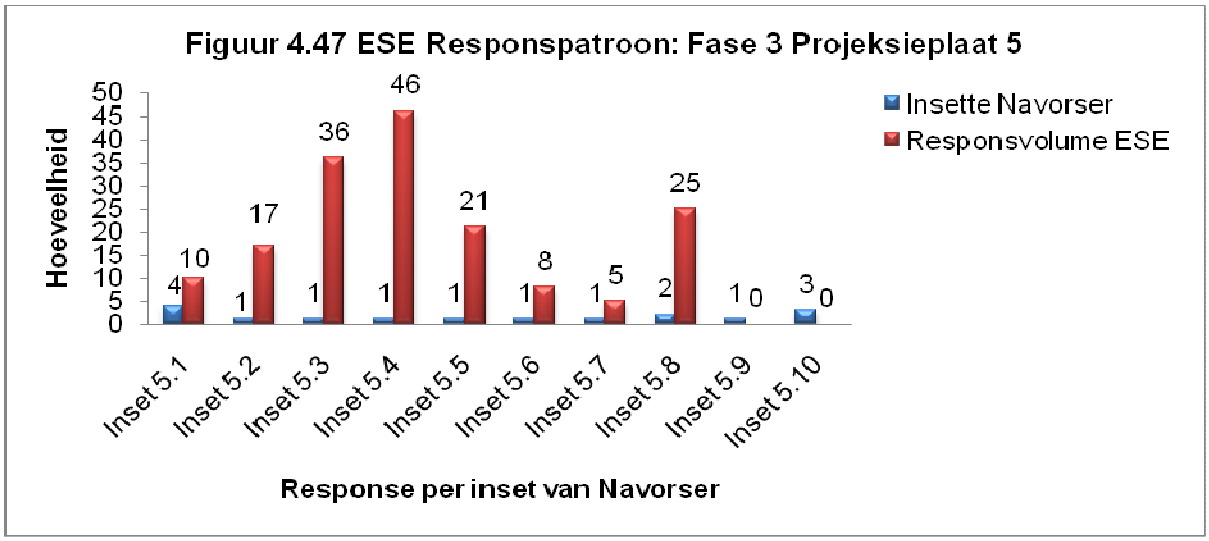
Fig. 4.45 toon ESE het al tydens my eerste proses-inset (3.12) met betrekking tot Projeksieplaat 3 met sy vertelling begin, maar was weer tweekeer (3.19-3.20; 3.23-3.24) nie in staat om op my insette met sy vertelling voort te gaan nie. Voortgesette insette van my (vanaf 3.25) het ook minder effek gehad as in Fase 1.

Figure 4.46 tot 4.49 gee 'n grafiese voorstelling van my hoeveelheid insette *versus* die volume van die response wat ESE verskaf het tydens die hertoetsfase, naamlik op Projeksieplate 4-7.

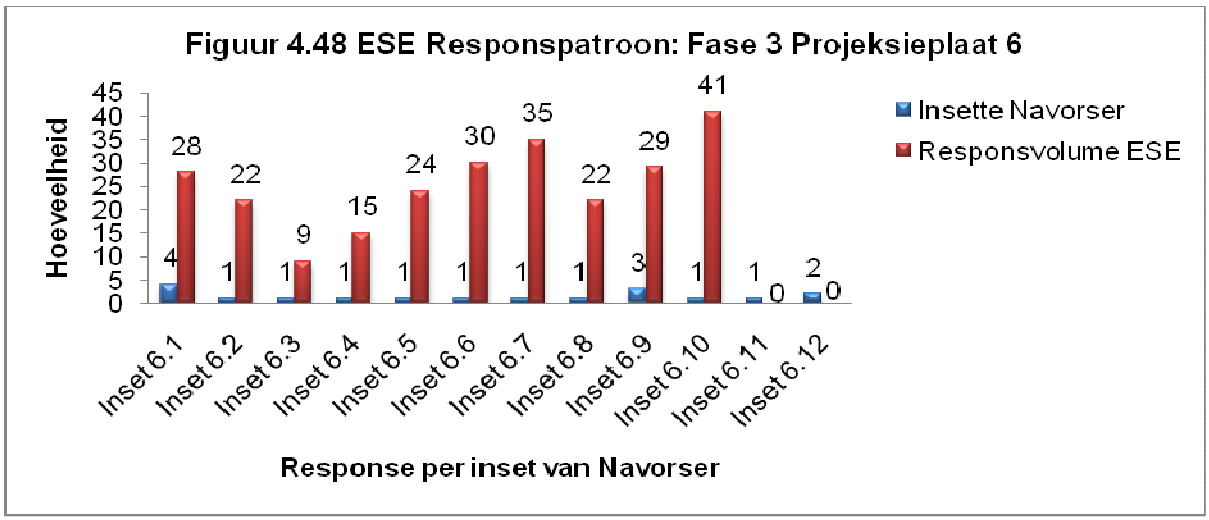


Figuur 4.46 toon dat ESE respondeer het met hoër volume response vanuit die staanspoor asook met 'n bykans deurlopend hoër responsvolume per inset. Vanaf 4.2-4.8 het ek slegs kopknikke gegee in erkenning dat ek volg. By 4.9 het ek "*And then?*" gevra, waarna hy sy vertelling uitgebrei het. Ek gee weer slegs kopknikke (4.10-4.11), waarna ek afsluit met "*Anything else?*" (4.12). Die patroon blyk te verskil van dié van Fase 1 deurdat minder leiding gegee is, moontlik omdat hy die taak beter begryp het. My "*And then?*" (4.9) inset blyk op hierdie plaat 'n positiewe wending in sy vertelling mee te gebring het.

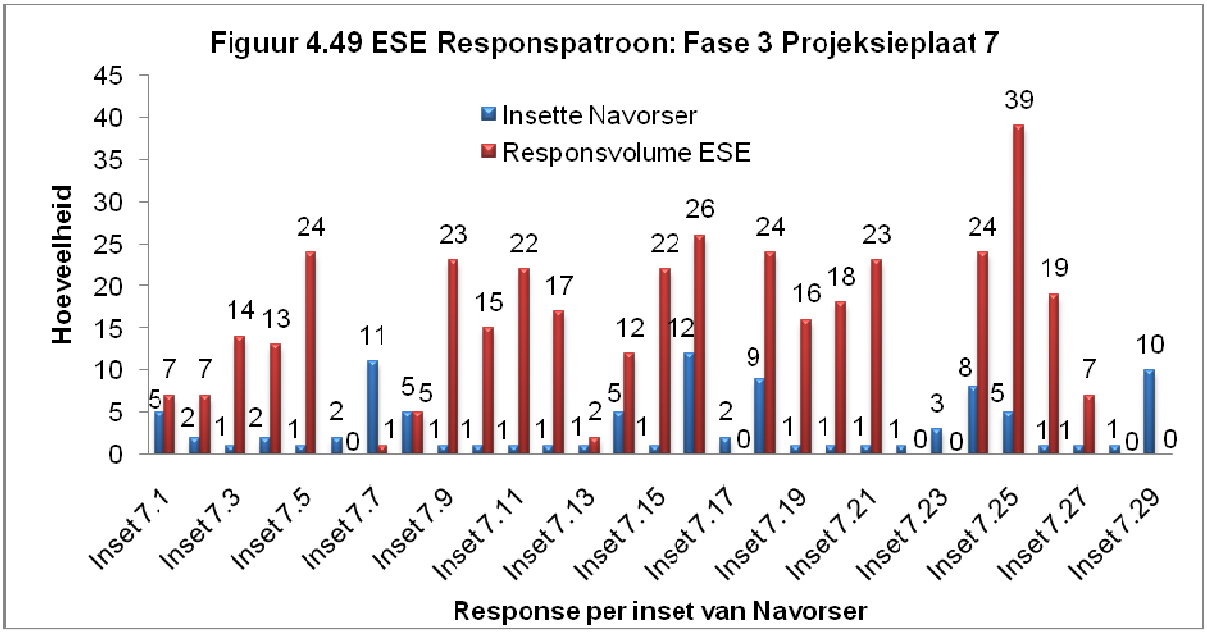
Die hertoetsfase blyk vanuit die staanspoor volgens die responspatroon by Projeksieplaat 4, positief beïnvloed te gewees het deur die dinamiese assesseringsintervensie, omdat ESE sy storievertelling voltooi het met eie aandag aan detail wat ek voorheen met meer gerigte insette moes ontlok, en nie verdere response gegee het op my laaste inset nie. Minder insette in totaal het vanaf my kant plaasgevind en die meeste insette het slegs kopknikke behels. "*And then?*" blyk positiewe wendings in sy response teweeg te bring.



Figuur 4.47 toon Projeksieplaat 5 se responspatroon waar ESE met slegs ses erkennende kopknikinsette 'n versadigde vertelling bereik het (5.2-5.7), en op my "*And then?*" (5.8) 'n positiewe wending aan sy storie verskaf het met 'n verdere 25 woorde, waarna geen verdere projeksie plaasgevind het nie.



Figuur 4.48 toon 'n responspatroon waar ESE respondeer het met 'n storievertelling waar meestal eenvoudige kopknikinsette benodig is. By inset 6.9 moes ek verdere vertelling ontlok deur "*OK, and then?*", waar sy respons 'n positiewe wending geneem het. 'n Verdere "*And?*" (6.10) inset van my het die uitvoerige slot gelewer, waarna sy vertelling versadig geblyk het. Sy response blyk dus makliker, met kort en eenvoudige insette, ontlok te gewees het.



Figuur 4.49 toon ’n verskillende responspatroon by Projeksieplaat 7 deurdat ek na sy *“I think of...”* stellings en ’n lang stilte, ’n storie probeer ontlok het met *“Do you want to try and make up a story?...To create your own story?”* (7.7-7.8), waarop hy respondeer het met ’n vertelling wat op die ou end, altesaam, 314 woorde was. Die responspatroon van die beskrywing van ’n dag van ongekompliseerde speel en vryheid herinner aan dié in Fase 1 en bestaan uit talryke relatief kort response, op kort insette van my af. Die storievertelling groepeer in duidelike stelle response wat moontlik dui op die effektiwiteit van my insette. Na die lang stilte (7.8) het ESE die eerste deel van die vertelling (84 woorde) gelewer op kort insette, kopknikke en “*Mm-mm*” van my af. Die tweede deel van sy vertelling (60 woorde, 7.14-7.16) het gevolg op my herhalings van sy woorde. Die volgende herhaling van woorde (7.18) het ’n reeks response gelewer van 81 woorde, waarna vrae oor die uitkoms van die storie en hoe dit gaan eindig ’n responsstel van 89 woorde gelewer het. Die patroon blyk dus te wees dat ESE by wyse van responsgrepe op sekere effektiewe insette van my gerespondeer het.

Figure 4.43-4.49 toon dat die toepassing van ’n dinamiese assesseringstegniek van invraging ESE se responspatrone beïnvloed het ten gunste van minder en eenvoudiger ontlokking (meestal kopknikke) benodig deur my en hoër responsvolumes deur die deelnemer gelewer per inset, by Projeksieplate 4, 5 en 6, maar nie by Projeksieplaat 7 nie, waar weer meer spesifieke invraging vereis was, moontlik as gevolg van die besondere projeksieplaat, naamlik die blanko plaat (TAT 16).

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.52)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by ESE is vervat in E Aanhangsel. Uit Tabel 4.53 word opgemerk dat minder verbale aanmoedigings tydens Fase

3, uitgesluit by Projeksieplaat 7, nodig was. Projeksieplaat 7 se bykomende verduidelikings is reeds bespreek. Die getal verbale aanmoedigings het met meer as die helfte afgeneem tydens Fase 3. Nieverbale insette het meestal die gee van 'n kopknik behels. Ander aanmoedigings wat gebruik is tydens Fase 3, is sy herhaling van woorde (slegs by 7.14; 7.16; 7.18); *"And then?"* (4.9; 5.8; 6.9; 7.17); *"Anything else?"* (4.12; 5.10; 6.12; 7.23), dus deurlopend eenvoudiger aanmoedigings.

Dit lyk of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging die getal aanmoedigings beïnvloed het ten gunste van minder en eenvoudiger aanmoedigings deur my benodig, ten einde versadigde vertellings te verkry. Kopknikke blyk deurlopend mee te gehelp het, soos ook spesifieke rigtingwysers byvoorbeeld "*What will be the outcome of this story?*" en "*How will it end?*".

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.52)

Huiwerings wat in ESE se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van ESE se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.54 getoon.

TABEL 4.54: ESE – Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	23	165	13,9%*
	Projeksieplaat 2	11	231	4,8%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	19	203	9,4%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	16	258	6,2%
	Projeksieplaat 5	11	168	6,5%
	Projeksieplaat 6	19	255	7,5%
	Projeksieplaat 7	37	380	9,7%

*Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop: 23/165x100**≈13,9%**

Volgens Tabel 4.54 het in Fase 1 13,9% huiwerings by Projeksieplaat 1 voorgekom. (Ter herinnering: Projeksieplaat 2 het veral die beskrywing van die prent behels, dus word die huiwerings verkieslik buite rekening gelaat). Tydens die opleidingsfase het huiwerings verminder (9,4%). Tydens Fase 3 het huiwerings verder afgeneem (6.2%, 6.5%, 7.5%), maar by die laaste vertelling weer toegeneem (9,7%). Dit kan moontlik toegeskryf word aan die aard van die uitdaging wat die blanko plaat aan ESE gerig het, en vergelyk steeds met die

opleidingsplaat. Hier blyk 'n tendens te wees van verminderde huiwerings vanaf Fase 1 na Fase 3.

Dit wil voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by ESE. Huiwerings het afgeneem in verhouding tot responsvolume.

(f) Herhalings (sien Tabel 4.52)

'n Volledige aanduiding van ESE se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel. Soos getoon in Tabel 4.55, het ESE slegs 'n enkele herhaling by Projeksieplaat 1 gehad. Die werksdefinisie van Herhalings vir hierdie studie mag moontlik 'n verduisterende faktor wees by die bepaling van herhalings by ESE, aangesien herhalings wat nie direk op mekaar volg nie, wel in sy response voorgekom het.

TABEL 4.55: ESE – Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	1	165	0,6%
	Projeksieplaat 2	0	231	0,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	0	203	0,0%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	0	258	0,0%
	Projeksieplaat 5	0	168	0,0%
	Projeksieplaat 6	0	255	0,0%
	Projeksieplaat 7	0	380	0,0%

Geen invloed van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate op die frekwensie van herhalings het by ESE geblyk nie.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.52)

Die analise van die getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.56, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

TABEL 4.56: ESE – Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	2	165	1,2%
	Projeksieplaat 2	0	231	0,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	3	203	1,5%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	7	258	2,7%
	Projeksieplaat 5	4	168	2,4%
	Projeksieplaat 6	6	255	2,4%
	Projeksieplaat 7	5	380	1,3%

Tabel 4.56 toon 'n tendens van verhoogde verduidelikings ten opsigte van Projeksieplate 4-6, al drie in projeksies van verhalende aard. Self-geïnisieerde verduidelikings het voorgekom waar ESE self sy vertellings uitgebrei het. Die projeksie ten opsigte van Projeksieplaat 7 is meer beskrywend van 'n situasie en dit is moontlik die koherensie van 'n algemeen bekende situasie wat verduideliking minder nodig maak.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk 'n invloed te gehad het ten opsigte van die getal verduidelikings in projeksies van 'n verhalende aard, deurdat die getal self-geïnisieerde verduidelikings in verhouding tot sy responsvolume toegeneem het.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.52)

Die analise van ESE se woordkeuse is vervat in D en E Aanhangsel. Aanvanklik het dit nie gelyk of daar 'n verandering in woordkeuse vanaf Projeksieplaat 1 tot 7 voorgekom het nie. ESE se woorde was deurlopend storie-formulerend, gekenmerk deur kwalifiserings. 'n Tendens wat wel voorgekom het was 'n hoë frekwensie van die woorde "*maybe*" en "*or something*" en dat eersgenoemde blyk toe te geneem het. Om hierdie rede het ek besluit om by ESE die verhouding van "*maybe*" tot sy responsvolume per projeksieplaat te ondersoek. Die resultaat is vervat in Tabel 4.57.

TABEL 4.57: ESE – Die verhouding van die gebruik van "*maybe*" tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "*maybe*"	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	3	378	0,8%
	Projeksieplaat 2	2	284	0,7%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	7	323	2,2%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	7	293	2,4%
	Projeksieplaat 5	7	353	2,0%
	Projeksieplaat 6	8	372	2,2%
	Projeksieplaat 7	8	577	1,4%

Tabel 4.57 wys 'n verhoging in die gebruik van "*maybe*" in Fase 2 en 3. Die rede hiervoor is egter onseker, maar dit is moontlik dat hy die bereidheid openbaar het om moontlikhede te oorweeg en dit sou in lyn wees met die verryking en verdieping van projeksie, deur homself doelbewus oop te stel vir die oorweging van opsies.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk ESE se "*maybe*"- response te laat vermeerder het.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.52)

Tydens die bespreking van die resultate van ESE se projeksie-analise (vergelyk 4.7.1.1) is 'n toename en 'n verdieping in projeksie-duidings bemerk oor die fases heen. Toenemend meer projeksie stellings (vergelyk struktuur-analise b) is tydens Fase 3 gemaak as respons op toenemend minder en eenvoudiger aanmoedigings (vergelyk struktuur-analise c en d) en verdieping in die projeksies het plaasgevind (vergelyk die transkripsies van ESE).

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk ESE se projeksies te beïnvloed het deur dit te laat toeneem of verdiep.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.52)

Die analise van wendings in ESE se vertellings is vervat in D en E Aanhangsel. Die wendings in sy vertellings sluit wendings in wat deur my aanmoedigings gesneller is en self-geïnisieerde wendings. Tydens Fase 3 het ESE toenemend meer wendings self inisieer (6, 5, 8, 16) teenoor sy 2 self-geïnisieerde wendings by Projeksieplaat 1. Wendings in Projeksieplate 4-7 blyk ook positiewe uitkomste teen die einde van die vertelling teweeg te gebring het.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek blyk by te gedra het tot die spontane wendings en positiewe afloop in ESE se vertellings.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.52)

Die analise van die toonaard van ESE se projeksies is vervat in D Aanhangsel. Die toonaard van sy projeksies het verander vanaf Fase 1 tot 3. 'n Onseker toonaard blyk te intensiveer in Fase 3 (Projeksieplate 5 en 6) wat mag saamhang met die verhoogde gebruik van *"maybe"*, wat moontlik gedeeltelik as gevolg van die appèl van die plate was. 'n Aggressiewe toonaard is meer tekenend in Fase 3 op te merk, wat ook moontlik saamhang met die toepassing van die dinamiese assesseringtegniek. Projeksieplaat 7 het die toonaard van pretbelewing versterk, met die gesinsinteraksie tema. In Fase 3 is 'n positiewer afloop teenwoordig, wat toonaard affekteer.

Het die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate die toonaard van ESE se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom. Geleidelike intensivering van 'n toonaard van onsekere hulpeloosheid het tydens Fase 3 plaasgevind. 'n Aggressiewe toonaard, maar positiewe uitkomste van die vertellings, het ook ingetree na die toepassing van die tegniek.

(l) Respondeer goed op (sien Tabel 4.52)

Die analise van watter van my insette goeie response by ESE teweeg gebring het, is vervat in E Aanhangsel. Alhoewel ESE baie onsekerheid in sy woordgebruik weerspieël het, het hy veral baat blyk te vind indien ek sy eie frases herhaal het. Tydens Fase 3 het hy goed respondeer op eenvoudig verwoorde insette of slegs kopknikke, byvoorbeeld "*And?*"; "*And then?*" en "*How will it end?*" wat 'n verandering aantoon op die tipe ontlokkings waarop hy in Fase 1 blyk te reageer het, naamlik "*What would be the outcome...?*"

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk by ESE veral positief mee te gewerk het met betrekking tot sy begryping van die doel van die assesseerder met die herhaling van sy woorde/frases en die verduideliking van my frases en verwagtinge. Die tegniek het meegewerk om verandering mee te bring ten opsigte van die tipe insette waarop hy positief respondeer het, omdat Fase 3 dui op 'n tendens waar ESE slegs kort en eenvoudige insette ("*And"; "OK"; "And then?"*), sowel as erkennende kopknikke nodig gehad het om positief te respondeer met vertellings.

(m) Formaat (sien Tabel 4.52)

Die formaat van ESE se vertellings het gewissel. Fase 1 het 'n formaat van prent beskrywings gekombineer met 'n storie-formaat aangeneem. Die formaat het verander in

Fase 3, waar sterker storieformate voorgekom het. Projeksieplaat 7 het egter weer 'n beskrywende formaat aangeneem waar gebeure en aktiwiteite beskryf is. Projeksieplaat 7 se appèlwaarde mag egter die verandering teweeg gebring het.

Hierdie kategorie het verander oor die fases heen en blyk dus beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek.

4.7.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van ESE se projeksies

Tabel 4.58 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van ESE se projeksies, indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

TABEL 4.58: ESE – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Woordtelling/volume van response	Ja	Verhoog. Projeksie verdiep
b. Getal projeksiestellings	Ja	Verhoog. Projeksie verdiep.
c. Responspatrone	Ja	Minder en eenvoudiger ontlokking benodig deur my om versadigde vertellings teweeg te bring.
d. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Afgeneem en vereenvoudig. Projeksie verdiep.
e. Huiwerings	Ja	Afgeneem.
f. Herhalings	Nee	Weinig invloed.
g. Verduidelikings	Ja	Self-geïnisieerde verduidelikings het toegeneem by vertellings van verhalende aard.
h. Woordkeuse	Ja	"*Maybe*" het toegeneem. Groter bereidheid om moontlikhede te oorweeg.
i. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdie
j. Wendings	Ja	Spontane wendings het toegeneem. Wendings sneller positiewe uitkoms
k. Toonaard	Ja	Aggressiewer. Afloop positiewer.
l. Respondeer goed op	Ja	Korter en eenvoudige insette benodig. Kopknikke, *"And?"*, *"And then?"* lewer ten slotte goeie response, ook "*How will it end?*"
m. Formaat	Ja	Sterker storieformate.

Oorsigtelik wil uit Tabel 4.58 voorkom, met betrekking tot die strukturele aspekte van ESE se projeksies, dat die dinamiese assesseringsintervensie 'n positiewe effek gehad het op 12 uit 13 kategorieë, en veral op Woordtelling, Huiwerings en Toonaard.

4.7.1.5 Gesprek 1: ESE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Die storievertel-oefening was vir ESE 'n prettige aktiwiteit (MvsDA.4) waarmee hy tog ook ietwat gesukkel het (MvsDA.4 "*...it was* a fun activity *...*"; MvsDA.8), omdat dit vir hom moeilik was om 'n begin, middel en einde te skep. Veral die vind van die einde van 'n storie blyk vir hom problematies te gewees het (MvsDA.9). Hy stel ook dat "...*it's just that I did not learn to tell a story out of a picture, it's quite difficult, although I think I adapted better in the end – except now with just the last one.*" (MvsDA.41). Hy het dit egter geniet om 'n storie te kon opmaak wat gebaseer was op 'n prent (MvsDA.7) *"I liked the fact though that I could make up a story out of what I just saw out of one picture – that was quite nice, but I didn't like struggling with it the way I did")*. Hy blyk die verduidelikingsfase veral te gewaardeer het (MvsDA.12 "*... I liked it when you explained it later on*."), alhoewel hy stel dat hy van die begin af begryp het wat om te doen (MvsDA.9), en dat hy vroeg reeds besef het wat die beweegrede was agter my woorde en uitings (MvsDA.16). ESE se responspatrone staaf egter nie sy bewering dat hy vroeg reeds besef het wat hom te doen staan nie. Min sinne en stellings is tydens Fase 1 gebruik, wat sy storie geleidelik gebou het. Fase 2 dui voortgesette insette aan van my af, maar met minder effek as in Fase 1. Fase 3 (Projeksieplate 4-6) toon dat hy die taak beter blyk te begryp het, deurdat minder leiding aan hom verskaf is. Sy belewing dat hy beter funksioneer het nadat ek verduidelik het, blyk akkuraat te wees.

Ander betekenisvolle terugvoer wat ESE gegee het is met betrekking tot intervensies wat hom gehelp het om te weet dat hy nog inligting moes gee. Hy stel dat my insette soos *"OK"* en *"Anything else?"* hom gehelp het om verder in die storie in te dink en om te dink wat gebeur het en wat die uitkoms sou wees (MvsDA.15 "...*it made me think more into the story to make me think like what happened and the outcome of it*.").

Hy het verklaar dat hy die meeste van sy storie by Projeksieplaat 4 (TAT 1) gehou het omdat hy hom daarmee kon vereenselwig ("*I don't know, cause I could sort of relate to it in a way – with him looking sad because he couldn't really do something and then somebody sort of picked his spirit up and then taught him – led him in the way to do it")*. Hy blyk die minste van die blanko projeksieplaat (Projeksieplaat 7), se storie te gehou het (MvsDA.25-26; en MvsDA.41). Die prent waarvan hy die meeste gehou het was dié van Projeksieplaat 2 (TAT 2) (MvsDA.32-34), wat kan bydra tot 'n verduideliking hoekom hy eerder 'n beskrywing van die prént gegee het in stede van 'n storie te vertel. Die prent waarvan hy die minste gehou het, Projeksieplaat 7 (TAT 16) kon uiteraard sy vertelling verder bemoeilik het (MvsDA.26 *"I am not really sure, because there was nothing really for me to see, like what I could relate to – to see like facial expressions or something")*.

ESE se belewing van die twee verskillende tegnieke word deels bevestig vanuit die relevante inligting wat verkry is uit hierdie gesprek met hom. Sy stellings oor die positiewe belewing van die dinamiese invragingstegniek verifieer inligting wat verkry is uit die projeksie-analise (waar projeksies verdiep het), teenoor waar prente beskryf is (Projeksieplate 1, 2 en 7) en dus bewys mag lewer dat die dinamiese invragingstegniek wel beter vertellings teweeg gebring het en so sy positiewe belewing bevestig, as teenstelling met vertellings waar stories gesukkel het om te vlot (Projeksieplate 1, 2 en 7). Hierdie inligting vanuit my projeksie- en strukturele analise weerlê egter sy stellingname dat hy vroeg reeds besef het wat hom te doen staan. Die bevindings van die strukturele analise blyk wel sy positiewe belewing van die dinamiese invragingstegniek te staaf.

ESE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging tydens assessering met projeksies, blyk ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees omdat hy self ’n belewing van voordele en positiewe persepsies daarvan rapporteer. Dit blyk bevestig te word deur die projeksie- sowel as strukturele analise, wat aantoon dat die tegniek blyk mee te gewerk het tot vermeerderde en verdiepte projeksies. Sy bewering dat hy van meet af helderheid gehad het oor wat hom te doen staan, word weerlê deur die analises van beide die projeksie- en strukturele analise.

4.7.1.6 Gesprek 2: ESE se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie; *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*, D Aanhangsel; KultuuranaliseTabel, G Aanhangsel)

ESE is die oudste seun van ’n Engelse ma met Afrikaanse wortels en ’n Engelse pa. Hy was in ’n Engelse laerskool en is tans in ’n Engelse Privaatskool. ESE beskryf homself as nie-Engels, en verduidelik dat Engels slegs ’n taal is wat hy praat (K12; K241-243). Dit blyk dus dat daar na ESE se mening nie ’n spesifieke taalgemeenskap is wat primêr inspeel op sy kultuuridentiteit nie, omdat die Engelse taalgemeenskap ’n mindere rol blyk te speel.

Kulturele oorwegings wat uit die gesprek na vore getree het, is godsdiens (K.13; K27; K28; K32); Kleurling-wees (K.17-K.20; K.67; K.110); geslag (K.15; K.170); Suid-Afrikaans wees (K.23; K.228), tienerskap (K.25; K.208-210) en sport (K.244).

Sy Christenskap is vir ESE die belangrikste kulturele faktor wat inspeel op sy lewe, en die tien gebooie bepaal sy waardes waarby hy as Christen probeer hou (K.13; K.39). Hy is trots op sy Kleurling-wees en beskryf die handhawing van tipiese Kaapse-Kleurling feesdae soos Nuwejaar as baie belangrik vir hulle as gesin (K.70; K.79-83). Hy stel dat Kleurlinge weet hoe om fees te vier en hulself te laat “hoor” (K.84-K.85). Paasfees met die tradisies daar rondom

(K.70), kreefvang (K.116) en visvang (K.117-118) is alles kenmerke van Kleurling-wees wat hy geniet en waarop hy trots is. Hy beskou sy Kleurling-wees as die tweede belangrikste kulturele groepering in sy identiteit.

ESE se geslag is vir hom 'n sterk (derde belangrikste) identifiseringseienskap en kulturele faktor wat sy lewe beïnvloed (K.15; K.170) en hy stel duidelike verskille tussen die beskouings en voorkeure van geslagte (K.172-K.201).

Sy Suid-Afrikanerskap, wat hy as vierde belangrikste groepering uitwys, is vir hom 'n sterker kulturele invloed as Engels, wat hy meer as 'n kommunikasiemiddel as kultuurgroepidentiteit in sy lewe beskou (K.226-K.231).

ESE se ouderdomsgroep, adolessensie en tiener-wees, asook sy vriende wat sy portuurgroep vorm, word deur hom gesien as 'n ander kultuurgroep (vyfde belangrikste), wat sy lewe beïnvloed, veral omdat hy die meeste van sy tyd met hulle deurbring (K.133). Hy beskryf spesifieke invloede op hul ouderdomsgroep as musiek (K.210), TV programme (K.211), hormone (K.214) en eksperimentering (K.216-K.218). Hy beskryf tieners ook as opstandig en opposisioneel (K.218).

Bogenoemde aspekte belig ESE se projeksies op Projeksieplaat 4 en 7, waar die pa die eksterne hulpverlener is wat dinge kan regmaak, die gebruik van die Romeo-en-Juliet verhaal by Projeksieplaat 3, en die atmosfeer van feesviering by Projeksieplaat 7, met pret en gesinsinteraksie, wat moontlik verband kan hou met sy Kleurling-agtergrond. Dit is opvallend dat slegs gemeensaamheid-temas na vore getree het tydens hierdie vertelling, indien die analise volgens die *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System* vergelyk word.

By die SSPSS kom ewe veel vermeldings van temas met betrekking tot agentskap as gemeensaamheidstemas by ESE voor (18 vermeldings by elk). 'n Verdere beskouing van die resultate van die SSPSS dui op 'n patroonmatige verskil ten opsigte van spesifieke temas tydens Fase 3, maar slegs by Projeksieplate 6 en 7, waar meer vermeldings van gemeensaamheidstemas voorkom. Projeksieplaat 5 en 7 dui op meer positiewe vermeldings van gemeensaamheidstemas en wel met betrekking tot Agting, Versorging en Affiliasie (wat by beide voorkom). Hierdie vermeldings mag verband hou met die fokus wat ESE plaas op binding met sy identifikasie groeperings. Die kultuurplaat, by hom Projeksieplaat 6, dui slegs op 'n verskil met die ander projeksieplate deur vir die eerste keer 'n tema as ambivalent voor

te stel, en wel Prestasie. Die resultate van die SSPSS, by ESE, toon nie enige verdere relevansie met betrekking tot Gesprek 2 of die assessering *per se* nie.

4.7.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

My persepsie van die kruiskulturele assesseringsituasie met ESE was positief. Hy het min kommunikeer, met kort response. Die teenwoordigheid van die video-opnemer en diktafoon, die vreemdheid van ’n eerste kennismaking en om assesseer te word behoort alles in ag geneem te word as kontekstuele faktore wat ’n verswarende rol kon gespeel het binne hierdie assesseringsituasie. Ek het moeite probeer doen om seker te maak dat die eise van die taak deur hom begryp word, en ek het nie self beleef dat kulturele faktore verswarend inwerk op ons interaksie nie. Ek het wel ervaar dat hy woorde soms nie gehoor het nie en nie altyd blyk te begryp het wat ek sê nie, maar het hierdie beperkte hindernis as ’n luisterbegripsfaktor eerder as ’n kulturele hindernis gesien. Sy siening oor mans as sterkere wesens as vroue het nie na my mening ’n invloed gehad op die assesseringsproses/-situasie nie. Rapport tussen my en ESE was myns insiens voldoende vir ’n eerste ontmoeting en assesseringsituasie. My indrukke was dat hy die insette gelewer het wat hy nodig geag het om respekvol op te tree. Alhoewel ek die assesseringsituasie met ESE geniet het en sy inligting waardeer het, het ek die assessering nie as maklik ervaar nie. Ek het beleef dat ek nie sekerheid gehad het oor hoe om sy vertellings “beter” te ontlok nie, en het besluit om eerder te veel as te min insette te lewer toe ek sien hy stop sy vertellings “maklik”. Alhoewel hy blykbaar self sy ouers gevra het om na ’n sielkundige te gaan, het ek hom nie as besonder “oop” ervaar tydens die projeksie-assessering nie. Tydens die kultuurgesprek het hy myns insiens meer geredelik deelgeneem.

Die belangrikheid van agtergrond kennis oor kultuurfaktore wat mag impakteer op my kliënt, het egter na vore getree met betrekking tot die data-analise en -interpretasie van ESE se projeksies. Ek sou, sonder die inligting uit die gesprek, sy projeksies minder volledig kon interpreteer het deur nie te begryp hoe sy pa se rol in sy lewe neerslag gevind het in sy projeksies nie en hoe sy beskouing van geslagte en feesvierings sy projeksies beïnvloed het nie. Alhoewel die kultuurgesprek leemtes toon in terme van min self-geïdentifiseerde en self-geïnisieerde kultuurtemas van ESE se kant af, was die inligting wat verkry is steeds waardevol omdat onbekende, impakterende faktore uitgekom het. Hierdie inligting (daadkragtigheid van mans; tradisies met betrekking tot feestelikheid en die vaderfiguur as “hersteller” van gebreekte goed), verleen verdere insig in sy projeksies, nou vir my ’n faktor wat dui op kultuurimpak.

Is die inligting wat verkry word oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? In ESE se geval blyk die inligting relevante, verrykende inligting te wees vir beide die assesseringsituasie en die terapeutiese situasie.

Watter ander inligting was vir my noodsaaklik vanuit die ervaring van ESE se projeksie-assessering? Tydens die invraging in verband met eienskappe van my as sielkundige wat hy moontlik as positief en/of negatief beleef het, het ESE positiewe faktore identifiseer as vriendelikheid (K.274), empatie, om te verstaan (K.283), geduld (K.280), omgee (K.284) en om iemand te help om iets te verstaan (K.275; K.284). Dit mag wees dat die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging daartoe gelei het dat hy hierdie eienskappe in my ervaar het, omdat hy juis tydens Gesprek 1 soveel positiewe terugvoer verskaf het oor die gebruik van die tegniek, en omdat sy verduideliking van hoe hy hierdie gedrag sou identifiseer, nou aansluit by my gedrag tydens die uitvoer van die tegniek (K.284).

4.7.1.8 ESE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

ESE se terugvoer tydens Gesprek 1 dui op sy positiewe belewing van die gebruik van die dinamiese invragingstegniek. In ag genome die kruiskulturele aard van die assesseringsituasie, wil dit voorkom of moontlike kulturele verskille "versag" kon word deur die gebruik van die tegniek. Sy persepsie dat die dinamiese assesseringsinsette, byvoorbeeld begryping van my bedoeling met die uitings ("*Mm-mm*", "*OK*", ens.), verduidelikings en herhalings van frases hom gehelp het om beter vertellings te lewer (MvsDA.15), dui op 'n positiewe bydrae van die tegniek tydens projeksie-assessering. Beide Gesprek 1 en Gesprek 2 bied inligting oor hoe die tegniek 'n bydrae gelewer het om ESE te help (K.275; 280; 283; 284). Hy het verduidelik aan my, op my vraag oor wat in my gedrag hom gehelp het of nie gehelp het nie, dat my behulpsaamheid en geduld positiewe eienskappe is, en toe ek hom vra hoe hy hierdie eienskappe sou eien, het hy verduidelik "*... if they* (sielkundiges*) just guide you through what you are saying and just show that you do care about what they are doing – maybe just help them through the situations and answers that they're giving*" (K.284). Dit wil voorkom of hy inderdaad die uitvoer van die tegniek hier beskryf het.

Die dinamiese assesseringstegniek blyk 'n bydrae by ESE te gebied het om ryker en meer projeksies by hom teweeg te bring, deurdat dit hom gerig het tot die weergee van meer

projektiewe inligting, hom gehelp het om te verstaan wat verwag word, en oënskynlik 'n positiewe affektiewe belewing geskep het deur my intervensies te interpreteer as aksies wat omgee, betrokkenheid, aandag gee en hulpverlening weerspieël. Die projeksie-analise en struktuur-analise van ESE se vertellings blyk die bydrae van die tegniek te bevestig deurdat die tegniek by ESE meegewerk het tot 'n diepere begryping van ESE. Al die kategorieë van die projeksie-analise is sinvol affekteer tot dieper, ryker en/of meer projeksie ontlokking en 12 uit die 13 kategorieë van die strukturele analise van die projeksies is positief beïnvloed tot ryker, dieper en/of meer projektiewe inligting.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

ESE se belewing van die Murray-metode en die dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk ten gunste van laasgenoemde te wees as gekyk word na sy voorkeure en waardering vir aanmoediging en struktuur wat hy genoem het tydens Gesprek 1. Hy het gestel by MvsDA.7 dat hy nie daarvan gehou het om so te sukkel met die vertellings nie, en dat, alhoewel hy van die begin af (dus na die Murray-opdrag) verstaan het wat om te doen, "...*I couldn't really find the end of the story really – the flow of the story*." (MvsDA.9). Hy sê dat "*… I liked it when you explained it later on*" (MvsDA.12), en verduidelik verder dat sekere insette van my kant af gehelp het: "*it helped when you said like, "OK", like, Anything else?"* (MvsDA.14). Op my vraag hoe dit hom gehelp het, verduidelik hy "*You know, it made me think more into the story to make me think like what happened and the outcome of it*" (MvsDA.15). Hierdie stelling van ESE blyk te impliseer dat hy die bedoeling van my insette, na die opleidingsplaat, gesnap het. Die opleidingsplaat blyk dan in sý spesifieke geval, tot suksesvolle gevolge te gelei het.

ESE se response op die onderskeie projeksieplate tydens die verskillende fases blyk sy positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te bevestig. Die projeksie- en struktuur-analise verifieer sy positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging deur veral sy verandering in responspatrone en formaat van vertellings ná die opleidingsplaat. Sy response tydens die fase van die Murray-metode weerlê egter sy stelling dat hy besef het wat verwag was aan die begin van die projeksie-assessering. Sy response tydens die Murray-metode vertellings het baie insette, rigtinggewende vrae en herhalings van my kant af vereis om versadigde vertellings te ontlok. In Fase 3 was oorwegend slegs eenvoudige insette nodig om storie-formaat vertellings, met positiewe uitkomste, te ontlok.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

Of kultuur vanuit ESE se perspektief die projeksie-assesseringsproses beïnvloed het al dan nie, is onbekend. Vanuit 'n kruiskulturele perspektief (ESE het Engels en ek Afrikaans as huistaal) was die assesseringsituasie vanuit mý perspektief gemaklik en ek het nie gedrag of faktore by hom gesien of ervaar wat ánders was nie.

In Gesprek 2 het ESE gestel dat daar geen kultuurfaktore was vanuit sý perspektief, wat negatief impakteer het op sy interaksie met my nie (K.267-273). Hy het egter tydens Gesprek 1 terugvoer gegee oor faktore wat hy as negatief beleef het, wat moontlik op kultuurinvloed kan sinspeel. In antwoord op my vraag na enige iets wat ek gedoen het wat hom nie juis gehelp het nie, of onseker laat voel het, het hy gestel "*Yes, when maybe after I finished it I paused... and you just carried on looking at the picture... ...and you just said OK – and I was like – and I didn't know if I was doing the right thing or not.*" (MvsDA.48-50). Hy was dan ook onseker of ek hom gehoor het en sou verkies het as ek op die een of ander manier aangedui het dat ek hom gehoor het (MvsDA.53).

Ten spyte van sy terugvoer oor sy negatiewe belewing tydens die assesseringsproses, blyk die dinamiese assesseringstegniek van invraging, of sy persepsie daarvan, die kruiskulturele assesseringsproses positief te beïnvloed het deurdat hy stel dat gedrag van my kant af wat hy beskou het as nuttig en belangrik, vriendelikheid en behulpsaamheid was "*... like to make me understand. Ja.*" (K.275), is. Hy het ook geduld en om begrypend te wees genoem as positiewe eienskappe, wat hy verder verduidelik het as "*... just guide you through what you are saying and just show that you do care about what they are doing – maybe just help them through the situations and answers that they're giving.*" (K.284). Hierdie eienskappe wat moontlik juis via die dinamiese assesseringstegniek na vore kon getree het, sou dan beskou kon word as waardevol om die kruiskulturele situasie gemakliker te laat verloop.

Die kruiskulturele projeksie-assesseringsproses blyk dus in die breë nie negatief beïnvloed te gewees het indien daar wel kenmerke van kultuur teenwoordig was wat die proses negatief kon beïnvloed het nie. Indien die inligting vanuit die projeksie-analise en strukturele analise, oor die ontwikkeling van die projeksies oor die projeksieplate en fases heen, in ag geneem word, word hierdie persepsie van my bevestig. Uiteraard kan die inligting wat na vore tree tydens die assesseringsproses die proses opsigself ook beïnvloed het, indien die genoemde inligting en/of gedrag wat tydens die interaksie na vore getree het, die deelnemer en my beïnvloed het. Die dissonanse wat by ESE ontstaan het tydens die assesseringsproses, soos hy dit verduidelik het tydens Gesprek 1, kon die assesseringsproses negatief beïnvloed

het en sy “prestasie” ten tye van die proses dienooreenkomstig negatief beïnvloed het. Dit kon ook die verhouding tussen ons laat skade ly het of ten minste, nie positief gebou het nie. Alhoewel hy die onsekerheid genoem en verduidelik het, het ek nie ander kultuurfaktore observeer wat die proses teruggehou het nie.

Was dit personaal-uniekefaktore van my en/of van ESE, of die impak van kultuur wat hierdie proses beïnvloed het? Ek is onseker. Soos voorheen genoem sou dit sin maak om te stel dat beide die assesseringsproses beïnvloed, maar daar is nie direkte duidings wat op een of die ander, of beide, dui nie. Op grond van teoretiese kennis en lewenservaring oor persepsies besef ek dat beide van ons se uniekheid ingespeel het op die situasie en die proses. Vanuit ESE se gevallestudie kry ek egter nie ’n direkte, onomwonde “bewys” van die kultuur- of personaal-uniekefaktore wat ingespeel het op die proses nie.

Hoe kultuur ESE se projeksies beïnvloed het in terme van die betekenis van sy response, is duidelik uit die inligting oor sy beskouing van geslagsrol, vaderfiguur en feesviering binne die Kleurlingmilieu. Volgens die inligting wat hy verskaf het tydens die gesprek oor kultuur, wil dit voorkom of kulturele sienings manifesteer in sy beskouing van die held en die ouers in sy projeksies. Hierdie groepskenmerke wat tydens die gesprek oor kultuur na vore getree het, was sinvol om ESE se uniekheid holisties in ag te neem by die projeksie-analise sodat ek hom nie deur skewe interpretasie sou benadeel wanneer ek sy data hanteer nie.

4.8 DIE VERTELLINGS VAN DIE INDIESE DOGTER (IDE)

Agtergrond: IDE se agtergrondinligting is slegs aan die eksaminators verskaf.

Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas is, is (1)TAT 5; (2)TAT 3BM; (3)TAT 14; (4)Roberts-2-projeksieplaat 6; (5)TAT 1; (6)TAT 16; en (7)TAT 2.

4.8.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT IDE SE VERTELLINGS

4.8.1.1 Projeksie-analise[13]

Dit wil voorkom vanuit die projeksie-analise dat die temas in IDE se projeksies in die breë sentreer rondom ’n begeerte om haar eie lewe te beheer. Sy blyk isolasie te beleef (al die stories) en magteloos te voel (al die stories, alhoewel hierdie tema minder fel blyk te raak tydens Fase 3). ’n Verlange om beheer oor haar eie lewe (al die stories), om te behoort,

[13] Vergelyk IDE se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: IDE). Bylaag D bevat volledige analises, ter toeligting van IDE se emosionele hindernisse.

sekere aspekte te bemeester, en 'n belewing van buitestaander-wees blyk voor te kom. As toeligting toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van haar projeksies in Tabel 4.59.

TABEL 4.59: IDE – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksie-plaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK** Hierdie dogter blyk sin te maak van verlies deur haar oog op die toekoms te hou en positief te probeer bly. Vroue word gesien as draers van hoop en nuwe lewe.
	Projeksie-plaat 2	Hierdie dogter respondeer met berou op ongelukke of "oortredings". Mans word gesien as vertroostend, vergewensgesind en "*nice*".
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksie-plaat 3**	Hierdie dogter respondeer met erkentlikheid op goeie ervarings, maar met selfmoord gedagtes op belewing van isolasie. Seuns word gesien as uitreikende, stigters van verhoudings.
FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksie-plaat 4**	Hierdie dogter respondeer met lydelikheid wanneer haar veiligheid bedreig word. Sy beleef konflik oor die uitdrukking van aggressie. Woede word onderdruk. Swart seuns word gesien as gewelddadig, slu en gewetenloos.
	Projeksie-plaat 5	Hierdie dogter blyk te respondeer met magtelose woede indien haar vryheid van keuse bedreig word. Sy ervaar konflik oor die uitdrukking van aggressie. Ouerlike figure word gesien as onredelik in hul verwagtinge van hul kinders, en as liefdeloos en koud. Surrogaatouers bied geluk.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie dogter blyk te respondeer op hindernisse deur daadkragtige optrede sodat doelwitte bereik kan word. Surrogaatouers bied geborgenheid ten tye van verwerping.
	Projeksie-plaat 7	Hierdie dogter verleen betekenis aan drome deur oorredend en volhardend haar doelwitte na te jaag. Dogters het ambisie, is gefokus en volhardend, vroue word gesien as baanbrekers vir vroueregte. Eie ouers word meer redelik.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings maak tussen IDE se response op die projeksieplate.

(a) Hooftema

Tematiese veranderinge kom voor deurdat 'n tema van hulpeloosheid en oorgelewerdheid aan lewensgebeure by Projeksieplate 1-4, geleidelik ontwikkel tot 'n tema van selfgelding en 'n beheer-neem-van-sake, by Projeksieplate 5-7. Van die temas het intensiveer en uitgebrei en "ryker" stories het ontwikkel, in só 'n mate dat IDE ná die assessering die insig gehad het vanuit haar vertellings om te kon stel dat vertelling 7 se hoofkarakter uiteindelik haar eie hindernisbelewing blyk te verwoord het (*"...I think shé told my story more than the entire picture.*" (MvsDA.30). 'n Tema waar 'n eksterne hulpverlener of 'n eksterne faktor die

probleem oplos blyk voor te kom by Projeksieplate 1-4. Projeksieplaat 5-7 lewer 'n tema van eie, kragdadige, optrede.

Die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek blyk mee te gewerk het tot die ontwikkeling van meer selfgeldingstemas sowel as 'n verdieping in temas wat bydra tot self-gegenereerde identifisering van haar primêre hindernis, naamlik vroueregte, tydens Projeksieplaat 7.

(b) Die hoofkarakter

Projeksieplaat 1, 3 en 4 se hoofkarakters was magteloos om hindernisse self te oorkom. Die hoofkarakters in Projeksieplate 5; 6 en 7 was in staat om meer selfgeldend op te tree en hindernisse self te oorkom of hul gestelde doelwitte te bereik, maar binne die gestelde beperkings van die storie konteks.

Dit wil voorkom of die hoofkarakter, met betrekking tot prestasie, affiliasie en outonome funksionering, positief ontwikkel oor die vertellings heen. Volgens die SSPSS blyk dit ook of uitkomste meer positief is tydens Projeksieplate 5-7. Die hoofkarakter tydens vertelling 1 is uitgelewer aan gebeure wat nie verander kan word nie, die hoofkarakter tydens vertelling 2 is vasgevang in die gevolge van 'n ongeluk wat sy nie kan verander nie, en die hoofkarakter tydens vertelling 3 se selfmoordgedagtes word ondervang deur toenadering van sy broer. Daarteenoor blyk vertelling 4 se hoofkarakter darem ietwat van 'n keuse te kon uitoefen (hy verlaat die skool), terwyl die hoofkarakters in vertellings 5-7 keuses maak en uitoefen.

Met uitsondering van vertelling 4, wat 'n produk van die appèl van die projeksieplaat mag wees, wil dit lyk of die toepassing van die tegniek beweging van magteloosheid na daadkragtigheid en selfgelding teweeggebring het.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Waar die hoofkarakter se behoeftes tydens Projeksieplaat 1-3 meer sentreer om affiliasie en beheer, verskerp die duidings van die hoofkarakter se behoefte aan veiligheid, versorging en beskerming met gepaardgaande behoeftes vir mag en bemeestering, vanaf Projeksieplate 4-7.

Dit lyk of die dinamiese invragingstegniek algaande 'n dieper vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het deurdat vertellings in Fase 3 behoeftes aan veiligheid, versorging en beskerming sterker laat blyk het en gepaardgaande behoeftes tot outonome funksionering verskerp het.

(d) Wêreldbeskouing

By Projeksieplaat 1-3 sien IDE die wêreld as minimaal beheerbaar, terwyl Projeksieplaat 4-7 'n wêreld lewer waar sekere aspekte beheer en bestuur kan word, wat outonome funksionering geleidelik laat verhoog. Die bestuurbaarheid van die wêreld blyk te verhoog.

Die moontlikheid bestaan dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek verandering meegebring het in die vorm van 'n intensivering van hindernisbelewing, maar 'n verhoging van 'n bewustheid van die bestuurbaarheid van die wêreld, in die projeksies.

(e) Siening oor figure

'n Verskil tussen die sienings kom fase-georiënteerd voor by die kategorieë ouerlike en kontemporêre figure, by IDE. Projeksieplaat 1 lewer die siening van ouerlike figure as hulpeloos, maar liefdevol, en Projeksieplaat 3 as versorgers en stabiel. By Projeksieplaat 5-7 word die ouerlike figure meer negatief beskou, as outokraties en verwerpend en word hulle vervang óf met liefdevolle aanneemouers óf, tydens Projeksieplaat 7, beter rolvervulling deur die self as volwassene. Die kontemporêre figure blyk vanaf Fase 1-3 te ontwikkel vanaf passiewe figure na meer aktiewe, uitreikende figure. Projeksieplaat 4 blyk met betrekking tot albei kategorieë 'n moontlike uitskieter te wees as gevolg van die kultuurimplikasie. Projeksieplaat 7 meld nie spesifieke ondersteunende kontemporêre figure nie. Junior figure kom nie by haar vertellings voor nie.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging 'n bydrae gelewer het tot 'n verskil in siening oor figure, waar ouerlike figure toenemend negatief beskou word en kontemporêre figure meer uitreikend en positief.

(f) Betekenisvolle konflikte

Die hoofkonflik, naamlik beheer/geen beheer, bly intens oor die fases heen, maar bereik 'n piek tydens Projeksieplaat 7 waar IDE insig verkry en haar eie oplossings verstorie. Die affiliasie/isolasie, sowel as die outonomie/onderdanigheid konflik intensiveer tydens Fase 3 en konflikte brei ook uit om bemeestering/mislukking, aggressie, agting/miskenning en veiligheidskonflikte in te sluit.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek kon 'n bydrae gelewer het tot die verandering wat bemerk is tussen die fases, ten opsigte van intensivering en uitbreiding van betekenisvolle konflikte by IDE, asook met die opbou na Projeksieplaat 7 waar 'n antwoord op die hoofkonflik in haar eie woorde gebied word.

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese intensiveer oor die vertellings heen. Meer of ryker beskrywings is gegee en meer en ryker inligting is so verkry. Tydens vertelling 1 sluit vrese deprivering van hulpmiddele, die verlies van 'n geliefde en magteloosheid in. Die vrese intensiveer en brei uit oor die fases heen tot vrese vir afkeur, isolasie, magteloosheid, straf, deprivering van kennis, geleenthede en veiligheid, gebrek aan liefde en versorging en hulpeloosheid (Projeksieplaat 7). Ryker beskrywings en dus meer inligting is tydens Fase 3 gegee.

'n Uitbreiding en vermeerdering van vrese blyk plaas te gevind het. Omdat daar blyke is dat die toepassing van die tegniek kon bygedra het tot die intensivering van projeksies, is die intensivering van die aard van die vrese moontlik ook bevorder deur die toepassing van die tegniek.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

'n Analise van die verdedigingsmeganismes, bepaal volgens die Haworth-metode, lewer die frekwensie verdedigingsmeganismes soos getoon in Tabel 4.60, ook uitgedruk as 'n persentasie ten opsigte van die projeksiestellings.

TABEL 4.60: IDE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal projeksiestellings	%
Projeksieplaat 1	3	7	56	12,5%*
Projeksieplaat 2	2	4	52	7,7%
Projeksieplaat 3	3	3	62	4,8%
Projeksieplaat 4	6	10	66	15,2%
Projeksieplaat 5	4	5	107	4,7%
Projeksieplaat 6	4	6	80	7,5%
Projeksieplaat 7	6	8	78	10,3%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x100=7/56 x 100≈12,5%

Tabel 4.60 toon dat daar nie 'n patroonmatige verskil tussen Fase 1 en 3 plaasgevind het nie, behalwe dat die verhouding van die verdedigingsmeganismes tot die getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie, deurlopend laer is as tydens Projeksieplaat 1, met die uitsondering van Projeksieplaat 4. Die toename by Projeksieplaat 4 mag toegeskryf word aan die appèlwaarde van die projeksieplaat. Indien daar egter gekyk word na die soorte verdedigingsmeganismes, volgens die Haworth-metode bepaal, wil dit voorkom of meer soorte verdedigingsmeganismes in Fase 3 gebruik is. Waar isolasie, projeksie en introjeksie, en simbolisering hoofsaaklik tydens Fase 1 gebruik is, het die soorte

verdedigingsmeganismes wat ingespan is tydens Fase 3 uitgebrei na onderdrukking/ ontkenning, reaksie-formasie en Ambivalensie/omkering.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging kon moontlik 'n bydrae gelewer het tot die gebruik van meer soorte verdedigingsmeganismes deurdat die verdedigingsmeganismes uitgebrei het na onderdrukking/ontkenning, reaksie-formasie en Ambivalensie/omkering.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Die verhouding tussen die aard van die straf tot die ernstigheid van die oortreding gee die sielkundige insig in die felheid van die superego (Bellak, 2005:10). Die felheid van die superego word deels geopenbaar deur die held se "straf" te evalueer ten opsigte van die toepaslikheid van die "straf" vir die ervaarde "oortreding" (Aronow *et al.*, 2001:19). Tydens Fase 1 volg "straf" op "oortredings" deur die karakters wat net onnadenkend of agtelosig was, en/of menslike foute begaan het. Tydens Fase 3 oortree die hoofkarakter egter nie, maar gaan gebuk onder "straf". Tekens wat dui op 'n verhoogde toetrede van die superego is geleë in stellingname ten opsigte van onverdiende, onregverdige "straf" in Fase 3. 'n Saak sou uitgemaak kon word vir verlaging in superego-toetrede indien op die hoofkarakter gefokus word. Maar die vertellings bied danksy hul rykheid verskillende perspektiewe, en beginsels en gewete is dus vanuit verskeie hoeke belig. Indien superego suiwer as die toetrede van "sigbare" gewete by die hoofkarakter beskou word, raak die teenwoordigheid van gewete meer subtiel in Fase 3. Die seun, as onderdrukte, word byvoorbeeld onregverdig "gestraf" vir sy ras (Projeksieplaat 4) en die skuldiges openbaar geen ooglopende vorm van gewetenswroeging nie. Die kind word onregverdig "gestraf" deur sy ouers (Projeksieplaat 5), omdat hy talentvol is moet hy sy kind-wees inboet. Hy openbaar geen gewetenswroeging toe hy die viool vernietig en kies om van sy ouers geskei te word nie. Hy jok ook oor sy vermoë wanneer die hoof hom vra om viool te speel en is dus end-uit bitter. Die dogter (Projeksieplaat 6) het haar biologiese ma twee keer verloor: die eerste keer toe sy aangeneem moes word na die ongeluk, en die tweede keer toe haar ma oorlede is, en sy is só, sonder dat syself 'n oortreding begaan het, "gestraf", en daar is geen ooglopende gewetenswroeging sigbaar nie. Die dogter (Projeksieplaat 7) word ingeperk deurdat sy nie skool mag bywoon op grond van kulturele oortuigings nie, en word dus onregverdig "gestraf" deur haar leerervarings in te kort. Sy draai egter terug toe haar ma val terwyl sy besig is om weg te hardloop en die ouers toon ook 'n ommekeer wanneer hulle toelaat dat sy 'n uur per dag kan leer- beide die gevolg van hul gewete.

Aanduidings van die moontlike invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek kon gevind word deurdat 'n verhoging in subtiele superego-toetrede by IDE sigbaar was deur

'n toename in onregverdige "straf" in Fase 3. Verhoging van overte superego-toetrede by die hoofkarakter kom voor in die laaste projeksie.

(j) Integrasie van die ego

Die hoofkarakter in Projeksieplate 5-7 bereik 'n kompromie tussen eie behoeftes, die eise van realiteit, en die eise van die superego. 'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk by Projeksieplate 1-3 in teenstelling met Projeksieplate 5-7. Waar die held in Projeksieplate 1-3 as onbevoeg beskou kon word omdat ander partye oplossings bewerk, word die held in Projeksieplaat 4 as gedeeltelik aanpasbaar gesien omdat hy sekere besluite kon maak ter wille van oorlewing. Die onbevoegdheid van die held in Projeksieplaat 4 is egter sigbaar waar hy steeds wonder oor elke swartman wat hy teenkom. Projeksieplaat 5-7 lewer 'n held wat grootliks selfgeldend, aanpasbaar en bekwaam self oplossings bewerkstellig.

Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik 'n impak op die verskil in manifestasies van ego-integrasie gehad het, aangesien 'n verskil merkbaar is ten opsigte van aanpassing indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

4.8.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van IDE se projeksies

Tabel 4.61 dui 'n samevatting aan van die kategorieë waar die dinamiese assesseringstegniek 'n verskil blyk teweeg te gebring het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.61: IDE – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Intensiveer, brei uit, ryker stories ontwikkel. Temas van selfgelding ontwikkel. Eie insigte ontwikkel.
b. Die hoofkarakter	Ja	Karakter ontwikkel tot karakter wat daadkragtig optree.
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	Hoofkarakter se behoefte aan veiligheid, versorging, beskerming en beheer word meer bestuurbaar in Fase 3.
d. Wêreldbeskouing	Ja	In Fase 1 kan die wêreld nie beheer word nie, in Fase 3 kan sekere fasette beheer word.
e. Siening oor figure	Ja	Projeksies intensiveer m.b.t. ouerlike-figuur wat meer negatief en kontemporêre figure wat as meer uitreikend gesien word.
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Vermeerder en intensiveer.
g. Aard van vrese	Ja	Brei uit en verdiep.
h. Verdedigingsmeganismes	Ja	Soorte vermeerder.

	Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
i.	Verhoging van superego-toetrede	Ja	Hoofkarakter se overte superego-toetrede verhoog ten slotte. Onregverdige “straf” van hoofkarakter verhoog.
j.	Integrasie van die ego	Ja	Held onmagtig om self oplossings te genereer in Fase 1, maar wel bekwamer in generering van eie aanpassings in Fase 3.

Al die kategorieë van die projeksie-analise van IDE blyk beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek.

4.8.1.3 Struktuur-analise

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot IDE se projeksies is saamgevat in Tabel 4.62 en verskyn volledig in E Aanhangsel. ’n Los kopie van Tabel 4.62 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.62	IDE - Struktuur-analise van vertellings							
	SUBFASE	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
RESPONSE	**FASES**	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*		57V; 18NV 453V	46V ; 12NV 368V	82V ; 28NV 519V	24V ; 24NV 637V	11V ; 33NV 905V	16V ; 25NV 711V	9V ; 21NV 791V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)		56	52	62	66	107	80	78
c. Responspatrone/Lengte per inset**		Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***		25V;18NV	16V;12NV	17V;28NV ↔	7V;24NV ←	3V;33NV ←	4V;24NV →	2V;21NV →
e.Huiwerings		18	15	22	15	13	14	9
f. Herhalings		1	1	0	4	2	1	0
g.Getal direkte & eie verduidelikings		8	5	10	7	11	6	6
h.Woordkeuse		Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend
i.Toename/verdieping in Projeksieduidings****				√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie)** ***** • **Geïnisieer deur**		23 Wendings 1.4 an old house... 1.5...wouldn't be... 1.5...this lady is... 1.6...and she runs.. ens. (sien D & E Aanhangsel) Ek (4) Self (19)	25 Wendings 2.3 ...running... 2.3... big school... 2.3 ...doesn't notice... 2.3..holding it... ens. (sien D & E Aanhangsel) Ek (3) Self (22)	16 Wendings 3.9...double... 3.12 So this boy... 3.14 ...very nice day... 3.17...bit gloomy... ens. (sien D & E Aanhangsel) Ek (1) Self (15)	19 Wendings 4.5 ...but the teacher... 4.6 ...see this opportunity... 4.7 he doesn't have... ens. (sien D & E Aanhangsel) Self.	17 Wendings 5.4 ...no choice... 5.6 they decided... 5.7 ...maybe it's a present... 5.8 ...it is a violin... ens. (sien D & E Aanhangsel) Self.	16 Wendings 6.4 baby was fine.. 6.5 ..gave birth... 6.7 ...put up for adoption... 6.8 she was 11... ens. (sien D & E Aanhangsel) Ek (1) Self (15)	14 Wendings 7.4 ...wanted to learn... 7.6 passed away... 7.7decided to run.. ens. (sien D & E Aanhangsel) Self.
k.Toonaard		Donker Depressief Verlies Dood Spanning Kommer Speling tussen storie & agtergrond inligting	Neg.→Pos. Hartseer Veroordeeld Liefdesverhaal Idealistiese einde Skuldgevoelens	Lig/donker Donker→selfmoord oorweging Depressief Hoop/ positiewe lewensverwagting	Geweld Aggressie Misdadige toon-aard Rassisties Onoplosbare pro-bleem	Donker Depressief Dwang Opstand Sukses einde Self oplossing be-werk	Depressief Donker Vasberadenheid Verlies	Neg.→Pos. Isolasie Vasberadenheid Volharding Ambisie "Make things hap-pen"
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**		√ √ √	√ √ √	√ √ √	√ √	√ √	√ √	√ √
m.Formaat		Storie & beskrywing	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie	Storie

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.51 tot 4.57 vir duidings van responspatrone

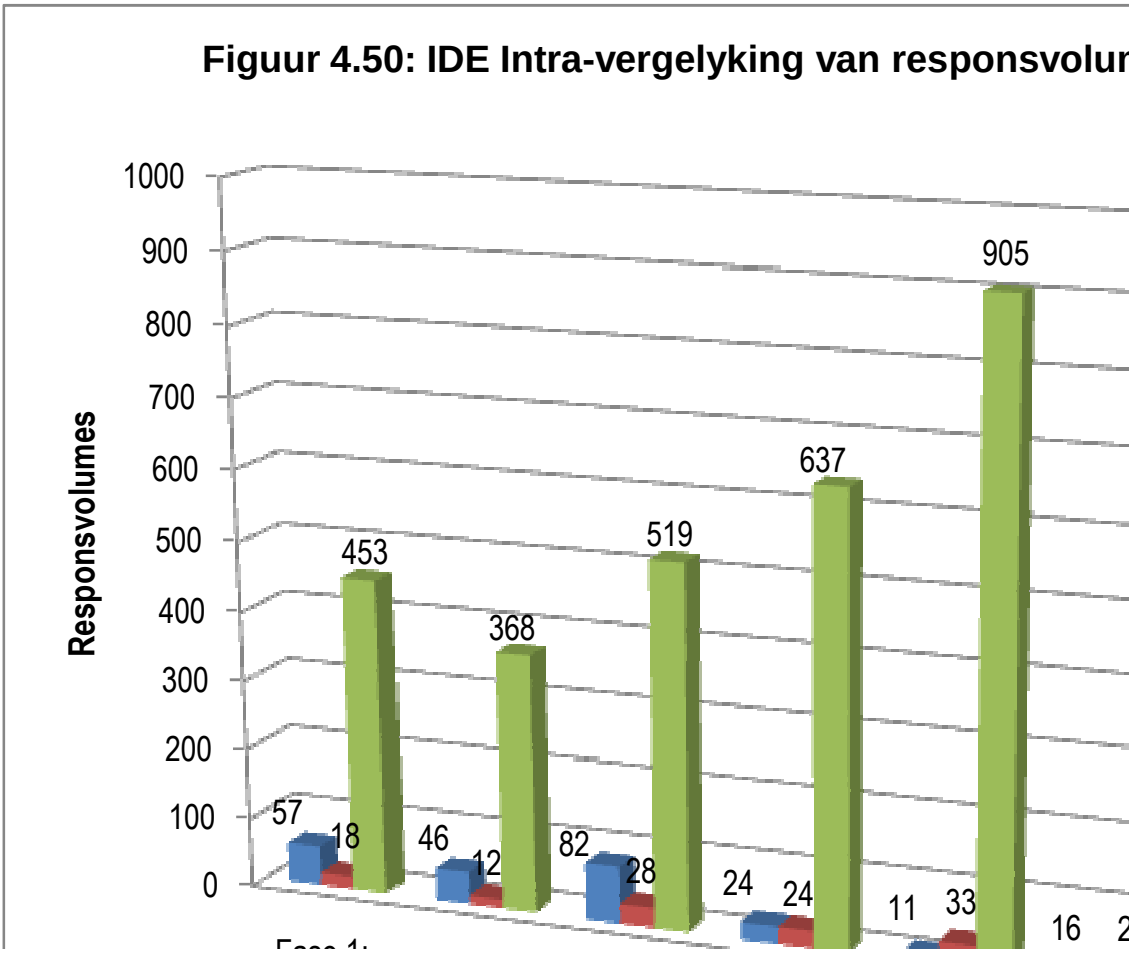
*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

(a) Volume van response

Die analise van IDE se volume van response word vervat in E Aanhangsel. Figuur 4.50 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van my insette (verbale en nieverbale uitings) en van IDE se verbale response.



Indien **Tabel 4.62** met Figuur 4.50 saamgelees word, kan die benaming van elke subfase dienooreenkomstig vergelyk word. Die intra-vergelyking oor die fases heen in Figuur 4.50 toon hoe my getal insette afgeneem het in Fase 3 (24-11-16-9 vanaf 57-46) terwyl die getal woorde van IDE sterk toegeneem het in vergelyking met Fase 1.

As verdere toeligting is die verhouding van my insette (verbaal en nieverbaal) tot IDE se woorde bepaal, sowel as die persentasie wat IDE se woorde beslaan het van die totale kommunikasie tydens elke vertelling. Tabel 4.63 dui dit aan.

TABEL 4.63: IDE – Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	IDE	Totale kommuni-kasie	Verhouding van my insette tot IDE se getal woorde*	IDE se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	57	453			
	Nieverbaal	18				
	Subtotaal	**75**	**453**	**528**	**1:6,0**	**85,8%**
Vertelling 2	Verbaal	46	368			
	Nieverbaal	12				
	Subtotaal	**58**	**368**	**426**	**1:6,3**	**86,4%**
Vertelling 3	Verbaal	82	519			
	Nieverbaal	28				
	Subtotaal	**110**	**519**	**629**	**1:4,7**	**82,5%**
Vertelling 4	Verbaal	24	637			
	Nieverbaal	24				
	Subtotaal	**48**	**637**	**685**	**1:13,3**	**93,0%**
Vertelling 5	Verbaal	11	905			
	Nieverbaal	33				
	Subtotaal	**44**	**905**	**949**	**1:20,6**	**95,4%**
Vertelling 6	Verbaal	16	711			
	Nieverbaal	25				
	Subtotaal	**41**	**711**	**752**	**1:17,3**	**94,5%**
Vertelling 7	Verbaal	9	791			
	Nieverbaal	21				
	Subtotaal	**30**	**791**	**821**	**1:26,4**	**96,3%**

*Bewerking: Getal woorde van IDE /My insette=453/75≈6,0

**Bewerking: IDE woordtelling/Totale kommunikasie x 100=453/(57+18+453) x 100≈85,8%

Waar die verhouding tussen my insette en IDE se getal woorde tydens die Murray-metode onderskeidelik 1:6,0 en 1:6,3 was, en die persentasie van haar woorde onderskeidelik 85,8% en 86,4% van die totale kommunikasie, het sy in Fase 3 konsekwent ruim bo 90% van die totale kommunikasie gelewer en het haar getal woorde eskaleer tot by Projeksieplaat 7, met ’n hoogste verhouding van 1:26,4 en ’n grootste persentasie van 96,3%.

Dit wil dus voorkom asof die toepassing van ’n dinamiese invragingstegniek ’n invloed gehad het op die woordtellings van IDE, in die vorm van ’n verhoging in die verhouding van IDE se woorde tot my insette sowel as in haar woordtelling-persentasies uit die totale kommunikasie.

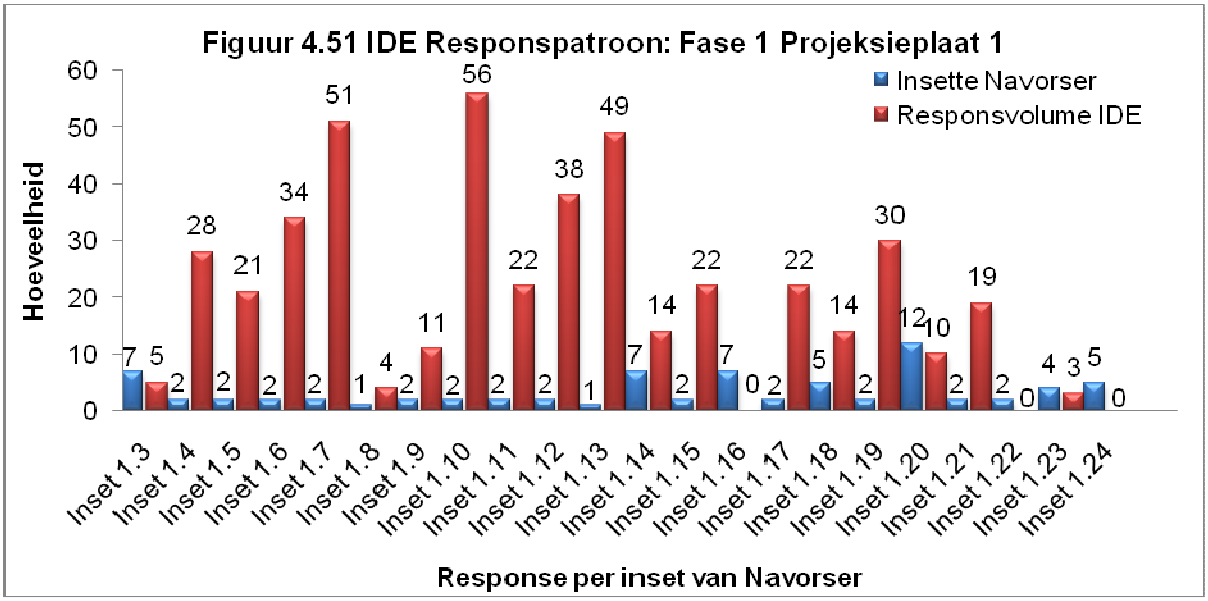
(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.62)

Die analise van IDE se projeksiestellings word vervat in E Aanhangsel. IDE se getal projeksiestellings was tydens Fase 3 deurlopend aansienlik hoër as tydens Fase 1. Projeksieplaat 5 het die meeste projeksiestellings gelewer, wat ’n produk van die appèlwaarde van die projeksieplaat kon gewees het.

Globaal wil dit voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek moontlik 'n invloed by IDE gehad het met betrekking tot die voorkoms van stellings. Projeksiestellings blyk te verhoog het. Die appèlwaarde van die plate het moontlik ook 'n invloed uitgeoefen.

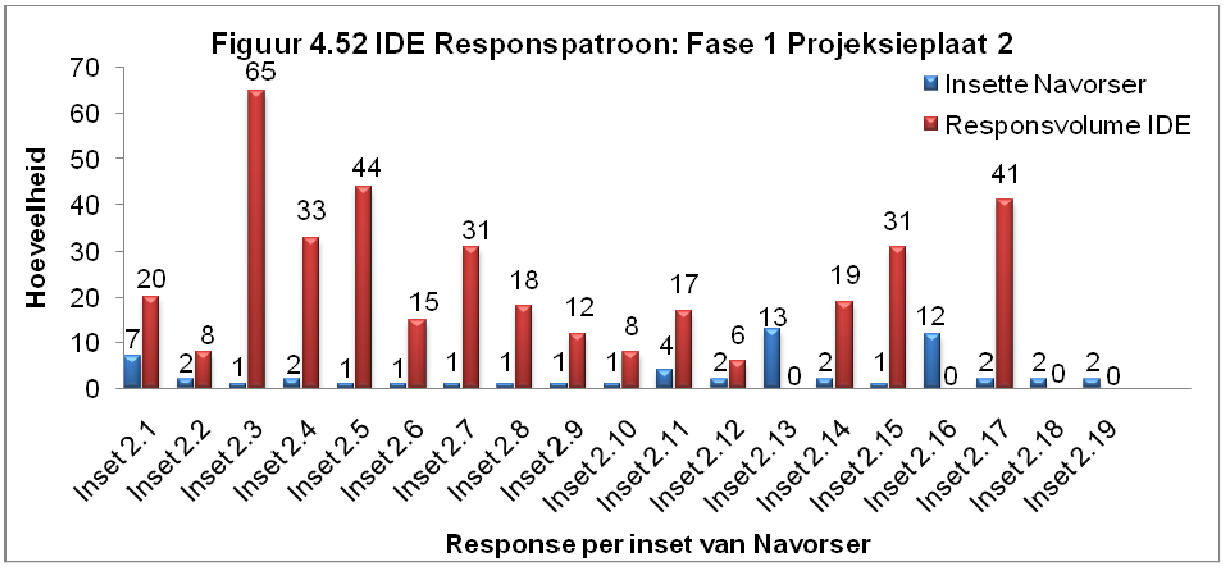
(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

Die responspatrone by IDE word vervat in E Aanhangsel. Die voorstelling van haar responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.51-4.57.

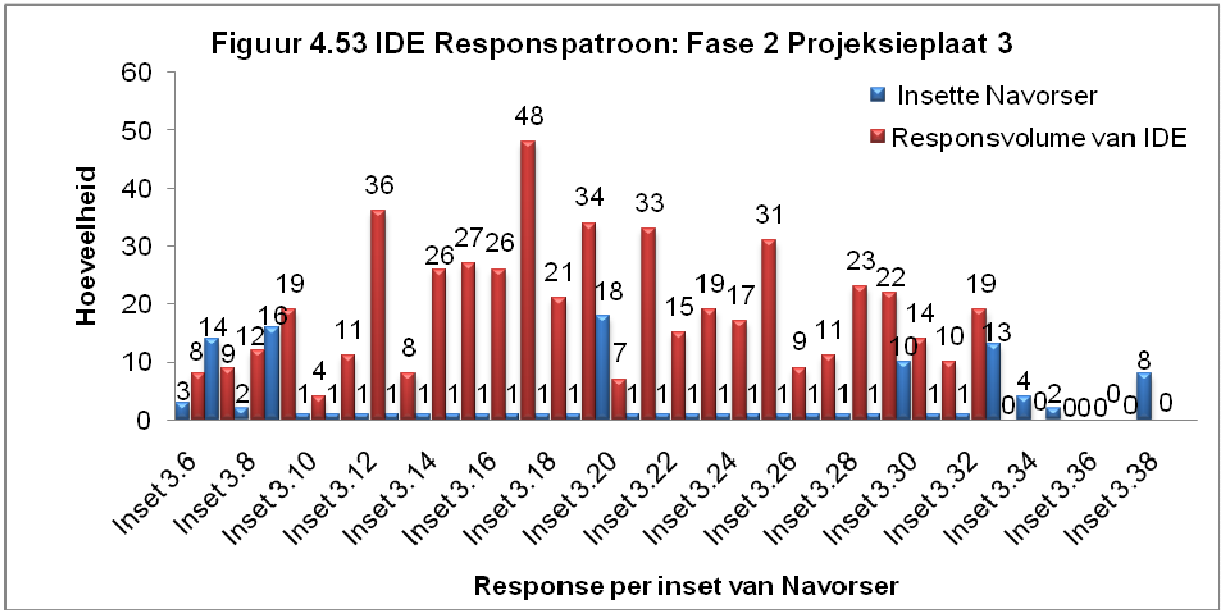


Figuur 4.51 toon die responspatroon tydens die intree projeksieplaat. Ek het baie, maar kort insette, soos "*OK"* en "*Mm-mm",* asook kopknikke gelewer. Sy het redelik gou (inset 1.4-1.7) begin met haar vertelling en na momentele onsekerheid (1.8-1.9 en 1.16) weer voortgegaan; maar na my "*Anything else that you can tell me about this story?"* (1.20), het sy bloot respondeer met beskrywings van die prent, en geen verdere storie vertelling gelewer nie.

IDE se responspatroon by Projeksieplaat 2 (Figuur 4.52) toon weer 'n spoedige aanvang, waar ek slegs kort insette ("*OK"* en kopknikke) moes lewer (2.2-2.10) om 'n storie van 254 woorde (2.1-2.10) te ontlok. Hierna moes ek haar frase herhaal en "*And then?"* gebruik (2.11), waarna meer insette van my af nodig was, soos frase-herhaling (2.13; 2.16) en "*And then?"* (2.14; 2.17), om die afloop van haar vertelling te ontlok.

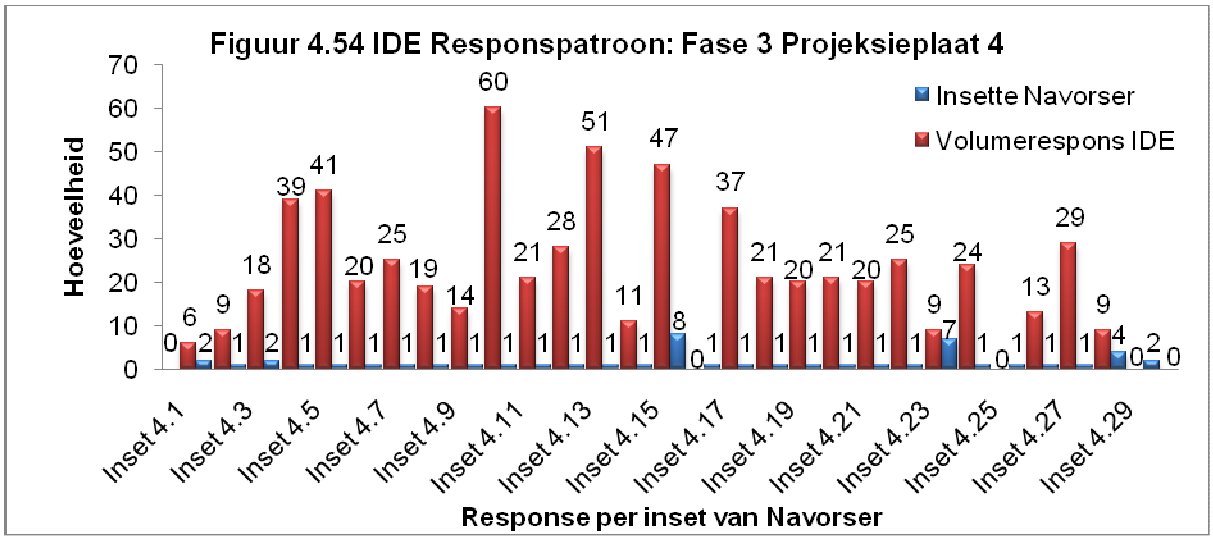


Fase 1 (Figure 4.51 en 4.52) toon dus vele insette van my kant af in 'n poging om IDE se storie ten volle te ontlok. Figuur 4.53 toon die insette gedurende die opleidingsplaat.



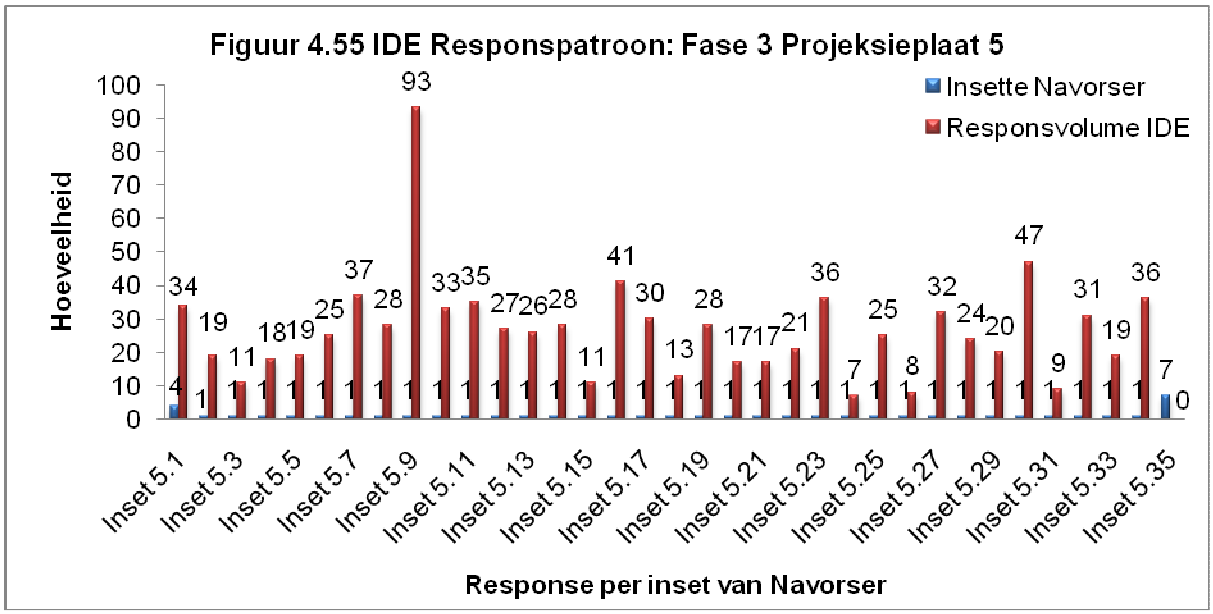
Figuur 4.53 toon dat IDE na die vierde proses-inset (3.9) met haar vertelling begin het, maar effe stadiger op dreef gekom het (3.12) as by Projeksieplaat 1 en 2. Ek het verderaan hoofsaaklik kopknikke gebruik, en met goeie effek – my langer insette (3.20, 3.30, 3.32+) het bykans geen respons ontlok nie.

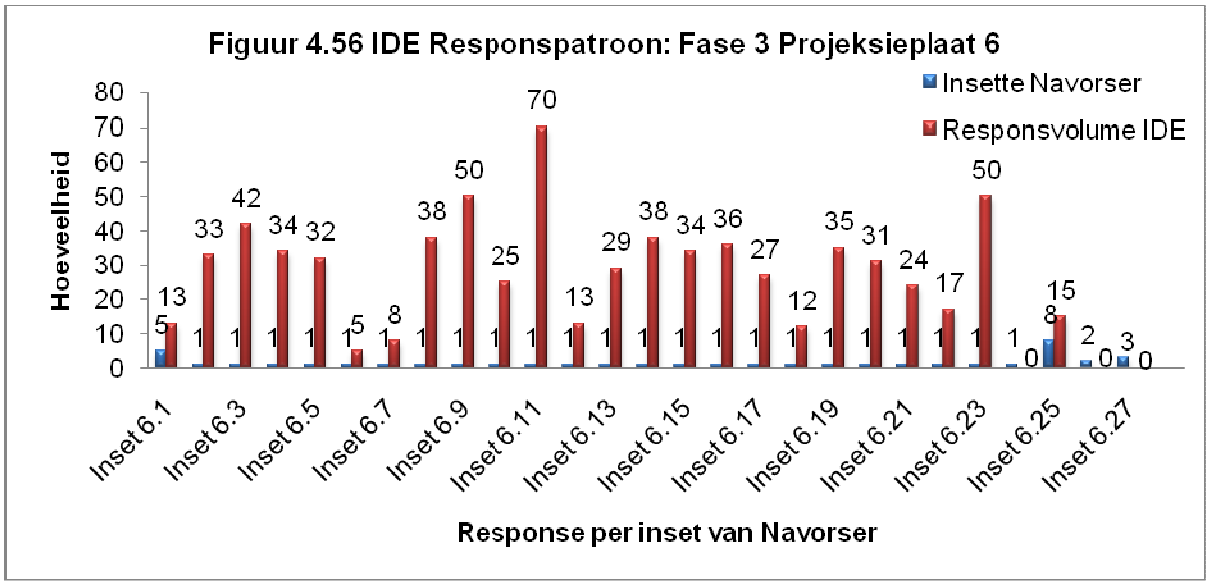
Figure 4.54-4.57 gee 'n grafiese voorstelling van IDE se responspatroon tydens die hertoetsfase.



Figuur 4.54 toon dat IDE van vroeg af (4.4) respondeer het, maar met response wat alterneer het tussen ’n hoë en laer volume tot by 4.17, en afgesluit het met ’n stel response wat oorwegend stabiel in die 20-30 woordetal gelê het. Ek het hoofsaaklik slegs kopknikke gegee tussen-in, en by 4.16, 4.24 en 4.29 haar woorde herhaal.

Die hertoetsfase blyk vanuit die staanspoor volgens die responspatroon by Projeksieplaat 4, positief beïnvloed te gewees het deur die dinamiese assesseringsintervensie, omdat IDE vinnig met haar storievertelling ’n aanvang geneem het en haar storie blyk te voltooi het met eie aandag aan detail wat ek voorheen meer dikwels deur gerigte insette moes ontlok. Hoofsaaklik kopknikke is vanaf my kant gelewer.





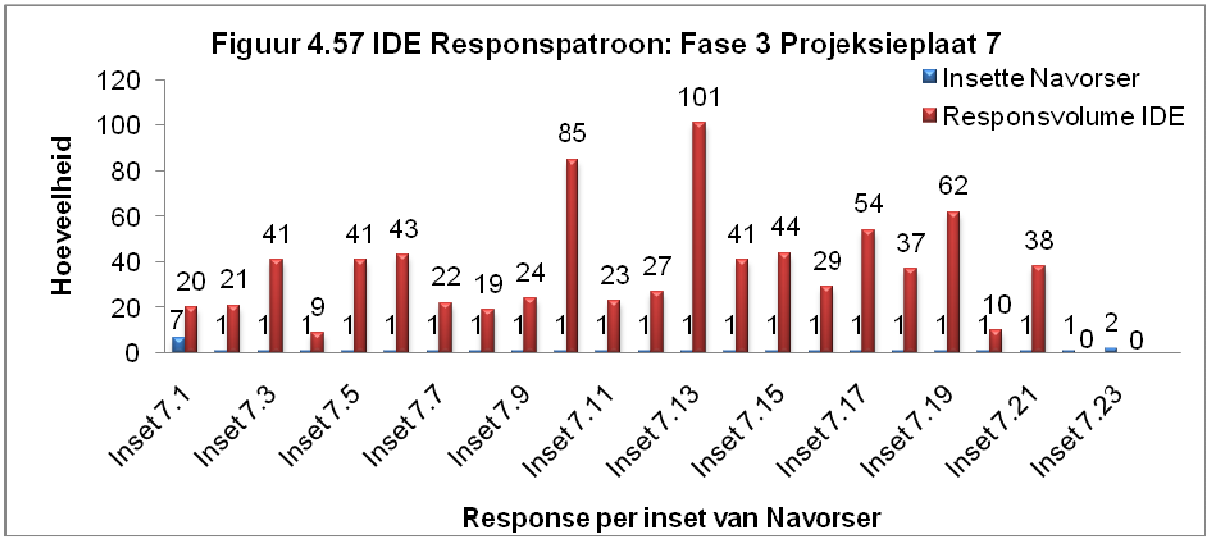


Figure 4.55-4.57 toon dieselfde responspatroon, waar IDE dadelik met haar vertellings begin het en die vertellings volledig selfbestuur het op slegs kopknikke van my af. Selfs waar die responsvolume soms afgeneem het (byvoorbeeld 5.24, 5.26, 6.6, 6.7, 7.4) het sy sonder meerdere insette van my voortgegaan met die vertelling.

Figure 4.51-4.57 toon dat die toepassing van ’n dinamiese assesseringstegniek van invraging IDE se responspatrone beïnvloed het ten gunste van eenvoudige ontlokking (hoofsaaklik kopknikke) benodig deur my en hoër responsvolumes en selfbestuur van die vertellings deur die deelnemer gelewer.

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.62)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by IDE is vervat in E Aanhangsel. Uit Tabel 4.62 word opgemerk dat meer aanmoedigings tydens Projeksieplaat 1 plaasgevind het as gevolg van IDE se blyke van onsekerheid aan die begin, waar sy vra “*Do*

I say it verbally or do I make it up in my mind and then tell it to you?" (1.2). Aanmoedigings soos "*Mm-mm*" (1.4; 1.9-1.12; 1.15; 1.21), "*OK*" (1.5-1.7; 1.19; 1.20-1.25), erkennende kopknikke (1.4-1.13; 1.14; 1.18-1.20; 1.22), "*And what is going to happen now?"* (1.14), herhaling van haar woorde/frases (1.16; 1.18), "*Anything else that you can tell me about the story?*" (1.20) en "*Anything else?*" (1.23), is gebruik. By Projeksieplaat 2 is verbale insette 13 keer gebruik, met die res kopknikke, met min of meer dieselfde tipes aanmoedigings. Die getal verbale aanmoedigings het skerp afgeneem by Projeksieplate 4 tot 7, waar meestal erkennende kopknikke gebruik is, en is meestal slegs aan die begin en einde van elke projeksieplaat gebruik. Fase 3 toon dus deurlopend minder verbale aanmoedigings as tydens Fase 1.

Dit lyk of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging die verbale aanmoedigings beïnvloed het ten gunste van minder aanmoedigings deur my, en ook gouer gelewerde storievertellings. Alhoewel IDE deurlopend goed respondeer het op al die wyses van aanmoediging, het die toepassing van die tegniek algaande minder aanmoedigings vereis. Sy het veral goeie response getoon op instemmende kopknikke as aanmoediging.

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.62)

Huiwerings wat in IDE se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van IDE se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.64 getoon.

TABEL 4.64: IDE – Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	18	453	4,0%*
	Projeksieplaat 2	15	368	4,1%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	22	519	4,2%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	15	637	2,4%
	Projeksieplaat 5	13	905	1,4%
	Projeksieplaat 6	14	711	2,0%
	Projeksieplaat 7	9	791	1,1%

*Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop:18/453x100≈4,0%

Volgens Tabel 4.64 was IDE se huiwerings in Fase 1 en 2, 4,0%-4,2%. Tydens Fase 3 het huiwerings skerp afgeneem.

Dit wil voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by IDE. Huiwerings het skerp afgeneem in verhouding tot responsvolume.

(f) Herhalings (sien Tabel 4.62)

'n Volledige aanduiding van IDE se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel en die verhouding van haar herhalings tot haar responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.65 getoon.

TABEL 4.65: DE – Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	1	453	0,2%
	Projeksieplaat 2	1	368	0,3%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	0	519	0,0%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	4	637	0,6%
	Projeksieplaat 5	2	905	0,2%
	Projeksieplaat 6	1	711	0,1%
	Projeksieplaat 7	0	791	0,0%

Tabel 4.65 toon min sistematiese wisseling oor die fases heen in IDE se herhalings. Die verskil in herhalings by Projeksieplaat 4 mag toegeskryf word aan die moontlike aard van die appèl van die projeksieplaat op IDE.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, blyk weinig indien enige invloed te gehad het op die frekwensie van herhalings by IDE se vertellings.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.62)

Die analise van die getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.66, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

TABEL 4.66: DE – Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	8	453	1,8%
	Projeksieplaat 2	5	368	1,4%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	10	519	1,9%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	7	637	1,1%
	Projeksieplaat 5	11	905	1,2%
	Projeksieplaat 6	6	711	0,8%
	Projeksieplaat 7	6	791	0,8%

Tabel 4.66 toon 'n tendens van konsekwent verminderde verduidelikings in Fase 3. Self-geïnisieerde verduidelikings blyk te verminder het waar IDE self haar vertellings uitgebrei het.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk 'n invloed te gehad het ten opsigte van die getal verduidelikings by projeksieplate, deurdat die getal self-geïnisieerde verduidelikings in verhouding tot die responsvolume konsekwent afgeneem het.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.62)

Die analise van IDE se woordkeuse is vervat in D en E Aanhangsel. IDE se woorde was deurlopend storie-formulerend, gekenmerk deur kwalifiserings. Tydens Projeksieplaat 1 het sy die prent ook beskryf, maar hierdie tendens is nie herhaal by enige van die ander projeksieplate nie. Ek kan nie verklaar of die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek, verband hou hiermee nie.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk nie IDE se keuse van woorde te beïnvloed het nie.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.62)

Tydens die bespreking van die resultate van IDE se projeksie-analise (vergelyk 4.8.1.1) is 'n toename en 'n verdieping in projeksie-duidings bemerk oor die fases heen. Nie net is toenemend meer projeksie stellings (vergelyk struktuur-analise b) gemaak as respons op toenemend minder verbale aanmoedigings (vergelyk struktuur-analise c en d) oor die fases heen nie, maar verdieping in die projeksies het inderdaad plaasgevind (vergelyk die transkripsies van IDE).

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk IDE se projeksies te beïnvloed het deur dit te laat toeneem en verdiep.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.62)

Die analise van wendings in IDE se vertellings is vervat in D en E Aanhangsel. Die wendings in haar vertellings het gewissel tussen wendings wat deur my insette gesneller is en self-geïnisieerde wendings. Self-geïnisieerde wendings het tydens Fase 3 sistematies afgeneem (19, 17, 16, 14) en wendings wat deur my inset gesneller is het op een na (Projeksieplaat 6) verdwyn. Tydens Fase 1 is wendings veral teweeg gebring deur 'n speling tussen die storievertelling en agtergrond-verskaffing, terwyl haar wendings tydens Fase 3 eerder verdieping in haar vertellings teweeggebring het.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek blyk by te gedra het tot die vermindering van wendings en wendings tydens Fase 3 het verdieping in projeksies meegebring.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.62)

Die analise van die toonaard van IDE se projeksies is vervat in D Aanhangsel. Die toonaard van haar projeksies het veral in terme van die afloop van die vertellings verander vanaf Fase 1 tot 3. 'n Element van selfgelding en 'n interne lokus van beheer blyk teenwoordig te wees by die laaste 3 vertellings. Magteloosheid kom sterker voor in veral die eerste 3 projeksieplate, waar omstandighede tog ook meer hul loop neem en ánder die "oplossings" bewerkstellig.

Het die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate, die toonaard van IDE se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom. Geleidelike intensivering van 'n weerstandige toonaard het tydens Fase 3 plaasgevind, asook 'n stygende neiging tot selfgelding in die afloop van die projeksies.

(l) Goeie response op ontlokkings (sien Tabel 4.62)

Die analise van watter van my insette goeie response by IDE teweeg gebring het, is vervat in E Aanhangsel. Alhoewel IDE aanvanklik ietwat onseker was, het sy veral baat blyk te vind indien ek in erkenning dat ek luister, my kop geknik het. Tydens Fase 1 is goed respondeer op alle ontlokkings, maar tydens Fase 3 het sy goed respondeer op minimale insette soos kopknikke en die opdrag aan die begin van die vertelling.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk by IDE positief mee te gewerk het met betrekking tot die tipe insette waarop sy respondeer het. In Fase 3 het IDE slegs erkennende kopknikke nodig gehad het om te respondeer met vertellings, oënskynlik omdat sy danksy die opleidingsfase die taak goed begryp het.

(m) Formaat (sien Tabel 4.62)

IDE se vertellings het hoofsaaklik 'n storie-formaat aangeneem. Die formaat het wel ietwat verander vanaf Projeksieplaat 1, waar IDE teen die einde van haar vertelling oorgegaan het in 'n beskrywing van die prent.

Dit is onseker of die formaat van IDE se vertellings beïnvloed was deur die toepassing van die tegniek.

4.8.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van IDE se projeksies

Tabel 4.67 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van IDE se projeksies, indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

TABEL 4.67: IDE – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Woordtelling/volume van response	Ja	Verhoog. Projeksie verdiep
b. Getal projeksiestellings	Ja	Verhoog. Projeksie verdiep
c. Responspatrone	Ja	Minder tot geen verbale ontlokking benodig
d. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Vereenvoudigde aanmoedigings. Vinniger gelewerde vertellings. Projeksie verdiep
e. Huiwerings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume
f. Herhalings	Nee	Weinig invloed
g. Verduidelikings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume
h. Woordkeuse	?	Geen besondere formulerings
i. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdiep
j. Wendings	J	Spontane wendings neem af. Wendings bring verdieping in projeksies tydens Fase 3
k. Toonaard	J	Stygende weerstandigheid. Selfgelding in afloop van projeksies neem toe
l. Respondeer goed op	J	Kopknikke voldoende ondersteuning vir response
m. Formaat	?	Projeksieplaat 1 behels 'n storieformaat en 'n beskrywing van die plaat

Oorsigtelik wil dit uit Tabel 4.67 voorkom, met betrekking tot die strukturele aspekte van IDE se projeksies, dat die dinamiese assesseringsintervensie 'n positiewe effek gehad het op 10 uit 13 kategorieë, en veral op eenvoudige Aanmoedigings deur my, vermeerderde Woordtellings van IDE af en verandering in die Toonaard van haar vertellings.

4.8.1.5 Gesprek 1: IDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Die storievertel-oefening was vir IDE 'n prettige oefening (MvsDA.1 "*...It was great fun..I enjoyed it.*"). Sy het verklaar dat sy die meeste van Projeksieplaat 3 (TAT 14) se prent gehou het (vergelyk MvsDA.22-24), wat, tesame met die fokus wat die opleiding gebied het, kan bydra tot 'n verduideliking vir haar ryker projeksies daarop. Sy het die laaste projeksieplaat (TAT 2) gestel as die prent waarvan sy die minste gehou het, wat die uitdaging tot vertelling kon verskerp het (MvsDA.27 "*Uhm, I don't know – it just looks like a different – a difficult picture to tell a story about, and it just – ja – and I don't really like farms.").* Sy stel egter dat sy van haar storie gehou het, "*Uhm I liked the story, but I had to make the story fit the picture. So I think that girl... was – if you isolated her from the picture....I think she told my story more than the entire picture*." (MvsDA.29-30).

Op my navraag van watter storie sy die meeste gehou het (MvsDA.2), het sy weer Projeksieplaat 3 uitgesonder, omdat sy ervaar het dat sy meer detail in die storie geplaas het (MvsDA.5), dus weer eens 'n moontlike funksie van die opleidingsfase. Sy het die minste van haar storie by Projeksieplaat 2 (TAT 3BM) gehou, omdat " *...there wasn't much to say in that picture that I could think of so I didn't really enjoy it*." (MvsDA.8).

Ander betekenisvolle terugvoer wat IDE gegee het, is met betrekking tot intervensies wat haar gehelp het om te weet dat sy nóg inligting moes gee. Sy beskryf dat die aanmoediging tydens die vertelling haar gehelp het om ryker of "beter" stories te vertel (MvsDA.11 "*Uhm I think the encouragement... I think if I wasn't encouraged I would have just stopped at that point, where I – when uhm you nodded your head... or you said "And?" it made me think more further into the story...because I would never have had anything else – it wouldn't have made me think about what more can I say in this story*."). Die verskillende maniere tot projeksie-ontlokking het haar gehelp om meer te dink oor wat sy doen (MvsDA.21 "*It made me think in the back of my mind, like what facts am I leaving out that should be there.*").

Op my vraag of sy nóg enige terugvoer het oor wat haar gehelp het of nie gehelp het nie, voeg sy die volgende by (MvsDA.32 "*I really like the encouragement, because it made me feel like a lot more sure ... of myself, like uhm you were actually interested in my stories, and it made me think a lot more about the detail behind the story*."), wat blyk te dui dat sy die dinamiese assesseringsintervensies beleef het as aanmoediging om haar selfvertroue te bou, nie primêr opleiding nie, en dat dit haar laat voel het dat daar 'n werklike belangstelling is in haar vertellings.

IDE se stellings verifieer inligting wat verkry is uit die projeksie-analise (waar projeksies verdiep het) en die strukturele analise (waar al die kategorieë, uitgesluit Herhalings, Woordkeuse en die Formaat van haar vertellings, bevestig dat meer inligting met dinamiese assessering by haar ontlok is).

IDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging tydens assessering met projeksies, blyk ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees omdat sy die opleiding en die toepassing daarvan as aanmoediging beleef het.

4.8.1.6 Gesprek 2: IDE se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie; *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*, D Aanhangsel; KultuuranaliseTabel, G Aanhangsel)

IDE is die oudste dogter van ’n ma en pa met Gujerati wortels, wat steeds Gujerati praat (K.7). IDE praat hoofsaaklik Engels tuis (K.6), maar beskou haarself primêr as ’n Suid-Afrikaanse Indiër met ’n Engelse aksent (K.34-38; 57-63; 40-42). Sy kan gebroke Gujerati praat (K.210-212), sowel as ’n bietjie Hindi. Beide haar oumas het uit Indië na Suid-Afrika gekom (K.8). Die familie en gesin blyk tradisievaste Indiese Moslems te wees (K.49; 192-196; 102; 112-114), alhoewel IDE se ouers haar toelaat om nie die tradisionele kleredrag te dra nie (K.122-123; 146-150), en ’n kêrel te hê (K.253-255). IDE se gedrag lok egter baie kritiek uit van die familie en veroorsaak konflik tuis (K.119; 126-133; 204). Haar opposisionele gedrag was volgens haar ouers een van die redes vir hul konsultasie met my.

Sy was ten aanvang van haar skoolloopbaan in ’n Engelse Montessori skool (K.317), waarna die gesin getrek het na ’n Indiese woonbuurt en die kinders toe geplaas is in ’n Indiese Moslemskool met Engels as voertaal (K.240; 322). IDE se ma is gegradueerd en werk buitenshuis (K.179; 182-184; 203-204; Intreegesprek), gedrag wat nie as tradisioneel Indies óf Moslem beskou word nie omdat interaksie tussen geslagte afgekeur word (K.179; 182-184; 203-204; 249-250).

Soos vanuit my beskrywing hierbo afgelei kan word, beskryf IDE haarself eerder op grond van kulturele eienskappe as op grond van personaal-uniekekenmerke. Uniekhede wat sy tydens ons gesprek uitlig dui op verskille tussen haar en die kulturele groepe waarmee sy identifiseer, byvoorbeeld die feit dat sy haarself as meer verlig beskou as die tipiese Indiese en Moslemse persoon, na Engelse musiek luister (K.230-231), na sekere Engelse televisieprogramme kyk wat deur sekere Moslems afgekeur word (K.221; 233-235), dat sy verder wil studeer aan ’n residensiële universiteit (K.186; 301-303), van tipies Westerse

boeke hou (K.289-290) en dat sy platoniese vriendskappe met seuns het (K.187). Die seun/dogter interaksie blyk 'n ernstige taboe in die Indiese en Moslemse kultuur te wees (K.120; 182-184; 192-204; 239-251). Sy beskryf haarself as uitgesproke en dat sy daarom geneig is om haar eerlike opinie te gee (K.341-343). Vir IDE is belangrike kulturele oorwegings wat uit die gesprek na vore getree het, om haar daaglikse 5 gebede uit te voer (K.109; 114), familie (K.323), om vanaf die huis te werk soos haar geloof vereis (K.300-301), om nie die broodwinner te wees nie (K.296-299), om 'n stabiele verhouding en gesin te hê (K.325) en om haar onderwys te volvoer (K.324).

IDE het definitiewe rolbeskrywings van haar ouers (K.119; 128; 132), waar sy haar pa as sterk tradisioneel, rigied en outoritêr sien en haar ma as iemand wat meer redes vir haar standpunt sal aanvoer en debatteer oor kulturele faktore (K.126). Verwagtings van die gesin en familiewaardes word nou met hul religie verbind en man/vrou rolle val saam met hul religieuse sienings (K.250).

Voorvermelde faktore belig IDE se projeksies op al die projeksieplate, behalwe op Projeksieplaat 4, waar haar storie handel oor 'n blanke seun wat aan rassisme, viktimisering en geweld blootgestel is. Die klem wat sy vanuit haar kulturele perspektief plaas op onderwys (Projeksieplaat 7), vryheid van keuse (Projeksieplaat 5), 'n man as eksterne hulpverlener (Projeksieplaat 2), die rol van die vrou as draer van lewe en hoop omdat sy geboorte kan skenk (Projeksieplaat 1; 3; 6), blyk haar projeksies vanuit haar kulturele oortuiging te belig.

By die SSPSS is 22 vermeldings van agentskap temas tydens IDE se vertellings gevind, teenoor 26 gemeensaamheid temas. IDE se emansipasiebehoeftes, in teenstelling met 'n hoë premie wat in die Indiese kultuur op gemeensaamheid geplaas word, mag moontlik neerslag gevind het in die relatief hoë agentskapstelling. 'n Verdere beskouing van die resultate van die SSPSS dui op 'n patroonmatige verskil ten opsigte van haar temas tydens Fase 1 en 3. Meer soorte temas is identifiseer in Fase 3. Die vertelling by die kultuurplaat, Projeksieplaat 4 by IDE, bevat die meeste temas (10) van al die vertellings. Dit wil voorkom of die kultuurplaat egter hoofsaaklik die negatiewe fasette van temas by IDE gesneller het. Twee ambivalente beskouings van temas kom hier vir die eerste keer voor, naamlik van Verantwoordelikheid en Solidariteit. Die kultuurplaat bevat slegs 1 positiewe perspektief op 'n tema, teenoor 7 negatiewe perspektiewe. Van die 5 agentskap temas is 4 as negatief beteken, terwyl Verantwoordelikheid ongediffensieerd beskou is. By temas met betrekking tot gemeensaamheid, by die kultuurplaat, is slegs 1 in 'n positiewe lig identifiseer, naamlik Versorging. Die res van die gemeensaamheid temas is almal negatief beteken.

4.8.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

Vanuit 'n kruiskulturele perspektief het IDE geen kommentaar gelewer wat dui op kulturele faktore wat haar gepla het tydens die assessering nie (vergelyk K.330-342). Vanuit my perspektief het die projeksie-assessering wel taal-hindernisse ingehou deurdat ons Engelse uitsprake soms vir mekaar moeilik was om te volg. Ek kon die meerderheid van haar uitlatings volg, maar moes soms vra vir herhalings van woorde of frases, wat sy ook gedoen het. Ek het die assessering met haar geniet en baie geleer met betrekking tot die kulturele faktore wat haar beïnvloed. IDE se kommentaar op my navraag oor hoe sý die assessering ervaar het, was "*It was great fun. (Nodding)... I enjoyed it.*" (MvsDA.1). Omdat sy een van die latere gevallestudies was, was ek meer gemaklik met die gesprek oor kultuur en het dit meer uitgebreid gevoer. Soos by die ander gevallestudies is daar dele wat ek in retrospek anders sou wou verwoord en/of verder verken het. Al my vrae blyk by haar 'n positiewe persepsie te gelaat het, soos sy spesifiek noem "*...I think you have shown enough by whatever you didn't understand you made an effort of asking me about it – so that I could explain it in better terms and I think that is very nice of you – and I really appreciated that*" (K.336). Haar waardering vir my "aanmoediging" (MvsDA.11, 21, 32), mag dalk geresoneer het met haar kulturele styl vir sosiale verkeer. Of IDE enigsins 'n andersheid beleef het tydens die assessering wat negatief beleef kon word as gevolg van ongeïdentifiseerde kulturele faktore, weet ek nie. My observasies dui nie op ander negatiewe faktore as taaluitspraak nie.

Weereens, soos by my ander gevallestudies, het die belangrikheid van kennis oor kulturele faktore wat mag impakteer op my kliënt duidelik na vore getree tydens my analise en interpretasie van die kultuurgesprek met IDE, met betrekking tot sekere van my data-analise en -interpretasies van haar projeksies sowel as met die begryping van haar konteks. Ek sou haar projeksies skraler interpreteer het sonder die inligting uit die gesprek oor kultuur. Ek sou die impak van kulturele oorwegings (soos haar siening van geslagsrolle, die erns waarmee sy onderwys en onderrig beskou, haar siening dat vroue se menstruele siklus fisieke beperkings veroorsaak wat leer moeilik uitvoerbaar maak daartydens (vergelyk K.161-176, maar veral 173-174)) nie genoegsaam herken en erken het nie. Haar siening van vrouens se ingeperktheid ten opsigte van studies en leer (Projeksieplaat 7), is aanvanklik deur my interpreteer as kompromie-bereiking. In die lig van die kulturele inligting wat ontgin is vanuit Gesprek 2, sien ek 'n moontlikheid van 'n erkenning en aanvaarding van haar ingeperktheid eerder as berusting in "onderdrukking" met 'n gevolglike bereiking van 'n kompromie, soos ek aanvanklik gedoen het in my analise van haar projeksies. In retrospek, na die analise van hierdie gesprek, wonder ek of my identifisering van aanvaarding van kultureelgestelde hindernisse en berusting daarin, nie eerder gestel moes word as 'n aanvaarding van fisieke

inperkings by vrouens en ’n onderdanigheid tot mans nie? Hierdie inligting verleen dus verdere insig in IDE se projeksies, nou vir my ’n faktor wat dui op kultuurimpak.

Is die inligting wat verkry is oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? In IDE se geval blyk die inligting relevante, verrykende inligting te wees vir beide die assessering- sowel as terapeutiese situasie.

Watter ander inligting was vir my noodsaaklik vanuit die ervaring met IDE se projeksie-assessering? Die feit dat sy waardering gehad het vir al die vrae wat ek oor kulturele faktore gevra het en sodoende in haar oë moeite gedoen het om haar konteks te begryp. Dit mag wees dat sy meer waardering hiervoor gehad het in die lig van haar aanmeldingsrede, omdat haar konteks haar bevraagtekening van sekere faktore veroorsaak het en haar “opposisionele” gedrag laat toon het. Alle inligting vanuit die gesprek met IDE was vir my kosbaar en noodsaaklik, omdat my begryping van haar konteks werklik belig geraak het hieruit. Die rykheid van haar inligting het nie tot sy volle reg gekom in my bespreking daarvan nie, as gevolg van beperkings in die omvang van die studie.

4.8.1.8 IDE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan ’n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

Die bydrae wat die dinamiese invragingstegniek blyk te gelewer het, lê in die vorm van verdieping van projeksies omdat die projeksie-analise aandui dat alle kategorieë positief affekteer is ná die dinamiese assesseringsintervensie; sowel as in strukturele verskille wat bevind is in die analise van haar projeksies, deurdat haar verbale uitsette vermeerder het en 10 uit 13 kategorieë beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Die tegniek blyk by te gedra het tot die skep van meer gemaklikheid by IDE, asook “beter” vertellings, aldus IDE. Die tegniek blyk te gelei het tot die skep van ’n warmer, meer uitnodigende assesseringsituasie wat sodoende positief impakteer het op die projeksie-ontlokking.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van ’n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

IDE se belewing van die Murray-metode en die dinamiese assesseringstegniek van invraging, vanuit 'n kruiskulturele perspektief, blyk te dui op 'n positiewe belewing van beide die Murray-metode en die dinamiese invragingstegniek. Sy blyk van meet af redelik te begryp het wat haar te doen staan (sy het 'n ekstra vraag gevra om verheldering te kry oor wat sy moes doen direk na die Murray-opdrag, wat wel daarop dui dat meer opleiding moontlik van waarde sou gewees het), maar lig die gebruik van alle insette uit as positief omdat dit haar gehelp het om voort te gaan met haar vertellings en die vertellings meer uit te brei (MvsDA.11). Haar belewing van die toepassing van die tegniek tydens die opleidingsfase was positief vanuit haar beskrywing wat die doel van die tegniek, vir haar, gestel het as 'n wyse van kontrole of 'n struktuur-verskaffer wat haar gehelp het om te fokus op die insluiting van inligting wat sy andersins sou uitgelaat het (MvsDA.21). Die tegniek het haar ook blyk te help om verder in die storie in te dink sodat sy as gevolg daarvan, meer inligting kon gee (MvsDA.11). Haar belewing van die doel van die dinamiese assesseringstegniek (dus hoe sy dit verstaan het vanuit die opleiding) was ook dat dit aan haar sekerheid en verhoogde selfvertroue gegee het omdat sy ervaar het dat ek werklik luister en regtig belangstel (MvsDA.32). Kopknikke en "*And*" is onder andere deur haar uitgelig as spesifieke intervensies wat haar gehelp het om "beter" vertellings te maak, wat uiteraard haar siening kan "vertaal" na die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Die vrug van die opleidingsfase, by IDE, blyk dus verhoogde selfvertroue en sekerheid, meer gefokuste inligting verskaffing en uitgebreide denke te gewees het, met 'n positiewe emosionele belewing dat daar werklike belangstelling in haar vertellings is en dat daar aktief na haar geluister word.

Dit blyk volgens haar dat my gedrag of woorde nêrens haar vertellings inhibeer het nie (MvsDA.32), wat mag dui dat die tegniek nie negatiewe belewings by haar tot gevolg gehad het nie. Vanuit 'n kruiskulturele perspektief, waar taaluitspraak-, godsdienstige- en wêreldbeskouingsverskille tussen my en IDE teenwoordig was, blyk IDE se belewing ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees.

Die toename en verdieping in haar projeksies bevestig haar positiewe belewing van die assesseringsproses. Haar positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek, wat bygedra het om haar die assesseringsproses te laat geniet, blyk verband te hou met die resultate van die projeksie- en strukturele-analise wat daarop dui dat haar projeksies positief beïnvloed is deur die dinamiese assesseringstegniek van invraging.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

Kultuurfaktore blyk die kruiskulturele assesseringsituasie, dus die projeksie-assesseringsproses, sowel as IDE se projeksies te beïnvloed het in terme van IDE se gemaklik-raak met die proses, sowel as in die betekenis van haar response, en moontlik haar styl van sosiale interaksie wat uiteraard die breër assesseringsituasie en vlotheid van die projeksie-assesseringsproses ook beïnvloed. Haar siening dat outoriteit rigied is en dat vroue meer oop vir bespreking is met betrekking tot vraagstukke, kon bygedra het om die assesseringsproses 'n respekvolle en gemakliker situasie te maak vir ons albei omdat sy my belangstelling en poging tot die skepping van begrip van wat van haar verwag word, positief beleef het as aanmoediging. Sy mag my gedrag dus as nie-rigied kon gesien het.

Soos genoem tydens die bespreking van die gesprek oor kultuur, lyk dit of hierdie faktore IDE se projeksies toelig op al die projeksieplate, met uitsluiting van Projeksieplaat 4, waar haar storie handel oor 'n blanke seun wat aan rassisme, viktimisering en geweld blootgestel is. Die klem wat IDE vanuit haar kulturele perspektief plaas op onderrig en onderwys (Projeksieplaat 7), vryheid van keuse (Projeksieplaat 5), 'n man as eksterne hulpverlener (Projeksieplaat 2), die rol van die vrou as draer van lewe en hoop omdat sy geboorte kan skenk (Projeksieplaat 1; 3; 6), asook hoe sy ouerlike figure deurlopend as opponerend en negatief in haar projeksies sien, blyk haar projeksies vanuit haar kulturele oortuiging te belig.

4.9 DIE VERTELLINGS VAN DIE INDIËR SEUN (ISE)

Agtergrond: ISE se agtergrondinligting is slegs aan eksaminators verskaf.

Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas was, is (1)TAT 1; (2)TAT 2; (3)TAT 3BM; (4)TAT 5; (5)TAT 14; (6) Roberts-2-projeksieplaat 6; en (7)TAT 16.

4.9.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT ISE SE VERTELLINGS

4.9.1.1 Projeksie-analise[14]

Dit wil voorkom vanuit die projeksie-analise dat die temas in ISE se projeksies in die breë sentreer rondom vriendskap, 'n begeerte om aanvaar te word, te behoort, te bemeester en sy lewe te beheer. Hy blyk 'n verlange na sukses te hê. 'n Belewing van buitestaander-wees blyk

[14] Vergelyk ISE se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: ISE). Bylaag D bevat volledige analises, ter toeligting van ISE se emosionele hindernisse.

voor te kom. As toeligting toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van ISE se sewe kaarte in Tabel 4.68.

TABEL 4.68: ISE – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksieplaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK** Hierdie seun blyk sin te maak uit die belewing van intense verlies, onsekerheid en verwardheid deur te onttrek en te treur. Ouers word gesien as uitvoerders van lewensveranderende negatiewe, maar noodsaaklike besluite. Vriende en persoonlik waardevolle voorwerpe word gesien as baie skaars.
	Projeksie-plaat 2	Hierdie seun respondeer met gedrag wat goedkeuring van ouerlike-figure nastreef ten einde sy erkennings-, sowel as die gesin se versorgingsbehoeftes te bevredig. Hy sien die moederlike figuur as finansieel outoritêr met 'n behoefte aan kalmte en die oudste broer-figuur as beskermend, hardwerkend en versorgend.
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksieplaat 3**	Hierdie seun blyk oplossingsgeoriënteerde denke in te span tydens die singewing aan die ervaring van fisieke geweldpleging en die bedreiging van veiligheid en menswaardigheid, maar as beplanningsmeganisme en nie om die oplossing uit te voer nie. Mans word gesien as mishandelaars en vroue as strewend na 'n beter, veiliger toekoms.
FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksieplaat 4**	Hierdie seun blyk reaktief sin te gee aan die verlies van sekuriteit deur skok, hartseer en oplossingsgeoriënteerde gedrag, waar die hulp van eksterne hulpverleners ingeroep word. Polisie word gesien as betroubaar, bekwaam en as effektiewe probleemoplossers. Oudste kinders gesien as die gesaghebbers en uitsorteerders van 'n gesin.
	Projeksie-plaat 5	Hierdie seun blyk te respondeer met lydelikheid en ontvlugting op self-aanklagte van opsetlike oortreding. Hy blyk veroordeling en verwerping te vrees, vermy verantwoordelikheidsaanvaarding en hoop op 'n spirituele oplossing. Mense word gesien as veroordelend en verwerpend.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie seun blyk te respondeer met vrees op fisieke bedreiging. Maak sin uit negatiewe gebeure deur reaktief oor die situasie te besin en eie insigte te ontwikkel. Swart seuns word gesien as gevaarlik en as potensiële misdadigers. Die sluit van "regte" vriendskappe word gesien as problematies.
	Projeksie-plaat 7	Hierdie seun respondeer met logiese en oplossingsgeoriënteerde denke wanneer positiewe veranderinge nodig is en nagestreef word. Vriende word gesien as 'n belangrike beïnvloedingsfaktor in die lewe wat negatiewe effek kan hê.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings tref tussen ISE se response op die projeksieplate.

(a) Hooftema

Tematiese veranderinge het voorgekom met betrekking tot onbestuurbare en veeleisende hindernisse wat meer bestuurbaar geraak het, alhoewel die hindernisse nie positief bestuur

is by Projeksieplaat 5 en 6 nie. Van die temas (affiliasie, bemeestering en beheer) het intensiveer en uitgebrei. Met betrekking tot die hooftema (vriendskappe en affiliasie) het "ryker" stories ontwikkel vanaf Projeksieplaat 1 tot 7. Waar ISE se tema tydens Projeksieplaat 1 getuig van 'n onvermoë om vriende te maak, opwinding en die suksesvolle bestuur van doelwitte, ontwikkel die temas na meer negatiewe sienings oor vriendskap, in Fase 3. Doelwitte blyk ook te ontwikkel vanaf totale weet-nie-hoe (Projeksieplaat 1) tot dink-daaroor (Projeksieplaat 3) tot die beplanning van doelwit-bereiking (Projeksieplaat 4, 5, 6) tot die verwerkliking van alle gestelde doelwitte (Projeksieplaat 7). Projeksieplaat 2 blyk 'n uitskieter plaat ten opsigte van doelwit bereiking te wees en 'n geïdealiseerde staat van doelwitbereiking te veronderstel waar beide kinders die ouers tevrede stel en ook hul self-gestelde doelwitte bereik, behalwe dat isolasie nie "opgelos" word nie.

Tema-uitkomste blyk te ontwikkel vanaf 'n negatiewe, onopgeloste uitkoms (Projeksieplaat 1), na beplande oplossings waar geen uitvoering daarvan kan realiseer op daardie stadium nie (Projeksieplaat 3), waarna intensivering van bedreigings onopgeloste uitkomste laat by Projeksieplate 4-6. Projeksieplaat 7 bied 'n realistiese, positiewe uitkoms.

Die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek blyk mee te gewerk het tot verdieping in affiliasie-, bemeestering-, beheer- en buitestaander-wees-temas en tot meer bemagtigde uitkomste tydens Fase 3.

(b) Die hoofkarakter

Projeksieplaat 1 se hoofkarakter was onbevoeg om hindernisse te oorkom. Daar bestaan nie uitsluitsel oor wie die hoofkarakter by Projeksieplaat 2 is nie en daar word op wisselende vlakke van bevoegdheid gesinspeel by die onderskeie karakters. Projeksieplaat 3 se hoofkarakter was onbevoeg om haar hindernis op te los, maar het 'n positiewe toekomsverwagting dat sy wel op 'n stadium die oplossing sal kan bewerkstellig. Gedeeltelike bevoegdheid is deur die hoofkarakters in Projeksieplate 4-6 bereik en die hoofkarakter in Projeksieplaat 7 was bevoeg.

Met uitsondering van vertelling 2, wat 'n produk van die appèl van die projeksieplaat mag wees, wil dit lyk of die toepassing van die tegniek graduele styging van bevoegdheidsvlakke om eie gestelde doelwitte te bereik, teweeggebring het.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Die hoofkarakter se behoeftes wissel oor die fases heen en brei uit. Herkenning van hindernisse blyk toe te neem in Fase 3. Behoeftes aan affiliasie en bemeestering (in Fase 1)

brei uit na behoeftes aan veiligheid en sekuriteit, ontvlugting, ondersteuning, sowel as na behoeftes aan egte vriende, beheer en 'n positiewe bydrae in Fase 3.

Dit lyk of die dinamiese invragingstegniek algaande 'n diepere vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het, naamlik herkenning van problematiek en die begeerte om dit te oorkom.

(d) Wêreldbeskouing

By Projeksieplaat 1 beleef ISE die wêreld as oorweldigend en onbestuurbaar. By Projeksieplaat 2 is die wêreld veeleisend en harde werk is nodig om net te kan oorleef. Projeksieplaat 3 lewer 'n wêreld wat gevaarlik, bedreigend, onveilig en isolerend is. Projeksieplaat 4-7 lewer 'n wêreld wat vyandig, onveilig, veeleisend, en verwerpend is. 'n Intensivering van 'n negatiewe wêreldbeskouing blyk dus voor te kom. Projeksieplaat 7 bied, ten spyte van die negatiewe wêreldbeskouing, 'n uitkyk van 'n bestuurbare wêreld, in teenstelling met Projeksieplaat 1. Ontwikkeling van 'n onbestuurbare wêreld tot 'n deels bestuurbare, tot 'n bestuurbare wêreld blyk dus plaas te gevind het.

ISE se wêreldbeskouing blyk 'n spanning tussen goed/kwaad te weerspieël met betrekking tot Projeksieplate 3-7. Hierdie spanning kom voor ten opsigte van onveiligheid en bedreiging (3-6) en verkeerde keuses (5-7), maar ook met 'n geleidelike inskop van herstel, omkeer, aangaan (3-6) en eindelik kies wat reg is (7), dus oorwinning van die goeie.

Die moontlikheid bestaan dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek verandering meegebring het in die vorm van die ontwikkeling van 'n beskouing van 'n onbestuurbare na gedeeltelike bestuurbare tot 'n bestuurbare wêreld. Ontwikkeling blyk ook plaas te gevind het in die goed/sleg spanningslyn, waar ontwikkeling tot die maak van beter keuses plaasvind.

(e) Siening oor figure

By ISE kom 'n verskil tussen die sienings fase-georiënteerd voor by die kategorieë ouerlike en kontemporêre figure. Ouerlike figure is teenwoordig in Fase 1, maar nêrens anders nie. Vriende, as kontemporêre figure, blyk afwesig te wees in Fase 1 en 2, maar kom voor in Fase 3. By Projeksieplaat 1 weet die seun nie hoe om vriende te maak nie en by Projeksieplaat 2 leef die gesin in afsondering, ver van die beskawing, en vriende word nie genoem nie. Projeksieplaat 3 lewer die geïsoleerde, mishandelde vrou waar geen hulp beskikbaar blyk te wees nie. Projeksieplate 4 bevat steeds geen melding van vriende nie, maar wel familie wat bereikbaar blyk te wees. In Projeksieplaat 5 en 6 word vriende vanuit 'n negatiewe perspektief beskryf, maar die perspektief ontwikkel in Projeksieplaat 7 waar die hoofkarakter oorwinning behaal deur insig te ontwikkel om sy eie doelwitte te beplan en te

realiseer deur weg te breek van die negatiewe invloed van vriende. Junior figure kom nie voor tydens sy vertellings nie.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging 'n bydrae gelewer het tot 'n ommekeer met betrekking tot vriende, deurdat bevryding verkry is van die houvas van negatief beïnvloedende vriende.

(f) Betekenisvolle konflikte

Die hoofkarakters se begeerte om te affilieer, te bemeester en hul lewens te kan beheer intensiveer oor die fases heen. Konflikte neem toe. By vertelling 1 is die seun verpletter deur onomkeerbare omstandighede en Projeksieplaat 2 handel oor druk en dryfkrag eerder as overte konflikte. Projeksieplaat 3 se konflikte is toegespits op belewings van veiligheid/ onveiligheid en bemeestering/mislukking. Vanaf Projeksieplaat 4 kom meer konflikte voor en projeksies verdiep dienooreenkomstig(affiliasie/isolasie; outonomiteit/afhanklikheid; mag/ aanvaarding; verantwoordelikheid/onverantwoordelikheid; verwerping/aanvaarding; harmonie/konflik; egtheid/valsheid; beheer/uitgelewer-aan; reg/verkeerd; goed/sleg; prestasie of bemeestering/mislukking).

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek het moontlik by ISE 'n bydrae gelewer tot die intensivering van vriendskapskonflikte tussen die fases, en uitbreiding ten opsigte van betekenisvolle konflikte, asook met die opbou na Projeksieplaat 6 en 7 waar insigte ontwikkel het in een van die hoofkonflikte (affiliasie en vriendskap) en die insigte omgeskakel word in aksies, by Projeksieplaat 7.

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese vermeerder soortlik, maar neem af in intensiteit oor die vertellings heen. By Projeksieplaat 1 beklemtoon "*never ever*" (1.3) die finaliteit van verlies, by Projeksieplaat 3 sal die hindernis oorkom word, Projeksieplaat 4 dui aan dat polisie en selfbeveiliging die oplossing sal verskaf, by Projeksieplaat 5 is die vrees vir gevolge en "straf" fel, maar hy keer ook toe tot die spirituele en soek na positiewe dinge. By Projeksieplate 6 en 7 wil die hoofkarakters wegbreek en sien hulle ligpunte. Ryker beskrywings is gegee en meer en ryker inligting is so verkry. Die vrese brei uit oor die fases heen tot vrese vir afkeur, isolasie, magteloosheid, deprivering, verwerping, mislukking, gebrek aan liefde, gebrekkige veiligheid, fisieke aanranding en besering, straf en hulpeloosheid.

'n Afname in die intensiteit van die vrese het moontlik plaasgevind na die gebruik van die dinamiese invragingstegniek. Vermeerdering van soorte vrese blyk plaas te gevind het.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

'n Analise van die verdedigingsmeganismes, bepaal volgens die Haworth-metode, lewer die soorte verdedigingsmeganismes wat voorgekom het, sowel as die frekwensie verdedigingsmeganismes, ook uitgedruk as 'n persentasie ten opsigte van die projeksiestellings, soos getoon in Tabel 4.69.

TABEL 4.69: ISE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal projeksie-stellings	%
Projeksieplaat 1	3	3	32	9,4%*
Projeksieplaat 2	1	2	50	4,0%
Projeksieplaat 3	4	8	35	22,9%
Projeksieplaat 4	2	3	41	7,3%
Projeksieplaat 5	4	5	63	7,9%
Projeksieplaat 6	3	3	69	4,3%
Projeksieplaat 7	3	4	30	13,3%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x100=3/32 x 100≈9,4%

Geen sterk neiging blyk in Tabel 4.69 in 'n vergelyking tussen Fase 1 en Fase 3 se resultate nie, maar daar was twee uitskieters. Die skerp verhoging van die persentasie verdedigingsmeganismes tot 22,9% tydens die opleidingsplaat mag saamhang met verskeie faktore, byvoorbeeld my verhoogde toetrede deurdat hy die opleiding as kritiek kon beleef het, of die appèlwaarde van die projeksieplaat. Projeksieplaat 7 mag 'n hoër teenwoordigheid van verdedigingsmeganismes toon (13,3%) as gevolg van die verdieping in projeksie, die insigte wat verkry is en oorweging van 'n oorskakeling van die insigte na aksies. Die verhoging van verdedigingsmeganismes by Projeksieplaat 7 mag dus ook saamhang met die appèlwaarde van die projeksieplaat.

Die tegniek van invraging by dinamiese assessering blyk nie 'n direkte invloed te gehad het op die teenwoordigheid van sigbare duidings van verdedigingsmeganismes nie.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Waar gewete as duiding van superego nie tekens van verhoogde toetrede toon, behalwe by Projeksieplaat 5-7 nie, word tekens wat dui op 'n verhoogde toetrede van die superego wel gevind in Fase 3, deurdat "straf" intensiveer en uitkoms uit die straf nie moontlik blyk vanuit die omstandighede van die vertellings nie (Projeksieplate 4-6). Superego-toetrede is veral sigbaar by Projeksieplaat 5 waar hoë vlakke van gewetenswroeging voorkom. Projeksieplaat

7 blyk 'n uitskieter te wees waar verhoogde superego-toetrede prominent is in die keuse van reg bo verkeerd, alhoewel dit nog nie tot die daad gevoer word nie.

Aanduidings van die moontlike invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek op superego-toetrede by ISE kon gevind word by Fase 3 deurdat "straf" intensiveer het en dit nie moontlik gelyk het om daaraan te ontkom nie en omdat die kies van reg bo verkeerd, voorgekom het.

(j) Integrasie van die ego

'n Radikale verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk by Projeksieplate 1 en 7. In die vertelling by Projeksieplaat 1 is die hoofkarakter hulpeloos en kan hy nie uitkoms sien nie, waar die hoofkarakter by Projeksieplaat 7 nie net besluit om hindernisse te oorkom nie, maar die besluite ook wil implementeer. Integrasie van ego kom ook voor by Projeksieplate 2-6 waar die karakters ego-integrasie toon (ma is gelukkig waar sy is, seun vind 'n beter alternatief by Projeksieplaat 2) en die hoofkarakter by Projeksieplaat 2 'n goeie werk vind en vir die gesin help voorsien, by Projeksieplaat 3 van voornemens is om 'n oplossing te vind, by Projeksieplaat 4 uitsorteer wat sy kan en die polisie laat weet, by Projeksieplaat 5 soek na oplossings, en by Projeksieplaat 6 oplossings bedink. Die hoofkarakter in veral Projeksieplaat 7 bereik 'n kompromie tussen eie behoeftes, die eise van realiteit, en die eise van die superego.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het moontlik by ISE 'n impak op die verskil in uiteindelike manifestasies van ego-integrasie gehad. 'n Algemene tendens van patroonmatige verskil tussen Fase 1 en 3 is egter nie teweeg gebring nie. Integrasie van die ego kom van Projeksieplaat 2-7 voor. 'n Ontwikkeling na hoër vlakke van ego-integrasie blyk moontlik.

4.9.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van ISE se projeksies

Tabel 4.70 dui 'n samevatting aan van die kategorieë waar die dinamiese assesseringstegniek 'n verskil blyk teweeg te gebring het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.70: ISE – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Intensiveer, brei uit, ryker stories ontwikkel.
b. Die hoofkarakter	Ja	Karakter wat vasgelope is ontwikkel tot karakter wat realiteit aanvaar en bestuur.
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	Hoofkarakter se bestuur van hindernis-effekte deels bekwaam tot realisties bekwaam in Fase

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
		3.Herkenning van behoeftes neem toe. Begeerte tot aktualisering van behoeftes neem toe.
d. Wêreldbeskouing	Ja	Ontwikkel van onbeheerbare wêreld → sekere fasette beheer/ bestuur → positiewe piek van realistiese bestuurbaarheid by Projeksieplaat 7. Spanning tussen goed/sleg ontwikkel tot keuse vir reg bo verkeerd.
e. Siening oor figure	Ja	Ommekeer m.b.t. negatiewe vriende-figuur se houvas (kontemporêre figure).
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Vermeerder en verdiep.
g. Aard van vrese	Ja	Brei soortlik uit, maar intensiteit neem af.
h. Verdedigingsmeganismes	Nee	
i. Verhoging van superego-toetrede	Ja	Superego-toetrede prominent in die keuse van reg bo verkeerd, maar nog nie deurgevoer na daad.
j. Integrasie van die ego	Ja	Ontwikkeling van ego-integrasie vind plaas. Held integreer ego in finale vertelling.

Nege uit tien van die kategorieë van die projeksie-analise van ISE blyk positief beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek. Verdedigingsmeganismes blyk nie ooglopend beïnvloed te wees deur die toepassing van die tegniek nie.

4.9.1.3 Struktuur-analise

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot ISE se projeksies is saamgevat in Tabel 4.71 en verskyn volledig in E Aanhangsel. ’n Los kopie van Tabel 4.71 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.71	ISE - Struktuur-analise van vertellings						
SUBFASE	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
RESPONSE / **FASES**	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*	33V; 0NV 348V	25V ; 2NV 440V	183V ; 8NV 320V	59V ; 4NV 361V	48V ; 4NV 643V	21V ; 5NV 634V	17V ; 8NV 304V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)	32	50	35	41	63	69	30
c. Responspatrone/Lengte per inset**	Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***	8V;0NV	9V;2NV	29V;8NV ↑	14V;4NV ↓	12V;4NV ←	3V;5NV ←	4V;8NV →
e.Huiwerings	23	35	33	19	21	30	19
f. Herhalings	2	3	3	6	3	3	0
g.Getal direkte & eie verduidelikings	8	3	3	3	9	8	2
h.Woordkeuse	Gefragmenteerd Kwalifiserend *Looks like* 11 *Wants to* 1 *Maybe* 2	Beskrywend Kwalifiserend *Looks like* 16 *Wants to* 3 *Maybe* 2	Formulerend Kwalifiserend *Looks like* 11 *Wants to* 8 *Maybe* 1	Formulerend Kwalifiserend *Looks like* 18 *Wants to* 1 *Maybe* 0	Formulerend Kwalifiserend *Looks like* 17 *Wants to* 11 *Maybe* 0	Formulerend Kwalifiserend *Looks like* 25 *Wants to* 9 *Maybe* 0	Formulerend Kwalifiserend *Looks like* 1 *Wants to* 5 *Maybe* 0
i.Toename/verdieping in Projeksie-duidings**			√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie)** *****	1 Wendings 1.6...he'll try to...	2 Wendings 2.7 ...they are more like... 2.9... she finds a good job...	1 Wendings 3.18...looks like she is going to...	2 Wendings 4.7 ...she looks like she spent... 4.8 ...she'll call...	2 Wendings 5.3 He's just going to find... 5.5 ...because his family knows...	4 Wendings 6.3 he wanted to... 6.4 ...he looks like he's speaking... 6.5 ...these boys... 6.5...he wants to do something...	3 Wendings 7.4 ...decides that he wants... 7.5 ...he studies... 7.6 ...but he looks like someone...
• **Geïnisieer deur**	Ek sneller	Ek	Self	Ek	Ek	Self	Self
k.Toonaard	Negatief Hartseer Depressief Hulpeloos Alleen Onsekere, negatiewe uitkoms	Beskrywend Inligtingbiedend Hardwerkend Jonk sorg vir ouerlike figure Positiewe toekomsverwagting	Depressief Alleen Ongelukkig Geen heenkome Positiewe toekomsverwagting	Negatief Geskok Hartseer Sekuriteit Probleemoplossend Positiewe uitkoms	Negatief Ontvlugting Gewetenswroeging Onopgeloste uitkoms Begeerte vir herstel	Negatief Viktimiserend Vreesagtig Aggressief Insigte ontwikkel Onopgeloste uitkoms	Neg→Pos Oplossingsgeoriënteerd Realisties Insigte ontwikkel en toegepas Positiewe, realistiese uitkoms
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**	√ √ √	√ √ √	√ √	√ √ √	√ √	√ √	√ √
m.Formaat	Gefragmenteerd Storie/sinne onvolledig	Beskrywing van hoe dit lyk + storie	Storie	Storie	Storie	Storie met verduidelikings/ verhelderings	Storie

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.59 tot 4.65 vir duidings van responspatrone

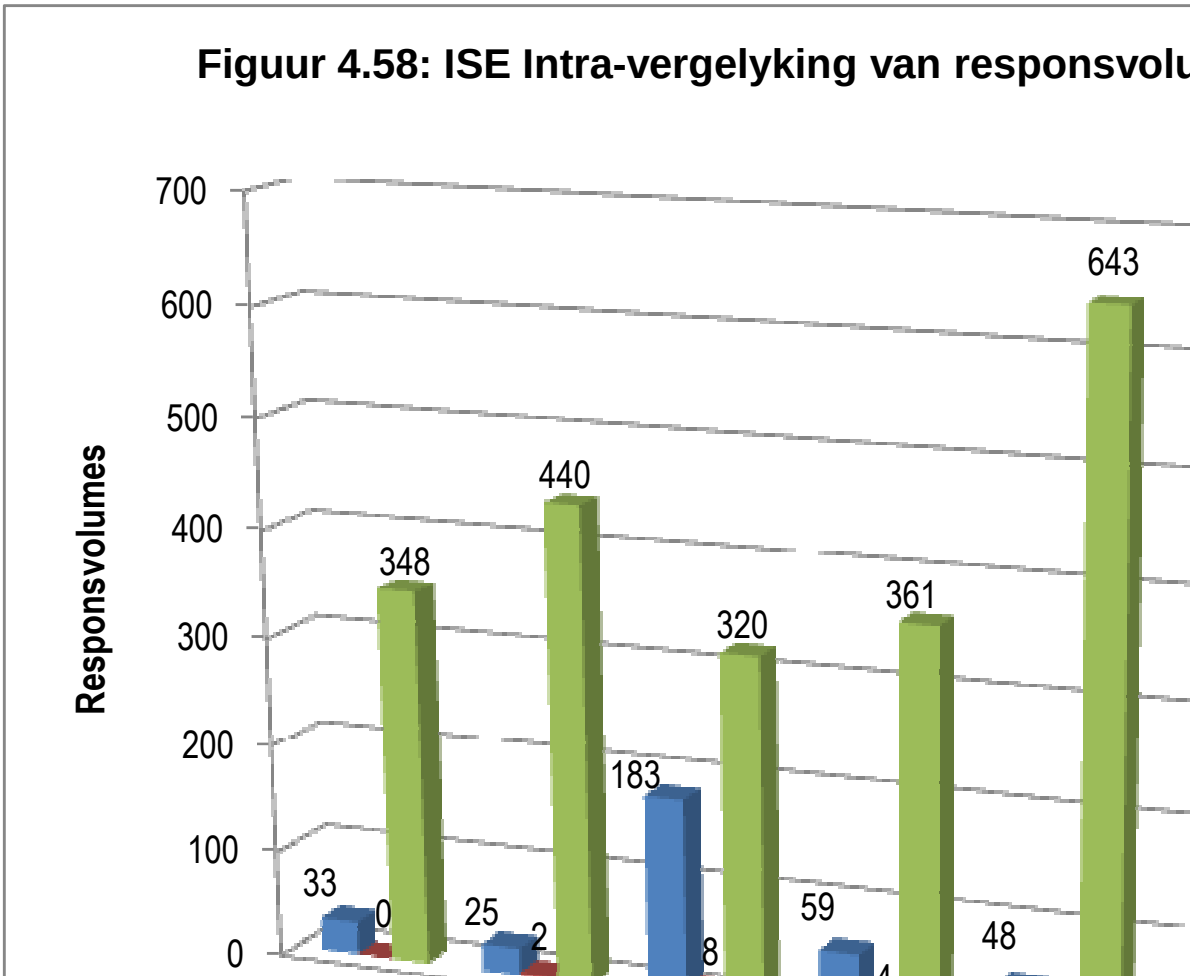
*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

(a) Volume van response

Die analise van ISE se volume van response word vervat in E Aanhangsel. Figuur 4.58 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van my insette (verbale en nieverbale uitings) en van ISE se verbale response.



Die intra-vergelyking oor die fases heen in Figuur 4.58 toon hoe my getal insette eers toegeneem het tydens die opleiding (Projeksieplaat 3:191) en hertoetsfase (Projeksieplaat 4 en 5, respektiewelik 63 en 52) alvorens dit weer begin daal het by Projeksieplaat 6 (26) en 7 (25). In Fase 3 het ISE se woordetal ietwat gestyg by Projeksieplaat 4 (361) en skerp verhoog tydens Projeksieplate 5 (643) en 6 (634). Die vertelling op Projeksieplaat 7 was die kortste (304) van almal. As verdere toeligting is die verhouding van my insette (verbaal en nieverbaal) tot ISE se woorde bepaal, sowel as die persentasie van ISE se woorde uit die totale kommunikasie tydens elke vertelling. Tabel 4.72 dui dit aan.

TABEL 4.72: ISE – Verhouding ten opsigte van my insette tot sy woorde en persentasie van sy woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	ISE	Totale kommunikasie	Verhouding van my insette tot ISE se getal woorde*	ISE se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	33	348			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**33**	**348**	**381**	**1:10,5**	**91,3%**
Vertelling 2	Verbaal	25	440			
	Nieverbaal	2				
	Subtotaal	**27**	**440**	**467**	**1:16,3**	**94,2%**
Vertelling 3	Verbaal	183	320			
	Nieverbaal	8				
	Subtotaal	**191**	**320**	**511**	**1:1,7**	**62,6%**
Vertelling 4	Verbaal	59	361			
	Nieverbaal	4				
	Subtotaal	**63**	**361**	**424**	**1:5,7**	**85,1%**
Vertelling 5	Verbaal	48	643			
	Nieverbaal	4				
	Subtotaal	**52**	**643**	**695**	**1:12,4**	**92,5%**
Vertelling 6	Verbaal	21	634			
	Nieverbaal	5				
	Subtotaal	**26**	**634**	**660**	**1:24,4**	**96,1%**
Vertelling 7	Verbaal	17	304			
	Nieverbaal	8				
	Subtotaal	**25**	**304**	**329**	**1:12,2**	**92,4%**

* Bewerking: Getal woorde van ISE /My insette=348/33≈10,5

** Bewerking: ISE woordtelling/Totale kommunikasie x 100=348/(33+0+348) x 100≈91,3%

Tabel 4.72 toon nie ’n liniêre progressie óf ’n neiging tot patroonmatige herhaling vanaf Fase 1 tot 3 met betrekking tot die verhouding van ISE se getal woorde tot my insette of sy woordetal uitgedruk as ’n persentasie van die totale kommunikasie nie. Responsvolumes is myns insiens beïnvloed deur taal-, taak-, begrypings- en emosionele hindernisse, waar gebroke sinne en gefragmenteerde vertellings bygedra het tot ’n hoër Responsvolume tydens Fase 1, wat nie noodwendig in die breër prentjie betekenisdraend was nie. In ISE se geval beperk die definiëring van die kategorie (omdat elke woord getel word al is dit nie betekenisdraend in ’n volsin nie), sowel as die hindernisse wat bemerk is, ’n sinvolle betekenisgewing aan die invloed van die tegniek op Responsvolumes.

Dit wil voorkom asof die toepassing van ’n dinamiese invragingstegniek nie ’n invloed gehad het op die woordtellings van ISE nie.

(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.71)

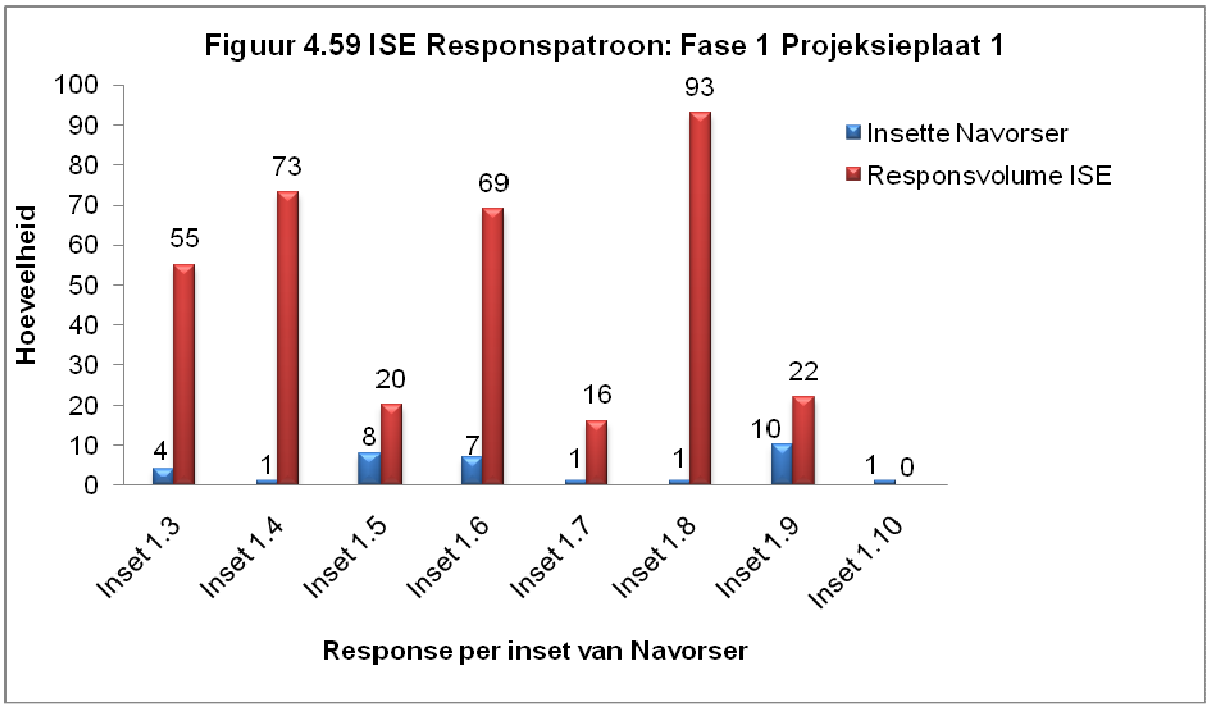
Die analise van ISE se projeksiestellings word vervat in E Aanhangsel. ISE se getal projeksiestellings het by Projeksieplaat 2 gestyg (van 32 na 50). Hierdie uitkoms is egter

bedrieglik omdat Projeksieplaat 1 gebroke sinne en gefragmenteerde vertelling bevat, en Projeksieplaat 2 meer beskrywings van sy indrukke van "hoe dit lyk" bevat as suiwer storievertelling met projeksiestellings. Indien die Formaat van die vertellings in gedagte gehou word, word 'n meer ingeligte siening van die betekenis van Fase 1 se projeksiestelling voorkoms, verkry, omdat Fase 1 se projeksiestellings vanuit hierdie agtergrond beskou behoort te word. Met hierdie inligting in gedagte mag dit wees dat Fase 3 se projeksiestellings (41-63-69-30), in teenstelling met dié in Fase 1 (32-50), wel positief beïnvloed kan wees deur die tegniek. Omdat projeksiestellings by Projeksieplaat 2 nie as "akkuraat" beskou kan word nie.

Globaal wil dit voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek 'n invloed by ISE gehad het met betrekking tot die voorkoms van projeksiestellings. Projeksiestellings se frekwensie blyk wisselvallig te vertoon het.

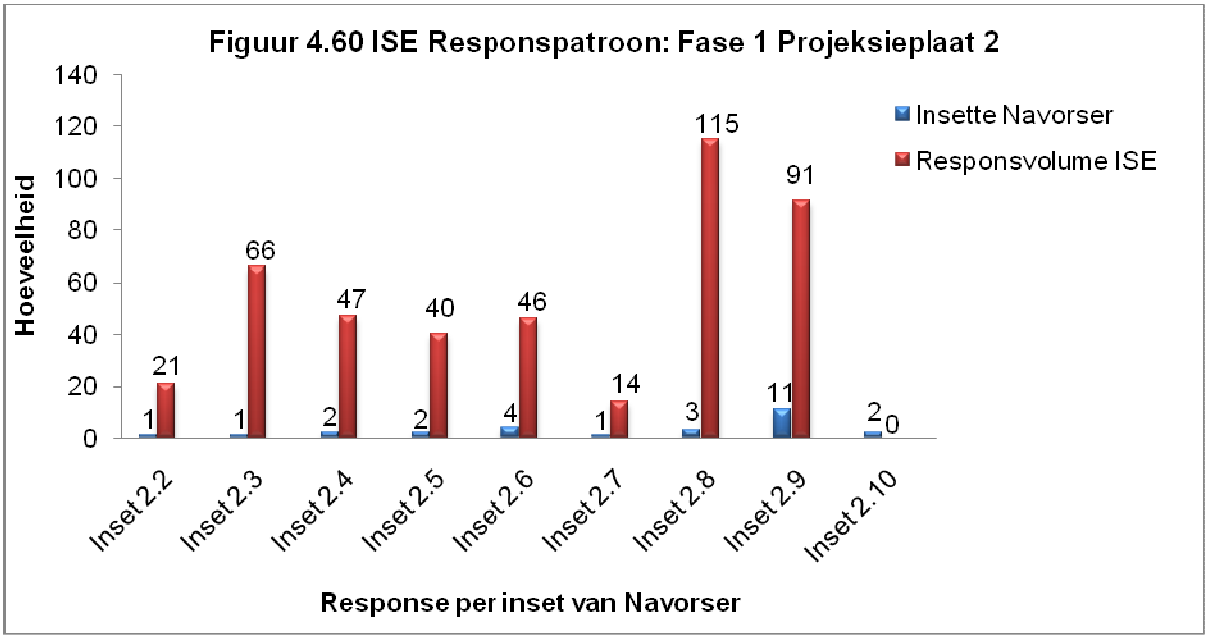
(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

Die responspatrone by ISE word vervat in E Aanhangsel. Die voorstelling van sy responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.59-4.65.



Figuur 4.59 toon die responspatroon tydens die intree projeksieplaat. Ná die Murray-opdrag het ISE gevra "*Must I tell it to you?*", wat aandui dat verdere verduideliking reeds van meet af nodig was. Hierna het hy 'n vertelling gelewer van 128 woorde, waartydens ek slegs 'n enkele "*Mm-mm*" (1.4) gelewer het. Ek het sy woorde herhaal (1.5) waarna hy 20 woorde gelewer het. My inset (1.6), weer 'n herhaling van sy woorde waar ek slegs die woord "*what"* vooraan gevoeg het, het 69 woorde van hom af gelewer waarna kort insette, "*And?*" (1.7) en "*Mm-*

mm" (1.8) 'n verdere 93 woorde gelewer het. Ten slotte moet gemeld word dat Projeksieplaat 1 gebroke, onvoltooide sinne en frases gelewer het wat ten tye moeilik was om te volg.



ISE se responspatroon by Projeksieplaat 2 (Figuur 4.60) was verskillend van dié by Projeksieplaat 1. ISE het veral beskrywings gebruik "*This picture looks like...*" (2.2). Vir my bestaan sy vertelling uit 5 grepe. Die eerste vertellingsgreep begin as respons op my "*OK*" direk nadat die projeksieplaat aan hom oorhandig is, en lewer 174 (21+66+47+40) woorde tot by 2.5, met eenvoudige insette soos "*Mm-mm*" (2.3, 2.4), erkennende kopknikke (2.4, 2.5) en "*OK*" (ook by 2.5). Die oorblywende insette (2.6-2.9) van my af het telkens 'n afsonderlike vertellingsgreep gelewer, dus 'n verdere vier grepe, die laaste twee weer met hoë volumes (115, 91). Geen verder storievertelling het na my inset "*Anything else?*" (2.10) plaasgevind nie.

Fase 1 (Figure 4.59 en 4.60) toon dus verskeie insette van my kant af in 'n poging om ISE se versadigde vertelling te ontlok en begrip vir wat verwag word, te probeer bewerk. Figuur 4.61 toon die insette by Projeksieplaat 3, die opleidingsplaat, beginnende ná die aanvanklike dinamiese verduideliking (wat nie deel vorm van hierdie analise nie).

Met ISE het ek by Projeksieplaat 3 (Figuur 4.61) vele insette en verduidelikings gebied om sy begrip te probeer verseker. Sy responspatroon het verskil van die vorige twee projeksieplate deurdat meer insette met gepaardgaande verduidelikings van my kant af gemaak is, met dienooreenkomstig meer gereguleerde vertelling per respons van sy kant af. Sy response was in die algemeen bondiger en by drie geleenthede vroeg in die vertelling (3.10, 3.11, 3.13) is geen respons ontlok nie. Die vertelling het ook vroeër (3.14) in die reeks gepiek as in Fase 1.

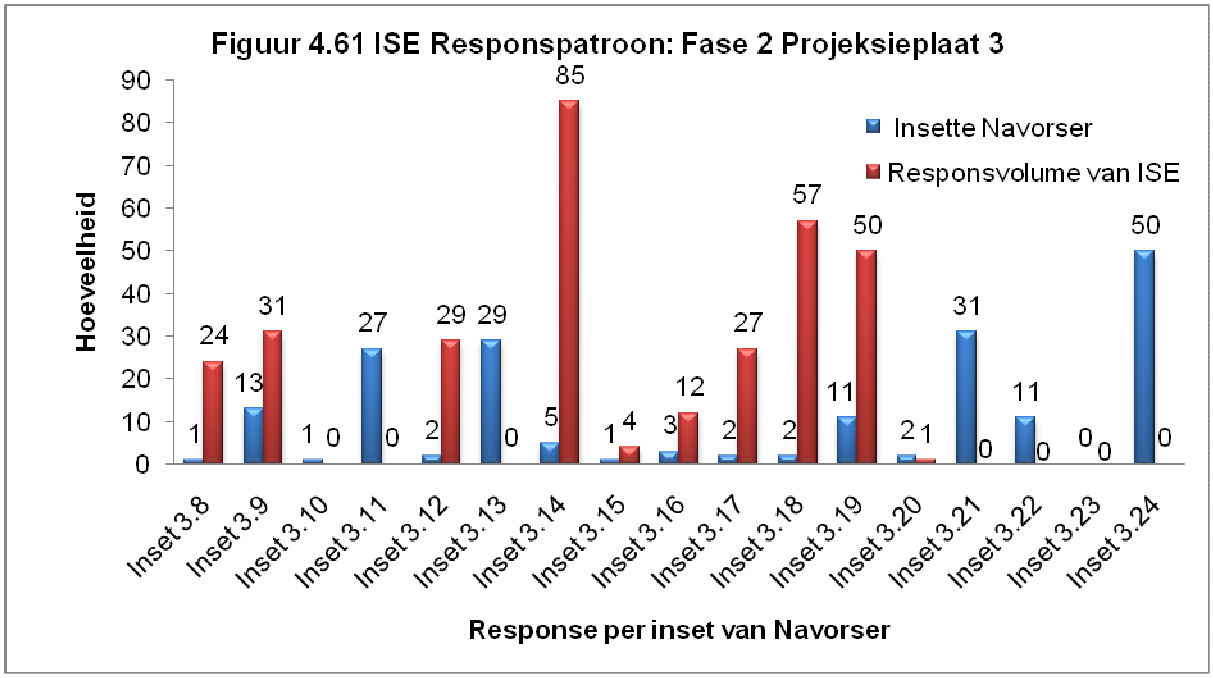
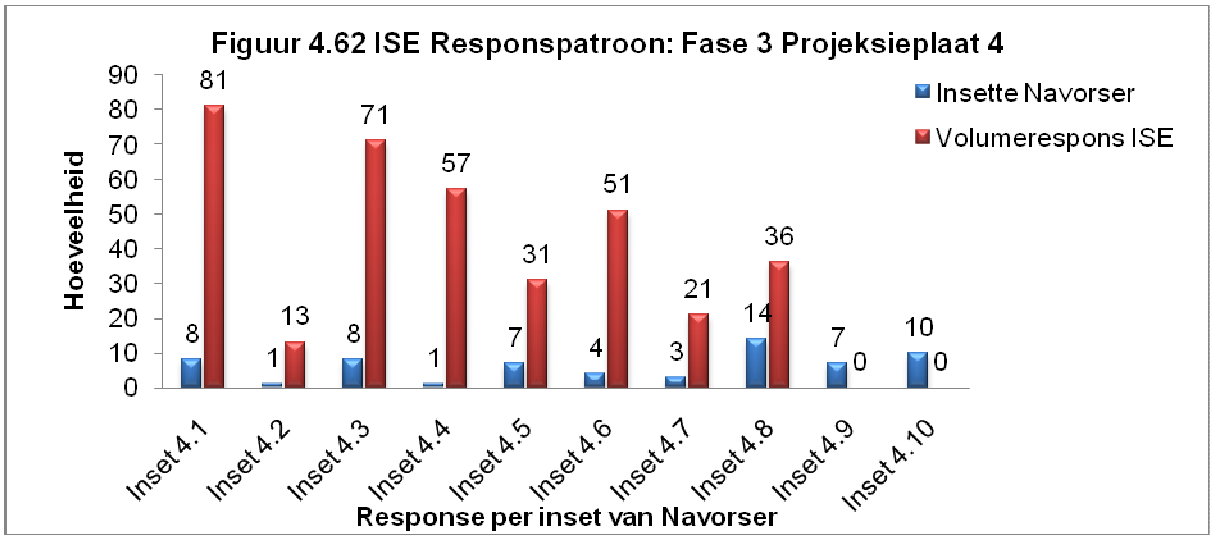
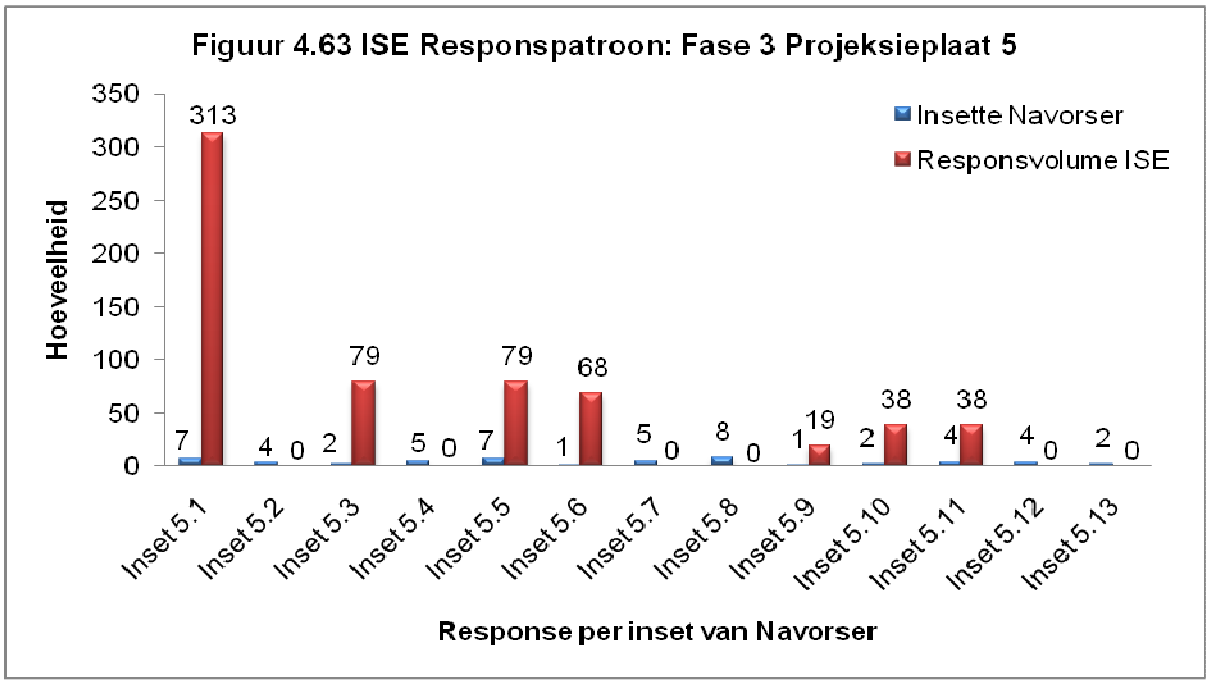


Figure 4.62 tot 4.65 gee 'n grafiese voorstelling van my hoeveelheid insette *versus* die volume van die response wat ISE verskaf het tydens die hertoetsfase, naamlik op Projeksieplate 4-7.

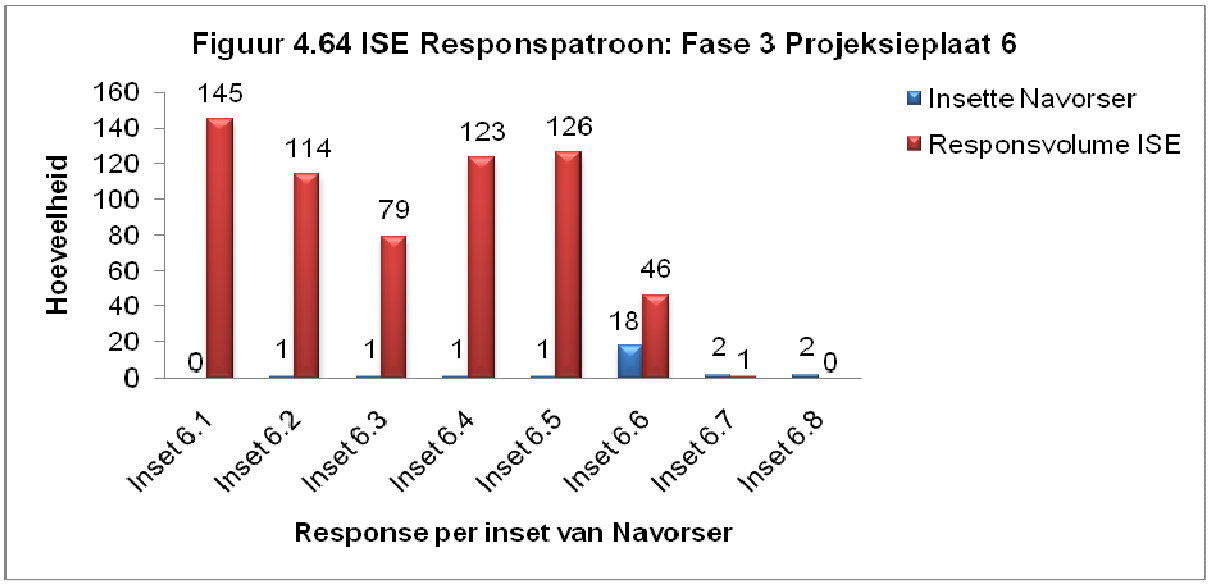


Figuur 4.62 toon dat alhoewel minder, daar steeds baie insette deur my gelewer is omdat die opleidingsplaat nie genoegsame begrip by ISE blyk te bewerkstellig het nie. ISE het respondeer op my inleiding (4.1) met 94 (81+13) woorde, wat slegs deur my "*Mm-mm*" (4.2) onderbreek is. Hierna het ek 'n herhaling van sy woorde gebruik (4.3), wat 71 woorde gelewer het. Ek het weer een woord herhaal (4.4) wat 57 woorde gelewer het, ensovoorts. Die hoogste responsvolume is reeds by 4.1 bereik, waarna die volume geleidelik afgeneem het.

Figuur 4.63 en Figuur 4.64 toon 'n verskillende responspatroon as by Figuur 4.62.



Figuur 4.63 toon dat 'n hoër responsvolume (313) as by die vorige vertelling reeds bereik is by die eerste inset deur ISE, en dat 'n verdere drie response met volumes van om en by 70 gelewer is op eenvoudige insette. Verdere insette van my (5.2, 5.4, 5.7, 5.8) het egter geen response ontlok nie. Geen respons is gelewer op my herhaling van sy woorde nie, behalwe by 5.10.



Figuur 4.64 toon dat hoër aanvangsvolumes bereik is, waarby hoofsaaklik eenvoudige erkennende kopknikke ingespan is om 'n versadigde, vloeiende vertelling van hoë volume te lewer.

Figuur 4.65 verskaf 'n ietwat verskillende responspatroon deurdat ISE onseker was oor wat hy veronderstel was om te doen met die blanko plaat by Projeksieplaat 7 (TAT 16). Ek moes dus eers 'n ekstra verduideliking lewer (7.3) alvorens hy kon voortgaan. Hierna het die responsgrepe in volume toegeneem tot by 7.5, met bondige projektiewe kommentaar by 7.6 en 7.7. Slegs erkennende kopknikke was benodig tydens die vertelling.

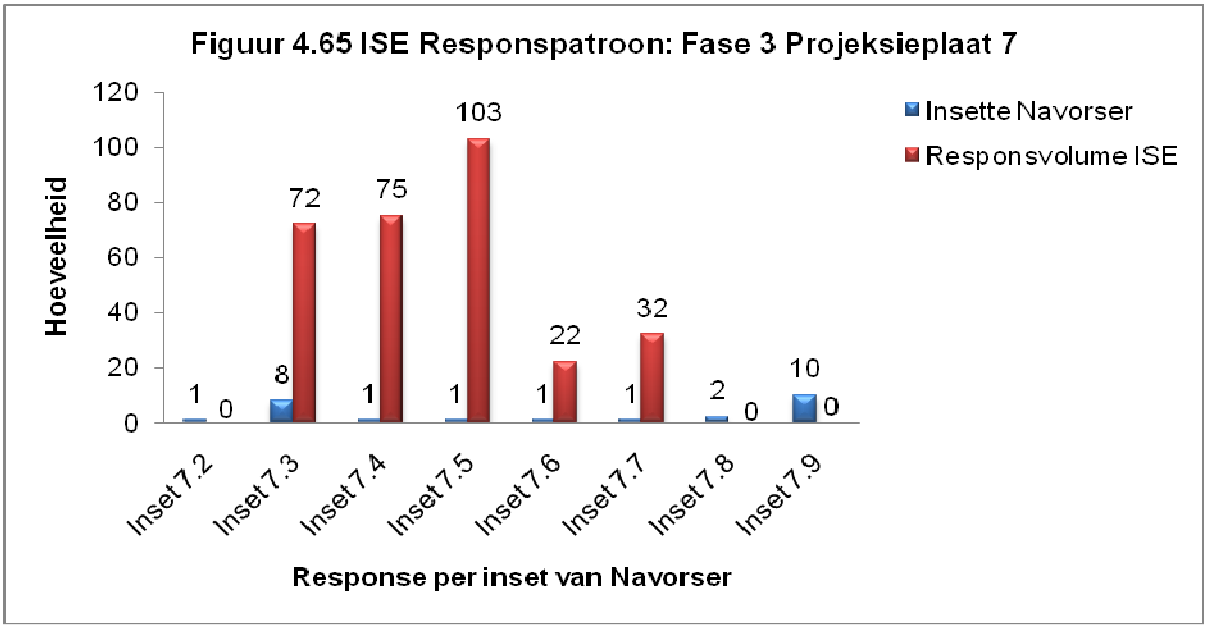


Figure 4.59-4.65 toon dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging ISE se responspatrone beïnvloed het ten gunste van eenvoudiger ontlokking benodig deur my om versadigde vertellings sonder 'n lang aanloop te bereik.

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.71)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by ISE is vervat in E Aanhangsel. Uit Tabel 4.71 word opgemerk dat ongeveer dieselfde getal verbale aanmoedigings (8,9%) tydens Fase 1 by die onderskeie projeksieplate gebruik is. ISE se gebroke sinskonstruksie en gefragmenteerde vertellings kon bygedra het dat ek redelik baie insette moes maak. Toe ek besef by die aanvang van Fase 3 dat nog meer opleiding nodig was, het ek gepoog om volgehoue ondersteuning te verskaf, wat my verbale insette by Projeksieplaat 4 en 5 (14, 12) steeds hoog gehou het. My verbale aanmoediging het by Projeksieplaat 6 en 7 (3, 4) skerp afgeneem, maar my aanvanklike inset by Projeksieplaat 7 moes uitgebrei word met 'n verdere verduideliking, sodat ISE kon begryp wat hy by die blanko plaat (TAT 16), moes doen. My nieverbale aanmoedigings het van 0 en 2 by Projeksieplaat 1 en 2 verhoog na 4, 4, 5 en 8 tydens Fase 3.

Dit lyk of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by ISE die tipe aanmoedigings beïnvloed het ten gunste van eenvoudiger aanmoedigings, dus die vermindering van verbale insette en vermeerdering van nieverbale insette.

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.71)

Huiwerings wat in ISE se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van ISE se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.73 getoon.

TABEL 4.73: ISE – Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	23	348	6,6%*
	Projeksieplaat 2	35	440	8,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	33	320	10,3%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	19	361	5,3%
	Projeksieplaat 5	21	643	3,3%
	Projeksieplaat 6	30	634	4,7%
	Projeksieplaat 7	19	304	6,3%

*Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop:23/348x100≈6,6%

Volgens Tabel 4.73 het in Fase 1 'n relatief hoë persentasie huiwerings, onderskeidelik 6,6% en 8,0%, voorgekom. Tydens die opleidingsfase was ISE se huiwerings die meeste (10,3%), moontlik as gevolg van sy onsekerheid wat kon verhoog het omdat hy my insette as kritiek kon geïnterpreteer het. Tydens Fase 3 het sy huiwerings afgeneem (5,3%, 3,3%, 4,7%), maar by die laaste vertelling weer toegeneem tot die aanvanklike vlak (6,3%). Dit kan moontlik toegeskryf word aan die aard van die appèl en die spesifieke projeksie waarmee ISE afgesluit het. Hier blyk 'n tendens te wees van verminderde huiwerings vanaf Fase 1 na Fase 3.

Dit wil voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by ISE. Huiwerings het afgeneem in verhouding tot responsvolume.

(f) Herhalings (sien Tabel 4.71)

'n Volledige aanduiding van ISE se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel en die verhouding van sy herhalings tot sy responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.74 getoon.

TABEL 4.74: ISE – Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	2	348	0,6%
	Projeksieplaat 2	3	440	0,7%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	3	320	0,9%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	6	361	1,7%
	Projeksieplaat 5	3	643	0,5%
	Projeksieplaat 6	3	634	0,5%
	Projeksieplaat 7	0	304	0,0%

Tabel 4.74 toon 'n stygende tendens in ISE se getal herhalings deur Fase 1 en 2, tot by Projeksieplaat 4 in Fase 3. Hierna is daar 'n vermindering tot by Projeksieplaat 7, met geen herhalings nie. Laasgenoemde mag toegeskryf word aan die aard van die appèl van die projeksieplaat op ISE, of aan die verdieping van sy projeksie.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, blyk invloed te gehad het op die frekwensie van herhalings by ISE se vertellings deurdat herhalings verminder het ná die verlengde opleiding tydens Projeksieplaat 4.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.71)

Die analise van die getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.75, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

TABEL 4.75: ISE – Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	8	348	2,3%
	Projeksieplaat 2	3	440	0,7%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	3	320	0,9%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	3	361	0,8%
	Projeksieplaat 5	9	643	1,4%
	Projeksieplaat 6	8	634	1,3%
	Projeksieplaat 7	2	304	0,7%

Tabel 4.75 toon Projeksieplaat 1 as moontlike uitskieter by ISE. ISE se verduidelikings het moontlik hier verband gehou met onsekerheidsbelewing en/of die appèlwaarde van die projeksieplaat. Omdat Projeksieplaat 1 die aanvang van die projeksie-assessering was, mag die hoër voorkoms van verduideliking hier juis relevant wees in my analise van die impak van die twee metodes. Omdat die projeksie by Projeksieplaat 2 'n uitskieter was ten opsigte van geïdealiseerde doelwitbereiking, mag sy behoefte om verduidelikings te gee hier afgeneem het. Hierdie in ag genome, lyk dit of dit sin sou maak om daarom Fase 3 met Projeksieplaat 1 se verduidelikings te vergelyk. Daar moet in gedagte gehou word dat numeriese inligting in hierdie studie nie primêr kwantitatief hanteer word nie, maar as 'n sinmaking-"toevoeging" komplementerend tot en in samehang met my kwalitatiewe analise gebruik word. Fase 3 se verhouding van verduidelikings tot responsvolume, uitgedruk as 'n persentasie, blyk deurlopend laer as by Projeksieplaat 1 te wees.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk 'n invloed te gehad het ten opsigte van die vermindering van die getal verduidelikings by ISE se projeksieplate.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.71)

Woordkeuse en Formaat blyk by ISE 'n samehang te vorm. Die analise van Woordkeuse is vervat in D en E Aanhangsel. Van meet af het ISE sy vertellings onderbreek met kwalifiserings en sinsnedes wat 'n gebroke, deurmekaar vertelling veroorsaak het. Hy het nie sy sinne en frases voltooi nie. Hy het die woorde "*look(s) like*" en "*want(s) to*" baie gebruik en ek het opgemerk dat die gebruik van "*maybe*" op 'n stadium verdwyn het. Sy sagte stem, uitspraak, woordkeuse en gebroke sinskonstruksie het die volg van sy vertellings bemoeilik. Tydens Projeksieplaat 2 het ISE meer beskrywende woorde begin gebruik en inligting verskaf oor "hoe dit lyk". Woorde is gebruik as kommentaar oor wat hy sien met projeksiestellings tussenin. By Projeksieplate 3-7 het sy vertellings "verbeter" en die woordkeuse en storievertellings was meer gestruktureerd en volgbaar vir my. Projeksieplaat 6 het weer baie onderbreekte sinne met eie verduidelikings en verhelderings tussenin gelewer, maar die storieverloop kon steeds gevolg word. Die tendense van sy woordkeuses "*look(s) like*", "*want(s) to*" en "*maybe*" is ondersoek om te bepaal in hoe 'n mate dit sy vertellings kon beïnvloed het. Die resultate is vervat in Tabel 4.76-4.79.

TABEL 4.76: ISE – Die verhouding van die gebruik van "*look(s) like*" tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksie-plate	Frekwensie "*looks like*"	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	11	348	3,2%
	Projeksieplaat 2	16	440	3,6%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	11	320	3,4%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	18	361	5,0%
	Projeksieplaat 5	17	643	2,6%
	Projeksieplaat 6	25	634	3,9%
	Projeksieplaat 7	1	304	0,3%

Tabel 4.76 toon twee uitskieter projeksieplate (4-hoog; 7-laag). Dit mag wees dat hy die "*look(s) like*" formulering meer dikwels gebruik het tydens Projeksieplaat 4 omdat hy minder gemaklik was na die opleidingsplaat deurdat hy my toenemende insette as kritiek kon beleef het en daarom 'n behoefte gehad het om afstand tussen hom en die projeksieplaat te plaas, of weens die appèlwaarde van die projeksieplaat, óf weens die verdieping in projeksies. Projeksieplaat 7 het 'n hoogtepunt vertelling gebied, waar die hoofkarakter gestelde doelwitte bereik het, insigte verkry is en ego-integrasie voorgekom het. Dit mag dus die rede wees vir ISE se verminderde gebruik van die kombinasie "*look(s) like*", by hierdie vertelling. Indien die verhouding van die gebruik van "*look(s) like*" tot die responsvolume per projeksieplaat beskou word, wil dit voorkom of die toepassing van die tegniek nie 'n patroonmatige invloed daarop gehad het nie.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk ISE se "*look(s) like*" response nie deurlopend by Fase 3 te beïnvloed het nie. Indien die frekwensie van "*look(s) like*" in verhouding tot Responsvolume beskou word, blyk die toepassing van die tegniek geen beduidende patroonmatige effek te gehad het nie, maar dit kon wel meewerk tot uitskieter-resultate by Projeksieplate 4 en 7.

TABEL 4.77: ISE – Die verhouding van die gebruik van "*want(s) to*" tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "*want(s) to*"	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	1	348	0,3%
	Projeksieplaat 2	3	440	0,7%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens	Projeksieplaat 3	8	320	2,5%

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "*want(s) to*"	Respons-volume	%
projeksieplaat)				
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	1	361	0,3%
	Projeksieplaat 5	11	643	1,7%
	Projeksieplaat 6	9	634	1,4%
	Projeksieplaat 7	5	304	1,6%

Tabel 4.77 toon die neiging in ISE se gebruik van "*want(s) to*", oor die fases heen. Die effek van die opleidingsplaat is sigbaar in die hoogste telling (2,5%), en Projeksieplaat 5-7 (1,7%, 1,4%, 1,6%) is opmerklik hoër as in Fase 1 (0,3%, 0,7%). Soos reeds genoem is my siening dat ISE vanaf Projeksieplaat 5 begin toon het dat hy baat gevind het by die leerproses. Namate hy dus begin verstaan het wat verwag word en/of meer verdiep geraak het in sy storievertelling, mag hy onbewustelik of selfs bewustelik die WIL vir verandering begin formuleer het. Ek is egter onseker hieroor.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk ISE se "*want(s) to*" response te beïnvloed het deurdat vermeerdering in die gebruik daarvan ingetree het.

Tabel 4.78 dui die gebruik van "*maybe*" tydens ISE se vertellings aan.

TABEL 4.78: ISE – Die verhouding van die gebruik van "*maybe*" tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "*maybe*"	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	1	2	348	0,6%
	2	2	440	0,5%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	3	1	320	0,3%
Fase 3 Hertoetsfase	4	0	361	0,0%
	5	0	643	0,0%
	6	0	634	0,0%
	7	0	304	0,0%

Tabel 4.78 toon geen gebruik van "*maybe*" in Fase 3 nie, in teenstelling met Fase 1 (0,6%, 0,5%) en Fase 2 (0,3%). Dit mag inhou dat ISE meer seker van homself en sy idees geraak het as gevolg van die leer wat plaasgevind het vanuit die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging, en daarom dit minder nodig gevind het om moontlikheid in sy vertellings in te bou. Dit mag egter ook blyke daarvan wees dat ISE meer verdiep geraak het in sy storievertelling en gebeure daarin as sekerhede gesien het, wat myns

insiens toenemend vanaf Projeksieplaat 5 gebeur het. Geen duiding van wat werklik die oorsaak hiervan was, is egter met sekerheid verkry nie.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk ISE se "*maybe*" response te beïnvloed het deurdat hy dit in Fase 3 glad nie meer gebruik het nie.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.71)

Tydens die bespreking van die resultate van ISE se projeksie-analise (vergelyk 4.9.1.1) is 'n toename en 'n verdieping in projeksie-duidings bemerk oor die fases heen. As gevolg van die feit dat ISE langer geneem het om te begryp wat hom te doen staan, is toenemend meer projeksie stellings eers by Projeksieplate 5 en 6 (vergelyk struktuur-analise b) gemaak as respons op minder aanmoedigings (vergelyk struktuur-analise c en d). Vertellings was duidelik minder gefragmenteerd en verdieping in die projeksies het inderdaad plaasgevind (vergelyk die transkripsies van ISE). 'n Hoogtepunt in die verdieping van ISE se projeksies met sterk duidings van oplossingsgeoriënteerde denke en insigte wat hyself genereer het, kom by Projeksieplaat 7 voor, ten spyte van verminderde projeksiestellings.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk ISE se projeksies te beïnvloed het deur dit te laat toeneem en verdiep.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.71)

Die analise van wendings in ISE se vertellings is vervat in E Aanhangsel. Die wendings in sy vertellings wissel tussen wendings wat deur my aanmoedigings gesneller is (Projeksieplate 1-5) en self-geïnisieerde wendings (Projeksieplate 3, 6, 7). Die getal wendings blyk konstant te wees tot by Projeksieplaat 5. By Projeksieplate 6-7 het die wendings toegeneem en was dit self-geïnisieerd.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek blyk by te gedra het tot die ondersteuning van spontane wendings in ISE se laaste twee vertellings.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.71)

Die analise van die toonaard van ISE se projeksies is vervat in D Aanhangsel. Die toonaard het verander vanaf Fase 1 tot 3. By Projeksieplaat 1 versterk ISE se gebruik van onvoltooide, gefragmenteerde stellings die onsekere, depressiewe toonaard waar 'n hopelose, negatiewe uitkoms die vertelling afsluit. Projeksieplaat 2 lewer 'n beskrywing met gepaardgaande aandag aan inligting en 'n positiewe toekomsverwagting as uiteinde. Projeksieplate 3-6 lewer 'n negatiewe toonaard wat 'n mate van probleemoplossende elemente bevat, wat piek in Projeksieplaat 7 se realistiese, oplossingsgeoriënteerde trant. Die toonaard van

Projeksieplate 6-7 verskil in 'n betekenisvolle opsig van die res deurdat Projeksieplaat 6 'n insigtelike toon begin aanslaan, wat tydens Projeksieplaat 7 vanaf insig in verwesenliking na 'n realistiese, oplossingsgerigte toonaard piek.

Het die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate die toonaard van ISE se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom. Intensivering van die donkerte van 'n morele dilemma het by Projeksieplaat 5-7 plaasgevind, met as teenwig 'n stygende insigtelike verdieping in die afloop van die projeksies by Projeksieplate 6-7.

(l) Goeie response op ontlokkings (sien Tabel 4.71)

Die analise van watter van my insette goeie response by ISE teweeg gebring het, is vervat in E Aanhangsel. Alhoewel ISE gesukkel het om te begryp wat verwag word, het hy tydens Fase 3 veral baat blyk te vind by eenvoudige, erkennende kopknikke. Verskeie soorte ontlokkingswyses is ingespan by ISE, naamlik uitings, herhaling van sy woorde en frases en opdragte. Wisselende response is verkry by die onderskeie ontlokkingswyses by die onderskeie projeksieplate.

Op my navraag of daar enige iets was wat hom moontlik gehelp het om te verstaan wat hy moes doen (MvsDA.8), het hy gestel dat die woorde wat ek gebruik het wanneer hy gestop het, hom gehelp het (MvsDA.9) en hy het verder verklaar dat "*… And I couldn't think of a different point to carry on and you just said my last word that I used, and …*" (MvsDA.10). Insette wat hom ook blyk te gehelp het, was "*...making different sounds like that gesture to continue*" (MvsDA.12), soos erkennende kopknikke (MvsDA.13). Om sy woorde te herhaal blyk hom die meeste te gehelp het "*Ja, when you used my last words …"* (MvsDA.14).

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk by ISE veral positief mee te gewerk het met betrekking tot sy begryping van my doel met die herhaling van sy woorde/frases tydens Projeksieplaat 4. Die tegniek het ook meegewerk om verandering mee te bring ten opsigte van die tipe insette waarop hy positief respondeer het, omdat Fase 3 dui op 'n tendens waar slegs eenvoudige, erkennende kopknikke nodig was vir ISE om versadigde vertellings te lewer.

(m) Formaat (sien Tabel 4.71)

Die formaat van ISE se vertellings het gewissel. Projeksieplaat 1 het 'n gefragmenteerde vertelling met onderbroke sinne gelewer en Projeksieplaat 2 'n beskrywing wat gekenmerk is deur hoe dit vir ISE "lyk", 'n meer inligting-gewende formaat. Fase 3 het stories gelewer.

Die formaat van die vertellings het verander deurdat gefragmenteerde, onvolledige stellings verminder het ten gunste van storieformate en dit blyk dus beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek.

4.9.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van ISE se projeksies

Tabel 4.79 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van ISE se projeksies, indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

TABEL 4.79: ISE – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
n. Woordtelling/volume van response	Nee	Fluktueer
o. Getal projeksiestellings	Nee	Fluktueer
p. Responspatrone	Ja	Eenvoudiger tipes ontlokkingwyses benodig deur my Hoër responsvolumes vroeër gelewer
a. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Eenvoudiger
b. Huiwerings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume
c. Herhalings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume
d. Verduidelikings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume
e. Woordkeuse	Ja	"*look(s) like*" neig nie na patroonmatige verandering, "*want(s to)*" vermeerder, "*maybe*" verdwyn by Fase 3
f. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdiep
g. Wendings	Ja	Spontane wendings het toegeneem
h. Toonaard	Ja	Donkerder. Stygende insigtelikheid in afloop van projeksies
i. Respondeer goed op	Ja	Eenvoudiger insette benodig. Langer opleiding moes egter plaasvind
j. Formaat	Ja	Gefragmenteerde, onvoltooide sinne verander na storieformate

Oorsigtelik wil dit uit Tabel 4.79 voorkom, met betrekking tot die strukturele aspekte van ISE se projeksies, dat die dinamiese assesseringsintervensie 'n positiewe effek gehad het op 11 uit 13 kategorieë, en veral op Verdieping in projeksies, Aanmoedigings wat eenvoudiger geword het en in die verandering in die Toonaard en Formaat van vertellings. Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk nie ISE se Woordtelling/Responsvolume, of aantal Projeksiestellings opsigtelik te beïnvloed het nie.

4.9.1.5 Gesprek 1: ISE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Die storievertel-oefening was in sigself vir ISE 'n "*more eye opening*" ervaring (MvsDA.2). Hy beskryf dit, "*Like, as in seeing other people's views of ... everything, there is like more*

dramatic... ...it's not so positive. It's dramatic because you need to find a solution at the end, and there – it's different situations... ... that make …uhm – it's like – I don't know how to put it." (MvsDA.3-4), wat blyk te beteken dat verskillende dramatiese, minder positiewe situasies op die projeksieplate voorgekom het waar ander se sienings van hierdie situasie bekyk is en waarvoor hy dan moes oplossings vind (MvsDA.2-4). Hy het genoem dat hy nie van die begin af verstaan het wat om te doen nie en dat dit makliker geraak het namate hy aangegaan het met die vertellings (MvsDA.6; MvsDA.39-43).

Hy blyk in twee te gewees het in sy reaksie op my vraag "*Anything that I did or said... that did not help you to tell more detailed stories?"* (MvsDA.15). "*… when I couldn't say anything more or describe anything more, it was – and you were like finding more out of me... ...and I just had to – I don't know, I just froze – I just had to stop.*" (MvsDA.15-16). Op my vraag "*... Is there anything that you would suggest that I change when I'm trying to get more detail?* " (MvsDA.18) het hy gesukkel om homself uit te druk, maar het oënskynlik self besef dat hy onsamehangend, gefragmenteerd verduidelik "*Uhm, to like – I know you understand what I'm saying……but to just uhm – no, not really, because what I'm going to think – I don't know … know what I'm thinking……and it's going to sound a bit different to what – the only way you can get to know what I'm saying is through what I'm saying* (MvsDA.18-21). Hy kon of wou nie sê wat hy presies hiermee bedoel het nie.

ISE het die meeste van Projeksieplaat 5 (TAT 14) gehou omdat die prent hom 'n storie laat vertel het wat nou aansluit by sy eie situasie (MvsDA.25-28). Hy het nie gehou van Projeksieplaat 1 nie, omdat die prent te veel onbeantwoorde vrae gelaat het by hom "*It was just – it was difficult to make a story about, because you don't know why or what's happening... ...it's like, is it going to break, is it going to burn, is it going to be sold……you just can't find out why is this happening and why he's there and – there's too many, like, questions...*" (MvsDA.31-35). Hierdie inligting bied 'n moontlike verklaring vir sy ryk projeksie op Projeksieplaat 5 en sy gefragmenteerde vertelling by Projeksieplaat 1, en belig sy belewing van die projeksietaak tydens Fase 1 en 3.

Hy blyk die waarde van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te beleef het as 'n hulpmiddel wat bygedra het tot strukturering van sy vertellings (MvsDA.39-43) omdat hy gestel het dat "*...to describe something that has too much meaning is a bit difficult to make a story out of*" (MvsDA.40), wat daarop blyk te dui dat die tegniek hom gehelp het waar hy 'n oorlading van inligting ervaar het wat vir hom te veel betekenis ingehou het. Die data vanuit die gesprek verifieer inligting wat verkry is uit die projeksie-analise (waar projeksies verdiep

het) en strukturele analise (waar verandering in Formaat bevestig dat gefragmenteerde, onvoltooide sinne verander het na storieformate).

ISE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging tydens assessering met projeksies blyk ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees deurdat sy belewing van die dinamiese assesseringstegniek se intervensies, volgens hom, hom gehelp het om meer te begryp wat hy moes doen.

4.9.1.6 Gesprek 2: ISE se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie; *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*, D Aanhangsel; KultuuranaliseTabel, G Aanhangsel)

ISE is die jongste seun van 'n Indiese ma en pa wat primêr Engels praat in die huis, maar waar die ma Tamil wortels en die pa ook Afrikaanse vriende het (K.115; 118-120). Tamil word van tyd tot tyd deur die ouers gepraat en ISE is in 'n Indiese, Hindu skool waar hy nie baie gelukkig is nie. ISE blyk blootstelling aan 'n verskeidenheid kulture te hê naamlik Tamil, Hindu, Indies en inheemse Afrika kulture en -musiek, asook die Katolieke geloof. Hy was in 'n oorwegend swart katolieke skool tot aan die einde van Graad 7. Alhoewel hy Engels praat, het hy hom nie verbind met alle aspekte van Engels-wees nie (K.37-38). ISE het homself beskryf as 'n Suid-Afrikaner (K.4;13;54) en sy Suid-Afrikaansheid beskou as die belangrikste deel van sy kulturele identiteit (K.4;54-65). Hy en sy gesin het trotse Suid-Afrikaners blyk te wees en hy het die kenmerke van Suid-Afrikaners uitgelig as mense wat insluitend is en jou déél laat voel (K.60-61), wat sake uitpraat eerder as om te baklei (K.63), en menseregte (respek) voorop stel (K.61). Hy het op sy gemaklikste gevoel by Suid-Afrikaners en het van diversiteit blyk te hou "*I prefer to be with that people, because it's – not all of them are the same – everyone's different...*" (K.57). "*...it's just the ways that they carry with them that makes me feel more comfortable and … …more open to them*" (K.58-59).

Ten opsigte van godsdiens het hy homself beskryf as 'n Katoliek en godsdiens beskou as 'n baie belangrike deel van sy kulturele identiteit (K.77;87-90). Betrokkenheid by kerklike aktiwiteite, soos om gereeld kerk toe te gaan, asook om jou godsdiens te leef, is deur hom as belangrik beskryf (K.79;82;84;87-89). Hy het sy eie betrokkenheid by die kerk verduidelik as "*Uhm, it's very important, because I'm in altar service also... …and because I also go to Sunday classes... And I'm about to be confirmed.*" (K.87-89). Sy pa het ook geblyk by die musikale begeleiding van die kerkkoor betrokke te wees (K.82). ISE het aangedui dat belangrike oorkoepelende aspekte, vir hom, die nastrewe van eie doelwitte is en om God

eerste in sy lewe te stel (K.92-93). Hy het die belangrikheid van godsdiens in sy lewe aangedui as 'n 7-8 op 'n skaal van 10.

Naas sy Suid-Afrikaansheid en Katoliek-wees, het hy Engels-wees verduidelik as 'n kulturele identiteitsfaktor wat hy geskaal het as 5-6 uit 10 (K.37-38). Hy het verduidelik dat hy meer Engels is ten opsigte van sy kleredrag, in sy affiniteit vir kleur, en in sy neiging om gereserveerd en stiller te wees, "*…I'm not like such a person that explode their feelings and...because in school I'm quiet...*" (K.44). Hy het gestel dat hy nie so vinnig soos sy broer en susters reageer op sy ouers se opdragte nie, wat hy aan die Engelse invloed toegeskryf het (K.49-50). Hy het geblyk ook meer blootgestel te gewees het aan Engelse groeptaal as wat die res van sy gesin ooit blootgestel was, wat vir hom ook 'n Engelse beïnvloedingsfaktor is (K.45-48). Hy het 'n botsing beleef tussen die Engelse invloed en Suid-Afrikaansheid en het dit beskryf as "*…I'm – I understand what they're* (Suid-Afrikaners) *saying ... and I'm also that kind of person, but I just – that's when the Englishness comes in also...– it just clashes*" (K.66). Volgens hom behels hierdie botsing dat die invloed van die Engelse kultuur inhou dat hulle "... *more like concentrated on what they're trained to do*" (K.72), dus meer akademies en beroepsgeoriënteerd, blyk te wees (K.72-74).

Nog 'n kultuuridentiteitsfaktor wat ISE geïdentifiseer het, is sy lidmaatskap van die Indiese kultuur. Sy blootstelling aan die Indiër-groepering is sterk as gevolg van die omgewing waar hy woon en die skool waarin hy is. Ten spyte van die sterk teenwoordigheid van Indiese kultuurinvloede in sy lewe, het hy homself sowel as sy gesin geskaal op 3 uit 10 (K.19;35). Dit wil voorkom of hy en sy gesin negatiewe persepsies oor tipiese Indiese persone koester: "*… I mean most of them, they're not so nice... They just feel like they belong somewhere else – not here. And they – most of them are not grateful for what they have – they always want, you know, the latest and better the most... the best of everything that they can find. And they'll do anything just to get it.*" (K.23-25), Van sy gesin het hy gesê, "*...they're actually not even worried about people that are typical Indians... They know what their life means to them and they understand why they are like us and... they are on that higher level, but they're just keeping themselves away from what opportunities that will make them kind of a typical Indian*" (K.34). Hy het gestel dat hy as 'n rolmodel sou wou optree vir ander tieners met Indiese wortels "*… I also –...I'm more a person that's – I won't change what Indians are, but I want to be a change so they can – so I can be like an influence on some people that are typical Indian…*" (K.31). Aspekte met betrekking tot sy kultuur wat hy negatief beleef het is dat Indiërs onvergenoegd is met wat hulle het en materialisties en kompeterend ingestel is, en enige iets sou doen om te kry wat hulle wou hê.

ISE het definitiewe rolbeskrywings gegee vir sy ouers, waar hy sy ma as die outoritêre besluitnemer beskryf het en sy pa as die beskermer en versorger (K.102-105;108-110). Hy het genoem dat sy oudste broer ook huidig die beskermingsrol inneem (K.109). ISE het nie voorkeure of afkeure blyk te hê oor my identiteit nie (K.127). Sy verwagtinge het meer gewentel om wat hy gesien het as taak-georiënteerde kenmerke, deurdat hy gestel het dat "*...just to like, try – to make things better for me – to understand life more. And what it is for me. Because if I don't know that then I don't know how to get the solution for my problem... to ask me like, how do – what does like my atmosphere around differ from people and things and places*" (K.131-133) en ook aangedui het dat hy verwag het dat ek hom positief moes motiveer "*like for me to think negative about things. Like you know, like to not – to not do something that... it is necessary at points that if I feel like I'm going to accomplish this problem, then* ja…" (K.137).

Bogenoemde aspekte belig ISE se projeksies waar die vrou 'n sterk besluitnemingsrol vervul (Projeksieplaat 2, 4), en ook sy siening van die ouer broer as versorger by Projeksieplaat 2. Sy deurlopende worsteling met aspekte van goed/sleg, reg/verkeerd, mag dalk verband hou met sy Katolieke oortuiging waar hy gestel het dat jy die geloof moet uitleef (Projeksieplaat 5, 7). Die Katolieke oortuiging beskou ook belydenis van sonde as 'n belangrike deel van die godsdienstige rituele en sy gewetenswroeging mag verband hou met sy godsdienstige waardes as kulturele invloed (Projeksieplaat 5). Die klem wat hy op beroep en die nastrewing van eie doelwitte plaas, blyk na vore te tree in Projeksieplaat 6 en 7. Dit wil dus voorkom of kultuurfaktore by ISE sterker na vore opgetree het tydens Fase 3. Dit mag in wederkerige samehang met die verdieping in sy projeksies tot uiting gekom het.

Die siening dat Suid-Afrikaners insluitend is en jou laat deel voel, blyk weerspreek te word deur sy vertelling by Projeksieplaat 6, waar die blanke seun juis nie ingesluit was nie. Sy beklemtoning van menseregte blyk ook in teenstelling met Projeksieplaat 6 te wees. Disrespek sou verband kon hou met sy kulturele perspektief rakende die belangrikheid van menseregte (K.61).

Ewe veel manifesterings van agentskap as gemeensaamheidstemas is tydens ISE se vertellings identifiseer by die SSPSS. 'n Beskouing van die resultate van die SSPSS blyk nie tekens van patroonmatige verskil te toon ten opsigte van sy temas tydens Fase 1 en 3 nie. Die kultuurplaat, by hom Projeksieplaat 6, dui slegs op 'n ambivalente beeld van Verantwoordelikheid as verskil van die ander Projeksieplate. Die SSPSS blyk nie by ISE verdere lig te werp op kulturele temas nie.

4.9.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

Met betrekking tot die kruiskulturele assesseringsituasie het ISE geen kommentaar gelewer wat dui op kulturele faktore wat hom gepla het tydens die assessering nie (vergelyk K.127). Vanuit my perspektief het die projeksie-assessering nie opvallende kulturele hindernisse, behalwe ten opsigte van taal, ingehou nie. Hindernisse met betrekking tot ouditiewe diskriminasie, ekspressiewe taal en begrip het egter voorgekom. Ek het gesukkel om ISE te hoor omdat hy ’n sagte stem het, sowel as gebroke, onvoltooide sinne gebruik het tydens die projeksie-assessering. ISE was wantrouig van die begin af, en het aangedring om my eers te ontmoet voordat hy instem tot die assessering. Dit is egter interessant dat hy sy ouers gevra het om ’n sielkundige te sien, maar ek het die indruk gekry dat hy my eers wou “keur” voordat hy instem en toestem om voort te gaan met ons sessies. Hy het telkemale gevra wat met die assesseringsinligting gedoen gaan word, en het bekommerd geblyk oor wat sy ouers sou hoor. Eers toe hy tevrede was dat hy alles sou kon keur waaroor ek sou terugrapporteer aan sy ouers, en dat slegs die eksaminators toegang tot die visuele en klank-opnames sou hê, was hy gereed om met die assessering te begin. My indrukke was dat hy steeds wantrouig was en dat dit veral op die begin van die assessering kon impakteer. Sy persepsies hieroor is egter nie opgevolg nie, behalwe tydens Gesprek 1 en 2.

Soos by die ander gevallestudies was die video- en diktafoon-opnames my grootste kritikus en sou ek dele van my gesprekke en insette met ISE anders wou gedoen het. Sy insette het egter tot groot verwarring en herhaaldelike her-lees van transkripsies en her-luister na opnames gelei. Maar of dit ISE veral in terme van die kruiskulturele assesseringsituasie sou gepla het en of hy ook onsekerheid beleef het oor my uitspraak en sinskonstruksie, is onseker. Of daar ander kulturele faktore was wat ingespeel het op ons interaksie tydens die assessering, is ook onbekend. My eie observasies dui egter nie op ander negatiewe faktore, behalwe die taal en begrip nie.

Die belangrikheid van kennis oor kultuurfaktore wat mag impakteer op ISE as my kliënt, het wel na vore getree tydens my analise en interpretasie van die kultuurgesprek met ISE, veral met betrekking tot my interpretasie van sy projeksies. Soos by die ander gevallestudies, sou ek sy projeksies in ’n mindere mate kon interpreteer sonder die inligting uit die gesprek oor kultuur. Ek sou oorwegings soos die nastrewing van skolastiese en beroepsukses by Projeksieplaat 6 en 7, eerder as ’n strewe na prestasie sien as om dit te beskou as ’n faktor vanuit die Engelse invloed op sy lewe. Die impak van kultuur op projeksie-analise en -interpretasie was vir my teen hierdie tyd, met ISE, steeds verrassend en onverwags, omdat ek die impak eerder op die proses sou verwag het, indien dit sou voorkom.

In die lig van sy wantrouige en depressiewe ingesteldheid wat ek ervaar het tydens die vooraf gesprek met hom, was sy positiewe kommentaar oor die assessering ook betekenisvol vir my. Sy eie insig verwerwing wat hy blyk te verkry het toe hy kritiek gelewer het op die invraging wanneer hy nie meer inligting sou wou gee nie, was ook vir my betekenisvol, veral omdat dit blyk mee te gehelp het om hom meer positief en ook meer oplossingsgeoriënteerd te maak (vergelyk MvsDA.15-21).

Is die inligting wat verkry is oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? In ISE se geval blyk die inligting relevante, verrykende inligting te wees vir beide die assesseringsituasie sowel as terapeutiese situasie, nie slegs omdat dit nuwe inligting vir my as sielkundige verskaf het nie, maar veral omdat dit vir ISE self insigte verskaf het, wat hy skynbaar gemaklik gedeel het tydens die gesprekke, sonder 'n vrees vir wat met die inligting sou gebeur of opsigtelike wantroue.

4.9.1.8 ISE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

Die bydrae wat die dinamiese invragingstegniek blyk te gelewer het lê in die vorm van verdieping van projeksies soos aangedui deur die projeksie-analise, waarvolgens 9 uit 10 kategorieë positief affekteer is. Verskille wat bevind is in die strukturele analise van sy projeksies dui ook 'n bydrae aan deurdat my aanmoedigings eenvoudiger geword het, die formaat van sy vertellings geaffekteer was en 11 uit 13 kategorieë beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Die tegniek blyk by te gedra het tot die skep van minder wantroue en meer gemaklikheid by ISE, asook tot "beter" vertellings, aldus ISE. Die feit dat hy geleidelik beter begryp het wat verwag word en sodoende meer kon fokus op die vertellings, kon gelei het tot 'n meer uitnodigende assesseringsituasie. Dit wil dus voorkom dat die tegniek positief impakteer het op die projeksie-ontlokking.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

'n Belewing van onsekerheid het by ISE geblyk ten opsigte van taakverrigting by die Murray-metode en 'n ambivalente belewing van die dinamiese invragingstegniek, omdat hy aan die

een kant waardering gehad het vir my insette tydens die toepassing van die tegniek, maar aan die ander kant dit moeilik gevind het wanneer ek aangehou invra het. Hy blyk van mening te gewees het dat hy later in die assessering meer begryp het wat om te doen en het sy belewing uitgelig van insette wat hom gehelp het om beter te verstaan wat hy moes doen. Die insette wat hy genoem het, dui uiteraard sy belewing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging aan omdat dit die insette was wat ek gebruik het wanneer ek die tegniek toegepas het. Daar was volgens hom nie gedrag of woorde wat sy vertellings inhibeer het nie, en my kontinue invraging het hom nie irriteer nie, wat daarop mag dui dat die tegniek nie negatiewe belewings by hom tot gevolg gehad het behalwe om teen die einde nie te weet wat om nog te sê nie.

Vanuit ’n kruiskulturele perspektief blyk ISE se belewing ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te gewees het, ten spyte van die taalhindernis wat ek ervaar het, alhoewel die Murray-metode nie negatief deur hom beleef was nie. Sy begryping van wat hy moes doen, lyk egter beter na al die ekstra opleiding. Selfs die opleidingsplaat se insette moes uitgebrei word en verdere opleiding moes voortgaan tydens Projeksieplaat 4. Vir my blyk dit ’n kwessie te wees dat die dinamiese assesseringstegniek, by ISE, ’n waardevolle en noodsaaklike hulpmiddel was wat die Murray-metode versterk het en/of waarde daarby toegevoeg het om begrip vir wat hom te doen staan, te bewerkstellig.

ISE se positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging word bevestig deur sy response op die projeksieplate tydens Fase 3, waar verdieping van projeksies plaasgevind het, die formaat van sy vertellings verander het na meer storie-vertelling georiënteerde response waar sy woordgebruik en sinne ook meer volledig en volgbaar geraak het. Dit mag aandui dat sy projeksies positief beïnvloed was deur die dinamiese assesseringstegniek van invraging.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

Kultuurfaktore blyk in die kruiskulturele assesseringsituasie met ISE, die projeksie-assesseringsproses sowel as sy projeksies te beïnvloed het in terme van sy begryping van wat hy veronderstel was om te doen, sy gemakliker raak binne die proses, sowel as in die betekenis van sy response. Hierdie faktore het uiteraard ons interaksie binne die assesseringsituasie en ook die projeksie-assesseringsproses beïnvloed (wat myns insiens bestaan uit die projeksie-assessering, die gesprekke, ons interaksie daartydens, en die proses van nasien en interpretasie van alle intervensies wat gedoen is, asook die terugvoer en intervensies daarna). Sy klem op kenmerke van Suid-Afrikaansheid wat insluiting, respek, die uitpraat van verskille en sy siening van die rol van veral die ma-figuur en moontlik

vrouefigure behels, kon alles bygedra het om ons kruiskulturele assesseringsproses 'n respekvolle en gemakliker situasie te maak vir ons albei.

Volgens my ervaring vooraf met hom en my observasies, was hy wantrouig. Die taal hindernisse (op ekspressiewe vlak), sy anderster uitspraak en sy gebroke, onvolledige stellings en my eie ouditiewe diskriminasie tekorte wat verswaar is deur sy sagte stem, het dit moeilik gemaak om hom te volg. Volgens my observasies het sy wantroue afgeneem en het dit sy sinskonstruksie vir my dienooreenkomstig meer verstaanbaar en die vertellings meer "volgbaar" gemaak. Sy gemaklikheid het blyk toe te neem, veral vanaf Projeksieplaat 5 af. Hierdie veranderings mag aandui dat die invloed van moontlike ander, minder opvallende kultuurkenmerke, ook sou kon verminder.

Soos genoem, mag kultuur sy response op Projeksieplaat 2 moontlik beïnvloed het deur sy siening van die ma-figuur as sterk en dat sy besluitnemingsmag het, die oudste seun wat beskermend en versorgend optree en sy klem op akademie en beroepsgeoriënteerdheid. Laasgenoemde het moontlik ook 'n invloed gehad by Projeksieplaat 7. Godsdienstige waardes soos reg/verkeerd en goed/sleg sienings blyk na vore te tree by Projeksieplaat 5-7. Sy behoefte aan insluiting wat sterk figureer as 'n kenmerk wat hy uitgelig het as Suid-Afrikaansheid, blyk voor te kom in Projeksieplaat 1 en 5-7. Dit wil voorkom of meer kulturele faktore na vore getree het tydens Fase 3, wat mag dui op 'n moontlike invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Die tegniek sou dan, in ISE se geval, tot 'n vermeerdering in opsigtelike kulturele faktore in sy vertellings gelei het.

4.10 DIE VERTELLINGS VAN DIE NDEBELE DOGTER (NDE)

Agtergrond: NDE se agtergrondinligting is slegs aan eksaminators verskaf.
Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas is, is (1)TAT 1; (2)TAT 3BM; (3)TAT 5; (4)TAT 14; (5)TAT 2; (6)Roberts-2-projeksieplaat 6; en (7)TAT 16.

4.10.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT NDE SE VERTELLINGS

4.10.1.1 Projeksie-analise[15]

Volgens die projeksie-analise sentreer die temas in NDE se projeksies in die breë rondom interpersoonlike konflik en 'n begeerte om haar eie lewe te beheer as reaksie op die pyn wat interpersoonlike konflik meebring. Sy blyk isolasie te beleef (al die stories) en magteloos te voel (al die stories, alhoewel hierdie tema insigtelike oplossing blyk te gekry het by Projeksieplaat 7). 'n Verlange om te ontkom aan die seerkry en beheer oor haar eie lewe te

[15] Vergelyk IDE se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: IDE). Bylaag D bevat volledige analises, ter toeligting van IDE se emosionele hindernisse.

neem kom tydens Fase 3 voor. As toeligting toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van haar projeksies in Tabel 4.80.

TABEL 4.80: NDE – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksie-plaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK** Hierdie dogter respondeer met onderdanigheid op vereistes en verwagtinge, om almal te plesier. "Ander" word gesien as veeleisend, verwerpend en nie-aanvaardend.
	Projeksie-plaat 2	Hierdie dogter respondeer met lyding en ontvlugtingsgedagtes op die bedreiging van selfwaarde. "Ander" word gesien as gevaarlik, verwerpend, minagtend en gevoelloos.
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksieplaat 3**	*Kind*-perspektief: Hierdie dogter respondeer met stilte en met pogings om alles reg te doen wanneer sy uitermatig "gereguleer" word en haar "ma foutsoek". Sy blyk redelik aan gestelde standaarde voldoen. *Ma*-perspektief: Hierdie dogter respondeer met doelgerigtheid om sake uit te sorteer wat lewensorde versteur. Ma-figuur word gesien as perfeksionisties, uitsorterend, daadkragtig en ontevrede. Kind word gesien as uitermate netjies, intellektueel strewend en introvertief.
FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksie-plaat 4**	Hierdie dogter verleen betekenis aan moeilike, depressiewe situasies deur verheldering te soek deur middel van beredenering van alternatiewe perspektiewe. Daar is 'n verlange na 'n lojale, aanvaardende maat. Mense word gesien as in donkerte, maar strewend na lig, wat aan die kom is.
	Projeksie-plaat 5	Hierdie dogter blyk betekenis te gee aan hindernisse deur die daarstel van ideale wat sy deur harde werk wil bereik. Sy sien vroue as tradisioneel gebonde tot swangerskap en huiswerk, maar dat alternatiewe moontlik is. Mans word gesien as harde werkers.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie dogter blyk te respondeer met vrees en strategiese denke wanneer haar veiligheid en/of selfwaarde bedreig word en verwag nie om te kan wen nie. Seuns word gesien as afknouerig, aggressief en fisies gewelddadig.
	Projeksieplaat 7	Hierdie dogter respondeer met bedruktheid en beredenering op die belewing van minagting. Haar hartseer word omgeskakel in planmatige besluitneming oor wat haar te doen staan. "Ander" word gesien as verwerpend, afwysend, beledigend en afbrekend. Eksterne hulpverlener (manlike figuur) word gesien as aanmoedigend en vertroostend, dat hy omgee. Daar is ook ander wat omgee en goed dink van haar, maar sy sien dit nie.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings maak tussen NDE se response op die projeksieplate.

(a) Hooftema

Die hooftema sentreer om interpersoonlike verhoudings en die belewing van verwerping. Tematiese veranderinge kom voor deurdat 'n tema van onderdanigheid, magteloosheid en oorgelewerdheid aan ander by Projeksieplate 1-3 blyk te oorheers, wat ontwikkel tot 'n wil om

vryheid te verkry (Projeksieplaat 4;5) en na 'n tema van losmaking van ander se opinies en bindinge, na geloof in die self, eie keuse-uitoefening en 'n beheer-neem-van-sake (Projeksieplate 5-7). Van die temas (onderdanigheid, affiliasie) het intensiveer en uitgebrei en "ryker" stories het ontwikkel, in só 'n mate dat NDE tydens Projeksieplaat 7 begin huil het. Ná die assessering het sy die insig gehad het om vanuit haar ervaring met die vertellings te kon stel dat "*… It was actually good, 'cause I got to uhm just talk about what I'm feeling, using other peoples' situations. And got me thinking how I could solve what was happening with me*" (MvsDA.7). Volgens die SSPSS kom temas van verantwoordelikheidsaanvaarding, selfagting, en erkenning, versorging en affiliasie in Fase 3, teenstrydig met Fase 1, voor.

Die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek blyk mee te gewerk het tot die ontwikkeling van temas van interpersoonlike konflik met onsekere of negatiewe uitkomste, tot temas van geloof in die self. Temas het ook tot só 'n mate verdiep, dat dit bygedra het tot self-gegenereerde identifisering van haar primêre hindernis, naamlik selfagting, tydens Projeksieplaat 7.

(b) Die hoofkarakter

Projeksieplaat 1-3 se hoofkarakters is magteloos om hindernisse self te oorkom. Die hoofkarakters in Projeksieplate 4-6 strewe na oplossings en om hindernisse self te oorkom, maar binne die gestelde beperkings van die storie konteks. Projeksieplaat 7 se hoofkarakter verkry insig in hoe sy teruggehou word deur die minagting van ander, en verstorie teenstrydige positiewe terugvoer van 'ander' met insigvorming teen die einde van die vertelling.

Dit wil voorkom of die hoofkarakter, met betrekking tot bemeestering en outonome funksionering, positief ontwikkel oor die vertellings heen. Volgens die SSPSS lyk dit ook of selfagting toetree tydens Fase 3 en meer positiewe uitkomste by Projeksieplate 4, 5 en 7 rapporteer word. Die hoofkarakter tydens vertelling 1 is onderdanig en versaak sy eie behoeftes, die hoofkarakter tydens vertelling 2 is vasgevang in die emosionaliteit na verwerping, en die hoofkarakter (kind) tydens vertelling 3 se nieverskyning sinspeel op uitgelewerdheid aan die ouerlike dissipline. Daarteenoor blyk vertelling 4 se hoofkarakter 'n strewe na positiewe oplossing te hê, terwyl die hoofkarakters in vertellings 5-7 keuses maak tot probleemoplossing. Projeksieplaat 6 se uitkoms is onseker en die hoofkarakter se beeld bly deels bevoeg.

Met uitsondering van vertelling 6, wat 'n produk van die appèl van die projeksieplaat mag wees, wil dit lyk of die toepassing van die tegniek bygedra het tot 'n beweging van magteloosheid na standpuntinname en daadkragtigheid.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Waar die hoofkarakter se behoeftes tydens Projeksieplaat 1-2 meer sentreer om emosionele ongemak ten opsigte van magteloosheid om eie behoeftes te vervul, verskerp die duidings van die hoofkarakter se behoefte aan oplossings vir hindernisse algaande. Behoeftes brei uit van dié vir affiliasie en erkenning na behoeftes vir veiligheid, bemeestering en beheer-neem-van-eie-lewe tydens Projeksieplate 4-7.

Dit lyk of die dinamiese invragingstegniek algaande 'n dieper vlak van projektiewe vertelling teweeg gebring het deurdat vertellings in Fase 3 behoeftes toon in teenstelling met dié in Fase 1. Behoeftes brei uit na dié van veiligheid, versorging en beheer-neem-van-lewe.

(d) Wêreldbeskouing

Tydens Fase 1 sien NDE die wêreld as verwerpend, eisend en minimaal beheerbaar, terwyl Projeksieplaat 4-7 'n wêreld lewer waar hoop en positiewe toekomsverwagting impliseer dat sekere aspekte beheer en bestuur kan word, wat outonome funksionering, selfs net ten opsigte van denke, geleidelik laat verhoog. Positiewe moontlikhede in perspektiewe tree na vore.

Die moontlikheid bestaan dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek verandering meegebring het in die vorm van 'n intensivering van hindernisbelewing, maar verhoging van 'n bewustheid van alternatiewe, positiewe moontlikheid en 'n siening van die wêreld as bestuurbaar.

(e) Siening oor figure

'n Verskil tussen die sienings kom fase-georiënteerd voor by NDE, ten opsigte van die kategorieë kontemporêre figure. "Ander" word tydens Fase 1 as verwerpend en gemeen ervaar. Fase 3 lewer steeds direk (Projeksieplaat 5-7) of geïmpliseerd (Projeksieplaat 4, 5) negatiewe perspektiewe van "ander", maar ook erkenning dat positiewe ander voorkom (Projeksieplaat 7). Ouerlike figure tree slegs na vore tydens vertellings 3 en 5, waar die Ma-figuur negatief uitgebeeld word. Junior figure blyk nie in haar vertellings voor te kom nie.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging 'n bydrae gelewer het tot 'n verskil in siening oor figure, waar kontemporêre figure in Fase 3, teenstellend met die negatiewe beskouing in Fase 1, ook positief beskou word (Projeksieplaat 7).

(f) Betekenisvolle konflikte

Die hoofkonflik, naamlik die interpersoonlike konflik van verwerping en die beheer/geen beheer daaroor, bly intens oor die fases heen, maar bereik 'n klimaks tydens Projeksieplaat 7

waar NDE insig verkry en haar eie oplossings verstorie. Die konflikte van affiliasie/isolasie sowel as outonomie/onderdanigheid intensiveer tydens Fase 3 en konflikte brei ook uit om bemeestering/mislukking, geen oplossing/hoop, agting/miskenning, veiligheidskonflikte en self-agting/toelaat-om-jouself-te laat-definieer-deur-ander, in te sluit.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek het moontlik 'n bydrae gelewer tot die verandering tussen die fases wat bemerk is ten opsigte van intensivering en uitbreiding van betekenisvolle konflikte by NDE, asook met die opbou na Projeksieplaat 7 waar 'n antwoord op die hoofkonflik, selfagting, in haar eie woorde gebied word.

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese intensiveer oor die vertellings heen. Ryker beskrywings is gegee in Fase 3 en meer en ryker inligting is so verkry. Tydens vertelling 1 sluit vrese afkeur, gebrek aan liefde en magteloosheid in. Die vrese intensiveer en brei uit tot vrese vir verlating, deprivering van keusegeleentheid, onveiligheidsbelewing, miskenning, isolasie, minagting en geen-beheer (Projeksieplaat 7).

Omdat daar blyke is dat die toepassing van die tegniek kon bygedra het tot die intensivering van projeksies, is die uitbreiding van die aard van die vrese moontlik ook bevorder deur die toepassing van die tegniek na onder andere deprivering, minagting en geen-beheer.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

'n Analise van die verdedigingsmeganismes, bepaal volgens die Haworth-metode, lewer die frekwensie verdedigingsmeganismes soos getoon in Tabel 4.81, ook uitgedruk as 'n persentasie ten opsigte van die projeksiestellings.

TABEL 4.81: NDE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal projeksie-stellings	%
Projeksieplaat 1	3	3	26	11,5%*
Projeksieplaat 2	4	4	32	12,5%
Projeksieplaat 3	3	3	26	11,5%
Projeksieplaat 4	3	4	27	14,8%
Projeksieplaat 5	6	6	42	14,3%
Projeksieplaat 6	5	7	44	15,9%
Projeksieplaat 7	6	7	21	33,3%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x100=3/26 x 100≈11,5%

Tabel 4.81 toon dat daar 'n patroonmatige verskil tussen Fase 1 en 3 plaasgevind het, waar 'n styging in die soorte verdedigingsmeganismes (Projeksieplaat 5-7), sowel as in die verhouding van die verdedigingsmeganismes tot die getal projeksiestellings per

projeksieplaat (Projeksieplaat 4-7), voorkom. Die toename in Fase 3, wat dramaties gepiek het by Projeksieplaat 7 (33,3%), mag toegeskryf word aan die verdieping in projeksies, of aan NDE se emosionele reaksie wat mag dui op deprojeksie. Soorte verdedigingsmeganismes het uitgebrei om ambivalensie/omkering ook in te sluit.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het by NDE moontlik 'n bydrae gelewer tot die gebruik van meer soorte verdedigingsmeganismes, sowel as 'n toename in die verhouding verdedigingsmeganismes tot projeksiestellings, weens die duidelike styging van beide in Fase 3.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Superego manifestasies kom in Fase 1 ter sprake waar moontlik oormatige "straf" toegepas word op die hoofkarakters. Die kind maak net 'n fout en kom in die moeilikheid (Projeksieplaat 1) en die meisie word verwerp en in só 'n mate seergemaak dat sy verpletterd voel (Projeksieplaat 2). By Fase 3 vind manifestasies van superego-toetrede plaas deurdat hoofkarakters positiewe beginsels begin implementeer of nastreef.

Aanduidings van die moontlike invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek op 'n verhoging in superego-toetrede by NDE blyk in 'n toename in die manifestasie van beginsel-nastrewing om die lewe "beter" te maak in teenstelling met die erge "straf" belewing in Fase 1.

(j) Integrasie van die ego

'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk tussen Projeksieplate 1-3 en Projeksieplate 4-7, waar die hoofkarakter 'n kompromie bereik tussen eie behoeftes, die eise van realiteit, en die eise van die superego. Waar die held in Projeksieplate 1-3 as onbevoeg beskou kon word omdat hulle hulpeloos voel en niks kon doen om die situasie te verander nie, behalwe om die gedrag te ignoreer, word die held in Projeksieplaat 4-6 as gedeeltelik aanpasbaar gesien omdat hoop en oplossings nagestreef en oplossings bedink word. Projeksieplaat 7 lewer 'n hoofkarakter wat erkenning gee aan goed en sleg, sowel as die positiewe raaksien, erken en 'n besluit neem om "ander" verkeerd te bewys. Projeksieplaat 7 lewer dus 'n held wat aanpas en bekwaam self oplossings sal bewerkstellig.

Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik 'n invloed op die manifestasie van ego-integrasie gehad het, aangesien 'n verskil merkbaar is ten opsigte van aanpassing indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word. Fase 3 lewer hoofkarakters wat hoop en oplossings oordink en uiteindelik insigtelike self-oplossings bereik.

4.10.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van NDE se projeksies

Tabel 4.82 dui 'n samevatting aan van die kategorieë waar die dinamiese assesseringstegniek 'n verskil blyk teweeg te gebring het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.82: NDE – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Intensiveer, brei uit, ryker stories ontwikkel. Tema van selfagting ontwikkel. Eie insigte ontwikkel
b. Die hoofkarakter	Ja	Karakter ontwikkel tot karakter wat erkenning verleen aan goed/sleg en besluit neem oor optrede om eie oplossing te bewerk.
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	Hoofkarakter het in Fase 3 behoefte aan oplossing
d. Wêreldbeskouing	Ja	In Fase 1 is die wêreld eisend en verwerpend, in Fase 3 is daar hoop en erkenning van die positiewe
e. Siening oor figure	Ja	Verleen ten slotte erkenning aan alternatiewe/positiewe kontemporêre figure
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Vermeerder en intensiveer. Belofte van oplossing heel aan die einde
g. Aard van vrese	Ja	Brei uit en verdiep. Belofte van oplossing aan die einde
h. Verdedigingsmeganismes	Ja	Vermeerder
i. Verhoging van superego-toetrede	Ja	Positiewe beginsels nagestreef
j. Integrasie van die ego	Ja	Held genereer hoop, alternatiewe oplossings en eie aanpassings in Fase 3

Al die kategorieë van die projeksie-analise van NDE blyk positief beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek.

4.10.1.3 Struktuur-analise

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot NDE se projeksies is saamgevat in Tabel 4.83 en verskyn volledig in E Aanhangsel. 'n Los kopie van Tabel 4.83 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.83	NDE - Struktuur-analise van vertellings						
SUBFASE	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
RESPONSE / **FASES**	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*	28V; 1NV 278V	36V ; 2NV 258V	107V ; 5NV 304V	9V ; 0NV 237V	10V ; 1NV 423V	11V ; 0NV 425V	57V ; 0NV 179V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)	26	32	26	27	42	44	21
c. Responspatrone/Lengte per inset**	Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***	9V;1NV	9V;3NV	25V;5NV ↔	3V;0NV ←	4V;1NV ←	3V;0NV →	8V;0NV →
e.Huiwerings	34	32	27	13	32	27	11
f. Herhalings	0	3	2	1	2	1	0
g.Getal direkte & eie verduidelikings	2	3	5	4	3	5	2
h.Woordkeuse	Formulerend Kwalifiserend *it looks* 0 *or whatever* 3	Formulerend Kwalifiserend *it looks* 2 *or whatever* 0	Formulerend Kwalifiserend *it looks* 4 *or whatever* 1	Formulerend Kwalifiserend *it looks* 1 *or whatever* 1	Formulerend Kwalifiserend *it looks* 1 *or whatever* 1	Formulerend Kwalifiserend *it looks* 3 *or whatever* 0	Formulerend Kwalifiserend *it looks* 0 *or whatever* 0
i.Toename/verdieping in Projeksieduidings**			√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie)** *****	3 Wendings 1.5 Something else... 1.7...I think that... 1.8...not gonna let...	2 Wendings 2.5 ...the way she's sitting... 2.9... just gonna stay...	3 Wendings 3.14The reason with the... 3.18 And then she... 3.18 But I don't...	4 Wendings 4.1 ..the outcome... 4.2 ...gives them hope... 4.2 ..find something... ens. (sien D & E Aanhangsel)	7 Wendings 5.2 ...dolled up... 5.2...vicious man... 5.2 ...is unhappy... 5.2 ...the brightness... ens. (sien D & E Aanhangsel)	2 Wendings 6.2...I think that he's going to... 6.2 Or maybe...	3 Wendings 7.3 ...she decides to... 7.4 There's people that care for her... 7.7 I think that...
• **Geïnisieer deur**	Ek (3)	Ek (2)	Ek (2) Self (1)	Ek (1) Self (3)	Ek (1) Self (6)	Ek (1) Self (1)	Ek (1) Self (2)
k.Toonaard	Negatief Onseker Onderdanig	Hartseer Pyn Afstandplasing Oorweldigende seerkry	Onsteltenis Dissiplinerend Perfeksionisties "Uitsorterend" Aksie-gerig Onbekende oor-saak vir onsteltenis	Neg.→Pos. Hoop Positiewe toekoms verwagting	"Keuse" ondertoon Ontevrede Behoefte aan meer Teenstellings Uitkoms hoopvol "Sal hard werk om..."	Afknouend Negatief Uitkoms onseker, maar alternatiewe	Hartseer Bedruk Goed/sleg Erken positiewe Ander *vs* self Eie insig Eksterne hulpverlener
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**	√ √ √	√ √ √	√ √ √	√ √ √	√ √	√ √	√ √ √
m.Formaat	Storie	Storie & "Observasie van"	Storie & Prentbeskrywing	Storie& Prentbeskrywing	Storie & Prentbeskrywing	Storie & Prentbeskrywing	Storie

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.51 tot 4.57 vir duidings van responspatrone

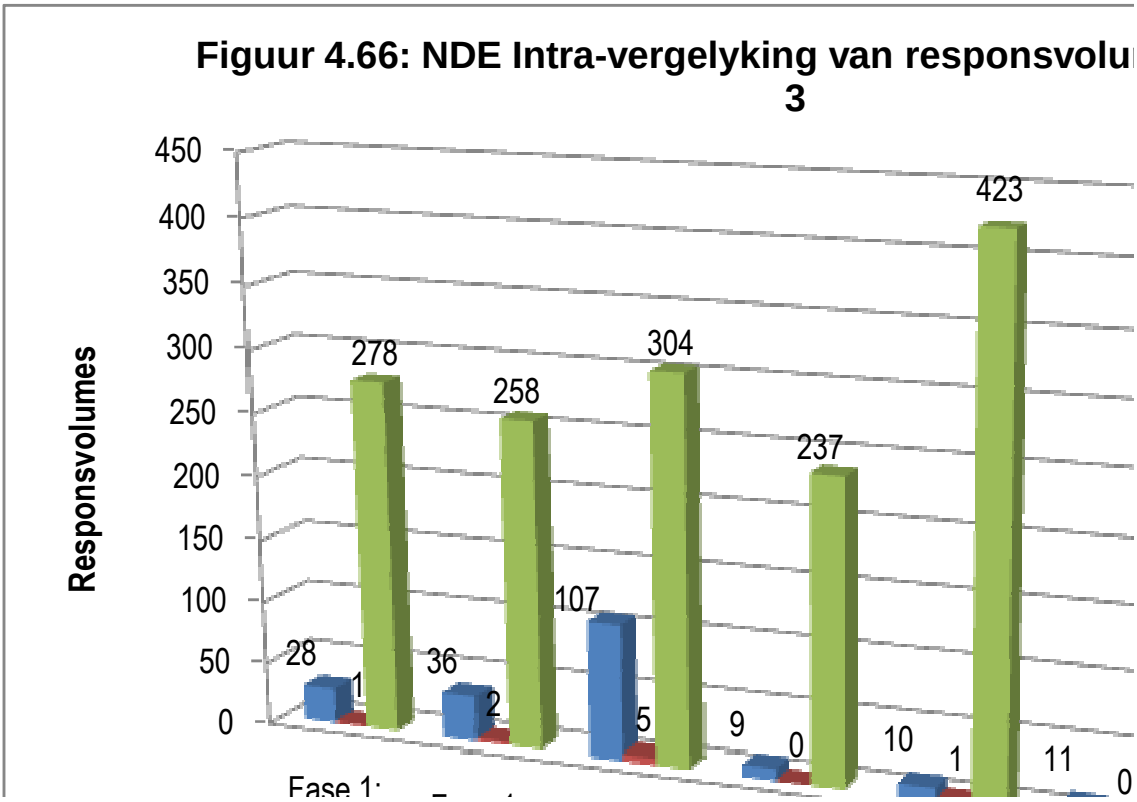
*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

(a) Volume van response

Die analise van NDE se volume van response word vervat in E Aanhangsel. Figuur 4.66 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van my insette (verbale en nieverbale uitings) en van NDE se verbale response.



Die intra-vergelyking oor die fases heen in Figuur 4.66 toon die noemenswaardig hoë volumes van Projeksieplaat 5 (423) en 6 (425), veral in vergelyking met die lae volumes van Projeksieplate 4 (237) en 7 (179). Hierdie patroon hou moontlik verband met die appèlwaarde van die projeksieplate. By Projeksieplaat 4 het NDE, met min inset van my, die eerste keer 'n perspektief van hoop en 'n donker/lig speling in haar vertelling ingebring, en by Projeksieplaat 7 het self-insig ontwikkel tydens hoogs emosionele respondering. Daarteenoor laat blyk die vertellings by Projeksieplaat 5 en 6 aandag aan detail in die uitbeeldings op die projeksieplate en 'n mate van herhaling van besonderhede.

Figuur 4.66 toon ook hoe my getal insette afgeneem het by Projeksieplate 4-6 in Fase 3 (9-11-11, vanaf 29-38) en by Projeksieplaat 7 toegeneem het (57), om 'n versadigde vertelling teweeg te bring. NDE het tydens hierdie vertelling begin huil, 'n aanduiding van haar emosionele respons op haar projeksie. As verdere toeligting is die verhouding van my insette (verbaal en nieverbaal) tot NDE se woorde bepaal, sowel as die persentasie wat NDE se woorde beslaan het van die totale kommunikasie tydens elke vertelling. Tabel 4.84 dui dit aan.

TABEL 4.84: NDE – Verhouding ten opsigte van my insette tot haar woorde en persentasie van haar woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	NDE	Totale kommu-nikasie	Verhouding van my insette tot NDE se getal woorde*	NDE se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	28	278			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**29**	**278**	**307**	**1:9,6**	**90,6%**
Vertelling 2	Verbaal	36	258			
	Nieverbaal	2				
	Subtotaal	**38**	**258**	**296**	**1:6,8**	**87,2%**
Vertelling 3	Verbaal	107	304			
	Nieverbaal	5				
	Subtotaal	**112**	**304**	**416**	**1:2,7**	**73,1%**
Vertelling 4	Verbaal	9	237			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**9**	**237**	**246**	**1:26,3**	**96,3%**
Vertelling 5	Verbaal	10	423			
	Nieverbaal	1				
	Subtotaal	**11**	**423**	**434**	**1:38,5**	**97,5%**
Vertelling 6	Verbaal	11	425			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**11**	**425**	**436**	**1:38,6**	**97,5%**
Vertelling 7	Verbaal	57	179			
	Nieverbaal	0				
	Subtotaal	**57**	**179**	**236**	**1:3,1**	**75,8%**

*Bewerking: Getal woorde van NDE /My insette=278/29≈9,6

**Bewerking: NDE woordtelling/Totale kommunikasie x 100=278/(28+1+278) x 100≈90,6%

Waar die verhouding tussen my insette en NDE se getal woorde tydens die Murray-metode onderskeidelik 1:9,6 en 1:6,8 was, en die persentasie van haar woorde onderskeidelik 90,6% en 87,2% van die totale kommunikasie was, het sy in Fase 3 (uitgesluit Projeksieplaat 7, waar sy begin huil het), konsekwent bo 95% van die totale kommunikasie gelewer. Die verhouding van haar getal woorde tot my insette het ook eskaleer tot by Projeksieplaat 6, met ’n hoogste verhouding van 1:38,6.

Dit blyk dat die toepassing van ’n dinamiese invragingstegniek ’n invloed gehad het op die woordtellings van NDE, in die vorm van ’n verhoging in die verhouding van NDE se woorde tot my insette sowel as van die persentasie uit die totale kommunikasie.

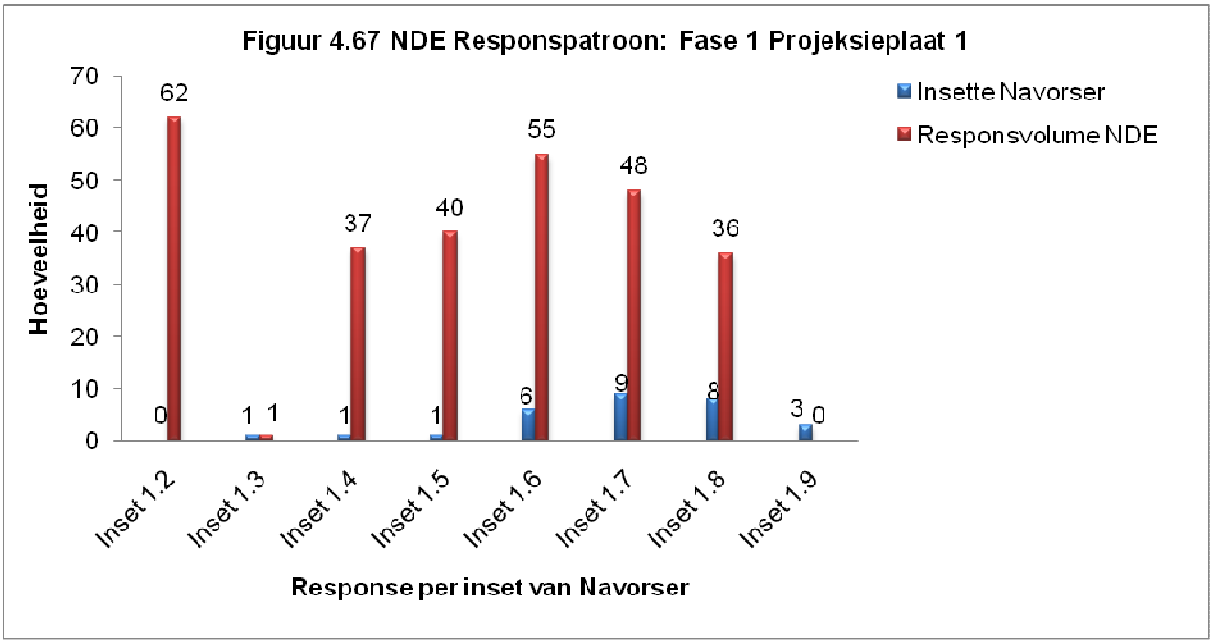
(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.83)

Die analise van NDE se projeksiestellings word vervat in E Aanhangsel. Haar projeksiestellings het verhoog by Projeksieplate 5 en 6. Projeksieplaat 7 het die laagste getal projeksiestellings gelewer, moontlik as gevolg van haar intense belewing van haar projeksie alhoewel die kwaliteit van haar projeksie tydens hierdie vertelling “verbeter” het.

Globaal is dit onseker of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by NDE 'n invloed gehad het met betrekking tot die voorkoms van projeksiestellings.

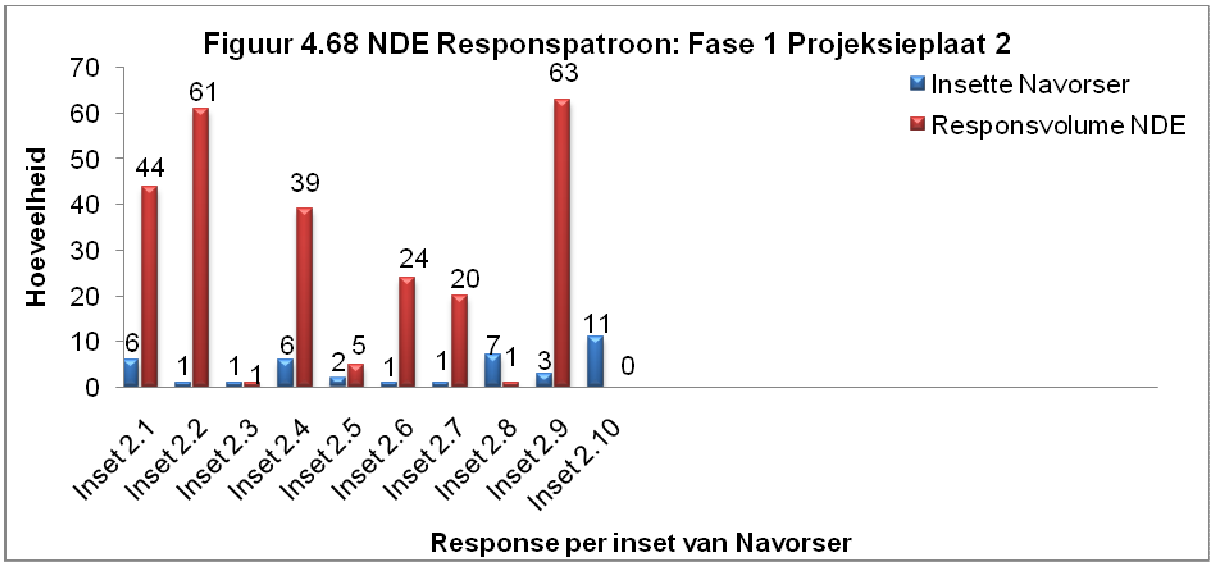
(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

Die responspatrone by NDE word vervat in E Aanhangsel. Die voorstelling van haar responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.67-4.73.

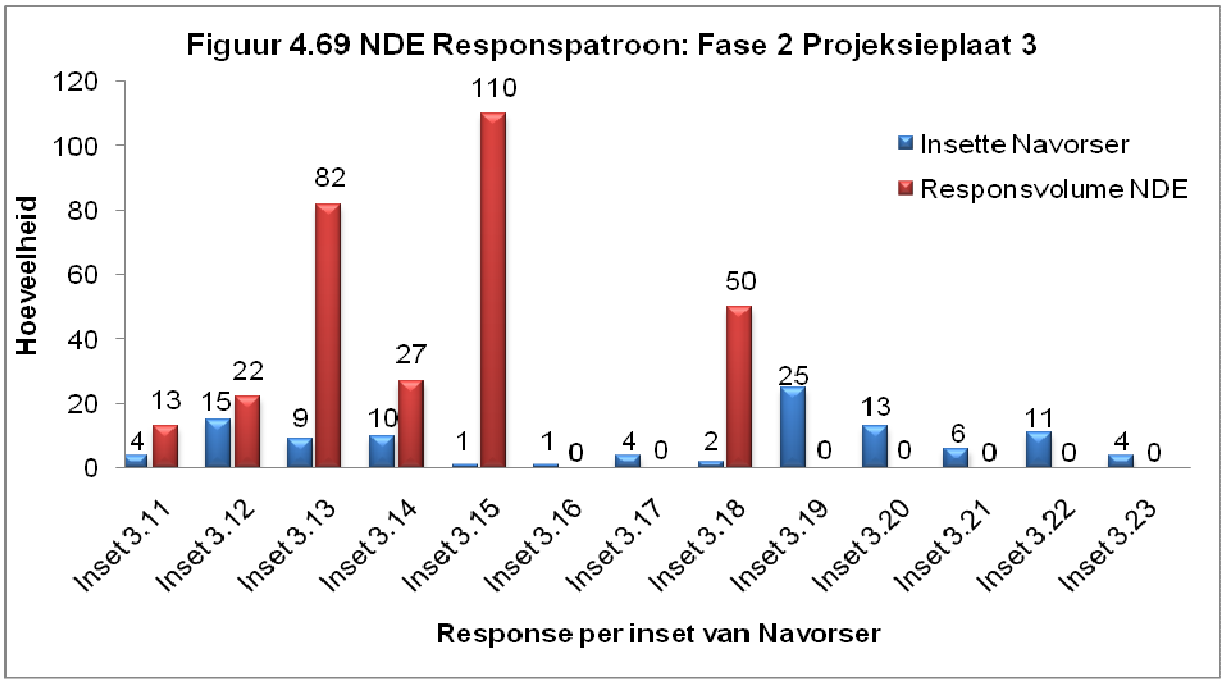


Figuur 4.67 toon dat NDE tydens die intree projeksieplaat gou (inset 1.2-1.5) begin het met haar vertelling en eenvoudige insette benodig het ("*OK*", "*And?*") om voort te gaan. Nadat sy haar vertelling gestop het (1.5) het sy 'n patroon gehandhaaf waar ek haar woorde herhaal het, en sy dan met verdere vertelling vervolg het. Dit het 3 keer gebeur (1.6, 1.7, 1.8). Na my "*OK*. *Anything else?"* (1.9), het sy bloot respondeer met prosesstellings, en geen verdere storie vertelling gelewer nie.

NDE se responspatroon by Projeksieplaat 2 (Figuur 4.68) toon weer 'n onmiddellike aanvang, waar sy op 'n kopknik (2.2) verder respondeer het. Sy het voortgegaan met haar vertelling nadat ek haar woorde herhaal het (2.4) en volgehou met korter response terwyl ek eenvoudige insette tussen-in gegee het (2.5-2.7), waarna sy haar vertelling gestop het. Sy het egter weer voortgegaan met 'n uitgebreide respons op "*And what's going to be the outcome.. ...of this story?*" (2.8-2.9).



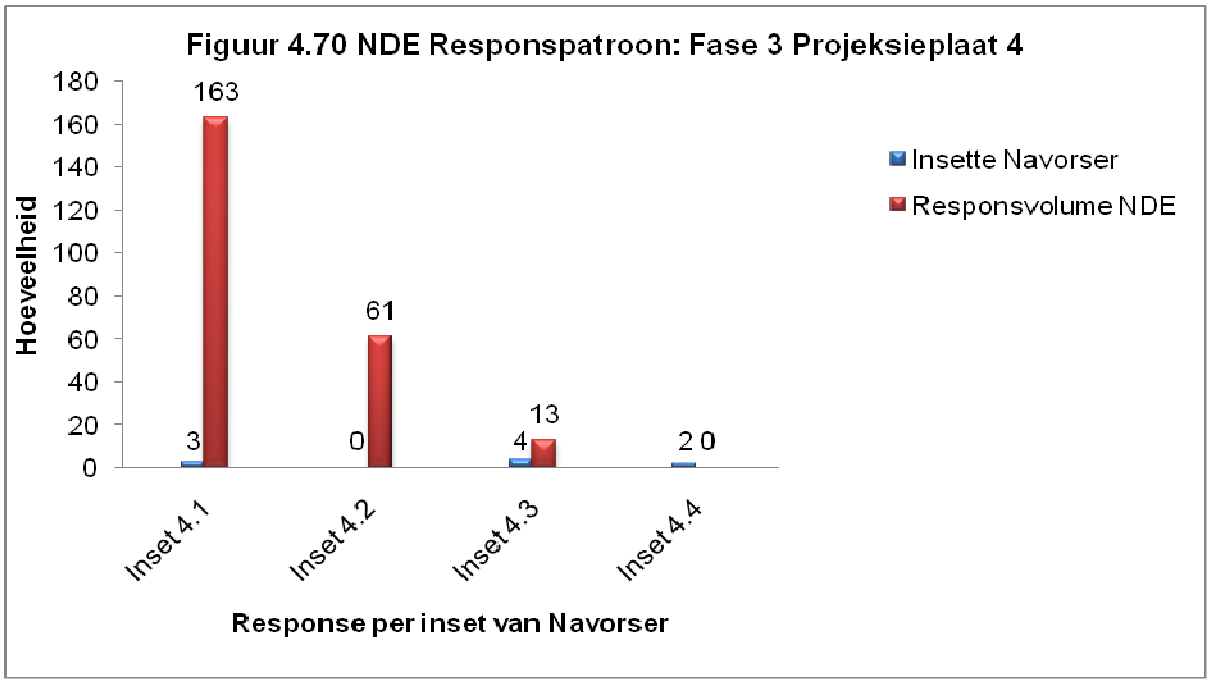
Fase 1 (Figure 4.67 en 4.68) toon ’n patroon dat NDE gou begin respondeer het en eenvoudige insette benodig het om ’n eerste “vertellingsgreep” te lewer, waarna woordherhaling, insette of “opdragte” benodig is om verdere vertellings te ontlok. Figuur 4.69 toon haar responspatroon gedurende die opleidingsplaat.



Figuur 4.69 toon dat NDE haar patroon gehandhaaf het deur onmiddellik te begin respondeer, en ook op invraging aan die einde ’n respons van hoë volume (50 woorde) te lewer. Die patroon wyk af van die vorige waar sy tydens Projeksieplaat 3 aanhou vertel het sonder dat soveel “opdragte” of woordherhalings soos by Projeksieplaat 2 nodig geblyk het, en die verspreiding dus hoofsaaklik in twee response (3.13 – 82 woorde, en 3.15 – 110 woorde) gekonsentreer is. Die opleidingsplaat het dus reeds ’n veranderde patroon van NDE

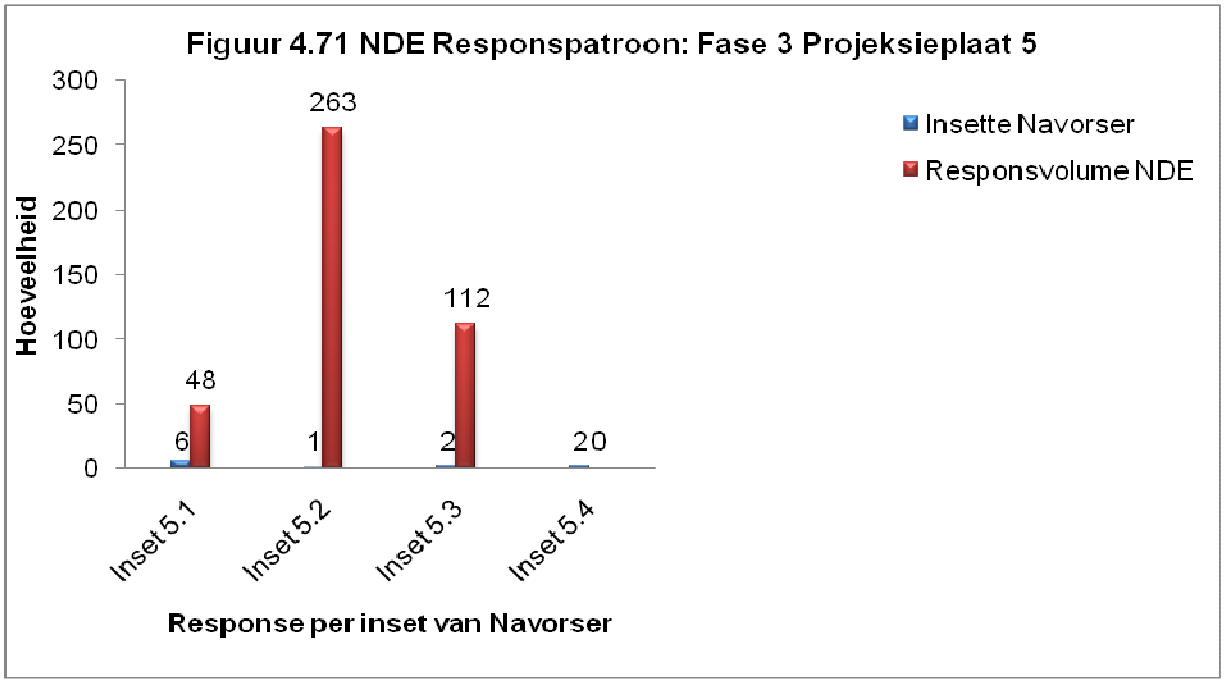
se kant af teweeggebring. Ek het 'n samevattende verduideliking verskaf nadat haar vertelling versadiging bereik het (3.19-3.25), omdat ek in haar geval relatief min insette verduidelik het aangesien veral erkennende kopknikke gebruik is.

Figure 4.70-4.73 gee 'n grafiese voorstelling van NDE se responspatroon tydens die hertoetsfase.



Figuur 4.70 toon dat NDE by Projeksieplaat 4 onmiddellik (4.1) respondeer het, met 'n hoë volume respons (163 woorde), en daarna twee skerp verminderde response (61,13 woorde). My woordherhaling by 4.3 het 'n belangrike uitbreiding ontlok.

Die hertoetsfase blyk vanuit die staanspoor, volgens die responspatroon by Projeksieplaat 4, positief beïnvloed te gewees het deur die dinamiese assesseringsintervensie, omdat NDE onmiddellik met haar storievertelling 'n aanvang geneem het en haar storie voltooi het met eie aandag aan detail wat ek voorheen meer dikwels deur gerigte insette moes ontlok.



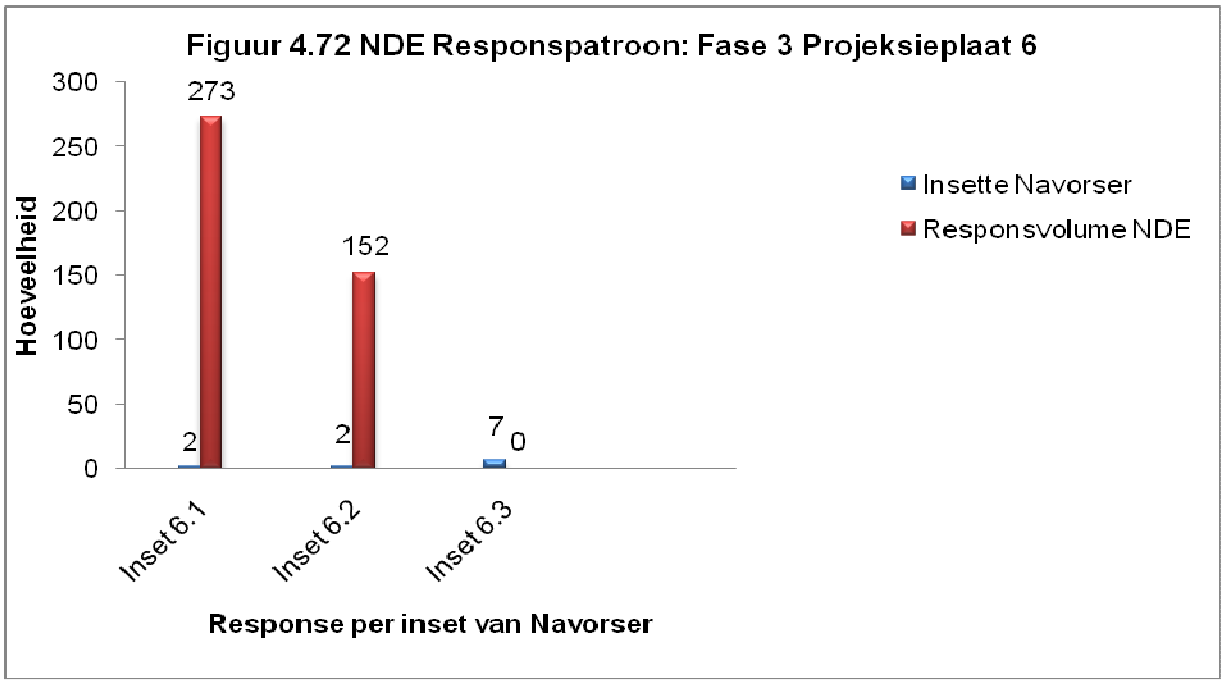
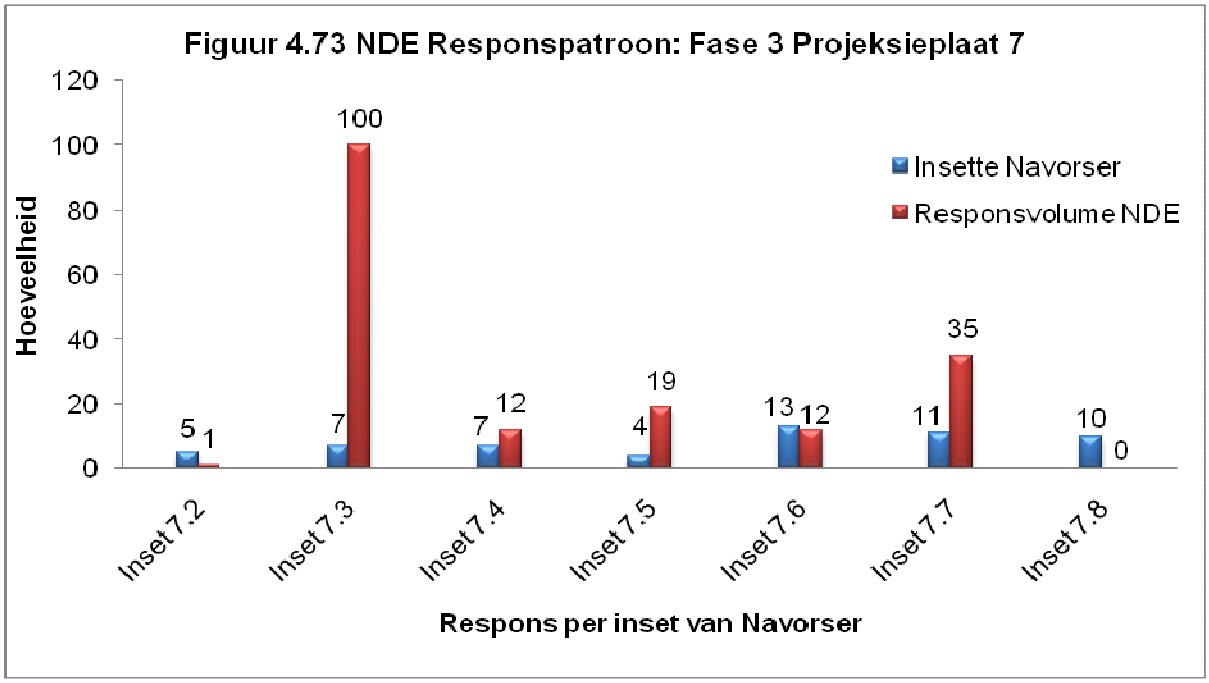


Figure 4.71-4.72 toon dieselfde responspatroon by Projeksieplaat 5 en 6, waar NDE dadelik met haar hoë volume vertellings begin het en die vertellings volledig selfbestuur het op slegs "*And then?*" van my af. Haar patroon van geen verdere vertelling na "*Anything else?*", is gehandhaaf.



Figuur 4.73 toon 'n verskillende responspatroon, waar NDE eers verbaas gestel het "*It's blank*", en ek verduidelik het dat dit is en dat sy haar eie storie moes opmaak (7.2-7.3). Hierna het sy haar vertelling begin met 'n relatief kort respons (100 woorde) en 'n patroon van heel bondige response gelewer (12, 19, 12, 35) wat tipeer is deur 'n diep sug (7.3, 7.4), waarna sy teen die einde begin huil het (7.5-7.9). By 7.3 het sy inderdaad die vertelling gestaak en die projeksieplaat aan my oorhandig, waarna ek haar woorde 3 keer herhaal het (7.4, 7.5, 7.6) vir verdere uitbreiding deur haar. Sy het met haar vertelling volhard ten spyte van die emosionele aard daarvan en dit afgerond na my "*And then, what's going to be the outcome of this story?*" (7.7). Haar patroon van geen verdere vertelling na "*Anything else?*", is gehandhaaf.

Figure 4.67-4.73 toon dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging NDE se responspatrone beïnvloed het ten gunste van vinniger versadigde vertellings en selfbestuur van die vertellings, op eenvoudiger ontlokking deur my.

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.83)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by NDE is vervat in E Aanhangsel. Uit Tabel 4.83 word opgemerk dat meer verbale aanmoedigings per projeksieplaat (albei 9) tydens Fase 1, teenoor die aantal verbale aanmoedigings in Fase 3 (3-4-3-8), plaasgevind het. By Projeksieplaat 1 is "*OK*", "*And?*" en woordherhalings gebruik, en tydens Projeksieplaat 2 woordherhaling, "*Mm-mm?*" en "*And what's going to be the outcome of this story?*".

Tydens Fase 3, in teenstelling met Fase 1, wil dit verder voorkom of die eerste inset van my af ("There you are..."(4.1), "*OK. The next one...*"(5.1), "*Next card...*"(6.1)), hoër responsvolumes ontlok het. By Projeksieplaat 7 moes ek egter eers die opdrag minimaal aanpas, waarna NDE haar vertelling kon lewer. Sy het meer ondersteuning vereis tydens die emosie-belaaide vertelling, as die uitsondering op die patroon.

Dit lyk of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging die verbale aanmoedigings beïnvloed het ten gunste van minder en eenvoudiger aanmoedigings, en ook gouer gelewerde storievertellings.

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.83)

Huiwerings wat in NDE se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van NDE se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.85 getoon.

TABEL 4.85: NDE – Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	34	278	12,2%*
	Projeksieplaat 2	32	258	12,4%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	27	304	8,9%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	13	237	5,5%
	Projeksieplaat 5	32	423	7,6%
	Projeksieplaat 6	27	425	6,4%
	Projeksieplaat 7	11	179	6,1%

*Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop:34/278x100≈12,2**%**

Volgens Tabel 4.85 het NDE se huiwerings in Fase 3 skerp afgeneem teenoor dié in Fase 1.

Dit blyk dat die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by NDE. Huiwerings het skerp afgeneem in verhouding tot responsvolume.

(f) Herhalings (sien Tabel 4.83)

'n Volledige aanduiding van NDE se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel en die verhouding van haar herhalings tot haar responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.86 getoon.

TABEL 4.86: NDE – Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	0	278	0,0%
	Projeksieplaat 2	3	258	1,2%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	2	304	0,7%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	1	237	0,4%
	Projeksieplaat 5	2	423	0,5%
	Projeksieplaat 6	1	425	0,2%
	Projeksieplaat 7	0	179	0,0%

Tabel 4.86 toon min sistematiese wisseling oor die fases heen in NDE se herhalings, ofskoon minder herhalings wel in Fase 3 voorgekom het. Die hoë persentasie herhalings by Projeksieplaat 2 (1.2%) mag toegeskryf word aan die aard van die appèl van die projeksieplaat op NDE. Sy het meer kere gesug tydens hierdie vertelling en by Projeksieplaat 7, by eersgenoemde meer begin herhaal en by Projeksieplaat 7 begin huil, wat daarop mag dui dat sy reeds by Projeksieplaat 2 verdieping in emosies ervaar het.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, blyk weinig invloed te gehad het op die frekwensie van herhalings by NDE se vertellings.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.83)

Die analise van die getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.87, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

TABEL 4.87: NDE – Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	2	278	0,7%
	Projeksieplaat 2	3	258	1,2%
Fase 2 (Dinamiese assesse-ringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	5	304	1,6%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	4	237	1,7%
	Projeksieplaat 5	3	423	0,7%
	Projeksieplaat 6	5	425	1,2%
	Projeksieplaat 7	2	179	1,1%

Tabel 4.87 toon min sistematiese wisseling oor die fases heen in die persentasies van NDE se herhalings. Met die uitsondering van Projeksieplaat 7, lyk dit egter of self-geïnisieerde verduidelikings toegeneem het tydens Fase 3, waar NDE self haar vertellings uitgebrei het.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk nie by NDE 'n invloed te gehad het ten opsigte van die persentasie verduidelikings by projeksies nie, maar wel op 'n toename in die self-inisiëring van verduidelikings.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.83)

Die analise van NDE se woordkeuse is vervat in D en E Aanhangsel. NDE het woorde wat nou verwant aan "*look*" was ("*looks*" en "*looking*"), asook die woord "*or whatever*", opvallend blyk te gebruik tydens sekere vertellings. Tydens Projeksieplaat 2 het NDE meer beskrywende woorde begin gebruik en observasie-inligting verskaf oor "hoe dit lyk". Woorde is gebruik as kommentaar oor wat sy sien met projeksiestellings tussenin. Die tendens van haar woordkeuses "*it looks*" en "*or whatever*" is ondersoek om te bepaal in hoe 'n mate hierdie keuse van woorde haar vertellings kon beïnvloed het. Die kombinasie "*it looks*" is toe eerder gebruik om betekenisse nie te vermeng nie. Die resultaat is vervat in Tabel 4.88-4.89.

TABEL 4.88: NDE – Die verhouding van die gebruik van "*it looks*" tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksie-plate	Frekwensie "*it looks*"	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	0	278	0,0%
	Projeksieplaat 2	2	258	0,7%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	4	304	1,3%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	1	237	0,4%
	Projeksieplaat 5	1	423	0,2%
	Projeksieplaat 6	3	425	0,7%
	Projeksieplaat 7	0	179	0,0%

Tabel 4.88 toon nie 'n patroonmatige neiging in die gebruik van "*it looks*" tydens Projeksieplaat 1-7 nie. Woordkeuse en Formaat blyk by NDE 'n samehang te vorm, omdat Projeksieplate 2-6 se formate 'n kombinasie van storievertelling en prentbeskrywings was.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk nie NDE se "*it looks*" response te beïnvloed het oor die Fases heen nie. Die gebruik van "*it looks*" by

Projeksieplaat 2-6 het eerder verband gehou met die formaat van die vertellings, as met die tegniek.

TABEL 4.89: NDE – Die verhouding van die gebruik van "*or whatever*" tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Frekwensie "*or whatever*"	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	3	278	1,1%
	Projeksieplaat 2	0	258	0,0%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	1	304	0,3%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	1	237	0,4%
	Projeksieplaat 5	1	423	0,2%
	Projeksieplaat 6	0	425	0,0%
	Projeksieplaat 7	0	179	0,0%

Tabel 4.89 toon die tendens aan in NDE se gebruik van "*or whatever*", oor die fases heen. Die neiging is mees sigbaar op Projeksieplaat 1, waarna die gebruik van "*or whatever*" begin verminder het. Dit wil voorkom of, namate sy begin minder onseker raak het en/of meer verdiep geraak het in haar storievertelling en/of namate sy meer gemaklik begin raak het, die nodigheid van die gebruik van "*whatever*" onbewustelik of bewustelik verminder het. Sy mag die behoefte vir afstandplasing tussen die vertelling en haarself, verloor het.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk NDE se "*or whatever*" response weinig te beïnvloed het.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.83)

Tydens die bespreking van die resultate van NDE se projeksie-analise (vergelyk 4.8.1.1) is 'n toename en 'n verdieping in projeksie-duidings bemerk oor die fases heen. 'n Toename in projeksiestellings was by NDE nie noodwendig 'n teken van verdieping in haar projeksies nie, aangesien Projeksieplaat 7 'n insigtelike vertelling was met minder projeksiestellings. Die syfer-georiënteerde analises was nooit bedoel om kwalitatiewe analises te vervang of voor te skryf nie, maar is deurlopend gebruik as bydraende, verrykende inligting tot die kwalitatiewe analise. Ten spyte van hierdie stellingname het dit geblyk dat die res van die vertellings in Fase 3 toenemend meer projeksie stellings (vergelyk struktuur-analise b) bevat het as respons op toenemend minder en eenvoudiger verbale aanmoedigings (vergelyk struktuur-analise c en d) oor die fases heen, en verdieping in die projeksies het inderdaad plaasgevind (vergelyk die transkripsies van NDE).

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk NDE se projeksies te beïnvloed het deur dit te laat toeneem en verdiep.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.83)

Die analise van wendings in NDE se vertellings is vervat in D en E Aanhangsel. Die wendings in haar vertellings het gewissel tussen wendings wat deur my insette gesneller is en self-geïnisieerde wendings. Self-geïnisieerde wendings het vir die eerste keer tydens die opleidingsplaat voorgekom. Tydens Fase 3 is wendings oorwegend self geïnisieer (3, 6, 1, 2), en haar wendings tydens Fase 3 het verdieping in haar vertellings teweeggebring.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek blyk by te gedra het dat NDE meermale self wendings, wat tot verdieping in projeksies gelei het, inisieer het.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.83)

Die analise van die toonaard van NDE se projeksies is vervat in D Aanhangsel. Die toonaard van haar projeksies het veral in terme van die afloop van die vertellings verander vanaf Fase 1 tot 3. Die toonaard in Fase 3 sluit 'n element in van hoop, positiewe verwagting, alternatiewe keuses en 'n speling tussen goed/sleg. Die toonaard bou op na die hoogtepunt in Projeksieplaat 7, waar insig na vore getree het na die erkenning van die goeie en slegte, en 'n besluit gemaak en 'n oplossing genereer is.

Het die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek by projeksieplate, die toonaard van NDE se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom. Geleidelike intensivering van 'n negatiewe toonaard het tydens Fase 3 plaasgevind, maar met hoop en 'n wens vir 'n meer positiewe lewe. Alternatiewe is voorgehou wat kulmineer het in erkenning van goed/sleg, met gepaardgaande insig en 'n oplossingsgeoriënteerdheid.

(l) Goeie response op ontlokkings (sien Tabel 4.83)

Die analise van watter van my insette in Fase 3, in teenstelling met Fase 1, goeie response by NDE ontlok het, is vervat in E Aanhangsel. "Goeie" ontlokking is in Fase 1 verkry op alle insette maar veral "*what would be the outcome*..."-tipe insette het "beter" response verkry. Alhoewel NDE respondeer het op alle insette wat ek gelewer het, het sy veral goeie response gelewer in Fase 3 wanneer eenvoudige, minimale "opdragte" tydens die eerste inset gegee is, uitgesluit Projeksieplaat 7 waar ontlokkings verhoog het as gevolg van haar emosionaliteit (huil).

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk by NDE positief mee te gewerk het met betrekking tot die tipe insette waarop sy respondeer het. In Fase 3 het NDE slegs minimale, eenvoudige insette nodig gehad het om onmiddellik te respondeer

met hoë volume vertellings, oënskynlik omdat sy danksy die opleidingsfase die taak goed begryp het.

(m) Formaat (sien Tabel 4.83)

NDE se vertellings het hoofsaaklik 'n storie-formaat aangeneem, maar het by Projeksieplate 2-6 observasies in die vorm van "*it looks* .." bevat, wat prentbeskrywings ingesluit het. Die formaat het wel ietwat verander na Projeksieplaat 1, maar die opleidingsplaat het nie enige verdere veranderde tendense teweeg gebring nie.

Dit lyk nie of die formaat van NDE se vertellings beïnvloed was deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging nie.

4.10.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van NDE se projeksies

Tabel 4.90 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van NDE se projeksies, indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

TABEL 4.90: NDE – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Woordtelling/volume van response	Ja	Verhoog ten opsigte van verhouding tot my insette
b. Getal projeksiestellings	?	Onseker
c. Responspatrone	Ja	Vinniger versadigde vertellings met minimale insette
d. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Eenvoudige en minder aanmoedigings Vertellings gouer gelewer
e. Huiwerings	Ja	Skerp afgeneem in verhouding tot responsvolume
f. Herhalings	Nee	Weinig invloed
g. Verduidelikings	Ja	Self-geïnisieerde aard het toegeneem, frekwensie nie
h. Woordkeuse	?	"*it looks*" hou verband met Formaat en "*or* whatever" het afgeneem. Onseker
i. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdiep
j. Wendings	Ja	Spontane wendings kom oorwegend voor. Eie wendings bring verdieping in projeksies
k. Toonaard	Ja	Hoop, positiewe verwagtings, alternatiewe keuses en eie insig ontwikkel
l. Respondeer goed op	Ja	Eerste inset in Fase 3
m. Formaat	Nee	

Oorsigtelik wil dit uit Tabel 4.90 voorkom, met betrekking tot die strukturele aspekte van NDE se projeksies, dat die dinamiese assesseringsintervensie 'n positiewe effek gehad het op 9 uit 13 kategorieë, en veral op die Toonaard van haar vertellings.

4.10.1.5 Gesprek 1: NDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Ten spyte van haar emosionele ervaring en trane tydens Projeksieplaat 7, wou NDE nie die assessering onderbreek nie, en sy het by herhaling bevestig dat ons kon voortgaan (MvsDA.4;6;31). NDE het haar ervaring van die storievertel-oefening beskryf as "*...It was actually good, 'cause I got to uhm just talk about what I'm feeling, using other peoples' situations. And (it) got me thinking how I could solve what was happening with me..."* (MvsDA.7). Dit wil voorkom asof sy die oefening geniet het juis omdat dit haar gehelp het om onafgehandelde sake in die gesig te staar, ten spyte van die emosies wat gesneller is daardeur. Sy het gestel, "*I enjoyed it, because I had to deal with stuff that I've just been putting off*…" (MvsDA.32), wat 'n verduideliking kan bied vir die feit dat sy telkens bevestig het dat sy wou voortgaan met die assessering en gesprekke. NDE het gemeen dat die storie-vertel oefening veral gehelp het omdat sy geweet het ek luister werklik na haar "…*It helped me because mm…I know that you were listening. Because I hardly ever have that. I'm most of the time doing the listening. Mm… it also helped because… it made me think that … just because I have something wrong, doesn't mean that I don't have… I can't carry on or do better for myself..."* (MvsDA.9), wat daarop dui dat sy die insette wat ek gemaak het om projeksies te ontlok, positief beleef het.

NDE het verklaar dat sy die meeste van Projeksieplaat 2 (TAT 3BM) se prent gehou het (MvsDA.12), en die minste van die prent sowel as haar storie by Projeksieplaat 1 (TAT 1), as gevolg van die dissonans wat dit by haar geskep het. Sy het dit soos volg verduidelik: "*because… I express myself also through music. So… people has* (*sic*) *actually accepted that, and the story that came to mind was that people didn't accept the little boy playing the violin and I didn't see any logic in that, 'cause everyone should be allowed to express themselves in whichever way they choose to.*" (MvsDA.17). Sy het verder verduidelik dat "*I was trying to think of what to say, but I found it hard because… it didn't come naturally to me to tell the story about that picture.*" (MvsDA.18). Die storie waarvan sy die meeste gehou het was haar vertelling by Projeksieplaat 7 (TAT 16), waar sy begin huil het (MvsDA.13 "*And when I had to tell the story, my own story with the blank card*"), inligting wat sy uit haar eie aangebied het, sonder dat ek die vraag gestel het. Die moontlikheid bestaan dus dat sy by Projeksieplaat 7 gedeprojekteer het.

NDE het gestel dat sy van die begin af geweet het wat om te doen (MvsDA.19), maar dat my verduideliking tydens die opleidingsplaat haar gehelp het om werklik te begryp wat sy veronderstel was om te doen (MvsDA.9). Op my navraag oor of daar 'n stadium was waar sy beter begryp het wat om te doen, het sy geantwoord "*Yes, after you started talking to me also after the first two pictures*" (MvsDA.19-20). Sy het betekenisvolle terugvoer gegee oor die intervensies wat haar gehelp het, "*… you just leading me on, made me wanna talk more, like when you were nodding your head and saying those things. It made me feel like you actually cared, you listened to what I was saying*" (MvsDA.9). Alhoewel sy aanvanklik gestel het dat daar niks was wat ek gedoen het wat haar nie gehelp het nie (MvsDA.10), het sy tóg later in die gesprek opgemerk, "*not exactly that it bothered me, but … it kind of drew me off a little bit in telling the story, there was a point where I was trying to think of a word and then you said "Aha". And then I was like, OK, fine, what am I saying now? I was like… I didn't know what to say anymore*" (MvsDA.22). Dit wil voorkom of herhaling van haar woorde moontlik vir NDE beter sou kon gewerk het as "*Mm-mm*", (MvsDA.27).

NDE se stellings oor haar belewing van die onderskeie intervensies (Murray-metode *vs* die dinamiese assesseringstegniek van invraging) verifieer inligting wat verkry is uit die projeksie-analise (waar projeksies verdiep het) en die strukturele analise (waar verandering in Responsvolume en Toonaard en "beter" vertellings bevestig dat meer inligting met dinamiese assessering by haar ontlok is).

NDE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging tydens assessering met projeksies, blyk ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees omdat sy die opleiding en die toepassing daarvan as aanmoediging beleef het.

4.10.1.6 Gesprek 2: NDE se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie; *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*, D Aanhangsel; KultuuranaliseTabel, G Aanhangsel)

NDE is die jongste dogter van ouers met Ndebele en Zimbabwiese wortels, wat Shona met mekaar praat, maar Engels as huistaal en werkstaal het (K.1; 22; 69; 74). NDE praat hoofsaaklik Engels tuis (K.3), maar beskou haarself primêr as 'n Christen (K.104; 121; 244), Shona (K.253; 257), Ndebele (K.98; 121), Zimbabwiese (K.225; 268-269) meisie wat tuis, by die skool en by die kerk Engels praat (K.172-174), in die gegewe volgorde van belangrikheid. Sy beskryf haar ma as 'n Shona met Ndebele wortels, omdat haar materne grootvader van Ndebele adelstand was, maar as gevolg van sy huwelik met haar ouma wat van Shona afkoms was, moes afstand doen van sy familie en aanspraak op die koningskap (K.). Haar

pa was sedert sy 2 jaar oud was in Suid-Afrika gestasioneer om werksredes (K.5). NDE het alleenlik Ndebele gepraat tot op 7 jarige ouderdom, toe die gesin na Suid-Afrika verhuis het om permanent by haar pa te wees (K.5-6). Sy is op daardie stadium blootgestel aan Engels en Shona op skool (K.6-10). Shona was die tweede taal en sedert Graad 3 op skool onderrig (K.10). Sy was ook van toe af blootgestel aan Zoeloe, wat die meeste kinders by die skool blyk te gepraat het (K.10). Sy was gespot op skool omdat sy nie Zoeloe kon praat nie, wat haar gedring het om self die taal aan te leer deur na gesprekke te luister van haar broer en sy hoërskool vriende, uit te vind wat sekere woorde beteken en dit dan self te begin gebruik (K.10-17).

Soos vanuit my beskrywing hierbo afgelei kan word, beskryf NDE haarself eerder in terme van kulturele eienskappe as op grond van personaal-uniekekenmerke. Uniekhede wat sy tydens ons gesprek uitgelig het dui op verskille tussen haar en die kulturele groepe waarmee sy identifiseer, byvoorbeeld die feit dat sy haarself as meer verlig beskou het as die tipiese Shona en Ndebele groeperings ten opsigte van kulturele seun/meisie en man/vrou rolverwagtings. ’n Groot gedeelte van die gesprek het gehandel oor haar verduideliking van haar huishoudelike take en hoe dit haar lewe beïnvloed (K.33-65). Die lading van huishoudelike verantwoordelikheid, met gepaardgaande take wat skoonmaak, kosmaak en huishoudelike aankope insluit, word min of meer met bereiking van adolessensie oorgedra na die dogter in die gesin (K.40-43;44-45;47-53;55). Die seun neem die versorging van die tuin en troeteldiere dan oor (K.53-54;59-61). Die rol van die vader-figuur is volgens NDE om die gesin se veiligheid te verseker (K.61-62) en die besluitnemer rol te vervul (K.64). Alles blyk te behoort aan die man – die huis, alle inkomende fondse, die kar ensovoorts, selfs al verdien die vrou ook ’n eie inkomste (K.64).

Sy sien die Ndebele groepering as ’n streng, selde glimlaggende groep wat reëls tot op die letter uitvoer (K.101). Sy stel dat ’n skerp onderskeid tussen Ndebele-wees en Christen-wees getref word, omdat jy nie beide kan wees nie, as gevolg van die botsing tussen Ndebele tradisie en Christelik-godsdienstige oortuigings (K.102). Sy beskryf haarself en haar gesin as baie sterk religieus (K.104-105), maar verduidelik dat hulle as gesin sekere Ndebele tradisies nog streng navolg, soos die vrou wat verantwoordelikheid neem vir alle huishoudelik verwante take, die lobola tradisie, die handewas-ritueel voor elke maaltyd, en die reël dat die dogter in haar pa se huis bly tot op 21 jarige ouderdom of tot wanneer sy trou (K.104-107). Die handewas-ritueel behels dat die dogter, voordat sy enige maaltyd bedien, kniel en die ouers se hande was, ongeag die eenvoud of die grootte van die maaltyd (K.105-106).

Wanneer die dogter trou, trek sy by haar man se huis in (K.110). Die seun/dogter en man/vrou rolle en regte blyk 'n groot area van konflik vir NDE te wees (K.109-113). Sy stel "... *I told my parents that I… I can't do that. I'm sorry, but I'm not staying in your house until… 'Cause I feel that I wanna be independent……too, so, I don't wanna be like moving from my parents' house into my husband's house. And you actually move into your husband's house, not your house. So, it's not called your house or whatever. It's your husband's house. So I don't want that. I wanna have my own things, have my own car, buy my own car, buy my own apartment or whatever. So... I'm different in that way*." (K.109-111). Sy verduidelik verder dat hul Christenskap hierteen bots "'*Cause woman are really they're not independent. They've got nothing; they've got no say about anything. So, 'cause my parents… because my parents are Christian…they believe that both are equal and they both have a say. So, like my dad will talk to my mom about certain things that need to be dealt with. So he just doesn't go and do his own thing, he does talk to my mom and my mom talks to him and they have made decisions together*" (K.113-114).

Verdere verskille tussen haar en haar geïdentifiseerde kultuurgroeperings behels dat die seun/dogter interaksie 'n ernstige taboe in die Ndebele en Shona kulture is (K.117). Sy het egter 'n kêrel, maar is te bang om met haar pa hieroor te praat (K.151). Vanuit hul Christenskap blyk die luister na sekulêre musiek, die dra van ontblotende kleredrag soos swembroeke, "ontblotende" bloesies en langbroeke, rook, alkoholiese drank of dwelms, en om met seuns uit te gaan voordat jy gereed is om te trou, ontoelaatbaar (K.136-144; 160-161;197-199). 'n Vertoning van liefde mag ook nie in die openbaar plaasvind nie (K.208). Alhoewel haar ouers nie alle Ndebele/Shona/Christelike reëls op haar afdwing nie, word haar waardes en wêreldbeskouing sterk ingespan om te besluit tussen reg en verkeerd (K.169-170).

NDE se Shonaheid skaal sy as 7 uit 10, maar sien haarself nie as 'n tipiese Shona nie, omdat sy baie stil en privaat is in teenstelling met hul luidheid en nuuskierigheid ten opsigte van ander mense se lewens (K.257-261). Haar Zimbabwiese wortels blyk sterk te wees, aangesien sy haarself steeds as 'n Zimbabwiër beskou en meestal gemaklik voel by en sosiaal verkeer met hierdie groepering mense (K.225;251;268-269). Sy beskou Engels as suiwer 'n kommunikasie- en onderrig medium (K.173-179). Sy beskou haarself geensins as Engels in enige ander opsig nie, en meen dat Engelsheid tradisieloos is en dat hierdie kultuurgroep nie hulle liggame as 'n tempel van God beskou nie deurdat hulle hul liggame nie behoorlik bedek nie (K.183-187).

Voorvermelde faktore belig NDE se projeksies op al die projeksieplate. ’n Tema van minderwaardigheid het geblyk, wat mag verband hou met die seun/dogter beskouing wat stam uit haar Ndebele/Shona wortels. Haar diepe godsdienssin mag Projeksieplaat 4, waar sy smag na lig, verhelder. Haar frustrasie met die inperking van vroue en die verbandhoudende aard daarvan met haar kulturele Ndebele- en Shonabande, kom tot uiting in Projeksieplaat 5. Die rigiede Ndebele gedragskode mag dalk verband hou met Projeksieplaat 3 waar die perfeksionistiese ma die kind gaan uitsorteer. Dit wil voorkom of meer kultuurverwante temas in Fase 3, in teenstelling met Fase 1, voorkom.

’n Beskouing van die resultate van die SSPSS, by NDE, dui op geen patroonmatige verskil ten opsigte van haar temas tydens Fase 1 en 3 nie. Tydens haar vertellings is agentskap temas 19 keer gemeld teenoor 20 keer vir gemeensaamheidstemas, wat as bevestiging mag dien vir haar gerapporteerde spanning tussen individualiteit en gemeensaamheid. Die kultuurplaat, by haar Projeksieplaat 6, dui geen positiewe temas aan nie, in teenstelling met haar ander projeksieplate. Dit mag beteken dat sy sensitief is oor rasseverhoudings en kruiskulturele interaksie, wat betekenisvol mag wees in die lig van die kruiskulturele aard van die assessering. Haar projeksie ontlokking blyk positief affekteer te gewees het deur die tegniek, wat mag inhou dat die tegniek ’n positiewe verandering in haar projeksies teweeg gebring het ten spyte van kruiskulturele versperrings.

4.10.1.7 Meta-analise van die assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

NDE het geen kommentaar gelewer wat dui op kulturele faktore wat haar gepla het tydens die (kruiskulturele) assessering nie (vergelyk K.274-281). Vanuit my perspektief het die projeksie-assessering wel hindernisse ingehou deurdat sy soms sag gepraat het en dat sy wel uitgesproke vooropgestelde idees gehad het ten opsigte van ander kulture (vergelyk K.185-199).

Ek kon die meerderheid van haar vertellings volg, maar moes soms vra vir verheldering of herhaling van woorde of frases, wat sy ook gedoen het. Ek het die assessering met haar geniet en baie geleer met betrekking tot die kulturele faktore wat haar beïnvloed. Ek het ook baie waardering gehad vir al die inligting wat sy met my gedeel het, veral ook dat sy ten spyte van haar emosionele response, steeds wou voortgaan met die assessering. Dit was moeilik om vanuit ’n privaat praktyk opset, inkoop te bewerkstellig by voornemende kliënte om deel te neem aan my navorsing. Enige deelnemer wat dus instemming en toestemming verleen het vir deelname aan my navorsing, en end-uit volgehou het, was uiteraard ’n held/heldin in my oë. Omdat sy een van die latere deelnemers was, was ek wel meer gemaklik met die gesprek oor kultuur en het dit meer uitgebreid en hopelik gemakliker

gevoer as aan die begin van die navorsing. Soos by die ander gevallestudies is daar dele wat ek in retrospek anders sou wou verwoord en/of verder verken het.

Dit lyk asof NDE 'n positiewe kruiskulturele assesseringservaring kon gehad het indien haar woorde tydens die gesprekke oorweeg word "*...I know that you were listening. Because I hardly ever have that. I'm most of the time doing the listening... It made me feel like you actually cared, you listened to what I was saying*." (MvsDA.9), "...*you are open, I think. So, that's… that's important that you… you are open and like you… you're not judgemental towards whatever I say, or… You don't get offended if I say something about my culture that's, you know, OK for you to do, but it's not in my culture* " (K.277). In die lig van veral haar laaste kommentaar (K.277), wil dit tog voorkom of daar kruiskulturele faktore teenwoordig was wat op die assessering 'n invloed kon gehad het, alhoewel sy dit nie eksplisiet genoem het nie. Bloot die feit dat sy die dra van langbroeke as verkeerd beskou kon 'n ongemaklikheid by haar veroorsaak het, want ek het tydens die assessering 'n langbroek gedra. Dat sy dit nodig geag het om te noem dat ek nie aanstoot geneem het deur haar stellingnames nie, is 'n verdere aanduiding dat daar wel kruiskulturele faktore teenwoordig was in die assessering. Toe sy begin praat het oor Engelsheid as faktor het sy baie begin stotter, wat mag dui op 'n kruiskulturele sensitiwiteit, moontlik omdat sy my met Engelsheid verbind het (vergelyk K.185).

Ek was egter gemaklik met haar en het nie self kruiskulturele faktore, anders as taal, ervaar wat die assesseringsituasie kon beïnvloed nie. Ek was geïnteresseerd om meer uit te vind oor die, vir my, onbekende kulturele groeperings en sy het bereidwillig inligting blyk te deel. 'n Analise van die video-opnames sou egter eerder kon aantoon of daar nieverbale duidinge was wat ander kruiskulturele gedrag uitwys, wat dalk 'n idee vir verder navorsing mag wees.

By NDE het die belangrikheid van kennis oor kulturele faktore wat mag impakteer op die assessering vir my anders na vore getree tydens en na my analise en interpretasie van die kultuurgesprek as met die ander gevallestudies. Haar data-analise en -interpretasies van haar projeksies, die begryping van haar konteks en 'n dieper begryping van hoe maklik kulturele aanstoot gegee kan word, was by NDE meer op die voorgrond. Haar inligting vanuit Gesprek 2 was vir my verrassend omdat ek nie die impak van byvoorbeeld my kleredrag by haar, besef het nie. Ek glo nie dat dit moontlik is om te weet watter ander kruiskulturele faktore ook vir haar kon aanstoot gegee het nie.

Ek sou haar projeksies skraler interpreteer het sonder die inligting uit die gesprek oor kultuur. Ek sou die impak van kulturele oorwegings soos haar siening van geslagsrolle en hoe

inhiberend sy dit vind (Projeksieplaat 5), haar gebrekkige selfbeeld en die intensiteit waarmee sy verwerping beleef (Projeksieplate 4-7) en die belangrike invloed van die man as eksterne hulpverlener (Projeksieplaat 7), nie genoegsaam herken en erken het as kulturele invloede nie. Haar siening van vroue se ingeperktheid ten opsigte van beroeps- en leefstylkeuses (Projeksieplaat 5), die rigiede siening van die ma-figuur, sou ek glad nie verbind het met Ndebele rigiditeit ten opsigte van reëls nie (Projeksieplaat 3), die Shona sosiale inmenging nie kon eien as 'n moontlike oorsaak van haar hartseer en ervaarde verwerping nie (Projeksieplate 4-7), en die lig-spelings in Projeksieplaat 4 nie verbind het met haar Christelikheid nie, maar eerder slegs met haar behoefte om hoop en oplossings te verkry.

Is die inligting wat verkry is oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? In NDE se geval blyk die inligting relevante, verrykende inligting te wees vir beide die assessering- sowel as die terapeutiese situasie.

Watter ander inligting was vir my noodsaaklik vanuit die ervaring met NDE se projeksie-assessering? Die feit dat sy waardering gehad het vir die luister na haar, en ervaar het dat ek nieveroordelend was, mag beïnvloed gewees het deur haar aanmeldingsrede en haar huidige gesitueerdheid waar sy misken en verwerp voel. Alle inligting vanuit die gesprek met NDE was vir my kosbaar en noodsaaklik, omdat my begryping van haar konteks, sowel as my siening van ons interaksie tydens die assesseringsituasie, hierdeur verhelder is. My eie dissonanse oor moontlike kulture faktore wat op hierdie spesifieke assesseringsituasie 'n invloed kon gehad het, was beslis gesneller na die analise en interpretasie van NDE.

4.10.1.8 NDE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

Die bydrae wat die dinamiese invragingstegniek blyk te gelewer het, lê daarin dat NDE gemakliker geraak het tydens die assesseringsituasie en in die feit dat haar vertellings 'n verdieping in projeksies getoon het. Al die kategorieë by die projeksie-analise en 9 uit 13 kategorieë by die strukturele analise is positief beïnvloed deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Die tegniek blyk by te gedra het om die invloed van kulturele verskille wat moontlik teenwoordig was tydens die assessering, en wat NDE verwoord het tydens Gesprek 2 as ontoelaatbaarhede binne haar kultuur, te verminder. Hoekom? Omdat verdiepings in haar projeksies steeds plaasgevind het en omdat sy ten

spyte van die kultuurverskille steeds waardering uitgespreek het vir die geleentheid om verheldering te kon verkry. Sy het ook positiewe terugvoer verskaf oor die insette wat ek, by wyse van die gebruik van die dinamiese assesseringstegniek, gemaak het om haar te help om haar vertellings uit te brei. Die tegniek blyk te gelei het tot ervaring van 'n uitnodigende assesseringsituasie wat sodoende positief impakteer het op die projeksie-ontlokking.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

NDE se belewing van die Murray-metode en die dinamiese assesseringstegniek van invraging, vanuit 'n kruiskulturele perspektief, blyk te dui op 'n positiewe belewing van die dinamiese invragingstegniek. Volgens haar het sy die opdrag aan die begin begryp, maar sy het die verduidelikings tydens die opleidingsplaat uitgelig as die baken waarna sy beter verstaan het wat om te doen "*yes, after you started talking to me also after the first two pictures*." (MvsDA.20).

Die dinamiese assesseringstegniek van invraging het haar ook gehelp om haar vertellings uit te brei " *you just leading me on, made me wanna talk more, like when you were nodding your head and saying those things*" (MvsDA.9). Die tegniek blyk ook mee te gehelp het om emosionele sekuriteit te skep, omdat sy noem dat sy die gevoel gekry het dat daar na haar geluister word en dat iemand omgee (MvsDA.9).

Die tegniek, of my uitvoering daarvan, het egter ook 'n ongemaklikheid by haar veroorsaak deurdat sy stel dat "*not… not exactly that it bothered me, but mm… it's… it kind of drew me off a little bit in telling the story, there was a point where I was trying to think of a word and then you said "Aha". And then I was like OK, fine, what am I saying now? I was like… I didn't know what to say anymore*" (MvsDA.22). Sy sou dalk eerder verkies het dat ek haar woorde herhaal het, maar ek is onseker of sodanige veranderde inset wel 'n verskil sou gemaak het omdat sy self nie te seker geklink het hieroor nie (MvsDA.27).

Die vrug van die opleidingsfase, by NDE, blyk dus verhoogde emosionele gemaklikheid en sekerheid, meer gefokuste inligting verskaffing en uitgebreide denke te gewees het, met 'n positiewe emosionele belewing dat daar werklike belangstelling in haar vertellings was en dat daar aktief na haar geluister is.

Alhoewel dit vanuit haar terugvoer voorkom of geen ander gedrag of woorde van my haar vertellings verder inhibeer het nie, beleef ek onsekerheid of daar nie tóg kulturele faktore was wat moontlik haar kon inhibeer het nie (vergelyk Gesprek 2). Vanuit 'n kruiskulturele perspektief, waar taal-, uitspraak-, godsdienstige en wêreldbeskouingsverskille tussen my en NDE teenwoordig was, blyk NDE se gestelde belewing egter ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees.

Haar positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek, wat bygedra het om haar die assesseringsproses te laat geniet, sowel as om beter vertellings te lewer, toon 'n samehang met die resultate van die projeksie- en strukturele-analise wat daarop dui dat haar projeksies positief beïnvloed is deur die dinamiese assesseringstegniek van invraging.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

Kultuurfaktore blyk die kruiskulturele assesseringsituasie, dus die projeksie-assesseringsproses, sowel as NDE se projeksies te beïnvloed het in terme van haar gemaklik-raak met my en die proses, sowel as in die betekenis van haar response, en moontlik haar styl van sosiale interaksie wat uiteraard die breër assesseringsituasie en vloei van die projeksie-assesseringsproses ook beïnvloed het. Haar siening dat outoriteit mag het en soms rigied is, en dat vroue meer aanvaardend is waar verskille in opinie voorkom, kon bygedra het om die assesseringsproses 'n respekvolle en gemakliker situasie te maak vir ons albei omdat sy my insette tydens die assessering, veral tydens die toepassing van die tegniek van dinamiese invraging, as tekens van aktiewe luister en omgee interpreteer het. My poging tot die skepping van begrip van wat van haar verwag word, het sy meestal positief beleef as aanmoediging. Die feit dat sy persepsies het oor Engelsheid wat vir my eerder as Westersheid kon kategoriseer word, maak my benoud dat sy my moontlik binne daardie kategorie geplaas het omdat sy tydens Gesprek 2 aangedui het dat sy waardering het vir die feit dat ek oop en nieveroordelend voorgekom het nadat sy kritiek gelewer het op Engelsheid. Op daardie stadium het dit vir my voorgekom of daar moontlik verskeie kulturele faktore kon gewees het wat, vir NDE, impakteer het op die assesseringsproses.

Soos genoem tydens die Gesprek 2 bespreking, belig haar gestelde kulturele faktore NDE se projeksies op al die projeksieplate waar 'n tema van minderwaardigheid geblyk het, wat mag verband hou met die seun/dogter beskouing wat stam uit haar Ndebele/Shona wortels. Haar godsdienssin mag haar vertelling op Projeksieplaat 4, waar sy smag na lig, verhelder. Haar eie frustrasie met die inperking van vroue en die verbandhoudende aard daarvan met haar kulturele Ndebele en Shona bande, kom tot uiting in Projeksieplaat 5. Die rigiede Ndebele

aard mag dalk verband hou met Projeksieplaat 3 waar die perfeksionistiese ma die kind gaan uitsorteer. Dit wil voorkom of meer kultuurverwante temas in Fase 3, in teenstelling met Fase 1, voorgekom het.

4.11 DIE VERTELLINGS VAN DIE NDEBELE SEUN (NSE)

Agtergrond: Inligting met betrekking tot NSE se agtergrond is slegs aan eksaminators verskaf.

Die volgorde waarin die projeksieplate toegepas was, is (1)TAT 14 (2)TAT 3BM; (3)TAT 2; (4)TAT 5; (5)Roberts-2-projeksieplaat 6; (6) TAT 16; en (7)TAT 1.

4.11.1 RESULTATE EN BEVINDINGS VANUIT NSE SE VERTELLINGS

4.11.1.1 Projeksie-analise[16]

Volgens die projeksie-analise sentreer NSE se projeksie-temas in die breë rondom keusemaking en 'n behoefte om te bemeester en sy lewe te beheer. As toeligting toon ek die diagnostiese vlak beskrywings van NSE se sewe kaarte in Tabel 4.91.

TABEL 4.91: NSE – Tematiese analise op diagnostiese vlak

FASE 1 Murray-metode	**Projeksie-plaat 1**	**DIAGNOSTIESE VLAK** Hierdie seun blyk te respondeer met blamering van omstandighede wanneer hy vasgelope voel. Hy het 'n behoefte aan 'n eksterne hulpverlener om hom aan te moedig. Hy toon 'n sterk bewustheid van die gevolge van 'n keuse. Vriende word gesien as hulpverleners wat perspektief bring.
	Projeksieplaat 2	Hierdie seun respondeer met ontvlugting of analitiese deurdinking op lewenseise. Onsekerheid en ambivalensie belemmer sy maak van keuses. Oplossings is beskikbaar, maar dit verg 'n wilsbesluit om dié weg in te slaan. 'Denke' word gesien as 'n goudmyn vir moontlike oplossings.
FASE 2 Opleidingsfase: Dinamiese Invragingstegniek	**Projeksieplaat 3**	Hierdie seun blyk te respondeer met verwerping en veroordeling indien iemand nie aan sy gestelde standaarde voldoen nie. Familie/vroue-figure word gesien as opofferend in die tradisionele leefwyse en veeleisend en vervreemd in die navolging van 'n ontwikkelde leefwyse.

[16] Vergelyk ISE se Projeksie-analise op die gelamineerde Bellak: *Analysis Sheet for use with the Bellak TAT Blank* (A3 werksdokument: ISE). Bylaag D bevat volledige analises, ter toeligting van ISE se emosionele hindernisse.

FASE 3 Hertoetsfase	**Projeksie-plaat 4**	Hierdie seun blyk reaktief sin te gee aan negatiewe ervarings deur inligting, nuwe antwoorde en insigte te soek sodat nuwe moontlikhede vir probleemoplossing aan die lig kan kom. Herstel en sukses blyk moontlik ná verwonding.
	Projeksie-plaat 5	Hierdie seun verleen betekenis aan diskriminerende ervarings deur mee te werk tot wysiging of verbetering van situasies en stelsels. Blankes word gesien as diskriminerend en onbillik.
	Projeksie-plaat 6	Hierdie seun blyk te respondeer op uitdagings met 'n positiewe uitkyk en verwagting vanuit 'n sterk interne lokus van beheer. Die invloed van foute wat gemaak is, word erken as leerervarings wat die hede positief moet informeer.
	Projeksie-plaat 7	Hierdie seun respondeer met aanvanklike emosionaliteit op veeleisende take, maar wanneer hy sy hart in iets sit, bring volharding sukses mee. Hy sien ouers as outoritêr en onderwysers as toeganklik.

Vanuit die *Bellak Analysis Sheet* (vergelyk A3 werksdokument 1 om volging van die teks te vergemaklik) kon ek die volgende vergelykings maak tussen NSE se response op die projeksieplate.

(a) Hooftema

By NSE het die hooftema sentreer om keuses. Tematiese veranderinge het voorgekom ten opsigte van die ontwikkeling van hoofsaaklik morele- en volhardingskeuses. By Projeksieplaat 1 voel 'n religieuse man vasgelope en weet hy nie wat om te kies nie. Projeksieplaat 2 en 3 handel oor keuses tussen reg en verkeerd, onderskeidelik ontvlugting/hantering van 'n oortreding (Projeksieplaat 2) en die skep van geleenthede *versus* ondankbaarheid en verwerping (Projeksieplaat 3). Projeksieplaat 4 sentreer om die keuse van 'n verkragte vrou, om vanuit duisternis in die lig van onderwys en openbare optrede in te tree. Projeksieplaat 5 sentreer rondom rasse-konflik, keuses tussen reg/verkeerd, goed/sleg en om negatiewe ervarings te omskep in positiewe optrede. Projeksieplaat 6 dui op keuses ten opsigte van die outeurskap van jou lewe en Projeksieplaat 7 ten opsigte van opgee of volhard, en die beskouing van mislukking kom weer ter sprake.

Ander temas wat voorgekom het is die belewing van hindernisse waar die belewing met betrekking tot veeleisende hindernisse ontwikkel van "kan nie besluit wat om te doen nie" tot meer realistiese bestuur daarvan. Die temas in NSE se projeksies sentreer rondom 'n begeerte om sy eie lewe te beheer, maar verander van 'n tema van die vraagstuk van keuse in Projeksieplaat 1 en 2 na die tema van beheer van selfs negatiewe gebeurlikhede deur die hoofkarakter, by Projeksieplaat 6 en 7. Die bemeestering-tema het intensiveer en uitgebrei deurdat 'n ervaring van slagoffer-wees en keusekonflik (Projeksieplaat 1) ontwikkel het na gedeeltelike bemeestering by Projeksieplaat 3, en na bemeestering tydens Fase 3

(Projeksieplate 4-7). Projeksieplaat 7 blyk 'n uitskieter plaat ten opsigte van volharding en doelwit bereiking te wees waar 'n idealistiese uitkoms (die kind raak vinnig bekend vir sy vioolspel) in 'n kort tydperk bereik word.

Tema-uitkomste blyk te ontwikkel vanaf 'n negatiewe, onopgeloste uitkoms (Projeksieplaat 1), na gedeeltelike oplossings (Projeksieplaat 2 en 3), waarna gelukkiger, meer positiewe uitkomste in Fase 3 (Projeksieplate 4-7) plaasvind. 'n Lig/donker tema ontwikkel ook van 'n soeke na lig tot eie insig verwerwing in Projeksieplate 6 en 7, wat "lig" veronderstel.

Die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek blyk by NSE mee te gewerk het tot duidelike ontwikkeling in temas oor keuses, beheer-neem-van-eie-lewe en bemeestering sodat tema-uitkomste van groter bemagtiging tydens Fase 3 voorkom.

(b) Die hoofkarakter

Die hoofkarakter ontwikkel van een wat onbekwaam is om tot keuse oor te gaan in Projeksieplaat 1 en 2 tot wisselende vlakke van bevoegdheid by die onderskeie karakters in Projeksieplaat 3. Projeksieplaat 4-7 lewer hoofkarakters wat hul hindernisse en negatiewe ervarings omskep het in meer hoopvolle, positiewe uitkomste. Projeksieplaat 4 se hoofkarakter omskep haar negatiewe ervaring in 'n bestuurbare vorentoe-gaan, Projeksieplaat 5 se hoofkarakters omskep hul negatiewe ervarings in 'n positiewe nalatenskap van verbeterde politiese sensitiwiteit en oplossings vir rasse-hindernisse, Projeksieplaat 6 se hoofkarakter verkry insig in die sin van foute in die lewe en Projeksieplaat 7 lewer 'n hoofkarakter wat foute anders beskou en volhardend sukses bereik.

Dit wil voorkom of die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging bygedra het tot graduele positiewe beweging van bevoegdheidsvlakke van die hoofkarakters by NSE.

(c) Die primêre behoeftes van die hoofkarakter

Die hoofkarakter se behoeftes wissel oor die fases heen en brei uit. 'n Behoefte aan "lig" kom voor by die hoofkarakters in Fase 1, wat sukkel met besluitneming. Behoeftes in Fase 3 koppel steeds aan die behoefte aan beweging na die lig (Projeksieplaat 4). Projeksieplaat 5 se hoofkarakters se behoeftes brei uit na dié om billikheid, erkenning en harmonie, waar Projeksieplaat 6 se behoeftes die verkry van lig en insig behels. Projeksieplaat 7 se hoofkarakter se behoeftes wentel om bemeestering en agting. Behoeftes om erkenning, bemeestering en outonome funksionering blyk te intensiveer vanaf Projeksieplate 5-7.

Dit lyk of die dinamiese invragingstegniek algaande 'n diepere vlak van projektiewe vertelling by NSE teweeg gebring het, en die begeerte om hindernisse te oorkom is omskep in die

neem van eienaarskap en 'n vorentoe-beweging. Die behoefte van bemeestering en outonome funksionering blyk te intensiveer het.

(d) Wêreldbeskouing

Lig/donker, positief/negatief blyk 'n wesenlike komponent van sy wêreldbeskouing te vorm. Daarbinne blyk die individu bemagtig te word. By Projeksieplaat 1 beleef NSE die wêreld as oorweldigend en onbestuurbaar, met die hoofkarakter gesien as slagoffer. By Projeksieplaat 2 is die wêreld steeds oorweldigend en veeleisend, en die keuse tussen ontvlugting of die hantering daarvan, is prominent. 'n Beskouing van die wêreld as onregverdig en verwerpend kom voor in Projeksieplaat 3. In Fase 3 word die wêreld steeds negatief gesien, maar eksplisiete opsies om eie leefwêrelde meer bestuurbaar en hanteerbaar te maak kom voor (Projeksieplaat 4). Hierdie meer positiewe wêreldbeskouing ontwikkel verder in Fase 3 na 'n beskouing van bestuurbaarheid en oorwinning, ten spyte van hindernisse.

Die moontlikheid bestaan dat die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek by NSE bygedra het tot verandering in die lig/donker nuanses in die vorm van insigverwerwing om eienaarskap te neem van die eie lewe en sodoende meer positiewe toekomsverwagtings daar te stel, met 'n gepaardgaande positiewer wêreldbeskouing.

(e) Siening oor figure

'n Verskil tussen die sienings kom fase-georiënteerd voor by die kategorie kontemporêre figure. "Ander" se beheer oor jou lewe word omskep in "eie-beheer-neem-van-jou–lewe" in Fase 3. Waar die mag van ander deurlopend erken word, verander hierdie siening in Fase 3 na 'n beheername van die eie lewe, ten spyte van kontemporêre figure se teenwoordigheid, aksies en invloed. Ouerlike figure kom slegs by Projeksieplate 6 en 7 voor, waar die pa-figuur insig verskaf in die geheim van die lewe (Projeksieplaat 6), en waar die ouerlike-figure as outoritêr voorgestel word (Projeksieplaat 7). Junior figure kom nie voor in sy vertellings nie.

Dit blyk moontlik dat 'n dinamiese tegniek van invraging by NSE 'n bydrae gelewer het tot 'n verskil in siening oor vriende as kontemporêre figure, deurdat bevryding verkry is van die kneltering van ander op hoofkarakters se lewens.

(f) Betekenisvolle konflikte

'n Kern-konflik word veronderstel in die worsteling met keuses. 'n Hoë vlak van bewustheid van keuses, as 'n spanning tussen pole, kom voor. Opsies word herken, die gevolge van keuses word begryp, maar deur dan nie tot keuse te kom nie, blyk die eintlike konflik te toon. Die konflik van wat om te doen by 'n vurk in die pad, is deurgaans onderliggend. Konflikte ten

opsigte van kies/nie kies, sekerheid/onsekerheid, lig/donker, goed/sleg, reg/ verkeerd brei uit om ook konflikte oor erkenning/miskenning, outonomie/afhanklikheid, volharding/ opgee in te sluit. Konflikte neem toe, maar met insigtelike, positiewe uitkoms in Fase 3.

Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek kon by NSE 'n bydrae gelewer het tot die intensivering van konflik oor keuses en veranderings ten opsigte van die hoofkonflik (keuses en die eienaarskap-neem van keuses in jou lewe), in die opbou na Projeksieplaat 6 en 7 waar insigte in die hoofkonflik ontwikkel het.

(g) Aard van vrese

Die aard van die vrese verander frekwensieël, en neem toe oor die vertellings heen. Die vrese brei uit van vrese vir oorspoeld te wees (Fase 1) na vrese vir afkeur, fisieke verwonding en benadeling, en deprivering.

'n Vermeerdering van vrese blyk plaas te gevind het. Omdat daar blyke is dat die toepassing van die tegniek kon bydra tot die intensivering van projeksies, is die intensivering van die vrese moontlik ook beïnvloed deur die toepassing van die tegniek.

(h) Verdedigingsmeganismes (vergelyk ook die Haworth-vorm in D Aanhangsel)

'n Analise van die verdedigingsmeganismes, bepaal volgens die Haworth-metode, lewer die soorte verdedigingsmeganismes wat voorgekom het soos getoon in Tabel 4.92, sowel as die frekwensie verdedigingsmeganismes, ook uitgedruk as 'n persentasie ten opsigte van die projeksiestellings.

TABEL 4.92: NSE – Die verhouding van getal verdedigingsmeganismes (Vm) (volgens die Haworth-metode) tot getal projeksiestellings per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Projeksieplate	Soorte Vm	Getal Vm	Getal projeksie-stellings	%
Projeksieplaat 1	4	7	70	10,0%*
Projeksieplaat 2	4	6	110	5,5%
Projeksieplaat 3	5	7	84	8,3%
Projeksieplaat 4	4	6	110	5,5%
Projeksieplaat 5	4	8	85	9,4%
Projeksieplaat 6	4	6	118	5,1%
Projeksieplaat 7	5	7	128	5,5%

* (Getal verdedigingsmeganismes/getal projeksiestellings)x100=7/70 x 100≈10,0%

Soorte verdedigingsmeganismes toon volgens Tabel 4.92 'n neiging van weinig wisseling en geen verandering oor die fases heen. Die verhouding van NSE se getal

verdedigingsmeganismes tot die getal projeksiestellings, uitgedruk as persentasie, toon eweneens geen sistematiese verandering tussen die fases nie. Die hoogste persentasie, tydens Projeksieplaat 1 (10%), kan moontlik verklaar word deur die feit dat dit die eerste vertelling was, waartydens sy prestasiebehoefte, onsekerheidsvlakke en angstigheid as gevolg van die onbekende aard van die ervaring, moontlik hoër was. Die verhoging van die persentasie verdedigingsmeganismes tydens die opleidingsplaat (8,3%), mag wees as gevolg van my verhoogde toetrede wat sy onsekerheid en/of angsbelewing kon verswaar het deurdat hy die opleiding as kritiek of eis kon beleef het, of as gevolg van die appèlwaarde van die projeksieplaat. Projeksieplaat 5 mag weer 'n hoër teenwoordigheid van verdedigingsmeganismes toon (9,4%) as gevolg van die aard van die projeksieplaat (die kultuurplaat), verdieping in projeksie, die insigte wat verkry is, of die oorskakeling van die insigte na aksies. Dit mag ook wees dat die kruiskulturele aard van die assesseringsituasie bygedra het tot die verhoging.

Die tegniek blyk nie 'n direkte invloed te gehad het op die teenwoordigheid van sigbare duidings van verdedigingsmeganismes nie.

(i) Verhoging van superego-toetrede

Superego-toetrede is vanaf Fase 1 sigbaar in die herkenning van opsies, en die bestaan van reg/verkeerd keuses. Reg/verkeerd keuses blyk meer uitgevoer te word tydens Fase 3 en kwaad word eksplisiet oorwin in Projeksieplaat 5 en 7. In die vertelling by Projeksieplaat 6 word die maak van foute deeglik erken, maar met die fokus op die leergeleentheid, dus met die implisiete betekenis dat dit in die toekoms vermy sal word. Beginsels en gewetensbesware kom sterker ter sprake in Fase 3 waar mislukkings en foute, onregverdige vervolging en skade aan mense, menseregte, reg/verkeerd en goed/sleg skerper toeneem.

Aanduidings van die moontlike invloed van die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek kon gevind word deurdat 'n verhoging in superego-toetrede by Fase 3 waargeneem is.

(j) Integrasie van die ego

'n Neiging tot verhoogde ego integrasie blyk na vore te tree in Fase 3. Die hoofkarakters in Projeksieplate 4-7 bereik 'n kompromie tussen eie behoeftes, die eise van realiteit, en die eise van die superego. 'n Verskil tussen manifestasies van ego-integrasie word bemerk tussen Fase 1 en 3 waar Fase 1 se hoofkarakters meer magteloos en oorweldig voorgekom het en nie tot 'n keuse vir positiewe optrede kon kom nie. Alhoewel een van die karakters (die tweede storie tydens Projeksieplaat 2) reeds denke ingespan het om oplossings te probeer bewerk, val sy daarna terug en bereik toe nie ego-integrasie nie.

Dit blyk dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek moontlik 'n invloed op die verskil in uiteindelike manifestasies van ego-integrasie gehad het, aangesien die karakters tydens Projeksieplaat 4-7 wel ego integreer en bekwaam gelukkige uitkomste bewerk.

4.11.1.2 Samevatting van die resultate van die projeksie-analise van NSE se projeksies

Tabel 4.93 dui 'n samevatting aan van die kategorieë waar die dinamiese assesseringstegniek 'n verskil blyk teweeg te gebring het tussen Fase 1 en 3.

TABEL 4.93: NSE – Projeksie kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Hooftema	Ja	Intensiveer, brei uit. Groter bemagtiging
b. Die hoofkarakter	Ja	Karakters wat vasgelope is ontwikkel tot karakters wat hindernisse oorkom en bestuur
c. Die primêre behoeftes van die hoofkarakter	Ja	Hoofkarakter se bestuur van hindernis-effekte ontwikkel van onbekwaam tot realisties bekwaam in Fase 3
d. Wêreldbeskouing	Ja	Lig/donker beskouing ontwikkel van negatief en eksplisiete opsies na meer positief bemagtigend binne lig/donker beskouing
e. Siening oor figure	Ja	Kontemporêre figure se impak word bestuur deur toename in aanvaarding van eienaarskap vir eie lewe
f. Betekenisvolle konflikte	Ja	Insig ontwikkel
g. Aard van vrese	Ja	Brei uit
h. Verdedigingsmeganismes	Nee	
i. Verhoging van superego-toetrede	Ja	Duidings van superego-toetrede wat verhoog
j. Integrasie van die ego	Ja	Held integreer ego in Fase 3

Tabel 9.94 wys dat 9 uit 10 van die kategorieë van die projeksie-analise van NSE positief beïnvloed was deur die toepassing van die tegniek. Verdedigingsmeganismes blyk nie ooglopend beïnvloed te gewees het deur die toepassing van die tegniek nie.

4.11.1.3 Struktuur-analise

Die identifisering en tellings van die strukturele komponente met betrekking tot NSE se projeksies is saamgevat in Tabel 4.94 en verskyn volledig in E Aanhangsel. 'n Los kopie van Tabel 4.94 word ook voorsien om die volg van die bespreking te vergemaklik.

TABEL 4.94	NSE - Struktuur-analise van vertellings						
RESPONSE / **SUBFASE**	Projeksieplaat 1 toepassing	Projeksieplaat 2 toepassing	Projeksieplaat 3 toepassing	Projeksieplaat 4 toepassing	Projeksieplaat 5 toepassing	Projeksieplaat 6 toepassing	Projeksieplaat 7 toepassing
FASES	**FASE 1**		**FASE 2**	**FASE 3**			
a. Volume*	18V; 28NV 692V	17V ; 36NV 1027V	192V ; 29NV 837V	38V ; 26NV 974V	23V ; 16NV 942V	24V ; 20NV 1141V	19V ; 16NV 1324V
b. Getal stellings (sonder prosesstellings)	70	110	84	110	85	118	128
c. Responspatrone/Lengte per inset**	Sien bespreking						
d. Aanmoediging deur navorser***	3V;27NV	7V;36NV	38V;32NV ↑	10V;26NV ↓	5V;16NV ←	8V;20NV →	6V;16NV ←
e.Huiwerings	43	73	49	53	25	30	23
f. Herhalings	2	1	6	12	10	17	12
g.Getal direkte & eie verduidelikings	9	8	6	14	7	8	6
h.Woordkeuse	Beskrywend Gefragmenteerd Kwalifiserend Godsdienstig Metafore	Beskrywend Kwalifiserend Godsdienstig Metafore	Beskrywend Kwalifiserend Metafore	Formulerend Kwalifiserend Beskrywend Ontledend	Formulerend Kwalifiserend Beskrywing	Formulerend Kwalifiserend	Formulerend Kwalifiserend
i.Toename/verdieping in Projeksie-duidings**			√	√	√	√	√
j.Wending/rigtings van vertelling • **Hoe gou (respons posisie)** ***** • **Geïnisieer deur**	8 Wendings 1.5...first of all... 1.8 ...he was growing up... ens. (vgl. D & E Aanhangsel) Self	5 Wendings 2.2 ...before this... 2.10... on the other hand... ens. (vgl. D & E Aanhangsel) 2 Ek 3 Self	3 Wendings 3.13...here's a fascinating... 3.24 So if you ask me... ens. (D & E Aanhangsel) Self	8 Wendings 4.2 ...Now I will ... 4.7 ...when we look... Ens. (D & E Aanhangsel) 4 Ek 4 Self	3 Wendings 5.5 which is a common...ens. (sien D & E Aanhangsel) 1 Ek 2 Self	2 Wendings 6.12 this would show me... 6.18 ...there is a man who ... 1 Ek 1 Self	7 Wendings 7.4 ...decides that he wants... 7.5 ...he studies... (sien D & E Aanhangsel) 1 Ek 6 Self
k.Toonaard	Wisselend (Ver-skeie alternatiewe) Gefragmenteer Prekerig Hulpeloos Onsekere uitkoms	Dramaties Negatief Teenstellings Agteruitgang Verskillende uitkomste	Negatief Veroordeling Negatiewe uitkoms Prekerig	Verduidelikend Negatief Lig/donker "Lesing" Ontledend Positiewe verwagting	Negatief/Positief Konflik Ontlonting, rasioneel Prekerig Positiewe uitkoms	Positief Positief uit negatief Insigte ontwikkel Positiewe toekomsverwagting	Neg→Pos Oorwinning Optimisme Insigte ontwikkel en toegepas Positiewe, idealistiese uitkoms
l.Respondeer goed op • **Herhaling van frases** • **Uitings** • **Opdragte**	 √ √	 √ √	 √ √	√ √ √	 √ √	 √ √	 √ √
m.Formaat	Storie vervleg met eie kommentaar & prentbeskrywing	Storie vervleg met eie kommentaar & prentbeskrywing; los gedagtes	Storie vervleg met eie kommentaar & prentbeskrywing	Min storie "Ontleding" van prent Gee eie betekenisse	Storie vervleg met eie opinie Moraliserend	Bekende storie, eie opinie en insig	Bekende storie, eie opinie en insig

* Navorser getal bo (Verbale & nieverbale insette getel); deelnemer getal onder (slegs verbale insette). V:Woordtelling; NV:Nieverbale handelings en response

** Sien Figure 4.59 tot 4.65 vir duidings van responspatrone

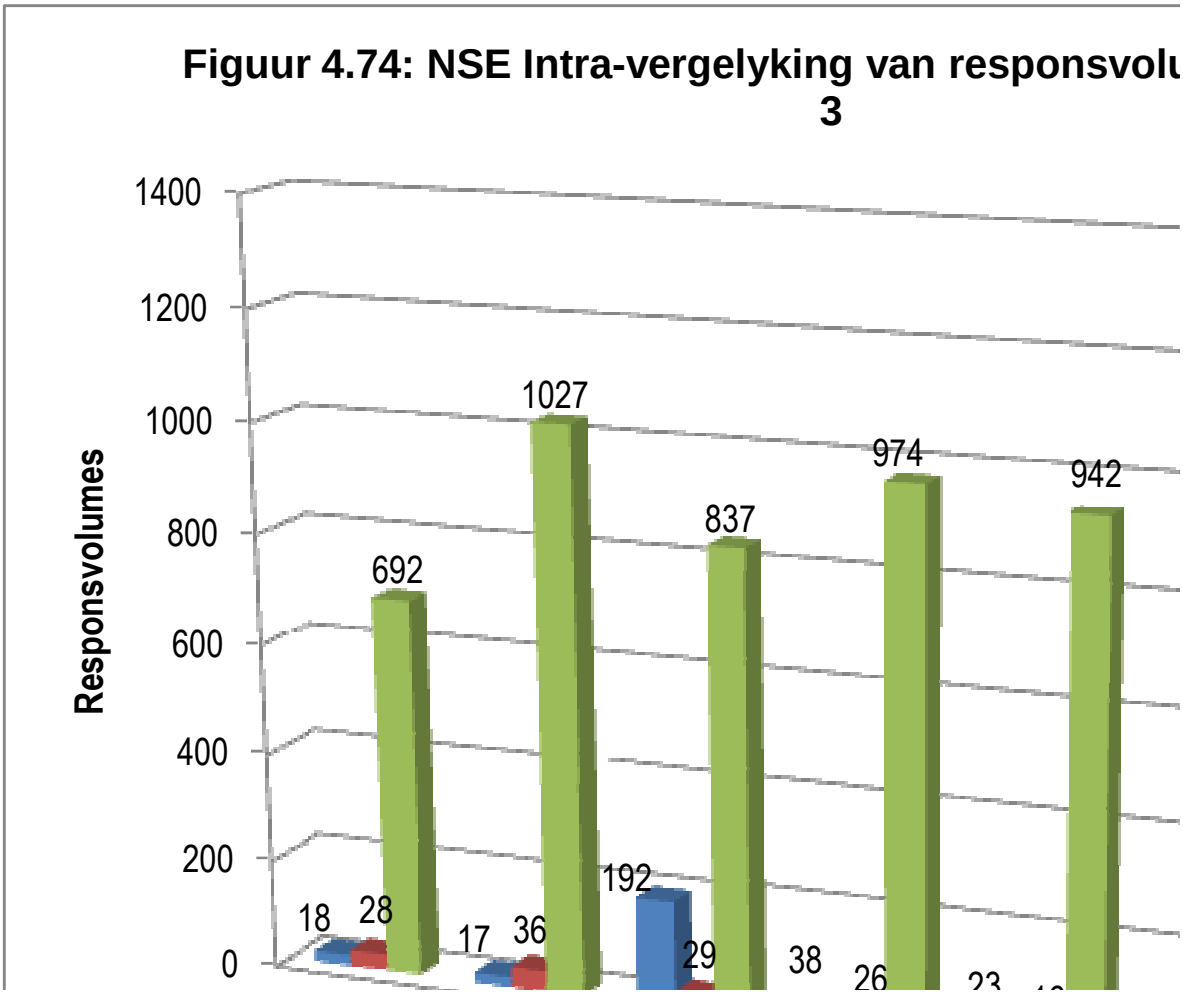
*** Aanmoedigings sluit Murray-opdrag en prosesstellings uit. Pyle: ↑ Aanmoediging het toegeneem met >10; ↓ Afgeneem met >10; ↔ Dieselfde gebly; ← Bietjie afgeneem met <10; → Bietjie toegeneem met <10

**** √ Regmerk dui aan dat dit voorkom in projeksies

***** Inset nommers soos op die transkripsie word aangedui

(a) Volume van response

Die analise van NSE se volume van response word vervat in E Aanhangsel. Figuur 4.74 bied 'n oorsigtelike visuele voorstelling van die volume van my insette (verbale en nieverbale uitings) en van NSE se verbale response.



NSE het deurgaans hoë responsvolumes gehandhaaf. Die intra-vergelyking oor die fases heen in Figuur 4.74 toon hoër volumes by Projeksieplaat 2 (1027), 6 (1141) en 7 (1324). By Projeksieplaat 2 het NSE egter twee verskillende scenarios geskep, en by Projeksieplaat 7 'n tweede, verskillende bekende-storie vertel, wat die responsevolume by hierdie plate beïnvloed het. By Projeksieplaat 6 het hy ook 'n bekende-storie vertelling gebruik, waarna hy sy eie opinie gegee en insigte bespreek het. NSE het vanaf Projeksieplaat 4 'n responsvolume van ruim meer as 900 woorde gehandhaaf. Ek het deurgaans veral erkennende kopknikke by NSE gebruik, alhoewel ander wyses van aanmoediging ook gebruik is, wat later bespreek sal word.

As verdere toeligting is die verhouding van my insette (verbaal en nieverbaal) tot NSE se woorde bepaal, sowel as die persentasie van NSE se woorde uit die totale kommunikasie tydens elke vertelling. Tabel 4.95 dui dit aan.

TABEL 4.95: NSE – Verhouding ten opsigte van my insette tot sy woorde en persentasie van sy woorde uit die totale kommunikasie per projeksieplaat

Vertellings	Verbale/ nieverbale kommunikasie	My insette	NSE	Totale kommunikasie	Verhouding van my insette tot NSE se getal woorde*	NSE se woorde as persentasie van die totale kommunikasie**
Vertelling 1	Verbaal	18	692			
	Nieverbaal	28				
	Subtotaal	**46**	**692**	**738**	**1:15,0**	**93,8%**
Vertelling 2	Verbaal	17	1027			
	Nieverbaal	36				
	Subtotaal	**53**	**1027**	**1080**	**1:19,4**	**95,1%**
Vertelling 3	Verbaal	192	837			
	Nieverbaal	29				
	Subtotaal	**221**	**837**	**1058**	**1:3,8**	**79,1%**
Vertelling 4	Verbaal	38	974			
	Nieverbaal	26				
	Subtotaal	**64**	**974**	**1038**	**1:15,2**	**93,8%**
Vertelling 5	Verbaal	23	981			
	Nieverbaal	16				
	Subtotaal	**39**	**981**	**981**	**1:24,2**	**96,0%**
Vertelling 6	Verbaal	24	1141			
	Nieverbaal	20				
	Subtotaal	**44**	**1141**	**1185**	**1:25,9**	**96,3%**
Vertelling 7	Verbaal	19	1324			
	Nieverbaal	16				
	Subtotaal	**35**	**1324**	**1359**	**1:37,8**	**97,4%**

*Bewerking: Getal woorde van NSE /My insette=692/46≈15,0

** Bewerking: NSE woordtelling/Totale kommunikasie x 100=692/(18+28+692) x 100≈93,8%

Tabel 4.95 toon nie ’n liniêre progressie vanaf Fase 1 tot 3 nie. Responsvolumes is myns insiens beïnvloed deur taal-, en taak-begrypingshindernisse waar gefragmenteerde vertellings gesorg het vir hoër Responsvolume tydens Fase 1. Eers by Projeksieplaat 5-7 word ’n toename opgemerk (96,0%, 96,3%, 97,4%) in vergelyking met Fase 1. Sy wyse van vertel by Projeksieplaat 4 was verskillend van die ander vertellings, vandaar my hoër inset (1:15,2) in vergelyking met Projeksieplate 5-7: hy het die prent noukeurig “ontleed” en sodoende my genoop om in te vra op sommige woorde, om sodoende verheldering te verkry oor betekenisse.

Dit wil voorkom asof die toepassing van ’n dinamiese invragingstegniek ’n invloed gehad het op die woordtellings van NSE, in die vorm van ’n verhoging in die verhouding van NSE se woorde tot my insette tydens die laaste drie projeksies.

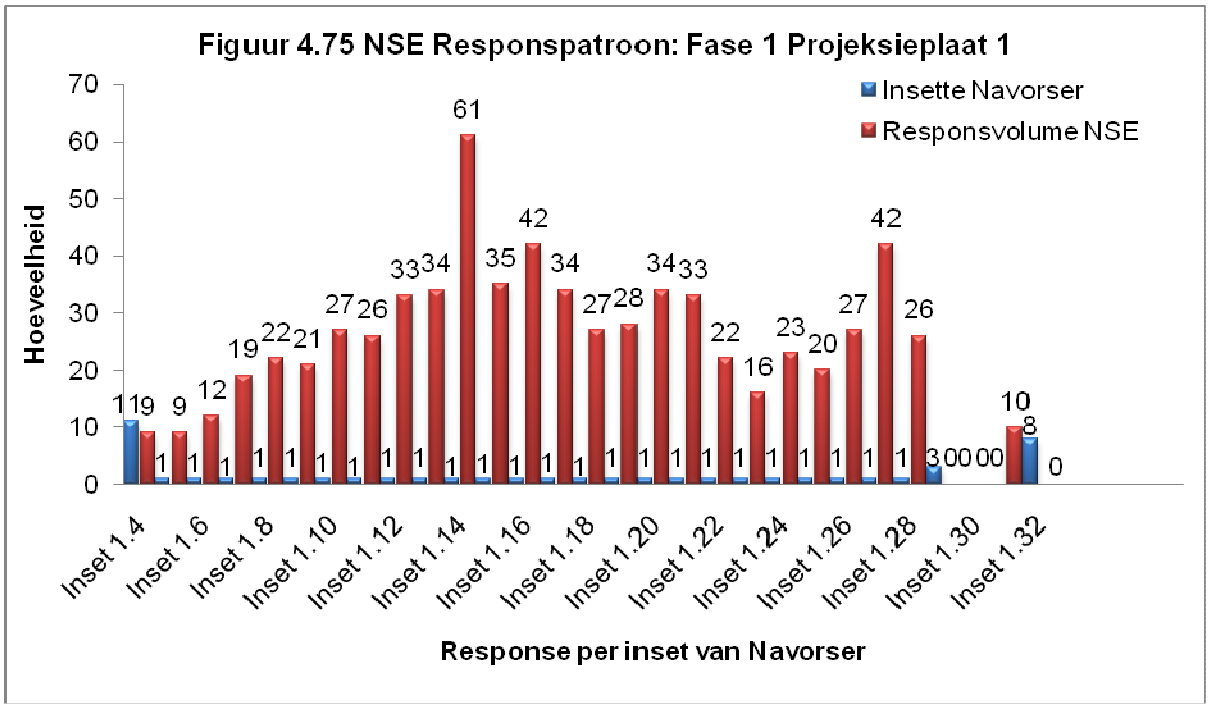
(b) Getal projeksiestellings (sien Tabel 4.94)

Die analise van NSE se projeksiestellings word vervat in E Aanhangsel. Sy andersoortige manier van vertelling kon hierdie kategorie beïnvloed het. NSE se getal projeksiestellings het by Projeksieplaat 2 gestyg (van 70 na 110). Indien die Formaat van die vertellings beskou word, word 'n meer ingeligte siening verkry van Fase 1 se projeksiestellings. Projeksiestellings blyk stelselmatig weer te verhoog na die opleidingsplaat, uitgesluit Projeksieplaat 5 (die kultuurplaat), waar die vermindering in projeksiestellings 'n gevolg mag wees van die appèlwaarde van die projeksieplaat. Sy vertelling het hier verdiep.

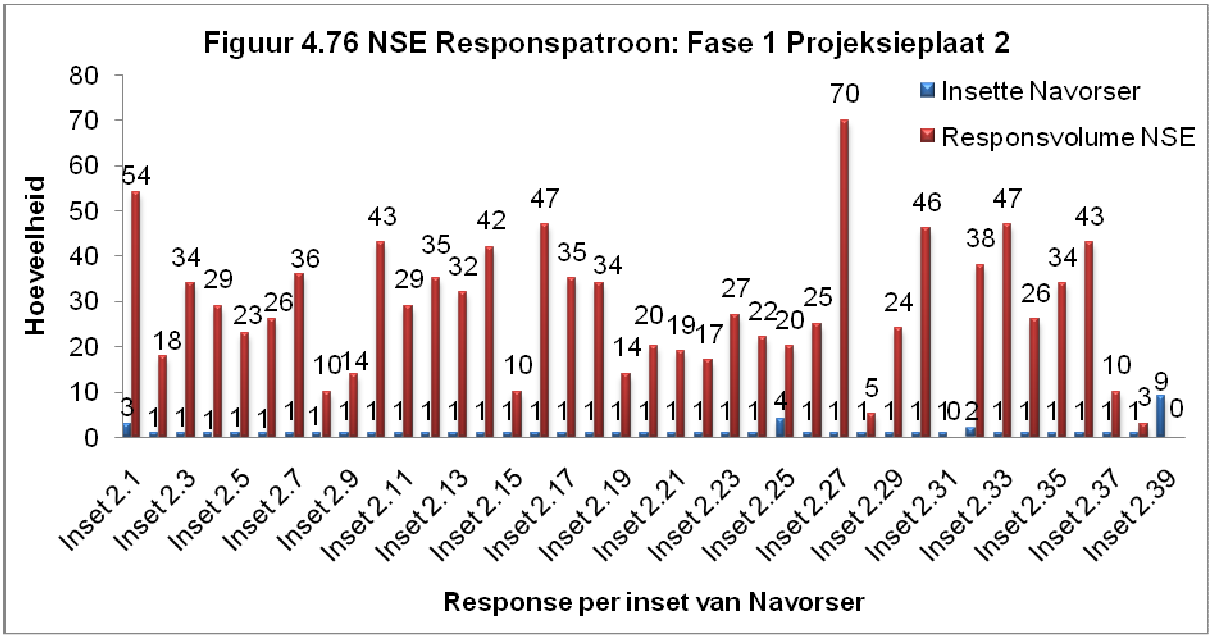
Globaal wil dit voorkom of die toepassing van 'n dinamiese invragingstegniek 'n moontlike invloed by NSE gehad het met betrekking tot 'n verhoging in die voorkoms van stellings.

(c) Responspatroon (respons-lengte per inset van navorser)

Die responspatrone by NSE word vervat in D en E Aanhangsel. Die voorstelling van sy responspatrone word per projeksieplaat aangedui, in Figure 4.75-4.81.



Figuur 4.75 toon die responspatroon tydens die intree projeksieplaat. Na die Murray-opdrag het 'n lang stilte geheers, waarna NSE gevra het "*Do I start now or?*" (1.3), wat aangedui het dat verdere verduideliking van meet af nodig was. Hierna het hy 'n versadigde vertelling van 682 woorde gelewer, sonder enige vrae of ander vorms van aanmoediging van my, behalwe dat ek deurlopend erkennende kopknikke gelewer het. Hy het 'n verdere 10 woorde kommentaar op my vraag gelewer, oor sy ervaring van sy storie.



NSE se responspatroon by Projeksieplaat 2 (Figuur 4.60) is verskillend deurdat hy onmiddellik met ’n hoë volume respons (54 woorde) begin het en verskeie response bo 40 woorde gelewer het in kontras met die twee op Projeksieplaat 1 (1.16, 1.27). Laasgenoemde kan egter ook ’n funksie wees van waar ek gekies het om my kop te knik. Wat egter opvallend is, is dat hy meer as een scenario en uitkoms-moontlikheid geskep het, maar dit heeltemal aaneenlopend vertel het. Volgens hom het hy ’n derde scenario geskep toe ek “*And*” (2.21) as aanmoediging ontplooi het, wat ek egter eerder ervaar het as ’n “oplossing” wat gevolg het vir enige van sy twee vertellings. Hy het ’n totaal verskillende perspektief gelewer op my “*OK. Anything else*?” (2.25), waar hy die prent begin beskryf het en ’n ander perspektief op sy vertelling verskaf het.

Fase 1 (Figure 4.75 en 4.76) toon dus verskillende style van vertellings. Projeksieplaat 1 het ’n selfstandige vertelling gelewer waar slegs eenvoudige insette benodig was, terwyl Projeksieplaat 2, op dieselfde insette van my, verskillende uitbreidings gebied het, wat nie ’n voortgang van sy vertelling impliseer het nie.

Figuur 4.77 toon NSE se responspatroon tydens die opleidingsplaat. Hy het onverwags onseker geblyk oor wat hom te doen gestaan het (gesien die vlotheid van sy vertellings gedurende Fase 1) en het gevra “*OK, do I tell a story*?” (3.8). Op my “*Ja*” (3.9) het hy begin om die prent te beskryf (3.9-3.12). Hy het voortgegaan met sy beskrywings van en kommentaar op die prent (3.13-3.35) waar my opleidingsinsette en verduidelikings, hom nie blyk te gesteur het nie. Ná relatief bondige response by 3.22-3.25, het hy ’n verdere stel hoë volume response gelewer (3.27-3.35) as ’n oorsig en kommentaar oor die situasie in sy vertelling.

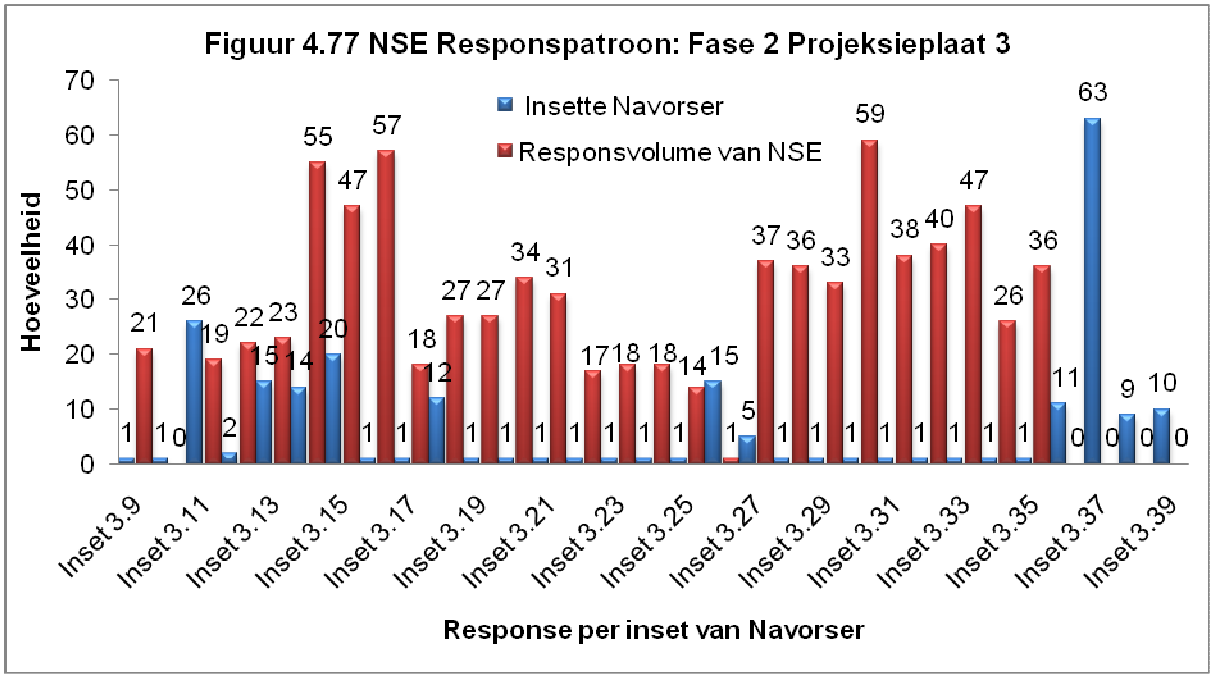
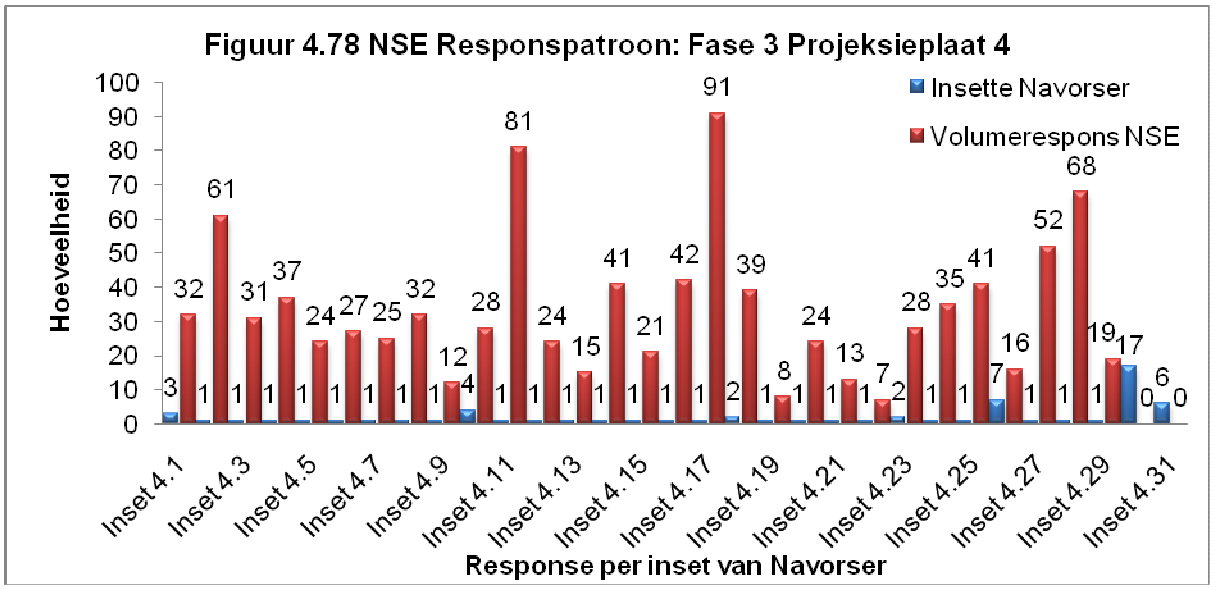
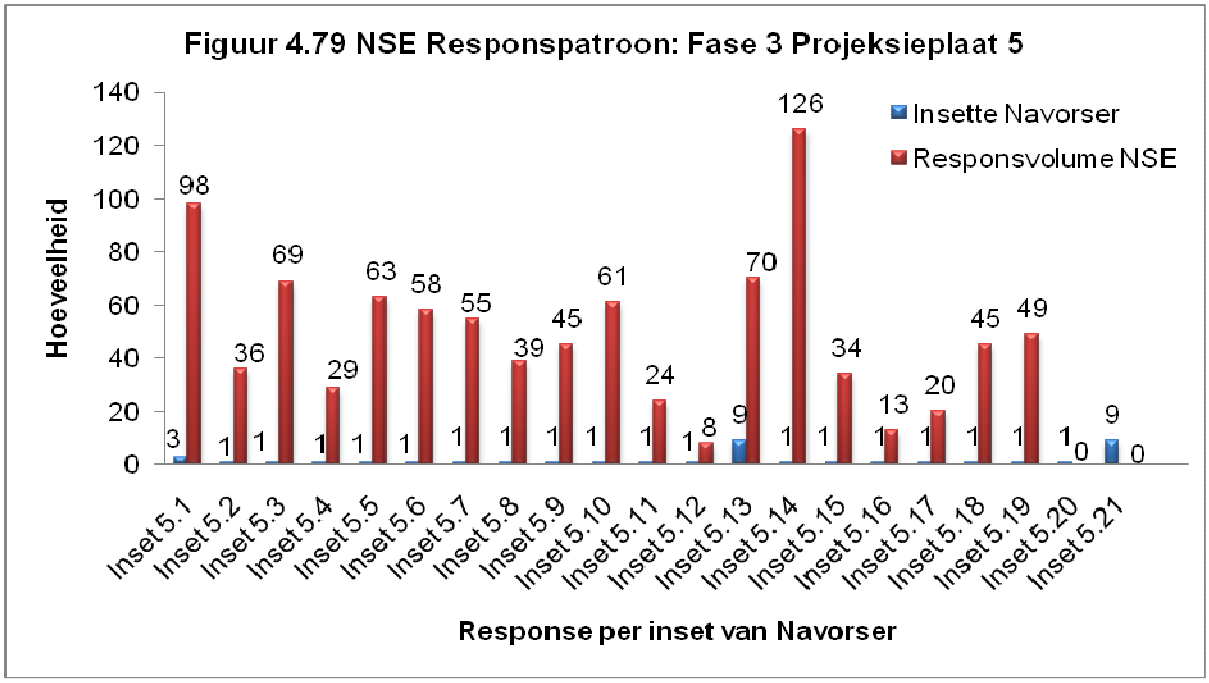


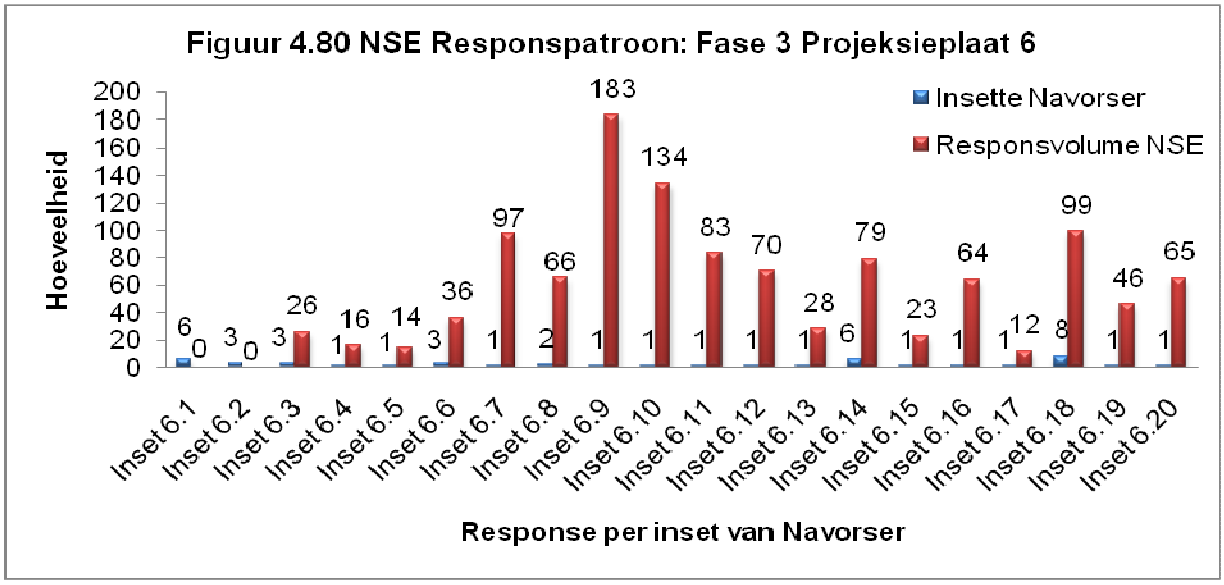
Figure 4.78 tot 4.81 gee 'n grafiese voorstelling van sy responspatrone met my hoeveelheid insette *versus* die volume van die response wat hy verskaf het tydens die hertoetsfase.



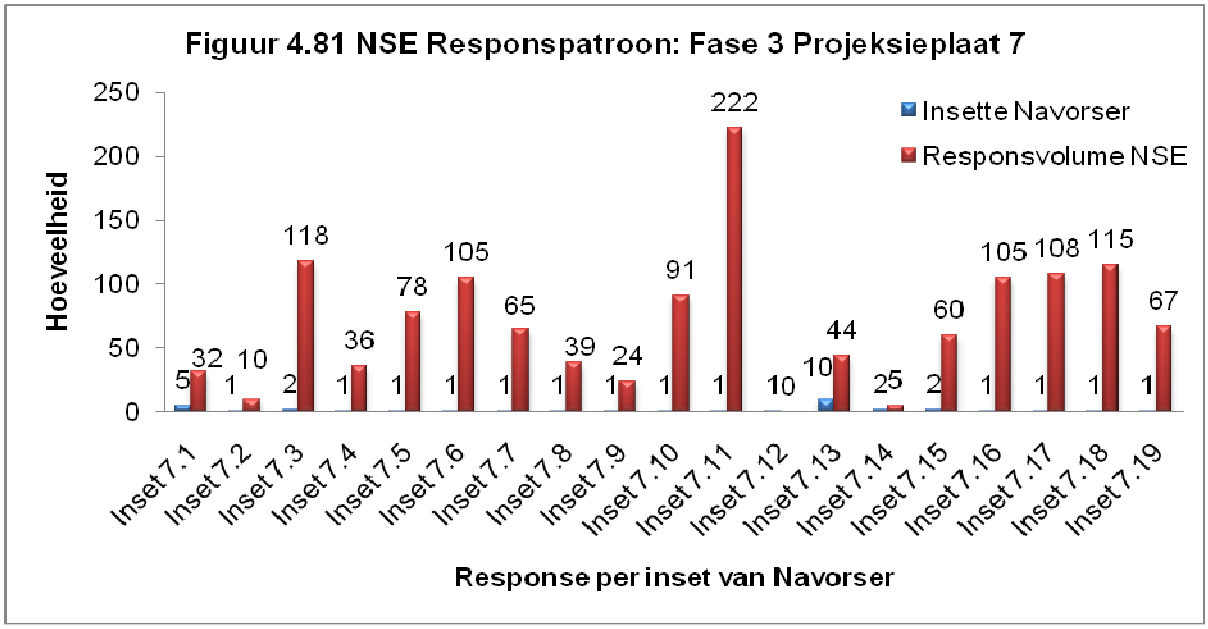
Figuur 4.78 toon NSE se responspatroon tydens Projeksieplaat 4, waar hy 'n "ontleding" van die prent gedoen het. Dis die eerste vertelling waar ek van sy woorde moes herhaal om verheldering oor sy betekenistoeskrywing daaraan te kry (4.10; 4.22). Hy het sy vertelling gestruktureer deur die uitstaande dele op die prent te ontleed, wat hy afgesluit het deur sy eie vraag "*Why*" (4.15) te beantwoord. Hy het volhard in sy vertelling deur verdere uitbreidings te gee op my insette "*And then*?" (4.18) en "*And what's going to happen then*?" (4.26), as onderskeidelik 'n verdere ontleding/interpretasie (4.18-4.25) en die beredenering van sy opinie (2.26-4.29).



Figuur 4.79 toon die hoogste volumes tot dusver ten aanvang van 'n vertelling op minder en eenvoudige insette van my, naamlik eenvoudige erkennende kopknikke. Die vertelling is ook die gouste afgehandel (5.19).



Figuur 4.80 toon hoe NSE eers kommentaar gelewer het op die blanko plaat (as prosesstelling verreken en daarom "0" vertoon), alvorens hy na 'n stadige aanloop (6.3-6.6) met sy bekende-storie vertelling begin het. My inset-variant "*And wat is going to happen now?*" het die projektiewe toepassing (178 woorde, 6.14-6.17) ontlok en 'n verdere beredenering het gevolg op "*Anything else you want to add?*" (6.18-6.20).



In sy respons op Projeksieplaat 7 (Figuur 4.81), het NSE weer, soos by Projeksieplaat 6, 'n assosiasie met 'n rolprent beskryf (7.1-7.6), alvorens hy met die storievertelling begin het (7.7-7.11). Op my vraag "*Anything else that you want to add to your story?*" het hy 'n nuwe vertelling gelewer van nog 'n bekende-storie (7.13-7.19). Origens was die responspatroon dieselfde as by Projeksieplate 5 en 6 in dié sin dat slegs erkennende kopknikke benodig was om 'n versadigde vertelling binne 'n relatief beperkte getal insette van my (maksimum 20), teweeg te bring.

Figure 4.75-4.81 toon dat die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging NSE se responspatrone beïnvloed het ten gunste van minder ontlokking benodig deur my om versadigde vertellings te bereik, verhoogde responsvolume per enkele inset, en 'n oorgang na projektiewe toepassing, soms self en soms op my inset, teen die einde van sy vertellings.

(d) Aanmoedigings deur navorser (sien Tabel 4.94)

Die transkripsies met die identifisering van hierdie kategorie by NSE is vervat in E Aanhangsel. Uit Tabel 4.94 word opgemerk dat die getal aanmoedigings by Projeksieplaat 4 nog hoog was, voordat dit verminder het by Projeksieplaat 5-7, en minder was in vergelyking met Fase 1. NSE se gefragmenteerde vertellings was vir my moeilik om te volg en kon bygedra het dat ek meer insette moes maak. As gevolg van die ontledende aard van sy vertelling by Projeksieplaat 4, was my insette by Projeksieplaat 4 meer as dié by Fase 1. By Projeksieplaat 5-7 is minder erkennende kopknikke gebruik, maar die verbale aanmoedigings was in lyn met die hoeveelheid in Fase 1. In totaal is wel minder aanmoediging gegee in Fase 3.

Die toepassing van die tegniek het 'n verandering in die hoeveelheid aanmoedigings meegebring en minder erkennende kopknikke, met die uitsondering van Projeksieplaat 4.

(e) Huiwerings (sien Tabel 4.94)

Huiwerings wat in NSE se response voorgekom het is ingesluit in E Aanhangsel. Die verhouding van NSE se huiwerings tot die responsvolume uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.96 getoon.

TABEL 4.96: NSE – Die verhouding van huiwerings tot responsvolumes per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal huiwerings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	43	692	6,2%*
	Projeksieplaat 2	73	1027	7,1%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	49	837	5,9%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	53	974	5,4%
	Projeksieplaat 5	25	942	2,7%
	Projeksieplaat 6	30	1141	2,6%
	Projeksieplaat 7	23	1324	1,7%

*Berekening van die persentasie huiwerings tot responsvolumes het as volg verloop:43/692x100≈6,2%

Volgens Tabel 4.96 het in Fase 1 onderskeidelik 6,2% en 7,1% huiwerings voorgekom. Tydens die opleidingsfase (Fase 2) het huiwerings reeds ietwat verminder na 5,9%, moontlik as gevolg van sy selfvertroue wat kon verhoog het omdat hy die doel van my insette beter verstaan het, of omdat hy die beste storie moontlik probeer vertel het. Tydens Fase 3 het huiwerings na Projeksieplaat 4 skerp afgeneem (2,7%, 2,6%, 1,7%).

Dit wil voorkom of die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate 'n invloed gehad het op die voorkoms van huiwerings by NSE. Huiwerings het afgeneem in verhouding tot responsvolume.

(f) Herhalings (sien Tabel 4.94)

'n Volledige aanduiding van NSE se herhalings is ter insae beskikbaar in E Aanhangsel en die verhouding van sy herhalings tot sy responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, word in Tabel 4.97 getoon.

TABEL 4.97: NSE – Die verhouding van herhalings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal herhalings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	2	692	0,3%
	Projeksieplaat 2	1	1027	0,1%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	6	837	0,7%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	12	974	1,2%
	Projeksieplaat 5	10	942	1,1%
	Projeksieplaat 6	17	1141	1,5%
	Projeksieplaat 7	12	1324	0,9%

Tabel 4.97 toon 'n konsekwente tendens van 'n verhoging in die verhouding van NSE se herhalings tot sy responsvolumes, uitgedruk as 'n persentasie, tydens Fase 3.

Die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, blyk 'n invloed te gehad het op die verhouding van NSE se herhalings tot sy responsvolumes, deurdat herhalings skerp vermeerder het vanaf die opleidingsplaat.

(g) Getal verduidelikings (sien Tabel 4.94)

Die analise van die getal verduidelikings is vervat in E Aanhangsel. Die resultate is vervat in Tabel 4.98, waar die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume in persentasie uitgedruk, ook aangetoon word.

TABEL 4.98: NSE – Die verhouding van getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie

Fase	Projeksieplate	Getal verduidelikings	Respons-volume	%
Fase 1 (Murray-metode)	Projeksieplaat 1	9	692	1,3%
	Projeksieplaat 2	8	1027	0,8%
Fase 2 (Dinamiese assesseringstegniek: Verduideliking tydens projeksieplaat)	Projeksieplaat 3	6	837	0,7%
Fase 3 Hertoetsfase	Projeksieplaat 4	14	974	1,4%
	Projeksieplaat 5	7	942	0,7%
	Projeksieplaat 6	8	1141	0,7%
	Projeksieplaat 7	6	1324	0,5%

Tabel 4.98 toon 'n tendens van weinig indien enige verandering tussen Fase 1 en Fase 3 ten opsigte van die verhouding van die getal verduidelikings tot die responsvolume per projeksieplaat, uitgedruk as 'n persentasie. Die vermindering van verduidelikings het ook reeds plaasgevind by Projeksieplaat 2 (0,8%) en is op 0,7% volgehou tydens Projeksieplate 3-6, uitgesluit by Projeksieplaat 4. 'n Geringe verdere vermindering het by Projeksieplaat 7 (0,5%) plaasgevind.

Globaal blyk die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging weinig indien enige invloed te gehad het ten opsigte van die verhouding van NSE se getal verduidelikings tot responsvolume per projeksieplaat.

(h) Woordkeuse (sien Tabel 4.94)

Woordkeuse en Formaat blyk by NSE 'n samehang te vorm. Die analise van Woordkeuse by NSE, is vervat in D en E Aanhangsel. Van meet af het NSE sy vertellings onderbreek met kwalifiserings, opinies, gestruktureerde en ongestruktureerde sinsnedes wat 'n gebroke, deurmekaar vertelling, vir my, veroorsaak het. Hy het soms nie sy sinne en frases voltooi nie. Hy het soms ontoepaslike woorde gebruik, waarvan hy sommige self verbeter het, byvoorbeeld "*probably gets... introduced to negligence and stuff... Gets introduced to alcohol, and possibly marijuana*" (2.3) en "*...enough time to assimilate – to uhm analyse - to criticise everything...*" (2.16), en ander nie, byvoorbeeld "*...discover how to do things, uhm, logistically, strategically...*" (4.17). Sy manier van vertelling, woordkeuse, intonasie en gebroke sinskonstruksie het die volg van sy vertelling bemoeilik. Sy onvoltooide, gefragmenteerde sinne het tydens Projeksieplaat 1-4 voortgeduur. Projeksieplaat 5-7 was vlotter en daarom vir my makliker om te volg. Sy vertellings het "verbeter" en die woordkeuse en storievertellings was meer gestruktureerd. Godsdiens-verwante woorde en sinne het veral tydens Fase 1 voorgekom "*he believes in God and therefore he is looking up, asking for God's help*" (1.17), "*of moving into the light...*" (1.23) en "*at this age has been blessed by the parents*" (2.3). By Projeksieplaat 7 het 'n toename in gevoelswoorde voorgekom, byvoorbeeld "*really depressing - it's so frustrating ... he feels so worn out now ... He's so agitated - so annoyed...*" (7.10). Hy het ook metafore gebruik (sleutels, lig/skadu), maar dit het meer voorgekom in Fase 1.

Die toepassing van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate, blyk NSE se gebruik van godsdiensverwante woorde en metafore te beïnvloed het deurdat vermindering daarvan ingetree het, ten gunste van meer vloeiende, verstaanbare vertellings.

(i) Toename en/of verdieping in projeksie-duidings (sien Tabel 4.94)

Tydens die bespreking van die resultate van NSE se projeksie-analise (vergelyk 4.11.1.1) is ŉ toename en ŉ verdieping in projeksie-duidings bemerk oor die fases heen. As gevolg van die feit dat NSE andersoortige vertellings gelewer het en op ŉ stadium onseker voorgekom het van wat hom te doen staan, is meer projeksie stellings eers by Projeksieplate 6 en 7 (vergelyk struktuur-analise b) gemaak as respons op minder nieverbale aanmoedigings (vergelyk struktuur-analise c en d) by Projeksieplate 5-7. Vertellings was minder gefragmenteerd en verdieping in die projeksies het inderdaad plaasgevind (vergelyk die transkripsies van NSE). ŉ Hoogtepunt in die verdieping van NSE se projeksies met sterk duidings van oplossingsgeoriënteerde denke en insigte wat hyself genereer het, kom by Projeksieplaat 6 en 7 voor.

Die toepassing van ŉ dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate blyk NSE se projeksies te beïnvloed het deur dit te laat toeneem en verdiep.

(j) Wendings in die vertellings (sien Tabel 4.94)

Die analise van wendings in NSE se vertellings is vervat in E Aanhangsel. Die wendings in sy vertellings het gewissel tussen wendings wat deur my aanmoedigings gesneller is en self-geïnisieerde wendings. Wendings het gefluktueer en nie patroonmatig verander oor die fases heen nie.

Die toepassing van ŉ dinamiese assesseringstegniek blyk nie by te gedra het tot die ondersteuning van spontane wendings in NSE se vertellings nie.

(k) Toonaard van die projeksies (sien Tabel 4.94)

Die analise van die toonaard van NSE se projeksies is vervat in D Aanhangsel. Die toonaard van sy projeksies het verander vanaf Fase 1 tot 3. Die negatiewe toonaard van die vertellings wat gedomineer is deur die krisis van die hoofkarakter het verander deurdat meer positiewe, daadkragtige besluite en optrede tot bemagtiging gelei het in Fase 3. Die toonaard van Projeksieplate 4-7 verskil in ŉ duidelike opsig van die vroeëre vertellings se toonaard deurdat sterk besluite en doelgerigtheid die uitkoms van die vertellings tot sukses deur volharding omkeer met betrekking tot eie hindernisse by Projeksieplaat 4, 5 en 7 (eienaarskap van keuse en eie lewe), en mislukkings realisties aanvaar word by Projeksieplaat 6.

Het die toepassing van ŉ dinamiese invragingstegniek by projeksieplate, die toonaard van NSE se projeksies beïnvloed? Dit het so voorgekom. Die negatiewe toonaard van krisisbelewing en wanhoop het verander na insluiting van ŉ positiewe toonaard van

daadkragtige, vasberade beslissing, deurdat lig/donker wisseling in die toonaard positiewe uitkomste in Fase 3 gehad het. Insigtelike verdieping by Projeksieplate 6-7 het voorgekom, in die afloop van die projeksies.

(l) Goeie response op ontlokkings (sien Tabel 4.94)

Die analise van watter van my insette goeie response by NSE teweeg gebring het, is vervat in E Aanhangsel. NSE het aanvanklik sy gefragmenteerde vertelling gelewer en respondeer op my gelewerde insette deur die uitbreiding van die gefragmenteerde vertellings. Verskeie soorte ontlokkingswyses is ingespan by NSE. Ek het uitings gebruik byvoorbeeld "*Mm-mm*", sy woorde slegs by Projeksieplaat 4 herhaal, en opdragte gebruik. By Projeksieplaat 4 het hy die prent ontleed. Ek het slegs by Projeksieplaat 4 sy woorde herhaal, as gevolg van die formaat van sy vertelling. Ek moes uitklaring vir van sy woorde kry om seker te maak wat sý toeskrywing van betekenis daaraan was. Alhoewel hy hoë responsvolumes gehandhaaf het en uitgebreid respondeer het op die insette, het hy tydens Fase 3 goed respondeer met verminderde eenvoudige, erkennende kopknikke.

Dit lyk of die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging die tipe aanmoedigings beïnvloed het ten gunste van minder nieverbale aanmoedigings deur my. Dit blyk dat die tegniek by NSE veral positief meegewerk het om hom die doel van kopknikke te laat begryp.

(m) Formaat (sien Tabel 4.94)

Die formaat van NSE se vertellings het gewissel. Vervlegtings van prentbeskrywings, eie en bekende stories, agtergrond inligting en eie opinies het gefragmenteerde vertellings met onderbroke sinne gelewer. Fase 3 bevat sterker storieformate, nadat prentbeskrywings as deel van vertellings voorgekom het, en Projeksieplaat 4 'n in-diepte ontleding van die prent behels het.

Die vertellings het in terme van hierdie kategorie verander by NSE deurdat gefragmenteerde, onvolledige stellings verminder het ten gunste van kombinasies van eie en bekende storieformate wat makliker gevloei het en meer verstaanbaar was, en daarom 'n invloed blyk te toon van die toepassing van die tegniek. Prentbeskrywing het ook verminder na die sterk analitiese formaat by Projeksieplaat 4.

4.11.1.4 Samevatting van die resultate van die strukturele analise van NSE se projeksies

Tabel 4.99 toon 'n samevatting van die resultate van die strukturele analise van NSE se projeksies, indien Fase 1 met Fase 3 vergelyk word.

TABEL 4.99: NSE – Struktuur-analise kategorieë wat moontlik beïnvloed is deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Kategorie	Beïnvloed of nie	In watter mate beïnvloed
a. Woordtelling/volume van response	Ja	Verhoging by laaste 3 projeksies.
b, Getal projeksiestellings	Ja	Geleidelik toegeneem.
c. Responspatrone	Ja	Minder ontlokkingwyses benodig deur my, responsvolume per enkel inset verhoog, projektiewe toepassing vind plaas.
d. Aanmoedigings deur navorser	Ja	Minder nieverbale insette.
e. Huiwerings	Ja	Afgeneem in verhouding tot responsvolume.
f. Herhalings	Ja	Skerp vermeerder in verhouding tot responsvolume.
g. Verduidelikings	Nee	
h. Woordkeuse	Ja	Godsdiens-verwante woorde en metafore verminder ten gunste van vloeiende vertellings.
i. Toename/verdieping in projeksie-duidings	Ja	Toegeneem en verdiep
j. Wendings	Nee	
k. Toonaard	Ja	Meer positief, vasberade; minder krisisgedrewe.
l. Respondeer goed op	Ja	Verminderde, eenvoudige insette.
m. Formaat	Ja	Gefragmenteerde, onvoltooide sinne verander na duideliker, meer gestruktureerde storie- en bekende-storieformate. Analitiese beskrywing neem af.

Oorsigtelik wil dit uit Tabel 4.99 voorkom, met betrekking tot die strukturele aspekte van NSE se projeksies, dat die dinamiese assessering intervensie 'n positiewe effek gehad het op 11 uit 13 kategorieë, en veral op Verdieping in projeksies, Aanmoedigings wat eenvoudiger geword het en in die verandering in die Toonaard en Formaat van vertellings.

4.11.1.5 Gesprek 1: NSE se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Die storievertel-oefening was vir NSE 'n ervaring wat hy beskryf het as "*I personally haven't had such an experience in a long time – where my mind is tested*" (MvsDA.5). Hy het die belewing van die oefening verder verduidelik as dat hy dit geniet het om te kon ervaar "*…The extent to which my mind can go. So in this exercise, the part that I liked most was where I would probably do a ...(indistinct) of the whole story, and, and the way I am thinking... your questions like, and, anything else, would just trigger a possibility in another world. So it would make me see another possibility – another side to the story, and thus extending my mind – stretching my mind to the next level to say OK, so you can think this far as well. So, I kind of enjoyed that*" (MvsDA.6). Dit blyk te beteken dat my vrae vir NSE eerder 'n uitdaging gerig het

om ander/verskillende moontlikhede te oorweeg as wat dit 'n verdieping in die vertelling ontlok het.

Op my navraag of daar enige iets was wat hom moontlik gehelp het om te verstaan wat hy moes doen (MvsDA.8), het hy gestel dat die verduideliking tydens die opleidingsplaat waardevol was "*when you explained now the 'Mm-mm', 'Aha', 'And' – and all that – it was an opener for me to say, okay – you know, it's basically like singing – when you're on stage and you are singing, when you open your eyes – (pointing at himself) because I tend to sing with my eyes closed sometimes …And I open my eyes and I look at the audience – if the audience don't seem to be fascinated by what I am doing, then it's kind of pointless for me to be on stage. But if you – like you told me, ... 'Mm-mm', 'Aha', it means it's an interesting story, keep going – it motivates me to keep talking*" (MvsDA.8-9). Dit klink dus of hy die insette nie as opleiding nie, maar eerder as goedkeuring ervaar het. Hy blyk my insette ook te ervaar het as 'n betoon van belangstelling "*...because once I say one thing and I feel like I'm bluffing, and bluffing, and in bluffing and yada yada……just wasting time, at least someone is interested in the story you are telling*" (MvsDA.10).

Op my navraag of daar iets was wat hom nie gehelp het om sy vertellings vorentoe te laat gaan nie, het hy geantwoord "*I mean it's kind of hard for me to tell what I should say next or what I should do next if you're just silent.*" (MvsDA.15). Hy het vervolg deur te verduidelik "*… there were times when you were just silent, silent. And you know I didn't have the chance to look in your face and see whether, okay, am I talking sense. But I was just looking at my projection plates – so if I wasn't hearing anything from you it was, okay, what do I say next?*" (MvsDA.17). Hy het vervolg dat hy wel my erkennende kopknikke gesien het "*I did notice, when you nod your head and I'm reading there*" (MvsDA.19), maar vervolg "*...when you were just silent it didn't help*" (MvsDA.20). My erkennende kopknikke blyk na sy mening nie genoegsame inset vir hom te gewees het nie, omdat hy eerder 'n behoefte aan verbale insette gehad het. Dit mag inhou dat my opleiding in sy geval nie werklik die boodskap oorgedra het van wat verwag word in terme van sy vertellings nie, want hy het moontlik my insette veral as aanmoedigings ervaar.

NSE het verklaar dat hy die meeste van sy storie by Projeksieplaat 3 gehou het (MvsDA.1). "*Because, it just seemed to be so explosive. So relevant. So real and so practical*" (MvsDA.4). Hy het nie regtig van sy vertelling by Projeksieplaat 4 gehou nie (MvsDA.27-29). Die prent waarvan hy die meeste gehou het, was Projeksieplaat 5, die kultuurplaat (MvsDA.30), op grafiese gronde. Daar was, volgens NSE, nie 'n prent waarvan hy nié gehou het nie (MvsDA.32). Sy voorkeur- en afkeur-vertellings blyk nie verband te hou met

responsvolumes, aantal projeksiestellings gelewer, of met sy responspatrone nie. Die feit dat hy nie van sy vertelling by Projeksieplaat 4 gehou het nie, mag saamhang met hoekom dit 'n uitskieter plaat was in terme van Woordtellings, Responspatroon, Aanmoedigings, Huiwerings, Verduidelikings, die tipe aanmoedigings wat benodig was, sowel as Formaat. My aantal insette gelewer was by hierdie projeksieplaat meer as tydens dié in Fase 1.

Ten opsigte van 'n voorkeur vir die Murray-metode of die dinamiese assesseringstegniek van invraging, wil dit voorkom of hy gehou het van die vrae wat by beide gebruik is, soos "*And?*", "*Anything else?*" (MvsDA.6), dat hy die verduideliking tydens die opleidingsplaat veral waardeer het, omdat hy gevoel het dat hy beter verstaan wat my insette beteken na die opleidingsplaat (MvsDA.8), dat hy veral verbale insette van my kant af as aanmoedigend ervaar het (MvsDA.8-11) en dat dit hom meer seker laat voel het dat hy op die regte spoor was (MvsDA.17). Hy blyk nie werklik die een metode bo die ander te verkies het nie, wat die resultate van sy data verklaar, waar geen duiding van byvoorbeeld hoër responsvolumes of projeksiestellings voorgekom het nie. Dit wil voorkom of sy waardering gesetel is in die toevoeging van die tegniek as verhelderingsmeganisme, en as 'n bydraende geborgenheidskepper (MvsDA.8,9,11), wat dui op 'n gunstige belewing van die dinamiese invragingstegniek.

Die feit dat hy baie van sy vertelling by Projeksieplaat 3 gehou het, mag verband hou met my verduidelikings wat as opleiding gegee is tydens sy vertelling en mag ook verklaar hoekom hy nie van stryk gebring was deur my verduidelikings nie, maar by die struktuur van sy storie gebly het en al die wendings tydens hierdie vertelling self inisieer het.

4.11.1.6 Gesprek 2: NSE se gesprek oor kultuur (Sien Transkripsie; *Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*, D Aanhangsel; KultuuranaliseTabel, G Aanhangsel)

NSE is die jongste seun uit 'n gesin van 4 sibbe. Beide sy ouers is oorlede en hy woon by sy broer (30 jaar). Hy was, totdat sy ma ('n diabeet) oorlede is weens die toediening van verkeerde medikasie, woonagtig in Zimbabwe. Sy pa het Zoeloe wortels gehad en sy ma Ndebele wortels. Hy het matrikuleer in Suid-Afrika, einde 2009, met goeie gevolg. Volgens NSE praat hy primêr Engels en Zoeloe in die huis, maar volgens sy broer is hul huistaal Engels.

NSE beskryf homself as "*logical and independent*" (K.13), en op my navraag stel hy dat hy homself glad nie sou beskryf in terme van kulturele of groepsfaktore nie (K.15). Op my vraag "...*but if you do have to describe yourself in terms of a group influence – what would be the*

most important thing?", stel hy dat hy sou sê "...*then in that sense I would fall into, into Western, which is English* " (K.16). Sy familie, daarteenoor, sou in die breë, hulself as Afrikane beskryf (K.19). Volgens hom is hy verskillend van die res van sy familie "...*because I would just be the different loved one, ja different ... (indistinct) – you know, just be all different and separate.*" (K.22). Volgens hom is slegs hy en sy sibbe Westers-georiënteerd, wat konflik tussen hulle en die res van die familie, wat Ndebele is (K.30), veroorsaak "...*we have conflict with the rest of the family in terms of uhm our mother's side and our father's side*. *Because they're stuck in culture and tradition – where they want things to be done this way. They want to brew beer overnight – and this happens in the evening and stuff, and we're really not into that*." (K.25-26). Alhoewel sy selfbeskrywing aan die begin van die gesprek sy Westersheid/Engelsheid beklemtoon het, onderskei hy later in die gesprek oor kulturele identiteit fyner deur skaling, en stel dan dat hy sterker identifiseer met godsdiens as kulturele groepering (9 uit 10), dat Engelsheid die tweede sterkste groepering is waarmee hy identifiseer (9 uit 10), waarna Westersheid (8 uit 10), Afrikaan-wees (4 uit 10) en Westerse musiek as beïnvloedingsfaktor (wat hy nie skaal nie) genoem word (K.16,35,36,41,61,65,69,71,147,175).

Hy beskryf belangrike kulturele oorwegings vanuit sy Westersheid en Engelsheid as "*...lifestyle at home. It would be language usage and accent. It would be the kind of music. And spirituality*" (K.33). Persoonlike leefstyl verduidelik hy as die wyse hoe jy met mense omgaan (K.37-39). Sy godsdiens beskryf hy as sy belangrikste invloed (K.170-175), en ook as die onderskeidingsfaktor tussen hom en Afrika-kultuurgroeperings "*The faith... it's not traditional – as Africans would have it – it's not an issue of addressing the ancestors so you can get to God. It's directly to God through Christ. My faith is – as an Adventist – I'm more of a fundamentalist. So I am not one of those who goes to church and just listens to the pastor, and then I take whatever the pastor says and that's what I believe. I'm one of those who will listen to the pastor, go home and check what the pastor has said in my Bible – and then if it's in line with the Bible then I will believe*" (K.46-49). Hy blyk egter van Westersheid/Engelsheid te verskil in terme van sy klem op kollektivisme " *...the only thing I detest about Englishness and Westernness, in terms of culture, is how the manner of thought is each man for himself and God for us all. It's all independent. It's all individualism. If I had to bring anything into what I believe and the way I would like to live my life it would be the act of living amongst people. The act of being together with people. Harmony and unity – you know, and working together. And that's something which defines the African culture. So that's what I love about the African culture – that I can bring it in to what I believe*" (K.50-55). Sy Afrikaan-wees verbind gemaklik met die harmonie wat bereik word in Afrika-gesinne, omdat daar eenheid blyk te heers in hierdie gesinne (K.57-58). Die tradisionaliteit en voorvader verbintenis in die

Afrika-kultuur, is egter vir hom 'n area van konflik (K.56). Later in die gesprek stel hy dat hy verkies om met die Afrika-kultuurgroepering te affilieer, dat hy die gemaklikste by hulle voel, ongeag die taal wat hulle praat (K.147-149). Hy lig verdere sterkpunte van hierdie groepering uit as "*their strengths would be this – an African oriented group cares much for the next person. So each person cares for the next person, and it's a matter of if you're going through a hard time then I know there's someone who knows already. And with an African oriented group I think there is more time to share with each other, and you have more time around people, because loneliness at times is not so advisable. It's a hazard to the health*" (K.155), wat dui op die klem op interaksie, omgee en sosialisering. Hy voeg by dat die keerkant hiervan is dat privaatheid misken word, dat hulle baie praat en almal oor jou praat, ongeag of jy by is of nie (K.157-162).

NSE beskryf Engelsheid as "*having no space at all and being arrogant when it comes to learning any other culture. And being typical English would also be in such a way that you refuse – okay, you are proud of your errors – so you make mistakes and you're just awkward in society. So it's like you're hanging around with people who are not the same culture as you and you still want to stick with your culture, and you refuse to move in harmony with everyone else*" (K.72-73). Hy stel egter dat hy ruimte laat vir ander se oortuigings en dat hy aanpassings sal maak as hy so voel (K.76-78).

Hy blyk nie sterk met die Zoeloe-kultuurgroepering te identifiseer nie, ten spyte van die feit dat sy pa Zoeloe was en hy Engels en Zoeloe gestel het as sy huistaal, omdat hulle volgens hom ekstremisties is, disrespek toon aan mense van ander groeperings en gebroke Engels praat (K.81-83). Alhoewel sy ma Ndebele was en die taal gepraat het, het hy tydens Gesprek 2 nie die Ndebele groep verder uitgesonder as 'n groepering waarmee hy spesifiek identifiseer nie. Hy noem egter later in die gesprek, as deel van 'n bespreking oor wat gebeur wanneer hy en sy gesin of familie sou verskil van mekaar, dat Ndebele tradisies gebruik word in konflik hantering. Hy blyk nie definitiewe, tradisionele rolle toe te skryf aan die geslagte nie, omdat sy ma hulle groot gemaak het om hulleself te help, omdat huishulpe nie gedeug het in hul huishouding nie (K.128-133). Sy broer blyk hy egter te sien as beide die besluitnemer en versorger (K.103,114). Gesinsverwagtinge blyk te sentreer rondom die eenheidsfaktor, sodat hulle saamstaan "*what we are expecting from each other is to stick with each other. That way we would, I'm sure, have fulfilled virtually everything, because after we lost our parents we're supposed to – our hopes were that we stick with each other and as we stick with each other we make sure that we all succeed in life*" (K.135).

NSE blyk nie voorkeure of afkeure te hê oor my identiteit nie (K.180-181), maar noem 'n belangrike vereiste as "*...asking honest and genuine questions with no intention – secret hidden intention involved. Because you know we have those questions where I ask you something and at the back of your mind you were thinking okay, so if I answer like this he's probably thinking this is what … Your questions are just genuine plain simple ...*" (K.182-184). Sy verwagtinge wentel meer om wat hy beskou as taak-georiënteerde kenmerke, deurdat hy verduidelik dat ek hom moet bystaan in die hindernisse wat hy beleef en in die bereiking van sy doelwitte (K.188-189).

Bogenoemde aspekte belig NSE se projeksies waar godsdiens sterk na vore tree (Projeksieplaat 1;2;4). Dit belig ook sy siening van harmonie in die gesin as 'n invloed van Afrika groeperings (Projeksieplaat 1), die siening dat foute ontwikkelings- en leergeleenthede is en as sodanig benut moet word as 'n Westerse/Engelse perspektief (Projeksieplate 1;2;4;6;7), die kollektivisme /gemeensaamheid siening (Projeksieplate 3-5) en musiek as invloed (Projeksieplaat 7).

By NSE het die SSPSS wel 'n kulturele tematiese verskil getoon in Fase 3, deurdat meer positiewe temas identifiseer is. Bemeestering, Prestasie, Kompetisie, Agting, Affiliasie, Harmonie en Solidariteit was positief tydens Fase 3, in teenstelling met Fase 1. Dit mag dui op 'n moontlike invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Die tegniek sou dan, in NSE se geval, tot 'n vermeerdering in opsigtelike positiewe kulturele temas gelei het.

'n Verdere beskouing van die resultate van die SSPSS, by NSE, dui op geen verdere patroonmatige verskil ten opsigte van sy temas tydens Fase 1 en 3 nie. In die breë is 24 vermeldings van agentskap temas en 13 van gemeensaamheidstemas in sy vertellings identifiseer. Dit wil voorkom dat sy Westerse/Engelse invloed, wat hy koppel met individualisme, sterker na vore getree het uit die geïdentifiseerde temas. Die kultuurplaat, by hom Projeksieplaat 5, dui slegs positiewe temas aan. Dit mag wees dat sy beskouing ten opsigte van kruiskulturele interaksie is dat die hindernisse wel opgelos kan word.

4.11.1.7 Meta-analise van die NSE assesseringsituasie as refleksie oor die navorsing

NSE het geen kommentaar gelewer wat dui op kulturele faktore wat hom gepla het tydens die assessering nie (vergelyk K.186). Vanuit my perspektief het die projeksie-assessering taal-hindernisse ingehou in terme van my begryping van sy vertellings en sinmaking van sy woordgebruik en sinskonstruksie. Ek het gesukkel om NSE te begryp omdat hy gebroke, onvoltooide sinne gebruik het asook soms ontoepaslike woorde. Sy vertellings in Fase 1

was, vir my, moeilik om te volg. Ek het dit as gefragmenteerd beleef omdat hy kommentare vervleg het met sy vertellings en sy taal prekerig en evangelisties voorgekom het. Sy vertellings in Fase 3 was, vir my, makliker om te volg. Ek het as gevolg van sy omvattende vertelling van meet af, die verduidelikings nie so volledig gedoen soos wat ek, in retrospek, dink nodig was nie. Sy kommentaar teen die einde van Gesprek 2, waar hy stel dat hy kritiek as negatief sou beleef, laat my egter dink dat omvattender verduideliking, moontlik as kritiek sou kon interpreteer word. NSE wou ’n sonbril opsit tydens die assessering en ek moes tyd spandeer ten einde hom te oortuig dat ek nodig het om nou en dan nieverbale kommunikasie te kan in ag neem tydens die assessering en dat dit daarom nodig was dat hy die sonbril moes afhaal. Hy het sterk opinies oor sake gehad en het met tye, vir my, arrogant oorgekom. Sy vertellings het vir my vreemd en prekerig voorgekom en ek het ook daarom gesukkel om die vertellings te volg. Dit mag ook wees dat hy my probeer beïndruk het, omdat ’n gerigtheid op erkenning in Gesprek 1 na vore getree het. My indrukke was egter dat hy saamgewerk het en dat die assessering gemaklik verloop het. Ek het sy entoesiasme geniet.

Soos by die ander gevallestudies was die video- en diktafoon-opnames nie genadig nie, en informerend ten opsigte van verkeerd gestelde vrae en tekorte in terme van insette. My onvolledige formulerings, minder goeie insette ensovoorts, was weer eens aanklagte. Sy insette het egter tot verwarring en menige her-lees van transkripsies en her-luister na opnames gelei omdat ek meermale onseker was of ek korrek gehoor en/of korrek transkribeer het, veral as gevolg van sy woordgebruik en sinskonstruksie. Maar of daar ander kruiskulturele aspekte was wat gepla het behalwe my stilswye, waaroor hy kommentaar gelewer het tydens Gesprek 1, is ek oor onseker. Of hy enigsins onsekerheid beleef het oor my uitspraak en sinskonstruksie, is onseker. Of daar ander kulturele faktore was wat ingespeel het op ons interaksie tydens die assessering, is ook onbekend aan my. My eie observasies dui egter nie op ander negatiewe faktore, behalwe die taal en begrip nie. ’n Intensiewe ontleding van die video-opname, wat nie deel gevorm het van my studie nie, sou moontlik verklarings hierop kon bied.

Die feit dat NSE gemaklik blyk te gevoel het om vir my kritiese terugvoer te gee oor die assessering en my uitvoer daarvan deur kommentaar te lewer oor my stilswye, mag dalk aandui, saam met sy positiewe terugvoer oor die gebruik van die tegniek sowel as oor die egtheid van my vrae, dat kulturele hindernisse moontlik deur die gebruik van die tegniek afgebreek is. Belangrikheid van kennis oor kultuurfaktore wat mag impakteer op NSE as my kliënt, het wel weer eens na vore getree tydens my analise en interpretasie van die kultuurgesprek met NSE, veral met betrekking tot my data-analise en -interpretasie van sy projeksies. Soos by die ander gevallestudies, sou ek sy projeksies in ’n mindere mate kon

interpreteer sonder die inligting uit die gesprek oor kultuur. Ek sou oorwegings soos kollektivisme, die godsdienstigheid, die belangrikheid van gemaklik wees met foute, die harmonieuse gesinsbeskouing nie met onderskeidelik Afrika-, godsdiens-, Westerse-, Engelse-, of musiek-identifikasie verbind het, as kulturele faktore nie. Die impak van kultuur op projeksie-analise en -interpretasie was vir my steeds, ná tien gevallestudies, tydens die merk van NSE se projeksies, verrassend en onverwags, omdat ek die impak eerder sigbaar op die proses sou verwag het, indien dit sou voorkom. In die lig van sy negatiewe belewing rondom stilswye, wat moontlik 'n kulturele groeperingsfaktor vanuit die Afrika-perspektief kon wees, was die positiewe kommentaar wat hy gegee het oor die assessering ook betekenisvol vir my.

Is die inligting wat verkry is oor kultuur nodige inligting vir assesseringsdoeleindes of vir ons terapeutiese verhouding, of is dit grootliks irrelevante inligting? In NSE se geval blyk die inligting relevante, verrykende inligting te wees vir beide die assesseringsituasie sowel as terapeutiese situasie, nie slegs omdat dit nuwe inligting vir my as sielkundige verskaf het nie, maar veral omdat dit vir NSE geleentheid gebied het om sy insigte te deel, omdat hy 'n hoë premie blyk te plaas op redenering, debattering, eerlikheid en opregtheid. Insigte wat hy gemaklik blyk te deel het tydens die gesprekke, sonder 'n vrees vir wat met die inligting sou gebeur en opsigtelike kulturele hindernisse.

4.11.1.8 NSE se vertellings as toeligting op die subnavorsingsvrae

(1) Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?

Die bydrae wat die dinamiese invragingstegniek by NSE blyk te gelewer het lê in die vorm van verdieping van projeksies waarby 9 uit 10 kategorieë van die projeksie-analise positief affekteer is ná die dinamiese assesseringsintervensie, asook verskille wat bevind is in die strukturele analise van sy projeksies deurdat my aanmoedigings eenvoudiger geword het, die formaat van sy vertellings geaffekteer was en 11 uit 13 kategorieë positief beïnvloed is. Die tegniek blyk by te gedra het tot die motivering om NSE tot die beste van sy vermoë te laat aanhou met die taak en sy verstandelike vermoëns te strek, asook om mee te gehelp het tot "beter" vertellings, aldus NSE "*... thus extending my mind – stretching my mind to the next level to say OK, so you can think this far as well*" (MvsDA.6), "...*when you explained now the Mm-mm, Aha, And – and all that – it was an opener for me to say, okay... it means it's an interesting story, keep going – it motivates me to keep talking*." (MvsDA.8). Die verduideliking tydens die opleidingsplaat blyk hom te laat voel het dat iemand belangstel in sy vertelling "...*at least someone is interested in the story you are telling*" (MvsDA.11). Die feit dat hy

geleidelik sy eie betekenistoeskrywing gemaak het met betrekking tot die betekenis van my insette, alhoewel hy nie geblyk het beter te begryp wat verwag word nie, het steeds meegebring dat hy meer kon fokus op die vertellings, wat blyk te gelei het tot ’n meer uitnodigende assesseringsituasie. Dit wil dus voorkom dat alhoewel sy begryping van die doel van die tegniek skynbaar was dat my insette motivering en aanmoediging was om hom slegs meer te laat vertel, dit steeds positief impakteer het op die projeksie-ontlokking.

(2) Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van ’n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?

NSE se belewing van die Murray-metode en die dinamiese assesseringstegniek van invraging, vanuit ’n kruiskulturele perspektief, blyk te dui op ’n belewing van uitdaging in terme van die taakverrigting (MvsDA.6), van meer sekerheid by hom ten opsigte van wat my insette sou beteken (MvsDA.8) en ’n belewing dat iemand belangstel in wat hy te vertelle het (MvsDA.11). Sy ambivalente belewing ten opsigte van my uitvoering van die dinamiese invragingstegniek het ook na vore getree, deurdat hy aan die een kant veral waardering gehad het vir die verduideliking van die doel van my insette (sy eie betekenistoeskrywing daaraan as motivering en aanmoediging) tydens die toepassing van die tegniek, maar aan die ander kant dit moeilik gevind het om te begryp wat my stiltes beteken.

Vanuit ’n kruiskulturele perspektief blyk NSE se belewing ten gunste van die dinamiese assesseringstegniek van invraging te wees. Die opleidingsplaat se insette was positief beleef. Vir my blyk dit ’n kwessie te wees dat die belewing van die dinamiese assesseringstegniek, by NSE, was dat die tegniek ’n waardevolle hulpmiddel was wat die Murray-metode versterk of waarde daarby toegevoeg het om by hom begrip vir die betekenis van my insette te bewerkstellig. Hierdie betekenistoeskrywing, dat my insette motiverend en aanmoedigend was, het steeds gelei tot verbeterde projeksies en die bou van ’n meer uitnodigende assesseringsituasie.

Sy positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging word bevestig deur sy response op die onderskeie projeksieplate tydens die verskillende fases, waar verdieping van projeksies plaasgevind het, die formaat van sy vertellings verander het na meer storie-vertelling georiënteerde vertellings waar sy woordgebruik en sinne ook meer volledig en volgbaar geraak het. Sy positiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek mag in samehang wees met die resultate van die projeksie-analise wat aandui dat 9 uit 10 van die kategorieë positief beïnvloed is en die strukturele analise wat

aandui dat 11 uit 13 kategorieë positief beïnvloed is, ten spyte van die taalhindernisse wat ek ervaar het.

(3) Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

Kultuurfaktore blyk in die kruiskulturele assesseringsituasie sowel die projeksie-assesseringsproses as NSE se projeksies te beïnvloed het in terme van sy begryping van wat hy veronderstel was om te doen, sy gemakliker raak binne die proses, die bou van 'n meer uitnodigende assesseringsituasie, sowel as in die betekenis van sy response. Hierdie faktore sal uiteraard ons interaksie binne die assesseringsituasie en as sodanig ook die projeksie-assesseringsproses (wat myns insiens bestaan uit die projeksie-assessering, die gesprekke, ons interaksie daartydens, en die nasien en interpretasie van alle intervensies wat gedoen is, asook die terugvoer en intervensies daarna) beïnvloed. Sy klem op kenmerke van Afrika kultuurgroepe wat gemeensaamheid, belangstelling en omgee insluit, kon bygedra het om die assesseringsproses 'n respekvolle en gemakliker situasie te maak vir ons albei. Volgens my ervaring vooraf met hom en my observasies, kon daar dalk 'n vrees vir herkenning gewees het omdat hy aangedring het op die dra van sy sonbril. Die taal hindernisse (ekspressief), my eie tekorte ten opsigte van die begryping van sy woordgebruik en sinskonstruksie, sy anderster aanbieding (vir my evangelistiese tipe vertellings, veral aan die begin), sy onderbroke, onvolledige stellings, het die volging van sy vertellings bemoeilik. Volgens my het sy andersoortige tipe vertellings afgeneem en het sy sinskonstruksie dienooreenkomstig meer volgbaar geraak. Sy gemaklikheid het blyk toe te neem, veral vanaf Projeksieplaat 5 af. Hierdie veranderings mag aandui dat die invloed van moontlike ander, minder opvallende kultuurkenmerke, ook sou kon verminder het.

Soos genoem, mag kultuur sy response moontlik beïnvloed het deur sy siening van godsdiens, mislukking/foute, gemeensaamheid, die harmonieuse gesinsbeskouing en musiek. Dit wil voorkom of meer positiewe temas tydens die SSPSS by NSE identifiseer is tydens Fase 3. Bemeestering, Prestasie, Kompetisie, Agting, Affiliasie, Harmonie en Solidariteit was positief tydens Fase 3, in teenstelling met Fase 1, waar die temas óf nie voorgekom het nie, óf negatief was. Positiewer kulturele temas kon dus meer na vore getree het tydens Fase 3, wat mag dui op 'n moontlike invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Die tegniek sou dan, in NSE se geval, tot 'n vermeerdering in opsigtelike positiewe kulturele temas in sy vertellings gelei het.

---oOo---

Hoofstuk 5
Oorsig van die navorsing, Metaperspektief, Gevolgtrekkings en Aanbevelings

5.1 INLEIDING

Die doel van my studie is verklaar as tweeledig. Eerstens is ten doel gestel om die invloed van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate tydens opvoedkundige-sielkundige assesserings by **adolessente** te ondersoek, en tweedens om die invloed van **kultuur** op sodanige assesseringsituasie na te speur. My studie was gerig deur die volgende primêre navorsingvraag:
Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies?

Ten einde die primêre navorsingsvraag te kon beantwoord, is die volgende sub-navorsingsvrae deurskou:

- Watter bydrae, indien enige, kan 'n dinamiese invragingstegniek by die gebruik van projeksieplate lewer om ryker en meer projeksies by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te ontlok?
- Watter belewing het adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies van die gebruik van die Murray-metode *versus* die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, tydens assessering met projeksies?
- Hoe beïnvloed kultuur, al dan nie, die dinamiese projeksie-assesseringsproses en betekenis van response by adolessente?

In hoofstuk 4 is die resultate en tentatiewe bevindings, per gevallestudie, aangebied. In hierdie hoofstuk volg 'n opsomming van hoofstukke 1 tot 3 (5.2), wat ek opvolg in 5.3 met 'n metaskou op my navorsing, maar individuele gevalle word nie verder in diepte bespreek nie aangesien dit reeds in hoofstuk 4 gedoen is. Die metaskou sluit 'n deurskouing van die moontlike waarde van my navorsing in, wat ek aanbied voor die beantwoording van my navorsingsvrae, sodat reflektering oor die moontlike waarde van my navorsing al dan nie in samehang met die navorsingsvrae se deurskouing, kan plaasvind. Na die metaskou gaan ek poog om my navorsingsvrae te beantwoord (5.4). Ten slotte sal ek aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing maak (5.5).

5.2 OORSIG OOR DIE VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1 het gefokus op my area van ondersoek en die rasionaal daaragter, naamlik die eise wat etiese projeksie-assessering stel aan sielkundiges binne die Suid-Afrikaanse opset, saam met dissonanse wat ekself beleef het ten opsigte van projeksie-assessering. Die appèl tot handhawing van 'n hoë assesseringsetos in die geval van kruiskulturele intervensies en navorsing is erken en debatte en uitdagings wat in die literatuur na vore getree het ten opsigte van assessering in die breë, projeksie-assessering, kultuur en vraagstukke in sielkundige praktyk is uitgelig.

My studie het vertrek vanuit sekere aannames, waarvan sommige verifieer is vanuit die navorsingsresultate en bevindings. Die aanname dat adolessente vanuit verskillende kulturele kontekste verskillend mag respondeer op die standaard Murray-vraag, en/of die dinamiese assesseringstegniek van invraging wat gebruik is in 'n poging om projeksiepotensiaal te verhoog, asook op die projeksieplate *per se*, en dat hul 'stories' en personale betekenisse beïnvloed mag word deur onder andere hul kulturele herkoms, is tydens die studie bevestig, soos bespreek sal word in 5.4.1.3. Die aanname dat akkulturasie te lande soms reeds 'n rol mag speel in kruiskulturele opvoedkundige-sielkundige assesserings en dat die kultuurfaktor dus nie altyd 'n skerp invloed sal uitoefen nie, is bevestig in sommige gevallestudies, soos sal blyk in 5.3.2. Die aanname dat projeksiepotensiaal beïnvloed mag word deur die gebruik van 'n dinamiese invragingstegniek tydens die toepassing van projeksie-assessering is bevestig soos aangedui sal word in 5.3.4, en dat veranderlikes binne die assesseringsituasie self moontlik 'n invloed op die response van beide die deelnemer en sielkundige-navorser mag hê, is bevestig soos sal blyk vanuit die bespreking in 5.3.2 en 5.3.3. My verwagting dat projeksieplate *per se* emosionele hindernisse mag identifiseer wat nie na vore kom vanuit ander media wat gebruik word tydens emosionele assesserings met adolessente nie, en dat projeksieplate 'n unieke bydrae lewer tot inligting rakende emosionele hindernisse wat op die onbewuste vlak lê, is nie direk deur die navorsing bevestig nie, maar is wel bevestig deur die data van die res van die emosionele assesserings van die deelnemers. Die data en resultate van die res van die assessering vorm egter nie deel van die formele studie nie, en is om hierdie rede nie vergelykend hanteer nie. Ek het ook aangeneem dat ek nie noodwendig bekend sou wees met die kultuur van sommige van die deelnemers aan die studie nie, wat bevestig is vanuit die inligting wat voortgevloei het uit Gesprek 2. Alle deelnemers, mono- en kruiskultureel, het inderdaad kulturele inligting verskaf wat aan my onbekend was, soos afgelei sal word uit die bespreking in 5.4.1.3.

Hoofstuk 2 het 'n literatuuroorsig gebied, waar ek die daarstelling van 'n teoretiese begronding vir die studie nagestreef het. Ek het ten aanvang die impak van navorsing, teorie en vraagstukke op die breë assesseringsdomein ondersoek en dit vervolgens ten opsigte van kultuur in sielkundige assessering deurdink. Hierdie verloop is gevolg omrede projeksie-assessering myns insiens onlosmaaklik ingebed is in die breëre areas van sielkundige assessering en kultuurfaktore. Navorsing oor die TAT en projeksie-assessering is daarna ondersoek en dinamiese assessering is as 'n moontlike oplossing vir sommige van die hindernisse in projeksie-assessering oorweeg. Die adolessente kliënt en die invloed wat kultuur mag hê op adolessensie en identiteit, is ten slotte geanaliseer. Hoofpunte vanuit my literatuuroorsig is die volgende:

Die belangrikheid van storievertelling het duidelik aan die lig gekom. Die eise van assessering in die breë is vanuit navorsing en teorie gestel as die eis om holistiese assessering, die eis dat die assesseringsdomein verbreed moet word, dat nie slegs hindernisareas nie, maar ook sterkpunte van kliënte moet verken word, dat teoriegefundeerde assessering nagestreef moet word, dat geldigheid en vertroubaarheidsmaatreëls prioriteit moet geniet, dat kliënte se konteks erken moet word in die assessering sowel as die bevindings, met die bio-ekologiese model as teoretiese raam, dat kulturele sensitiwiteit nagestreef moet word, dat navorsing-gebaseerde metodes soos dinamiese assessering geïnkorporeer behoort te word sodat assesseringsinligting verryk kan word en assesserings praktiese voordele vir kliënte sal inhou deur post-assesseringsintervensies te rig, en dat die sielkundige as feilbare instrument herken en erken moet word.

My literatuuroorsig met betrekking tot kultuur het 'n onvermoë om kultuur te definieer laat blyk. Die invloed van kultuur op die individu word wyd beredeneer en wêreldwyd kom die pleidooi vir kultuursensitiwiteit, -billikheid en -vriendelikheid in sielkundige assessering, voor. Ek definieer kultuur so wyd en insluitend as moontlik om intensioneel oop te wees vir watter relevante inligting ook al uit die kultuurgesprekke sou voortkom. Ek definieer kultuur as aangeleerde groepsinvloede wat verskille in betekenisgewing kan onderlê, teenoor personale uniekheid wat geneties en as gevolg van, byvoorbeeld, opvoedingsingesteldheid verskil van persoon tot persoon. Oortuigings as 'n kenmerk van kulturele verskille is bespreek en sielkundige-kliënt-faktore soos die bekwaamheid van die sielkundige met betrekking tot kruiskulturele interaksies en assessering, sowel as kommunikasie hindernisse wat wedersydse begrip kan bemoeilik, is nagespeur.

Jenkins (2008:xi) stel dat die sielkunde voortdurend sukkel om wetenskap en praktyk te integreer en dat kulturele kompleksiteite inderdaad spanning in hierdie area verhoog.

Kulturele marginalisering en vooroordeel sneller baie debatte wêreldwyd, wat eerder toeneem as afneem. Die negering van tradisionele oortuigings, houdings en praktyke kan byvoorbeeld volgens Mbiti (1983:1) slegs lei tot gebrekkige begrip van Afrikane se gedrag en probleme. Rust en Golombok (1999:10-13) bespreek die implikasies hiervan en noem dat psigometrie gevolglik oor die algemeen in soveel onguns verval het dat die onderrig daarvan wêreldwyd afgeskaal is en selfs geëlimineer word uit baie sielkunde-kursusse. Hulle meen dat selfs hierdie afskaling die debat nie laat taan het nie, aangesien navorsing dikwels verskille in groepe uitwys wat weer debatte laat opvlam.

Al die voorvermelde stellings raak die toepassing van die TAT tydens emosionele assesserings. Kultuursensitiwiteit by die TAT is beskou, asook projeksies, projeksie-assessering en debatte, knelpunte, etiese eise sowel as die invloed van kultuur op projeksie- en TAT-assessering.

Literatuur is verken oor dinamiese assessering as moontlike oplossing vir kultuurvraagstukke tydens projeksie-assessering. Debatte, vraagstukke en uitdagings met betrekking tot dinamiese assessering handel veral oor betroubaarheid en geldigheid, die nodigheid van kundigheid en opleiding in dinamiese assessering, die beperkte toepassing daarvan deur sielkundiges, die problematiek van niegestandaardiseerde prosedures en die remmings in vooruitgang van dinamiese assessering deurdat vaagheid van konstrukte soos paradigma, teorie, model en benadering veroorsaak dat teoretiese benaderings van dinamiese assessering nie versoenbaar is met ander teoretiese benaderings nie.

In **Hoofstuk 3** is my navorsingsontwerp en -verloop bespreek. My ondersoek is vanuit die kwalitatiewe navorsingsmetodologie onderneem en het voor die uitdaging gestaan om twee opponerende paradigmas te “versoen”, die positivistiese psigometriese model en die postmodernistiese model van verkenning van persoonskenmerke. Omdat ek baie bewus was van die feit dat ek tydens my studie tussen hierdie twee opponerende oriënterings sou beweeg, het ek voortdurend gepoog om onderskeid te tref tussen hóé die positivistiese, sosiaal konstruktivistiese en interpretivistiese lense gebruik is tydens die data-insameling en data-analise. Ek het gepoog om die spanning tussen die oriënterings te herken en te erken. Sosiale konstruktivisme is gebruik omdat betekenisse tydens die interaktiewe assesseringsituasie sou kon sigbaar word, en ook beïnvloed kon word deur ons wederkerige skakeling as assessor en kliënt, en sodoende gewysig kon word sodat nuwe betekenisse toegeken is. Die interpretivistiese lens is gebruik omdat ek die subjektiewe wêreld van die deelnemers betree het om ondersoek in te stel na hul interpretering en belewing van hulle leefwêreld en ook my eie interpretasie daaraan toegeken het.

'n Meervoudige gevallestudie is as navorsingsontwerp gebruik. Doelmatige steekproeftrekking vir mono- en kruiskulturele projeksie-assesseringsituasies het plaasgevind. Tien deelnemers is betrek met ouderdom, huistaal en geslag as die primêre seleksiekriteria. Adolessente van drie van die elf amptelike tale in Suid-Afrika is betrek (Afrikaans, Engels en 'n Afrika-taal), sowel as permanente Suid-Afrikaanse burgers met 'n Westerse huistaal anders as Afrikaans of Engels (naamlik Duits), en met 'n Oosterse huistaal. Deelnemers is gewerf vanuit spontane aanmeldings vir sielkundige intervensie (assessering) by my praktyk. Weens praktiese redes het die meeste deelnemers nie voldoen aan die kriteria nie, en aanpassings moes gemaak word om 'n kombinasie van huistale te akkommodeer en om soms eerder erkenning aan "wortelkulture" as aan 'n primêre huistaal te gee.

Agtergrondonderhoude in gespreksformaat is gedoen met die ouers as integrale deel van 'n volledige emosionele assessering. Die primêre data-insamelingstegniek was 'n semi-gestruktureerde projeksie-assessering (7 projeksieplate). Die standaard Murray-opdrag van die TAT-projeksietoets is gegee, waarna 2 projeksieplate toegepas is. Daarna is verduidelikings verskaf van my insette tydens die assessering en is die derde projeksieplaat as opleidingsplaat toegepas. Ten slotte het die res van die assessering in die hertoetsfase gevolg (4 projeksieplate). My insette was van 'n gestruktureerde aard, alhoewel dit plooibaar aangewend is in 'n poging om deelnemers op hul gemak te stel en te hou, asook om by die ontwikkelingsvlak van die deelnemer aan te pas.

Twee gesprekskedules is hierna gebruik tydens semi-gestruktureerde, informele gesprekke oor die deelnemer se belewing van die Murray-metode *versus* die dinamiese assesseringstegniek van invraging (Gesprek 1) en met betrekking tot kultuur (Gesprek 2). Gesprek 2 het ook konteksvrae ingesluit, wat verdere agtergrond met betrekking tot kultuurgroeperings verskaf het. Ek het die data van die gesprekke met die projeksie-data vergelyk om ooreenkomste en verskille te identifiseer. Wanneer onduidelikhede ontstaan het ná die transkripsie van die data en/of tydens die analise van data, het ek uitklaring by die kliënt verkry daaroor. Veldnotas, observasies, oudiovisuele opnames, die byhou van 'n reflektiewe joernaal en die bevindings van 'n volledige emosionele assessering is ook gebruik as komplementêre data. Die verskeidenheid data-insamelingstegnieke is ingespan om ook as 'n beheermaatreël te dien om eie subjektiwiteit te probeer teenwerk. Data is op 'n verskeidenheid maniere en vlakke analiseer en interpreteer. Veranderlikes (kliënt-, sielkundige-, valideerder- en prosesveranderlikes) is verreken tydens die data-analise en -interpretasie. In-diepte analise en interpretasie van die personale betekenis van alle projeksiemateriaal is gedoen aan die hand van Bellak-, Haworth- en die SSPSS-metodes. Vanuit strukturele perspektief is kategorieë rakende strukturele kenmerke van die projeksies

binne data identifiseer, met 'n herbeskouing van verdieping, al dan nie, van projeksies. Die invloed van kultuur, al dan nie, is analiseer deur die SSPSS te gebruik, wat vergelyk is met die projeksieplaat-inhoude sowel as met 'n tematiese analise van Gesprek 2. Die resultate en bevindings is per gevallestudie aangebied, in **hoofstuk 4**, waarna met betrekking tot elke deelnemer 'n metaskou op die assessering geneem is en die navorsingsvrae tentatief beantwoord is.

5.3 METASKOU VAN MY NAVORSING

5.3.1 INLEIDING

Die waardering wat ek het vir die deelnemers aan my studie, nie net vir hul bereidheid om deel te vorm van my navorsing nie, maar veral om hul perspektiewe en hul lewens met my te deel, die bewuste sowel as die onbewuste, kan nooit oorbeklemtoon word nie. Ek het gesukkel om instemming en toestemming te bewerkstellig en menige voornemende kliënt het geweier om deel te neem, om verstaanbare redes, soos vertroulikheidsoorwegings. Daarom is ek veral dankbaar teenoor dié wat wel ingestem het. Sielkundige intervensie is 'n persoonlike, private aangeleentheid en bly personaal uniek. Veral daarom was ek deurlopend bewus van die eer wat deelnemers my aangedoen het deur hul vertroue in my en die eksaminators te plaas dat etiese hantering van alle inligting en data sal plaasvind.

Alvorens ek die navorsingsvraag kan beantwoord, moet ek 'n oorkoepelende blik op my navorsing rig om verdere insig te kry in my refleksies, ten einde my bevindings te kan beoordeel. My eie perspektief is vervleg met die navorsing, maak nie saak hoeveel moeite gedoen is om vertroubaarheid en geldigheid na te streef nie. Dit opsigself is 'n belangrike bevinding wat kwalitatiewe navorsing akkommodeer en bevestig. Ek het tien deelnemers betrek wat elk hoogs uniek was. My sinmaking van die data van elk het gepaard gegaan met refleksie oor my betrokkenheid by die situasie en my eie invloed op die deelnemer en die proses. Uiteraard kon ek myself nie uit die proses verwyder nie en het my eie tekortkominge en sterkpunte impakteer op die deelnemer en die proses. Dit is dus noodsaaklik om my subjektiwiteit tydens die navorsing te verklaar, alhoewel dit met omsigtigheid en versigtigheid dopgehou en gemonitor is deur gesprekke met my supervisor en refleksie oor die video-opnames, veldnotas en my singewing. My singewing aan die data geskied uiteraard ook vanuit my eie subjektiewe raam. 'n Ander navorser se raamwerk sou nie noodwendig met myne ooreenstem nie, en ander toeskrywings van betekenis sou dus moontlik aan en vanuit die data kon plaasvind.

My data was geselekteerd, beperk en tydens die gesprekke moontlik geposeerd. Die data bied daarom 'n beperkte visie op die spesifieke deelnemer se volledige konteks en op die

vraagstelling van die navorsing. As navorser kan ek slegs werk met die inligting wat lig verskaf voor, tydens en vanuit die data-insameling en ek kan geensins verklaar dat ek 'n volledige beeld van my deelnemers en/of die konteks van elke deelnemer het nie. My singewing kan ook nie reg laat geskied aan die rykheid van die data nie, aangesien ek selektief daarmee omgegaan het en gefokus het op spesifieke wyses van analise en singewing. In my metaskou poog ek om 'n breë visie, 'n tipe afstandsoriëntering, te handhaaf, en om nie beoordelende uitsprake te maak nie. My perspektief en konstruksie van afleidings is uiteraard een wyse waarop dit beskou kan word en ek veronderstel nie dat my beskouing die "beste" of "enigste" is nie.

5.3.2 METASKOU OP DIE DEELNEMERS

Sommige van die deelnemers het baie te sê gehad, terwyl ander beperkte vertellings en inligting tydens die gesprekke verskaf het. In die breë het elke deelnemer sy/haar merk gelaat op my persepsies, wat ek met groot respek oordink. ADA se projeksie-assessering staan uit as die frustrerendste assessering en het baie dissonanse by my veroorsaak as gevolg van die feit dat ek gevoel het dat niks wat ek doen, haar gespanne, onseker, angstige en afwysende houding laat afneem het nie. Sy was 'n deelnemer wat op aandrang van haar ma gekom het. Sy het gevoel dat die assessering onnodig was, maar het uit gehoorsaamheid (en nuuskierigheid?) gekom. Alhoewel sy tydens die terugvoer baie tevrede en beïndruk geblyk het met die weerspieëling van haar emosionele stand, wou sy ook nie vir verdere intervensies kom nie. Sy het gevoel dat sy hindernisse wat sy op daardie stadium ervaar het, verder self kon hanteer.

Die assessering van DSE was ook moeilik, alhoewel ek hom baie respekvol, vriendelik en opreg ervaar het. Hy het ook op aandrang van sy ma gekom. By hom was my gevoel egter dat ek, ten spyte van die groot gesukkel om sy projeksies te ontlok, met tyd hiér kon deurdring, wat ook gebeur het tydens Projeksieplaat 7. Ek het baie respek vir die feit dat hy gevoel het dat hy nie stories kan vertel nie, en steeds deurgedruk het. Ek kon waarneem dat hy eerder nie aan die oefening sou wou blootgestel gewees het nie, omdat hy dit as 'n tekort beleef het dat hy waarlik nie kan stories uitdink en vertel nie. Om onsuksesvol te voel was vir hom 'n ongemaklikheid. Beide ADA en DSE se nieverbale kommunikasie het tydens die projeksie-assessering, vir my, getuig van irritasie en 'n ek-wil-nie-hier-wees-nie. Ek het nie 'n volledige analise van die DVD's gedoen nie, en sou dit kon aanbeveel as verdere navorsing, omdat interaksionele gedrag tussen my en die betrokke deelnemers moontlik ekstra en ander inligting sou kon verskaf, veral oor die nieverbale aard van die interaksies. Tydens die res van die assessering het beide ADA en DSE egter gemakliker geraak, alhoewel ADA

meestal net vrae beantwoord het, en baie vinnig en stil gewerk het aan die take waar daar nie “gedwonge” interaksie, soos by die toepassing van die SSAIS-R, was nie.

Projeksie-assesserings wat ek besonder geniet het, was dié met die ander dogters, naamlik DDE, EDE, IDE en NDE, omdat hulle vertellings gevloei het, samewerking gemaklik geblyk het en hulle vertellings langer was. Hulle het geblyk te respondeer op my insette. Daar was vir mý ’n groter gemaklikheid tydens hierdie assesserings. Die emosionaliteit van EDE, IDE en NDE tydens die vertellings, waar ’n tipe “breekpunt/insigpunt” bereik is tydens die projeksieplate in Fase 3, het verras en vir spanningsvolle, maar “goue oomblikke” in sielkundige-kliënt-interaksie gesorg. Veral EDE se assessering was spanningsvol omdat ek moes besluit tussen die afskakel van die diktafoon en video-kamera, en my innerlike selfspraak van “bly met volle fokus eerder by jou kliënt, moet haar nie nou onderbreek nie”. DDE se assessering was pure heerlikheid. Haar omvattende vertellings van meet af, en haar eerlikheid tydens die gesprekke het plesier. Ek het veral waardering vir haar eerlike terugvoer oor my stiltes gehad. IDE was vir my ’n hoogtepunt as gevolg van al die kulturele inligting en haar gemaklikheid met my vrae en *probing* in ’n kruiskulturele assesseringsituasie, waar my kennistekorte dit genoop het. NDE se Gesprek 2 was ook ’n hoogtepunt, omdat die kulturele inligting nuut en relevant was vir my begryping van háár en uiteraard vir die navorsing.

Die seuns se projeksie-assesserings was vir my moeiliker as dié van die dogters, eerstens op grond van die korter vertellings van veral DSE en ESE, en tweedens as gevolg van die onsamehangende, gefragmenteerde aard daarvan by ISE en NSE. ASA was vir my makliker. Hy wou hier wees en hy het probeer om so omvattend moontlik te vertel. Sy vertelling op Projeksieplaat 7 was vir my moeiliker om te analiseer, maar in die breë was hy vir my een van die makliker seuns om te assesseer. Dat Afrikaans beide van ons se huistaal was, het moontlik gehelp. Die assessering met DSE, ESE en ISE het wel gevloei, in terme van die interaksionele samewerking, of so het dit vir my voorgekom. ESE het verras toe hy reeds by ons ontmoeting verklaar het dat hy ’n kleurling is. Sy huistaal is Engels, maar hy is baie trots op sy bevolkingsgroepering en het die feit meermale uitgelig. Alhoewel ESE se vertellings beperk was, was sy projeksie-assessering ongekompliseerd en die gesprek oor kultuur insiggewend. Die seuns se houdings was oorwegend positief en respekvol, wat die assesserings gemaklik laat vlot het. ISE se projeksie-assessering noop individuele vermelding. Hy het baie sag gepraat en ek het nie net gesukkel om hom te hoor nie, maar ook om sy aksent te volg. Sy “keuring” van my, voor die assessering, het vir my die dringendheid van sy soeke na antwoorde sowel as sy wantroue en ambivalensie uitgebring. Sy oop houding, ten spyte van die “keuringsproses” waardeur hy my gesit het, was opmerklik, en het bygedra tot die bevordering van ons positiewe interaksie.

NSE se projeksie-assessering was moeiliker in die lig van sy aandrang op die dra van 'n sonbril tydens die assessering. Om hom te oorreed om dit af te haal ter wille van die nieverbale observasies, sonder om presies uit te spel hoekom ek sy oë wou sien, was 'n besondere uitdaging. Ek was ook onder die waan dat hy gemaklik vertel en dat hy die opdrag gemaklik kon uitvoer, totdat hy verras het met die vraag by Projeksieplaat 3 (3.8) of hy weer 'n storie moes vertel. Die gefragmenteerde aard van sy vertellings het ek moeilik kon volg, en sy buitengewone woordkeuses het hindernisse met die transkripsie en interpretasie van sy vertellings veroorsaak. Elke deelnemer het sy/haar eie uniekheid na die assesseringsituasie gebring en ek was telkens verras om in retrospek die uitwerking van die tegniek op die proses sowel as die produk van die assessering te kon beskou.

5.3.3 METASKOU OP DIE PROJEKSIE-ASSESSERINGSPROSES

Personale ingesteldheid het 'n rol gespeel by my sowel as by die deelnemers, soos wat dit in elk geval ook doen by die uitvoering van die Murray-metode *per* se. Dit mag wees dat kontra-indikasies vir die dinamiese assesseringstegniek voorkom deurdat sekere persone, veral dié wat reeds "goeie", versadigde vertellings by die eerste projeksieplate lewer, nie aan die tegniek blootgestel moet word nie, omdat dit mag dissonanse skep oor hul "prestasie" en funksionering, wat onnodige onsekerheid en dus remmings kan skep. My eie tekortkominge kon die proses ook minder effektief en/of uitnodigend gemaak het. Die projeksie-assesseringsproses het veral gely onder my tekortkominge by ADA, DSE en NSE. Daar is reeds herhaaldelik oor die stram proses by ADA en die beperkte projeksies by ADA en DSE reflekteer. Soos reeds genoem het NSE my onkant betrap met sy vraag of hy weer 'n storie moes vertel (3.8), nadat ek onder die indruk was dat hy die opdrag begryp het en gemaklik lang, ofskoon gefragmenteerde, vertellings gelewer het. Ek het tydens die opleidingsplaat meer gefokus op die verduideliking van my nieverbale insette wat, in retrospek, 'n meer omvattende verduideliking moes gewees het wat aanloop en afloop insluit. Indien DSE se faalangs beskou word, wonder ek of die tegniek nie moontlik oordink moet word in terme van die uniekheid van 'n besondere geval, soos by alle sielkundige intervensies, nie. Elke unieke geval sal heel moontlik die laaste woord spreek ten opsigte van die bruikbaarheid van die tegniek by 'n persoon, al dan nie.

Die taalhindernisse wat deur my en die deelnemers beleef is, het uiteraard die proses sowel as die response van individuele deelnemers beïnvloed. Nuanses in betekenis sou gemis kon word ten spyte van my intensie om elke kliënt se uniekheid te begryp en te erken. Die omvattendheid van die implikasies van taal en vlakke van betekenis, veral waar gesprekke nie in 'n individu se huistaal plaasvind nie, is nie gedek deur hierdie spesifieke studie nie. Die

fokus van my navorsingsvraag is op die invloed van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate en hoe sodanige tegniek response by adolessente in mono- en kruiskulturele situasies beïnvloed.

Waar ek by DSE (Projeksieplate 5-7) en by ISE (Projeksieplate 4 en 5) verdere rugsteuning deur middel van vrae en/of opleiding verskaf het tydens die hertoetsfase, wyk dit af van die dinamiese assesseringsmodel. Die afwyking het egter goeie vrugte afgewerp omdat vertellings gebaat het by my ekstra insette. Die vraag ontstaan egter of die resultate op geldige wyse ingesluit kan word by my navorsingsbevindinge. Daar moet in gedagte gehou word dat dinamiese assessering aanvanklik ontwikkel is om assesserings aan te vul waar kognitiewe media tekort geskiet het en dat dit leerpotensiaal wil **bepaal**. In my studie is dit gebruik nie om projeksiepotensiaal te bepaal nie, maar juis om projeksiepotensiaal te **ontlok**, en die doel van maksimale ontlokking het betrekking tot by die laaste vertelling. Met die verdere opleiding wou ek net die deelnemers vorentoe help, méér ontlok. Die idee was om die deelnemer volledig te akkommodeer, dus die "beste" ten opsigte van projeksies, na vore te laat tree. Aangesien die verdere opleiding geen inhoudverwante (rigtinggewende) vrae ingesluit het nie, is ek van mening dat die resultate wel gebruik mag word.

Met betrekking tot die projeksie-assesseringsproses moet die rotasie van die projeksieplate ook in oorsig geneem word. In nabetragting blyk dit dat TAT 16 baie in die laaste plek voorkom. Die rotasie van die projeksieplate is deurdink en beplan (vergelyk 3.4.2.3), maar het as gevolg van verskeie redes anders verloop. Die aanvanklike beplanning is gedoen met betrekking tot 13 gevalle, 3 proefondersoeke en 10 gevallestudies. Indien 'n gevallestudie nie "aanvaar" is vir die navorsing nie, is die permutasie steeds "gebruik" en opvolgende volgordes is kontinu aan moontlike nuwe gevalle toegeken omdat nuwe assesserings plaasgevind het voordat 'n sekere geval onbruikbaar bevind is. Redes vir die nie-aanvaarding van sekere projeksie-assesserings vir die doel van die studie was onder andere waar die huistaal nie was soos tydens die aanmelding verklaar is nie (akkulturasie en meertaligheid het meer voorgekom as aanvanklik vermoed), en daar reeds twee van die spesifieke huistaal gedoen is; 'n lid van die teenoorgestelde geslag van 'n spesifieke taalgroep nie wou instem tot assessering nie, of nie betyds aangemeld is nie; toestemming teruggetrek is as gevolg van vrese vir herkenning; en probleme tydens die projeksie-assessering voorgekom het, byvoorbeeld waar die diktafoon nie aangeskakel was nie. Die rotasie van die projeksieplate is saamgevat in Tabel 5.1 (alfabeties georden).

TABEL 5.1: Rotasie van projeksieplate soos dit realiseer het tydens die navorsing

Deelnemer	Vertelling 1	Vertelling 2	Vertelling 3	Vertelling 4	Vertelling 5	Vertelling 6	Vertelling 7
ADA	TAT 5	TAT 14	TAT 3BM	Roberts-2 Ppl 6	TAT 16	TAT 1	TAT 2
ASA	TAT 3BM	TAT 1	TAT 2	TAT 14	TAT 5	Roberts-2 Kaart 6	TAT 16
DDE	TAT 1	TAT 3BM	TAT 5	TAT 14	TAT 2	Roberts-2 Kaart 6	TAT 16
DSE	TAT 1	TAT 2	TAT 5	TAT 14	TAT 3BM	Roberts-2 Kaart 6	TAT 16
EDE	TAT 1	TAT 5	TAT 2	TAT 14	TAT 3BM	Roberts-2 Kaart 6	TAT 16
ESE	TAT 5	TAT 2	TAT 14	TAT 1	TAT 3BM	Roberts-2 Kaart 6	TAT 16
IDE	TAT 5	TAT 3BM	TAT 14	Roberts-2 Kaart 6	TAT 1	TAT 16	TAT 2
ISE	TAT 1	TAT 2	TAT 3BM	TAT 5	TAT 14	Roberts-2 Kaart 6	TAT 16
NDE	TAT 1	TAT 3BM	TAT 5	TAT 14	TAT 2	Roberts-2 Kaart 6	TAT 16
NSE	TAT 14	TAT 3BM	TAT 2	TAT 5	Roberts-2 Kaart 6	TAT 16	TAT 1

Vanuit Tabel 5.1 kan die neiging gesien word dat Vertellings 6 en 7 hoofsaaklik by die Roberts-2 en TAT 16 projeksieplate gelewer is. Na verskeie reflekterende gesprekke in die vroeë fase van die navorsing is besluit dat hierdie 2 projeksieplate eerder die laaste twee plekke moet vul as om in rotasie geplaas te word. Het die permutasies ŉ verskil gemaak? Die rede vir die aanvanklike beplanning van projeksieplate was om moontlike verskille in die appèlwaarde van die projeksieplate te verreken. In retrospek weet ek nie of die volgorde van toepassing veel verskil gemaak het nie behalwe, miskien, die slotposisie van die Roberts-2 en TAT 16. Die kultuurplaat (Roberts-2-projeksieplaat) is vanuit die staanspoor in Fase 3 geplaas omdat ek gehoop het dit kan as sneller dien vir kultuurbelaaide vertellings, wat wel so voorgekom het. Of dieselfde hoeveelheid temas egter aan die hand van die SSPSS geïdentifiseer sou geword het indien dit meer dikwels by Vertelling 4 of 5 posisioneer was, is onseker. Vanuit ADA, IDE en NSE se vertellings, waar die kultuurplaat en TAT 16 in ander posisies toegepas is, wil dit voorkom asof die hoogste getal temas op die SSPSS steeds identifiseer is by die kultuurplaat. Ten opsigte van TAT 16 blyk dit of ongeveer dieselfde getal temas in vergelyking met die kultuurplaat identifiseer is by IDE en NSE, maar dat dié by ADA minder was, alhoewel die getal temas by haar dieselfde was as by die res van haar projeksieplate tydens Fase 3.

5.3.4 METASKOU OP DIE DATA-ANALISE

'n Metaskou van die data-analise het verskeie vrae laat ontstaan: Kon die tydrowende aard van die projeksie- en/of struktuur-analises vermy of verminder geword het? Sou dit kon sin gemaak het om sekere kategorieë uit die strukturele analise weg te laat? Was al die veeleisende analises die tyd en moeite werd? Was daar 'n ander, 'n korter of 'n "beter" manier om die identifisering van, byvoorbeeld, die stellings, verduidelikings en woordtellings te doen?

Die projeksie-analises, te meer so by 10 gevallestudies, het vir my noodsaaklike struktuur gebied om vanuit een teoretiese hoek sin te kon maak van elke deelnemer se vertellings. Alhoewel tydrowend, het dit lig gewerp op sekere aspekte van die vertellings en kon daar vergelykend na die fases gekyk word om 'n impak van die dinamiese assesseringstegniek van invraging, al dan nie, te bepaal. Die konsekwente toepassing van die strukturele kategorieë se definisies oor gevalle heen, veral omdat ek die data per geval analiseer het, was problematies omdat ek gesukkel het om by die gestelde definisies te hou as gevolg van tekorte in die definisies. Ek het menige maal terug beweeg na vorige gevallestudies en vertellings om wéér te kontroleer óf 'n stelling waarlik 'n projeksiestelling was al dan nie, óf iets werklik as 'n verduideliking of eerder as 'n stelling moet geklassifiseer word, wat as die herhaling nie direk na mekaar voorkom nie, wat is formaat en wat is stemming? Ek het ongemaklik, onseker en deurmekaar geraak met die analises. Ál die gevalle was moeilik, ál die vertellings het twispunte bevat, ál die kategorieë is bevraagteken, woorde, frases en stellings is onder die soeklig geplaas en "besluite" is gemaak ten einde te kon vorentoe beweeg met die analise en interpretasie. Ten einde laaste het ek 'n taalkundige ingespan om ook kategorie-identifisering te doen, nadat ek nog 'n keer op "foute" afgekom het, waarna ek persentasies begin bereken het om te kyk watter verskil tellings van verskillende persone op die uiteinde van die analise sou maak. Baie klein verskille is op die end uitgewys.

Ten einde die metaskou op die data-analise te verryk sodat vergelykings ten opsigte van ooreenkomste te midde van die uniekheid van gevalle gemaak kon word, het ek 'n samevattende tabel, Tabel 5.2, opgestel vanuit hoofstuk 4 se data-analise, -interpretasie en -bespreking. Vanuit Tabel 5.2 wil dit blyk dat sekere ooreenkomste voorkom, ten spyte van die uniekheid van elke gevallestudie. Die tabel toon aan dat die kategorieë van die projeksie-analise die meeste veranderings aangedui het ter stawing van 'n positiewe invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Alhoewel al die kategorieë blyke van verandering aangetoon het, het Verdedigingsmeganismes by 3 gevalle geen duiding van verandering getoon nie.

By die struktuuranalise het die kategorie Herhalings slegs by 4 deelnemers blyke gegee van 'n invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Ander kategorieë wat ook beperkte aanduiding gebied het van die invloed van die tegniek was Woordkeuse (6) en Formaat (5).

TABEL 5.2: Invloedsduidinge van 'n dinamiese tegniek van invraging by projeksieplate met adolessente

Kategorieë	ADA	ASA	DDE	DSE	EDE	ESE	IDE	ISE	NDE	NSE
Projeksie-analise: Totaal	**10/10**	**10/10**	**10/10**	**9/10**	**8/10**	**10/10**	**10/10**	**9/10**	**10/10**	**9/10**
a. Hooftema	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
b. Hoofkarakter	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
c. Primêre behoeftes (Hoofkarakter)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
d. Wêreldbeskouing	√	√	√	√	?	√	√	√	√	√
e. Siening oor figure	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
f. Betekenisvolle konflikte	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
g. Aard van vrese	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
h. Verdedigingsmeganismes	√	√	√	X	√	√	√	X	√	X
i. Verhoging van superego-manifestasies	√	√	√	√	?	√	√	√	√	√
j. Ego-integrasie	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Struktuur-analise: Totaal	**11/13**	**8/13**	**11/13**	**11/13**	**12/13**	**12/13**	**10/13**	**11/13**	**9/13**	**11/13**
a. Woordtelling/ Responsvolume	√	√	√	X	√	√	√	X	√	√
b. Getal projeksiestellings	√	√	√	√	√	√	√	X	?	√
c. Responspatrone	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
d. Verminderde aanmoedigings	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
e. Huiwerings	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√
f. Herhalings	?	X	√	X	?	X	X	√	X	√
g. Verduidelikings	√	X	√	√	√	√	√	√	√	X
h. Woordkeuse	√	X	X	√	√	√	?	√	?	√
i. Toename/verdieping van projeksies	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
j. Wendings	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X
k. Toonaard	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
l. Respondeer in Fase 3 goed op	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
m. Formaat	X	X	X	√	√	√	?	√	X	√
Invloed van tegniek *	**91,3%**	**78,3%**	**91,3%**	**87,0%**	**87,0%**	**95,7%**	**87,0%**	**87,0%**	**82,6%**	**87,0%**
Gesprek 1 dui op positiewe uitkoms t.o.v. DA-tegniek	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Kultuurduidinge by Projeksieplaat/temas	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

√ Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het die uitkoms beïnvloed.

? Die invloed van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging is onseker. Gee nie uitsluitsel nie. Onvoldoende bewys.

X Die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging het die uitkoms nie beïnvloed nie.

* Hoeveelheid kategorieë beïnvloed per deelnemer, uitgedruk as persentasie bv. 21/23≈91,3%

Beteken dit dat bogemelde drie kategorieë uit die analise uitgesluit kon geword het? Nie noodwendig nie. Al drie hierdie kategorieë is deur hul omskrywings geraak. Soms het

herhalings wel voorgekom, maar nie direk na mekaar soos deur die definisie bepaal nie. Sodanige herhalings is dan nagespeur by Woordkeuse, waar veranderings tydens Fase 1 en 3 dan soms kon aangedui word. Dit mag egter ook wees dat een van die redes hoekom nie meer veranderings voorgekom het by Woordkeuse nie, die gevolg van verhoogde responsvolume was. Miskien sou ’n aanbeveling oor ’n verfyning van die definisies sin maak, sodat meer sekerheid kon bestaan oor wat in/uitgesluit behoort te word. Elke geval of kombinasie van gevalle sal egter moontlik met hul eie stel probleme ten opsigte van analise presenteer. Die herhaaldelike herbesoek en debattering van definisies by ’n strukturele analise mag moontlik ’n gegewe wees, afhangende van die datastel.

Tabel 5.3 toon die invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging, as ’n persentasie bereken, opgesom in dalende volgorde. As gekyk word na die invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging in die tien gevallestudies, blyk dit te wissel. Wat beteken hierdie inligting? ASA se duidings van die invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging verskil van dié van die ander deelnemers deurdat sy vertellings die minste verandering (78,3%) getoon het nadat die tegniek toegepas is.

TABEL 5.3: Invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging

Deelnemer	Kategorieë beïnvloed	%
ESE	22/23	95,7%
DDE ADA	21/23	91,3%
DSE EDE IDE ISE NSE	20/23	87,0%
NDE	19/23	82,6%
ASA	18/23	78,3%

Toon die inligting in Tabel 5.3 ’n verband met my persepsies van die gebeure tydens die projeksie-assesserings soos onder andere bespreek in 5.3.2? Nie ten opsigte van al die deelnemers nie. Die dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk ’n sterk invloed uit te geoefen het ten spyte van my ervaarde tekortkomings by ADA, wat die tweede hoogste invloed (91,3%) van die tegniek ondervind het. Wat beteken dit? Oënskynlik dat die tegniek ’n positiewe impak op projeksie-ontlokking gehad het ten spyte van my beperkings en beleefde kognitiewe en emosionele dissonanse, en dat my beoordeling van die situasie nie die uitkoms van die invloed van die tegniek beïnvloed het nie. ASA, wat ook in ’n monokulturele assesseringsituasie was, wat ek as gemaklik bestempel het, toon daarteenoor die laagste

invloed (78,3%), wat hierdie gevolgtrekking verder illustreer. DDE se hoë persentasie het egter my verwagtinge bevestig, alhoewel ESE as hoogste invloed ook verbaas het. Die dinamiese assesseringstegniek van invraging blyk inderdaad nie afhanklik te wees van my persepsies as assessor met betrekking tot die deelnemer se response nie. Dit wil voorkom of intuïtiewe beoordeling minder vertrou kan word as 'n sistematiese analise van 'n verskeidenheid kategorieë wat gesamentlik, verrykend tot mekaar, uitgevoer word. Elkeen blyk aanvullend tot die ander, komplementêr mee te werk ten einde bevindings met groter waarheidswaarde te verseker.

5.3.5 METASKOU OP DIE TERAPEUTIESE WAARDE VAN DIE PROJEKSIE-ASSESSERING

Dit het geblyk dat nie minder nie as 6 van die deelnemers (DDE, EDE, IDE, ISE, NDE, NSE) die terapeutiese waarde van die oefening begryp het. IDE se opmerking "*…but I had to make the story fit the picture. So I think that girl... was – if you isolated her from the picture … I think she told my story more than the entire picture*." (MvsDA.29-30) dien as een voorbeeld. Hierdie verskynsel mag moontlik 'n gevolg van die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging wees, omdat deelnemers blyk dieper te projekteer het. Twee van die deelnemers, EDE en NDE, het so sterk gedeprojekteer dat hulle inderdaad eksplisiet verklaar het hulle begryp dat hul besig was met hul eie storie. Intense emosionele ontlading het by beide plaasgevind deurdat EDE 'n hoofpyn ontwikkel het en ons die proses tydelik moes onderbreek, en deurdat NDE gehuil het. Alhoewel die terapeutiese waarde van projeksieplate al navorsers se belangstelling geprikkel het, het my navorsing nie hierop gefokus nie en meld ek dit as 'n observasie en vir moontlike verdere eksplorasie tydens verdere navorsing.

5.3.6 METASKOU OP DIE WAARDE VAN DIE NAVORSING

My metaskou op die moontlike waarde van die navorsing behels 'n refleksie rakende die sterkpunte en swakpunte van die navorsing, wat geskoei word op die resultate, metaskou en bevindings in hoofstuk 4 wat per deelnemer aangebied was. Dit vorm 'n basis om die waarde van my navorsing te beoordeel.

5.3.6.1 Sterkpunte van die navorsing

Die studie toon op teoretiese- sowel as metodologiese vlak sterkpunte. Op teoretiese vlak was die besluit om 'n samehang van teorieë as agtergrond-ankers te gebruik, myns insiens sinvol. Bellak se metode van analise is geskoei op die psigoanalise, wat as 'n basis vir die projeksie-analise gebruik is, terwyl dinamiese assessering geskoei is op Vygotsky se

leerteorie en 'n meer buigsame metode impliseer het as basis vir die ontlokking van projeksiepotensiaal. Hierdie 2 *grand theories*, naamlik psigoanalise en Vygotsky se leerteorie, het dus die projeksie-assesserings gerig in die eksplisiete uitvoer van die data-insameling sowel as in die analise van die data.

Die insluiting van die ekosistemiese benadering as middelvlak teorie in die teoretiese raamwerk, soos wat dit vervat is in die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner, was 'n verdere agtergrond teorie waarvan ek die heeltyd met betrekking tot die invloed van kultuurinhoude op waardes en gedrag bewus was, maar wat nie gebruik is as 'n matriks vir in-diepte analise nie. Die teoretiese insigte was immerteenwoordig om my handelinge met die deelnemers te stuur. Binne die assesseringsituasie en daaropvolgende gesprekke sowel as in die data-analise en -interpretasie het dit my sensitiseer ten opsigte van die impakterende invloede wat teenwoordig mag wees in ons kontekste, sowel as binne die assesseringsituasie *per se*. Die bio-ekologiese model het rugsteuning sowel as verdere verduideliking verskaf van hoe elke aspek van die lewens van die deelnemers in die onderskeie gevallestudies in berekening gebring moes word, wat die uniekheid van elke deelnemer laat blyk het.

Metodologies was die gebruik van 'n aangepaste weergawe van die *Cultural Assessment Interview Protocol* (CAIP) as onderhoudprotokol vir die assessering van kultuurfaktore sinvol, veral omdat die vrae nou aangesluit het by die bio-ekologiese model. Hierdie agtergrondskennis en teoretiese basis het my ook gerig met 'n wete dat basisvrae buigsaam toegepas moet kan word. Navorsing met betrekking tot die komplekse adolessente ontwikkeling en identiteitsverwerwing binne kultuurgroeperings as unieke konteks, noodsaak 'n kwalitatiewe benadering en interpretasie binne 'n teoretiese raam wat op koherente wyse tot verklaring en insig kan bydra.

Dinamiese assessering sowel as die bio-ekologiese model voorveronderstel 'n postmodernistiese akkommodasie van betekenisgewing en die interpretasie van die sistemiese implikasies daarvan. 'n Besondere sterkpunt is dan ook dat die navorsing binne die rigtende teoretiese raamwerk van psigoanalise, dinamiese assessering en die bio-ekologiese model gelei het tot 'n diepe insig dat 'n projeksie-assesseringsituasie, hetsy mono- of kruiskultureel, 'n unieke mikrosisteem konstitueer en nie aan objektiewe beoordeling onderwerp kan word nie, maar slegs benader kan word in terme van die akkommodering van die unieke individu-in-konteks. Enige vorm van intervensie moet aangepas word sodat die eiesoortige konteks (kultuur) herken en erken word, en behoeftes en interaksies van die betrokke kliënt in aanmerking geneem word. Andersins mag maksimale projeksie-ontlokking

nie realiseer nie, en kontaminasie van data wat verkry word, mag plaasvind. ’n Enkelvoudige teorie sou hierdie spesifieke studie myns insiens nie so soepel akkommodeer het nie.

’n Verdere sterkpunt in my navorsing was my poging om vanuit verskillende paradigmas te werk. Hierdie poging het, in nabetragting, realiseer deur die kontinue rigtende invloed van die twee paradigmas positivisme en postmodernisme as breë navorsingsraam, en ook deur die gebruik van die verskillende paradigmas op verskillende stadia in my navorsing. Myns insiens was dit suksesvol en hoogs sinvol. Die sintese van resultate verkry vanuit navorsingshandelinge wat gerig is deur die onderskeie paradigmas blyk moontlik uit die verryking van insig en verklaring wat hulle bied bo die blote inligting wat elk onderskeidelik opgelewer het. Soos blyk uit my bespreking by 5.3.4, kan die “versoening” van kennis vanuit navorsing in terme van die opponerende paradigmas gesamentlik die “enger” bevindings van elk afsonderlik verryk en belig tot in-diepte denke oor wat die afsonderlike bevindings kan beteken.

Die deelname van vyf verskillende taalgroeperings met beide geslagte verteenwoordig was, alhoewel uitmergelend, ’n besondere sterkpunt in die studie en het bygedra tot waardevolle insigte met betrekking tot die invloed van kultuurfaktore op projeksie-assessering. Deur die adolessente groepering by my studie te betrek het dit hierdie subkulturele groepering se belewings, sienswyses en persepsies na vore laat tree. Alhoewel die laat-adolessente ouderdomsgroepering aanvanklik nagestreef is in die deelnemer seleksie as gevolg van hul moontlik meer gevestigde kulturele identiteit, het ek egter nie genoeg aanmeldings in my praktyk gehad om slegs van hierdie ouderdomsgroep in my studie te kon insluit nie, en moes ek deelnemers betrek vanaf ouderdom 14 jaar.

In ag genome dat my fokuspunt die ontlokking van projeksiepotensiaal, en dus projeksie-assessering was, het die onderhoude (Gesprek 1 en 2), as metodologiese sterkpunt, lig gewerp op die deelnemers se eie oortuigings, persepsies en ander kultuurinvloede wat ’n direkte of indirekte invloed kan uitoefen op die projeksie-assesseringsituasie. Dit het my in staat gestel om moontlike kongruensies of inkongruensies tussen die data van ondersteunende databronne soos die ouer-onderhoude (inname-gesprekke), met die data van die navorsingsgesprekke met die deelnemers en die projeksies te identifiseer en die verskille te oorweeg.

Metodologies was die gebruik van die kultuurgesprek-protokol wat geskoei was op die CAIP sowel as die gebruik van die SSPSS ook ’n sterkpunt. Alhoewel die aanvanklike inname-gesprekke met ouers en die standaardwyse van gesprekvoering met adolessente tydens

assessering supplementêr tot my studie gebruik is, het ek tog besef dat hierdie gesprekke alleen nie 'n voldoende vertroubare databron was tot die assesserings nie, en hierdie besef het daarom versterking verleen aan die gebruik van die kultuurgesprek-protokol saam met projeksies. Die gebruik van die projeksies het my in staat gestel om ondersoek in te stel na die deelnemers se onbewuste betekenisse, as 'n outentieke vorm van waarheid, en die kultuurgesprek het my kennis oor die unieke deelnemer se bewuste kennis van sy/haar identiteit, of nuanses daarvan uitgebrei. Die gebruik van die twee gesprekke tydens my navorsing het meegebring dat projeksie-data verryk is en 'n duideliker beeld van die deelnemer verskyn het. Ek kon die projeksies vergelyk met die inligting vanuit die gesprek oor kultuur, en later ook met die inname-gesprekke met die ouers en met die informele gesprekvoering wat die assessering voorafgegaan het as supplementêre bronne van inligting, en wat in sommige gevalle verskil het. Die SSPSS het my gerig ten opsigte van die identifisering van kultuurverwante temas, wat andersins moontlik verlore inligting sou gewees het.

Die datatriangulering, wel tydrowend en moeisaam, sowel as die voorsiening van alle oudiovisuele data en analises aan elke eksaminator vir 'n data-oudit indien verkies, het myns insiens bygedra tot hoë vlakke van verheldering van die navorsingsproses wat gevolg is, asook die response, resultate, bevindings en gevolgtrekkings.

Die holistiese aard van die breëre assessering, wat nie deel gevorm het van die navorsing nie maar in nakoming van die etiese eis van assessering uitgevoer is, het uiteraard meegebring dat die komplementerende aard van die verskillende bronne van inligting gesorg het vir verryking van navorsingsbevindings. Ek beskou nie verskille vanuit die onderskeie databronne as grond vir die verdoeseling, verdraaiing of verswyging van inligting nie, omdat die "deurdink" van konstrukte op sigself verheldering kan bied op eie persepsies. Dat deelnemers moontlik nie die vrymoedigheid gehad het om direk oor hulle gevoelens of persepsies oor die belewing van die assessering of ten opsigte van kultuur te gesels nie, is waarskynlik (byvoorbeeld by ADA, ASA, DSE, ESE, NDE, waar die deelnemers 'n strenger invloed van ouerlike dissipline gehad het of by IDE, waar streng voorskrifte vir sosiaal-aanvaarbare gedrag gestel word). Die koppeling van Gesprek 1 en 2 se data met die projeksies het dit moontlik gemaak om die deelnemers se onderliggende behoeftes, wense en gevoelens aan die lig te bring en dit te verbind met meer direktiewe inligting, waardeur ek 'n meer volledige en werklikheidsgetroue beeld van hulle kon verkry.

Die kontinue refleksie en bespreking met my supervisor was na my mening een van die werklike sterkpunte van die navorsing. Deurlopende kontak en deurskouing van inligting het

plaasgevind, wat my navorsingsbeplanning en uitvoering versterk het en triangulasie van inligting verskerp het. Die vertroubaarheid en volledigheid van my bevindings is sodoende bevorder.

Die ervaring opgedoen in my M.Ed-studie wat gehandel het oor die invloed van dinamiese assessering op projeksie-ontlokking in die algemeen, sowel as my ervaring met assessering en adolessente in my praktyk kan moontlik beskou word as 'n verdere sterkpunt in die huidige studie omdat dit my in staat gestel het om die deelnemers meer uitnodigend en met respek, intensionaliteit en opregtheid te benader, wat ons verhouding binne die projeksie-assesseringsituasie kon bevorder. Hierdie intensionele nastrewe van sielkundige vaardighede kon myns insiens egter nie die dinamiese invragingstegniek se invloed vervang het nie, soos vanuit die bespreking by 5.3.4 afgelei kon word.

5.3.6.2 Beperkings, leemtes en knelpunte van die navorsing

Die beperkings, leemtes en knelpunte van die studie het betrekking op die literatuur sowel as die metodologie. Die literatuuroorsig het laat blyk dat literatuur oor projeksie-assessering met betrekking tot die opdrag beperk is, dat sommige van die bronne oud is, nie altyd op betroubare/vertroubare navorsing gegrond is nie en/of kultuursydig is. Literatuur ten opsigte van kultuur en die TAT was beperk, in so 'n mate dat die literatuurkontrole daardeur bemoeilik is. Die literatuur met betrekking tot die TAT blyk tans te fokus op kognisie en sistematiese kliniese analisering van projeksies, eerder as maksimale ontlokking, voordele van die TAT of die opdrag. Die omslagtigheid van TAT-analise blyk TAT navorsing terug te hou. Literatuur met betrekking tot kultuur *per se* was weer oorweldigend, en verskillende dissiplines het toeligting verskaf tot die konsep. Die relevansie van al hierdie literatuur vir my studie was tekenend van wesenlike verbande tussen verwante velde, wat erken behoort te word in navorsing. In teenstelling met die omvang van die beskikbare kultuurinligting, blyk inligting beperk te wees met betrekking tot die gebruik van opdrag in projeksie-assessering met kultuurverskillende kliënte. 'n Probleem is dus ervaar om literatuur-kontrolerende inligting te vind. 'n Verdere knelpunt ten opsigte van die beskikbaarheid van literatuur was die verkryging van sekere bronne wat nie beskikbaar was in enige biblioteek nie en waar ek dan sonder 'n spesifieke artikel of boek moes klaarkom. Alhoewel ek sekere artikels aangekoop het via die internet skakels, het die onkoste van sodanige artikels 'n verdere hindernis veroorsaak.

'n Belangrike metodologiese beperking raak die klein skaal van die navorsing, wat "slegs" tien deelnemers betrek het, en net uit vyf taal-groeperings, binne 'n spesifieke praktyk in die Pretoria/Irene-gebied. By implikasie hou dit in dat geen veralgemeenbaarheid moontlik is nie.

Dit kan dus nie sonder meer aanvaar word dat dieselfde bevindings in die wyer Suid-Afrikaanse konteks gemaak sou kon word nie. Gevallestudies streef egter juis eerder na ryk beskrywings van unieke gevalle. Die invloed van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging op 'n verskeidenheid kategorieë in projeksies en hul struktuur is ondersoek met adolessente deelnemers in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies, en hierdie verkenning van die proses sowel as die produk van die projeksie-assessering het dus in diepte plaasgevind.

Ek is in terme van my huistaal uit 'n ander kultuur afkomstig as 8 uit die 10 deelnemers. Ek was glad nie bekend met 6 van die deelnemers se taal/kultuurgroeperings nie. Ek is ook nie volkome bekend met enige van die 10 deelnemers se lewensomstandighede en in hoe 'n mate kultuur omvattend inspeel op hul sienswyses nie, behalwe vir dit wat hulle met my gedeel het. Die moontlikheid bestaan dat hierdie beperking kon gelei het tot vooroordele en subjektiwiteit, wat egter akkommodeer word binne die postmoderne epistemologie. Monitering van my kultuurkennis beperking het deur middel van veldnotas en 'n reflektiewe joernaal plaasgevind, sowel as kontinue reflektiewe gesprekvoering met my studieleier. Gesprekke oor kultuurimpak het, alhoewel beperk, ook met 'n psigometris by die praktyk plaasgevind, wat vertroud is met die kulture van 2 van die deelnemers. Die deelnemers het ingestem dat uitklaring met betrekking tot kultuurverwante inligting, indien nodig, met 'n eksterne valideerder mag plaasvind. 'n Eksterne valideerder is ook omvattend en uitgebreid gebruik nadat interpretasies van die projeksies gedoen is, om te probeer verseker dat foutiewe interpretasies nie sou intree as gevolg van beperkte kultuurkennis nie.

'n Ander belangrike invloed wat my navorsing ingeperk het, was uiteraard die feit dat deelnemers met slegs een primêre huistaal, anders as Engels, uiters moeilik bekombaar was. Talle gesinne wat adolessente aangemeld het by die praktyk het Engels as huistaal gebruik, alhoewel sterk kultuurwortels in ander taalgemeenskappe gesetel was. Suid-Afrikaanse realiteite het hier die septer geswaai. Tydbeperkings wat op die navorsing geplaas is, het my genoodsaak om hierdie faktor te akkommodeer ten einde sperdatums te kon haal.

Kulturele vooroordeel wat kontaminasie van data binne assesserings mag veroorsaak is, in die lig van die navorsingsfokus, nie volledig ondersoek nie. Soos reeds genoem kan die omvang van die konsep *kultuur* nie in 'n studie van "beperkte" omvang akkommodeer word nie. Hierdie beperking kan egter in verdere navorsing ondersoek word.

Omvattende uitklaring met eksterne kultuurvalideerders het nie plaasgevind ten opsigte van die uiteindelike interpretasies nie. Die rede hiervoor is dat dit onnodig geblyk het ten opsigte

van die tipe resultate wat verkry is. Die besluit mag egter ’n moontlike leemte van my studie wees.

As gevolg van die probleme wat navorsers wêreldwyd ervaar om kultuur as fenomeen te definieer, moes ek ’n werksdefinisie formuleer van die kultuurverskynsel. My definisie, wat saamgestel is vanuit ’n sielkundige assesseringsperspektief, sou my studie uiteraard inperk en leemtes in die ondersoek en gevolgtrekkings veroorsaak. Die omvang van die kultuurverskynsel kan nie in een studie as konstruk gedek kan word nie. As gevolg van die eksperimentele en verkennende aard van my ondersoek het ek intensioneel nie ’n té vaste vooropgestelde konstruering van die fenomeen *kultuur* nagestreef nie. As gevolg hiervan het ek as navorser en assessor met tye, veral aan die begin van die navorsing, onsekerheid beleef oor watter vrae om te vra tydens die kultuurgesprek, eerstens omdat ek die deelnemers se stem nie aan bande wou lê nie en tweedens omdat ek hul perspektiewe “vars” en ongekontamineerd wou ontgin. In retrospek is ek tevrede dat die ryk inligting wat verkry is juis ontgin is as gevolg van die geleidelike groei wat ontstaan het vanuit hierdie oop, eksplorerende aard van die gestelde struktuur van die kultuurgesprek. Verdere navorsingsweë word egter geopen deur hierdie leemte. Verbande met ander vakgebiede, deur kultuurbeskouings byvoorbeeld vanuit die antropologie meer toegespits te ondersoek, mag nuwe lig op hierdie studie werp en verdere gevolgtrekkings moontlik maak. Die uitbreiding en verdere strukturering, moontlik vanuit sekere dissiplinêr spesifieke sienswyses soos die semiotiese beskouing (*semiotic notion*) van kultuur as ’n *web of shared meanings* (Geertz, 1973:89), sowel as verkenning van die verdere navorsing van Hofstede en Hofstede (2010) waar die implikasies van die ui-metafoor van kultuur ten opsigte van projeksie-assessering in mono- en kruiskulturele assesserings in diepte ondersoek kan word, kan sodanige leemtes aanspreek.

’n Verdere beperking van my studie, veral ten opsigte van nieverbale kommunikasie tussen my en deelnemers, is die gebrek aan ’n in-diepte analise van die video-opnames om te sien hoe nieverbale kommunikasie bygedra het tot of afgebreek het aan hindernisse tydens die assessering. In die lig van navorsing wat reeds gedoen is oor die impak van nieverbale kommunikasie op kruiskulturele interaksie (vergelyk Lago, 2006:53), sou so ’n in-diepte ondersoek verrykend kon lig gewerp het op kultuurverwante nieverbale seine wat ek moontlik kon gemis het tydens die projeksie-assesserings en gepaardgaande gesprekke, en as toeligting gedien het vir sielkundiges wat kruiskultureel met kliënte in Suid-Afrika werk.

Die hoogtepunt waarop die vertellings by Projeksieplaat 7 dikwels geëindig het, kon moontlik gedeeltelik die uitkoms van ander faktore as die dinamiese tegniek van invraging gewees het. Waar die deelnemers oënskynlik danksy die doel van die aanmoedigings toenemend

selfstandig 'n koherente, afgeronde projeksie gelewer het, ontstaan die vraag tog of dit werklik uitsluitlik toegeskryf kan word aan die invloed van die tegniek en of die uitkoms van leereffek by projeksies *per se* nie ook 'n bydrae gelewer het nie. Vergelykende data om hierdie moontlikheid te ondersoek was egter nie beskikbaar nie. Die studie sou dus gewen het aan vertroubaarheid indien ek verdere deelnemers uitsluitlik met die Murray-opdrag, maar met dieselfde deurlopende styl van aanmoedigings by 'n projeksie-assessering op dieselfde versameling projeksieplate betrek het. Hiervolgens sou skerper lig gewerp kon word op die omvang en aard van die invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Hierdie beperking is volgens my die grootste, en behoort in verdere navorsing aangespreek te word.

Omdat my studie kwalitatief van aard was en ek dus 'n deelnemer aan die navorsing was, moes ek sover moontlik waak daarteen dat my eie subjektiewe menings, opinies, of vooroordele nie my interpretasies sowel as die bevindings van die studie kon beïnvloed nie. My eie ervaarde tekortkominge, soos herhaaldelik uitgelig tydens die besprekings in hoofstuk 4, was vir my 'n voortdurende waarskuwingslig, alhoewel die eise vir etiese assessering toelaat vir die tekorte van sielkundiges en die herkenning en erkenning van tekorte bepleit.

5.3.6.3 Die moontlike waarde van die navorsing

1. Bydraes tot teorie

Die bevindings en gevolgtrekkings van hierdie studie kwalifiseer as 'n sinvolle bydrae tot die bestaande kennis met betrekking tot projeksie-ontlokking, dinamiese assessering en TAT-assessering in mono- en kruiskulturele situasies. Ek het nie tydens my literatuuroorsig enige Suid-Afrikaanse studies gevind waar projeksie-ontlokking in assesseringsituasies kruiskultureel ondersoek is nie. Ek kon ook geen studies vind waar dinamiese assessering ingespan is om projeksie-assessering te verryk nie. Geen studies is gevind waar die belewings en/of perspektiewe van die adolessente groepering vantevore ondersoek is met betrekking tot projeksie-assessering en/of die impak van kultuur op die assessering nie.

Nuwe kennis blyk ook met betrekking tot die gesamentlike gebruik van die positivistiese en postmodernistiese benaderingswyses tot assessering. Die spanning wat daardeur geskep is, het myns insiens positiewe verryking in die assesseringsproses meegebring deurdat die positivistiese benadering 'n kontinue bewustheid by my geskep het ten opsigte van die moontlike invloed van hoe iets gevra word vóór en tydens die assessering. Ek was veral bewus van die spanning tussen die twee benaderings tydens die analisering van die data, omdat ek deurlopend by die Bellak- en Haworth metodes moes terugkeer na die gestelde definiëring van die onderskeie kategorieë. Alhoewel ek my bes probeer het om so noukeurig

moontlik binne die grense van hierdie beskrywings van kategorieë te bly, was ek steeds met tye onseker oor my interpretasie van 'n kategorie. Ek was dus baie bewus van tekorte en beperkings van my eie kennis en insigte, sowel as waar hierdie metodes myns insiens sou tekortgeskiet het. 'n Verdere spanning tussen die verskillende benaderings was die weersprekende inligting wat met tye geblyk het, wat gesorg het vir 'n kontinue bewustheid van elke benadering se sterkpunte en swakpunte binne hierdie studie, byvoorbeeld wanneer die bevindings van die strukturele analise nie verdieping in projeksies "erken" het nie, en/of wanneer die "weersprekende" aard van syfergeoriënteerde uitkomste en kwalitatiewe belewings en observasies "gebots" het, soos aangetoon is by 5.3.4. Die verrykende aard van die twee benaderings se stelle inligting en interpretasiewyses het my egter gedwing om vanuit meer as een hoek na die data te kyk en interpretasies te maak wat, vir my, ten spyte van die kompleksiteit en worsteling tydens die data-analise, die resultaat uiters sinvol en bevredigend maak. Grense van navorsingsteorie is weliswaar gestrek deur beide positivistiese en postmoderne navorsingsparadigmas en kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings te betrek, wat implikasies vir navorsingsteorie in die sielkundige assesseringsdomein inhou.

Die eise van etiese, praktiese maniere waarop projektiewe ontlokking effektief kan plaasvind in mono- en in kruiskulturele assesseringsituasies, maak my studie 'n onderwerp van groot belang. Kennis is uitgebrei oor vertroubare en geldige projeksie-assesserings in 'n mono- en kruiskulturele situasie, veral te danke aan die omvattende en taakintensiewe data-analise van die tien gevallestudies. 'n Belangrike teoretiese bydrae lê in die invloed van die toepassing van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging, naamlik dat dit lei tot verdieping van projeksies en die verskaffing van ryker data en inhibisies minimaliseer. Die differensiële impak van kulturele invloede op projeksies en die uitwys dat foutiewe analises kan plaasvind indien kulturele faktore nie erken en herken word nie, mag 'n belangrike bydrae met betrekking tot sielkundige projeksie-assessering wees. Byvoorbeeld, sielkundiges mag kultureelgeïnspireerde toleransie as passiewe aanvaarding en "oorgee" interpreteer. Persoonlikheidskenmerke mag as gevolg van misinterpretasie van kulturele faktore aan die kliënt toegeskryf word, wat moontlik 'n foutiewe diagnose mag impliseer, veral waar triangulering van bevindings met dié van ander assesseringsmedia nie verkry word nie. Verdere navorsing is nodig om uitsluitsel te verkry met betekking tot die moontlike risiko van misinterpretasie en gepaardgaande diagnose in kruiskulturele assessering, veral in die lig daarvan dat 'n diagnose vereis word vir gesondheidsorgbefondsing.

2. Bydraes tot die navorsingsmetodologie

Soos reeds genoem, mag my studie 'n metodologiese bydrae lewer ten opsigte van die inskakeling van die twee gesprekke wat met die deelnemers gevoer is na die projeksie-

assessering, sowel as ten opsigte van inligting wat oopgedek is deur die gespreksprotokol geskoei op die CAIP te gebruik. Dié inligting wat verkry is vanuit twee gesprekke het bevindings verhelder en 'n verband getoon met die deelnemer se projeksies, oortuigings, persepsies en ander kultuurinvloede wat 'n direkte of indirekte invloed uitgeoefen het op die projeksie-assesseringsituasie. Ten spyte van leemtes wat uitgewys is, kan dit navorsers en sielkundiges in staat stel om die uniekheid van die kliënt te verken, onontginde inligting te verkry, moontlike misinterpretasies te verminder (vgl. persoonlikheidstrekke *vs* kultuurinvloede) en moontlike gepaardgaande verkeerde diagnose te beperk. Verdere ondersoek en verfyning van die gesprek is egter nodig. Navorsingsweë word weereens hierdeur geopen. Die inligting en bevindings wat na vore getree het vanuit die inskakeling van die SSPSS, mag ook 'n metodologiese bydrae lewer, veral omdat waarde toegevoeg is tot die ontwikkeling van insigte oor kulturele invloed by deelnemers. Die SSPSS het waarde toegevoeg op grond van die struktuur wat dit verskaf het tydens die analisering van die data en die identifisering van temas in die kliënt se projeksies wat verwant aan kultuur is. In my studie het die resultate egter nie by alle deelnemers relevansie getoon ten opsigte van mý navorsingsvrae nie. Die toepaslikheid en bruikbaarheid van hierdie instrument in die Suid-Afrikaanse konteks behoort egter formeel ondersoek te word.

'n Bydrae op metodologiese vlak mag ook geleë wees in die bevindings met betrekking tot die deelnemers se belewings van die assesseringsprosedures, omdat dit implikasies mag inhou vir data-insamelingstegnieke in navorsing op alle vorms van sielkundige assessering sowel as dinamiese assessering *per se*. Die perspektief van die deelnemer direk by die navorsing blyk sin te maak. Ek kon nie navorsingsinligting opspoor met betrekking tot perspektiewe van deelnemers waar projeksie-assessering plaasgevind het nie, veral nie waar opdraggewing ondersoek is nie. Belangrike inligting oor assessering mag ontgin word indien die belewing van die deelnemer eksploreer word.

In retrospek het my strewe om die uniekheid van elke deelnemer so suiwer moontlik te erken en herken, my worsteling met paradigmatiese invloede veroorsaak. Hierdie kontinue strewe om erkenning te verleen en herkenning van invloede te probeer vergemaklik tydens die navorsing, het veroorsaak dat aanpassings tydens die navorsing gemaak is. Dit verklaar verskille tussen hoofstuk 1 en 3. Retrospeksie het my ook uitgebring by die gesag van pragmatisme (Cresswell, 2007:22-23). Cresswell (2007:22) beskryf pragmatisme as 'n paradigma of wêreldbeskouing wat navorsers rig om te fokus op die uitkoms van die navorsing. Instede van te fokus op metodes, fokus pragmatiese navorsers eerder op die fenomeen wat nagevors word en die navorsingsvrae wat gestel word daaroor. Hy stel dat pragmatisme kommer met betrekking tot "wat werk" vir die navorsingsituasie en oplossings

vir probleme wat antisipeer en ervaar word, akkommodeer en hanteer (Cresswell, 2011:22-23). In praktyk hou dit in dat die pragmatiese navorser verskeie data-insamelingsmetodes (beide kwalitatief en kwantitatief) gebruik om sodoende te verseker dat die studie die navorsingsprobleem aanspreek, ook in gevallestudies (Cresswell, 2007:23). Ek het as pragmatis opgetree in die volgende: Ek was nie toegewy aan slegs een filosofie nie; ek het metodes, tegnieke, protokolle en prosedures ingeskakel wat die navorsingsbehoeftes en doelwitte aangespreek het; waarheid is beskou as dít wat op ’n betrokke tydstip werk; ek het na die “wat” en “hoe” van my navorsing gekyk deur ’n lens van waarnatoe ek wou gaan met die navorsing, wat ek wou uitvind en ek het deurlopend erken dat navorsing plaasvind binne sosiale en spesifieke kontekste.

3. Bydraes tot die professionele praktyk

Bydraes ten opsigte van die opvoedkundige sielkundige praktyk mag veral lê in die hantering van kruiskulturele assesserings, die ontginning van die CAIP en SSPSS as assesseringsmedia, en die ontginning van die waarde van die gesprek oor kulturele invloede. Die dinamiese tegniek van invraging by projeksie-assessering mag veral waarde toevoeg in die ontginning van projeksiepotensiaal. Die eenvoud van die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging, maak dit veral geskik vir inkorporering in professionele praktyk.

4. Ander bydraes

Die grootste waarde van die navorsing mag moontlik lê in die vrug daarvan vir die direkte deelnemers, naamlik die tien adolessente, ekself en hul onmiddellike gesinne. Waar ons verhoudings vinniger tot sterker werksalliansies ontwikkel het (my eie observasie), kon terapeutiese vordering moontlik vinniger bereik word. DDE, EDE, IDE en NDE het reeds direk na die assessering eie insigte oor “voordele” rapporteer wat vir hulle voortvloeiend was uit die assessering. My eie groei in kennis en vaardighede oor die gebruik van nie-leidende vrae, die uitvoer van die tegniek, die uitvoer van navorsing, die tap van projeksiepotensiaal deur ’n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksies, sowel as kennis oor ander kulture en die realiteit en relevansie daarvan veral in sielkundige assesseringsituasies, is ryklik uitgebrei. Deelnemer-observasies, etiese vraagstukke en reflektiewe insigte het deurlopende groei en nuwe insigte in myself, die deelnemers en die navorsing meegebring. Hierdie insigte het deurlopend tot die herbesoek van data, resultate, bevindings en gevolgtrekkings gelei en kruisverifikasie in die navorsing versterk.

5.4 GEVOLGTREKKINGS: DIE ANTWOORDE OP MY NAVORSINGSVRAE

5.4.1 WATTER BYDRAE, INDIEN ENIGE, KAN 'n DINAMIESE INVRAGINGSTEGNIEK BY DIE GEBRUIK VAN PROJEKSIEPLATE LEWER OM RYKER EN MEER PROJEKSIES BY ADOLESSENTE IN MONO- EN KRUISKULTURELE ASSESSERINGSITUASIES TE ONTLOK?

Die uniekheid van elke deelnemer, soos aangetoon in hoofstuk 4, beïnvloed uiteraard die finale beantwoording van hierdie vraag. Ek gaan poog om te antwoord deur ooreenkomste te midde van die uniekheid van die gevalle te probeer vind.

Die bydrae van die dinamiese assesseringstegniek van invraging het veral op twee vlakke gelê, naamlik dié van die assesseringsproses en dié van die response. Die bydrae van die tegniek tot die verbetering van die projeksie-assesserings**proses** is veral gevind in die gerapporteerde **begripsverheldering** met betrekking tot die taak wat plaasgevind het by ADA, DDE, EDE, ESE en ISE; die toenemende **gemaklikheid** wat teweeg gebring is by ASA, DDE, EDE, ISE en NDE; my insette wat as **aanmoedigend** geïdentifiseer was deur NSE; die verdiepte **vertroue** wat ervaar is deur EDE; die **motiveringsfaktor,** om slegs die beste te probeer gee, by NSE; **makliker of beter vertellings** na my verduidelikings aan ADA, ASA en ISE; 'n **warmer**, meer **uitnodigende** assesseringsituasie wat geskep is by IDE, ISE, NDE en NSE; die "**versagting**" van kulturele verskille by EDE, ESE en NDE; die **positiewe affektiewe belewing** wat geskep is by ESE, IDE en NSE; die **vermindering van wantroue** by ISE; die skep van **emosionele verkenningsgeleentheid** by NDE; asook die daarstelling van **intellektuele uitdagings** by NSE.

Met betrekking tot **response** kan die gevolgtrekking gemaak word dat alle deelnemers se response positief deur die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging beïnvloed is (vergelyk Tabel 5.1 en 5.2). Die kategorieë wat die meeste beïnvloed is, is reeds bespreek by die metaskou op die data-analise. Opsommend kan gestel word dat die bydrae van die dinamiese assesseringstegniek van invraging veral daarin gesetel was dat projeksies verdiep het by al die gevallestudies, dat alle kategorieë van die projeksie-analise positief beïnvloed is by alle deelnemers, behalwe die kategorie Wêreldbeskouing (9/10 beïnvloed), Verdedigingsmeganismes (7/10 beïnvloed) en Verhoogde superego-manifestasies (9/10 beïnvloed). Die bydrae van die tegniek lê ook op die gebied van die strukturele kenmerke van projeksies deurdat al die kategorieë beïnvloed was, hoewel in wisselende mate. Die bydrae van die tegniek was veral groot in terme van veranderde responspatrone, verminderde aanmoedigings benodig, veranderings in die toonaard van die projektiewe vertellings, en vereenvoudigde, verminderde insette van my as assesseerder.

EDE was uitgesproke oor haar gevoelens teenoor Afrikaanssprekende persone, maar die proses sowel as die response blyk, ten spyte van haar uitspraak, positief beïnvloed te gewees het deur toepassing van die tegniek. By NDE is dieselfde gevolgtrekking moontlik ten spyte van my ontoepaslike kleredrag, gesien haar uitspraak oor kerklike en kulturele reëls oor kleredrag. Ten spyte van die feit dat ek 'n langbroek tydens die assessering gedra het, is positiewe resultate bereik met betrekking tot projeksieverdieping en strukturele verskille in haar projektiewe vertellings.

As 'n gemiddelde woordtelling vir projeksievertellings deur kinders, stel Murray (1971:7) honderd en vyftig woorde vir 'n kind se projeksie en Aronow *et al.* (2001:23) dui honderd woorde aan. Nege deelnemers aan die studie het die gestelde tellings oorskry. Slegs DSE het minder as 100 woorde per storie gelewer, naamlik 98-57-98-33-66-81-115, dus 'n gemiddelde woordtelling van 78,3. Dit is sinvol om te let op die verhoging in sy responsvolume na my laaste toepassing van die dinamiese invragingstegniek tydens Projeksieplaat 7 (115). ESE, wie se vertellings ook beperk was, het na die toepassing van die tegniek alle responsvolumes verhoog, tot so 'n mate dat sy responsvolume meer as verdubbel het vanaf Projeksieplaat 1 (165) tot Projeksieplaat 7 (380). Dit kan dus dien as verdere bevestiging van die bydrae van die dinamiese assesseringstegniek van invraging by hierdie tien deelnemers.

De Beer (2006:8) stel dat assessering in multikulturele kontekste ernstige kommer wek in veral kognitiewe assessering, waar dinamiese assessering dan na vore getree het as 'n moontlike oplossing vir sommige van die tekortkominge van modernistiese assesserings (Murphy & Maree, 2009:425). Geen duiding van literatuur oor die voordeel van dinamiese assessering in emosionele of projeksie-assesserings kon egter gevind word nie. Die bydrae van 'n dinamiese tegniek van invraging en die verrykende aard daarvan blyk, behalwe vir die bevindings van my magisterstudie, nuwe inligting te wees by projeksie-ontlokking.

'n Verdere effek wat die dinamiese assesseringstegniek gehad het, blyk uit die navorsingsresultate van die SSPSS. By NDE se vertellings is agentskap temas 19 keer gemeld teenoor 20 keer vir gemeensaamheidstemas, wat kon dui as bevestiging vir haar gerapporteerde spanning tussen individualiteit en gemeensaamheid. Die kultuurplaat vertelling dui geen positiewe temas aan nie, in teenstelling met haar ander projeksieplate. Dit mag beteken dat sy sensitief is oor rasseverhoudings en kruiskulturele interaksie, wat betekenisvol mag wees in die lig van die kruiskulturele aard van die assessering. Ten spyte van die feit dat die SSPSS nie tematiese veranderinge met betrekking tot die SSPSS temas aangedui het nie, was haar projeksie-ontlokking positief affekteer deur die tegniek, wat mag

inhou dat die tegniek 'n positiewe verandering in haar projeksies teweeg gebring het ten spyte van kruiskulturele versperrings.

Die SSPSS se navorsingsresultate dui aan dat meer positiewe keerkante van die temas by NSE identifiseer is tydens Fase 3. Bemeestering, Prestasie, Kompetisie, Agting, Affiliasie, Harmonie en Solidariteit was positief beteken tydens Fase 3, in teenstelling met Fase 1, waar die temas óf nie voorgekom het nie, óf negatief beteken was. Die tegniek het dan, in NSE se geval, tot 'n vermeerdering in opsigtelik positiewe kultuurverwante temas in sy vertellings gelei. 'n Gevolgtrekking dat die bydrae van die dinamiese assesseringstegniek van invraging sekere kultureelverwante temas positief inspireer het by NSE, blyk toelaatbaar te wees.

By IDE toon die resultate van die SSPS ook 'n patroonmatige verskil ten opsigte van haar temas tydens Fase 1 en 3. Meer soorte temas is identifiseer by haar vertellings in Fase 3. Die vertelling by die kultuurplaat, Projeksieplaat 4 by IDE, bevat die meeste temas (10) van al haar vertellings. Dit wil voorkom of die kultuurplaat egter hoofsaaklik die negatiewe fasette van temas by IDE gesneller het. Twee ambivalente beskouings van temas kom hier vir die eerste keer voor, naamlik van Verantwoordelikheid en Solidariteit. Die kultuurplaat bevat slegs 1 positiewe perspektief op 'n tema, teenoor 7 negatiewe perspektiewe. Van die 5 agentskaptemas is 4 as negatief beteken, terwyl Verantwoordelikheid ongediffensieerd beskou is. By temas met betrekking tot gemeensaamheid by die kultuurplaat, is slegs 1 in 'n positiewe lig identifiseer, naamlik Versorging. Die res van die gemeensaamheid-temas is almal negatief beteken.

Behalwe vir navorsing wat volgehoue onderneem word deur Dana (2005) ten opsigte van kulturele impak op projeksieplate, kon ek nie verdere navorsing opspoor waar die SSPSS by projeksieplate gebruik is nie. In Suid-Afrika blyk geen navorsing hieroor, wat ek kon opspoor, gedoen te gewees het nie. Dana se navorsing blyk toegespits te wees op prosesmatige riglyne om kulturele billikheid in assessering in die breë te verseker, sowel as om gestandaardiseerde analise vir projeksieplate daar te stel.

5.4.2 WATTER BELEWING HET ADOLESSENTE IN MONO- EN KRUISKULTURELE ASSESSERINGSITUASIES VAN DIE GEBRUIK VAN DIE MURRAY-METODE *VERSUS* DIE GEBRUIK VAN 'n DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK VAN INVRAGING, TYDENS ASSESSERING MET PROJEKSIES?

Deelnemers in die mono- sowel as kruiskulturele assesseringsituasies was nie altyd duidelik oor hul belewing van die twee metodes nie en het nie altyd 'n verskil uitgelig nie. Maar, soos

in die antwoord op Vraag 1 uiteengesit, kan uit die resultate afgelei word dat die dinamiese assesseringstegniek van invraging wel die projeksiepotensiaal verhoog het deurdat verdieping en vermeerdering van projeksies plaasgevind het, wat deurskouing van die belewing van die deelnemers noop.

Die gesprekke oor die deelnemers se belewing van die Murray-metode *vs* die dinamiese assesseringstegniek van invraging dui aan dat laasgenoemde tegniek 'n bereidheid geskep het om met die projeksieplate om te gaan, 'n intensionaliteit tot beter en meer vertellings, en dat 'n gerustheid ingetree het oor wat my woorde en gedrag nou eintlik beteken. My verduidelikings blyk 'n affektiewe bereidheid te geskep het wat meegehelp het tot "verbeterde" vertellings. Hierdie tendens blyk teenwoordig te wees by deelnemers in die mono- sowel as kruiskulturele assesseringsituasies.

Dit wil voorkom of die appèl van 'n spesifieke projeksieplaat dikwels meer van 'n motiveerder was tot vertelling, maar dat bereidheid tot respons wel gewek is deur die dinamiese assesseringstegniek van invraging. Hiermee word bedoel dat die gerusstellingskomponent, volgens die deelnemers, groter bereidheid en openheid geskep het tot "beter" en "meer" projektering. Van die beskrywende woorde wat deur die deelnemers gebruik is tydens die eksplorasie van hul belewing van die onderskeie metodes, was dat dinamiese assesseringsinsette interpreteer is as **behulpsaamheid** en **geduld** deur ESE; EDE het die toepassing van die tegniek beleef as dat dit **vertroue** en **gemaklikheid** by haar geskep het, terwyl ESE, NDE en NSE gestel het dat 'n **positiewe "gevoel"-belewing** geskep is deur die tegniek, wat hulle as **omgee**, **aandag** gee, **hulpverlening, luister** en die betoning van **belangstelling** beskryf het; NSE het die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging beleef as **motivering**, 'n aanmoedigingswyse om méér te vertel en aan te hou vertel; IDE het ook positiewe emosionele belewings uitgelig deurdat sy ervaar het dat die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging haar **verhoogde selfvertroue en sekerheid** laat ervaar het, dat sy instaat was om dan verder in die storie te dink, dat dit haar vertellings gestruktureer het en haar inligting laat verskaf het wat sy andersins sou uitgelaat het.

Positiewe belewings van die Murray-metode is uitgelig deur ASA, DSE, ESE, IDE, NDE. Positiewe belewings van die dinamiese assesseringstegniek van invraging is uitgelig deur al die deelnemers. Belewings dat die Murray-metode nie voldoende inligting gegee het en/of duidelikheid gebied het ten opsigte van wat verwag is nie, is aangevoer deur DDE, IDE, ISE. Belewings wat die invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging beskryf as dat dit begryping meegebring het van die doel van my insette, of van wat verwag is tydens

die vertellings, is uitgelig deur almal behalwe ASA en DSE. Belewings dat die dinamiese assesseringstegniek van invraging aanmoedigend ervaar is en gehelp het om meer besonderhede te verskaf tydens vertellings, is uitgelig deur DSE, ESE, IDE, ISE, NDE, NSE en die identifisering van insette wat gehelp het om deelnemers te laat verstaan wat om te doen en/of beter vertellings te lewer het gewissel. Sodanige insette is egter deur almal identifiseer.

Blyke van ambivalensie oor die metodes of waar beide metodes as positief beleef is, het voorgekom by ASA, DSE, IDE, ISE, NDE, NSE. Belewings wat weerspreek word deur die resultate van die navorsing is aangehoor by ASA, wat gestel het dat hy ten volle begryp het wat hom te doen staan by die Murray-metode, maar waar blyke van die meer positiewe invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging bevind is deurdat sy angsvlakke afgeneem het en “beter” en meer projektiewe vertellings tydens Fase 3 bevind is. Dieselfde geld by DSE, waar sy verklaring dat hy van meet af ten volle begryp het wat van hom verwag is, weerspreek is deur sy volgehoue gesukkel met vertellings tot op die einde. ESE het ook gestel dat hy by die Murray-metode geweet het wat om te doen, maar homself weerspreek deur die voordele van die dinamiese assesseringstegniek uit te lig. Sy response tydens die Murray-metode-vertellings het baie insette, rigtinggewende vrae en herhalings van my kant af vereis om versadigde vertellings te ontlok, terwyl my insette in Fase 3 oorwegend eenvoudige insette was om storie-formaat vertellings, met positiewe uitkomste, te ontlok.

Negatiewe belewings van die dinamiese assesseringstegniek se toepassing is ook identifiseer, maar eerder by kruiskulturele deelnemers. Dit het geblyk dat my stiltes dissonanse veroorsaak het by DDE, ESE en NSE. My stiltes is nie as deel van die dinamiese assesseringstegniek van invraging verduidelik nie, in retrospek ’n tekort in my toepassing van die tegniek. ISE het sy negatiewe belewing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging verduidelik deurdat hy aan die een kant my kontinue “*prompting and probing*” waardeer het, maar dit aan die ander kant moeilik gevind het om te dink as gevolg van dieselfde gedrag. NDE blyk dieselfde te ervaar het deurdat sy gestel het dat my “*prompting and probing*” soms ’n ongemaklikheid by haar veroorsaak het wanneer dit haar fokus onderbreek het. Dit wil voorkom of sy langer stiltes sou verkies het sodat sy haar vertelling kon oorweeg en uitdink.

Op metodologiese vlak hou die bevindings met betrekking tot die belewings van die deelnemers implikasies in vir die data-insamelingstegnieke wat gebruik word in navorsing op projeksie-assessering en op die invloed van dinamiese assesseringstegnieke. Dit skyn

belangrik te wees om deelnemers en kliënte direk te betrek by die navorsing en om nie slegs by wyse van afleiding te steun op die inligting vanuit assesserings of sielkundige intervensies nie. Ek het nie studies ten opsigte van TAT toepassing en/of projeksie-assessering gevind waar die belewing van die deelnemers na die intervensies verken is nie. Dit blyk dat assesseringsintervensies alleen nie voldoende is om 'n volledige beeld van die effek te konstrueer nie, aangesien deelnemers nie noodwendig hul negatiewe belewings uit hul eie met die navorser sal bespreek nie. Belangrike inligting oor die intervensie mag dan onontgin bly en tot waninterpretasie lei.

Met betrekking tot praktyk sowel as navorsing wil dit dus voorkom of die deelnemers veel meer integraal as medespelers behoort toe te tree. Dit blyk dat 'n ondersoek na die etiese uitvoering van assessering 'n sensitiwiteit vir die deelnemerkliënt se perspektief en belewing moet toon. Die kliënt of deelnemer se stem mag belangrike bates en tekortkominge in assesseringsintervensies uitwys wat die bevindings en gevolgtrekkings met betrekking tot resultate direk sal beïnvloed.

Lillejord en Soreide (2003:89) stel dat gesprekvoering 'n eeu-oue wyse is om kennis te konstrueer oor die wêreld waarin ons leef (in hierdie studie, deur middel van die gesprek oor deelnemers se belewing van die onderskeie metodes van projeksie-assessering en ook die gesprek met betrekking tot kultuur, wat hierna bespreek word). Die skrywers meen dat die tiperende kenmerke van die kwalitatiewe onderhoud (soos deels in hierdie studie gebruik is) reeds in die verlede baie lig gewerp het op hoe mense hul eie persoonlike ervarings verduidelik en interpreteer. Lillejord en Soreide (2003:90) lig uit dat, wanneer onderhoude gebruik word, een van die implisiete teoretiese aannames is dat die persone wat deelneem aan die onderhoud intersubjektief kennis konstrueer deur middel van die vrae, antwoorde en kommentaar. In my studie is kennis ko-konstrueer deurdat ek soms antwoorde of gedeeltelike verklarings sou bied soos by DDE en NSE met betrekking tot my stiltes, wat dan onmiddellike dissonanse sou kon laat opklaar, of die geleentheid kon bied vir verdere invraging of uitklaring van onsekerhede.

5.4.3 HOE BEÏNVLOED KULTUUR, AL DAN NIE, DIE DINAMIESE PROJEKSIE-ASSESSERINGSPROSES EN BETEKENIS VAN RESPONSE BY ADOLESSENTE?

Die navorsingsbevindings per deelnemer het getoon dat kultuur die projeksie-assesseringsproses sowel as die response van alle adolessente-deelnemers beïnvloed het. Die overte en/of subtiele teenwoordigheid van kultuurinvloed was dus teenwoordig by alle mono- én kruiskulturele projeksie-assesserings.

Respekvolle optrede van my as assesseerder sowel as die deelnemers blyk die **assesseringsproses** by al die deelnemers te beïnvloed het deurdat dit die interaksie tydens die proses gemakliker gemaak het. Veral by DSE was sy respek opsigtelik en het die respekvolle proses die, vir hom, problematiese aard van vertelling positief beïnvloed, ten spyte van sy aversie daarteen.

Kultuur het die **monokulturele** projeksie-**assesseringsproses** beïnvloed deurdat ADA se ouderdomsgroepering moontlik kon bygedra het tot haar gegiggel tydens die assessering, sowel as tot die afwysende gedrag wat ek by haar ervaar het. Dit wil voorkom of my unieke beperkings, omdat ek haar “nie kon laat praat het nie” (vergelyk K.106-108), die monokulturele situasie negatief beïnvloed het, en nie ander kulturele belemmerings nie. Haar gedrag het dissonanse by my geskep waar ek later gevoel het dat niks wat ek probeer werklik ’n positiewe bydrae lewer in die vorentoe gaan van haar vertellings nie, ’n gevolgtrekking wat weerlê is deur die resultate van die analise van haar data. ASA se klem op verdraagsaamheid, respek, en sy beskouing van die moeder-figuur as dominant en besluitnemend, mag moontlik bygedra het om die projeksie-assesseringsproses ’n respekvolle en gemaklike situasie te maak, ten spyte van my belewing dat die proses moeilik was.

Kultuurfaktore mag die **kruiskulturele** projeksie-**assesseringsproses** beïnvloed het by al die deelnemers vanuit ander kulture. EDE se verklaring dat sy nie gemaklik voel by Afrikaanse persone nie, terwyl ek Afrikaans is, het oënskynlik nie ’n negatiewe invloed op die proses gehad nie deurdat sy tydens Gesprek 2 gestel het hoe my onbevooroordeeldheid haar gemaklik laat voel het (K.55). ’n Implikasie hiervan mag wees dat die optrede van die assessor kulturele vooroordele van ’n deelnemer vanuit ’n ander kultuur kan neutraliseer, dat personale en professionele kwaliteite, saam met die toepassing van die dinamiese assesseringstegniek van invraging, kan lei tot kultuurvriendelike gedrag wat beide kan bydra tot positiewe emosionele belewings wat projeksie-ontlokking kan aanhelp. ISE se siening dat vroue meer oop is as mans-figure, mag bygedra het tot die skep van gemaklikheid in die proses omdat hy my geslag as minder bedreigend kon ervaar het. By NSE het sy klem op positiewe kenmerke van die Afrika-kultuurgroep waar gemeensaamheid, belangstelling en omgee tekenend is, moontlik bygedra om die assesseringsproses ’n respekvolle en gemakliker situasie te maak vir ons albei. Dit wil voorkom of bevindings ten opsigte van die projeksie-assesseringsproses dui op ’n toenemende gemaklik-raak by NSE, veral vanaf Projeksieplaat 5. Hierdie veranderings dui aan dat die invloed van ander, minder opvallende kultuurkenmerke, ook sou kon verminder het.

Taalhindernisse kon by al die kruiskulturele projeksie-assesserings voorgekom het, alhoewel ek dit nie deurgaans bemerk het nie. Al die kruiskulturele assesserings is in Engels, wat nie my huistaal was nie, uitgevoer. Sewe van die deelnemers se huistaal is wel deur hulle gestipuleer as Engels, maar hul kulturele wortels en uitsprake was tipies verwant aan hul paterne en materne moedertaal, wat begrip by beide assessor en deelnemers bemoeilik het. Ek het veral taalhindernisse ervaar by IDE, ISE, NDE en NSE. Taalhindernisse het voorgekom in die ouditiewe onderskeiding van wat gesê is deur beide die deelnemer en myself, en uitklaring is meermale deur beide partye gevra. Op ekspressiewe vlak het die uitspraak van woorde, sinskonstruksie en die invloed van sagte stemtoon die volg van vertellings belemmer, en dit was weer veral opmerklik met IDE, ISE, NDE en NSE.

My bevindings blyk verder aan te dui dat **response** op projeksieplate veral beïnvloed is deur die kulturele invloed met betrekking tot beskouings oor die geslags- en ouerlike rolle. Kultuur het die betekenisse van die **response** van deelnemers in ŉ **monokulturele** assesseringsituasie soos volg beïnvloed: ADA se aanvaarding van ouerlike besluite, haar rolbeskouing van die moeder-figuur, en haar volharding was moontlik kultuur-geïnspireerd. Die inligting wat sy tydens Gesprek 2 verskaf het dui daarop dat kulturele sienings ook weerspieël word in haar beskouing van die hoofkarakter en ouer-figure. ASA se response by Projeksieplate 3, 4 en 6 is beïnvloed deur sy siening van toleransie; by Projeksieplaat 1, 3 en 5 het die moeder-figuur en beskouing van vroue na vore getree en die premie wat hy op godsdiens geplaas het kon moontlik, as één beskouing, figureer het in Projeksieplaat 7. Die vraag ontstaan weliswaar of hierdie betekenisse slegs te make het met Afrikaansheid en/of dit die monokulturele situasie is wat bygedra het tot die verskyning van hierdie betekenisse, ŉ vraag wat ek nie vanuit my navorsingsbevindinge kan beantwoord nie.

Kultuur het die betekenisse van die **response** van deelnemers in ŉ **kruiskulturele** assesseringsituasie soos volg beïnvloed: By DDE het morele waardes, beskouings van ouerlike rolle, en haar vermoë om beide kante van ŉ saak te herken as gevolg van haar kennis van verskillende kulture, op haar vertellings by onder andere Projeksieplate 1 en 6 ingespeel. EDE se beskouing van Afrika-taalgroeperings blyk Projeksieplaat 6 toe te lig. By ESE kon sy Kleurlingmilieu die beskouing van feesviering moontlik na vore laat tree het by Projeksieplaat 7, veral in die lig van sy trots op sy Kleurlingheid wat overt verklaar is. By IDE was alle projeksies kultureel beïnvloed deurdat haar kulturele oortuigings op al haar vertellings ingespeel het. Taal het veral by ISE en NSE se vertellings die response beïnvloed deurdat gefragmenteerde, onvoltooide stellings by beide die response minder verstaanbaar gemaak het. Die hindernis is egter verminder deur die toepassing van die tegniek. By ISE is response by Projeksieplate 1, 2, en 5-7 deur kultuursienings belig. By ISE blyk die tegniek

ook tot 'n vermeerdering in opsigtelike kulturele faktore te gelei het in sy vertellings. Dit wil voorkom of meer kultuurverwante temas in Fase 3, in teenstelling met Fase 1, by NDE voorgekom het. Kultuur blyk NSE se response beïnvloed het deur sy siening van godsdiens, mislukking/foute, gemeensaamheid, die harmonieuse gesinsbeskouing en musiek.

NDE verg bespreking en uitsondering omdat die moontlikheid bestaan dat haar kultuur haar emosionele stand diepgaande kon beïnvloed het. Haar gestelde kulturele faktore belig NDE se projeksies op al die projeksieplate waar 'n tema van minderwaardigheid geblyk het, wat mag verband hou met die beskouing van seuns en dogters wat stam uit haar Ndebele/Shona wortels. Haar godsdienssin mag haar vertelling op Projeksieplaat 4, waar sy smag na lig, verhelder. Haar eie frustrasie met die inperking van vroue en die verbandhoudende aard daarvan met haar kulturele Ndebele en Shona bande, kom tot uiting in Projeksieplaat 5. Die rigiede Ndebele lewenstyl mag dalk verband hou met haar vertelling by Projeksieplaat 3, waar die perfeksionistiese ma die kind gaan uitsorteer.

Die inskakeling van die SSPSS was van waarde weens die struktuur wat dit verskaf het tydens die analisering van die data. Die SSPSS het teoreties en metodologies sterkpunte getoon in die daarstelling van sowel 'n teoretiese as 'n metodologiese basis vir die identifisering van temas in die projeksies wat verwant aan kultuur is, maar die resultate het nie by alle deelnemers relevansie getoon ten opsigte van mý navorsingsvrae nie. Oorkoepelend het die SSPSS by die deelnemers 'n voorkeur ten opsigte van agentskap of gemeensaamheid temas getoon, wat merendeels gestrook het met hul Westerse wêreldbeskouing, al dan nie. Spanning tussen agentskap en gemeensaamheid het voorgekom by deelnemers waar konflikte ten opsigte van kulturele identiteit voorgekom het. 'n Hoër aantal kultuurverwante temas het dikwels na vore getree in die vertellings tydens die kultuurplaat, Roberts-2 *Card 6*. Deelnemers by wie die bevindings vanuit die SSPSS meer relevansie as by ander deelnemers getoon het ten opsigte van kultuurinvloed, was IDE, NDE en NSE.

By IDE het geïdentifiseerde temas haar emansipasiebehoeftes blyk te bevestig waar, in teenstelling met 'n hoë premie wat in die Indiese kultuur op gemeensaamheid geplaas word, haar emansipasiebehoeftes moontlik neerslag gevind het in die relatief hoë agentskapstelling. 'n Verdere beskouing van die SSPSS resultate by IDE dui op 'n patroonmatige verskil ten opsigte van haar temas tydens Fase 1 en 3. Nie net is meer soorte temas in Fase 3 geïdentifiseer nie, maar die vertelling by die kultuurplaat het die meeste temas (10) getoon van al die vertellings, en hoofsaaklik negatiewe fasette van die temas.

By NDE het die resultate van die SSPSS ook spanning tussen individualiteit en gemeensaamheid uitgelig. Meer positiewe temas is met behulp van die SSPSS by NSE

identifiseer tydens Fase 3. Bemeestering, Prestasie, Kompetisie, Agting, Affiliasie, Harmonie en Solidariteit was positief tydens Fase 3, in teenstelling met Fase 1, waar die temas óf nie voorgekom het nie, óf negatief was. Die implikasie hiervan mag wees dat die dinamiese assesseringstegniek van invraging meer positiewe betekenisse aan temas na vore gebring het.

Dit mag interessant wees om kennis te neem daarvan dat beide deelnemers wat veroordelende uitsprake gelewer het oor my taalgroep en my kleredrag, veral blyk te gebaat het by die toepassing van die tegniek deurdat hulle ŉ emosionele katarsis beleef het: EDE by wyse van haar hoofpyn en die vertelling van die seksuele teistering wat sy as dogtertjie ervaar het, en NDE waar sy gehuil het tydens ŉ vir haar besonder betekenisvolle projeksie (Projeksieplaat 7). By beide hierdie deelnemers blyk die dinamiese assesseringstegniek van invraging ŉ ingrypende verskil te veroorsaak het ten opsigte van beleefde kulturele versperrings. EDE se stellings in K.55-K.56 wat sy afgesluit het met "*You knów how I feel",* dui op haar gemak in die proses en met my, wat teenstellend met haar oorspronklike negatiewe uitspraak was.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat wyses waarop kultuur die projeksie-assesseringsproses en betekenisse van response by adolessente beïnvloed uniek is tot elke geval, maar dat die proses en response onder andere beïnvloed kan word deur geslagtelike- en gesagsbeskouings, oortuigings oor aanvaarbare kleredrag en gedragskodes, vooraf ervarings met ander kulturele groeperings, godsdienstige beskouings sowel as wêreldbeskouings. Die proses kan ook beïnvloed word deur dieselfde kulturele faktore wat teenwoordig is by die sielkundige. Dit wil egter voorkom, vanuit die bevindings van die navorsing, of interaksionele kulturele hindernisse teengewerk word wanneer die dinamiese assesseringstegniek van invraging gebruik word.

Geen literatuur oor navorsing waar Suid-Afrikaners betrek is by mono- en kruiskulturele projeksie-assessering, kon opgespoor word nie. Navorsing van Dana (2005:171-194) dui op kultuurverwante faktore by projeksieplate, maar blyk onder andere gerig te wees op die bereiking van ŉ gestandaardiseerde interpretasiewyse wat op die vlak van die Rorschach "bepunt" kan word.

Ten opsigte van die verskillende kulturele groeperings en sienings wat manifesteer het by die deelnemers in hierdie studie, blyk die literatuur wel vele vermeldings te hê. Die noue aanraking van lede van die verskillende bevolkingsgroepe en kulture binne Suid-Afrika in ŉ verskeidenheid kontekste soos onderwys en die werkkring, bring noodwendig akkulturasie mee. Ook die invloed van televisieprogramme en die musiek van kultuurgroeperings, soos blyk uit veral ISE se data. Akkulturasie verwys volgens Grieve (2003:329) en Louw

(2004:260) na die proses waar mense geassimileer word binne 'n kultuur. Die kompleksiteit van hierdie invloede op die vertellings by projeksies mag response meebring wat slegs binne die funksie van die persoon se kultuur interpreteer behoort te word (Grieve, 2003:329). Die invloed van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging op die moontlike toename in kultuurvriendelikheid en -billikheid van assessering as 'n verhoging van die "regverdigheidskomponent" en etiese maatreël, is tydens hierdie studie implisiet oorweeg in die poging tot 'n in-diepte ondersoek met betrekking tot kultuurinvloede op die projeksie-assesseringsproses. Akkulturasie mag artikuleer het met die proses en produk van projeksie-assessering in die sin dat by beide die deelnemer en myself as assessor 'n groter "begrip" vir die kultuur van die ander persoon teenwoordig mag wees, omdat daar 'n mate van bekendheid bereik is met die ander se kultuur. Dit mag egter ook beteken dat kulturele invloede teenwoordig was in die assessering wat nie noodwendig identifiseer is tydens Gesprek 2 nie, as gevolg van die geassimileerdheid van die kulturele kenmerke.

Die besprekings van die onderskeie subnavorsingsvrae bied agtergrond vir die beantwoording van die sentrale navorsingsvraag:
Hoe beïnvloed die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate, response by adolessente in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies?

Vanuit die antwoorde op die drie subvrae kan die gevolgtrekking gemaak word dat 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate die response by adolessente in mono- sowel as kruiskulturele assesseringsituasies gunstig beïnvloed in terme van die inhoudelike sowel as strukturele eienskappe van hul projeksies. Response van adolessente is ook gunstig beïnvloed deurdat kultuurhindernisse tydens die kruiskulturele projeksie-assesserings blyk te verminder het as gevolg van die toepassing van die tegniek en dat projektiewe vertellings verdiep en/of vermeerder het. Response tydens die kruiskulturele situasies het, vir my, meer verstaanbaar en minder gefragmenteerd geraak. Response is beïnvloed deur positiewe veranderinge in die assesseringsproses wat deur toenemende emosionele gemaklikheid gekenmerk was in veral die kruiskulturele opset. Die toename in begrip wat die dinamiese assesseringstegniek van invraging meegebring het, blyk in die mono- sowel as kruiskulturele assesseringsituasies voor te gekom het.

5.5 AANBEVELINGS

5.5.1 AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING

Die beperkte navorsing wat tot nog toe gedoen is oor die effekte wat assesseringsopdragte in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies uitoefen op vertroubaarheid, maak hierdie 'n area wat nasionaal en internasionaal breed ondersoek moet word. Verskeie skrywers bepleit

navorsing van kruiskulturele aard. My eie ervaring van hindernisse ten opsigte van begrip en afstandbelewing by kruiskulturele kliënte, die wye navorsing oor kulturele aspekte in die sielkunde en die eis van kultuuretiese sielkundige-kliënte-kontak, maak die resultate en bevindinge van dergelike navorsing, veral in Suid-Afrika, relevant vir die hedendaagse sielkunde teorie en praktyk.

Vrae wat onbeantwoord gebly het vanuit my studie behels die toepassing van die navorsing by verskillende en ander taal- en kulturele groeperings. Die onbeskikbaarheid van vergelykbare data is reeds bespreek, waar positiewe uitkomste van my navorsing oor die effek van die dinamiese invragingstegniek op projeksie-assessering nie op alle krediet kan aanspraak maak nie, aangesien die aard van veelvuldige projeksie-vertellings *per se* moontlik ’n bydrae tot die positiewe uitkomste kon gelewer het.

’n Verdere onbeantwoorde vraag in my navorsing het betrekking op kultuur *per se*. Watter van die response van deelnemers is gesetel in hul kulturele oortuigings, en watter van die response word geraak deur die invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging, en kan dit hoegenaamd vasgestel word?

Navorsingsmoontlikhede wat reeds in hierdie hoofstuk bespreek is, word slegs samevattend noteer:

- Navorsing oor die gebruik van die SSPSS by Suid-Afrikaanse sielkundige assesserings.
- Navorsing waar verskillende groepe deelnemers aan onderskeidelik die Murray-metode en die dinamiese assesseringstegniek van invraging blootgestel word sodat die invloed van die dinamiese assesseringstegniek van invraging teenoor die gebruik van die Murray-opdrag en -metode bepaal kan word.
- Navorsing oor die kultuurinvloed op projeksie-assessering in Suid-Afrika en internasionaal.
- Navorsing oor die moontlikhede van CAIP as ’n standaard vraelys of gespreksprotokol vir toepassing in Suid-Afrika.
- Navorsing oor kultuur en assessering *per se*.
- Navorsing oor die moontlikheid om ’n eenvormige wyse van gestruktureerde projeksie-analise en -interpretasie daar te stel.
- Navorsing oor die invloed van die gebruik van ’n tweede taal op projeksies.
- Navorsing oor die invloed van nieverbale gedrag in kruiskulturele sielkundige assessering en in projeksie-assessering.

- Navorsing oor kultuurverwante misinterpretasie van projeksies.
- Navorsing oor die terapeutiese waarde van die dinamiese invragingstegniek by projeksieplate.
- Navorsing oor die gebruik van die dinamiese invragingstegniek tydens projeksie-assessering by spesifieke ouderdomsgroepe, kultuurgroepe en subkultuurgroepe.
- Navorsing oor kultuurvooroordele en interpretasie van projeksies.
- Navorsing oor die toepassing van 'n kombinasie van positivistiese en postmoderne media in assessering, spesifiek by projeksies.

5.5.2 AANBEVELINGS VIR OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE PRAKTYK

In die lig daarvan dat ekself en medestudente tydens ons Magister-opleiding as Opvoedkundige Sielkundiges probleme ervaar het met die ontlokking van projeksies en sodanige problematiek verifieer word vanuit navorsing (vergelyk Multon, Ellis-Kalton, Heppner & Gysbers, 2003:e-dok), mag die studie 'n bydrae lewer ten opsigte van praktyk verbetering en -opleiding, veral ook met betrekking tot mono- en kruiskulturele assesseringsituasies. Daar word aanbeveel dat studente-opleiding toenemend fokus op die dinamiese assesseringsmoontlikhede, vaardigheids- en kennisontwikkeling met betrekking tot die hantering van projeksiemateriaal, nie-kontaminerende vraagstelling, sowel as vaardigheidsontwikkeling in die hantering van mono- en kruiskulturele projeksie-assesseringsituasies. 'n Gesprek met die kliënt oor sy/haar kultuur, om so die moontlike beïnvloeding van kulturele groeperings op die kliënt te bepaal, mag waarde inhou indien 'n sielkundige die kliënt uitnodigend van diens wil wees en nie analises en interpretasies van projeksie-data wil kontamineer of onvolledig wil laat nie.

Daar word op grond van die navorsingsbevindings sterk aanbeveel dat die dinamiese assesseringstegniek van invraging as 'n verryking tot die Murray-metode gebruik word, maar dat die gebruik van die tegniek nie die vervanging van die Murray-metode impliseer nie. Die idee met die toepassing van die tegniek is om ondersteunend te werk om projeksiepotensiaal te verhoog.

'n Sterk aanbeveling is egter dat uiterste versigtigheid ten opsigte van interpretasies van die TAT en projeksiemedia in praktyk aangemoedig word. Kursusse in kruiskulturele assessering en projeksie-assessering spesifiek, behoort vir CPD bepunting aangemoedig en verskaf te word. Verpligte CPD akkreditasie behoort vir spesifiek kruiskulturele etiese assessering en terapie aangebied te word, deur uitsluitlik kruiskultureel-vaardige, teoretiesonderlegde

geregistreerde sielkundiges. Akkreditasie vir sielkundiges wat kruiskultureel bekwaam en bevoeg is, mag eties verantwoordbare assesserings- en sielkundige praktyk bevorder.

5.6 TER AFSLUITING

Die multikulturele aard van die bevolking van Suid-Afrika is relevant vir alle sielkundige intervensie en onderneming. Kruiskulturele sielkunde blyk toenemend globaal, en in Suid-Afrika spesifiek, op die voorgrond te tree. In my studie het ek een wyse verken waarop die mono- en kruiskulturele aard van projeksie-assessering moontlik akkommodeer word. My navorsing is gerig deur die primêre navorsingsvraag na die wyse van beïnvloeding van die gebruik van 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieplate in mono- en kruiskulturele assesseringsituasies, op die response van adolessente. Die doel van die ondersoek was om die gebruik van sodanige tegniek binne mono- sowel as kruiskulturele projeksie-assesseringsituasies te verken. Die sentrale doelstelling het ook 'n ondersoek behels van die moontlike kulturele invloede op die proses, projeksies en die interpretasie daarvan, veral in die lig van die verskeidenheid dinamiese benaderings wat die invloed van die sosiokulturele konteks beklemtoon (Elliotte, 2000:64).

Die soeklig het geval op 'n dinamiese assesseringstegniek van invraging waar 'n toets-onderrig-hertoets proses gevolg is om die invloed van die tegniek binne mono- en kruiskulturele situasies te volg. Daar is gefokus op nie-kontaminerende vraagstellingswyses en sewe projeksieplate is gebruik, waarvan ses TAT-plate en een Roberts-2-projeksieplaat (*Card 6*), wat gebruik is as die kultuurplaat. Daar is gepoog om die kompleksiteit van die invloed van taal en kultuur in onderhoude en in projeksies te erken in hierdie ondersoek. Die belangrikheid om dus assesseringstegnieke en omgewings te probeer skep waar kultuur kan figureer sonder enige benadeling van die kliënt in die analiserings- en interpretasiefases, maar waar dit eksplisiet herken en erken word binne interpretasies, kan nie oorbeklemtoon word in die strewe na vertroubare assesserings nie. 'n Sensitiwiteit en bewustheid vir moontlike kultuurinvloede mag dus bydra tot kultuurbillike toepassing van projeksiemateriaal. Kultuurbillikheid kan dalk verduidelik word aan die hand van Kanjee (2003:87-88) se gestelde redes vir die aanpas van assesserings, wat veral die verhoging van "regverdigheid" in assessering insluit. Grieve (2003:329) stel dat die oortuiging dat gedrag gepredisponeer word deur kultuur, uiteraard sal lei tot insig dat kulturele ervarings die betekenisse van gebeure vir die individu sal kleur. Sy meen verder dat hierdie feit veral in ag geneem moet word by projektiewe metings (*sic*) soos die TAT, waar die toets op die aanname berus dat vertellings van die individu gebaseer op 'n prentstimulus iets van die persoon se persoonlikheid sal openbaar.

Vanuit die bevindings blyk al tien gevallestudies baat te gevind het uit die dinamiese assesseringstegniek van invraging en beide mono- en kruiskulturele assesseringsituasies blyk positief beïnvloed te gewees het. Die studie het ’n positiewe impak op al die rolspelers gehad en die positiewe invloed van die tegniek is in terme van ’n verskeidenheid kategorieë bemerk.

My studie demonstreer die potensiële waarde van ’n dinamiese assesseringstegniek van invraging om projeksiepotensiaal in beide mono- en kruiskulturele assesseringsituasies te verhoog en kulturele versperrings te verminder sodat die uniekheid van kliënte erkenning kan geniet.

Die doel hiervan? Om die unieke mens te ag en te vier, om menslike potensiaal optimaal te ontlok en dit te laat realiseer deur volgehoue, kreatiewe, uitnodigende gedrag in die sielkundige praktyk. Indien ons kan, wanneer ons kan.

---ooOoo---

BIBLIOGRAFIE

Adams, Q., Collair, L., Oswald, M. & Perold, M. (2004). Research in Educational Psychology. In: I. Eloff & L. Ebersohn, *Keys to Educational Psychology* (pp. 353-373). Cape Town: University of Cape Town Press.

Adelman, C., Jenkins, D. & Kemmis, S. (1976). Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*, *6* (3), 139-150.

Alant, E. & Harty, M. (2005). Early Childhood Intervention. In: E. Landsberg (Ed.), *Addressing Barriers to Learning* (pp. 78-95). Pretoria: Van Schaik.

Alvarado, N. (1994). Empirical Validity of the Thematic Apperception Test. *Journal of Personality Assessment*, *63* (1), 59-79.

American Field Services. (n.d). *Orientation Handbook Resource*. AFS Intercultural/ International Programmes.

American Psychological Association. (2002). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, *57* (12), 1060-1073.

Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological Tests* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Ancis, J. R. (2004). Culturally Responsive Practice. In: J. R. Ancis (Ed.), *Culturally Responsive Interventions: Innovative Approaches to Work With Diverse Populations* (pp. 3-21). New York: Brunner-Routledge.

Anderson, G. & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.). London: Falmer.

Anderson, J. W. (1999). Henry A. Murray and the Creation of the Thematic Apperception Test. In: L. Gieser & M. I. Stein (Eds.), *Evocative Images: The Thematic Apperception Test and the Art of Projection* (pp. 23-38). Washington, DC: American Psychological Association.

Andrews, D. C. & Blickle, M. D. (1978). *Technical Writing: Principles and Forms.* New York: Macmillan.

Anfara, V. A. (2008). *Theoretical Frameworks: The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.* Onttrek April 7, 2010, from SAGE reference online: <http://www.sage-ereference.com/research/Article_n453.html>

Anfara, V. A. & Mertz, N. T. (Eds.). (2006). *Theoretical Frameworks in Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Annan, J., Bowler, J., Mentis, M. & Phillipson, R. (2008). Understanding Diversity in Educational Psychology Teams. *School Psychology International*, *29* (4), 387-399.

Archer, M., Rossouw, W., Lomofsky, L. & Oliver, P. (1999). *Inclusive Education in South Africa.* Pretoria: Van Schaik.

Armour, M. P., Bain, B. & Rubio, R. J. (2006). *Educating for Cultural Competence: Tools for Training Field Instructors.* Virginia: Council on Social Work Education.

Aronow, E., Altman Weiss, K. & Reznikoff, M. (2001). *A Practical Guide to the Thematic Apperception Test: The TAT in Clinical Practice.* Philadelphia: Brunner-Routledge.

Atkinson, D. R., Morten, G. & Sue, D. W. (1989). A Minority Identity Development Model. In: D. R. Atkinson, G. Morten & D. W. Sue (Eds.), *Counseling American Minorities* (pp. 35-52). Dubuque: William C. Brown.

Avila-Espada, A. (2000). Objective Administration and Scoring for the Thematic Apperception Test (TAT). In: R. H. Dana (Ed.), *Handbook of Cross-Cultural and Multicultural Personality Assessment* (pp. 465-480). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Beebe, J. (2004). Can there be a Science of the Symbolic? *Journal of Analytical Psychology*, *49* (2), 177-191.

Bekerman, Z. (2004). Potential and Limitations of Multicultural Education in Conflict-Ridden Areas: Bilingual Palestinian-Jewish Schools in Israel. *Teachers College Record*, *106* (3), 574-610.

Bellak, L. (2005). *A Manual for the Children's Apperception Test (Animal Figures).* Englewood: C.P.S.

Bellak, L. (1999). My Perceptions of the Thematic Apperception Test in Psychodiagnosis and Psychotherapy. In: L. Gieser & M. I. Stein (Eds.), *Evocative Images: The Thematic Apperception Test and the Art of Projection* (pp. 133-141). Washington, DC: American Psychological Association.

Bellak, L. (1954). *The TAT and CAT in Clinical Use.* New York: Grune & Stratton.

Bellak, L. & Abrams, D. (1997). *The Thematic Apperception Test, The Children's Apperception Test, and The Senior Apperception Technique in Clinical Use* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bernal, G. & Domenech Rodriguez, M. M. (2009). Advances in Latino Family Research: Cultural Adaptations of Evidence-Based Interventions. *Family Process*, *48* (2), 169-178.

Betancourt, J., Green, A., Carrillo, J. & Park, E. (2005). Cultural Competence and Health Care Disparities: Key Perspectives and Trends. *Health Affairs*, *24* (2), 499-505.

Bethlehem, D., De Piccioto, J. & Watt, N. (2003). Assessment of Verbal Fluency in Bilingual Zulu-English Speakers. *South African Journal of Psychology*, *33* (4), 236-240.

Bezuidenhout, M. D. (2006). An Existential Perspective on a Woman's Search for Meaningfulness while Living with HIV/AIDS (Unpublished Master's Thesis). University of Pretoria, Pretoria, Gauteng, South Africa.

Bhattacharya, H. (2008). *Interpretive Research: The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.* Onttrek April 7, 2010, vanaf SAGE reference online: http://www.sage-ereference.com/research/Article_n235.html.

Bieschke, K. J. (2006). Research Self-Efficacy Beliefs and Research Outcome Expectations: Implications for Developing Scientifically Minded Psychologists. *Journal of Career Assessment*, *14* (1), 77-91.

Black, S. A. (2002). Diabetes, Diversity and Disparity: What Do We Do with the Evidence? *American Journal of Public Health*, *92* (4), 543-548.

Blais, M. A. & Baity, M. R. (2008). The Projective Assessment of Personality Structure and Pathology. In: G. J. Boyle, G. Matthews & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment* (pp. 566-586). Los Angeles: Sage Publications.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method.* Los Angeles: University of California Press.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education Group.

Booth, W. C., Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2003). *The Craft of Research* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Bosman, D. B., Van der Merwe, I. W. & Hiemstra, L. W. (1984). *Tweetalige Woordeboek.* Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Bouwer, C. (2005). Identification and Assessment of Barriers to Learning. In: E. Landsberg, D. Kruger & N. Nel (Eds.), *Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective* (pp. 45-60). Pretoria: Van Schaik.

Boyatzis, R. E. (1998). *Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development.* London: Sage Publications.

Boyle, G. J., Matthews, G., & Saklofske, D. H. (2008). Personality Measurement and Testing: An Overview. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment* (Vol. II, pp. 1-26). Londen: SAGE.

Brandell, J. R. (2000). *Of Mice and Metaphors: Therapeutic Storytelling with Children.* New York: Basic Books.

Brott, P. E. (2001). The Storied Approach: A Postmodern Perspective for Career Counseling. *Career Development Quarterly*, *49* (4), 304-313.

Bullock, A. & Stallybrass, O. (1977). Culture. In: A. Bullock & O. Stallybrass (Eds.), *The Fontana Dictionary of Modern Thought* (pp. 149-150). London: Fontana/Collins.

Burns, N. & Grove, S. K. (1987). *The Practise of Nursing: Conduct, Critique and Utilization.* Philidelphia: Saunders.

Caffrey, E., Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2008). The Predictive Validity of Dynamic Assessment: A Review. *The Journal of Special Education*, *41* (4), 254-270.

Cheung, M. W.-L., Leung, K. & Au, K. (2006). Evaluating Multilevel Models in Cross-Cultural Research: An Illustration With Social Axioms. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *37* (5), 522-541.

Chin, S. S. (2006). I Am a Human Being, and I Belong to the World: Narrating the Intersection of Spirituality and Social identity. *Journal of Transformative Education*, *4* (1), 27-42.

Chivers, T. & Sharp, J. (1993). Finding Ways to Engage Racism. In: G. Payne & M. Cross (Eds.), *Sociology in Action. Applications and Opportunities for the 1990s.* London: Macmillan.

Coetzer, P., Botha, A. & Huyser, D. (2002). Psychiatric Impairment and Disability Assessment - Proposals to Improve Current Inadequacies. *South African Journal for Psychiatry*, *8* (3), 66-70.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2004). *Research Methods in Education* (5th ed.). London/New York: Routledge.

Coleman, H. L., Norton, R. A., Miranda, G. E. & McCubbin, L. (2003). An Ecological Perspective on Cultural Identity Development. In: D. B. Pope-Davis, H. L. Coleman, W. M. Lui & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of Multicultural Competencies in Counseling & Psychology* (pp. 38-58). London: Sage Publications.

Collins, K. (2003). *Ability Profiling and School Failure.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Combrinck, M. H. & Coetzee, I. E. (2003). 'n Teoretiese Besinning oor die Invloed van Kultuur op Leerders se Intelligensie-, Leerstyl- en Kommunikasie-ontwikkeling: Implikasies vir Assessering. *South African Journal of Education*, *23* (4), 344-348.

Combs, A. W. (1972). Some Basic Concepts for Teacher Education. *The Journal of Teacher Education*, *23* (3), 286-290.

Combs, A. W., Avila, D. L. & Purkey, W. W. (1978). *Helping Relationships: Basic Concepts for the Helping Professions* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Commons, M. L. & Miller, P. M. (1998, February). Emotional Learning in Infants: A Cross-Cultural Examination. *Paper presented at the American Association for the Advancement of Science* . Philadelphia.

Conn, J. (1939). The Child Reveals Himself through Play. *Mental Hygiene*, *23*, 49-69.

Constantine, M. G. & Sue, D. W. (2005). The American Psychological Association's Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Psychology: Initial Development and Summary. In: M. G. Constantine & S. D. Wing (Eds.), *Strategies for Building Multicultural Competence in Mental Health and Educational Settings* (pp. 3-15). New Jersey: John Wiley & Sons.

Constantino, G. & Malgady, R. G. (2008). Tell-Me-A-Story (TEMAS). In: S. R. Jenkins (Ed.), *A Handbook of Clinical Scoring Systems for Thematic Apperceptive Techniques* (pp. 547-572). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Constantino, G., Malgady, R., Colon-Malgady, G. & Bailey, J. (1992). Clinical Utility of the TEMAS with Nonminority Children. *Journal of Personality Assessment*, *59* (3), 433-438.

Cooper, L. A., Beach, M. C., Johnson, R. L. & Inui, T. S. (2006). Delving Below the Surface: Understanding How Race and Ethnicity Influence Relationships in Health Care. *Journal of General Internal Medicine*, *21*, S21-S27.

Cosgrove, L. (2004). What is Postmodernism and How is it Relevent to Engaged Pedagogy? *Teaching of Psychology*, *31* (3), 171-177.

Cramer, P. (2004). *Storytelling, Narrative, and the Thematic Apperception Test.* New York: The Guildford Press.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions.* London: Sage Publications.

Curtis, M., Grier, J. & Hunley, S. (2004). The Changing Face of School Psychology: Trends in Data and Projections for the Future. *School Psychology Review*, *33* (1), 49-66.

Dana, R. H. (1998). Multicultural Assessment of Personality and Psychopathology in the United States: Still Art, not yet Science, and Controversial. *European Journal of Psychological Assessment*, *14*, 62-70.

Dana, R. H. (2005). *Multicultural assessment: Principles, Applications, and Examples.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.

De Beer, M. (2006). Dynamic Testing: Practical Solutions to some concerns. *SA Journal of Industrial Psychology*, *32* (4), 8-14.

De Bruin, G. P. (2003). In: C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.), *An Introduction to Psychological Assessment in the South African context.* Cape Town: Oxford University Press.

De Vos, A. (Ed.). (2003). *Research at Grass Roots* (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik.

De Vos, A. S. & Schulze, S. (2003). The Sciences and the Professions. In: A. S. De Vos, H. Strydom, C. B. Fouche & C. S. Delport (Eds.), *Research at Grass Roots for the Social Sciences and Human Service Professions* (2nd ed., pp. 3-27). Pretoria: Van Schaik.

De Wet, C. (2001). 'n Ondersoek na 'n Aantal Opvoeders se Sieninge oor Onderwysverwante Bronne van Rassisme. *South African Journal of Education*, *21* (4), 247-255.

Delport, C. S. & Fouche, C. B. (2003). The Qualitative Research Report. In: A. S. De Vos, H. Strydom, C. B. Fouche & C. S. Delport (Eds.), *Research at Grass Roots for the Social Sciences and Human Service Professions* (2nd ed., pp. 356-359). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 1-29). Thousand Oaks: Sage Publications.

Dodge, K. A. (2007). Foreword. In: C. H. Haywood & C. S. Lidz, *Dynamic Assessment in Practice* (pp. xiii-xv). New York: Cambridge University Press.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2002). *Educational Psychology in Social Context* (2nd ed.). Cape Town: Oxford University Press.

Donmoyer, R. (2008). *Paradigm: The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.* Onttrek April 7, 2010, vanaf SAGE reference online: http://www.sage-ereference.com/research/Article_n306.html

Dreeben, O. (2001). Health status of African Americans. *Journal of Health Social Policy*, *14* (1), 1-17.

Du Preez, E. (2005). The Social Construction of Counsellor Identity in a South African Context (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pretoria, Pretoria, Gauteng, South Africa.

Dyer, C. (2006). *Research in Psychology: A Practical Guide to Methods and Statistics.* Oxford: Blackwell Publishing.

Dynamic Assessment. (n.d.). Onttrek April 27, 2009, vanaf Dynamic Assessment Web site: www.dynamicassessment.com

Eastwick, P. W., Richeson, J. A., Son, D. & Finkel, E. J. (2009). Is Love Colorblind? Political Orientation and Interracial Romantic Desire. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *35* (9), 1258-1268.

Ebersohn, L. & Eloff, I. (Eds.). (2004). *Keys to Educational Psychology.* Cape Town: University of Cape Town Press.

Ebersohn, L. & Eloff, I. (2003). *Life Skills and Assets.* Pretoria: Van Schaik.

Ebersohn, L., Ferreira-Prevost, J. & Maree, J. (2007). Exploring Facilitation Skills in Transdisciplinary Teamwork. *International Journal of Adolescence and Youth*, *13* (4), 257-284.

Eckert, T. L., Hintze, J. M. & Shapiro, E. S. (1997). School Psychologists' Acceptability of Behavioral and Traditional Assessment Procedures for Externalizing Problem Behaviors. *School Psychology Quarterly*, *12*, 150-169.

Education, T. C. (s.j.). *Dimensions of Diversity Introduction to Diversity*. Onttrek 05 04, 2009 vanaf http://www.tcleose.state.tx.us/GuideInst/Cultural%20Diversity%20Introduction%

Egan, G. (2002). *The Skilled Helper: A Problem-Management, and Opportunity-Development Approach to Helping* (7th ed.). California: Brooks/Cole Thomson Learning.

e-HAT 2009. (2009). (5de Uitgawe). Suid-Afrika: Pearsons Education South Africa.

EI-Alayli, A. & Gabriel, S. (2007). To Prove or to Improve? Which Motive Distorts Perception of Personality Controllability? *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33* (11), 1572-1586.

Elliot, J., Lidz, C. & Shaughnessy, M. F. (2004). An Interview with Joe Elliot and Carol Lidz. *North American Journal of Psychology*, *6* (2), 349-360.

Elliotte, J. (2000). The Psychological Assessment of Children with Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*, *27* (2), 59-66.

Eloff, I. (2003). Introduction to the Asset-Based Approach to Life-Skills Counselling. In: L. Ebersohn & I. Eloff, *Life Skills and Assets* (pp. 3-17). Pretoria: Van Schaik.

Eloff, I. (2001). Promoting Development During the Early Years. In: P. Engelbrecht & L. Green (Eds.), *Promoting Learner Development: Preventing and Working with Barriers to Learning* (pp. 59-77). Pretoria: Van Schaik.

Ephraim, D. (2008). Psychocultural System Manual. In: S. R. Jenkins, *A Handbook of Clinical Scoring Systems for Thematic Apperceptive Techniques* (pp. 739-760). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Eskell-Blokland, L. M. (2009). Listening to Oral Traditions in a Re-Searching for Praxis in a Non-Western Context. *Journal of Health Management*, *11* (2), 355-373.

Esquivel, G. B., Oades-Sese, G. V. & Littman Olitzky, S. (2008). Multicultural Issues in Projective Assessment. In: L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of Multicultural*

Assessment: Clinical, Psychological, and Educational Applications (3rd ed., pp. 346-374). San Francisco: Jossey-Bass.

Fabri, M. (2008). Cultural Adaptation and Translation of Assessment Instruments for Diverse Populations: The Use of the Harvard Trauma Questionnaire in Rwanda. In: L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological, and Educational Applications* (3rd ed., pp. 195-219). San Francisco: Jossey-Bass.

Feldman, D. B. & Kaal, K. J. (2007). Vicarious Trauma and Assumptive Worldview: Beliefs About the World in Acquaintances of Trauma Victims. *Traumatology*, *13* (3), 21-31.

Ferreira, R. (2006). The Relationship Between Coping with HIV & AIDS and the Asset-Based Approach (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pretoria, Pretoria, Gauteng, South Africa.

Finchilescu, G. (2005). Meta-Stereotypes May Hinder Inter-Racial Contact. *South African Journal of Psychology*, *35* (3), 460-472.

Fischer, R. (2009). Where is Culture in Cross Cultural Research? An Outline of a Multilevel Research Process for Measuring Culture as a Shared Meaning System. *International Journal of Cross Cultural Management*, *9* (1), 25-49.

Flanagan, R. & Esquivel, G. B. (2006). Empirical and Clinical Methods in the Assessment of Personality and Psychopathology: An Integrative Approach for Training. *Psychology in the Schools*, *43* (4), 513-526.

Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research* (3rd ed.). California: Sage Publications.

Fowler, F. C. (2006). Struggling with Theory: A Beginning Scholar's Experience With Mazzoni's Arena Models. In: V. A. Anfara & N. T. Mertz (Eds.), *Theoretical Frameworks in Qualitative Research* (pp. 39-58). California: Sage Publications.

Foxcroft, C. & Roodt, G. (2003). *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context.* Cape Town: Oxford University Press.

Foxcroft, C. & Roodt, G. (2005). *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context* (2nd ed.). Cape Town: Oxford University Press.

Foxcroft, C. & Roodt, G. (2005). An Overview of Assessment: Definition and Scope. In: C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.), *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context* (2nd ed., pp. 3-7). Cape Town: Oxford University Press.

Foxcroft, C., Roodt, G. & Abrahams, F. (2005). Psychological Assessment: A Brief Retrospective Overview. In: C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.), *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context* (2nd ed., pp. 8-21). Cape Town: Oxford University Press.

Gardner, R. A. (1992). *True and False Accusations of Child Sex-Abuse: A Guide for Legal and Mental Health Professionals.* Onttrek July 11, 2009, vanaf Leading Stimuli, Leading Gestures and Leading Questions: http://www.rgardner.com/refs/ar7.html

Gay, L. R. & Airasian, P. (2003). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (7th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods.* London: Continuum.

Goh, M. (2005). Cultural Competence and Master Therapists: An Inextricable Relationship. *Journal of Mental Health Counseling*, *27* (1), 71-81.

Goossens, L. (2006). Adolescent Development: Putting Europe on the Map. In: S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 1-10). New York: Psychology Press.

Gopaul-McNicol, S. & Brice-Baker, J. (1998). *Cross-Cultural Practice: Assessment, Treatment, and Training.* New York: John Wiley & Sons.

Gorske, T. T. (2008). Therapeutic Neurospychological Assessment: A Humanistic Model and Case Example. *Journal of Humanistic Psychology*, *48* (3), 320-339.

Graves, P. L. (2008). When Children Tell Stories: Developmental Considerations. *Bulletin of the Menninger Clinic*, *72* (1), 19-37.

Gregory, J. (2000). Human Science Research. A Matter of Quality. *Transactional Analysis Journal*, *30* (2), 150-158.

Gregory, R. J. (2000). *Psychological Testing: History, Principles, and Applications* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Grieger, I. (2008). A Cultural Assessment Framework and Interview Protocol. In: L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological, and Educational Applications* (3rd ed., pp. 132-161). San Francisco: Jossey-Bass.

Grieger, I. & Toliver, S. (2001). Multiculturalism on Predominantly White Campuses: Multiple Roles and Functions for the Counselor. In: J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of Multicultural Counseling* (2nd ed., pp. 825-848). California: Sage Publications.

Griessel, L. (2003). Administering Psychological Assessment Measures. In: C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.), *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context* (2nd ed., pp. 129-149). Cape Town: Oxford University Press.

Grieve, K. W. (2003). Factors Affecting Assessment Results. In: C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.), *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context* (pp. 315-343). Cape Town: Oxford University Press.

Grieve, K. W. (2005). Factors affecting assessment results. In: C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.), *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context* (2nd ed., pp. 224-241). Cape Town: Oxford University Press.

Griffin, J. P. & Miller, E. (2007). A Research Practitioner's Perspective on Culturally Relevant Prevention: Scientific and Practical Considerations for Community-Based Programs. *The Counseling Psychologist*, *35* (6), 850-857.

Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic Assessment and Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, *42* (2), 111-132.

Grobler, R. C., Myburgh, C. P. & Kok, J. C. (1998). Selfkonsep, Tydkonsep en Skolastiese Prestasie. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, *18* (1), 49-57.

Groth-Marnat, G. (1999). *Handbook of Psychological Assessment* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.

Guerrero, A. P., Hishinuma, E. S., Andrade, N. N., Nishimura, S. T. & Cunanan, V. L. (2006). Correlations among Socioeconomic and Family Factors and Academic, Behavioral, and Emotional Difficulties in Filipino Adolescents in Hawai'i. *International Journal of Social Psychiatry*, *52* (4), 343-359.

Gushue, G. V., Greenan, D. E. & Brazaitis, S. J. (2005). Using the Multicultural Guidelines in Couples and Family Counseling. In: M. G. Constantine & D. W. Sue (Eds.), *Strategies for Building Multicultural Competence in Mental Health and Educational Settings* (pp. 56-72). New Jersey: John Wiley & Sons.

Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research.* New York: Teachers College Press.

Harris, J. G., Echemendia, R., Ardila, A. & Rosselli, M. (2001). Cross-Cultural Cognitive and Neuropsychological Assessment. In: J. J. Andrews, D. H. Saklofske & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of Psychoeducational Assessment* (pp. 391-414). London: Academic Press.

Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings.* Albany: State University of New York Press.

Haworth, M. (1963). A Schedule for the Analysis of CAT Responses. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, *27* (2), 181-184.

Hayes, N. (2000). *Doing Psychological Research: Gathering and Analysing data.* Buckingham: Open University Press.

Haywood, C. H. & Wingenfeld, S. A. (1992). Interactive Assessment as a Research Tool. *The Journal of Special Education*, *26* (3), 253-268.

Haywood, H. C. & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice.* New York: Cambridge University Press.

Haywood, H. C. & Tzuriel, D. (2002). Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of Education*, *77* (2), 40-63.

Health Professions Council of South Africa (HPCSA). (2005). Form 208: Policy on the Classification of Psychometric Measuring Devices, Instruments, Methods and Techniques. Pretoria: HPCSA.

Health Professions Council of South Africa (HPCSA). (2006). Form 223: Rules of Conduct Pertaining Specifically to Psychology. Pretoria: HPCSA.

Henning, E. (2004). *Finding Your Way in Qualitative Research.* Pretoria: Van Schaik.

Henning, E. (2008). Theoretical Struggles in the Zo-ped1 of Research Programmes. *Education as Change*, *12* (2), 5-24.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. (2004). *Finding your way in Qualitative Research.* Pretoria: Van Schaik.

Henstrand, J. L. (2006). Seeking an Understanding of School Culture: Using Theory as a Framework for Observation and Analysis. In: V. A. Anfara & N. T. Mertz (Eds.), *Theoretical Frameworks in Qualitative Research* (pp. 1-22). California: Sage Publications.

Herman, J. L. & Zuniga, S. A. (2008, Januarie 1). *Dynamic Assessment*. Onttrek Januarie 3, 2009, vanaf Answers.com: http://www.answers.com/topic/dynamic-assessment

Herman, K. & Tucker, C., Ferdinand, L., Mirsu-Paun, A., Hasan, N. & Beato, C. (2007, August 28). *http://tcp.sagepub.com.*

Hesse-Biber, S. & Leavy, P. (2005). *The Practice of Qualitative Research.* London: Sage Publications.

Higgs, P., Higgs, L. & Venter, E. (2003). Indigenous African Knowledge Systems and Innovation in Higher Education in South Africa. *SAJHE/SATHO*, *17* (2), 41-45.

Hobart, C. & Frankel, J. (2001). *A Practical Guide to Child Observation and Assessment* (2nd ed.). United Kingdom: Stanley Thornes.

Hoffman, L., Stewart, S., Warren, D. & Meek, L. (2009). Toward a Sustainable Myth of Self: An Existential Response to the Postmodern Condition. *Journal of Humanistic Psychology*, *49* (2), 135-173.

Hofstede, G. (1980). Motivation, Leadership and Organization. Do American Theories Apply Abroad? *Organisational Dynamics*, *9* (1), 42-63.

Holmstrom, R. W., Silber, D. E. & Karp, S. A. (1990). Development of the Apperceptive Personality Test. *Journal of Personality Assessment*, *54* (1), 252-264.

Holoway, W. & Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method.* London: Sage Publications.

Holt, R. R. (2002). Postmodernism: Its Origin and its Threat to Psychoanalysis. *International Forum of Psychoanalysis*, *11* (4), 264-274.

Hood, B. (2009). Validity in Psychological Testing and Scientific Realism. *Theory & Psychology*, *19* (4), 451-473.

Hook, J. N., Worthington Jr., E. L. & Utsey, S. O. (2009). Collectivism, Forgiveness, and Social Harmony. *The Counseling Psychologist*, *37* (6), 821-847.

Horenczyk, G. & Munayer, S. J. (2007). Acculturation Orientations toward Two Majority Groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *38* (1), 76-86.

Horton, A. M. (2008). Neuropsychological Assessment in a Multicultural Context. In: L. A. Suzuki & J. G. Poterotto (Eds.), *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological, and Educational Applications* (3rd ed., pp. 542-564). San Francisco: Jossey-Bass.

Human-Vogel, S. (2004). Cognition and Learning. In: L. Ebersohn & I. Eloff (Eds.), *Keys to Educational Psychology* (pp. 13-30). Cape Town: University of Cape Town Press.

Hunt, J. (1987). *Learning Disability: A Rose by Another Name.* Onttrek Desember 8, 2004, vanaf http://www.naturalchild.org/research/emotional learning infants.html.

Hymer, B., Michel, D. & Todd, L. (2002). Dynamic Consultation: Towards Process and Challenge. *Educational Psycology in Practice*, *18* (1), 47-59.

International Test Commission. (2000). *International Guidelines for Test Use. Version 2000.* Stockholm: International Test Commission.

Jackson, S. & Goossens, L. (Eds.). (2006). *Handbook of Adolescent Development.* East Sussex: Psychology Press.

James, W. (2005). *Talks to Teachers.* Onttrek Desember 8, 2004, vanaf http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/tt14.html.

Jameson, D. A. (2007). Reconceptualizing Cultural Identity and its role in Intercultural Business Communication. *Journal of Business Communication*, *44* (3), 199-235.

Jansen, J. (2004). An Introduction to Education Theory. In: L. Ebersohn & I. Eloff (Eds.), *Keys to Educational Psychology* (pp. 374-386). Cape Town: University of Cape Town Press.

Jansen, J. (2001). *The Conceptual or Theoretical Framework.* Pretoria: University of Pretoria.

Jenkins, S. R. (2008). Introduction: Why "score" TATs, anyway? In S. R. Jenkins (Ed.), *A Handbook of Clinical Scoring Systems for Thematic Apperception Techniques* (pp. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Johnson, P. & Cassell, C. (2001). Epistemology and Work Psychology: New Agendas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *74* (2), 125-143.

Johnson, Y. M. & Munch, S. (2009). Fundamental Contradictions in Cultural Competence. *Social Work*, *54* (3), 220-231.

Kagee, A. (2009). South African Psychologists' Judgements of Widely Held Beliefs about Psychological Phenomena. *South African Journal of Psychology*, *39* (2), 195-201.

Kagitcibasi, C. & Poortinga, J. (2000). Cross-Cultural Psychology: Issues and Overarching Themes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *31* (1), 129-145.

Kaniel, S. (2001). Not All Testing is Dynamic Testing. *Issues in Education*, *7* (2), 211-224.

Kanjee, A. (2005). Cross-Cultural Test Adaptation and Translation. In: C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.), *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context* (2nd ed., pp. 57-66). Cape Town: Oxford University Press.

Kanjee, A. (2003). *Cross-Cultural Test Adaptation and Translation. An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context.* Oxford: Oxford University Press.

Karademas, E. C., Bakouli, A., Bastounis, A., Kallergi, F., Tamtami, P. & Theofilou, M. (2008). Illness Perceptions, Illness-Related Problems, Subjective Health and the Role of Perceived Primal Threat. *Journal of Health Psychology*, *13* (8), 1021-1029.

Kaufman, A. & Kaufman, N. (2001). *Essentials of TAT and Other Storytelling Techniques Assessment.* New York: John Wiley and Sons.

Kelly, K. (2002). Hermeneutics in Action: Empathy and Interpretation in Qualitative Research. In: M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in Practice: Applied Methods for Social Sciences* (pp. 398-420). Cape Town: University of Cape Town Press.

Kingry, M. (1991). A Research Technique for Nursing. *Nursing Research*, *39* (2), 124-125.

Kirmayer, L. J. (2006). Beyond the 'New Cross-Cultural Psychiatry': Cultural Biology, Discursive Psychology and the Ironies of Globalization. *Transcultural Psychiatry*, *43* (1), 126-144.

Konig, J. (2009). Moving Experience: Dialogues between Personal Cultural Positions. *Culture and Psychology*, *15* (1), 97-119.

Kotze, G. (2002). Issues Related to Adapting Assessment Practices. *South African Journal of Education*, *22* (1), 76-80.

Kraiger, K., Hakel, M. D. & Cornelius, E. T. (1984). Exploring Fantasies of TAT Reliability. *Journal of Personality Assessment*, *48* (4), 365-370.

Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: the Assessment of Trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, *45* (3), 214-222.

Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture.* New York: Meridian Books.

Kroon, N., Goudena, P. P. & Rispens, J. (1998). Thematic Apperception Tests for Child and Adolescent Assessment: A Practitioner's Consumer Guide. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *16* (2), 99-117.

Kubinger, K. D., Wiesflecker, S. & Steindl, R. (2008). Test Reviews: A Systemic-Based Interview Guide: Its Validity and Economy in Comparison with an Unstructured Interview Approach - Experimental Results. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *26* (1), 54-68.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* London: Sage Publications.

Lago, C. (2006). *Race, Culture and Counselling: The Ongoing Challenge* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.

Lancy, D. F. (1993). *Qualitative Research in Education: An Introduction to the Major Traditions.* New York: Longman.

Landau, M. J., Greenberg, J. & Rothschild, Z. K. (2009). Motivated Cultural Worldview Adherence and Culturally Loaded Test Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *35* (4), 442-453.

Landy, M. J. & Conte, J. M. (2007). *Work in the 21st century. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology.* (2nd ed.). New York: Blackwell Publishing.

Launchlan, F. & Elliot, J. (2001). The Psychological Assessment of Learning Potential. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 647-665.

Lee, C. C. (2006). Updating the Models of Identity Development. In: C. Lago, *Race, Culture and Counselling: The Ongoing Challenge* (2nd ed., pp. 179-186). Maidenhead: Open University Press.

Lemmer, E. & Squelch, J. (1993). *Multicultural Education. A Teachers' Manual.* Pretoria: Sigma Press.

Leong, F., Levy, J., Gee, C. & Johnson, J. (2007). Clinical Assessment of Ethnic Minority Children and Adolescents. In: R. Smith & L. Handler (Eds.), *The Clinical Assessment of Children and Adolescents: A Practitioner's Handbook* (pp. 545-574). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Leontiev, D. A. (2007). Approaching Worldview Structure with Ultimate Meanings Technique. *Journal of Humanistic Psychology*, *47* (2), 243-266.

Leung, S. & Chen, P. (2009). Counseling Psychology in Chinese Communities in Asia. *The Counseling Psychologist*, *37* (7), 944-966.

Lewin, K. (1952). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers by Kurt Lewin.* London: Tavistock.

Lidz, C. (1987). *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential.* New York: Guilford Press.

Lilienfield, S. O., Wood, J. M. & Garb, H. N. (2000). The Scientific Status of Projective Techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, *1* (2), 27-66.

Lillejord, S. & Soreide, G. (2003). 'Tell me your story': Using Narratives from Interviews to Understand Indigenous Knowledge. *Indilinga: African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, *2* (1), 89-97.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills: Sage Publications.

Loewenthal, K. (2001). *An Introduction to Psychological Tests and Scales* (2nd ed.). Philadelphia: Taylor and Francis.

Loots, M. (2005). 'n Verkenning van Opvoeders se Mobilisering van Bates ter Ondersteuning van Gemeenskapshantering van MIV/VIGS (Ongepubliseerde MEd Skripsie). Universiteit van Pretoria, Pretoria, Gauteng, Suid-Afrika.

Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (Eds.). (2003). *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures.* Washington, DC: American Psychological Association.

Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (2003). The Future of Positive Psychological Assessment: Making a Difference. In: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (pp. 461-468). Washington, DC: American Psychological Association.

Lopez, S. J., Snyder, C. R. & Rasmussen, H. N. (2003). Striking a Vital Balance: Developing a Complementary Focus on Human Weakness and Strength through Positive Psychological Assessment. In: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (pp. 3-20). Washington, DC: American Psychological Association.

Losardo, A. & Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative Approaches to Assessing Young Children.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Louw, B. (2004). Culture. In: L. Ebersohn & I. Eloff (Eds.), *Keys to Educational Psychology* (pp. 258-271). Cape Town: University of Cape Town Press.

Lubbe, C. (1999). Voorligting en Berading aan Graad 9-leerders vanuit 'n Postmoderne Perspektief (Ongepubliseerde MEd Skripsie). Universiteit van Pretoria, Pretoria, Gauteng, Suid-Afrika.

Luijters, K., Van der Zee, K. I. & Otten, S. (2006). Acculturation Strategies among Ethnic Minority Workers and the role of Intercultural Personality Traits. *Group Processes & Intergroup Relations*, *9* (4), 561-575.

Lundy, A. (1988). Instructional Set and Thematic Apperception Test Validity. *Journal of Personality Assessment*, *52* (2), 309-320.

Lundy, A. (1985). The Reliability of the Thematic Apperception Test. *Journal of Personality Assessment*, *49* (2), 141-145.

Lundt, I. (1993). The Practice of Assessment. In: H. Daniels (Ed.), *Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky* (pp. 145-170). London: Routledge.

Macfarlane, A., Glynn, T., Grace, W., Penetito, W. & Bateman, S. (2008). Indigenous Epistemology in a National Curriculum Framework? *Ethnicities*, *8* (1), 102-127.

Maila, M. W. & Loubser, C. P. (2003). Emancipatory Indigenous Knowledge Systems: Implications for Environmental Education in South Africa. *South African Journal of Education*, *23* (4), 276-280.

Maree, K. (Ed.). (2007). *Shaping the story: A Guide to Facilitating Narrative Counselling.* Pretoria: Van Schaik.

Maree, K. (2004). Theoretical Approaches in Psychology. In: L. Ebersohn & I. Eloff (Eds.), *Keys to Educational Psychology* (pp. 387-411). Cape Town: University of Cape Town Press.

Marsella, A. J. (2008). Series Editor Introduction. In: R. H. Dana & J. R. Allen (Eds.), *Cultural Competency Training in a Global Society* (pp. xi-xiii). New York: Springer.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Matos, M., Bauermeister, J. J. & Bernal, G. (2009). Efficacy of Parent-Child Interaction Therapy for Puerto Rican Preschool Children with ADHD and Behavior Problems: A Pilot Efficacy Study. *Family Process*, *48*, 233-253.

Matthews, E. J. (2006). 'n Dinamiese Assesseringstegniek van Invraging by die Gebruik van Projeksieplate met Kinders (Ongepubliseerde MEd Skripsie). Universiteit van Pretoria, Pretoria, Gauteng, Suid-Afrika.

Matthews, E. J. (1995). Riglyne vir 'n Leerling-Gesentreerde Geslagsopvoedingsprogram (Ongepubliseerde MEd Skripsie). Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg, Gauteng, Suid-Afrika.

Matthews, L. & Bouwer, C. (2009). Enhancing Adolescents' Responses to Projection Plates through a Dynamic Assessment Technique of Questioning. *South African Journal of Psychology*, *39* (2), 231-241.

Mbiti, J. (1983). *African religions and philosophy.* London: Heinemann.

McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers.* London: Arnold.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7th ed.). New Jersey: Pearson Education.

McMillan, J. H. & Shumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction* (5th ed.). New York: Addison Wesley Longman.

Meijer, J. (2001). Learning Potential and Anxious Tendency: Test Anxiety as a Bias Factor in Educational Testing. *Anxiety, Stress and Coping*, *14* (3), 337-362.

Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (3rd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Merriam, S. B. (1991). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2006). Transformational Learning and HIV-Positive Young Adults. In: V. A. Anfara & N. T. Mertz (Eds.), *Theoretical Frameworks in Qualitative Research* (pp. 23-38). Thousand Oaks: Sage Publications.

Mertz, N. T. & Anfara, V. A. (2006). Conclusion: Coming Full Circle. In: V. A. Anfara & N. T. Mertz (Eds.), *Theoretical Frameworks in Qualitative Research* (pp. 189-196). Thousand Oaks: Sage Publications.

Miller, K. D. (2009). Organizational Risk after Modernism. *Organization Studies*, *30* (2-3), 157-180.

Mintz, L. B., Jackson, A. P., Neville, H. A., Illfelder-Kaye, J., Winterowd, C. L. & Loewy, M. I. (2009). The Need for a Counseling Psychology Model Training Values Statement Addressing Diversity. *The Counseling Psychologist*, *37* (5), 644-675.

Miraglia, R. (2006, 11 17). *Indigenous Knowledge.* Onttrek November 26, 2006, vanaf Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Indigenous_knowledge

Moletsane, M. K. (2004). The Efficacy of the Rorschach among Black Learners in South Africa (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pretoria, Pretoria, Gauteng, South Africa.

Moodley, R. (2007). (Re)placing Multiculturalism in Counselling and Psychotherapy. *British Journal of Guidance & Counselling*, *35* (1), 16-17.

Moores-Abdool, W., Unzueta, C. H., Vazquez Donet, D. & Bijlsma, E. (2008). Discrepancy Dinosaurs and the Evolution of Specific Learning Disability Assessment. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *8* (2), 75-83.

Morgan, C. D. & Murray, H. A. (1935). A Method of Investigating Fantasies: The Thematic Apperception Test. *Archives of Neurology and Psychiatry*, *34*, 289-306.

Morgan, W. G. (1999). The 1943 Images: Their Origin and History. In: L. Gieser & M. I. Stein (Eds.), *Evocative Images: The Thematic Apperception Test and the Art of Projection* (pp. 65-83). Washington, DC: American Psychological Association.

Morse, J. (Ed.). (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Method.* London: Sage Publications.

Mouton, J. (2003). *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies.* Pretoria: Van Schaik Publishers.

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. (1992). *Basiese Begrippe: Metodologie van die Geesteswetenskappe.* Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Multon, K. D., Ellis-Kalton, C. A., Heppner, M. J. & Gysbers, N. C. (2003). The Relationship Between Counsellor Verbal Response Modes and the Working Alliance in Career Counselling. *Career Development Quarterly*, *51* (3), 259-274.

Murphy, L., Impara, J. & Plake, B. (Eds.). (1999). *Tests in Print V* (Vol. 2). Nebraska: Buros Institute of Mental Measurements of the University of Nebraska-Lincoln.

Murphy, R. & Maree, D. J. (2006). Meta-Analysis of Dynamic Assessment Research in South Africa. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *6* (1), 32-60.

Murphy, R. & Maree, D. J. (2009). Revisiting Core Issues in Dynamic Assessment. *South African Journal of Psychology*, *39* (4), 420-431.

Murray, H. A. (1971). *Thematic Apperception Test.* Cambridge: Harvard University Press.

Murray, H. A. (1943). *Thematic Apperception Test Manual.* Cambridge: Harvard University Press.

National Association of School Psychologists. (2000). *Principles for professional ethics: Guidelines for the provision of school psychological services* . Bethesda: National Association of School Psychologists.

Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Niemann, R., Niemann, S., Brazelle, R., Van Staden, J., Heyns, M. & De Wet, C. (2000). Objectivity, Reliability and Validity in Qualitative Research. *South African Journal of Education*, *20* (4), 283-286.

Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity.* New York: Longman.

Nieuwenhuis, J. (2007). Introducing Qualitative Research. In: K. Maree (Ed.), *First Steps in Research* (pp. 46-68). Pretoria: Van Schaik.

Nilsson, J. E., Berkel, L. A., Flores, L. Y., Love, K. M., Wendler, A. M. & Mecklenburg, E. C. (2003). An 11-Year Review of Professional Psychology: Research and Practice: Content and Sample Analysis with an Emphasis on Diversity. *Professional Psychology: Research and Practice*, *34* (6), 611-616.

Nisbet, J. & Watt, J. (1984). Case Study. In: J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Eds.), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management* (pp. 79-92). London: Harper & Row.

Norris, S. A., Roeser, R. W., M, R. L., Lewin, N., Ginsberg, C., Fleetwood, S. A., et al. (2008). South African-ness Among Adolescents: The Emergence of a Collective Identity within the Birth to Twenty Cohort Study. *The Journal of Early Adolescence*, *28* (1), 51-69.

Novak, J. (2002). *Inviting Educational Leadership.* London: Pearson Education.

Oakland, T. (2007). Foreword. In: C. H. Haywood & C. S. Lidz, *Dynamic Assessment in Practice* (pp. xvii-xix). New York: Cambridge University Press.

Obasi, E. M., Flores, L. Y. & James-Myers, L. (2009). Construction and Initial Validation of the Worldview Analysis Scale (WAS). *Journal of Black Studies*, *39* (6), 937-961.

Obasi, E. M., Tamkin, V. L. & Caldwell, T. L. (2008). *Worldview: Encyclopedia of Counseling.* Onttrek April 7, 2010, vanaf SAGE Publications: <http://www.sage-ereference.com/counseling/Article_n464.html>

Okun, B. (1987). *Effective Helping: Interviewing and Counselling Techniques.* Belmont: Wadsworth.

O'Roark, A. (1974). A Comparison of the Perceptual Characteristics of Elected Legislators and Public School Counselors Identified as Most and Least Effective (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Florida, Gainesville, Florida, United States of America.

Padilla, A. M. & Barsato, G. N. (2008). Issues in Culturally Appropriate Psychoeducational Assessment. In: L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological, and Educational Applications* (3rd ed., pp. 5-21). San Francisco: Jossey-Bass.

Paniagua, F. A. (2005). *Assessing and Treating Culturally Diverse Clients* (3rd ed.). London: Sage Publications.

Parker, S. L., Tong, T., Bolden, S. & Wingo, P. A. (1997). Cancer Statistics. *Journal for Clinicians*, *47* (1), 5-27.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Pedersen, P. (2009). Inclusive Cultural Empathy: A Relationship-Centred Alternative to Individualism. *South African Journal of Psychology*, *39* (2), 143-156.

Pennebaker, J. W., Mehl, M. R. & Niederhoffer, K. G. (2003). Psychological Aspects of Natural Language Use: Our Word, Our Selves. *The Annual Review of Psychology*, *54*, 547-577.

Pilgrim, D. (2000). The Real Problem for Postmodernism. *Journal of Family Therapy*, *22*, 6-23.

Pilgrim, D. & Rogers, A. (2005). Social Psychiatry and Sociology. *Journal of Mental Health*, *14* (4), 317-320.

Pillemer, D. B., Ivcevic, Z., Gooze, R. A. & Collins, K. A. (2007). Self-Esteem Memories: Feeling Good About Achievement Success, Feeling Bad About Relationship Distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33* (9), 1292-1305.

Poggenpoel, M. (1993). Phenomenology Research Summary (Unpublished Article). Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg, Gauteng, South Africa.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences.* Albany: State University of New York Press.

Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L., Ming Liu, W. & Toporek, R. L. (Eds.). (2003). *Handbook of Multicultural Competencies in Counseling and Psychology.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Poulsen, S. S. (2009). East Indian Families Raising ABCD Adolescents: Cultural and Generational Challenges. *The Family Journal*, *17* (2), 168-174.

Purkey, W. W. & Novak, J. M. (2008). *Fundamentals of Invitational Education.* Kennesaw: The International Alliance for Invitational Education.

Purkey, W. W. & Novak, J. M. (1996). *Inviting School Success: A Self-Concept Approach to Teaching, Learning, and Democratic Practice.* New York: Wadsworth Publishing.

Purkey, W. W. & Schmidt, J. J. (1990). *Invitational Learning for Counseling and Development.* Michigan: ERIC Counseling and Personnel Services Clearingshouse.

Reber, A. S. & Reber, E. (2001). *The Penguin Dictionary of Psychology* (3rd ed.). London: Penguin Books.

Reber, A. S., Allen, R. & Reber, E. S. (2009). *The Penguin Dictionary of Psychology* (4th ed.). London: Penguin Books.

Republic of South Africa (RSA). (1996b). *Constitution of the Republic of South Africa Bill, 1996. Act No. 108 of 1996.* Pretoria: Government Printer.

Republiek van Suid-Afrika (RSA). (1996a). *Suid-Afrikaanse Skolewetnr. 84 van 1996.* Pretoria: Staatsdrukker.

Retief, A. (1987). Thematic Apperception Testing across Cultures: Tests of Selection versus Tests of Inclusion. *South African Journal of Psychology*, *17*, 47-55.

Ridley, C. R., Tracy, M. L., Pruitt-Stephens, L., Wimsatt, M. K. & Beard, J. (2008). Multicultural Assessment Validity: The Preeminent Ethical Issue in Psychological Assessment. In: L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of Multicultural Assessment* (3rd ed., pp. 22-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Roberts, G. E. (2005). *Roberts-2 Test Pictures* . Los Angeles: Western Psychological Services.

Roberts, G. E. & Gruber, C. (2006). *Roberts-2 Manual.* Los Angeles: Western Psychological Services.

Roberts, G. (1999). *Introduction: A Story of Stories.* New York: Oxford University.

Robertson, A., Venter, C. & Botha, K. (2005). Narratives of Depression. *South African Journal of Psychology*, *35* (2), 331-345.

Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data.* London: Sage Publications.

Rust, J. & Golombok, S. (1999). *Modern Psychometrics: The Science of Psychological Assessment* (2nd ed.). New York: Routledge.

Sadock, B. & Sadock, V. (2003). *Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry* (9th ed.). New York: Lippincott Williams & Wilkins.

Santrock, J. W. (2001). *Adolescence* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.

Sapru, S. (2006). Parenting and Adolescent Identity: A Study of Indian Families in New Delhi and Geneva. *Journal of Adolescent Research, 21* (5), 484-513.

Sarason, I. & Sarason, B. (2002). *Abnormal Psychology.* New Jersey: Prentice Hall.

Savickas, M. L. (1993). Career Counseling in the Postmodern Era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, *7* (3), 205-215.

Savickas, M. L. (2007). Prologue: Reshaping the story of career counselling. In: *Shaping the Story* (pp. 1-3). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Schmoyer, E. K. (2008). The Role of the Image in Five Projective Assessment Techniques: A Literature Based Study (Unpublished Master's Thesis). Drexel University, University City, Philadelphia, United States of America.

Schrieff, L., Tredoux, C., Dixon, J. & Finchilescu, G. (2005). Patterns of Racial Segregation in University Residence Dining-halls. *South African Journal of Psychology*, *35* (3), 433-443.

Schulman, K. A., Berlin, J. A., Harless, W., Kerner, J. F., Sistrunk, S. & Gersh, B. J. (1999). The Effect of Race and Sex on Physicians' Recommendations for Cardiac Catherization. *New England Journal of Medicine*, *340* (8), 618-626.

Schurink, E. (1998). Deciding to Use a Qualitative Research Approach. In: A. S. De Vos (Ed.), *Research at Grass Roots: A Primer for the Caring Professions* (pp. 239-251). Pretoria: Van Schaik.

Schwandt, T. A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 189-213). Thousand Oaks: Sage Publications.

Schwandt, T. (1998). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: N. K. Lincoln & Y. S. Denzin (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (pp. 221-255). London: Sage Publications.

Schwartz, S. J., Mason, C. A., Pantin, H. & Szapocznik, J. (2009). Longitudinal Relationships Between Family Functioning and Identity Development in Hispanic Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *29* (2), 177-211.

Seale, C. (2000). *The Quality of Qualitative Research.* London: Sage Publications.

Searle, A. (1999). *Introducing Research and Data in Psychology.* New York: Routledge.

Shen, Q. (2009). Case Study in Contemporary Educational Research: Conceptualization and Critique. *Cross-Cultural Communication*, *5* (4), 21-31.

Shiraev, E. B. & Levy, D. A. (2004). *Cross-Cultural Psychology: Critical Thinking and Contemporary Applications* (2nd ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Silverman, D. (1994). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.* London: Sage Publications.

Silverman, D. (2004). *Interpreting Qualitative Data* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Singh, G. K. & Yu, S. M. (1995). Infant Mortality in the United States: Trends, Differentials, and Projections, 1950 through 2010. *American Journal of Public Health*, *85*, 957-964.

Smith, P. B. & Fischer, R. (2008). Acquiescence, Extreme Response Bias and Levels of Cross-Cultural Analysis. In: F. J. Van de Vijver, D. A. Van Hemert & Y. H. Poortinga (Eds.), *Individuals and Cultures in Multi-level Analysis* (pp. 285-314). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Snyman, S. & Fasser, R. (2004). Thoughts on Ethics, Psychotherapy and Postmodernism. *South African Journal of Psychology*, *34* (1), 72-83.

Solomon, J. C. (1938). Active Play Therapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, *8*, 479-498.

Squyres, E. & Craddick, R. (1982). A Measure of Time Perspective with the TAT and Some Issues of Reliability. *Journal of Personality Assessment*, *46* (3), 257-259.

Stake, R. (2000). Case Studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 435-454). Thousand Oaks: Sage Publications.

Stake, R. E. (1994). Case Studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Sage Publications.

Strydom, H. (1998). Ethical Aspects of Research in the Caring Professions. In: A. S. de Vos (Ed.), *Research at Grass Roots: A Primer for the Caring Professions* (pp. 23-36). Pretoria: Van Schaik.

Stuart-Hamilton, I. (1996). *Dictionary of Psychological Testing, Assessment and Treatment* (Revised ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.

Sturman, A. (1999). Case Study Methods. In: J. P. Keeves & G. Lakomski (Eds.), *Issues in Educational Research* (pp. 103-112). Oxford: Elsevier Science.

Sue, D. W. (1978). Worldviews and Counseling. *Personnel & Guidance Journal*, *56*, 458-462.

Sue, D. W. & Sue, D. (1999). *Counseling the Culturally Different: Theory and Practice* (3rd ed.). New York: John Wiley and Sons.

Sunderland, M. (2000). *Using Story Telling as a Therapeutic Tool with Children.* Oxon: Speechmark Publishing.

Suzuki, L. A. & Ponterotto, J. G. (2008). Multicultural Assessment: Trends and Future Directions. In: L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of Multicultural Assessment* (3rd ed., pp. 666-671). San Francisco: Jossey-Bass.

Swanson, H. L. & Howard, C. B. (2005). Children with Reading Disabilities: Does Dynamic Assessment Help in the Classification? *Learning Disability Quarterly*, *28* (1), 17-34.

Swart, E. & Pettipher, R. (2005). A Framework for Understanding Inclusion. In: E. Landsberg, D. Kruger & N. Nel (Eds.), *Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective* (pp. 3-23). Pretoria: Van Schaik.

Swart, R. (1994). Die Opleiding van die Opvoedkundige Sielkundige as Refleksiewe Praktisyn (Ongepubliseerde DEd Dissertasie). Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg, Gauteng, Suid-Afrika.

Tabane, R. J. (2004). The Influence of Cross-Cultural Interviewing on the Generation of Data (Unpublished MEd Dissertation). University of Pretoria, Pretoria, Gauteng, South Africa.

Tabane, R. J. & Bouwer, C. (2006). The Influence of Cross-Cultural Interviewing on the Generation of Data. *South African Journal of Education*, *26* (4), 553-564.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods* (3rd ed.). New York: John Wiley and Sons.

Teglasi, H. (2001). *Essentials of TAT and Other Storytelling Techniques Assessment.* New York: John Wiley and Sons.

Teglasi, H. (2007). Introduction to the series - Personality Assessment: The whole and its parts. *Psychology in the Schools*, *44* (3), 209-214.

Teglasi, H., Simcox, A. G. & Kim, N.-Y. (2007). Personality Constructs and Measures. *Psychology in the Schools*, *44* (3), 215-228.

Terre Blanche, M. & Kelly, K. (2002). Interpretative Methods . In: K. Durrheim & M. Terre Blanche (Eds.), *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences* (pp. 131-146). Cape Town: University of Cape Town Press.

Texas Commission on Law Enforcement Officer Standards and Education. (s.j.). *Dimensions of Diversity Introduction to Diversity*. Onttrek 05 04, 2009 vanaf http://www.tcleose.state.tx.us/GuideInst/Cultural%20Diversity%20Introduction%202008.pptm

The NICHD Study of Child and Youth Development,Chapter 72.12 10/30/01. (2001, 10 30). *PROCEDURE FOR ADMINISTERING MULTI-ETHNIC IDENTITY MEASURE (MEIM) 6th SCHOOL YEAR LAB ASSESSMENT:.* Onttrek 01 03, 2010, vanaf secc.rti.org/display.cfm?t=m&i=Chapter_72_12

Thrift, E. & Amundson, N. (2007). Theoretical Underpinnings and Practical Application of a Hermeneutic-Narrative Approach to Career Counselling. In: K. Maree (Ed.), *Shaping the Story* (pp. 39-51). Pretoria: Van Schaik.

Tikly, L. P. (1993). Levelling the Playing Fields whilst Moving the Goal Posts: Changing Discourses on "Race" in Apartheid Education Policy. Unpublished Paper. Paper presented at the Kenton Conference, Olwandle.

Tikly, L. P. (2010). Levelling the Playing Fields Whilst Moving the Goal Posts: Changing Discourses on Race in Apartheid Education Policy? In C. Criticos, R. Deacon & C. Hemson (Eds.), *Education: Reshaping the Boundaries* (pp. 11-28). Durban: University of Natal.

Tolman, D. L. & Brydon-Miller, M. (2001). Interpretive and Participatory Research Methods. In: D. L. Tolman & M. Brydon-Miller (Eds.), *From Subjects to Subjectivities* (pp. 3-11). New York: New York University Press.

Ton, H. & Lim, R. F. (2006). The Assessment of Culturally Diverse Individuals. In: R. F. Lin (Ed.), *Clinical Manual of Cultural Psychiatry* (pp. 3-31). Washington: American Psychiatric Publishing.

Tulloch, S. (Ed.). (2004). *Reader's Digest Oxford Complete Wordfinder.* New York: The Reader's Digest Association Limited.

Tzuriel, D. (2001). *Dynamic Assessment of Young Children.* New York: Plenum Publishers.

Tzuriel, D. (2000). Dynamic Assessment of Young Children: Educational and Intervention Perpectives. *Educational Psycology Review*, *12* (4), 385-435.

Van de Vijver, F. J. & Van Hemert, D. A. (2008). Cross-Cultural Personality Assessment. In: G. J. Boyle, G. Matthews & D. H. Saklofske (Eds.), *The Sage Handbook of Personality Theory and Assessment* (Vol. II, pp. 55-72). Los Angeles: Sage Publications.

Van der Westhuizen, P., Oosthuizen, I. & Wolhuter, C. (2008). The Relationship between an Effective Organizational Culture and Student Discipline in a Boarding School. *Education and Urban Society*, *40* (2), 205-225.

Van Eeden, R. & De Beer, M. (2001). Assessment of Cognitive Functioning. In: C. Roodt & G. Foxcroft (Eds.), *An Introduction to Psychological Assessment in the South Afrcian Context* (pp. 175-208). Cape Town: Oxford University Press.

Van Hemert, D. A. (in press). Cross-Cultural Meta-Analysis. In: D. Matsumoto & F. J. Van de Vijver (Eds.), *Cross-Cultural Research Methods in Psychology.* New York: Oxford University Press.

Van Niekerk, E. (1996). Enkele Aspekte van die Postmodernistiese Kritiek teen die Modernisme en die Relevansie daarvan vir die Opvoedkunde. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, *16* (4), 210-215.

Van Ommen, C. (2005). Putting the PC in IQ: Images in the Weschler Adult Intelligence Scale. *South African Journal of Psychology*, *35* (3), 532-554.

Vázquez, L. A. & Garcia-Vázquez, E. (2003). Teaching Multicultural Competence in the Counseling Curriculum. In: D. B. Pope-Davis, H. L. Coleman, W. Ming Liu & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of Multicultural Competencies in Counseling and Psychology* (pp. 546-561). London: Sage Publications.

Vygotsky, L. S. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In: J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). New York: M.E. Sharpe.

Wagle, T. & Cantaffa, D. T. (2008). Working Our Hyphens: Exploring Identity Relations in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, *14* (1), 135-159.

Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Watson, M. & Kuit, W. (2007). Postmodern Career Counselling and Beyond. In: K. Maree (Ed.), *Shaping the Story* (pp. 73-86). Pretoria: Van Schaik.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods.* London: Sage Publications.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action.* New York: Oxford University Press.

Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction* (2nd ed.). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Wikipedia. (2008, July 25). *Dynamic Assessment Wikipedia The Free Encyclopedia.* Onttrek Januarie 03, 2009, vanaf Wikipedia, The Free Encyclopedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Dynamic_assessment

Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method.* Philadelphia: Open University Press.

Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.

Winter, D. & Stewart, A. (1977). Power Motive Reliability as a Function of Retest Instructions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *45*, 436-440.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research Method Series.* (Vol. 5). London: Sage Publications.

Zeidner, M. (2001). Invited Foreword and Introduction. In: J. J. Andrews, D. H. Saklofske & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of Psychoeducational Assessment: Ability, Achievement, and Behavior in Children* (pp. 1-10). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, L. (2006). Parents' Constructions of the Role of the Helping Professional in Learning Support (Unpublished Master's Thesis). University of Pretoria, Pretoria, Gauteng, South Africa.

---ooOoo---

ELIZABETHA JOHANNA MAGDALENA MATTHEWS

BYLAEBUNDEL

'N DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK VAN INVRAGING BY PROJEKSIEPLATE IN MONO- EN KRUISKULTURELE SITUASIES

PRETORIA 2010

INHOUDSOPGAWE VAN AANHANGSELS

(Uittreksels word verskaf; volledige weergawes is aan eksaminatore verskaf. Sekere inligting is slegs aan eksaminatore verskaf om anonimiteit van die deelnemers te verseker.)

A AANHANGSEL: Uitvoering van navorsing
- A Aanhangsel: Murray-opdrag; Dinamiese assesseringstegniek
- A Aanhangsel: Semigestruktureerde onderhoud oor belewenis van Murray- metode *versus* dinamiese invragingstegniek
- A Aanhangsel: Riglyne vir gesprek met betrekking op kultuur

B AANHANGSEL: Oorspronklike *CAIP*

C AANHANGSEL: Transkripsies
- C Aanhangsel: Transkripsies

D AANHANGSEL: Projeksie-analise
- D Aanhangsel: Bellak-TAT gekombineerde "Short form" en lang weergawe
- D Aanhangsel: Intuïtiewe tema-analise op transkripsies
- D Aanhangsel: "*Main Themes Technique*"
- D Aanhangsel: Verdedigingsmeganismes Haworth-vorm
- D Aanhangsel: "*Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System*"

E AANHANGSEL: Struktuur-analise
- E Aanhangsel: Huiwerings, herhalings, woordtellings en responspatrone
- E Aanhangsel: Aanmoedigings, stellings en wendings
- E Aanhangsel: Verduidelikings en Woordkeuse

F AANHANGSEL: Analise van gesprek oor belewing van Murray metode vs dinamiese invragingstegniek
- F Aanhangsel: Aanduidings van temas en kategorieë

G AANHANGSEL: Analise van gesprek oor kultuur
- G Aanhangsel: Aanduidings van temas en kategorieë
- G Aanhangsel: Tabellering van resultate van gesprek oor kultuur

H AANHANGSEL: Navorsingsmetodes
- H Aanhangsel: Klank- en Beeldmateriaal (DVD's) (Slegs aan eksaminatore verskaf)

I AANHANGSEL: Administrasie
- I Aanhangsel: Brief aan die eksaminator
- I Aanhangsel: Toestemmingsbrief van ouers
- I Aanhangsel: Toestemmingsbrief van adolessente deelnemer
- I Aanhangsel: Etiese sertifikaat

J AANHANGSEL: Gelamineerde werksvelle (Slegs aan eksaminatore verskaf)
- J Aanhangsel: Projeksies: Gelamineerde Bellak-werksvelle
- J Aanhangsel: Gelamineerde Tabelle van die Strukturele Analise

K AANHANGSEL: Figure (Slegs aan eksaminatore verskaf)

L AANHANGSEL: Kontekstuele inligting (Slegs aan eksaminatore verskaf)
- L Aanhangsel: Agtergrondinligting oor deelnemers (Slegs aan eksaminatore verskaf)

A AANHANGSEL:

UITVOERING VAN NAVORSING

A AANHANGSEL:

MURRAY-OPDRAG; DINAMIESE ASSESSERINGSTEGNIEK

Opdragte

Fase 1: Projeksie-assessering, Murray-opdrag voor eerste twee plate:

Murray-instruction (Murray, 1971:6):

> "This is a story-telling *exercise* (substitution for Murray's test). I have some pictures here that I'm going to show you, and for each picture I want you to make up a story. Tell what happened before, and what is happening now. Say what the people are feeling and thinking and how it will come out. You can make up any kind of story you please. Do you understand? Well, then, here's the first picture. You have five minutes to make up a story. See how well you can do."

Die vertaling van die **Murray-opdrag** vir die Afrikaanse kinders (word gegee voor die eerste storieplaat; die eerste twee plate wat gegee word val dan in die Murray-fase):

> "Hierdie is 'n storie-vertel oefening. Ek het 'n paar prente hier wat ek vir jou gaan wys en vir elke prent wil ek hê jy moet 'n storie opmaak. *Vertel wat het voor die tyd gebeur en wat gebeur nou. Sê wat die mense voel en dink en hoe dit gaan eindig/afloop?* Jy kan enige storie, net wat jy wil, opmaak. Verstaan jy? Nou goed, hier is die eerste prent. Jy het vyf minute om 'n storie op te maak. Kyk hoe goed jy dit kan doen."

Phase 2: Mediation after 2 TAT plates; before story 3:

> "With the next card I'm going to try something different. Did you see that, while you were telling your story, I nodded my head, I said *Uh-hu, Mmm, And? And then?* Sometimes I repeated a word or phrase you used. The reason why I did this was to encourage you to tell your story in the best way possible, so that you could create a story with as much possible information that you could give. This also means I was encouraging you to tell a story with a real outcome, and also to tell what has led up to the situation in the picture. You must try to give AS MUCH INFORMATION as you can. So, with the next card I'll explain to you *why* I say or do something. Would that be OK? And after that, we'll do the rest of the cards."

Fase 2: Mediasie na twee TAT-plate, voor storie 3 (opleidingsplaat):

"Met die volgende kaart gaan ek iets anders probeer. Het jy gesien dat, terwyl jy die storie vertel het, ek my kop geknik het, ek gesê het *uh-hu*, *mmm*, *en*? *En toe*? Soms het ek 'n woord of frase wat jy gesê het, herhaal. Die rede hoekom ek dit gedoen het was omdat ek jou wou aanmoedig om jou storie te vertel op die beste moontlike manier, sodat jy 'n storie kon skep met soveel moontlike inligting as wat jy kon gee. Dit beteken ook ek was besig om jou aan te moedig om 'n storie te vertel met 'n werklike uitkoms, en ook om te vertel wat gelei het tot die situasie in die prent. Jy moet probeer om SOVEEL INLIGTING te gee as wat jy kan. So, met die volgende kaart gaan ek vir jou verduidelik *hoekom* ek iets sê of doen. Sal dit OK wees? En daarna sal ons die res van die kaarte doen."

Mediation during TAT story 3 (training plate):

Explanations following verbal or non-verbal input from the assessor were in the style of:

"When I say *Uh-hu/Mmm,* it means "*Tell me more...*"

When I nod it means "*Go on, tell me more...*"

When I say *And?/And then?*, it means "*Tell me more about your interesting story...*"

"When I say OK, I mean *"Thank you, carry on with your interesting story."*

"When I repeat your words, it means "*I would love you to continue with your interesting story*"

Verduideliking tydens TAT-storie 3 (opleidingsplaat):

Verduidelikings wat volg op verbale of nieverbale insette van die assessor is in die styl van:

"As ek sê *Uh-hu/ Mmm,* beteken dit "*Vertel my meer...*"

As ek my kop knik bedoel ek "*Gaan aan, vertel my meer...*"

As ek sê *En/ En toe?* , beteken dit "*Vertel my meer van jou interessante storie...*"

As ek sê *OK*, beteken dit "*Dankie, jy kan aangaan met jou interessante storie...*"

As ek jou woorde herhaal beteken dit "*Ek wil graag hê jy moet aangaan met jou interessante storie...*"

A AANHANGSEL:

SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUD OOR BELEWENIS VAN MURRAY-METODE *VERSUS* DINAMIESE INVRAGINGSTEGNIEK

Vrae: Vergelyking Murray-opdrag vs Dinamiese Assesseringstegniek

Om die belewenis van die kinders te probeer vasstel rondom die toepassing van die Murray- vs die Dinamiese Assesseringsmetode het ek aan die volgende vrae gedink. Maak die vrae sin?

1. Hoe het jy die storie-vertel oefening ervaar?

2. Het jy verstaan wat om te doen van die begin af? Hoekom sê jy so? (Ek wil kyk of hier iets van die Murray- *versus* die dinamiese assesseringsmetode uitkom)

3. Watter dinge wat ek gesê/gedoen het, het jy van gehou? Watter dinge wat ek gesê/gedoen het, het jy nie van gehou nie?

4. Toe ons besig was met die stories; by watter plaat het my manier van vrae vra of die wyse waarop ek dit hanteer het, gemaak dat jy volledige stories vertel het, meer besonderhede gegee het? Wat het jou BEWUS gehou dat jy meer besonderhede moes gee, of dat jy moes onthou dat jou storie meer detail moes hê?

   By watter plaat het my manier van vrae vra en die wyse waarop ek dit hanteer het jou dalk minder ondersteun?

5. Watter storie(s) was vir jou makliker om te vertel? Hoekom sou jy sê was dit so? (Ek wil kyk of hier iets van die Murray- *versus* die dinamiese assesseringsmetode uitkom)

6. Het enige iets anders bygedra om dit vir jou makliker of moeiliker te maak om die stories te vertel? Wat sou jy sê was dit?

7. Was daar enige iets wat ek gedoen of gesê het wat dit vir jou ook makliker gemaak het om ryker stories met meer besonderhede te vertel?

8. Was daar enige iets wat ek gedoen of gesê het wat dit vir jou moeiliker gemaak het om meer volledige, ryker stories te vertel? Of wat jou verhinder het om jou storie so volledig as moontlik te vertel?

9. Enige iets anders wat jy vir my kan vertel oor hoe jy die storie-vertel ervaar het? Of oor wat ek gedoen of gesê het?

10. Van watter plaat het jy die meeste gehou? Hoekom?

11. Van watter plaat het jy die minste gehou? Hoekom?

A AANHANGSEL:

RIGLYNE VIR GESPREK MET BETREKKING TOT KULTUUR

Kultuurvraelys (aangepas)

The Cultural Assessment Interview Protocol (Aangepasde skedule/protokol)

(Adopted from "Handbook of Multicultural Assessment – Clinical, Psychological and Educational application: L.A Suzuki & J.G Ponterotto. Aangepas as volg: Gebruik as 'n semiformele gespreksdokument eerder as 'n vraelys; Deel 1 uitgehaal; nuwe eerste vraag ingesit by kultuuridentiteit- ko-konstruksie van kultuur; vraag 5 vervleg in vraag 4 by kultuuridentiteit; vraag 5 & 6 & 7 (KI= kultuuridentiteit) in een vraag vervat; vraag 8 en 9 oorvleuel, dus uitgelaat as aparte vrae maar vervleg met vorige vrae. Acculturation: Question 1-3 became a scale question 1;Vrae geïnkorporeer/ verminder; Family Structure (4): vrae verminder in die lig van vergelykbare vrae wat tydens die intree-gesprek gevra word; Vlak van Identiteitsontwikkeling (5): Om vloei en hanteerbaarheid te behou is van die vrae verminder of onder een vraag geplaas, veral waar oorvleueling voorgekom het. Vrae 5 & 6 is onder dieselfde punt geplaas as gevolg van die oorvleuelende aard daarvan. Vraag 7 vanuit die oorspronklike vraelys is weggelaat. By die oorspronklike vraag 8 is 'n glyskaal ingebring. Vraag 9 & 10 is uitgelaat. In my studie is die klem op kragte wat 'n besondere seining in die projeksie-analise mag verklaar en nie oor kultuur per se nie ; Experiences with Bias (6) uitgelaat; Immigration Issues (7) uitgelaat; Glyskaal ingebring by Spiritual Issues)

1. Cultural Identity/ Kultuuridentiteit

1.1 (Konstrueer begrip saam met kind op kaartjie; tiener moet ook weet wat ek as kultuur sien) Hoe verstaan jy onder die term "kultuur"? Wat beskou jy as "kultuur"? Ek hou hiervan! Benewens om die vertroubaarheid van die response op die vraelys te verhoog, mag dit natuurlik invoer op ons insig mbt die huidige siening van kultuur onder adolessente in die algemeen (dus as riglyn van die invloed wat kultuurfaktore op hul projeksies mag uitoefen) sowel as om by 'n deelnemer individueel jou interpretasie van die projeksie te belig.
Vanuit kaartjie se konstruksie:

1.2 How do you identify yourself culturally (e.g. in terms of race, ethnicity, nationality, religion, sexual orientation, age, physical challenges or any other delineation that you can make)?

1.3 Is there a particular term or designation that you prefer people to use when describing you?

1.4 Sou jou gesin/ familie dieselfde term verkies? Skep dit probleme?/ Do you see differences between the aspects of your cultural identity? Aspects that is important to you and those that are important to your family? If so, do these cause problems, issues or concerns for you?
Vra slegs as wel konflik of verskille rapporteer:
a) With regard to your cultural differences that may exist between yourself and your family, how are they handled and how is it resolved?

b) Are there resources outside of your immediate family (e.g. other relatives, family friends, godparents, members of the clergy, and indigenous sources of helping) whom you use in resolving cultural conflicts?

1.5 What aspects of your culture are most important to you... (D.i. aspekte wat jy dink vir my van waarde kan wees.)
...and to your family?

Is daar 'n waarde(s) in julle kultuur wat uitstaan, waarvan ek moet weet? Taboes of misstappe wat baie kritiek sal uitlok, iets wat "net nie gedoen word nie"? / Are there aspects of your culture that would be especially important for me (your counsellor) to know about?

2. Level of Acculturation

2.1 Op 'n skaal van 1 tot 10, waar sal jy jouself plaas tussen 'n baie tradisionele beoefenaar van julle kultuur (10 uit 10) en glad nie tradisioneel nie (0 uit 10)?

0_____10

How comfortable do you feel with the traditional..... Afr/ Eng/ Portuguese/ Indian/ African language (Zulu/Xhosa...) culture?

In watter opsigte is jy minder tradisioneel? Are there aspects of your culture with which you do not "fit in"? If yes, what are they?

As jy nou 'n kruisie vir jou ma moes trek, hoe tradisioneel is sy? Is sy primêr Afr/ Eng/ Port/ Indian/ Xhosa... Waar sou jy ma plaas? (Kyk so na mate van integrasie en sublimasie) (In blou aangedui)

2.2 In watter opsigte is ma **minder** tradisioneel as die **groep**?

In watter opsigte is ma **meer** tradisioneel as **jy**?

Waar sou jy pa plaas? (In rooi aangedui) Of is hy op sy eie paadjie? Eiesoortig?

0_____10

In watter opsigte is pa minder tradisioneel as die groep?

In watter opsigte is pa meer tradisioneel as jy?

2.3 What language is spoken amongst themselves by members of your family? Do you speak more than one language? If yes, which language do you prefer to speak? Why?

3. Family Structure and Expectations

3.1 How would you describe your/your family's home and neighbourhood?
3.2 Who is the most important member of your family to you? How is this person of importance to you (emotional or financial support, role model, and confidant)?

3.3 Who is the authority figure in your family, who makes the decisions?

3.4 What happens in the family if someone disagrees with a decision?

3.5 Who takes care of whom in the family?

3.6 Are there differences between how males and females are treated in your family?

3.7 What is your birth order among your siblings (if any)? What is your role in the family?

3.8 What are some of the important expectations (e.g. academics, career, helping out the family, dating, gender roles, choice of spouse etc) that your family has for you?

3.9 What criteria would your family use for determining whether you are 'successful'?

3.10 If you were to choose to do something that goes against your family's beliefs, values or expectations, what would be the consequences? How do you feel about that?

Eintlik het net hd laaste vraag direkte betrekking op kultuur – 'n eksaminator mag jou penaliseer vir insluiting vd res. Hulle is natuurlik relevant mbt die ondersoek van bykans alle kind-kliënte, maar nie hier nie. In die literatuur word sosio-ekonomiese faktore (vraag 1), gesagsfigurering (2 & 3), hoe geslagsrolle beskou word (vraag 4 &5), seining van rol van kinders (vraag 6) as alles deel van *kultuur* gesien – verwagtinge van ouers en kultuurgroepe (vraag 7), worldview (my worsteling soos bespreek met u) word moontlik vervat in die vraag oor hoe sukses definieer word; hierdie vrae is nie my eie uitgedinktes nie, dis die kulturele vraelys s'n? Hoe hierdie moontlik gaan impakteer op die kind se storievertelling, weet ek nie. Ek weet nie eers of dit gaan nie? As jy dit behou, onthou om dit te verdedig. Maar as die eerste konstruksie van kultuur nie hierdie sake insluit nie, wonder ek steeds of jy dit nie moet uitlaat nie? Ek maak so... Sal kan sien vanuit more se assessering dalk? Doodreg.

4. **Level of Cultural Identity Development** pasop – jy kan aangevat word as jy ras en kultuur gelykstel – hersien al die vrae hiervoor. Ek dink nie hulle prober dit gelyk stel nie. Soos ek dit verstaan is dit **of. Ek haal in elk geval all eras liefs dan uit twv moontlike misverstande?** Ja, ek dink dis beter – anders mag die vraag gelaai wees. Dit oorvleuel dan net sterk met vraag 1 as ons ras uithaal. En as dit oorvleuel, moet jy dit dalk nie weer hier vra nie? Ek laat dit net so tot more se proefondersoek. Op hierdie oomblik is my gevoel dat dit nou oorvleuel en daarom behoort uitgehaal te word. Ons kyk dan maar wat maak ek en die kind more hiermee? Of dit lyk of dit moontlik kan help na die assessering more? Reg so.

4.1 How important is membership in your particular cultural group to you?

4.2 How important is membership in your particular cultural group to your family?

4.3 What does it mean to you to be a member of your cultural group?

4.4 What strengths do you derive from your membership in/affiliation with your cultural group?

4.5 Are there negative aspects of being a member of your particular cultural group? Are there negative feelings that you have about being a member of your particular cultural group?

4.6 Glyskaalvraag: How much time do you prefer... (Do you prefer to spend time mostly with members of your own racial/cultural group? If yes, how is that important to you?) If not, why is this case?

0_____10

5. Existential/Spiritual Issues

Spiritual aspects are seen by many researchers as part of culture.

5.1 On a scale of 0 to 10, how important are spiritual or religious beliefs to you?

0_____10

5.2 How important are spiritual or religious beliefs to your mom (blue), dad (red), rest of your family?

5.3 How might your spiritual or religious beliefs and/or those of your family be helpful with regard to resolving your current problem?

5.4 Are there ways in which your religious or spiritual beliefs or those of your family might make it difficult for you to resolve your current problem?

5.5 What are the things in life that are most important to you? Ultimately what is the most important to you?

5.6 What criteria would you use to determine whether you are 'successful'?

5.7 Are there any other aspects of your culture, values, beliefs and experiences that would be important for me (your counsellor) to know about?

6 Counsellor Characteristics and Behaviours

6.1 Are there aspects of my (your counsellor's) identity (e.g. race, ethnicity, gender, language spoken, religious and spiritual beliefs, nationality, sexual orientation, age) that are important to you?

6.2 If yes what are they?

6.3 What behaviours on my part (on the part of the counsellor) would be important and useful for you?

6.4 Are there behaviours on my part (on the part of the counsellor) that you would view negatively?

B AANHANGSEL:

OORSPRONKLIKE *CAIP*

Oorspronklike Kultuurvraelys

The Cultural Assessment Interview Protocol

(Adopted from "Handbook of Multicultural Assessment – Clinical, Psychological and Educational application: L.A Suzuki & J.G Ponterotto; (Grieger, 2008:151-155)*)*

1. **Problem Conceptualisation and Attitudes toward Helping.**
    1. How do you define/view/conceptualise the problem that brought you into counselling (e.g. emotional/psychological, behavioural, professional, religious-spiritual/magical, academic, interpersonal, physical illness, environmental stressors, cultural, bias-related)?
    2. What do you think is causing your current problem?
    3. How is the problem affecting your life?
    4. Who do you typically turn to for help in solving your problems? Have you previously turned to professional sources of help in solving your problem?
    5. Are members of your family (i.e. parents, partner/spouse, and children) aware of this problem? If so how do they define/view/conceptualise the problem?
    6. What do you think would be helpful in resolving your problem?
    7. What does your family think would be helpful in resolving your problem?
    8. Is your family aware that you are seeking counselling? How do the feel about that?
    9. If your family has (or would have) a negative feeling about your seeking counselling, does this affect your level of comfort in seeking counselling? If yes what do you need in order to feel comfortable in counselling?
    10. What are your goals for counselling?

2. **Cultural Identity**
    1. How do you identify yourself culturally (e.g. race, biracial, ethnicity, nationality, religion, sexual orientation, age, physical challenges or any other delineation that you can make)?
    2. Is there a particular term or designation that you prefer (e.g. if you are biracial: Do you identify more with one race than the other? With both equally?)
    3. What aspects of your culture are most important to you?
    4. Are there aspects of your culture that would be especially important for me (your counsellor) to know about?
    5. Are there any aspects of how you identify culturally that cause problems for you or your family?
    6. How does your family identify itself culturally? Do you see any differences between your own cultural identity and that of your family? If yes, does that create problems, issues, or concerns for you?
    7. What aspects of your culture are most important to your family?
    8. Do you see differences between the aspects of your culture that are important to you and those that are important to your family? If so, do these cause problems, issues or concerns for you?

3. **Level of Acculturation**
    1. How comfortable do you feel with the mainstream South African culture?
    2. How comfortable do members of your family feel with the mainstream South African English culture?
    3. Do you see differences between how comfortable you feel with the mainstream South African English culture and how comfortable your family feels? If so does this create problems, issues or concerns for you?
    4. What language is spoken in your family?
    5. Are you bilingual? If yes which language do you prefer to speak?
    6. Are there aspects of your culture with which you do not "fit in"? If yes, what are they?

7. With regard to your cultural differences that may exist between yourself and your family, how are they handled?
8. If there is a conflict with regard to cultural issues between you and your family, how is it resolved?
9. Are there resources outside of your immediate family (e.g. other relatives, family friends, godparents, members of the clergy, and indigenous sources of helping) who might be useful in resolving cultural conflicts?

4. Family Structure and Expectations

1. Who do you consider to be members of your family?
2. Who lives in your/your family's household?
3. How would you describe your/your family's socioeconomic status?
4. How would you describe your/your family's home and neighbourhood?
5. Who is the most important member of your family to you? How is this person of importance to you (emotional or financial support, role model, and confidant)?
6. Who is the authority figure in your family who makes the decisions?
7. What happens in the family if someone disagrees with a decision?
8. Who takes care of whom in the family?
9. Are there differences between how males and females are treated in your family?
10. What is your birth order among your siblings (if any)? What is your role in the family?
11. What are some of the important expectations (e.g. academics, career, helping out the family, dating, gender roles, choice of spouse etc) that your family has for you?
12. What criteria would your family use for determining whether you are 'successful'?
13. If you were to choose to do something that goes against your family's beliefs, values or expectations, what would be the consequences? How do you feel about that?

5. Level of Racial/ Cultural Identity Development

1. How important is membership in your particular racial/cultural group to you?
2. How important is membership in your particular racial/cultural group to your family?
3. What does it mean to you to be a member of your racial/cultural group?
4. What strengths do you derive from your membership in/affiliation with your racial/cultural group?
5. Are there negative aspects of being a member of your particular racial/cultural group?
6. Are there negative feelings that you have about being a member of your particular racial/cultural group?
7. Are there particular experiences that you have had that have heightened your awareness of your membership in your racial/cultural group?
8. Do you prefer to spend time mostly with members of your own racial/cultural group? If yes, how is that important to you? If not, why is this case?
9. In general who is in your social network?
10. In terms of your personal growth how do you see yourself developing further as a member of your racial/cultural group?

6. Experiences with Bias

1. Are there any experiences related to bias, prejudice or oppression (e.g. racism, sexism, physical disabilities, homophobia, non-privilege) that you would like to discuss?
2. What effect have these experiences had on you?
3. Are there experiences related to bias, prejudice or oppression that your family has experienced?
4. What effect have these experiences had on you and on your family members?

5. Do you believe that your current concern is related to these experiences?
6. Is there anything else with regard to experiences that you may have had with bias or prejudice that would be useful for me (your counsellor) to know?

7. Immigration Issues

1. What is your/your family's country of origin?
2. When did your/your family emigrate from your/their country of origin?
3. What were the circumstances surrounding your/your family leaving your country of origin (e.g. voluntary, escaping political oppression, war, torture or other trauma)?
4. Is there anything significant about the actual process of coming to South Africa that that you would like me (your counsellor) to know?
5. Did your entire family emigrate to South Africa at the same time?
6. How have you/your family adjusted to life in South Africa?
7. Are there losses that you/your family incurred as a result of leaving your country of origin (e.g. family members, friends, work, property, cultural support status)?
8. Do you or members of your family go back and forth between South Africa and your country of origin? Ultimately do you and your family intend to settle here?
9. Are there any problems related to the immigration process or to your current legal status in South Africa that would be useful for me (your counsellor) to know about?

8. Existential/Spiritual Issues

1. How important are spiritual or religious beliefs to you?
2. How important are spiritual or religious beliefs to your family?
3. How might your spiritual or religious beliefs and/or those of your family be helpful with regard to resolving your current problem?
4. Are there ways in which your religious or spiritual beliefs or those of your family might make it difficult for you to resolve your current problem?
5. What are the things in life that are most important to you?
6. Ultimately what are the most important to you?
7. What criteria would you use to determine whether you are 'successful'?
8. Are there any other aspects of your culture, values, beliefs and experiences that would be important for me (your counsellor) to know about?

9. Counsellor Characteristics and Behaviours

1. Are there aspects of my (your counsellor's) identity (e.g. race, ethnicity, gender, language spoken, religious and spiritual beliefs, nationality, sexual orientation, age) that are important to you?
2. If yes what are they?
3. What behaviours on my part (on the part of the counsellor would be important and useful for you?
4. Are there behaviours on my part (on the part of the counsellor) that you would view negatively?
5. What are some of the ways that I (your counsellor) can be helpful to you in reaching your goals?

C AANHANGSEL:

TRANSKRIPSIES

NSE* - C Aanhangsel: Transkripsie

PROJECTION ASSESSMENT:
PHASE 1: APPLICATION OF THE MURRAY METHOD - PROJECTION PLATE 1 (TAT 14)

	Psychologist	Adolescent Participant/ NSE	
1.1	OK, so what we are going to do today is... This is a story telling exercise. I have some pictures here that I am going to show you, and for each picture I want you to make up a story.	OK.	
1.2	Tell me what happened before, and what is happening now and say what the people are feeling and thinking and how it will come out. Uhm you can make up any kind of story you please. Do you understand?	Ja, sure. *(Nodding)*...	
1.3	OK, *(Smiling)*... well then here's the first picture. *(Places the first projection plate in front of the child)*… You have 5 minutes to make up a story. See how well you can do?	*(He picks up the projection plate and studies it - long silence)*… OK. *(Pointing at the projection plate)*... Do I start now or?	
1.4	*(Nodding)*… Yes, you can start any time that you want.	*(He looks up and makes eye contact - making a questioning hand gesture to continue)*… OK uhm, growing up in a family...and I probably...	
1.5	*(Nodding)*...	... – OK, first of all this gender - a man, *(Pointing at the projection plate – looking up and addressing the therapist directly)*…,	
1.6	*(Nodding)*...	and growing up in a family of uhm - probably separated parents. *(Gesturing a continuous motion)*...	
1.7	*(Nodding)*...	Probably the parents were going through a rough time, and he just happened to be a victim of circumstances.	
1.8	*(Nodding)*...	So uhm, he was growing up and for him it didn't seem like it was going to affect anything in his life.	
1.9	*(Nodding)*...	But as he's growing up - he's growing up as a man and his past seems to be affecting his present.	
1.10	*(Nodding)*...	So what he was going through when he was young is in uhm such a way – it's now affecting the way he's behaving, *(Making continuous hand gesture)*... the way he's acting.	
1.11	*(Nodding)*...	But there is a point in time of which we get to this point *(Pointing at the projection plate)*... in the story where uhm he gets to a point of decision.	
1.12	*(Nodding)*...	*(Makes continuous expressive hand gestures as he tells the story)*… Now at this point he probably meets a friend, it could be a female or it could be a male, and this person just exposes to him and shows him...my friend uhm...	
1.13	*(Nodding)*...	... – you know, probably they asked each other how was your life beforehand, and so on and so. And his friend somehow figures out, now my friend is going through a rough patch because of his past. *(Gesturing a past motion) (Touches chin)*...	
1.14	*(Nodding)*...	And at this time the friend opens up and tells him, OK, I'm willing to help you out. *(Nodding and making forward gestures)*... So from here I really need you to make a good decision and make sure that you choose whether you 're going to allow me to help you from here or you're going to stay and just be a wreck as you are.	
1.15	*(Nodding)*...	So the man - which is why we see him standing – *(Pointing at the projection plate)*... I would assume this is a door, uhm standing in a door where *(Gesturing 2 sides)*... on this side is darkness, on the	

NSE* - C Aanhangsel: Transkripsie

FASE 3 PROJECTION PLATE 4 (TAT 5)

	Psychologist	Adolescent Participant/ NSE	
4.1	*(Places the next projection plate, TAT 5, in front of the child)*... There you are.	*(He picks the TAT 5 projection plate up and studies it attentively)*... OK. (*Sniffs)* Mm-mm... - there is a woman by the door. *(Looks up and makes eye contact)*...Uhm behind her *(Gesturing from behind)*... is a dark place - probably she is coming from outside or it's another room and the room is dark. *(Making eye contact)*...	
4.2	*(Nodding)*...	However in this room we are shown half a lamp *(Gesturing to one side)*... and uhm a flower holder – a vase. And uhm against the wall is a bookshelf, and a cupboard and so on. *(Pointing at the projection plate)*... Now I will start with the lamp stand - with the lamp. On my right there is a lamp, and uhm, we are only being shown half the lamp. *(Makes eye contact)*...	
4.3	*(Nodding)*...	This would be very fascinating – *(Pointing at the projection plate)*... we're only shown half the lamb. Reason being, (*scratches head)* uhm, if it were a complete lamp, *(Gesturing a circle)*... it would show a complete transformation from one side to another... *(Makes eye contact)*...	
4.4	*(Nodding)*...	...but we are only shown half the lamp, reason being because – uhm as for this woman, whoever is going to realise this lamp only it's going to be a transformation or a realisation towards the right direction.(*Making forward gesture)*	
4.5	*(Nodding)*...	*(Maintaining eye contact and gesturing forward)*... So she has just made an observation - she has just discovered the way, which means she hasn't gone into - in the way.	
4.6	*(Nodding)*...	Which is why when we see - when we look at the woman, we are only shown – uhm we are only shown this woman opening the door, *(Makes eye contact)*...	
4.7	*(Nodding)*...	...not making an intention to step forward, *(Makes a forward moving gesture)*... but just opening the door. And when we look at her face – her face is – (*touches nose)* she's not frightened... *(Makes eye contact)*...	
4.8	*(Nodding)*...	...she's just amazed, which is what all human beings do, I mean *(Makes and gestures in explanation)*... when they discover a new way - when they discover something new. It's, it's always amazement. *(Gestures at himself)*... It's always astonishment with...	
4.9	*(Nodding)*...	To say they're traumatised – there is such a way in life ... (interjection) and..	
4.10	A way in life?	The way in life to move into. *(Makes explanatory gestures)*... So all they do is - it's a discovery – that's all the reaction that they have when they discover something new.	
4.11	*(Nodding)*...	Uhm, as for the vase – *(Making exclamatory gesture)*... the vase also shows - because there are flowers in it as well – *(Makes eye contact and makes explanatory gestures)*... it would have been different if it was an empty vase, uhm to say uhm, because there would have been a light - half a light, showing that there's half discoveries – or there is rather discovery and not uhm action about the discovery. And if it were an empty vase, *(Nodding)*... it would have shown that there is just monotony in terms of lifestyle.	
4.12	*(Nodding)*...	However in this case, *(Pointing at the projection plate making explanatory gestures)*... because the vase is filled with flowers - it's not just one or two flowers, it's filled, packed with flowers...	
4.13	*(Nodding)*...	...it would mean refreshment – that it's,it's a new way of life. It's a new beginning.	
4.14	*(Nodding)*...	It's just a change – *(Makes eye contact)*... it's a blossoming so to say. So her discovery is not a discovery of OK – of which means I can do this this way, but it's a discovery which elevates her from one level to another. *(Nodding)*...	
4.15	*(Nodding)*...	Why? *(Gestures a backward motion)*... Because behind her it's a door - it's darkness. In this room there is light and there are also flowers. *(Makes eye contact)*...	
4.16	*(Nodding)*...	We are not shown anything as to where she's coming from, *(Makes explanatory gestures)*... but we are shown the room that she's going into – or that , that she has just opened the door to, and in this room there	

D AANHANGSEL:

PROJEKSIE-ANALISE

D AANHANGSEL:

INTUïTIEWE TEMA-ANALISE OP TRANSKRIPSIES

NSE* - D Aanhangsel: Intuïtiewe tema-analise

Storie: Religeuse vrou se woorde beïnvloed sy teenwoordige gedrag negatief. Hy besef hy weet 'n keuse moet, weet is onseker oor wat hoe te doen steen.

Tema: Ongelopenheid. Weet nie wat om te doen nie. Keuses. Eksterne hulpverlener.

PROJECTION ASSESSMENT:
PHASE 1: APPLICATION OF THE MURRAY METHOD - PROJECTION PLATE 1 (TAT 14) Wendings: 8 self

	Psychologist	Adolescent Participant/ NSE	
1.1	OK, so what we are going to do today is - this is a story telling exercise. I have some pictures here that I am going to show you, and for each picture I want you to make up a story.	OK.	
1.2	Tell me what happened before, and what is happening now and say what the people are feeling and thinking and how it will come out. Uhm you can make up any kind of story you please. Do you understand?	Ja, sure. *(Nodding)*...	
1.3	OK, *(Smiling)*... well then here's the first picture. *(Places the first projection plate in front of the child)*... You have 5 minutes to make up a story. See how well you can do?	*(He picks up the projection plate and studies it - long silence)*... OK. *(Pointing at the projection plate)*... Do I start now or? Hy vra 'n verdere vraag.	
1.4	*(Nodding)*... Yes, you can start at any time that you want.	*(He looks up and makes eye contact - making a questioning hand gesture to continue)*... OK uhm, growing up in a family...and I probably... onderbreek homself	
1.5	*(Nodding)*... wending self gee agtergrond info	... – okay, first of all this gender - a man, *(Pointing at the projection plate – looking up and addressing the therapist directly)*...,	
1.6	*(Nodding)*...	and growing up in a family of uhm - probably separated parents. *(Gesturing a continuous motion)*...	Oues uit verhoor/getuienis. "Victim" konsep/slagoffer
1.7	*(Nodding)*...	Probably the parents were going through a rough time, and he just happened to be a victim of circumstances.	
1.8	*(Nodding)*... wending self: storie nie verhelder	So uhm, he was growing up and for him it didn't seem like it was going to affect anything in his life.	
1.9	*(Nodding)*...	But as he's growing up - he's growing up as a man and his past seems to be affecting his present.	
1.10	*(Nodding)*...	So what he was going through when he was young is in uhm such a way – it's now affecting the way he's behaving. *(Making continuous hand gesture)*... the way he's acting.	Sy verleden beïnvloed sy teenwoordige gedrag.
1.11	*(Nodding)*... wending (aside)	But there is a point in time of which we get to this point *(Pointing at the projection plate)*... in the story where uhm he gets to a point of decision.	
1.12	*(Nodding)*...	*(Makes continuous expressive hand gestures as he tells the story)*... Now at this point he probably meets a friend, it could be a female or it could be a male, and this person just exposes to him and shows him...my friend uhm... onderbreek homself gee eers agtergrond	
1.13	*(Nodding)*...	... – you know, probably they asked each other how was your life beforehand, and so on and so. And his friend somehow figures out, no my friend is going through a rough patch because of his past. *(Gesturing a past motion) (Touches chin)*... ok.	
1.14	*(Nodding)*... wending self verhelder	And at this time the friend opens up and tells him, okay, I'm willing to help you out. *(Nodding and making forward gestures)*... So from here I really need you to make a good decision and make sure that you choose whether you 're going to allow me to help you from here or you're going to stay and just be a wreck as you are.	Eksterne hulpverlener. wending self (aside)
1.15	*(Nodding)*...	So the man - which is why we see him standing – *(Pointing at the projection plate)*... I would assume this is a door, uhm standing in a door where *(Gesturing 2 sides)*... on this side is darkness, on the other side is	

Response pattern: Hy vra vrae wat hy begin. Lewer volledige vertelling. Stap effektiewelik kapteitke aanlê.

Formaat: storie/die kommunikeer/preek teenaard. Onseker (gee vaak alternatiewe) frequencies en verbeteling wat die kommunikasie fiksering

CSPES:
Agency
MAST LI
ACHV LI
RESP LI
Communion
NURT +

NSE* - D Aanhangsel: Intuïtiewe tema-analise

FASE 3 PROJECTION PLATE 4 (TAT 5)

	Psychologist	Adolescent Participant/ NSE	
4.1	*(Places the next projection plate, TAT 5, in front of the child)*... There you are.	*(He picks the TAT 5 projection plate up and studies it attentively)*... OK. *(Sniffs)* Mm-mm... - there is a woman by the door. *(Looks up and makes eye contact)*...Uhm behind her *(Gesturing from behind)*... is a dark place - probably she is coming from outside or it's another room and the room is dark. *(Making eye contact)*...	
4.2	*(Nodding)*...	However in this room we are shown half a lamp *(Gesturing to one side)*... and uhm a flower holder – a vase. And uhm against the wall is a bookshelf, and a cupboard and so on. *(Pointing at the projection plate)*... Now I will start with the lamp stand - with the lamp. On my right there is a lamp, and uhm, we are only being shown half the lamp. *(Makes eye contact)*...	
4.3	*(Nodding)*...	This would be very fascinating – *(Pointing at the projection plate)*... we're only shown half the lamb. Reason being, *(scratches head)* uhm, if it were a complete lamp, *(Gesturing a circle)*... it would show a complete transformation from one side to another... *(Makes eye contact)*...	
4.4	*(Nodding)*...	...but we are only shown half the lamp, reason being because – uhm as for this woman, whoever is going to realise this lamp only it's going to be a transformation or a realisation towards the right direction.*(Making forward gesture)*	
4.5	*(Nodding)*...	*(Maintaining eye contact and gesturing forward)*... So she has just made an observation - she has just discovered the way, which means she hasn't gone into - in the way.	
4.6	*(Nodding)*...	Which is why when we see - when we look at the woman, we are only shown – uhm we are only shown this woman opening the door, *(Makes eye contact)*...	
4.7	*(Nodding)*...	...not making an intention to step forward, *(Makes a forward moving gesture)*... but just opening the door. And when we look at her face – her face is – *(touches nose)* she's not frightened... *(Makes eye contact)*...	
4.8	*(Nodding)*...	...she's just amazed, which is what all human beings do, I mean *(Makes and gestures in explanation)*... when they discover a new way - when they discover something new. It's, it's always amazement. *(Gestures at himself)*... It's always astonishment with...	
4.9	*(Nodding)*...	To say they're traumatised – there is such a way in life ... (interjection) and..	
4.10	A way in life?	The way in life to move into. *(Makes explanatory gestures)*... So all they do is - it's a discovery – that's all the reaction that they have when they discover something new.	
4.11	*(Nodding)*...	Uhm, as for the vase – *(Making exclamatory gesture)*... the vase also shows - because there are flowers in it as well – *(Makes eye contact and makes explanatory gestures)*... it would have been different if it was an empty vase, uhm to say uhm, because there would have been a light - half a light, showing that there's half discoveries – or there is rather discovery and not uhm action about the discovery. And if it were an empty vase, *(Nodding)*... it would have shown that there is just monotony in terms of lifestyle.	
4.12	*(Nodding)*...	However in this case, *(Pointing at the projection plate making explanatory gestures)*... because the vase is filled with flowers - it's not just one or two flowers, it's filled, packed with flowers...	
4.13	*(Nodding)*...	...it would mean refreshment – that it's it's a new way of life. It's a new beginning.	
4.14	*(Nodding)*...	It's just a change – *(Makes eye contact)*... it's a blossoming so to say. So her discovery is not a discovery of okay – of which means I can do this this way, but it's a discovery which elevates her from one level to another. *(Nodding)*...	
4.15	*(Nodding)*...	Why? *(Gestures a backward motion)*... Because behind her it's a door - it's darkness. In this room there is light and there are also flowers. *(Makes eye contact)*...	
4.16	*(Nodding)*...	We are not shown anything as to where she's coming from, *(Makes explanatory gestures)*... but we are shown the room that she's going into – or that , that she has just opened the door to, and in this room there	

D AANHANGSEL:

"MAIN THEMES TECHNIQUES"

NSE Storiel

"MAIN THEMES TECHNIQUE" (Bellak and Abrams 1997 uit Aronow *et al.*, 2001:15-16)

TAT IL

Reason/Doel van hierdie interpretasie tegniek: Opsommings op hierdie drie vlakke het ten doel om die kanse te verminder dat wilde interpretasies gemaak word; dit rig die interpreteerder deur stap-vir-stap te werk, van nabye-observeerder tot observasie-van-'n-afstand (afstand-observeerder) (Aronow *et al.*, 2001:16).Die toepassing van die tegniek behels die maak van opsommings van die temas wat voorkom in die TAT stories op drie vlakke wat wissel van relatief konkreet tot meer abstrak (Aronow *et al.*, 2001:15).

'n Religieuse man wat teruggehou word deur sy verlede, veel vasgelope. 'n Vriend stel voor dat hy 'n terapeut moet, waarna hy hom sal help.

Descriptive Theme/ Beskrywende vlak:

"The descriptive theme briefly restates the story in the third person, using simple words" (Aronow *et al.*, 2001:15).

Religieuse
'n man is 'n plan van ouderdomsgenote (slagoffer). Sy verlede beinvloed sy teenstrydige gedrag. Hy moet 'n besluit neem. 'n Eksterne hulpverlener kan ondersteuning en raad gee uiteindelike besluit is onseker/onvoorspelbaar, dit kan enige kant toe gaan.
Indien hy die 'lig'kies sal dit vir altyd na sy positiewe gevolg
Indien hy die duisternis kies sal hy die negatiewe gevolge daarvan dra.

Interpretive Theme/ Interpretasie vlak:

"The more generalized restatement of the story, using "one" as the subject. This assumes a meaning behind the story" (Aronow *et al.*, 2001:15).

Wanneer jy vasgelope voel/twyfel dat jou verlede jou gedrag beinvloed, het jy iemand nodig om jou te help sodat jy 'n keuse tussen reg en verkeerd kan maak. Die gevolge van jou keuse affekteer altyd naby jou.

Diagnostic Theme/ Diagnostiese vlak:

"The diagnostic version interprets the previous themes using knowledge of psychodynamics, including stating conflicts, defenses, and interpersonal patterns. Impressions are turned into definite statements" (Aronow *et al.*, 2001:15).

Respondeer wat blameering van ouderdomgenote wanneer hy vasgelope voel. Hy het 'n behoefte aan 'n eksterne hulpverlener om hom aan te moedig. Hy is onseker oor sy keuses.
Vriende gesien as aanmoedigend + dat hul perspektief bring.

Simboliese vlak:

Keys - Sluit onbekende af.
Light - Verhelder, bring antwoorde, wys wat nie gesien is nie.
Dark - Kan niks sien nie, weet nie waarheen nie, teleurstellend.

Uitgebreide vlak:

Ek sy die motief hy vertel sy storie soos evangeliewe videos klink.
Baie herhaling. Dramatiese toon.
Amper asof hy wil beindruk.

D AANHANGSEL:

BELLAK-TAT GEKOMBINEERDE "SHORT FORM" EN LANG WEERGAWE

	Story No. 1 TAT 1	Story No. 2 TAT 3BM	Story No. 3 TAT 5	Story No. 4 TAT 14	Story No. 5 TAT 2	Story No. 6 Roberts-2	Story No. 7 TAT 16	Story No. 8	Story No. 9	Story No. 10
	Vrees; weet fout in moeilikheid. Aanpunt: Eie oupe	Erge emosionele pyn + reaksie daarop	King/Ma perspektief	Lig/Donker spelling	Keuse uit vrees. Onbevredigdheid	Afkeurery. Fisieke beskerming	Teenstellings: Afw. afkeuring vs. verwerp			
	Respondeer wet onderdanigheid/ toegeeflikheid op gestelde verwagtinge. "Ander" gesien as verwerpend (Ne-aanvaarder)	Respondeer wet lydelikheid, ontvlugtinge gedagtes en weder-gerigtheid op bedrei-ging van selfwaarde "Ander" gesien as gevaarlik, verwerpend, minagtend + gekritiseer	Respondeer wet deel-gerigtheid om sake uit te sorteer wat lewenswaarde verteenwoordig, uit sorteer en ander uitlokking. Kind in gevaar	Verteen betekenis een moeilike, diffe-rensieuwe simbiose deur verheldering te gee deur bespre-king v alternatiewe perspektiewe wt verlange na ideale liefdevolle wêreld	Verteen betekenisge-wing aan hindernisse deur d voorstelling v ideale wat sy deurharde werk wil bereik. Sien vrees as bedreigend ge-bondte aan swangerskap en huiswerk, maar staat informatief	Respondeer wet vrees en strategieë om dinke wanneer vei-ligheid/selfwaarde bedreig word. Seuns bedreig word as af-keuring, aggressie + fisieke gewaarwording	Respondeer wet bedruktheid en benoudheid/angs as gevolg v verwer-ping. Sit hartseer en in probleem-oplossing. Manlike fig: gemaak deur gesin + 'Ander' verwerpend			
	Seun, verset vrees. Sy uitdrukkingswyse: In moeilikheid. Hartseer. Kan nie ontsnapping.	Meisie. Verpletterd. Hel. Hartseer. Wil vlug, weg.	Ma. Perfeksionistiese Denkerkategorie	Tussen donker/lig Geen spring uit donker. Bekwaam. Wil+Sal.	Moeilik te lees. Jong vrou + skool. Moet aangetrek ongelukking oor agtergrond. Ook geluk + werk.	Seun. Onweegpoes. Deels bekwaam. Wel ingenoudheid, bedreigd alleen.	Meisie. Ongelukkig. Swak self-beeld. Verwerp kan aanvaar, suksesvol wees ens.			
	Aanwaarding: self-uitbeluikking.	Aanwaarding. Ontvlugting.	Beheer	Om in lig te wees, iemand te hê aanbar, geliefd te wees	Afsny/Aanwaarding/ow hoor leuns te verbeter.	Ontvlugting. Veiligheid Beskerming	Erkenning. Affiliasie. Beheer-neem-wen-liefde. Aanwaarding + liefde.			
	Verwerping. Eie kan nie. Moet toegee, nie bereik doelstellinge. Outonome funksionering. Aanwarding. Prestasie.	Soeking. "Ander" verantwoordelik vir. Onbelangrik. Waardeloos. Minder. Outonome funksionering. Aanwarding. Revolwer → sleutel Ontken aggressie	Probleem. Kwasi. Aksie-georiënteerd Beheer/Ontvlugting	Iets/iemand/lig nê. Lig. Wil in lig. Liefde/iemand/lig	Emosioneel gevaar. Slagte gekompet. Oorvloei; Ongelukking, kan nie verander. Jong vrou; Geluk/pas verwerp. Deelwitbreking/Ont-snapping	Afkeurery. Fisieke gevaarlikheid = dolgheid. Geld. Aggressie. Minder-waardigheid. Agting. Veiligheid.	Nik sverd. Neem of gee van. Verwerp. Finner. Ander gee tog om, 'breast' nasr. Erkenning. Aanwarding. Liefde. Prestasie. Selfgeloof.			
	Veelsteurend. Verwerpend Prestasie-gerig.	Vyandig Verwerpend	Nodig om beheer te verkry. Veelsteurend.	Het belofte in. Hoopvol. Donker/lig kan wasi dinge nê.	Konserwatief. Bin=dend. Plaas verspe-rrings. Veelsteurend.	Gevaarlik. Bedreigend. Vyandig.	Verwerpend. Bedreigend Vyandig. Tógoak aanmoedigend			
	Nie gespesifiseer in storie	Nie gespesifiseer in storie	Ma. Disiplinêrend Uitsterend Neem beheer	Nie in storie	Tradisioneel Wil breek hiervan. Werk.	Nie gedeel in storie. Seuns, "Bedlies" Vrees. Onweegpoetsen.	Nie spesifiek genoem.			
	"Ander" Veelsteurend Onderdanigheid	"Ander" gesien Hartseer, Lyk-enwaardig	Geen gesien	Herstaan oppad Hoopvol			"Ander" <breek af/ Bel self-beeld 'Hy'-Moeilig om Emosioneel, maar neem beslis dat sy sal volhard en hul wys.			
	Outonomie/onderdanig-heid Selfekspressie/toenaam-aling	Aanwaarding/Verwerping Ontvlugting/probleem-hantering	Beheer Probleem-uitsterr-bereid	Isolasie/Affiliasie Donker/Lig Depressie/Hoop Aanwarding/Verwerp	Outonomie/ onder-dorpertiend Sukses/Uitdukking Ongelukking/Geluk-king Beheer/dwang	Veiligheid/onveilig Outonomie/onderdanigh. Isolasie Vermyding/Konflik	Self-geloof Selfagting. Aanwarding/Verwerping			
	Straf Afkeur Gebrek aan liefde Onveilig/hulpeloos	Soeking Afkeur Gebrek aan liefde Onveilig/hulpeloos	Afkeur ..... Hulpeloosheid	Afkeur Gebrek aan liefde Verlatenheid Hulpeloos Deprivering	Deprivering Hulpeloos.	Fisieke 'harm' Afkeur Bevraging Deprivering Verlatenheid Onveilig/hulpeloos	Afkeur/verwerping Gebrek aan liefde Verlatenheid Onveilig/hulpeloos WIL beheer neem.			
	Reaksie-formasie: Onderdrukking/ontkenning Projeksie/Intrajeksie (3)	• Reaksie-formasie • Isolasie • Projeksie/Intrajeksie • Regressie (4)	• Reaksie formasie • Isolasie • Proj/Intrajeksie ... (3)	• Undoing/Ambivalensie • Simbolisering • Proj/Intrajeksie (3)	• Reaksie formasie • Undoing/Ambivalensie • Isolasie • Represie/onderdruk-king • Bedrieglikheid/Verneel • Projeksie/Intrajeksie (6)	• Reaksie-formasie • Ambivalensie/Undoing • Isolasie • Onderdrukking/Ont-kenning • Projeksie/Intrajeksie (5)	• Reaksie-formasie • Undoing/Ambivalensie • Isolasie • Onderdrukking/Ont-kenning • Projeksie/Intrajeksie • Regressie (6)			
	Kan in moeilikheid as hy 'n fout maak Erg, word nie aanvaar ? ? V	Erg, word geëngwerk, verwerp ? ? Nie inligting hieroor	Sy straf/sorteer uit Daadlik ? ? Nie inligting hieroor	? ?	Geen gevolgwerping Beginsiel geleer beter te wees Nie "straf" in storie	V Onregverdig Onwaardelik/ langdurig Te erg	✓ 'Straf" waar weet nie ? ? waarvoor nie. Sy gee nie info daaroor nie.			
	Deels	Onbekog Ongelukking Onrealisties	Bekwaam Twyfelagtig Onseker	Bekwaam Gelukking ?	Bekwaam → oppad. Gelukking & Ongelukking Realisties	Deels Ongelukking Realisties	Oppad → Bekwaam Ongelukking Realisties			
	outonomie, affiliasie Oorsp. Toepas.	Outonomie affiliasie Volledig Oorsp. Toepas.	Beheer Onvolledig Oorspronklik Toepaslik	Om te affilieer Oorspronklik Toepaslik Volledig.	Beheer, Sukses Oorsp Toepaslik Volledig	Veiligheid Oorspronklik Toepaslik Onvolledig/oorp	Neem v. beheer Outonome funks Oorsp Toepaslik Volledig.			
	Volledig: Beide eksterne + interne lokus v beheer. Hy kies om steeds te gewet al stof oor die vermeisbes	Eksterne lokus v. beheer	Interne lokus van beheer (ma-perspektief) Kind-perspektief; Eksterne lokus v. beheer	Interne lokus: Jy kies jou perspektief.	Interne lokus v. beheer. Keuse.	Eksterne lokus v beheer, weer waarskynlikheid dat hy een uitkom. Strategieë oor interne lokus v beheer	Eksthulpeil Redelikheid, maar sy neem beheer, sv beslis. Insig. (Spring tussen soorte in leer (Aanvaarding/verwerping ens			

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

D AANHANGSEL:

VERDEDIGINGSMEGANISMES HAWORTH-VORM

TABLE II

A Schedule of Adaptive Mechanisms in CAT Responses

MARY R. HAWORTH, Ph.D.

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Name EDS NSE Date Age Birthdate

Critical Scores:

TOTALS 1 2 3 4 5 6 7

DEFENSE MECHANISMS

A. *Reaction-formation* (only one check per story)

1. Exaggerated goodness or cleanliness
2. Oppositional attitudes, rebellion, stubbornness
3. Story tone opposed to picture content

B. *Undoing and Ambivalence* (only one check per story)

1. Undoing
2. Gives alternatives; balanced phrases (asleep—awake; hot—cold, etc.)
3. Indecision by *S* or story character
4. Restates (e.g., "that....., no this.....;" "he was going to, but.....")

C. *Isolation*

1. Detached attitude ("it couldn't happen," "it's a cartoon")
2. Literal ("it doesn't show, so I can't tell.")
3. Comments on story or picture ("That is hard"; "I told a good one.")
4. Laughs at card, exclamations
5. Use of fairy-tale, comic-book, or "olden times" themes or characters
6. Describes in detail, logical; "the end"; gives title to story
7. Specific details, names or quotes ("four hours"; she said, ".....")
8. Character gets lost
9. Character runs away due to anger
10. *S* aligns with parent against "naughty" child character; disapproves child's actions

D. *Repression and Denial*

1. Child character waits, controls self, conforms, is good, learned lesson
2. Accepts fate, didn't want it anyway
3. Prolonged or remote punishments
4. "It was just a dream"
5. Forgets, or loses something
6. Omits figures or objects from story (on #10 must omit mention of toilet *and* tub or washing)
7. Omits usual story content
8. No fantasy or story (describes card blandly)
9. Refuses card

E. *Deception*

1. Child superior to adult, laughs at adult, is smarter, tricks adult, sneaks, pretends, hides from, steals from, peeks at or spies on adult (only one check per story)
2. Adult tricks child, is not what appears to be (only one check per story)

F. *Symbolization*

1. Children play in bed
2. See parents in bed (#5)
3. Open window (#5, #9); Dig, or fall in, a hole
4. Babies born
5. Rope breaks (#2); chair or cane breaks (#3); balloon breaks (#4); tail pulled or bitten (#4, 7); crib broken (#9)
6. Rain, river, water, storms, cold
7. Fire, explosions, destruction
8. Sticks, knives, guns
9. Cuts, stings, injuries, actual killings (other than by eating)
10. Oral deprivation

G. *Projection and Introjection*

1. Attacker is attacked, "eat and be eaten"
2. Innocent one is eaten or attacked
3. Child is active aggressor (bites, hits, throws; do not include verbal or teasing attacks)
4. Characters blame others
5. Others have secrets or make fun of somebody
6. *S* adds details, objects, characters, or oral themes
7. Magic or magical powers

or 2, if both are E-2 responses)

C. P. S. Inc.

PHOBIC, IMMATURE OR DISORGANIZED

NSE

H. *Fear and Anxiety* (3)

1. Child hides from danger, runs away due to fear
2. Fears outside forces (wind, ghosts, hunters, wild animals, monsters)
3. Dreams of danger
4. Parent dead, goes away, or doesn't want child
5. Slips of tongue by *S*

I. *Regression* (2)

1. Much affect in telling story
2. Personal references
3. Food spilled
4. Bed or pants wet, water splashed
5. Dirty, messing, smelly; person or object falls in toilet
6. Ghosts, witches, haunted house

J. *Controls weak or absent* (1)

1. Bones, blood
2. Poison
3. Clang or nonsense words
4. Perseveration of unusual content from a previous story
5. Tangential thinking, loose associations
6. Bizarre content

SOORTE 4 4 5 4 4 4 5

IDENTIFICATION

K. *Adequate, same-sex* (L= or >K)

1. *S* identifies with same-sex parent or child character
2. Child jealous of, scolded or punished by, same-sex parent
3. Child loves, or is helped by, parent of opposite sex

L. *Confused, or opposite-sex*

1. *S* identifies with opposite-sex parent or child character
2. Child fears, or is scolded or punished by, opposite-sex parent
3. Misrecognition by *S* of sex or species
4. Slips of tongue with respect to sex of figures

FREKWENSIE 7 6 7 6 8 6 7

This checklist has been designed primarily as an aid in the qualitative evaluation of children's CAT stories; it can also be used to furnish a rough quantitative measure for making comparisons between subject and groups. The Schedule provides a quick summary of the number and kinds of defenses employed as we as the content of items used most frequently. The categories are arranged as nearly as possible on a con tinuum from indicators of high control and constriction to suggestions of disorganization and loosening ties to reality.

Directions for Scoring: In the blank preceding each item, indicate with a check mark (or the card numbe for future reference) any occurrence of such a response. A story may be "scored" in several categories and except where indicated, a story may receive checks on more than one item under any one category.

After all stories have been scored, record the total number of checks for each category in the blank pro vided. The number in parentheses under each of these blanks indicates the *minimum* number of checks re garded as a "critical score" for that category.

For the Identification measure, the equivalent of a critical score is secured by comparing the relativ number of checks for categories *K* and *L*. If the sum of checks for *L* is equal to or exceeds the sum for *K* identification is considered to be "confused" and contributes one unit to the total of critical scores.

The final quantitative measure consists of the number of categories receiving critical scores (and *no* the total number of checks for all categories.

On the basis of research findings,* five or more critical scores would indicate enough disturbance to warrant clinical intervention.

*Mary R. Haworth, Ph.D., A Schedule for the Analysis of CAT Responses, *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment*, Vol. 27, 1963, No. 2, 181-184.

D AANHANGSEL:

"SCORING SHEET FOR THE PSYCHOCULTURAL SCORING SYSTEM"

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

NSE

Scoring Sheet for the Psychocultural Scoring System

Fase 3 verskil

Themes/concerns	Storie 1 Cards TAT 14	2 TAT 3BM	3 TAT 2	4 TAT 5	5 Roberts 3 card 16	6 TAT 16	7 TAT 1	Sum
The individual's striving to differentiate from others. Also communion goals.	***Agency***							
Short term goals								
1. Mastery (M - MAST)	Focus on C sense of competence/ self-confidence. I CAN							
Positive	Expresse belief in their capacity to do task/ problem solve/overcome an obstacle.			✓	✓	✓	✓	
Negative	Narratives referring to difficulties/uncertainty/ mistakes Failure Incompetent							
Unresolved	Narratives referring to difficulties/indecisiveness/ worries/anxiety in mastering a situation/get bad. ✓	Deels ✓	✓					
2. Achievement (A - ACHV)	A concern with long-term aspirations/accomplishments							
Positive	Outcome concerning ACHV is +/successful (Project will work; obstacles are overcome...)			✓	✓	✓	✓	
Negative	Outcome of story about achieving long-term goals is unsuccessful; Loss of need to attain success.							
Unresolved	Outcome of ACHV story is unresolved/dubious. Character is not sure if will succeed/possibly project not succeed ✓	Deels ✓						
3. Power (P - POWR)	Power interpersonlik Autonomy concerns							
Positive	Dominante perspektief verwys na wettige gesag/ aanleiding. Uitruil subordinate posisie; aanpassing/ instinkte reaksies				✓			
Negative	Misbruik v mag/out gesag/oppas. gesag/ oormatige onderdanigheid/onuitspreekte rebellion		✓					
Unresolved	Ambivalensie teenor gesagsfig/leuens van besluiteloosheid							
4. Competition (C - COMP)	Gesagsfeerd/oneerlig (Verwant: konflikte, vriende, werk...)							
Positive	Karakter wen/doen net so goed soos ander.					✓	✓	
Negative	Onbepaalde gesag in koup situasies. Vermyding v selfgelding teenor gelykes.							
Unresolved	Unsettled rivalry				?			
5. Responsibility (R - RESP)	Temas oor geïnternaliseerde reëls/verpligtinge		Fase 2 ✓					
Positive	Temas sluit in: uitvoer v. pligte Taak / verhoudingskenteke			✓	✓	✓	✓	
Negative	Onverantwoordelike gedrag; Unscrupulous behaviour; Excessive duties; Druk; Self-bevoeding							
Unresolved	Stories; onopgelosde skuldgevoelens Interne konflik oor morele dilemmas/misverstand ✓	✓ ??						
Individuality by interacting with others.	***Communion***							
6. Esteem (E - ESTM)	Hoe self beoordeel, oorweeg word. Hoe ander. Shame/Pride; Teasing...							
Positive	Ky respek/aanneming/erkenning				✓	✓	✓	
Negative	Skaamte, Verneder ing, Sarkasme Ekstreme afkeur		1 Skuld ✓					
Unresolved	Karakter worry/twyfel oor sos aanvaarbaarheid, erkenning v portuur / voorbeeld.		Ander skuld					
7. Nurturance (N- NURT)	Intense/sterk liefdes-gekoesterde verhoudings							
Positive	Se karakter als steun/help/troos/erg vir ander Invalide staat wat versorging/denkbeeld/sorgsaam ✓		✓			✓		
Negative	Neglect, Deprivering. Abusive ouers/te min aandag (tyd/geld). Clinginess concern.							
Unresolved	Stories, wat onsekerheid oor finansies/ouers sekuriteit. Unres. concerns oor protection./Nostalgia							
8. Affiliation (F - AFFL)	Gesinsverhoudings, Intimasie/verweping/verskille/verlies/Mistrust							
Positive	Peergroup, teel. Inkuring. Warmte. Re-bekragtigheid of relationship				✓	✓		
Negative	Afkeurend/verlies van liefde/vriendskap verlies/ Onthouding en afstand te voel/Jaloesie/Verlating							
Unresolved	Verlies/onsekerheid oor close verh; verlange; Verlies vir loss v. bekendskuwille verh deur dood/distal							
9. Harmony (H - HAR)	Communion concerns né interpers. gesin/ sentraal harm verhoudings							
Positive	Vrede/rekonsiliasie/wedersydse respek/toleransie				✓	✓		
Negative	Stories oor skuldgevoel, ongemaklikheid, vrese, verwydering, sosiale paranoia.		✓					
Unresolved	Unres. concerns oor harmonieuse verhoudings Ambivalente gevoelens in gesin/community/vriend.							
10. Solidarity (S - SLDR)	Cooperation, mutual support/help Oor interpersoonlike/sosiale oneenigheid							
Positive	Normatiewe houding oor samewerking v mense Verenigde gewaardeerde doelwit				✓			
Negative	Lack of solidarity/konflikte oor nie hul eiebelang/ teenwoordigheid gewaardeerde doelwit							
Unresolved	Phoppelende konflikte oor harmonieuse verh gesin/gewaardeerde/interpersoonlik							
Total outcomes		Fase 1 (4) (3)	Fase 2 (6)	(3)	(8)	Fase 3 (8)	(5)	
Positive	Pegasy (out 1)		1 1	3	4	4 4	4 1	
Negative			1 2	Fase 3 verskil				
Unresolved	3	3	1					

E AANHANGSEL:

STRUKTUUR-ANALISE

E AANHANGSEL:

HUIWERINGS, HERHALINGS, WOORDTELLINGS EN RESPONSPATRONE

DSE* - E Aanhangsel: Huiwerings, herhalings, woordtelling en responspatroon

PHASE 1: APPLICATION OF THE MURRAY METHOD - PROJECTION PLATE 1 (TAT 1)

Woordtelling/responspatroon (verbaal/nie-verbaal): N = 8;2NV, K =100-1-1=98

	Psychologist	Adolescent Participant DSE	6 Huiwerings 1 Herhalings
1.1	OK, now this is a story-telling exercise. Now I have some pictures here that I am going to show you. But for each picture I want you to make up a story. Now tell what happened before and what is happening now, and say what the people are feeling and thinking, and how it will come out. You can make up any kind of story you please. Do you understand? Opdrag	*(Nodding head in agreement - smiling)*... Yes.	
1.2	OK. Well then, here is the first picture. *(Hands the projection plate to the child)*... What is happening here? Opdrag	*(Boy looks at the projection plate)*... A boy is frustrated because he can't play on his violin, or he can't play violin. (17)	...1
1.3	*(Nodding head)*... Mm-mm. (1;1NV)	Before, he tried to play violin, but he couldn't get it right, because the sound – it didn't sound well, and afterwards he went for lessons and he eventually got it right. *(Looks up and makes eye contact)*... (31)	
1.4	*(Nodding head)*... Mm-mm, and then? (3;1NV)	Then he – *(Looks at the projection plate again)*... then he was quite – then he played for his family, violin a lot. And he could sight-read well and everything. (22)	... 1 then he 1
1.5	Mm-mm. Anything else? (3)	Uhm, *(Pointing to the projection plate)*... - I think it is black and white because – the picture is black and white, so it also like – sort of like glum as well, a little. (28)	Uhm 1 ...1
1.6	OK? (1)	Ja. *(Laughing nervously)*... Prosesstelling-nie getel	Ja 1 ...1
1.7	Thank you. *(Takes projection plate and puts it aside)*... (Nvt)	OK. *(Smiling)*... Prosesstelling-nie getel	

PROJECTION PLATE 3 – TRAINING PLATE (TAT 5)
FASE 2 DINAMIESE INTERVENSIE - FASE

Woordtelling/responspatroon (verbaal/nie-verbaal): N = 123;4NV, K = 106-5-1-1-1=98

	Psychologist	Adolescent Participant DSE	13 Huiwerings 2 Herhalings
3.4	*(Hands the next projection plate, TAT 5, to the child)*... OK. What is happening here? (5)	*(Boy looks at the projection plate)*... A woman is coming into a room and there's a – she is looking at a bowl – agh, a vase of flowers. (21)	
3.5	*(Nodding head)*... Mm-mm – and when I say Mm-mm, I just mean, go on with your interesting story. (15;1NV)	*(Nodding head in agreement – smiling)*... *Uhm,* I – it looks like she is wondering how the vase of flowers got there. (15)	...1 Uhm 1
3.6	*(Nodding head)*... Mm-mm – and when I say Mm-mm, I just mean, you can go on. Thank you. (15;1NV)	And, and *(Smiling, making eye contact)*... - it looks like it is a study, and the vase of flowers were not there before, and she does not know how it got there. (28)	... 1 And 1
3.7	*(Nodding head)*... And? And when I say and, I just mean, continue with your story. (13;1NV)	*(Boy looks at projection plate – long silence)*... *Uhm,* I... (2)	Long silence 1Uhm 1 ...2
3.8	Just do the best you can. Just tell the best story you can, that's all. (15)	*(Sighs)*...	...1
3.9	Anything else that you can add to your interesting story? (10)	It looks like the woman has been sleeping - it looks like she is wearing a night gown and that the light, and that the light is switched on in the room. *(Pointing to the projection plate)*... (32)	And that the light 1
3.10	*(Nodding head)*... Mm-mm. (1;1NV)	*(Smiling)*... And that is that. Ja. *(Nodding head in agreement)*... Prosesstelling-nie getel	...1 Ja 1
3.11	OK. Anything else? (3)	*(Sighs – shakes his head from side to side)*... No. Prosesstelling-nie getel	...1
3.12	OK, that is good. *(Takes projection plate and places it aside)*... And when I say okay, I just mean, it's okay whatever you come up with. That is going to be fine. (25)	*(Nodding head in agreement)*... OK. Prosesstelling nie-getel	...1 OK 1
3.13	The only thing is, we want you to tell the best story you can. OK? Shall we try the next one? (21)	*(Nodding head in agreement - smiling)*... Yes. Prosesstelling nie-getel	

E AANHANGSEL:

AANMOEDIGINGS, STELLINGS EN WENDINGS

DSE* - E Aanhangsel: Aanmoedigings, stellings en wendings

PHASE 1: APPLICATION OF THE MURRAY METHOD - PROJECTION PLATE 1 (TAT 1)

2 Wendings , deur my vrae inisieër

7-1=6 verbaal 2 nie-verbaal Aanmoedigings	Psychologist	Adolescent Participant DSE	13 Stellings
1.1 Opdrag OK=opener	OK, now this is a story-telling exercise. Now I have some pictures here that I am going to show you. But for each picture I want you to make up a story. Now tell what happened before and what is happening now, and say what the people are feeling and thinking, and how it will come out. You can make up any kind of story you please. Do you understand?	*(Nodding head in agreement - smiling)*... Yes.	
1.2 Opdrag	OK. Well then, here is the first picture. *(Hands the projection plate to the child)*... What is happening here?	*(Boy looks at the projection plate)*... A boy is frustrated because he can't play =on his violin, or he can't play violin.	1 1 1
1.3 (1;1NV)	*(Nodding head)*... Mm-mm.	Before, he tried to play violin, but he couldn't get it right, because the sound – it =didn't sound well, and afterwards he went for lessons and he eventually got it =right. *(Looks up and makes eye contact)*...	1 1 1 1 1
1.4 (2;1NV)	*(Nodding head)*... Mm-mm, and then?	Then he – =*(Looks at the projection plate again)*...= then he was quite – then he =played for his family, violin a lot. And he could sight-read well and everything.	1 1 1 Wending
1.5 (2)	Mm-mm. Anything else?	Uhm, *(Pointing to the projection plate)*... - I think it is black and white because – =the picture is black and white, so it also like – sort of like glum as well, a little.	1 1 1 1 Wending
1.6 (1)	OK?	Ja. *(Laughing nervously)*...	Prosesstelling
1.7 Nvt	Thank you. *(Takes projection plate and puts it aside)*...	OK. *(Smiling)*...	Prosesstelling

DSE* - E Aanhangsel: Aanmoedigings, stellings en wendings

PROJECTION PLATE 3 – TRAINING PLATE (TAT 5)
FASE 2 DINAMIESE INTERVENSIE – FASE

1 Wending, inisieër deur my vraag 3.9

20 verbaal 4 nie-verbaal Aanmoedigings	Psychologist	Adolescent Participant DSE	10-1=9 Stellings
3.4 (1) OK=opener	*(Hands the next projection plate, TAT 5, to the child)*... OK. What is =happening here?	*(Boy looks at the projection plate)*... A woman is coming into a room and there's a – she is looking at a bowl – agh, a vase of flowers.	1 1
3.5 (2;1NV)	*(Nodding head)*... Mm-mm – and when I say Mm-mm, I just mean, go on =with your interesting story.	*(Nodding head in agreement – smiling)*... *Uhm*, I – it looks like she is =wondering how the vase of flowers got there.	1
3.6 (3;1NV)	*(Nodding head)*... Mm-mm – and when I say Mm-mm, I just mean, you can =go on. Thank you.	And, and *(Smiling, making eye contact)*... - it looks like it is a study, and the vase of flowers were not there before, and she does not know how it got there.	1 1 1
3.7 (2;1NV)	*(Nodding head)*... And? And when I say and, I just mean, continue with =your story.	*(Boy looks at projection plate – long silence)*... Uhm, I...	
3.8 (2)	Just do the best you can. Just tell the best story you can, that's all.	*(Sighs)*...	
3.9 (1)	Anything else that you can add to your interesting story?	It looks like the woman has been sleeping - it looks like she is wearing =a night gown and that the light, and that the light is switched on in the =room. *(Pointing to the projection plate)*...	1 1 1 Wending 1
3.10 (1;1NV)	*(Nodding head)*... Mm-mm.	*(Smiling)*... And that is that. Ja. *(Nodding head in agreement)*...	1 Prosesstelling
3.11 (2)	OK. Anything else?	*(Sighs – shakes his head from side to side)*... No.	Prosesstelling
3.12 (3)	OK, that is good. *(Takes projection plate and places it aside)*... And when I say okay, I just mean, it's okay whatever you come up with. That is =going to be fine.	*(Nodding head in agreement)*... OK.	Prosesstelling
3.13 (3)	The only thing is, we want you to tell the best story you can. OK? Shall =we try the next one?	*(Nodding head in agreement - smiling)*... Yes.	Prosesstelling

E AANHANGSEL:

VERDUIDELIKINGS EN WOORDKEUSE

DSE* - E Aanhangsel: Verduidelikings en Woordkeuse *("looks like")*

PROJECTION PLATE 5 (TAT 3 BM)

	Psychologist	Adolescent Participant DSE	1 Verduidelikings
5.1	*(Places the next projection plate, TAT 3BM, in front of the child)*... What is happening here?	*(Looking at the projection plate)*... It looks like a woman is crying. Uhm, it looks like she dropped something – uhm, that she is depressed.	
5.2	*(Nodding head)*... Mm-mm?	And she is thinking what she should do next. *(Looking at projection plate attentively – long silence)*... Ja. *(Nodding head in agreement)*...	
5.3	She is thinking what she should do next?	*(Looks at the projection plate again)*... Ja – she, uhm, - she could have maybe been in a car accident and wondering how she could now repair the damage, or... – ja, that's, that's it. *(Looks up and smiles)*...	1
5.4	And what would you say is going to be the outcome of this story?	*(Looks at the projection plate again)*... Well that she will get insurance next time. *(Smiles)*...	
5.5	*(Nodding head)*... Mm-mm?	Ja, and that she will be more careful. *(Pressing lips together)*	
5.6	Anything else that you could add to your story?	*(Looks at the projection plate again)*... No.	
5.7	Good. Well done. *(Takes the projection plate and places it aside)*... Shall we try the next one?	*(Nodding head in agreement - smiling)*... OK.	

DSE* - E Aanhangsel: Verduidelikings en Woordkeuse *("looks like")*

PROJECTION PLATE 6 (Roberts-2 Projection Plate 6)

	Psychologist	Adolescent Participant DSE	3 Verduidelikings
6.1	*(Places the next projection plate, Roberts-2 projection plate 6, in front of the child)...* OK.	*(Boy looks at the Roberts-2 projection plate 6)...* It looks like there are three boys and one boy is new – is, is wanting to introduce himself to the other boys. Uhm *(scratches his back)...* – *(Sighs)...* they look like they don't really like each-other, *(Frowning)...* because they are giving each-other stern looks. Uhm...	1
6.2	And?	...I think afterwards they'll learn to respect each-other, and that they will be able to socialise together. And before the time I think, they were apart. Ja. *(Looks up and makes eye contact)...*	
6.3	They were?	They were – they were in like separate groups. They weren't, they weren't like socialising.	1 1
6.4	*(Nodding head)...* Alright.	*(Nodding head in agreement)...* Yes.	
6.5	Anything else?	No. *(Shaking head from side to side)...*	
6.6	*(Takes projection plate and places it aside)...* Thank you.		

F AANHANGSEL:

ANALISE VAN GESPREK OOR BELEWING VAN MURRAY-METODE *VERSUS* DINAMIESE INVRAGINGSTEGNIEK

ISE* - F Aanhangsel: Analise van gesprek oor belewing van Murray-metode vs Dinamiese invragingstegniek

MvsD.13	*(Nodding head)*... Is it that... like nodding of the head?	*(No audible response - nodding his head)*...	
MvsD.14	Was there something that you particularly liked that I did – that helped you more than the other things?	*(Making a nervous gesture, shaking his head)*... Ja, when you used my last words ... (indistinct).	
MvsD.15	OK. Anything that I did or said *(Shaking head)*... that did not help you to tell more detailed stories?	*(Scratching his face)*... Uhm, when I couldn't say anything more or describe anything more it was – and you were like *(Gesturing with his hand to continue)*... finding more out of me...	
MvsD.16	*(Nodding)*...	...and I just had to – I don't know, I just froze – I just had to stop."	
MvsD.17	OK, so "that was that" – then it became difficult when I asked for more? *(Nodding head)*...	*(Nodding head)*... Yes.	
MvsD.18	OK. *(Gesturing with hand)*... Is there anything that you would suggest that I change when I'm trying to get more detail?	Uhm, to like – I know you understand what I'm saying...	
MvsD.19	*(Nodding head)*... Mm-mm.	...but to just, *(Gesturing with his hand – makes eye contact)*... uhm, - no, not really, because what I'm going to think – I don't know ... (indistinct) know what I'm thinking...	
MvsD.20	*(Nodding)*... Mm-mm.	...and it's going to sound a bit different to what – the only way you can get to know what I'm saying is through what I'm saying. *(Making a hand gesture)*...	
MvsD.21	*(Nodding)*... Mm-mm.	*(Scratching his nose)*... And, ja ...(interjection)	
MvsD.22	Didn't it become irritating *(Making a hand gesture to continue)*... when I was prompting and probing the whole time?	*(Shaking head)*... No.	
MvsD.23	Not?	(Indistinct)...	
MvsD.24	OK. Was there any specific picture where you felt you really liked your story?	*(Looks at the cards on the table)*... Mm-mm...	
MvsD.25	Maybe some pictures that you liked more than the others or some stories that you liked more than the others?	*(Looking at the pack of cards and then points at one of the cards)*... Just this one.	
MvsD.26	So this one you really liked?	*(No audible response)*...	
MvsD.27	Why?	*(Sits forward and looks at the Projection plate – then looks up and makes eye contact)*... Well, it just looks like the story that – it's not what I'm going through – I'm not saying what I'm going through, but it looks like what I said...	
MvsD.28	*(Nodding)*...	...it's like, you know what I say and what's happening here it goes hand in hand.	
MvsD.29	*(Nodding)*... Oh, okay. So you felt your story gelled more with the picture here?	*(Nodding)*... Ja.	
MvsD.30	OK. So you liked this picture *(Pointing at the projection plate)*... the most and you liked your own story that you told here the most?	*(No audible response – nodding)*...	
MvsD.31	Any picture that you did not like?	*(Pointing at another projection plate)*... Mm-mm, apart from this one.	
MvsD.32	That one? Why?	*(Moving around on his seat uncomfortably)*... It was just – it was difficult to make a story about, because you don't know why or what's happening...	
MvsD.33	*(Nodding)*...	...it's like, *(Pointing at the Projection plate)*... is it going to break, is it going to burn, is it going to be sold...	
MvsD.34	*(Nodding head)*... Mm-mm.	...you just can't find out why is this happening and why he's there and - *(Makes eye contact)*... there's too many like questions... "	
MvsD.35	OK.	...About the picture.	
MvsD.36	And any of your stories that you didn't like *(Shaking head)*... that you told?	No.	

ISE* - F Aanhangsel: Analise van gesprek oor belewing van Murray-metode vs Dinamiese invragingstegniek

MvsD.37	So you liked all your stories?	*(Nodding)*...	
MvsD.38	*(Gathers the cards)*... Anything else that I could have done to help you to tell more detailed stories?	*(Scratching his head – shaking his head from side to side)*... Mm-mm, by just uhm– no, you couldn't, because if you had to tell me then it would have been your perspective *(Gesturing with his hand)*... of the story, not mine.	
MvsD.39	OK. If we look at the way I actually asked you to tell the stories in the beginning *(Gesturing with hand to continue)*...– then we did two stories and then I said okay, now we're going to do something different – if you can choose, was the first two easier for you to tell or the rest of the cards – the rest of the stories easier for you to tell?	Mm-mm, the rest.	
MvsD.40	The rest?	*(Looks at the Projection plate and then makes a hand gesture)*... Because it's – to describe something that has too much meaning is a bit difficult to make a story out of.	
MvsD.41	OK. So the first instructions *(Making hand gesture explaining the question)*... was that easier for you to understand or really easier for you to understand as you got along ... (interjection)?	Ja.	
MvsD.42	Or was it really the fact that I was explaining my behaviour at some stage? What would you have preferred if you look back?	*(Making a hand gesture to continue)*... Ja, as I was going along I understood more…	
MvsD.43	OK.	…but ... because it became a bit more easier to encounter.	
MvsD.44	OK. *(Takes the cards and places it aside)*... Anything else that you can tell me more about your experience with the story telling?	*(Shaking his head)*... No.	
MvsD.45	Nothing else?	No.	

F AANHANGSEL:

AANDUIDINGS VAN TEMAS EN KATEGORIEë

G AANHANGSEL:

ANALISE VAN GESPREK OOR KULTUUR

NSE* - G Aanhangsel: Analise van gesprek oor kultuur

		to sing Shosholosa.	
K.42	Ja.	But it's, it's not like Black Mambaso or something. It's uhm a more modern type of music. And it's, it's music that tradition would find hard to associate with.	meer moderne Acappella. ne verband met tradisie
K.43	Oh, okay.	Ja mam.	
K.44	So you are a little bit more different in terms of the music that you prefer?	Yes.	
K.45	And that you actually do?	Ja.	
K.46	And the faith?	The faith is, uhm, it's not traditional - as Africans would have it – it's not an uhm issue of addressing the ancestors.	geloof – Christus
K.47	Mm-mm.	So you can get to God. It's directly to God through Christ. My faith is, is – as an Adventist, it uhm is very – it's a fundamental, and if it's - I'm more of a fundamentalist. So I am not one of those who goes to church and just listens to the pastor, and then I take whatever the pastor says and that's what I believe. I'm one of those who will listen to the pastor, go home and check what the pastor has said.	Adventis
K.48	Mm-mm.	In my Bible – and then if it's in line with the Bible then I will believe. There is no doubt about it.	
K.49	OK. So it's more a Christian type of belief?	Yes, Christian.	
K.50	OK. Is there anything within the culture that you would feel comfortable in and comfortable with other than - because it seems that religion is quite important to you – the Englishness and Westernness is quite important to you? Anything else that you would bring into - this is culturally how I would identify myself? Anything else that you would bring in there? Not age group or, uhm … (interjection)?	OK, the only thing I detest about uhm, uhm Englishness and Westernness, in terms of culture, is, is how the, the, the – the manner of thought is each man for himself and God for us all.	verskil van Engels-wees en Westers-wees ito individualisme vs gemeenskap: eerder interafhanklik. Kollektivisme
K.51	Ja.	It's all independent. It's all individualism.	
K.52	Yes.	Yes, and that's the part I detest. I - if I had to bring anything into what I believe and the way I would like to live my life it would be the act of living amongst people. The act of being together with people.	Gemeenskapsgerigtheid ipv Kollektivisme
K.53	OK.	Harmony and unity – you know, and working together.	
K.54	Ja, so the collectivism would be stronger for you? You would rather go for that than the individualism?	Yes. Yes. And that's, that's something which defines the African culture.	
K.55	Mm-mm.	So that's what I love about the African culture - that I can bring it in to what I believe.	Afrika - kultuur het fisiese band
K.56	Mm-mm.	Because in as much as traditionalism and , and ancestralism(?) or whatever it can be called, is wrong to me, people who do it, do it collectively.	Sy eiesoorte tradisionalisme en voorvadere-aanbidding meer hou van kollektivisme
K.57	Mm-mm.	They do it in unison - in harmony. If it's, it's the father who believes that everybody else in the family will believe it.	Harmonie ipv
K.58	Mm-mm.	It will be in such a way that says there is harmony in the whole family.	
K.59	Mm-mm.	So I would, would bring that along.	
K.60	OK, so if we draw a line like that - this is 0 and this is 10. And this is now Western - very Western. OK?	Mm-mm.	
K.61	Where would you place yourself there on that line – as Westernnism (?) or … (interjection)?	8.	8/10 Westers

NSE* - G Aanhangsel: Analise van gesprek oor kultuur

K.62	8? OK. And the rest of your family - where would you place them – your brother, say for instance?	My brother, my brother would be on 7.	Broer 7/10
K.63	OK. Is there anybody else that you would like to bring into this or only your brother?	Uhm only my brother.	
K.64	OK. And being an African - because you specifically said not a South African - remember when we started off today?	Mm-mm.	
K.65	You see yourself more as an African. So if that is African - where would you place yourself from 0 to 10?	Uhm, 4.	Afrika-heid 4/10 self
K.66	4?	Ja.	
K.67	OK. And your brother?	My brother would be on uhm a 6.	Broer 6/10
K.68	OK, let's look at English - being English.	OK.	
K.69	Where would you place yourself on a scale of 0 to 10? Typical English being 10 out of 10. This is a typical English person. Where would you place yourself?	I'd be on 9.	Tipies Engels 9/10
K.70	OK. And your brother?	My brother would be on uhm a 7.	Broer 7/10
K.71	And what do you see as typical English?	Being typical English is uhm completely Western in terms of culture.	
K.72	OK.	Being typical English is, uhm, having no space at all and being arrogant when it comes to learning any other culture.	
K.73	OK.	And, uhm, being typical English would also be being, being uhm in such a way that you refuse – okay, you are proud of your errors – so you make mistakes and you're, you're just awkward in society. So it's like you're, you're hanging around with people who are not the same culture as you and you still want to stick with your culture, and you refuse to move in harmony with everyone else. And typical English would be – basically ja, something like that.	Tipies Engels ·Trots op jou foute ·Individualiteit voorop
K.74	And how would you differ from the typical English person, because you place yourself quite high – 9 out of 10 English?	OK, I would place it in such a way that, uhm, okay, I find pride in what I believe in.	
K.75	Mm-mm.	You know, I respect what I believe in.	
K.76	Ja.	However I have enough space to listen to your voice when you tell me about your faith or tell me about your beliefs and stuff in terms of culture.	
K.77	Mm-mm.	And I have enough room to correct what I want to correct to as well.	
K.78	OK.	Ja, so I still have enough space to alternate and choose what I want to believe in as well.	
K.79	So it sounds that you would describe yourself as being more open to other influences or to other viewpoints?	Yes, yes, yes.	
K.80	OK. How comfortable do you feel with the traditional African people?	Uhm ... (interjection).	
K.81	In the beginning you said you also more speak Zulu a lot?	Mm-mm. Uhm, okay not , not so comfortable.	
K.82	OK.	Reason being, because uhm traditional people uhm tend to – what, what can I say - they tend to be powered – okay, the problem with, with this kind of people is, is being an extremist.	Afrika: ekstremistiese wegbeteep tradisioneel
K.83	OK. Negatiewe Zoolae-kultuur	Being an extremist in such a way that they will speak Zulu and only Zulu. And when they get the chance to speak in English or when they meet someone who speaks only English they will, will disrespect them, they will kill them, they will make insults about them in their own	Sal weer Teen Disrespect uit ander Beleidings ouding

G AANHANGSEL:

AANDUIDINGS VAN TEMAS EN KATEGORIEë

G AANHANGSEL:

TABELLERING VAN RESULTATE VAN GESPREK OOR KULTUUR

Temas en kategorieë	Adolessente deelnemers in alfabetiese volgorde	
	EDE	ESE
Genoemde potensiële kultuur invloede*		Ouers afkomstig uit Kleurling woonbuurte (Mannenberg K.94)
1. Kulturele identiteit en vlak van identiteitsontwikkeling		
1.1 Self-definisies & voorkeur beskrywings		Nie "Engels" (K.12) Nie Afr (K.241-243) 1. Christen (K.28) (6/10) (K.32) 2. Kleurling-wees (K.67; Trots: K.110) (6/10) 3. Geslag (K.170; K.15) (6/10) 4. Ouderdomsgroep (K.208-210) 5. Suid-Afrikaans, eerder as Engels (228) Religie belangrikste (260) Sien homself as meer spraksaam as meeste mans is (K.195)
1.2 Belangrike kulturele faktore vir die kliënt		Godsdiens (K.12) K.27 -Navolg v. 10 gebooie (K.39-K.41) Geslag (K.15; K.170) (Fase 3) Ras (K.17-K.20): Paasfees (K.70) .112 Nuwejaar, .116 kreefvang, .117 visvang (6/10) K.105 Nasionaliteit (S-A) (K.23) Ouderdomsgroep (K.25), K.208 -Musiek 210; TVprogramme 211; Sport (214) hormone (211); Eksperimenteer ing (216-213)
1.3 Belangrike kulturele faktore vir die gesin/familie		Feesdae waar hul Kleurling-wees na vore tree (Paasfees -K.70; Nuwejaar - K.79 (Kaapse Klopse + Kaapse Parade) - K.79-83); Kleurlinge weet om fees te vier + huiself te laat "hoor". K.84-85; Com: 'n leier in Kaapse Klopse Apartheid-stories (K.111); Kreef.vang (K.116); Visvang (K.117-118)
1.4 Potensiële konflik areas tussen kliënt & gesin/ familie t.o.v. kulturele identiteit		
1.5 Positiewe en negatiewe gevoelens oor die kliënt se kultuur		†Trots; †Feesdae; *Apartheidstories
1.6 Kliënt se sosiale netwerk		Rugby seuns Portugeesgroep Vriende (2 Kleurling-vriende - 1 in skool - K.127; ook hul bure .130)
1.7 Kliënt se ontwikkeling as lid van sy kultuurgroep		Spandeer meeste v sy tyd met sy vriende K.133 Meeste vriende Wit (K.136); 3 Indiërs + Swart (K.137) Speel sport, gewels (K.140) Veel gelukkiste met + by sy skoolvriende (K.146) + ouderdomsgr (K.263) Voel soos 'n buitestaander by sy familie (K.147) omdat hulle nie meer so baie kontak het nie (K.148-149) (K.155) + K.156)

H AANHANGSEL:

NAVORSINGSMETODES

H AANHANGSEL:

KLANK-EN BEELDMATERIAAL (DVD'S) (SLEGS AAN EKSAMINATORE VERSKAF)

I AANHANGSEL:

ADMINISTRASIE

I AANHANGSEL:

BRIEF AAN DIE EKSAMINATOR

Brief aan die eksaminator

Geagte Professor/Doktor

Ter beskerming van die identiteit van die deelnemers betrokke by die studie, versoek ek u vriendelik om alle agtergrondinligting na eksaminering te vernietig.

Met dank.

Me. E.J.M. Matthews
PhD Student (Opvoedkundige Sielkundige)
Universiteit van Pretoria

Prof. C. Bouwer
Studieleier
Universiteit van Pretoria

I AANHANGSEL:

TOESTEMMINGSBRIEF VAN OUERS

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Department of Educational Psychology

7 March 2009

Dear Mr. and Mrs. YYYYY

Participation in a research project

This is a friendly invitation to you to allow XXXXX to participate in my research about *"A Dynamic Assessment technique of questioning with the use of projection plates with adolescents in mono- and cross-cultural situations"*.

This means that I will be doing a standard emotional assessment as I normally do in my practice when parents bring their teenager for an assessment, but that I will perform a small section of this assessment differently. The aim of my study is twofold. Firstly, I want to see whether this specific way of questioning is more effective. Secondly, I want to look at the possible cultural influences on teenagers' style of response to this method of questioning.

During the assessment I will apply the projection plates I normally use. XXXXX will, as usual, only be expected to tell stories about these pictures, but then also afterwards to participate in a discussion about the task. I handle all aspects of the rest of the assessment as usual.

Hopefully my study can contribute to improving this technique with teenagers in mono- and cross-cultural assessment situations as well as to deeper understanding of the implications of cultural differences for assessments in general.

I would also like to make an audio-video recording of the story-telling and our discussion, to prevent losing any details. The camera would be placed in such a manner that XXXXX would not be identifiable from the recording. The rest of the assessment will of course not be recorded. I might later want to discuss some video clips with XXXXX, should I need clarity about something.

I don't foresee that you or XXXXX will endure any risk or discomfort while participating in my study. All the information will be kept wholly confidential. XXXXX's identity will be protected by using a pseudonym and changing other identifying information. The study is conducted under constant supervision. My supervisor is the only person who will have access to XXXXX's stories and our discussion thereof (but never to your identity). My supervisor is also bound to the confidential and anonymous handling of data. Your and XXXXX's participation is voluntary and you may withdraw from the research at any time. A decision to withdraw will not have any negative consequences for you. The study will be issued as a PhD thesis and a part of it may be published in an academic journal, but your anonymity will be maintained at all times.

If you feel comfortable to give your consent for XXXXX to participate in the study, please sign the attached form in your capacity as his/her parent/legal guardian. I will explain the research process to XXXXX beforehand and also obtain his/her assent.

Yours sincerely.

Lizette Matthews (Telefoonnommer)	Prof. A.C. Bouwer Supervisor

---

I, ..., understand the information explained to me by Lizette Matthews with regard to my child's participation in her study. I hereby give permission that my child, ..., may participate in the research.

I also give permission that those parts of the assessment that are relevant to the research may be recorded on audio-video camera.

Mr. YYYYY / Mrs. YYYYY Signature: Parent/Legal guardian of the participant	Date

I AANHANGSEL:

TOESTEMMINGSBRIEF VAN ADOLESSENTE DEELNEMER

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Department of Educational Psychology

7 Mxx 2009

Dear XXXXX

Participation in a project

This is a friendly invitation to you to participate in my project. During an assessment with a teenager, I normally show them a few pictures and ask them to create a story about each picture. During the assessment that I will be doing with you, I would like to present the questions a little differently, if that is OK with you? I also would like to talk to you afterwards, about your experience with the stories.

When we engage with the pictures, I will switch on my audio-video camera, to enable me to remember everything we did that day. Maybe we will also have a discussion about it. The camera will be placed in such a manner that you will not be identifiable on the video tape.

I will use a pseudonym for you in my study and information about you will be changed to protect your identity. My supervisor is the only person who will have access to our videotape and she is also bound to the confidential and anonymous handling of information.

Your decision to participate is entirely voluntary. Should you decide not to participate or to withdraw, you are of course free to do so. It will not have any negative consequences for you.

I have already spoken to your parents and asked them if they would mind if you participated in my study and whether I could tape it on audio-video camera. They gave their permission. Now I would like to know whether you are OK with this. Please sign the form if you agree to participate in my study.

Yours sincerely

Lizette
(082 451 2068)

Prof. A.C. Bouwer
Supervisor

I agree that Lizette may use the pictures in a special way to have me tell stories about them, and may talk to me about what we did in connection with the pictures. She may also tape everything we do in connection with the pictures on audio-video camera.

XXXXX YYYYY
7 May 2009

I AANHANGSEL:

ETIESE SERTIFIKAAT

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

UNIVERSITY OF PRETORIA

FACULTY OF EDUCATION

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE	**CLEARANCE NUMBER :** EP09/04/03
DEGREE AND PROJECT	PhD: Educational Psychology 'n Dinamiese assesseringstegniek van invraging by projeksieolate in mono- en kruis-kulturele assesseringsituasies
INVESTIGATOR(S)	E.J.M. Matthews
DEPARTMENT	Department of Educational Psychology
DATE CONSIDERED	31 August 2010
DECISION OF THE COMMITTEE	APPROVED

Please note:
For Masters applications, ethical clearance is valid for 2 years
For PhD applications, ethical clearnace is valid for 3 years.

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE Prof L Ebersohn

DATE 31 August 2010

CC Prof A.C. Bouwer
Ms Jeannie Beukes

This ethical clearance certificate is issued subject to the following conditions:

1. A signed personal declaration of responsibility
2. If the research question changes significantly so as to alter the nature of the study, a new application for ethical clearance must be submitted
3. It remains the students' responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.

J AANHANGSEL:

GELAMINEERDE WERKSVELLE (SLEGS AAN EKSAMINATORE VERSKAF)

J AANHANGSEL:

PROJEKSIES: GELAMINEERDE BELLAK-WERKSVELLE

J AANHANGSEL:

GELAMINEERDE TABELLE VAN DIE STRUKTURELE ANALISE