

Die effek van projektiewe narratiewe op kinders in kinderhuise se tekeninge van vrees

Andries J Olivier

BAHons (Sielkunde), NOS

Tesis voorgelê ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad
Magister in Opvoedkundige Sielkunde aan die
Universiteit van Stellenbosch

Studieleier Me. MD Perold



Desember 2008

I must say a word about fear. It is life's only true opponent. Only fear can defeat life.

- Pi Patel¹

1 Martel, Y. (2003). *Life of Pi*. Edinburgh: Canongate, p. 161.

VERKLARING

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

Handtekening.....

Datum: Desember 2008

OPSOMMING

Die studie het die effek van 'n kombinasie van projektiewe narratiewe en tekeninge wat die wegneem van vrees uitbeeld, op die angsvlakke van 'n groep kinders in kinderhuise ondersoek, deur van 'n gemengde navorsingsmetodologie gebruik te maak. Die steekproef het bestaan uit 30 kinders in die middelkinderjare (gemiddelde ouderdom = 9.6-jaar, SA = 1,13) vanuit drie kinderhuise in die Wes-Kaap. Tekeninge is gebruik om die inhoud van vrees of angstigheid (bangmaaktekening) en voorgestelde oplossings (bangwegvattekening) te ondersoek. Deelnemers in die eksperimentele groep is na die bangmaaktekening gevra om 'n storie aan ander kinders met 'n soortgelyke vrees as hulleself te vertel om daardie vrees weg te vat of te verminder (projektiewe narratief). Die Spence Childhood Anxiety Scale (SCAS)-vraelys is na beide tekeninge gebruik, en tekeninge is met behulp van angsskale evalueer, om 'n verandering in angsvlakke volgens die beginsel van triangulering te meet.

Die inhoud van vrese uit bangmaaktekeninge het daarop gedui dat die kategorieë spoke, slange, en mense die mees algemene vrese in hierdie populasie is, en dat ongedifferensieerde vrese ook algemeen voorgekom het. Angsbeheer vanuit bangwegvattekeninge het gedui op 'n voorkeur vir emosioneel- (sekondêre) gefokusde strategieë, spesifiek van 'n religieuse aard. Die inhoud van projektiewe narratiewe het dieselfde tendens getoon, alhoewel voorgestelde oplossings hier meer gedifferensieerd was. Eienaarskap van projeksies het ook grotendeels plaasgevind.

Daar is nie 'n beduidende eksperimentele effek volgens die onderskeie angsskale gevind nie, alhoewel gemiddelde angsvlakke laer was in die tekeninge as volgens die SCAS-vraelys. Tekeninge word dus as 'n effektiewe, nie-bedreigende tegniek geag om angsfenomene te ondersoek. 'n Vergelyking van die gemiddelde itemladings van die subskale van die SCAS het daarop gedui dat simptome van skeidingsangs, veralgemeende angsversteuring, en obsessief-kompulsiewe angsversteuring algemeen binne die navorsingsgroep voorgekom het.

Die kwalitatiewe ontleding van tekeninge het op 'n duidelike onderskeid tussen toestands- en eienskapsangs gedui, waar 'n definitiewe verligting van toestandsangs in die bangwegvattekeninge waargeneem is, alhoewel meer gevestigde merkers van eienskapsangs nie noodwendig verander het nie. Daar is ook aanduidings dat oordrag van negatief geaktiveerde emosionele stimuli tussen die twee tekeninge op 'n onbewuste vlak plaasgevind het. Die kombinasie van projektiewe narratiewe in die

intervensiestadium van die studie het geblyk leer of waargenome ervaring van positiewe affek in bangwegvattekeninge te konkretiseer.

Toekomstige navorsing sal daarby baat om 'n vergelykende normatiewe groep te betrek om meer duidelik definieerbare merkers van toestands- en eienskapsangs te beskryf, en om 'n groter steekproef te gebruik om die faktorlading van die SCAS by kinders in kinderhuise te kan ondersoek. Die hoë voorkoms van angssimptome in hierdie populasie beklemtoon hulle status as 'n weerlose populasie, en die behoefte aan moontlike groepsintervensie – spesifiek rondom effektiewe hanteringstrategieë (beheer) van angs.

ABSTRACT

The study investigated the effect of using projective narratives and drawings that depict diminished fear, on the anxiety levels of a group of children living in children's homes, by means of a mixed methodology. The sample consisted of 30 middle childhood children (mean age = 9.60 years, SD = 1.13) from three children's homes in the Western Cape. Drawings were used to elicit content of fear or anxiety (anxiety evoking drawing/*bangmaaktekening*) and proposed coping (anxiety lessening drawing/*bangwegvattekening*). After completing the anxiety provoking drawing, participants in the experimental group were asked to tell a story to other children with a similar fear to lessen/take that fear away (projective narrative). The Spence Childhood Anxiety Scale (SCAS) was completed after each drawing, and drawings evaluated through the use of anxiety scales, to measure changes in anxiety levels according to the concept of triangulation.

The categories ghosts, snakes, and people were found to be the most prevalent content of fear from anxiety provoking drawings, and undifferentiated fears were also common within this population. Control of anxiety from anxiety lessening drawings indicated a definite prevalence of emotion focused (secondary) coping strategies, specifically religious solace. The content of projective narratives echoed this finding, although proposed solutions were more differentiated. Ownership of projections also occurred.

The experimental effect was not significant, although mean anxiety levels were considerably lower in the drawings in comparison with that of the SCAS. Drawings are thus seen as an effective, non-threatening technique to study anxiety phenomena. A comparison of the mean item scores of the SCAS subscales indicated that symptoms of separation anxiety, generalised anxiety disorder, and obsessive-compulsive anxiety disorder were prevalent among this group of children in children's homes.

A clear distinction was found between markers of state- and trait-anxiety through the qualitative analysis of the drawings, with anxiety lessening drawings showing definite diminished state-anxiety, although more established markers of trait-anxiety did not necessarily change. There are also indications that transference of activated negative emotional stimuli occurred on an unconscious level between the two drawings. Introducing the combination of projective narratives in the intervention stage of the study appeared to facilitate learning or the experience of observed positive affect in anxiety lessened drawings.

Future research would benefit from including a normative group to establish more clear markers of state- and trait-anxiety in drawings, and by the use of a bigger sample to investigate factor loadings of the SCAS among children in children's homes. The high prevalence of anxiety symptoms in this population emphasises their status as a vulnerable population, and the need for possible group intervention – specifically the psycho-education of effective coping strategies for anxiety.

ERKENNINGS

Vir my studieleier, Mariechen, se volgehoue ondersteuning en insig; Elzan Frank, wat saam met my na die tekeninge gekyk het, vir haar wysheid en intuïsie; Drs. Loxton en Wait, die kindersielkunde dosente wat my geïnspireer het; Juffrou Connie Burger, wat my gemotiveer het; my familie en vriende – my anker in alles wat ek doen; die hoofde en personeel van die kinderhuise vir hulle hartlike ontvangs, en omgee vir die kinders; en veral *vir* die kinders...dankie dat julle julle innerlike wêreld met my gedeel het, en vir julle hoop. Dit is al wat saakmaak.

INHOUDSOPGAWE

Verklaring.....	iii
Opsomming.....	iv
Abstract.....	vi
Erkennings.....	viii
Inhoudsopgawe.....	ix
Lys van tabelle.....	xii
Lys van figure.....	xiv
1. ORIËNTERING TOT DIE STUDIE	
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Definisie van navorsingskonsepte.....	2
1.3 Kontekstualisering.....	3
1.3.1 Die middelkinderjare.....	3
1.3.2 Pleegsorg: Die impak van kinderruisplasing op kinders se ontwikkeling.....	5
1.4 Navorsingsdoelstellings en –metodiek.....	6
2. LITERATUUROORSIG	
2.1 Vrees en angstigheid.....	9
2.2 Kindertekeninge.....	15
2.3 Projeksie en narratiewe: ‘n historiese en gekombineerde perspektief.....	25
2.3.1 Projeksie.....	25
2.3.2 Narratiewe en die diskoers van stories.....	29
3. METODOLOGIE.....	32

3.1 Steekproef.....	33
3.2 Navorsingsontwerp.....	34
3.3 Meetinstrumente.....	34
3.4 Prosedure.....	36
3.5 Etiek.....	38
3.6 Data-analise.....	40
3.6.1 Kwalitatief.....	40
3.6.2 Kwantitatief.....	40
3.7 Betroubaarheid en geldigheid.....	40
4. RESULTATE EN BESPREKING	
4.1 Frekwensie.....	42
4.1.1 Inhoud van bangmaaktekeninge, bangwegvattekeninge, en projektiewe narratiewe.....	42
4.1.2 Inhoud van bangmaaktekeninge, bangwegvattekeninge, en projektiewe narratiewe volgens geslag.....	44
4.1.3. Inhoud van bangmaaktekeninge, bangwegvattekeninge, en projektiewe narratiewe volgens ouderdom.....	46
4.2 Projektiewe narratiewe: Eienaarskap.....	50
4.3 Die eksperimentele effek van projektiewe narratiewe op angsvlakke.....	51
4.3.1 Angstellings gebaseer op die SCAS.....	51
4.3.1.1 Angsvlakke volgens die angsversteuring-subskale van die SCAS.....	53
4.3.2 Angsvlakke in die tekeninge.....	53
4.3.2.1 Angstellings gebaseer op die Puura et al.-skaal.....	53
4.3.2.2 Angsvlakke gebaseer op die Koppitz-lys van affektiewe merkers.....	55
4.4 Kwalitatiewe merkers in die tekeninge.....	56
5. GEVOLGTREKKINGS.....	61
6. SAMEVATTING.....	67
6.1 Aanbevelings en tekortkominge van die studie.....	68
VERWYSINGSLYS.....	69

Addenda

- A. Toestemmingsbriewe.....83
- B. Gedetailleerde tabelle vir die gelyktydige vergelyking van geslag en ouderdom vir die inhoud van bangmaak- en bangwegvattekeninge, en projektiewe narratiewe onderskeidelik.....86
- C. Voorbeeldtekeninge van deelnemers.....89

LYS VAN TABELLE

Tabel 1: Die ontwikkelingspatroon van normatiewe kindervrese.....	12
Tabel 2: Affektiewe merkers in die menstekening van skoolgaande kinders (5-tot 12-jaar).....	22
Tabel 3: Kriteria vir die aanduiding van angstigheid in die tekening van kinders (Puura et al.).....	35
Tabel 4: Betekenisvolle affektiewe merkers vir angstigheid (Koppitz).....	36
Tabel 5: Kriteria vir ontrekking van deelnemers aan die studie.....	39
Tabel 6: Inhoud van bangmaaktekeninge (N=30).....	42
Tabel 7: Inhoud van bangwegvattekeninge (N=30).....	43
Tabel 8: Inhoud van projektiewe narratiewe (N=15).....	44
Tabel 9: Inhoud van bangmaaktekeninge volgens geslag (N=30).....	45
Tabel 10: Inhoud van bangwegvattekeninge volgens geslag (N=30).....	45
Tabel 11: Inhoud van projektiewe narratiewe volgens geslag (N=15).....	46
Tabel 12: Inhoud van bangmaaktekeninge volgens ouderdom (N=30).....	47
Tabel 13: Inhoud van bangwegvattekeninge volgens ouderdom (N=30).....	48
Tabel 14: Inhoud van projektiewe narratiewe volgens ouderdom (N=15).....	49
Tabel 15: Inhoud van bangwegvattekeninge vir die eksperimentele groep (N=15).....	51

Tabel 16: Beskrywende statistieke vir angsvlakke volgens die SCAS	51
Tabel 17: Resultate van die repeated measures ANOVA op SCAS-angstellings.....	52
Tabel 18: Gemiddelde angsvlakke volgens die angsversteuring-subskale van die SCAS.....	53
Tabel 18.1: Rangorde van gemiddelde itemladings volgens die angsversteuring-subskale van die SCAS.....	53
Tabel 19: Beskrywende statistieke vir angsvlakke in tekeninge volgens die Puura et al.-skaal.....	54
Tabel 20: Resultate van die repeated measures ANOVA op angstellings volgens die Puura et al. -skaal.....	54
Tabel 21: Beskrywende statistieke vir angsmerkers in tekeninge volgens Koppitz se lys van affektiewe merkers.....	55
Tabel 22: Resultate van die repeated measures ANOVA op die Koppitz-angsmerkers.....	56
Tabel 23: Rangorde van vrees volgens die resultate van die FSSC-SA vir 'n normatiewe populasie van kinders in die middelkinderjare.....	61
Tabel 24: Rangorde van vrees volgens die FOM vir 'n normatiewe populasie van kinders in die middelkinderjare.....	62
Tabel 25: Gemiddelde angsvlakke van die SCAS vir 'n normatiewe populasie van kinders in die middelkinderjare en vroeë adolessensie.....	63
Tabel 25.1: Rangorde van gemiddelde itemladings van die subskale van die SCAS vir 'n normatiewe populasie.....	64

LYS VAN FIGURE

Figuur 1: 'n Vergelyking tussen die inhoude van bangwegvattekeninge en projektiewe narratiewe.....50

Figuur 2: Die interaksie-effek van toetstyd en groeptoewysing volgens die SCAS-angsvlakke.....52

Figuur 3: Interaksie-effek vir toetstyd en groeptoewysing binne die Puura et al.-skaal.....55

Figuur 4: Interaksie-effek tussen toetstyd en groeptoewysing volgens die Koppitz-angsmerkers.....56

1. ORIËTERING TOT DIE STUDIE

1.1 Inleiding

Geweld teen kinders in Suid-Afrika het tussen 1994 en 2004 met 400% toegeneem, terwyl die gemiddelde ouderdom van slagoffers van 12-jaar tot minder as 7-jaar verminder het (Wait, 2004). Volgens die South African Social Security Agency se 2008 statistieke is daar tans 494 992 kinders in pleegsorg in Suid-Afrika, en 'n bykomende 157 000 gevalle wat nog nie verwys is nie weens 'n tekort aan maatskaplike werkers (Sapa, 2008). Die hoeveelheid ouerlose kinders in Suid-Afrika word tans geskat op 1,5 miljoen volgens die Minister van Sosiale Ontwikkeling, Zola Skweyiya (Sapa, 2008).

Kinders in 'n kindershuis is dikwels blootgestel aan ontwikkelingstrauma en gebrekkige of onveilige binding, en die kindershuis word dikwels (tydelik) hulle enigste konsep van 'n familie – en waar 'n baie spesifieke kultuur kan ontwikkel. Basiese behoeftes soos getipeer deur Abraham Maslow rondom sekuriteit, veiligheid, en versorging is dikwels onbevredig of gebrekkig, wat normale ontwikkeling en self-aktualisering terughou. Sodoende bevraagteken dit in watter mate sosiale agtergrond die ontwikkeling van normatiewe kindervrese – ongeag watter etiologiese teorie in die ontstaan daarvan onderhou word – kan beïnvloed. Kinders in 'n kindershuis word daarom as 'n spesiale populasie beskou, omdat die oorsprong en intensiteit van hulle vrese dikwels konteksspesifiek en geïntensifiseerd mag wees.

Taussig (2002), Steyn (2005), en Otto (2006) verwys ook daarna dat vrese by kinders in kindershuise geïntensifiseerd is, en dat die kindershuisongewing self kan bydra in die onderhouding daarvan en hertraumatisering daardeur. Kinders in kindershuise word daarom as weerloos beskou, en ondersteun hulle klassifikasie as spesiale populasie. Burkhardt (2003) het ook bevind dat beide die hoeveelheid en intensiteit van kindervrese hoër is by kinders in 'n kindershuis in vergelyking met normatiewe steekproewe.

Hierdie waarnemings word as motivering gebruik om die effektiwiteit van 'n intervensie met spesifiek kinders in 'n kindershuis te ondersoek, omdat dit sodoende 'n weerlose en onderverteenvoerdigde groep wil help ondersteun of begin bemagtig. Die belangrikheid hiervan word versterk deur die bevinding dat die etiologie van volwasse sielkundige probleme deur te voer is na die kinderjare – spesifiek met verwysing na angsvreterings (sien byvoorbeeld Burkhardt, 2003; Shore & Rapport, 1998). Daar is

ook 'n wêreldwye toename in die getal kinders in kinderhuise, ook as byvoorbeeld die gevolg van die Vigs-pandemie (UNAIDS, UNICEF, & USAID, 2004). Burkhardt (2003) vat dit goed saam as sy beskryf dat “[n]ormative data regarding fears of children living in a children's home may aid in the understanding of emotional development, the promotion of mental health and assistance in the early identification of children whose fears are persistent” (p. 1).

1.2 Definisie van navorsingskonsepte

Projektiewe narratiewe is selfgerapporteerde stories wat deur kinders gebruik word om die intensiteit van soortgelyke vrese soos self ervaar, by ander kinders in hulle portuurgroep te verminder. **Vrees en angstigheid** word verwisselend gebruik om na 'n geïntensifiseerde en waarneembare respons as 'n reaksie op verbeelde of realistiese gevaar te dui. Kinders se **tekening van vrees** verwys na twee tekeninge wat onderskeidelik voor en na die intervensiestadium van die studie gemaak word: die eerste tekening verlang dat die betrokke deelnemer 'n tekening maak van die self en iets wat hom/haar die bangste maak (hierna *bangmaaktekening*), terwyl die tweede tekening verlang dat deelnemers 'n tekening maak van hulleself en iets wat hulle vrees of angstigheid wegvat/minder maak (hierna *bangwegwattekening*).

Beide tekeninge word met behulp van 'n angstigheidsskaal wat angsmerkers in kinders se tekeninge meet, soos saamgestel deur Puura, Puura, Rorarius, Annila, Viitanen, en Baer (2005), en Koppitz (1969) se lys van betekenisvolle affektiewe merkers in kinders se menstekeninge, ontleed. Deelnemers voltooi ook die Spence Children's Anxiety Scale (SCAS; Spence, 1998) na die afloop van beide tekeninge om angsvlakke te vergelyk.

Kinders in 'n kindershuis verwys na kinders (dit wil sê jonger as 18-jaar) wat wettiglik volgens die Kinderwet/*Children's Bill* [B70D-2003] (Minister of Social Development, 2003, en aangepas 2006) in die versorging van 'n kindershuis geplaas word, na 'n beslissing van die Kinderhof. Die Kinderwet het ten doel die regte, beskerming en versorging van kinders te verseker, soos onderskryf deur en terug te voer na die Verenigde Nasies se *Universal Declaration of Human Rights*, die *Geneva Declaration on the Rights of the Child*, die *United Nations Declaration on the Rights of the Child*, die *Convention on the Rights of the Child*, en die *African Charter on the Rights and Welfare of the Child*. Kinders word slegs op grond van 'n deeglike ondersoek deur 'n maatskaplike werker in permanente pleegsorg geplaas,

en hierdie plasing word deurgaans periodiek gemonitor. Volgens die *Children's Amendment Bill* [B19B-2006] (Minister of Social Development, 2006) is die doel van pleegsorg om kinders van 'n veilige omgewing te voorsien en om 'n vorm van standvastigheid te vestig.

1.3 Kontekstualisering

1.3.1 Die middelkinderjare

Kinders tussen die ouderdomme van 8- en 12-jaar verkeer in die ontwikkelingstadium van die middelkinderjare, wat strek van ongeveer 7-jarige ouderdom tot die aanvangs van adolessensie. Volgens klassieke (Freud) psigo-analitiese teorie het die periode bekend gestaan as die latente fase, waartydens seksuele geïnteresseerdheid van die falliese stadium onderdruk en verskuif word na plaasvervangende aktiwiteite soos leer en sport (St. Clair & Wigren, 1995). Die bestudering van die middelkinderjare is veral gestimuleer deur die ontwikkelingsteorieë van Erik Erikson en Jean Piaget (Wait, 2004). Wait (2004, p. 131) definieer die ontwikkelingstake van die middelkinderjare as konkrete kognitiewe operasies, die vestiging van hegte vriendskappe, belangstelling in en ontwikkeling van spanspel (kompetisie), en die vermoë tot self-evaluasie.

Volgens Piaget is kinders tussen die ouderdomme van 7- en 11-jaar minder egosentriek, en kenmerk kognitiewe ontwikkeling die vermoë om konkrete probleme op te los, omdat kognitiewe prosesse (denke) meer logies, buigbaar, en georganiseerd (vir beplanning) is (sien Wait, 2004). Spesifieke konseptuele vermoëns wat in hierdie tydperk ontwikkel, sluit in konserwasie, klassifikasie, en kombinasie, wat dit vir kinders moontlik maak om “voorspelbaarheid van die fisiese wêreld te ervaar” (Wait, 2004, p. 132), en onderskryf Piaget se definisie van konkreet-operasionele denke. Konserwasie verwys daarna dat 'n spesifieke mate van 'n fisiese objek (byvoorbeeld 'n vloeistof) dieselfde bly ongeag in watter formaat die inhoud aangebied word; klassifikasie verwys na die vermoë om items binne kategorieë of klasse te rangskik, en; kombinasievaardighede wat kinders in staat stel om getalle te manipuleer (optel, aftrek, vermenigvuldig, deel) (Newman & Newman, 2003; Wait, 2004).

Volgens Wait (2004, p. 136) stel konkreet-operasionele denke kinders in staat om probleme op te los deur al hoe meer denke, fantasie, en taal te gebruik, en omdat hulle nie meer so afhanklik voel nie, manifesteer vrese vir denkbeeldige objekte nie meer so sterk as in die vroeë kinderjare nie. Ook, is morele redenering volgens Piaget gekoppel aan kognitiewe ontwikkeling; gedurende die

middelkinderjare ontwikkel morele redenering volgens twee stadia. Die eerste stadium word gekenmerk deur 'n eng siening van morele waardes, reëls, en verwagte oortredingsgevolge, opgevolg deur 'n meer aanpasbare siening van moraliteit, wat veral humanisties van aard is en die konsep van wederkerigheid kenmerk (sien Papalia & Olds, 1998; Wait, 2004). Ouers of voogde speel ook 'n belangrike rol in die kind se verstaan van moraliteit en sosiale gedragskodes.

Die ontwikkeling van self-evaluasie is 'n direkte gevolg van kinders in die middelkinderjare se toetrede tot die skoolomgewing, en 'n toenemende klem op die aanleer van vaardighede en akademiese en sportprestasie (Wait, 2004). Volgens Albert Bandura (1982) se ontwikkeling van sosiale leerteorie, dra self-evaluasie by tot die ontwikkeling van bekwaamheid (*selfwerkzaamheid/self-efficacy*), wat die vorming van selfvertroue en hanteringsvaardighede bepaal. Self-evaluasie word dus ook uiteraard beïnvloed in die mate waarin die kind voel hy of sy aan sosiale verwagtings voldoen – wat weereens sterk deur skolastiese opvoeding beïnvloed word (Wait, 2004). Vrese tydens die middelkinderjare ontwikkel insgelyks rondom hierdie tema, en Wait (2004) noem dat kinders rondom die ouderdom van 8-jaar dikwels in hulleself twyfel en geneig is tot kommer.

Volgens Erik Erikson moet kinders tydens die middelkinderjare die psigososiale krisis industrie teenoor minderwaardigheid oplos (sien Wait, 2004). Erikson beklemtoon dat kinders 'n inherente behoefte het om sukses te bereik, en berei hierdie stadium hulle voor op sukses in die werksomgewing, omdat 'n ervaring van sukses in kinders se selfkonsep ingebou word. Vanaf die middelkinderjare word kinders voortdurend blootgestel aan die meting van prestasie. Wait (2004) noem ook dat verskillende prestasies verskillend geag word deur verskillende skole (byvoorbeeld bepaalde sportsoorte, leerareas) en die sosiale omgewing, en dat kinders dikwels openlik en onregverdig gekritiseer word. Dit is daarom belangrik dat kinders leer om gevoelens van mislukking of ontoereikendheid te ervaar *en* te kan verwerk – dus, die ontwikkeling van 'n interne lokus van beheer, wat veral deur goeie modellering geskied. Volgens Wait (2004) lei volgehoue ervarings van mislukking tot die ontwikkeling van aangeleerde hulpeloosheid, wat ook dikwels deur sosiale interaksies deur die kind se oë her-bevestig word. Sodoende kan die kind angstigheid ontwikkel om te moet presteer, en dieper teleurstelling en opgeboude angstigheid ervaar as doelwitte nie bereik word nie, wat weer tot die ontwikkeling van depressie kan lei. Wait (2004) meen dan ook dat kinders erkenning/aanvaarding of bevrediging sal gaan soek by ander oorde wat dikwels nie ouers se goedkeuring wegdra nie (en weereens die gevoel van ontoereikendheid versterk), en deurgedra word in die ontwikkeling van 'n negatiewe selfkonsep in

adolessensie.

1.3.2 Pleegsorg: die impak van kindershuisplasing op kinders se ontwikkeling

Die Kinderwet (Minister of Social Development, 2003 en 2006) bepaal dat kinders in pleegsorg geplaas moet word indien hulle basiese regte van veiligheid en versorging nie onderhou kan word nie of indien daar nie iemand is om die verantwoordelikheid hiervoor te aanvaar nie. Omstandighede sluit in blootstelling aan uitbuitende arbeidspraktyke; seksuele misbruik en/of mishandeling; verwaarlosing deur die ouer/sorggewer; onbehandelde ouer/sorggewer-substansafhanklikheid; gedrag by die kind wat nie deur die ouer/sorggewer beheer kan word nie; volgehoue blootstelling aan lewensomstandighede wat die kind se fisiese, emosionele, en sosiale ontwikkeling belemmer, en; as die kind aangewese is om hom- of haarself tot die straat te wend om te oorleef. Otto (2006) noem dat verskeie mislukte pleegsorgplasinge dikwels aanleiding gee tot kindershuisplasinge, en dat stygende geweldadige misdaad, die Vigs-pandemie, en groeiende werkloosheid en armoede kinders dikwels afhanklik van kindershuis laat. Street (1999) verwys ook na teoretiese benaderings wat die terapeutiese voordele daarvan beklemtoon om kinders uit 'n disfunksionele gesin of omgewing te verwyder, en binne 'n milieu te plaas wat 'n gedeelde groepservaring, standvastigheid, en struktuur bied (sien ook Otto, 2006, p. 75-76 vir 'n bespreking hiervan).

Volgens Taussig (2002), Nicholas, Roberts, en Wurr (2003), Barber en Delfabbro (2004), Steyn (2005), en Otto (2006) kom emosionele en gedragsprobleme algemeen by kinders onder pleegsorg voor. Taussig (2002) noem spesifiek 'n hoër voorkoms van hiperaktiwiteit, depressie, angsversteurings, sosialiseringprobleme, en 'n spektrum ontwikkelingsagterstande – ook omdat hierdie kinders dikwels blootgestel word aan addisionele trauma weens die skeiding van 'n bekende (en daarom veilige) omgewing en uitgebreide familie, wat vererger word deur gereelde veranderinge in plasing (vergelyk Otto, 2006). Steyn (2005) verwys ook na navorsing wat toon dat skolastiese probleme algemeen voorkom by kinders in kindershuis, en dat psigosomatiese versteurings dikwels ontwikkel wanneer 'n kind in “alternatiewe” sorg geplaas word (p. 32). Hierby voeg Van der Merwe (1998) dat getraumatiseerde kinders se sensoriese kontakfunksies, spraak en taal, en die bemeestering van (ontwikkelings-)take vertraag is in vergelyking met normatiewe populasies.

Otto (2006) beklemtoon dat herhaalde blootstelling aan ontwikkelingstrauma daartoe lei dat kinders

sukkel om emosies te herken en toepaslik daarop te reageer, omdat hulle “verskeie verdedigingsmeganismes [ontplooi] in 'n poging om die ervaring van intense emosie te vermy en in sommige gevalle ontoepaslik te reageer [as] gekonfronteer word met emosioneel-belaaide situasies” (p. 81).

Steyn (2005), en Otto (2006) verwys ook na die negatiewe uitwerking van onstabiele binding op die ontwikkeling van 'n gedefinieerde selfkonsep, spesifiek omdat 'n gevoel van magteloosheid en wantroue kenmerkend is by kinders in kinderhuise. Gebrekkige standvastigheid lei daartoe dat die kind mag voel dat hy of sy beheer oor sy of haar lewe verloor, en hoe jonger die ouderdom waarop 'n kind van 'n primêre versorger verwyder word, hoe meer sukkel die kind om toekomstige emosionele bande te vestig (Steyn, 2005).

Kuznetsova (2005) verwys spesifiek daarna dat een van die grootste uitdagings vir kinders in kinderhuise sosiale insluiting is sodra hulle skoolloopbaan eindig, omdat kinderhuise sogenaamde “geslote” inrigtings is, wat 'n bepaalde stereotipe van kinders in kinderhuise versterk (p. 29). 'n Vergelykende analise van sosiale stereotipes by verskillende professionele kategorieë van die Russiese bevolking het gevind dat respondente 'n oorwegende negatiewe houding inneem teenoor sogenaamde graduandi van kinderhuise. Die meerderheid respondente het gemeen jongmense met 'n kinderhuisagtergrond is arm en ongelukkig; dat hulle uitstaan vanweë vuil en verwaarloosde kleredrag, swak maniere, en verwese uitdrukking; en dat hulle die meeste van hulle tyd op die straat deurbring. Hierby het hulle gevoel dat hulle bejammer moet word, en dat hulle hulp nodig (spesifiek materieel en deeglike onderwys), maar dat dit die staat se verantwoordelikheid is (p. 28-29). Kuznetsova (2005) meen daarom dit is ook belangrik om kinders in kinderhuise voor te berei op die moontlike ontvangs van en in die samelewing, omdat stereotipes lank neem om te verander en hierdie populasie se geneigdheid tot onsekerheid aanhou versterk – en dat die media kan bydra om hierdie beeld te verander.

1.4 Navorsingsdoelstellings en -metodiek

Die **doel** van die navorsing was om 'n potensiële verband tussen die gebruik van projektiewe narratiewe en tekeninge om angsvlakke by kinders te verlaag, te ondersoek. Die navorsingsvraag wat die studie gerig het is daarom of kinders se eie angsvlakke sal verlaag deur die verbalisering van 'n potensiële

oplossing, en of dit waarneembaar is in hulle tekeninge. Die hipotese hier is dat indien deelnemers bewus word van hulle projeksie, en dit deur hulle tekening ontgin, dit hulle siening van angs en die impak daarvan, kan verander.

Die **primêre doelwit** was om uit te vind of projektiewe narratiewe effektief gebruik kan word om angsvlakke by kinders te verlaag; dus om te bepaal of angsmerkers in kinders se tekeninge minder word of verander, nadat hulle 'n potensiele oplossing geverbaliseer het (eksperimentele groep), in vergelyking met om net 'n tekening te maak van iets wat vrees wegvat/minder maak (kontrole groep). Dit is belangrik om hier te beklemtoon dat die veronderstelling in hierdie studie nie is dat projektiewe narratiewe en tekeninge soos gebruik tydens data-insameling (een ontmoeting per deelnemer) angs sal wegvat nie.

Die **sekondêre doelwitte** van die ondersoek was om uit te vind of projektiewe narratiewe in kombinasie met sogenaamde bangwegvattekeninge in die eksperimentele groep 'n meer waarneembare uitwerking op angsvlakke het, as net die gebruik van bangwegvattekeninge in die kontrolegroep, en; om kwalitatief te bepaal of kinders se projektiewe narratiewe in die eksperimentele groep tematies uiting kry in hulle bangwegvattekeninge (eienaarskap), en hoe kwalitatiewe merkers in die deelnemers se tekeninge verander na die betrokke intervensie. Die inhoud van vrees vanuit bangmaaktekeninge, voorgestelde oplossings hiervan vanuit bangwegvattekeninge, en temas vanuit projektiewe narratiewe is ook vergelyk.

'n Gemengde navorsingsmetodologie is gevolg om die effek van projektiewe narratiewe op die deelnemers se angsvlakke (kwantitatief) en tekeninge van vrees (kwalitatief) te meet, en gelyktydig die geldigheid van gevolgtrekkings hiervan volgens die beginsel van triangulering te versterk (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003). Die motivering vir die gebruik van 'n gemengde navorsingsmetodologie, en die spesifieke toepassing daarvan in hierdie studie, word meer breedvoerig bespreek in Afdeling 3.

Etiese goedkeuring vir die uitvoer van die navorsing is van die Etiekkomitee van die Universiteit van Stellenbosch verkry. Ingeligte toestemming is van die uitvoerende hoof van die Christelike kerkbeheerliggaam wat die betrokke kinderhuise bestuur; die kinderhuishoofde en -voogde, en; die onderskeie deelnemers verkry. Deelname was anoniem en vrywillig, en 'n deelnemer kon ter enige tyd

van die studie onttrek. Die navorser het ook waarneembare verhoogde/intense angstigheidsvlakke volgens 'n lys kriteria van angstermerkers (sien Tabel 5) saamgestel deur Mash en Wolfe (2005, p. 182) gemonitor, om onttrekking te onderskryf. Onafhanklike terapeutiese intervensie is in samewerking met die onderskeie kinderhuishoofde gereël in die geval waar diagnosties beduidende angstellings uit die verwerking van die SCAS-angstigheidskaal verkry is.

Vervolgens word relevante literatuur rondom vrees en angstigheidsvlakke, kindertekeninge, en projeksie en narratiewe bespreking in **Afdeling 2**. In **Afdeling 3** word die metodiek en navorsingsprosedure wat in die studie gevolg is, beskryf. In **Afdeling 4** word die resultate van die studie, wat ook gelyktydig bespreking word, weergegee. **Afdeling 5** is 'n bespreking van gevolgtrekkings rondom die resultate, ook met verwysing na vorige navorsing. Laastens volg **Afdeling 6**, wat 'n samevatting van die studie is, en tekortkominge en voorstelle vir toekomstige navorsing aanspreek.

2. LITERATUUROORSIG

2.1 Vrees en angstigheid

Die veronderstelling in hierdie studie is dat kinders se tekeninge van vrees (iets wat hulle bangmaak) 'n bepaalde graad van angstigheid sal ontlok – of hulle ten minste aan die konsep van vrees sal laat dink. Williams, Watts, Macleod, en Mathews (2002) verwys na kognitiewe navorsing wat herhaaldelik daarop dui dat die gebruik van visuele beelde meer gereedelik toegang gee tot emosionele inligting as ander stimuli-modaliteite. Hulle tref egter 'n baie belangrike onderskeid tussen emosionele inligting en emosie, en wat beteken dat visuele stimuli nie noodwendig beteken dat die bepaalde emosionele verband (hier vrees) wat daardeur opgeroep word, fisies ervaar sal word nie. Volgens Carr (2006) is vrees 'n reaksie op 'n stimulus wat die persoon bedreig, en sluit in 'n kognitiewe, affektiewe, fisiologiese, gedrags- en relasionele komponent. Op 'n kognitiewe vlak word die stimulus as gevaarlik of bedreigend gekonstrueer; die affektiewe vlak verwys na spesifieke ongemaklike gevoelens wat ervaar of geassosieer word met vrees; op 'n fisiologiese vlak verwys vrees na outonومiese hiperaktiwiteit; 'n gedragsreaksie sou die veg-of-vlugrespons insluit; en die relasionele komponent verwys na die interafhanklike invloed van die spesifieke konteks waarbinne hierdie vreesreaksie voorkom, en hoe dit die intensiteit van die vreesreaksie bepaal (Carr, 2006).

Verskeie outeurs meen dit is dikwels moeilik om die terme *vrees* en *angstigheid* van mekaar te skei, wat daartoe lei dat dit verwisselend gebruik word in die literatuur om te verwys na 'n patroon van sielkundige, fisiologiese, en gedragsreaksies as die gevolg van ware of verbeelde gevaar – juis omdat dit *in vivo* moeilik is om hierdie waarneembare reaksie as die gevolg van 'n gevreesde stimulus of situasie van mekaar te onderskei (sien Burkhardt, 2003). Die vernaamste onderskeid blyk te wees dat vrees 'n meer prominente, duidelik waarneembare bron of oorsaak het (Barrios & O'Dell, 1989). Sadock en Sadock (2003) beaam hierdie definisie en onderskei tussen vrees as “a response to a known, external, definite, or nonconflictual threat” teenoor angstigheid as “a response to a threat that is unknown, internal, vague, or conflictual” (p. 591). Volgens Sadock en Sadock (2003) het hierdie onderskeid by Freud begin toe sy vroeë vertaler verkeerdelik die Duitse woord *angst* (vrees) as angstigheid vertaal het. Volgens Freud is angstigheid ook die gevolg van onderdrukte of onbewuste gevaar – maar selfs dan kan onderdrukte inhoud projekteer op eksterne objekte om 'n tipiese vreesreaksie te ontlok, wat daartoe gelei het dat Freud dikwels nie vrees en angstigheid as apart van mekaar gebruik het nie. Sadock en Sadock (2003) beklemtoon wel dat vrees dikwels onderskei kan

word van angs in die skielike intensiteit daarvan, terwyl angstigheid altyd as te ware sluimerende simptome van veralgemeende ongemak toon.

Carr (2006) onderskei ook tussen normaal aangepaste vrees, wat 'n akkurate passing tussen waargenome potensiële gevaar van 'n stimulus of situasie veronderstel, teenoor wanaangepaste vrees, waar die vreesreaksie nie pas by die potensiële gevaar van die stimulus of situasie nie – hierdie tipe vrees word dan ook gelykgestel aan angstigheid. Volgens Carr (2006, p. 464) word vrees of angs by kinders diagnosties (angsversteurings) as 'n angsprobleem die “voltooing van ontwikkelingstoepaslike take”, byvoorbeeld skoolbywoning en sosialisering met vriende, belemmer. Ook Muris, Merckelbach, Mayer en Prins (2000) en Ollendick en King (1994) het bewys dat vrese insgelyks met daaglikse funksionering inmeng, en wat op ernstige angstigheidsprobleme kan dui of lei – en dus die interafhanklikheid tussen die twee versterk.

Carr (2006) noem ook dat wanaangepaste vrees of angstigheid dieselfde ontwikkelingspatroon as normale vrese volg, en dat daar 'n parallelle verhouding tussen die kognitiewe en affektiewe komponent van vrees, gekombineer met aktiewe vermydingsgedrag, by angsversteurings is. Hierdie siening vergelyk ook met die idee dat angstigheid 'n meer langdurige en diffuse manifestasie van vrees is, en sluit aan by Barrios en O'Dell (1989) en Izard (1991) se redenasie dat angstigheid die manifestering van die tipiese reaksiepatroon soos ervaar tydens vrees, omvat. Rachman (1998) noem hierby dat daar nie 'n definitiewe oorgang tussen vrees en angs is nie – of dat dit moeilik is om hierdie oorgangspunt te bepaal.

Soos ook beklemtoon deur Carr (2006) is die affektiewe komponent van vrees en angstigheid dieselfde, wat die gebruik van 'n angstigheidskaal in hierdie studie om die affektiewe komponent van vrees te meet, blyk te rasionaliseer.

LaRoque en Obrzut (2006) wys ook op die belangrikheid om tussen toestandsangs (*state-anxiety*) en eienskapsangs (*trait-anxiety*) in navorsing te onderskei. Soos aanvanklik geformuleer deur Cattell en Scheier (1958), is toestandsangs 'n emosionele toestand, en eienskapsangs 'n persoonlikheidskenmerk. Hierdie definisie het ook 'n psigodinamiese skakel, omdat die oorsaak van toestandsangs as ekstern en konteksspesifiek beskryf word, teenoor eienskapsangs as die gevolg van interne, grootliks onbewuste, en gevestigde gevoelens van onveiligheid en onsekerheid. Die toetsituasie self, en die

teenwoordigheid van 'n vreemde persoon (navorser), kan byvoorbeeld toestandsangs tot gevolg hê, wat nie noodwendig eienskapsangs weerspieël nie – en omgekeerd. Spielberg en Rickman (1990) het ook gevind dat metings van toestandsangs fluktueer soos waargenome potensiële gevaar verander, terwyl metings van eienskapsangs konstant bly ongeag die toetsomstandighede. Toestandsangs vergelyk dus ook meer geredelik met die definisie van vrees.

LaRoque en Obrzut (2006) noem ook dat die gebruik van projektiewe tekeninge veral eienskapsangs sal voortbring of uitbeeld, terwyl die toetsituasie sal bydra tot toestandsangs. Om hierdie rede meen hulle dit is belangrik om 'n gestandaardiseerde angsskaal te gebruik wat beide tipes angs kan meet – soos die State Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC; Spielberg, 1983), en so die effek van elkeen op die affektiewe merkers in tekeninge te kan kontroleer, en sodoende die geldigheid van gevolgtrekkings aansienlik te versterk. Omdat tekeninge in hierdie studie egter gebaseer is op 'n spesifieke vrees – en wat dit dus tematies karakteriseer – en omdat die primêre doelwit is om uit te vind of die gebruik van projektiewe narratiewe in kombinasie met bangwegvattekeninge algemene *angsvlakke* verlaag, word daar nie in hierdie stadium onderskei tussen die invloed van twee aparte tipes angs nie.

Tabel 1 is 'n opsomming van die ontwikkelingspatroon van normale vrees en ge-assosieerde angsversteurings vanaf geboorte tot adolessensie. Volgens Ollendick, King, en Yule (1994), Öst en Treffers (2001), en Westenberg, Siebelink, en Treffers (2001) is daar 'n parallelle verandering in die tipe stimuli wat vrees of angstigheid ontlok by kinders, tussen kognitiewe ontwikkeling en sosiale ontwikkelingstake (sien ook Carr, 2006). Hierdie tabel bevestig ook dat vrees wat na die ouderdom van 4-jaar ontwikkel “meer spesifiek, gedifferensieerd, kontekstueel, imaginêre denke insluit, en meer op ervarings- eerder as organismiese faktore gerig is” (Peleg-Popko & Dar, 2001, p. 469).

Tabel 1

Die ontwikkelingspatroon van normatiewe kindervrese

Ouderdom	Sielkundige / sosiale ontwikkeling wat verband hou met die ontwikkeling van vrees, fobies, en angstigheid	Belangrikste bron van vrees	Belangrikste angsversteurings
Vroeë babastadium (0-6-maande)	<ul style="list-style-type: none"> Aanpassing afhanklik van sensoriese ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Skielike en intense sensoriese stimuli Verlies aan versorging (binding) Harde geluide 	<ul style="list-style-type: none">
Laat-babastadium (6-12-maande)	<ul style="list-style-type: none"> Sensori-motoriese skemas Oorsaak-en-gevolg Voorwerp-konstantheid 	<ul style="list-style-type: none"> Vreemdelinge Skeiding Onbekende stimuli (maskers, hoogte) 	<ul style="list-style-type: none">
Kleutertydperk (2-4-jaar)	<ul style="list-style-type: none"> Pre-operasionele denke Verbeeldings-kapasiteit + onvermoë om tussen fantasie en werklikheid te onderskei 	<ul style="list-style-type: none"> Verbeelde wesens Potensiële inbrekers Die donker Skeiding 	<ul style="list-style-type: none"> Skeidingsangs (piek in laat-kinderjare) Selektiewe mutisme
Vroeë kinderjare (5-7-jaar)	<ul style="list-style-type: none"> Konkreet-operasionele denke Kapasiteit om konkreet en logies te redeneer 	<ul style="list-style-type: none"> Natuurrampe (vuur, vloed, donderweer) Besering Diere Media-gerigte vrese Bonatuurlike wesens Alleen in die donker 	<ul style="list-style-type: none"> Diere fobies Bloed fobie
Middelkinderjare (8-11-jaar)	<ul style="list-style-type: none"> Konkreet-operasionele denke Selfbeeld sentreer rondom akademiese en atletiese prestasie in skool 	<ul style="list-style-type: none"> Swak akademiese en atletiese prestasie Besering Sosiale vrese Die donker 	<ul style="list-style-type: none"> Toets-angstigtheid Skool fobies
Adolesensie (12-18-jaar)	<ul style="list-style-type: none"> Formeel-operasionele denke Kapasiteit om toekomstige gevare te voorspel (abstrakte denke) Selfbeeld sentreer rondom verhoudings 	<ul style="list-style-type: none"> Verwerping Die dood Globale vrese (oorlog, ekonomie, geweld) 	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale fobies Agorafobie Paniekversteuring

Nota: Aangepas en vertaal uit Burkhardt (2003), Carr (2006), Morris en Kratochwill (1991), Ollendick et al.

(1994), en Reed, Carter en Miller (1992).

Muris et al. (2000) beklemtoon dat die hoë voorkomingsfrekwensie van vrese by kinders, en die bevinding dat 'n “noemenswaardige” hoeveelheid vrese vir 'n “sub-kliniese” angstersteuring kwalifiseer (p. 225), daarop dui dat vroeë intervensieprogramme vir angsterprobleme by kinders ontwikkel moet word. Spence (2001) en Muris, Loxton, Neumann, Du Plessis, King, en Ollendick (2006) beaam hierdie bevinding, spesifiek omdat relatief min kinders verwys word vir die behandeling van vrese en angstigheid juis omdat die simptome van angstigheid maklik geïnternaliseer word.

Verskeie studies rapporteer of noem 'n verband tussen sosio-ekonomiese agtergrond en kindervrese met verwysing na die tipe vrees, intensiteit, en frekwensie (sien Croake, 1969; Burkhardt, Loxton, & Muris, 2003; Fonseca, Yule, & Erol, 1994; Muris, Schmidt, Engelbrecht, & Perold, 2002; Muris et al., 2006). Dit blyk hieruit dat 'n laer sosio-ekonomiese agtergrond aanleiding gee tot meer spesifieke vrese, en hoër intensiteit en frekwensie van waargenome vrese of angstigheid. Burkhardt et al. (2003), Muris et al. (2002), en Muris et al. (2006) rapporteer 'n parallelle bevinding dat swart en bruin kinders in Suid-Afrika hoër vrees- en angstigheidsvlakke as wit kinders toon. Hierdie bevinding word dan toegeskryf aan historiese ongelykheid en onderdrukking wat gelei het tot sosio-ekonomiese agterstande by swart en bruin etniese groepe (sien Biersteker & Robinson, 2000), die effek van oorloop-angst op grond van vrese rondom veiligheid tydens tye van rassegeweld in die 1970's en tagtigs, en 'n kultuurspesifisiteit, byvoorbeeld ouerskapstyl of sosialisering aan spesifieke kulturele norme.

Muris et al. (2002) noem byvoorbeeld dat wit kinders in Suid-Afrika se angstvlakke vergelykbaar is met Westerse statistieke, omdat kulturele norme meer geredelik vergelyk kan word met die van Westerse lande; sodoende eggo dit die bevinding van Weisz, Sigman, Weiss, en Mosk (1993) dat sosialisering aan norme binne 'n spesifieke kulturele konteks bydra in die manifestering van emosionele probleme. Soortgelyke resultate is ook verkry in studies deur Ollendick, Yang, King, Dong, en Akande (1996) en Ingman, Ollendick, en Akande (1999) met swart kinders uit steekproewe in Afrika, en spesifiek Ollendick et al. (1996) beklemtoon dat blootstelling aan (kultuur- of geografiesgebonde) vreesstimuli en -situasies 'n bykomende kultuurspesifieke effek in die manifestasie van vrees en angstigheid het.

Bowd (1983) en Muris, Bodden, Merckelbach, Ollendick, en King (2003) het verder bevind dat angstigheid vir bepaalde stimuli of situasies grootliks deur leer verklaar kan word, en dus die etiologie

daarvan onderskryf. Rakende kultuurspesifisiteit, het verskeie studies ook 'n angsspesifisiteit by kindervrees aangetref. Bowd (1983) het gevind dat kinders se vrees aangaande diere afhang van assosiasie; dieselfde dier kan gelyktydig gevrees en mee geassosieer word, met die dominante rede vir vrees die moontlikheid om gebyt te word. Insgelyks het Ollendick, King en Muris (2002) gevind dat daar geen verskil in leermodus tussen kinders met fobies en 'n kontrolegroep bestaan nie, maar wel wat betref verwagte gevolge in die geval van moontlike kontak met die gevreesde stimulus. Muris et al. (2003) het verder waargeneem dat tipe inligting kinders se vrees vir 'n hipotetiese ondiere in die voorspelde rigting verander het, waar negatiewe inligting vlakke van vrees verhoog, en positiewe inligting vreesvlak verlaag het.

Wat betref die behandeling van problematiese vrees en angstigtheid, onderskei Carr (2006) tussen predisponerende (“pre-disposing”) of risiko-faktore, aanleidende (“precipitating”) faktore wat die ontwikkeling of opvlamming van angsprobleme aanwakker, onderhoudende (“maintaining”) faktore wat die ernstigheidsgraad van die betrokke angsporeem bepaal, en beskermende (“protective”) faktore wat prognose en tipe terapeutiese intervensie beïnvloed (p. 40).

Predisponerende faktore sluit in biologiese (geneties, siekte), sielkundige (temperament, intelligensie), en kontekstuele (binding, familieverhoudings, psigososiale stressors, angstigtheid by ouers) vatbaarheid; *aanleidende faktore* sluit in akute stressors, besering of siekte, kindermishandeling, blootstelling aan boelies, geboorte en sterftes, oorgange in lewenstadia, verandering van skool/verhuising, verlies aan verhoudings met portuurgroepe, skeiding of egskeiding, werkloosheid, en finansiële stres; *onderhoudende faktore* omvat ook biologiese faktore (fisiologiese disregulasie van die GABA-, serotonien-, en noradrenergiese sisteme), sielkundige faktore (kognitiewe verdraaiings, lae selfbeeld, vermydingsgedrag), en kontekstuele faktore (kulturele sensitiwiteit, ouerskapstyl en verdedigingsmeganismes, modellering en versterking van hipersensitiwiteit, triangulering, waartydens ouers die kind se vrees opblaas om byvoorbeeld huweliksprobleme te verbloem, swak of ontoepaslike sosiale netwerk en sosio-ekonomiese stressors, insluitende geweld). Insgelyks bepaal biologiese (gesondheid), sielkundige (hoë intelligensie, interne lokus van beheer), en kontekstuele aanpassing (behandelingsondersteuning, goeie kommunikasie en binding, konsekwente ouerskapstyl, redelike verwagtings, goeie sosiale netwerke en hoë sosio-ekonomiese status) die effektiwiteit van *beskermende faktore*. Elkeen van hierdie faktore is dus verbonde aan persoonlike kwesbaarheid, en die interaksie tussen die effektiwiteit van behandeling, familie- en gesinsondersteuning, ouerskapsfaktore, en sosiale

betrokkenheid in die kontekstuele sfeer, gekoppel aan 'n skeilike stressor/-s, wat lei tot die ontwikkeling of intensifisering van 'n angsp probleem.

Volgens Carr (2006) is dit gevolglik belangrik om onderhoudende faktore aan te spreek en te verander, deur gelyktydig beskermende faktore te ontgin. Carr (2006) noem dat die terapeutiese intervensie van vrees- en angsp probleme 'n kombinasie van die volgende elemente insluit: psigo-opvoeding oor die aard van angsp en die behandeling daarvan; opleiding in hoe om simptome te monitor; die leer van ontspanningstegnieke; kognitiewe herstrukturering; modellering en inoefening van hanteringstrategieë tydens blootstelling aan die gevreesde stimulus of situasie; sistematiese desensitisasie; beloningsisteme om geleidelike blootstelling te versterk; gesinsbetrokkenheid by behandeling; individuele psigoterapie; skoolbetrokkenheid waar vermydingsgedrag skoolafhanklik is; professionele konsultasie, veral wanneer medikasie betrokke is (spesifiek as die angssimptome somaties van aard is); en, die verwysing van ouers vir sielkundige en/of huweliksprobleme indien dit die angsp probleem vererger of onderhou (p. 507).

2.2 Kindertekeninge

Verskeie outeurs het reeds in die negentiende eeu opgemerk dat kindertekeninge nie aan volwasse standarde gemeet kan word nie - dat dit 'n taal van sy eie verteenwoordig (sien Jacobs & Van der Merwe, 1992). Franz Cizek (gebore 1865) word erken as die eerste persoon wat die ontwikkelingstadias in kindertekeninge aangedui het, terwyl John Levy se navorsing in 1934 eerste aangedui het dat die menstekening gebruik kan word om die onbewuste vlak van persoonlikheid te lees. Paula Elkisch, Trude Wachner, en Alschuler en Hattwick het kindertekeninge as 'n projeksietoets begin gebruik tussen 1945 en 1949, terwyl Buck (1948), Machover (1949), Bender (1952), Hammer (1969), en Koppitz (1968) spesifiek op die uitbeelding van die selfbeeld in tekeninge gefokus het. Die teorieë van Goodenough (oorspronklik 1926) en Harris (1963) het ook veral die verband met kognitiewe ontwikkeling ondersoek. Viola (1944) beklemtoon die rykheid opgesluit in kindertekeninge as sy skryf:

Signs and pictures are a language for the child. To draw means to describe, not represent. He draws something because he wants to say something about it. (p. 13).

Pillar (1998), Coates (2002), Coates en Coates (2006), en Leonard (2006) beklemtoon ook dat kinders se tekeninge as 'n teks gelees kan word, omdat dit 'n definitiewe kognitiewe proses verwoord. Dit is daarom ook belangrik om 'n verband te trek tussen die tekening en die bepaalde narratief wat dit uitbeeld vanuit die kind se vertelperspektief. Hierdie effek word ook effektief deur die illustrasies in kinderboeke ontgin en gebruik om die narratief te versterk. Tielsch en Jackson Allen (2005) voeg hierby dat kindertekeninge, en spesifiek projektiewe toetse soos die Draw-A-Person (DAP), 'n nie-bedreigende metode is om emosionele merkers (soos angstigheid) by kinders op te tel – en wat as 'n siftingstoets gebruik kan word om meer gestandaardiseerde en diagnostiese meetinstrumente te betrek om die moontlikheid van terapeutiese intervensie te ondersoek.

Cherney, Seiwart, Dickey, en Flichtbeil (2006) noem dat navorsing rondom kindertekeninge hoofsaaklik rondom drie temas sentreer, naamlik struktuur en visueel realistiese voorstelling in kindertekeninge; die perseptuele, kognitiewe, en motoriese prosesse betrokke by die maak van 'n tekening; en die betroubaarheid en geldigheid in die interpretasie van kindertekeninge. Volgens Tallandini en Valentini (1991) beweeg die ontwikkeling van kindertekeninge van aanvanklike skribbel, na 'n poging om hierdeur realistiese voorstellings te maak, gevolg deur tekeninge wat dinge voorstel soos wat dit bekend is, eerder as soos dit objektief waargeneem word, na uiteindelijke visuele realisme en perspektief. Gedurende die middelkinderjare is daar 'n definitiewe waarneembare ontwikkeling in organisering en beplanning, detail, en 'n ontginning van diepte-perspektief in kinders se tekeninge (Cherney et al., 2006, p. 130; Lambert, 2005).

Cherney et al. (2006) noem ook dat kinders soos hulle ouer word, al hoe meer groepering as 'n strategie in hulle tekeninge toepas, byvoorbeeld die groepering van mense volgens geslag met tipiese kenmerke wat elke groepering definieer, of die simmetriese groepering van figure, wat verwys na die plasing van figure op 'n bladsy, soos byvoorbeeld waargeneem in tekeninge van die gesin en groepering van figure volgens ouderdom, fisiese grootte, of verhouding. Hierdie inligting word ook gebruik om projektiewe toetse, byvoorbeeld die Kinetic Family Drawing (KFD), te interpreteer. Die voorstelling van ruimtelike elemente en 'n verstandhouding van die posisie van die self in sy of haar omgewing relatief tot die omgewing wat voorgestel word (byvoorbeeld bo-aansig, sy-aansig) raak ook meer gedifferensieerd tydens die middelkinderjare (Cherney et al., 2006).

Vanaf die ouderdom van 6-jaar betree kinders die skematiese fase van ontwikkeling in kindertekeninge, waartydens kinders bepaalde simbole herhaaldelik sal gebruik, of voorwerpe herhalend op dieselfde kenmerkende wyse sal teken (Jacobs & Van der Merwe, 1992). Die verskynsel verwys dus na die ontstaan van kognitiewe voorstellings of visuele simbole (skemas) wat bepaalde konsepte verteenwoordig, en volgens Jacobs en Van der Merwe (1992) is die ontwikkelingsfases van teken waarneembaar by alle kinders ongeag ras of nasionaliteit. Beweging tussen die krabbelstadium, die simboliese of pre-skematiese, en skematiese fases geskied ook op 'n vloeibare wyse, en kinders kan dikwels na 'n vorige stadium terugkeer in hulle tekeninge – soos byvoorbeeld as hulle iets moet voorstel wat hulle nog nie voorheen geteken het nie, of as hulle emosioneel gespanne is.

Omdat skemas tydens die skematiese fase inge oefen is, is kinders meer geneig om figure en elemente van hulle tekening aan te pas om 'n spesifieke boodskap of affek te kommunikeer; in teenstelling hiermee kenmerk die simboliese fase dat 'n figuur herhaaldelik op presies dieselfde wyse geteken word (Jacobs & Van der Merwe, 1992). Kinders maak dus vanaf die skematiese fase al hoe meer gebruik van merkers om beweging en geslag aan te dui; die nek, skouers en middellyn is duidelik waarneembaar in mensstekeninge; figure word in profiel geteken om verhoudingsdinamiek aan te dui; die basislyn word gebruik om figure in perspektief te teken; perspektief (aansig) word dikwels gemeng, sodat die kenmerke van 'n spesifieke voorwerp wat volgens die kind as die belangrikste geag word (ook ter wille van betekenisgewing) die duidelikste uitgebeeld word (byvoorbeeld, boom = sy-aansig, teenoor tafel = bo-aansig); sogenaamde x-straalprente word gebruik om die binnekant van voorwerpe voor te stel; en kleurgebruik word meer simbolies aangewend (sien Jacobs & Van der Merwe, 1992). Die vestiging van kognitiewe skemas, is ook 'n moontlike verklaring vir die verband tussen visuele stimuli en die oproep van emosionele inligting, soos beskryf deur Williams et al. (2002).

'n Studie van Bornholt en Ingram (2001) het die aard van kinders se selfkonsep aangaande tekenvermoë ondersoek om kinders se persepsie van spesifiek skoolaktiwiteite te verstaan. Die outeurs noem ook dat die afname in kinders se spontane tekengedrag vanaf ongeveer agtjarige ouderdom moontlike verhoogde selfkritiek en daaropvolgende ontmoediging weerspieël. In die vroeë skooljare ontwikkel kinders 'n gevoel dat tekenvermoë 'n konstante persoonlike eienskap is, wat vanaf individualiteit stam; omdat sosiale inpassing en aanvaarding egter nog steeds net so 'n belangrike rol as in die kleutertydperk speel, word tekengedrag spesifiek as 'n meer individuele vermoë as ander

skoolaktiwiteite, insluitende akademies (lees, wiskunde) en fisies (sport), gesien (Bornholt & Ingram, 2001). Hierdie oortuiging by die kind berus op die aanname dat almal op 'n relatief gelyke vermoëvlak begin en dan stelselmatig deur die leerproses opbeweeg, soos ook weerspieël in die vordering van graad na graad. Tekengedrag word dus volgens Bornholt en Ingram (2001) eerder as kreatiewe, en spontane, teenoor kognitiewe aktiwiteit, gesien.

Rakende die basis van die selfkonsep vir voorskoolse kinders, voorspel Bornholt en Ingram (2001) dat 'n gevoel van inpassing (aanvaarding) meer deurslaggewend as 'n sterk gevoel van individualiteit behoort te wees vir die ontwikkeling van selfagting. Tekenvermoë word dus gelyk gestel en gemeet in terme van die tekenvermoë van die groep - almal *kan* (ewe goed) teken. Uszyńska-Jarmoc (2004) bevestig dat die manier waarop kinders hulleself oordra afhanklik is van sosiale konteks, maar dat kinders se narratiewe oorwegend op die ware self (identiteitskonsep) gerig is, eerder as die ideale, verantwoordelike, of moontlike (verkose) self (p. 95). Dit dui ook daarop dat kinders se voorstellings (hetsy simbolies of linguïsties) outentiek is.

Verskeie studies (sien Flannery & Watson, 1991; Potter & Eden, 2001; Rosensteil & Gardner, 1977) rapporteer 'n geleidelike ouderdomsafhanklike afname in tekengedrag; dieselfde tendens is ook deur Rose, Jolley, en Burkitt (2006) in 'n grootskaalse studie met kinders tussen die ouderdomme van 5- en 14-jaar aangeteken, maar hulle waarsku in hulle literatuurstudie dat onlangse navorsing nie definitief kan aanwys wanneer so 'n afname plaasvind, of die faktore wat hierdie afname beïnvloed, beskryf nie. Richards (2003) het byvoorbeeld gevind dat alhoewel kinders spontaan kriteria ontwikkel om hulle eie en ander kinders se werk te evalueer, die persepsie van hulle eie tekenvermoë grotendeels onveranderd bly. Die meerderheid kinders in die Rose et al.-studie (2006) noem dat hulle van teken hou, en die outeurs het nie 'n ouderdomsafhanklike verskil gevind in die mate waarin kinders van teken hou nie, alhoewel jonger kinders meer gereeld sou aandui dat hulle baie goed is met teken in vergelyking met die ouer kinders. Rose et al. (2006) het ook gevind dat kinders 'n afname in tekengedrag met ouderdom sou toeskryf aan beperkte tyd vanweë toenemende verantwoordelikhede, en verhoogde (of volgehoue) tekengedrag die gevolg sou wees van groeiende tekenvermoë (vergelyk ook Richards, 2003), ter wille van ontspanning, of omdat hulle eendag kunstenaars wil word.

Rose et al. (2006) noem ook dat kinders in die algemeen realistiese tekeninge hoër ag as 'n abstrakte of

ekspressiewe styl, ook omdat hulle glo dit die tipe styl is wat volwassenes verkies. In vergelyking met kinders se eie kriteria vir tekeninge soos gerapporteer deur Richards (2003), fokus kinders dikwels op die grootte en inhoud van tekeninge, om binne die lyne in te kleur, die gebruik van spasie, en realistiese voorstelling of korrekte metodes. Inset, vermoë, en volharding word ook gelykgestel aan 'n suksesvolle tekening deur kinders. Hierdie is egter ook die tipiese verwagtings wat deur onderwysers, ouers, versorgers, sibbe, en kultuur versterk word (vergelyk Cherney et al., 2006; Lambert, 2005; Rose et al., 2006) – en kan bydra tot afnemende motivering vir teken met ouderdom. Omdat die tekeninge in hierdie studie na skoolure plaasvind en nie verband hou met skoolastiese aktiwiteite nie, en deel van die tekenopdrag is om kinders gerus te stel dat tekenvermoë nie evalueer word nie, behoort dit nie betekenisvol in te meng nie.

Lambert (2005) noem dat kinders, wanneer hulle met skool begin, al hoe meer die kapasiteit ontwikkel om denke simbolies voor te stel, wat ook 'n direkte gevolg van hulle kognitiewe ontwikkeling rondom hierdie stadium is. Dieselfde tendens word ook volgens Lillard (2001) waargeneem in die rykheid van kinders se verbeelding- en dramatiese spel vanaf 4- tot 7-jarige ouderdom. Hierby voeg Watson en Schwartz (2000) dat kinders se artistiese ontwikkeling hoogs geïndividualiseerd is, en nie in terme van ontwikkelingsstadia gelees moet word nie. Lambert (2005) beklemtoon daarom dat visuele uitdrukking divergente denke en redenering aanwakker, en leer versterk omdat dit 'n praktiese komponent insluit (sien ook Perrin, 1994). Ook Kress (1994) beklemtoon dat kinders betekenis op 'n multi-modale wyse konstrueer. Lambert (2005, p. 267) verwys ook na Vygotsky (1962) se “thinking aloud process” om 'n meer gesofistikeerde redeneringsvermoë, deur gelyktydig 'n situasie simbolies voor te stel en daaroor te praat, soos waargeneem in hulle studie, te verduidelik. Hierdie waarneming versterk ook die hipotese dat 'n kombinasie van projektiewe narratiewe en 'n tekening om die vrees weg te vat, angstvlakke sal verminder of verander, omdat dit kinders dwing om van 'n buite-perspektief na hulle eie vrees te kyk.

Hawkins (2002) het 'n studie onderneem waarin kinders 'n sketsboek moes saamstel na skoolure oor 'n tydperk van twee weke, waarnaas onderhoude met elkeen van die kinders gevoer is. Kinders uit 'n preprimêre omgewing is afgepaar met ouer sibbe in dieselfde skool. Die onderskeie tekeninge het op beduidende en verskillende tipes interaksie tussen die kinders en dikwels met ander, insluitende vriende, die gesin en familie, gedui (Hawkins, 2002). Hawkins (2002) meen dat daar verskillende voorbeelde van tekeninge is wat die beste verstaan kan word as 'n “spesifieke interaktiewe deelname

deur kinders, wat die tekenaksie struktureer en opmaak in verhouding tot ‘n aantal kontekste wat in verband gebring kan word met identiteit” (p. 213). Die self word dus ook volgens hom ‘ingeteken’ in die betekenis wat binne spesifieke kontekste (in hierdie geval angs) geïmpliseer word.

‘n Baie belangrike punt wat deur Hawkins (2002) aangeraak word, en sinspeel op die postmodernistiese teorie, is dat identiteit verstaan moet word as “*teenwoordig en in wese opgeroep* deur die tekenproses, eerder as wat dit as *bestaande iewers anders en geïllustreer, uitgedruk of voorgestel (gerepresenteer)* word deur die tekenaksie” (p. 216, skuinsgedruk ingevoeg). Vanuit die tekeninge in die Hawkins-studie (2002) blyk dit dat kinders byvoorbeeld oor die vermoë beskik om vryehandtekeninge in verband te bring met kontekste buite hulle onmiddellike verhoudings; die veronderstelling is dus dat kinders die self sal betrek by die interpretasie van die tematies-gekarakteriseerde tekeninge van angs. Dit illustreer volgens Hawkins (2002) ‘n verbinding en identifikasie onder die bepalinge van beide voorgeskrewe “tekenstruktuur en tekeningkonteks”, sowel as “vryheid” met verbeelding en eie semantiese verdigsel en spel as kommunikasiemedium (p. 218).

Soos reeds genoem, meen Hawkins (2002) dat die self deur kinders ‘ingeteken’ word in die betekenis wat binne spesifieke of voorgeskrewe kontekste (in hierdie geval angs) geïmpliseer word; Hawkins meen daarom dat kinders se tekeninge as visuele tekste gelees kan word, en is teken vir hom ook ‘n vorm van taal. Hy noem byvoorbeeld dat kinders selfs met voorgeskrewe teken-aktiwiteite verbeelding sal ontgin, en vir Hawkins (2002, p. 218) is die kind deur verbeelding in staat om eie “ideologieë [manier] van representasie” te ontwikkel, en sodoende die self of identiteit uit te beeld.

‘n Studie deur Burkitt, Barrett en Davis (2003) wat gefokus het op kinders tussen die ouderdomme van vier en 11-jaar se tekeninge, het gevind dat kinders geneig is om positief gekarakteriseerde figure groter as neutraal gekarakteriseerde figure te teken, en negatief gekarakteriseerde figure te verklein (spesifiek die getekende area) relatief tot ‘n modelfiguur wat hulle moes nateken. Burkitt et al. (2003) meen dat die waargenome tekengedrag moontlik verklaar kan word deur ‘n “sinlikheid-verdedigingsmeganisme”, waardeur sielkundige affiniteit en sielkundige afstand (verlaagde bedreiging) bewerkstellig word deur ‘n onderskeidelik groter en kleiner tekening (p. 580). ‘n Opvolgstudie deur dieselfde outeurs (2004) het gevind dat kinders ‘n affektiewe waarde heg aan spesifieke kleurgebruik in hulle tekeninge, ongeag ouderdomsgroep of onderwerpspesifisiteit, en hierdie voorkeur konsekwent

toepas.

In hierdie tweede studie het Burkitt et al. (2004) weer gevind dat kinders tekeninggrootte vergroot in die geval van positiewe karakterisering, maar dat 'n tendens om negatief gekarakteriseerde figure kleiner te teken nie konsekwent voorkom nie (veral in die geval van die ouderdomsgroep 9-11-jaar). Onderwerp-spesifieke effekte is ook verkry: die studie het verlang dat die kinders onderskeidelik 'n mens, 'n hond en 'n boom teken vir elkeen van die drie affektiewe karakteriserings (neutraal-vriendelik-sleg/sleg-vriendelik), en slegs die grootte van negatief gekarakteriseerde bome is verklein relatief tot die basislyn. Mense en bome is ook langer en groter as honde geteken, wat egter bloot 'n realistiese beskouing kon voorstel, omdat kinders nie die onderskeie figure van 'n verskillende affektiewe waarde beoordeel het nie (Burkitt et al., 2004). Die gebruik van kleure wat vooraf as onderskeidelik positief, neutraal en negatief deur die kinders beskryf is met behulp van 'n geïllustreerde Likert-skaal, is egter konsekwent gebruik vir onderskeidelik positief-, neutraal of gemiddeld (basislyn), en negatief-gekaracteriseerde tekeninge (Burkitt et al., 2004). Die bevindinge stel dus voor dat positiewe karakterisering 'n meetbare en konsekwente grootteverandering tot gevolg het, wat ook beteken dat kinders groter positiewe as negatiewe figure teken in die geval van vryehandtekeninge – selfs al mag hulle soveel detail byvoeg as wat hulle wil (Burkitt et al., 2004). Negatiewe tekeninge bly dus kleiner as positief geassosieerde tekeninge.

Tielsch en Jackson Allen (2005) verwys ook na spesifieke affektiewe merkers in kinders se menstekeninge, wat veral konkretiseer is deur Koppitz (1968) en sedertien in verskillende populasies as betroubaar gevind is (sien byvoorbeeld Tielsch & Jackson Allen, 2005). Koppitz (1968) het aanvanklik affektiewe merkers in drie kategorieë verdeel, soos uiteengesit in Tabel 2.

Tabel 2

Affektiewe merkers in die menstekening van skoolgaande kinders (5-tot 12-jaar)

<i>Kwalitatiewe merkers</i>	<i>Weglatings</i>	<i>Unieke kenmerke</i>
Swak integrasie van dele	Oë	Klein kop
Inkleuring van die gesig	Neus	Skeeloë
Inkleuring van die hande of nek	Mond	Tande
Growwe a-simmetrie van ledemate	Liggaam	Kort arms
Skewe figuur	Arms	Lang arms
Klein figure (=angstig/onseker)	Bene	Styfgedrukte arms
Groot figure (=aggressie)		Groot hande
Deursigtigheid		Hande afgesny, geen vingers
		Bene teenmekaargedruk
		Genitalieë
		Monsteragtige of groteske figuur
		Drie of meer figure
		Wolke, reën, of sneeu

Nota: Vertaal en gebruik soos aangepas deur Tielsch en Jackson Allen (2005, p. 323).

Volgens Koppitz (1969) kan die teenwoordigheid van veral swak integrasie, inkleuring van die liggaam of ledemate, deursigtigheid, groot figure, styfgedrukte arms, groteske of monsteragtige figure, inkleuring van die gesig, inkleuring van die hande of nek (die insluiting van die nek is eers ontwikkelingspesifiek vanaf 10-jarige ouderdom), klein figure, tande, bene teenmekaar, en weglating van die voete, dui op emosionele stres. Een merker is nie voldoende om emosionele steurings te identifiseer nie, terwyl die teenwoordigheid van twee of meer merkers sterk korreleer met moontlike emosionele probleme (Koppitz, 1966). Handler en Reyher (1966) in 'n oorsig van 51 studies wat die menstekening gebruik het, het gevind dat weglating, verdraaiing, grootteverandering, en 'n vereenvoudige kop konsekwent op angstigtheid by kinders dui.

In 'n artikel deur Thompson (1999) beskryf sy 'n geneigdheid by kinders tussen vier en ses jaar om self-geïnisieerde vryehandtekeninge op grond van drie breë kategorieë met betrekking tot tema,

karakter en milieu te maak: outobiografies, fiktief (verbeelding) en gerigte tekengedrag wat afhanklik is van opdrag, waarneming en situasie. Hierdie kategorieë hou ook belangrike implikasies vir leer in. Thomson (1999) noem ook dat televisieprogramme en spelaktiwiteite 'n sterk tematiese invloed het op kinders se tekeninge. Kinders is dan ook geneig om op 'n bepaalde tema te fokus en te ontwikkel, wat veronderstel dat die kind 'n minder 'ontwikkelde' tekening sal maak as elemente met 'n laer frekwensie van oefening geïnkorporeer (moet) word (vergelyk Thompson, 1999, p. 156 & 159). Soortgelyke resultate is ook met ouer kinders deur Rosensteil en Gardner (1977) verkry, terwyl Rose et al. (2006) 'n definitiewe klem op die konteks waarbinne kindertekeninge verkry word, plaas. Om hierdie rede word tekeninge wat tematies gekarakteriseer is (hier vrees en angs) nie spesifiek diagnosties gelees nie.

Puura et al. (2005) het kindertekeninge gebruik om angsvlakke by kinders voor 'n mediese operasie te meet volgens vyf kriteria, naamlik die grootte van die tekening, die formaat van tekeninglyne, kleurgebruik, drukking toegepas met die potlood, en duidelikheid van die tekening (mate waarin dit iets voorstel) op 'n 3-punt skaal. 'n Angstigheidsstelling uit 10 is vir elkeen van die tekeninge verkry, wat op 'n betekenisvolle hoër angstigheidsstelling in sensuueagtige kinders se tekeninge gedui het. Die kriteria is saamgestel uit navorsing wat aangedui het dat angstige kinders kleiner tekeninge maak as kinders wat nie angstig is nie (sien Burkitt et al., 2003; Fox & Thomas, 1990; Paine, Alves, & Tubino, 1985), en dat kinders jonger kinders teken as hulle angstig, bekommerd, of benoud is (sien Stefanatou & Bowler, 1997).

Omdat kindertekeninge as 'n projeksie beskou word, is die veronderstelling dat dit iets van die kind se leefwêreld weerspieël. Die interpretasie van kindertekeninge bly egter oop vir kritiek, omdat dit moeilik bly om betroubare en geldige merkers te definieer; Puura et al. (2005) vat dit goed saam as hulle sê “[a]s a way of measuring children's *overall* mental state or living conditions drawings do not seem to be reliable” (p. 192, skuinsgedruk bygevoeg), en daarom bly dit belangrik om sulke interpretasies te verifieer met 'n aparte meetinstrument (sien ook Burkhardt et al., 2003; LaRoque & Obrzut, 2006).

Thomas en Jolley (1998), Jolley en Vulic-Prtoric (2001), en Joiner, Schmidt, en Barnett (1996) het byvoorbeeld gevind dat die kriteria wat gebruik word om affektiewe waardes in kindertekeninge te

bepaal (byvoorbeeld die grootte en plasing van tekeninge of figure), nie noodwendig herhaalbaar in verskillende populasies is nie, of altyd met aparte meetinstrumente bevestig kon word nie, en Burkitt en Barnett (2006) verwys na navorsing van Freeman wat aangedui het dat die grootte van tekeninge ook beïnvloed kan word deur die hoeveelheid detail wat ingesluit word in die tekening. LaRoque en Obrzut (2006) het ook gevind dat toestandsangs en eienskapsangs teenoorgestelde uitwerkings op potlooddrukking het, en dat ligter drukking juis dui op inherente angs.

Riethmiller en Handler (1997) voeg hierby dat navorsing wat tekeninge as 'n metodiek gebruik, versigtig hanteer moet word, omdat tekeninge as 'n *projeksie* anderse dimensies van byvoorbeeld persoonlikheid meet as 'n getrianguleerde selfgerapporteerde meetinstrument (soos die SCAS). Hierdie aanname is hoofsaaklik psigodinamies gerig, en berus op navorsing van onder andere McClelland, Koestner, en Weinberger (1989), en Spangler (1992) wat gevind het dat prestasie-gerigte (projektiewe) meetinstrumente soos die DAP en die Thematic Apperception Test (TAT) meer geredelik onderliggende (en gevestigde) affektiewe en gedragspatrone kan optel, as meetinstrumente van selfgerapporteerde eienskappe – omdat deelnemers dan geneig is om hulleself oor te dra en te definieer volgens 'n geskatte (dit wil sê bewuste of deurdagte) konteksspesifieke doel of sosiale verwagting. Nietemin, gebruik Riethmiller en Handler (1997) hierdie onderskeid om juis 'n kombinasie van projektiewe en selfgerapporteerde meetinstrumente in assessering (en navorsing) voor te staan om die verband tussen die twee metings te kan bepaal en vergelyk.

Die navorsing wat in hierdie afdeling bespreek is – vanuit verskillende invalshoeke – wys egter beslis op 'n definitiewe waarneembare *tendens* in kindertekeninge, wat ook dikwels deur opvolgstudies of aparte meetinstrumente of metodologieë bevestig, of ten minste ondersoek *kan* word, wat as genoegsame bewys geag word om dit as metodiek te gebruik. Om hierdie rede word tekeninge ontleed in die kwalitatiewe komponent van die studie, en word nie net een affektiewe merker of interpretasie-matriks gebruik nie, maar 'n kombinasie van die Puura et al. (2005) en Koppitz (1968) aanduiders.

2.3 Projeksie en narratiewe: ‘n Historiese, en gekombineerde perspektief

2.3.1 Projeksie

Projeksie as 'n sielkundige term is aanvanklik deur Sigmund Freud gemunt om na 'n spesifieke tipe verdedigingsmeganisme in psigo-analitiese persoonlikheidsteorie te verwys. Volgens Abt en Bellak (1979) het Freud reeds in 1894 na die proses van projeksie verwys. Verdedigingsmeganismes verminder angs wat ontstaan deur konflik tussen die ego en superego, figureer op ‘n onbewuste vlak en behels ‘n verdraaiing van die werklikheid om drange meer aanvaarbaar te maak vir die superego (Mitchell & Black, 1995). Voorbeelde van verdedigingsmeganismes volgens Freud sluit in repressie, regressie, verplasing, identifikasie, ontkenning, projeksie en reaksieformasie.

As 'n verdedigingsmeganisme, verwys projeksie na die proses waartydens impulse, wense, aspekte van die self, konflik, en interne gevoelens oorgedra word op 'n objek of persoon ekstern aan die self, en asof afkomstig van hierdie objek of persoon ervaar of geïnterpreteer word (Rabin, 1986). Sodoende word eie (ongewenste) gevoelens toegeskryf aan ander persone of die buitewêreld in 'n proses om die self onbewus te maak van hierdie gevoelens *in* die self (Abt & Bellak, 1979). Die proses van projeksie is daarom 'n produk van die onbewuste om te voorkom dat die betrokke gevoelens of idees die bewuste binnetree (sien Bronner & Bowers, 1930). Die werking van projeksie is ook later deur Freud (1938) aangepas om na 'n breër proses as net verdediging te verwys, en beskryf die manier waarop interne persepsies (ook van idees en eie emosionele prosesse) sensoriese waarneming kan beïnvloed en as te ware die buitewêreld “vorm” of definieer (p. 108) – of, dat waarneming (bewustelik) nooit apart van geheue (onbewustelik) geskied nie (sien ook Abt & Bellak, 1979). Hierdie idee is ook uitgebrei en herformuleer in Carl Jung se omskrywing van die argetipe, en vervat in die werking van interaksie en verhoudings in objek-relasie.

Melanie Klein het die proses van projeksie uitgebrei deur die meganisme van introjeksie by te voeg. Sy het veral gekonsentreer op die fantasiewêreld van kinders en geformuleer dat fantasieë ‘n reaksie op intense drange en gevoelens is, omdat dit instinkte en kontak met die objek van vervulling voorstel (St. Clair & Wigren, 1995). Sleutelkomponente in Klein se teorie sluit in instinkte, fantasie, die objek, psigiese meganismes en die innerlike sfeer van objek-relasies. Alle interaksies of verhoudings is volgens Klein objek-relasies en word voorgestel as aspekte van spesifieke drange (St. Clair & Wigren,

1995). Objek-relasies is by geboorte aanwesig en die verband met die moeder se bors(-te) beïnvloed die ontwikkeling van die ego en superego. Fantasie is ‘n gelyktydige kognitiewe en fisieke voorstelling van liggaamsinstinkte- en drange en die aktiewe reaksie daarop. Die kind kan dus net óf vervulling óf deprivasie ervaar, die bors gee of weerhou vervulling, en word dus goed of sleg voorgestel (innerlike objek). Psigiese meganismes in hierdie teorie dui op projeksie, introjeksie, splyting en projektiewe indentifisering (Mitchell & Black, 1995; St. Clair & Wigren, 1995).

Projeksie vir Klein, is ‘n fantasie-proses waardeur die kind glo ‘n objek het eienskappe wat eintlik sy of haar eie is, omdat die goeie en slegte bors ‘n prototipe word vir enigiets wat as goed en sleg onderskeidelik ervaar word; introjeksie dui op ‘n fantasie-proses waarvolgens ‘n uiterlike waargenome ervaring geïnternaliseer word om deel te word van die innerlike objek; splyting skei gevoelens en aspekte van die self, dus die ego en sy objekte, as verdedigingsmeganisme (vergelyk goeie en slegte bors); projektiewe identifikasie behels die afsplitsing van ‘n onaanvaarbare deel van die self en die oordrag daarvan op ‘n ander objek, en lei dikwels tot introjektiewe terugkeer van die afgesplete self én die objek na binne. Frustrasie en vervulling hang dus saam met die sikliese gebruik van projeksie en introjeksie: gevoelens word oorgedra op ‘n objek en die gevoelens word toegeken aan die objek sodat dit as te ware as oorsaak van die gevoelens funksioneer. Introjeksie bou ‘n innerlike sfeer wat die eksterne wêreld reflekteer, terwyl projeksies van innerlike gevoelens persepsie van die eksterne wêreld inkleur (objek-relasie). Spel terapie spoor dus volgens objek-relasie kinders aan om die innerlike sfeer van beelde en introjeksies op speelgoed, poppe en die terapeut te projekteer (hereksternalisering) [St. Clair & Wigren, 1995].

Heinz Kohut het die projektiewe prosesse verder omskryf, deur veral te fokus op internalisering. Hy het ook in sy teorie wegbeweeg van die klassieke instinkmodel in psigo-analise, en die ontstaan van narcissisme as pre-oedipaal geëtiketteer. Kohut het veral die belangrikheid van empatie en ‘n metodologie van introspeksie bevorder, deur ‘n kroniese traumatiserende milieu in die kinderjare en selfverdediging eerder as primitiewe drange en verbode vervulling te beklemtoon. Erik Erikson en Kohut het gelyktydig wegbeweeg van ego-sielkunde se klem op instinkte en drange in die vorming van die self, en gefokus op die aard van identiteit (Erikson) en die fenomenologie van die self (Kohut) (Mitchell & Black, 1995).

Die self projekteer volgens Kohut op ‘n objek, naamlik die geïdealiseerde beeld (*imago*) van die ouer,

en 'n subjek, die *grandiose self* (St. Clair & Wigren, 1995). Die *selfobjek* word as deel van die self ervaar, omdat dit 'n mate van afhanklikheid onderskryf, teenoor 'n objektiewe persoon wat as die *ware objek* funksioneer. Die selfobjek en die ware objek vergelyk dus met die gedeeltelike (deel-) objek en die objek in geheel in objek-relasie onderskeidelik, maar fokus spesifiek op die ervaring van die objek-relasie. Die *grandiose self* verwys na 'n ontwikkelingstadium waartydens alles wat goed en bevredigend is as deel van die kind, en alle kwaad en tekortkominge as buite die self, ervaar word. 'n Ontwikkende self maak dit vir die kind moontlik om die geïdealiseerde objek as 'n aparte objek waar te neem, en aspekte van die geïdealiseerde beeld van die ouer deur introjeksie te internaliseer as die superego. Dit behels 'n proses van *vormwisselende internalisering*, waardeur die selfobjek en funksies vervang word deur die geïntegreerde self (St. Clair & Wigren, 1995). 'n Gesonde self (normale narcissisme) ontwikkel binne die milieu van drie spesifieke ervarings rakende die selfobjek (Mitchell & Black, 1995; St. Clair & Wigren, 1995):

- i. herkenning/erkenning van 'n unieke karakter deur die selfobjek(te),
- ii. kontak met gesagsfigure as rolmodelle, en
- iii. selfobjekte waarmee die kind kan assosieer (soortgelykheid).

Volgens Kohut manifesteer instinktiewe drange as daar geen aandag (reaksie) aan die self geskenk word nie, en dit gevolglik fragmenteer. 'n Kroniese gebrek aan reaksie of empatiese aandag aan die kind en sy of haar behoeftes, ontnem die kind 'n teiken vir idealisering en balans vir die selfobjek, wat gevolglik tot narcissistiese patologie lei.

Kinders in 'n kindershuis sal dus dikwels nie volgehoue vertroeteling of konsekwente binding volgens Kohut ervaar nie, wat veral tot die ontwikkeling van angstigheid rondom sekuriteit sal lei. Volgens objek-relasie is dit dan belangrik om hierdie angstigheid te ondersoek deur projeksies te ontleed en as terapeutiese middel te ontgin. Volgens Kohut, kan die oorsaak van projeksie (as verdediging) ook ondersoek word (ook in die vorm van oordrag tydens terapie) om die self te versterk deur 'n proses van geleide self vertroeteling.

Psigo-analitiese teorie wat wegbeweeg van 'n instink-model vir ego-ontwikkeling, volg die kontemporêre beweging van psigo-analise, en verskil van klassieke psigo-analise in die manier waarop dit die ontstaan of oorsprong van sielkundige probleme beskryf (Mitchell & Black, 1995). Kontemporêre drang-teoretici (na Freud) glo dat drange of instinkte gevorm word deur 'n interaksie met die eksterne wêreld, byvoorbeeld ouers se opvoedingstyl en die mate van bevrediging of frustrasie

van daardie drange; kontemporêre relasionele teorie (na Klein en Kohut) glo in ‘n interaksie tussen vaste persoonlikheidsienskappe en die mate van passing en aanpasbaarheid van en in die primêre versorgingsomgewing. Kontemporêre relasionele teorie deel raakpunte met John Bowlby se bindingsteorie, en veral Mary Ainsworth se uitbreiding daarop, waar klem op die belangrikheid van die primêre versorgingsverhouding en passing tussen kind en ouerskapstyl vir die ontwikkeling van sekuriteit geplaas word (Sadock & Sadock, 2003) – wat as te ware ‘n prototipe word vir alle belangrike toekomstige verhoudings.

Relasionele teorie is ook sterk beïnvloed deur die werk van Karen Horney; nie net het sy die belangrikheid van die primêre versorgingsverhoudings beklemtoon in die ontwikkeling van sekuriteit nie, maar die individu in Karen Horney se persoonlikheidsteorie is iemand wat ‘n onbeperkte potensiaal vir lewenslange groei en positiewe interpersoonlike verhoudings het, deur hierdie gevoel van geborgenheid en ‘n sterk begrip van die self (Hergenhahn & Olson, 1995; O’Connell, 1980). Abraham Maslow se idees rondom selfaktualisering en Carl Rogers se konsep van die optimaal funksionerende persoon is uitbreidings op haar teorie van selfverwesening. Al drie teorieë erken die belangrikheid van die ware (of gesonde, onafgesplete) self. Maslow beklemtoon die belangrikheid van die verwerwing van basiese behoeftes soos oorlewing en geborgenheid vir uiteindelijke selfaktualisering, net soos Horney en Rogers gemeen het dat hierdie behoeftes ‘n begrip van die self kan bevooroordeel (O’Connell, 1980). Rogers se kliëntgesentreerde terapie en Fritz Perls se Gestalt-terapie is ontleen aan Horney se klem op die belangrikheid daarvan om bewus te wees van ‘n mens se gevoelens en emosies (dus ook projeksies), buite en behalwe die denke en kognisies, vir die vervulling van geestesgesondheid en selfverwesening. Horney het geglo dat ‘n soeke na waarheid aangaande die self net so belangrik is as die soeke na waarheid in enige ander area van die lewe (O’Connell, 1980). Sy het selfondersoek voorgestaan in die strewe om ‘n beter, warmer en sterker mens te word – ‘n ideaal waarna sy haar lewe lank gestreef het. In hierdie opsig is sy ook beïnvloed deur Carl Jung wat beklemtoon het dat die toekoms gedrag bepaal, en sodoende die belangrikheid van ‘n gevoel van betekenis en doel in ‘n mens se lewe vir self-realiserings – ‘n idee wat veral eksistensiële-humanistiese persoonlikheidsteorie gerig het (Hergenhahn & Olson, 2003).

Post-klassieke psigo-analise lê ook ‘n groter klem op opgeboude ontwikkelingstrauma in die ontstaan van psigopatologie en angs, eerder as interne, onbewuste, en onopgeloste konflik (Mitchell & Black, 1995). Ontwikkelingstrauma word ook tans as diagnostiese kategorie ondersoek vir moontlike

insluiting in die hersiening van die DSM-IV-TR, ook omdat die manifestasie van vorige trauma verskil by kinders en volwassenes - en byvoorbeeld die kriteria vir posttraumatische stresversteuring (Van der Kolk, 2005).

2.3.2 Narratiewe en die diskoers van stories

Kontemporêre relasionele teorie se klem op verhoudings rig dan ook terapie as eerstens 'n veilige verhouding tussen terapeut en kliënt om 'n omgewing te skep om oor die probleem te praat, eerder as 'n diagnose te soek. Die idee om nie-diagnosties te werk het grootliks voortgevloei uit postmodernistiese denkverskuiwings. 'n Belangrike verskynsel ontbloeit in die postmodernisme is diskoerse – dominant en gemarginaliseerd (Hare-Mustin, 1997). Die sosiaal-konstruktionistiese benadering onderskryf dieselfde idees, omdat dit voorhou dat betekenis(-se) gekonstrueer en internaliseer is deur sosiale interaksie. Die benadering beklemtoon dus hoe mense kennis en verstaan skep, soos byvoorbeeld angsspesifisiteit en kultuurspesifisiteit in die etiologie van kindervrese, en erken 'n spektrum benaderings, waardesisteme en perspektiewe as gelykwaardige denkrigtings (González, Biever & Gardner, 1994). Dit veronderstel dus dat kulturele en konteksafhanklike (ook historiese) verskil 'n groot oorsaaklike rol speel in sielkundige verstaan, en dat terapie begrip vir die agtergrond van die kliënt – en dus wisselende norme van sielkundige funksionering – vereis.

Beide ontwikkelings in die postmodernisme en sosiaal-konstruktionisme het veral uiting begin kry in die formulering van narratiewe terapie. Volgens 'n postmodernistiese benadering is dit problematies om 'n diagnostiese standaard te gebruik, omdat dit *een* norm vergestalt en eerder op soortgelykheid (kategorisering) as unieke verskil konsentreer; die wisselvalligheid van gedrag binne bepaalde konteksverband word dus nie ondersoek nie (vergelyk ook Hare-Mustin, 1997). Volgens so 'n benadering is dit ook moeilik om toetse binne 'n bepaalde kulturele of etniese groep te standaardiseer en voor te skryf, omdat daar dikwels ook groot binne-groep verskille bestaan. Soos reeds aangedui, blyk die ontwikkeling van normatiewe kindervrese en fases van teken universeel te wees, wat ook die volgehoue gebruik van projektiewe tegnieke ondersteun.

Binne terapieverband word alle beskrywings en verduideliking van individuele begrip en ervaring op gelyke vlak ontleed (Hare-Mustin, 1997). Die terapeutiese proses behels dus om die kliënt se benadering tot die gemanifesteerde probleem te ondersoek en te erken om sodoende samewerking te

bewerkstellig. Dit hang nouliks saam met 'n begrip van interafhanklike verskil om te kommunikeer tussen 'n gemarginaliseerde (minderheids-) diskoers en 'n dominante (meerderheids-) diskoers (González et al., 1994).

In hierdie opsig word dit as effektief beskou om die kliënt bewus te maak van sy of haar denkprosesse, wat byvoorbeeld veral uiting kry in kognitiewe gedragsterapie. Interessantheidshalwe deel narratiewe terapie raakpunte met die teoretiese ontwikkeling in psigo-analise, spesifiek die gebruik van projektiewe narratiewe. Die term eksternalisering is oorspronklik deur Karen Horney gemunt, en was 'n uitbreiding op die Freudiaanse meganisme van projeksie (Hergenhahn & Olson, 2003). In Horney se werk – en in psigo-analise in die algemeen – belemmer eksternalisering as 'n terapeutiese doelwit egter selferkenning en verantwoordelikheid, omdat dit in 'n vorm van afsplyting kan ontaard. In psigo-analitiese teorie is eksternalisering – soos projeksie - ook 'n onbewustelike proses wat soos 'n verdedigingsmeganisme funksioneer omdat 'n eksterne gevaar makliker is om te hanteer of aanvaar as 'n interne gevaar (Abt & Bellak, 1979). Eksternalisering is dus die *uithaal* van ongewenste gevoelens of idees, en vind voor projeksie plaas, wat die *oordra* daarvan op 'n eksterne objek omskryf (sien Abt & Bellak, 1979; Rabin, 1986). Die filosofie van narratiewe terapie is dat dit makliker is om 'n probleem op te los as jy as te ware objektief daarna kan kyk deur dit te konkretiseer, en dat dit sodoende bydra tot self-bemagtiging (Carey & Russel, 2002; Morgan, 2000).

Die konstruk van narratiewe is ook aanvanklik geformuleer deur Roy Schafer in die kontemporêre ontwikkeling van psigo-analitiese teorie (Mitchell & Black, 1995). In teenstelling met Freud se siening dat die psige gegeneer word deur aksies (in die vorm van drange), het Schafer propageer dat die psige 'n produk is, en georganiseer word, volgens narratiewe. Volgens Mitchell en Black (1995) was hierdie ook 'n indirekte gevolg van 'n ontluikende hermeneutiese diskoers in die menslike wetenskappe. Schafer het narratiewe gebruik om na *interpretasie* as 'n potensiële reeks storielyne te verwys. Sodoende is enige vertelling (van byvoorbeeld 'n herhalende droom of vrees) 'n *voorstelling* wat beelde en metafore gebruik, wat gekies word om 'n spesifieke ervaring te beskryf, of 'n bepaalde idee van die self (as byvoorbeeld 'n mislukking) te onderhou. Verskillende interpretasies in 'n terapeutiese sin bemiddel hiervolgens nuwe perspektiewe – ook vir die individu om sy of haar eie betrokkenheid by sy of haar eie narratiewe te ontdek (Mitchell & Black, 1995).

Die idee van narratiewe terapie om stories van mense se lewens of gebeure in hulle lewens te kan her-

skryf – en dit te dokumenteer, is 'n aanpassing hiervan, en word as 'n effektiewe tegniek geag om die kliënt bewus te maak van die moontlikheid van verandering, of in die terminologie van narratiewe terapie – die alternatiewe storie (Carey & Russel, 2003; Fox, 2003; Morgan, 2000). Michael White (in White & Epston, 1990) verwoord hierdie proses as volg:

If we accept that persons organize and give meaning to their experience through the storying of experience, and that in the performance of these stories they express selected aspects of their lived experience, then it follows that these stories are constitutive – shaping lives and relationships. (p. 12).

Sodoende kan mense dus self weer hoop as 'n tema in hulle lewens inwerk, en word dit 'n selfbemagtigende proses. In kombinasie met relasionele teorie, word dit belangrik om projeksies en bewuswording en agentskap te verwoord, te ondersoek, en uiteindelik te verstaan. Dit kan noodwendig ook bewuswording van verdraaide kognisies insluit, en haak aan by die idee van her-skrywing in narratiewe terapie, en relasionele teorie se klem op erkenning en herkenning van die ware self – dit wil sê 'n bewuswording van die werking van verdedigingsmeganismes. Sal kinders byvoorbeeld eienaarskap neem van hulle projektiewe narratiewe om vrees te verminder?

Soos ook bespreek deur Mitchell en Black (1995, p. 187), was taal nog altyd 'n sentrale kenmerk van “psigo-analitiese teoretisering”. Jacques Lacan het veral die verband tussen taal – spesifiek hoe dit gebruik word - en ervaring en subjektiwiteit beklemtoon, wat hy neem uit pre-1905 Freud se toespitsing op die interpretasie van drome, neurotiese simptome, vrye assosiasie, en die alombekende Freudiaanse glips (sien Mitchell & Black, 1995). Die idee van subjektiwiteit word ook sterk in sosiaal-konstruktionistiese teorie ondersoek. Lacan het – anders as in ego-sielkunde en objek-relasie - geglo die “determinative dimension in human experience is neither self (i.e. ego) nor relations with others, but language” (Mitchell & Black, p. 196) – dus, dat taal ervaring gelyktydig voorafgaan en bepaal. Lacan het ook gemeen die ego word gekonstrueer rondom illusies en beelde van 'n spesifieke of geïdealiseerde weergawe van die self, soos wanneer 'n kind die eerste keer sy of haar volledige beeld in 'n spieël sien, en dit 'n ideaal word om na te streef. Die self is daarom die imaginêre (“imaginary”) en 'n sosiale produk wat nooit regtig gedefinieer kan word nie, omdat dit weereens 'n voorstelling word (sien ook Mitchell & Black, 1995) – maar wat ook beteken dat dit verander of aangepas kan word (deur byvoorbeeld die eienaarskap van projeksies).

Die narratief-terapeutiese benadering beklemtoon dat dit belangrik is om kinders se manier van kommunikeer te gebruik (ook deur tekeninge), omdat dit die kind aanspoor om self oplossings vir sielkundige problematiek te vind (sien Freeman, Epston, & Lobovits, 1997). Artistiese uitdrukking

word gelykgestel aan die konsep van eksternalisering, en bemiddel refleksie omdat dit so gelyktydig simbolies voorgestel en fisies ervaar kan word – en deel sodoende ook raakpunte met die filosofie van kunst terapie (Freeman et al., 1997, p. 147-148). In hierdie opsig kan die tekening om vrees weg te vat op sig self ook terapeuties wees, en dus bydra om angstigheid te verlaag. Volgens Freeman et al. (1997) is die gebruik van tekeninge in terapie egter juis effektief wanneer dit gebruik word om die betekenis van 'n narratief deur middel van visualisering vas te lê:

The “performance” of a new meaning or story that includes other realms of expression helps solidify the new experience. To literally see in a picture a different vision adds a sensory dimension to the performance of meaning. (p. 148).

Die idee om multi-modaal te werk – spesifiek by navorsing rondom kindervrees – word ook deur Burkhardt et al. (2003) beklemtoon. Multi-modale assessering verwys na die werk van Lazarus (2003) rondom multi-modale terapie. Volgens hierdie model van sistematiese of tegniese eklektisisme, kan terapie gerig word deur verskillende terapeutiese tegnieke vanuit verskillende teoretiese raamwerke, sonder om noodwendig die teoretiese grondslag van 'n spesifieke tegniek aan te hang, maar eerder getrou te bly aan een spesifieke teoretiese raamwerk; Lazarus (2003) beskryf dit as “remaining theoretically consistent but technically eclectic” (p. 232). Volgens Lazarus (2003) is dit belangrik om gedrag, affek, sensoriese waarneming, beelde, kognisie, interpersoonlike verhoudings, en biologiese prosesse in ag te neem en te stimuleer, en dat dit daarom belangrik is om verskillende geslaagde tegnieke te kan gebruik om hierdie doel te bereik.

'n Sekondêre doelwit van hierdie studie is dus ook om te bepaal of projektiewe tegnieke as 'n effektiewe terapeutiese tegniek gebruik kan word om angstigheid te verlig – en spesifiek te sien of deelnemers die tema in hulle projektiewe narratiewe weer in hulle eie tekeninge om vrees weg te vat tot uiting bring (eienaarskap).

Vervolgens word die metodologie wat in die studie gebruik is, bespreek in Afdeling 3.

3. METODOLOGIE

Sandelowski (2003, p. 322) en Onwuegbuzie en Teddlie (2003) noem dat gemengde metodiek in navorsing dikwels juis toegepas word om geldigheid te versterk, deurdat dit die beginsel van triangulering in die navorsingsontwerp inbou. Gemengde metodiek en getrianguleerde studies word dus verwisselend gebruik om na die gelyktydige gebruik van kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings in dieselfde studie te verwys. Volgens Sandelowski (2003) word dit egter moeiliker om gemengde metodiek in 'n studie te verdedig sodra die navorser probeer om kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings as paradigmas te versoen. Dieselfde geld vir die onderskeid tussen metodologie en metodiek - beide paradigmas veronderstel verskillende teoretiese raamwerke, en tegnieke om die navorsingsontwerp te implementeer. Sandelowski (2003) beklemtoon daarom dat 'n gemengde metodiek moet voorkeur gee aan of 'n kwalitatiewe of 'n kwantitatiewe benadering, of deurlopend wissel in duidelik onderskeibare fases van die navorsingsprojek.

Die doel van hierdie studie is daarom nie om die kwalitatiewe en kwantitatiewe paradigmas van navorsing met mekaar te versoen nie, maar eerder om 'n kwalitatiewe aspek in die data-analise van 'n kwantitatiewe studie in te bou om die geldigheid van die resultate volgens die beginsel van triangulering te versterk (Waszak & Sines, 2003). Die kwalitatiewe word dus hier – soos beskryf deur Waszak & Sines (2003, p. 561-562) – gebruik om die *konteks* vir die effek van die onafhanklike veranderlike (projektiewe narratiewe) op die afhanklike veranderlike (angsvlak) te verduidelik.

Die SCAS-, Puura et al.-, en Koppitz-skale word na die bangmaaktekening gebruik om interne geldigheid te versterk deur 'n basislyn angsvlak (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003) te bepaal. Ook Burkitt et al. (2003, p. 581), en Burkitt en Barnett (2006) noem die belangrikheid van 'n basislynmeting van angs/affek om te bepaal of 'n waargenome effek in tekeninge geldig is, en LaRoque en Obrzut (2006) beklemtoon veral die belangrikheid om 'n gestandaardiseerde angsskaal te gebruik in kombinasie met die betrokke projektiewe tegniek om die teenwoordigheid van 'n effek of simboliese interpretasie te versterk of bevestig.

3.1 Steekproef

Die steekproef bestaan uit 30 kinders binne die ouderdomsgroep 8- tot 11-jaar en 11-maande ten tyde van data-insameling, wat ewekansig gekies is uit drie deelnemende Badisa-kinderhuise in die Wes-

Kaap. 10 Deelnemers per kindershuis is ewekansig toegewys aan 'n eksperimentele en kontrolegroep. Die steekproef bestaan uit 13 seuns en 17 meisies, die gemiddelde ouderdom van deelnemers is 9.60-jaar (SA=1.13), en die steekproef verteenwoordig deelnemers vanuit elkeen van die drie hoof kulturele groepe in die Wes-Kaap, naamlik bruin, wit, en swart.

3.2 Navorsingsontwerp

Burkhardt et al. (2003) beklemtoon die belangrikheid van twee metodes van data-insameling, omdat metings van vrees dikwels die gevolg van die spesifieke data-insamelingsmetode wat gevolg word, gevind is. Daarom word daar van beide gestruktureerde (skale) en ongestruktureerde metodes (tekeninge) gebruik gemaak om vrees te meet in hierdie studie. Volgens Onwuegbuzie en Teddlie (2003) verwys parallele gemengde analise (p. 365) in gemengde metodiek na die aparte analise van twee stelde data, waarnaas die resultate in die bespreking vergelyk of integreer word, en word insgelyks toegepas in hierdie studie.

3.3 Meetinstrumente

Die SCAS (Spence, 1998) word na beide tekeninge gebruik om 'n potensiële verandering in angsvlakke statisties te bepaal. Die SCAS is ontwikkel om 'n breë spektrum angssimptome te ondersoek - en spesifiek kenmerkende simptome van veralgemeende angsversteuring, skeidingsangs, sosiale fobie, paniekversteuring en agorafobie, obsessief-kompulsiewe versteuring, en vrese rondom fisiese besering as verteenwoordigend van spesifieke fobies, op te tel (Spence, 1998). Die SCAS het ook 'n totale angstigheidsstelling wat hier gebruik is om gemiddelde angsvlakke te bepaal. Alhoewel die skaal die “voorkoms van objektiewe, kliniese [angs-]simptome” ondersoek volgens 'n frekwensie-skaal, verwys Spence (1998, p. 549) na 'n studie van McCathie en Spence (1991) wat gevind het dat intensiteit-skale nie 'n beter voorstelling van vrees en angstigheids by kinders verskaf as skale wat frekwentatiewe voorkoms meet nie.

Die SCAS bestaan uit 38 items wat op 'n 4-punt skaal beoordeel word (0 = nooit, 1 = soms, 2 = gereeld, 3 = altyd), wat gesommeer word om 'n totale angstigheidsstelling te verkry (maksimum = 114), en waar hoë tellings ernstiger angssimptome aandui (Spence, 1998, p. 549).

Verskeie studies in verskillende Westerse lande het die psigometriese eienskappe van die SCAS bevredigend gevind vir die ouderdomsgroep 8- tot 17-jaar. 'n Studie deur Muris et al. (2002) het die SCAS gebruik om die simptome van angstersteurings by Suid-Afrikaanse kinders te meet, waartydens die SCAS betroubaar gevind is vir 'n Suid-Afrikaanse populasie met 'n Cronbach α van .92 vir die totale angstigheidsstelling. Die geldigheid van die SCAS is ook bevredigend gevind in vergelyking met die Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED)(Birmaher et al., 1997) se totale angstigheidsstellings wat bykomend in dieselfde studie deur Muris et al. (2002) gebruik is ($r = 0.76$, $p < .001$), met 'n Cronbach α van .90.

Die SCAS is ook vir die doel van die Muris et al. (2002)-studie vertaal in Afrikaans, en is in dieselfde formaat hier toegepas. Vraag 8 (“Ek is bekommerd daaroor om weg van my ouers af te wees/I worry about being away from my parents”) is aangepas om te lees “Ek is bekommerd daaroor om weg van my ouers *of die mense wat na my kyk* te wees/I worry about being away from my parents *or the people who look after me*” om aan te pas by die voogdstatus van die steekproef.

'n Angstigheidsstelling word aan bangwegvattekeninge toegeken met behulp van 'n angstigheidsskaal wat deur Puura et al. (2005) ontwikkel, en met die vergunning van die outeurs in hierdie studie gebruik is. Tabel 2 is 'n opsomming van die kriteria van die 3-punt skaal om 'n totale angstigheidsstelling uit 10 te verkry.

Tabel 3

Kriteria vir die aanduiding van angstigheidsstelling in die tekeninge van kinders (Puura et al.)

<i>Angstigheids-telling</i>	<i>Grootte van die tekening</i>	<i>Vorm van die tekeninglyn</i>	<i>Kleure gebruik</i>	<i>Drukking met potlood</i>	<i>Duidelikheid van tekening</i>
0	Tekening vul ten minste helfte van bladsy	Vloeiende, kurwende lyn(-e)	Hoofsaaklik blou, groen, geel/potlood	Sterk, nie morsig	Tekening duidelike voorstelling van iets
1	Vul minder as helfte van bladsy	Hoekige lyn(-e), of geen kruising van lyne	Grys mees prominent	Swak (lig)	Tekening poog om iets voor te stel
2	Tekening baie klein, of geposisioneer in onderste linkerhoek	Onderbreekte of bewende lyn(-e)	Rooi mees prominent	Sterk, morsig	Tekening stel nie iets waarneembaars voor nie

Die kriteria is vertaal en gebruik met vergunning van Puura et al. (2005, p. 191).

Koppitz (1969) se lys van affektiewe merkers wat gebruik word om emosionele stres/angstigtheid in kinders se menstekeninge te bepaal, word gelyktydig gebruik om tekeninge te ontleed, en word vergelyk met die Puura et al. (2005) skaal in die bespreking om die geldigheid van interpretasies in die kwalitatiewe komponent te versterk. Die teenwoordigheid van twee of meer merkers word as betekenisvol geag, en is opgesom in Tabel 4.

Tabel 4

Betekenisvolle affektiewe merkers vir angstigheid (Koppitz)

Distorsie van liggaamsdele	Inkleuring van gesig
Inkleuring van ledemate/liggaam	Inkleuring van hande/nek
Deursigtigheid	Klein figuur
Groot figuur	Tande
Styfgedrukte arms	Bene teenmekaargedruk
Groteske/monsteragtige figuur	Weglating van voete

Nota: Gebaseer op Koppitz (1969) en Tielsch en Jackson Allen (2005).

3.4 Prosedure

Die hoofde van die onderskeie kinderhuise is telefonies en skriftelik (elektronies per e-pos of telefaks) gekontak om die inhoud van die studie te verduidelik, en ingeligte toestemming te verseker. Toestemming is ook verkry van die kerklike beheerliggaam (sien Addendum A). Individuele toestemming is ook van elke deelnemer verkry nadat die inhoud en verloop van die studie aan hulle verduidelik (saam deurgelees) is (sien Addendum A).

Die navorser het individueel met elkeen van die deelnemers gewerk. Deelnemers in beide die eksperimentele en kontrolegroepe is gevra om 'n tekening te maak van hulself en iets waarvoor hulle die bangste/bang is, waarnaas hulle die SCAS voltooi het om 'n basislyn angsvlak vas te stel. Deelnemers in die eksperimentele groep is vervolgens gevra om 'n storie te vertel vir ander kinders wat vir dieselfde selfgerapporteerde vrees bang is, om daardie vrees weg te vat of minder te maak. Deelnemers in beide groepe moes dan 'n bangwegvattekening maak, waarnaas hulle weereens die SCAS voltooi het om 'n potensiële verandering in angsvlak te meet. Aan die einde van elke sessie is deelnemers gevra om bietjie oor hulle gunsteling dier te gesels ter wille van normalisering. Hierdie

standaardprosedure is met elke deelnemer in 'n betrokke kinderhuis gevolg, en in Afrikaans of Engels afhange van die betrokke deelnemer se voorkeur.

Die opdrag by die tekening was vir elke deelnemer om hulleself en iets waarvoor hulle die bangste is/iets wat hulle bangmaak te teken (bangmaaktekening), of hulleself en iets wat die banggevoel kan wegvat/minder maak (banwegvattekening) onderskeidelik. Deelnemers is aangemoedig om so vinnig te teken as wat hulle kan, en verduidelik dat dit nie daarvoor gaan wie die mooiste kan teken nie. 'n Breë tydseperking van tussen twee en vyf minute is somtyds aangedui, maar geen deelnemer is gestaak alvorens hy of sy nie self gesê het dat hulle klaar geteken is nie. Elke deelnemer is na die afloop van elkeen van die tekening gevra om bietjie oor die tekening te gesels om inhoud te bevestig (sonder om dit voor te skryf).

Die SCAS is aan deelnemers voorgelees terwyl hulle ook self op hulle eie kopie gevolg het, waarnaas die response op elke vraag in twee verskillende kleure (na bangmaak- en bangwegvattekening onderskeidelik) deur die navorser ingevul is. Die kategorieë van response (nooit, soms, dikwels, altyd) is ook meestal vir die eerste drie vrae herhaal om te verseker dat deelnemers die proses verstaan. Drie van die deelnemers het verkies om die vraelys self in te vul. Dit het geblyk dat van die deelnemers voel dat die afneem van die tweede SCAS eenvormigheid van hulle response op die eerste een toets. Die navorser het daarom telkens beklemtoon dat die vraelys gaan oor banggevoelens wat 'n mens in die algemeen kan ervaar (soos vir hulle op daardie oomblik), en dat dit glad nie 'n toets is nie. Deelnemers is ook tussendeur gevra of hulle nog reg is, moeilike woorde is verduidelik, en bevestigende kommentaar is op van die vrae gemaak om deelnemers gerus te stel. Die deelnemers het egter nooit aangedui dat hulle die vrae moeilik of uitputtend vind nie.

Die hele proses is slegs met een deelnemer gestaak, wat te angstig voorgekom het, en van wie die bangmaaktekening duidelik op 'n huidige/onlangse traumatiese ervaring gedui het. Ter wille van normalisering is hierdie deelnemer gevra om 'n tekening te maak van 'n gunsteling dier(-e), en tyd is daaraan afgestaan om breedvoerig oor hierdie tekening te gesels. Nog 'n deelnemer het 'n angstige reaksie op van die vrae van die SCAS getoon (in vergelyking met ander deelnemers). Beide hierdie deelnemers is op die dag van data-insameling (dit wil sê voor die analise van die SCAS) vir terapeutiese aandag verwys.

3.5 Etiek

Etiese goedkeuring vir die uitvoer van die studie, en spesifiek met kinders in kinderhuise, is van die Etiekkomitee van die Universiteit van Stellenbosch verkry. Die status van kinders in kinderhuise as 'n weerlose, en daarom spesiale populasie is deurgaans in ag geneem. Die volgende etiese beginsels en prosedures is in plek gestel om die navorsing te rig, en deelnemers te beskerm:

(a) Toestemming vir die uitvoer van die navorsing:

Telefoniese en skriftelike toestemming is van elkeen van die betrokke kinderhuise ontvang, sowel as die direkteur van Badisa, onder die voorwaarde dat die deelnemers se anonimiteit beskerm word, en die resultate van die studie aan die betrokke kinderhuise bekend gemaak word – soos onderneem deur die navorser (sien Addendum A).

(a) Vrywillige en anonieme deelname:

Die vrywillige deelname van kinders is behalwe vir die skriftelike toestemmingsbrief gerig aan kinderhuishoofde, telefonies met die kinderhuishoofde bespreek om te voorkom dat hulle *spesifieke* kinders aanwys. Die proses van ewekansige steekproeftrekking is aan hulle verduidelik, en kinderhuishoofde is in opvolgende telefoniese gesprekke gevra om so veel as moontlik kinders tussen die ouderdomme van 8- en 12-jaar in te sluit waaruit 10 kinders per kinderhuis dan ewekansig gekies, en toegewys aan die twee navorsingsgroepe is. Hierdie kinders se name (deelnemers aan die studie) is binne die week van data-insameling aan die betrokke kinderhuis deurgegee.

(b) Ingeligte toestemming:

Die rol van die onderskeie kinderhuishoofde as gelyktydige voogde van die kinders in die kinderhuise is met Badisa telefonies bevestig. Op elkeen van die toestemmingsvorme het die handtekening of naam van die betrokke deelnemer, die navorser, en die kinderhuishoof en voog, verskyn. Die verduideliking van die navorsing is saam met elkeen van die deelnemers deurgelees deur die navorser om begrip en ingeligtheid te versterk. Kontakbesonderhede van die navorser, die studieleier, en 'n onbetrokke kontakpersoon van die Afdeling Navorsingsontwikkeling (Geesteswetenskappe) van die Universiteit van Stellenbosch is op die toestemmingsvorme aangedui.

(c) Onafhanklike terapie:

Elkeen van die deelnemende kinderhuise is telefonies gekontak om die beskikbaarheid van terapie te bevestig en in plek te stel. Elkeen van die betrokke kinderhuise het of 'n maatskaplike

werker en spelterapeut of 'n sielkundige in diens en/of skakel met privaat sielkundiges in die geval waar sielkundige intervensie nodig geag word. Die navorser het dus bevestig dat kinders met uitermatige hoë angstellings deur die skool vir terapeutiese intervensie verwys sal word, en dat hulle verantwoordelikheid daarvoor aanvaar.

(d) Onttrekking van die studie:

'n Kombinasie van die volgende kriteria in Tabel 5 soos aangepas en vertaal van Mash & Wolfe (2005, p. 182) is gebruik om onttrekking van die studie te onderskryf. Hierdie kriteria is ook na afloop van data-insameling aan die betrokke kinderhuishoofde verskaf om die moontlikheid van vertraagde emosionele fluktuasies by die deelnemers te monitor.

Tabel 5

Kriteria vir onttrekking van deelnemers aan die studie

Fisiese simptome	Kognitiewe simptome	Gedragsimptome
Spierspanning	Sukkel om te konsentreer	Vermyding (ook van oogkontak)
Kort asemhaling	Vergeetagtig/	Byt van naels/suig van duim
Bloos	Emosionele of reaksie-	Huil of skree
Sweet	afwesigheid	Bewerige stem
Lamheid	Indringende gedagtes (bang,	Hakkel
Naarheid/Droë mond	beelde van monsters/wilde diere,	Bewende bo-lip
Moegheid	leed, vernedering, besmetting)	Oormatige sluk-aksies
Aangetasde visie		Saamgeperste kake
		Vroetel
		Rukbewegings (bv. van oog)
		Vertraagde reaksies

Onttrekking van die studie het geskied indien die kriteria skielik en geïntensifiseerd waargeneem is, en 'n deelnemer onsteld of emosioneel onseker voorgekom het.

(e) Toestemming vir die gebruik van meetinstrumente:

Die betrokke meetinstrumente sluit in die SCAS (Spence, 1998), Puura et al. (2005) se angstigheidskaal, en Koppitz (1969) se lys van affektiewe (angs-)merkers in kindertekeninge. Die SCAS, en Koppitz se handleiding vir die interpretasie van kindertekeninge is gestandaardiseer en word algemeen as diagnostiese hulpmiddels gebruik. Die outeurs van hierdie meetinstrumente word ook as die ontwikkelaars daarvan binne die navorsing erken, en die doel van die studie was nie om die geldigheid van hierdie instrumente te toets of die inhoud aan te pas nie. Die korresponderende outeur en die ontwikkelaar van die Puura-angstigheidskaal het per e-pos toestemming verleen om die skaal soos gebruik in hulle studie aan te pas en in hierdie studie te gebruik.

3.6. Data-analise

3.6.1 Kwalitatief

Die inhoud van vrese vanuit die bangmaaktekeninge, deelnemers se eie oplossings hiervan vanuit bangwegvattekeninge, en temas wat uit die projektiewe narratiewe van die deelnemers in die eksperimentele groep verkry word, word kategoriees aangebied volgens frekwentatiewe voorkoms en aanhalings word slegs weergegee om die keuse van 'n spesifieke kategorie te demonstree. Tekeninge word met behulp van die Puura et al. (2005) angstigheidskaal, en Koppitz (1969) se betekenisvolle affektiewe merkers ontleed deur 'n onafhanklike sielkundige, terwyl die inhoud van die bangwegvattekeninge met die temas in die projektiewe narratief van die betrokke deelnemer in die eksperimentele groep vergelyk word om te kan bepaal of oordrag (eienaarskap) plaasgevind het.

Tekeninge is ook kwalitatief evalueer deur 'n onafhanklike sielkundige en die navorser self sonder om te weet aan watter navorsingsgroep die betrokke deelnemer toegeskryf is, en hierdie bespreking word ook met die statistiese analise van die angsskale vergelyk volgens die beginsel van triangulering.

3.6.2 Kwantitatief

Statistiese bewerkings is uitgevoer met Statistica 8.0 (Statsoft, 2007). Die inhoud van bangmaak- en bangwegvattekeninge, en die inhoud van projektiewe narratiewe word volgens rangorde van frekwensie in kategoriees verspreiding aangebied. Gemiddelde totale angsvlakke, en vir die subskale van die SCAS onderskeidelik, is bereken deur die onderskeie items te sommeer. Gemiddelde itemladings is ook uitgewerk om die rangorde van simptome van spesifieke angsversteurings te bepaal. Die Puura et al. (2005)- en Koppitz (1969)-skale is deur 'n onafhanklike sielkundige verwerk (sien Tekeninge 1 en 2 in Addendum C). Veranderinge in angsvlakke word vergelyk deur die bewerking van 'n 2 (navorsingsgroepe) x 2 (toetstyd) *repeated measures Analysis of Variance* (ANOVA).

3.7 Betroubaarheid en geldigheid

Die geldigheid van gevolgtrekkings is versterk deur die eksperimentele effek met behulp van drie angsskale te ondersoek, en metodologie te kombineer volgens die beginsel van triangulering. 'n Onafhanklike sielkundige het insgelyks tekeninge evalueer, en kwalitatiewe waarnemings is

gekombineerd bespreek om betroubaarheid te versterk. Die gebruik van die drie angsskale in beide toetstye is ook toegepas om betroubaarheid te versterk, en vergelyking met 'n basislyn-angsvlak te bemiddel.

Die bevindinge van die studie word vervolgens bespreek in Afdeling 4.

4. RESULTATE EN BESPREGING

4.1 Frekwensie

4.1.1 Inhoud van bangmaaktekeninge, bangwegvattekeninge, en projektiewe narratiewe

In hierdie afdeling word die inhoude van die twee stelle tekeninge en projektiewe narratiewe volgens kategorieëse verspreiding na gelang van frekwentatiewe voorkoms bespreek. Inhoude word in tabelle volgens rangorde gerangskik, en dan kortliks bespreek. Kategorieë is saamgestel volgens al die spesifieke temas wat in die tekeninge en narratiewe onderskeidelik voorgekom het.

Tabel 6 verskaf 'n kategorieëse opsomming van die rangorde van selfgerapporteerde vrese vanuit al die deelnemers se bangmaaktekeninge.

Tabel 6

Inhoud van bangmaaktekeninge (N=30)

Kategorie	Frekwensie	Persentasie
Spoke	8	26.7
Slange	6	20.0
Vreemdelinge	4	13.3
Ander	4	13.3
Spesifieke mense	3	10.0
Donker	2	6.7
Diere	1	3.3
Dinosaurs/draak	1	3.3
Insekte (spinnepkop)	1	3.3
Totaal	30	100.0

Die kategorie spoke het die meeste voorgekom by kinders in kinderhuise, en vergelyk goed met die Burkhardt-studie (2003), en Burkhardt en Loxton (2008). Die kategorie ander verwys na baie spesifieke vrese, en het ingesluit “'n Engel wat in die lug vlieg”, “'n Droom [nagmerrie] van wit spokerige engelfigure wat my probeer optrek”, “lees”, en “Die boom wat ek uit my kamer kan sien”. Vanuit Tabel 6 is dit duidelik dat hierdie kategorie relatief sterk gefigureer het, en vergelyk met Burkhardt (2003) se bevinding dat spesifieke vrese meer algemeen voorkom by kinders in kinderhuise as by normatiewe populasies. Interessantheidshalwe het diere/dinosaurs/insekte die laagste gefigureer, terwyl slange algemeen voorgekom het. Met verwysing na Tabel 1 is diere-vrese nie kenmerkend tydens die middelkinderjare nie, en behoort sosiale vrese die sterkste te figureer. Volgens Tabel 1 sal spoke ook eerder tydens die vroeë kinderjare voorkom, terwyl 'n vrees vir vreemdelinge kenmerkend is van die laat-babastadium; Steyn (2005), en Otto (2006) noem egter dat wantroue

algemeen by kinders in kinders in kinders voorkom. Daar blyk dus 'n vertraging in die ontwikkelingspatroon van vrees voor te kom by kinders in kinders, en wat gekoppel is aan 'n konteksspesifieke angsspesifiteit.

Tabel 7 is 'n opsomming van die rangorde van selfgerapporteerde oplossings van al die deelnemers om hulle vrees aan te spreek vanuit die bangwegvattekening.

Tabel 7

Inhoud van bangwegvattekening (N=30)

Kategorie	Frekwensie	Persentasie
Religieuse vertroosting	11	36.7
Vertel/Praat met betekenisvolle ander	9	30.0
Probleem-gefokusde plan	6	20.0
Probleem-gefokusde vermyding	2	6.7
Groepsgebondenheid	2	6.7
Totaal	30	100.0

Volgens die aanpassings-model van Band en Weisz (1988), en Tremewan en Strongman (1991) kan die hantering van vrees opgedeel word in primêre beheer (probleem-gefokusde aktiewe verandering van die omgewing), sekondêre beheer (emosioneel-gefokusde aanpassing om gemoedstoestand te beheer), en oorgawe (passiewe aanvaarding). Met verwysing na die kategorieë wat in hierdie studie gebruik word, sal probleem-gefokusde plan en probleem-gefokusde vermyding dus na primêre angsbeheer verwys, en; religieuse vertroosting, vertel/praat met betekenisvolle ander, beskerming vanaf ander, troos self ander, en groepsgebondenheid na emosioneel-gefokusde angsbeheer. Passiewe oorgawe het nie by een van die deelnemers voorgekom nie.

Religieuse vertroosting het die sterkste gefigureer om vrees weg te vat of te verminder, terwyl probleem-gefokusde vermyding en groepsgebondenheid die minste voorgekom het binne die totale steekproef. By kinders in kinders het emosioneel-gefokusde beheer van hulle vrees dus die meeste voorgekom – soos ook bevind deur Burkhardt (2003). In vergelyking met die bevindings van studies rondom die vertraagde emosionele ontwikkeling van kinders in kinders (sien byvoorbeeld Otto, 2006), kan dit dus wees dat emosionele vertroosting hier sterk figureer omdat daar 'n ooreenkomstige intense behoefte daaraan is vanweë swak binding – of dit kan juis so 'n stelling bevraagteken; omdat die kinders in kinders hier juis staatmaak op emosioneel gefokusde beheer, kan dit ook beteken dat hulle meer sensitief daarop ingestel is.

Tabel 8 is 'n opsomming van die kategoriese verspreiding van projektiewe narratiewe van deelnemers in die eksperimentele groep.

Tabel 8

Inhoud van projektiewe narratiewe (N=15)

Kategorie	Frekwensie	Persentasie	Persentasie van deelnemers
Religieuse vertroosting	7	33.3	46.7
Probleem-gefokusde plan	3	14.3	20.0
Probleem-gefokusde vermyding	3	14.3	20.0
Beskerming vanaf ander	2	9.5	13.3
Vertel/Praat met betekenisvolle ander	2	9.5	13.3
Troos self ander	2	9.5	13.3
Ander	2	9.5	13.3
Totaal	21	100.0	

Religieuse vertroosting is hier weereens die meeste genoem, terwyl verdere response relatief uniform versprei is. 'n Interessante verskynsel hier, was dat deelnemers spontaan meer as een spesifieke oplossing/opsies genoem het (n=21). Die kategorie ander het baie spesifieke voorstelle verwoord, insluitende “kyk heeltyd buitentoe” vir 'n vrees van die donker, en een deelnemer wat ook haar eerste vrees hier verplaas het op nog iets waarvoor sy bang is. Soos reeds genoem, het twee deelnemers ander kinders probeer troos deur te sê “Ek is ook bang”, of “Moenie bang wees nie”.

4.1.2 Inhoud van bangmaaktekeninge, bangwegvattekeninge, en projektiewe narratiewe volgens geslag

Tabel 9 is 'n opsomming van die rangorde van selfgerapporteerde vrese van al die deelnemers vanuit bangmaaktekeninge volgens geslag.

Tabel 9

Inhoud van bangmaaktekeninge volgens geslag (N=30)

Geslag	Kategorie	Frekwensie	Persentasie
Manlik (n=13)	Spoke	7	53.8
	Slange	3	23.1
	Donker	1	7.7
	Dinousaurus/draak	1	7.7
	Insekte	1	7.7
	Totaal	13	100.0
Vroulik (n=17)	Vreemdelinge	4	23.5
	Ander	4	23.5
	Spesifieke mense	3	17.6
	Slange	3	17.6
	Spoke	1	5.9
	Donker	1	5.9
	Diere	1	5.9
	Totaal	17	100.0

Vanuit Tabel 9 is dit duidelik dat spoke die meeste by seuns gerapporteer is, terwyl vreemdelinge en spesifieke vrese meestal deur meisies genoem is. Die kategorie ander (spesifieke vrees), en 'n vrees vir spesifieke mense het ook net by meisies voorgekom; dieselfde kategorie verspreiding is ook deur Burkhardt (2003) opgemerk.

Tabel 10 is 'n opsomming van die selfgerapporteerde oplossings van al die deelnemers vanuit bangwegvattekeninge volgens geslag.

Tabel 10

Inhoud van bangwegvattekeninge volgens geslag (N=30)

Geslag	Kategorie	Frekwensie	Persentasie
Manlik (n=13)	Religieuse vertroosting	4	30.8
	Probleem-gefokusde plan	4	30.8
	Vertel/Praat met betekenisvolle ander	3	23.1
	Probleem-gefokusde vermyding	1	7.7
	Groepsgebondenheid	1	7.7
	Totaal	13	100.0
Vroulik (n=17)	Religieuse vertroosting	7	41.2
	Vertel/Praat met betekenisvolle ander	6	35.3
	Probleem-gefokusde plan	2	11.8
	Probleem-gefokusde vermyding	1	5.9
	Groepsgebondenheid	1	5.9
	Totaal	17	100.0

Religieuse vertroosting het by beide geslagte die meeste voorgekom (saam met probleem-gefokusde

oplossings by seuns), terwyl veiligheid vanuit groepsgebondenheid die minste voorgekom het. Die kategorieëse verspreiding hier is relatief dieselfde, behalwe vir meisies wat neig gekombineerd meer staat te maak op emosioneel-gefokusde oplossings (82.4%) as seuns (61.6%).

Tabel 11 is 'n opsomming van die projektiewe narratiewe van die eksperimentele groep volgens geslag.

Tabel 11

Inhoud van projektiewe narratiewe volgens geslag (N=15)

Geslag	Kategorie	Frekwensie	Persentasie	Persentasie deelnemers	van
Manlik	Religieuse vertroosting	3	42.9		n=6
	Troos self ander	2	28.6		50.0
	Probleem-gefokusde vermyding	1	14.3		30.0
	Vertel/Praat met betekenisvolle ander	1	14.3		16.7
	Totaal	7	100.0		16.7
Vroulik	Religieuse vertroosting	4	28.6		n=9
	Probleem-gefokusde plan	3	21.4		44.4
	Probleem-gefokusde vermyding	2	14.3		33.3
	Beskerming vanaf ander	2	14.3		22.2
	Ander	2	14.3		22.2
	Vertel/Praat met betekenisvolle ander	1	7.1		22.2
	Totaal	14	100.0		11.1

Ook hier het religieuse vertroosting die sterkste in beide groepe gefigureer. In teenstelling met Tabel 10 het seuns hier gekombineerd meer op emosioneel-gefokusde beheer (85.8%) as meisies (50%) gesteun, wat weer sterker op primêre beheer staatgemaak het.

4.1.3 Inhoud van bangmaaktekeninge, bangwegvattekeninge, en projektiewe narratiewe volgens ouderdom

Tabel 12 is 'n opsomming van die rangorde van selfgerapporteerde vrese van al die deelnemers vanuit bangmaaktekeninge volgens ouderdom.

Tabel 12

Inhoud van bangmaaktekeninge volgens ouderdom (N=30)

Ouderdom	Kategorie	Frekwensie	Persentasie
8-jaar (n=6)	Spoke	3	50.0
	Slange	1	16.7
	Donker	1	16.7
	Diere	1	16.7
	Totaal	6	100.0
9-jaar (n=9)	Spoke	4	44.4
	Slange	2	22.2
	Ander	2	22.2
	Vreemdelinge	1	11.1
	Totaal	9	100.0
10-jaar (n=6)	Spesifieke mense	2	33.3
	Ander	2	33.3
	Dinosaurs/draak	1	16.7
	Insekte	1	16.7
	Totaal	6	100.0
11-jaar (n=9)	Vreemdelinge	3	33.3
	Slange	3	33.3
	Spoke	1	11.1
	Spesifieke mense	1	11.1
	Donker	1	11.1
	Totaal	9	100.0

Vanuit Tabel 12 raak dit duidelik dat spoke die meeste by 8- en 9-jariges gerapporteer is, terwyl mense meer algemeen by 10- en 11-jarige deelnemers voorgekom het. Anders as wat van die normatiewe ontwikkelingspatroon van kindervrese in hierdie ouderdomsgroep verwag word (sien Tabel 1), hou mense hier nie verband met sosiale/selfbeeld vrese nie. Slange figureer ook weereens sterk in die 11-jarige groep, wat nie ontwikkelingspesifiek is nie. Die hoë frekwentatiewe verspreiding van spoke en slange gesamentlik, blyk dus 'n simboliese verband aan te dui (Elzan Frank, persoonlike kommunikasie, Mei 2008), veral omdat spesifiek byvoorbeeld slange nie 'n realistiese vrees is vir 'n dorpsomgewing nie, en omdat vrees vir denkbeeldige voorwerpe nie ouderdomspesifiek is nie (sien Wait, 2004).

Hierdie resultate vergelyk weereens met die Burkhardt-studie (2003) en Burkhardt en Loxton (2008) vir 'n soortgelyke navorsingspopulasie, waar die kategorieë spoke en slange insgelyks sterk gefigureer het.

Tabel 13 is 'n opsomming van die selfgerapporteerde oplossings van al die deelnemers vanuit die bangwegvattekening volgens ouderdom.

Tabel 13

Inhoud van bangwegvattekeninge volgens ouderdom (N=30)

Ouderdom	Kategorie	Frekwensie	Persentasie
8-jaar (n=6)	Religieuse vertroosting	2	33.3
	Vertel/Praat met betekenisvolle ander	2	33.3
	Probleem-gefokusde plan	2	33.3
	Totaal	6	100.0
9-jaar (n=9)	Religieuse vertroosting	5	55.6
	Probleem-gefokusde vermyding	2	22.2
	Vertel/Praat met betekenisvolle ander	1	11.1
	Probleem-gefokusde plan	1	11.1
	Totaal	9	100.0
10-jaare (n=6)	Religieuse vertroosting	3	50.0
	Vertel/Praat met betekenisvolle ander	1	16.7
	Probleem-gefokusde plan	1	16.7
	Groepsgebondenheid	1	16.7
	Totaal	6	100.0
11-jaar (n=9)	Vertel/Praat met betekenisvolle ander	5	55.6
	Probleem-gefokusde plan	2	22.2
	Religieuse vertroosting	1	11.1
	Groepsgebondenheid	1	11.1
	Totaal	9	100.0

Vanuit Tabel 13 is dit duidelik dat elkeen van die ouderdomsgroepe die sterkste staatgemaak het op emosioneel-gefokusde hantering van hulle vrees, opgevolg deur primêre angsbeheer. Religieuse vertroosting is die meeste gebruik in die 9- en 10-jarige ouderdomsgroepe, terwyl sosiale ondersteuning meer prominent word in die 11-jarige groep – wat daarop dui dat sosiale verwantskap wel belangriker word namate adollessensie aanbreek (vergelyk Meyer, 2004).

Tabel 14 is 'n opsomming van die projektiewe narratiewe van die eksperimentele groep volgens ouderdom.

Tabel 14

Inhoud van projektiewe narratiewe volgens ouderdom (N=15)

Ouderdom	Kategorie	Frekwensie	Persentasie	Persentasie deelnemers	van
8-jaar					n=5
	Religieuse vertroosting	2	28.6		40.0
	Troos self ander	2	28.6		40.0
	Ander	2	28.6		40.0
	Beskerming vanaf ander	1	14.3		25.0
	Totaal	7	100.0		
9-jaar					n=5
	Religieuse vertroosting	3	60.0		60.0
	Probleem-gefokusde vermyding	2	40.0		40.0
	Totaal	5	100.0		
10-jaar					n=1
	Religieuse vertroosting	1	50.0		100.0
	Probleem-gefokusde plan	1	50.0		100.0
	Totaal	2	100.0		
11-jaar					n=4
	Probleem-gefokusde plan	2	28.6		50.0
	Vertel/Praat met betekenisvolle ander	2	28.6		50.0
	Religieuse vertroosting	1	14.3		25.0
	Probleem-gefokusde vermyding	1	14.3		25.0
	Beskerming vanaf ander	1	14.3		25.0
	Totaal	7	100.0		

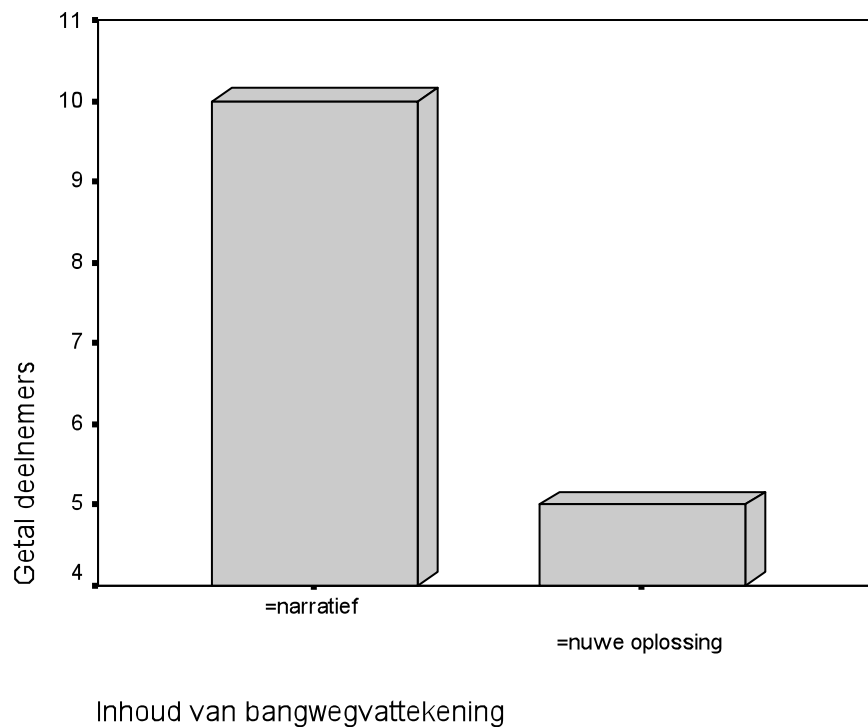
Tabel 14 blyk dieselfde tendens as in Tabel 13 te weerspieël, naamlik dat al die ouderdomsgroepe ook hier sterk steun op emosioneel-gefokusde angsbeheer. Soos ook afgelei kan word uit Tabel 14 het die kategorie ander, as ook die vertroosting van ander net by die 8-jarige ouderdomsgroep voorgekom. Die 8-jarige groep het ook glad nie na primêre angsbeheer in hulle projektiewe narratiewe verwys nie, alhoewel hulle dit toegepas het in hulle eie bangwegvattekening (Tabel 15). Primêre angsbeheer het ook gekombineerd die sterkste by die 11-jarige ouderdomsgroep (42.9%) voorgekom, wat meer effektiewe aanpassing onderskryf, en dus saamhang met hulle kognitiewe ontwikkeling (Brown,

O’Keeffe, Sanders, & Baker, 1986).

Ter wille van verdere vergelyking tussen die verskeie ouderdomsgroepe en geslag word 'n tabel aangeheg in Addendum B wat gelyktydig geslag en ouderdom vir onderskeidelik die inhoud van bangmaaktekening, bangwegvattekening, en projektiewe narratiewe volgens frekwentatiewe verspreiding weergee.

4.2 Projektiewe narratiewe: eienaarskap

Figuur 1 is 'n grafiese voorstelling van die verhouding van uitgebeelde oplossings, vanuit die inhoud van bangwegvattekening teenoor die inhoud van projektiewe narratiewe by deelnemers in die eksperimentele groep.



Figuur 1 'n Vergelyking tussen die inhoude van bangwegvattekening en projektiewe narratiewe

Vanuit Figuur 1 blyk dit dat drie maal soveel deelnemers in die eksperimentele groep die inhoud van projektiewe narratiewe herhaal het in hulle bangwegvattekening, as wat nuwe oplossings uitgebeeld is. Hieruit is dit dus duidelik dat eienaarskap van projeksies grotendeels plaasgevind het (en dat narratiewe dus as 'n projeksie funksioneer het).

Tabel 15 verskaf 'n opsomming van die inhoud van bangwegvattekeninge vir die eksperimentele groep ter vergelyking van die inhoud van projektiewe narratiewe in Tabel 8.

Tabel 15

Inhoud van bangwegvattekeninge vir die eksperimentele groep (N=15)

Kategorie	Frekwensie	Persentasie
Religieuse vertroosting	7	46.7
Vertel/Praat met betekenisvolle ander	4	26.7
Probleem-gefokusde plan	2	13.3
Probleem-gefokusde vermyding	1	6.7
Groepsgebondenheid	1	6.7
Totaal	15	100.0

In vergelyking met Tabel 8 het religieuse vertroosting spesifiek, en emosioneel-gefokusde angsbeheer gekombineerd, die sterkste in beide die projektiewe narratiewe en bangwegvattekeninge van die eksperimentele groep gefigureer. Primêre angsbeheer is egter meer dikwels in die geval van projektiewe narratiewe genoem, en potensieële oplossings was ook meer gedifferensieerd (sien Tabel 8).

Daar blyk dus oorwegend eienaarskap van projektiewe narratiewe voor te kom in bangwegvattekeninge, alhoewel die inhoud van bangwegvattekeninge meer spesifiek was.

4.3 Die eksperimentele effek van projektiewe narratiewe op angsvlakke

4.3.1 Angstellings gebaseer op die SCAS

Tabel 16 is 'n opsomming van die beskrywende statistieke van angstellings volgens die SCAS (Spence, 1998), insluitende gemiddelde angsvlakke voor en na die intervensiestadium vir al die deelnemers, en in die eksperimentele en kontrole groepe afsonderlik.

Tabel 16

Beskrywende statistieke vir angsvlakke volgens die SCAS

Effect Level of Factor	N	Before Mean	Before Std.Dev.	Before Std. Err.	Before 95.00%	-Before +95.00%	After Mean	After Std.Dev.	After Std.Err.	After 95.00%	-After +95.00%
Total	30	52.97	14.71	2.69	47.47	58.46	51.87	16.47	3.01	45.72	58.02
Group Eksperimenteel	15	55.93	14.43	3.73	47.94	63.92	54.47	17.55	4.53	44.75	64.19
Group Kontrole	15	50.00	14.87	3.84	41.77	58.23	49.27	15.47	3.99	40.70	57.83

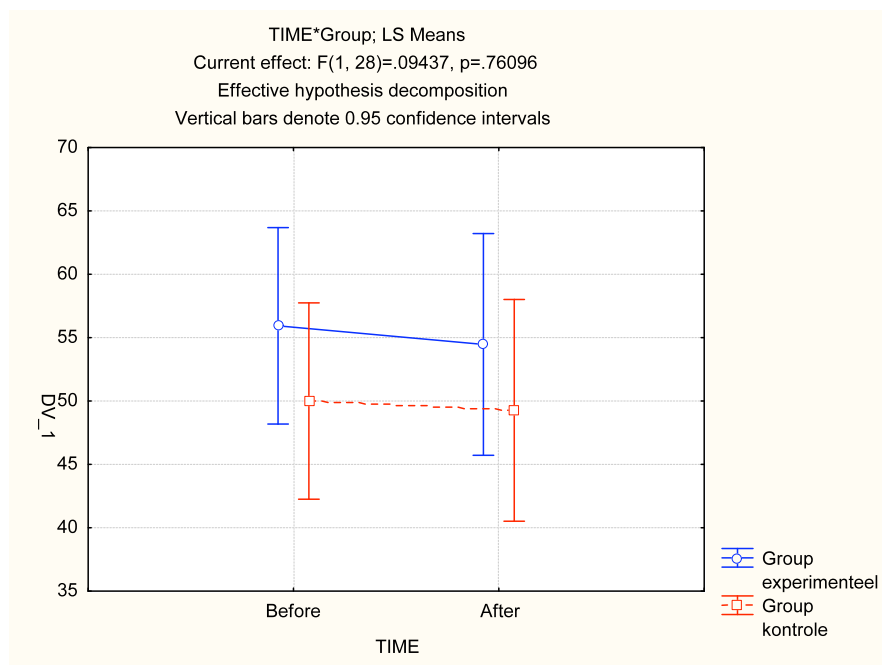
Vanuit Tabel 16 is dit duidelik dat die angsvlakke volgens die SCAS van kinders in kinderhuise relatief hoog is. Die veranderinge in angsvlakke volgens die SCAS is bereken deur die uitvoer van 'n repeated measures ANOVA. Tabel 17 is 'n opsomming van die eksperimentele effek vanuit SCAS-angstellings.

Tabel 17

Resultate van die repeated measures ANOVA op SCAS-angstellings

Effect		Sum of Squares	Degr. of Freedom	Mean Squares	F	p
Between groups	Intercept	164850.4	1	164850.4	353.07	0.00
	Group	464.8	1	464.8	1.00	0.33
	Error	13073.3	28	466.9		
Within groups	Time	18.2	1	18.2	0.85	0.36
	Time*Group	2.0	1	2.0	0.09	0.76
	Error	598.3	28	21.4		

Vanuit Tabel 17 is dit duidelik dat daar nie 'n betekenisvolle verskil ($p > 0.05$) tussen die angsvlakke van die eksperimentele groep teenoor die kontrole groep was nie met $F(1, 28) = 1.00$; $p = 0.33$, en dat die effek van die kombinasie van projektiewe narratiewe en bangwegvattekeninge dus nie beduidend was nie. Angsvlakke voor en na die intervensiestadium het ook nie betekenisvol afgeneem nie, met $F(1, 28) = 0.85$; $p = 0.36$. Figuur 2 wys die interaksie-effek van toetstyd en groeptoewysing met $F(1, 28) = 0.09$; $p = 0.76$, wat daarop dui dat die effek van toetstyd nie verskillend was in die twee navorsingsgroepe afsonderlik nie, en dat die effek in die navorsingsgroepe nie beduidend verskil het tussen die twee toetstye nie.



Figuur 2 Die interaksie-effek van toetstyd en groeptoewysing volgens die SCAS-angsvlakke

4.3.1.1 Angsvlakke volgens die angsversteuring-subskale van die SCAS

Tabel 18 is 'n opsomming van gemiddelde angsvlakke van die angsversteuring-subskale van die SCAS vir al die deelnemers (N=30) voor en na die intervensiestadium van die studie onderskeidelik.

Tabel 18

Gemiddelde angsvlakke volgens die angsversteuring-subskale van die SCAS

Angs-subskaal	Voor Mean	Voor Std.Dev.	Na Mean	Na Std.Dev.
Paniekversteuring en agorafobie	11.20	4.96	9.53	4.00
Skeidingsangs	10.30	3.54	9.83	4.27
Veralgemeende angsversteuring	9.70	3.74	8.53	3.39
Obsessief-kompulsiewe angsversteuring	8.13	3.49	9.37	4.21
Sosiale Fobie	7.43	3.30	7.93	3.78
Fobie (beseringstipe)	6.13	3.04	6.67	3.39

Tabel 18.1

Rangorde van gemiddelde itemladings volgens die angsversteuring-subskale van die SCAS

Angs-subskaal	Voor Mean	Voor Std.Dev.	Na Mean	Na Std.Dev.
(1) Skeidingsangs	1.72	0.6	1.64	0.6
(2) Veralgemeende angsversteuring	1.62	0.6	1.42	0.6
(3) Obsessief-kompulsiewe angsversteuring	1.36	0.6	1.56	0.6
(4) Sosiale fobie	1.24	0.6	1.32	0.6
Fobie (beseringstipe)	1.23	0.5	1.33	0.5
(6) Paniekversteuring en agorafobie	1.24	0.9	1.06	0.9

Gemiddelde itemladings tussen die twee toetstye het daarop gedui dat simptome van skeidingsangs, veralgemeende angsversteuring, en obsessief-kompulsiewe angsversteuring *gereeld* by kinders in kinderhuise voorkom, terwyl sosiale fobie, vrese rondom fisiese besering, en paniekversteuring/agorafobie *soms* ervaar word. In vergelyking tussen die twee toetstye, het die grootste verandering in angstellings voorgekom by obsessief-kompulsiewe angsversteuring wat geskuif het van die kategorie *soms* (M=1.36, SD=0.60) na die kategorie *gereeld* (M=1.56, SD=0.60), en veralgemeende angsversteuring wat geskuif het van die kategorie *gereeld* (M=1.62, SD=0.60) na die kategorie *soms* (M=1.42, SD=0.60). Spence (1998) wys egter daarop dat die stabiliteit van tellings op die onderskeie subskale van die SCAS meer wisselvallig by herhaalde toetsing blyk te wees as totale angstellings.

4.3.2 Angsvlakke in die tekeninge

4.3.2.1 Angstellings gebaseer op die Puura et al.-skaal

Tabel 19 is 'n opsomming van die beskrywende statistieke van angstellings volgens die Puura et al. (2005)-skaal, insluitende gemiddelde angsvlakke van bangmaak- en bangwegvattekeninge vir al die deelnemers, en in die eksperimentele en kontrole groepe afsonderlik.

Tabel 19

Beskrywende statistieke vir angsvlakke in tekeninge volgens die Puura et al.-skaal

Effect	Level of Factor	N	Before Mean	Before Std.Dev.	Before Std. Err.	Before 95.00%	Before +95.00%	-Before Mean	After Std.Dev.	After Std.Err.	After 95.00%	-After +95.00%
Total		30	1.13	1.14	0.21	0.71	1.56	1.40	1.35	0.25	0.89	1.91
Group	Eksperimenteel	15	1.13	0.92	0.24	0.63	1.64	1.33	1.11	0.29	0.72	1.95
Group	Kontrole	15	1.13	1.36	0.35	0.38	1.88	1.47	1.60	0.41	0.58	2.35

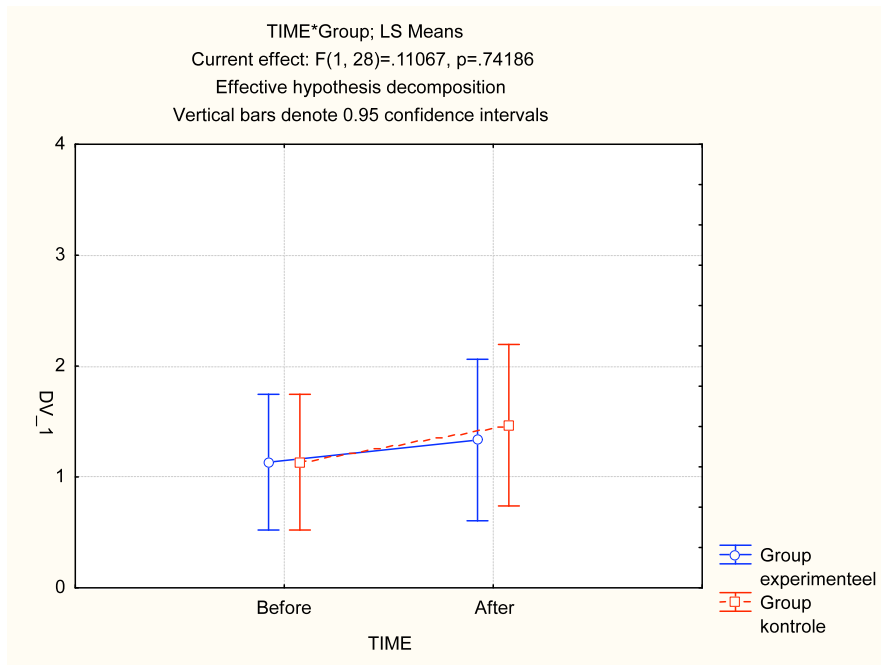
Die veranderinge in angsvlakke in tekeninge volgens die Puura et al.-skaal is bereken deur die uitvoer van 'n repeated measures ANOVA. Tabel 20 is 'n opsomming van die eksperimentele effek volgens die Puura et al.-skaal.

Tabel 20

Resultate van die repeated measures ANOVA op angstellings volgens die Puura et al.-skaal

Effect		Sum of Squares	Degr. of Freedom	Mean Squares	F	p
Between groups	Intercept	96.27	1	96.27	36.59	0.00
	Group	0.07	1	0.07	0.03	0.87
	Error	73.67	28	2.63		
Within groups	Time	1.07	1	1.07	1.77	0.19
	Time*Group	0.07	1	0.07	0.11	0.74
	Error	16.87	28	0.60		

Volgens Tabel 20 was daar nie 'n betekenisvolle verskil tussen angsvlakke in die bangmaak- en bangwegvattekeninge tussen die twee navorsingsgroepe nie, met $F(1, 28) = 0.03$; $p = 0.87$. Angsvlakke vir al die deelnemers het ook nie betekenisvol verander na die intervensiestadium nie, met $F(1, 28) = 1.77$; $p = 0.19$, alhoewel daar blyk 'n neiging was vir angsvlakke om te styg. Figuur 3 wys op 'n onbeduidende interaksie-effek tussen toetstyd en groeptoewysing, $F(1, 28) = 0.11$; $p = 0.74$.



Figuur 3 Interaksie-effek vir toetstyd en groeptoewysing binne die Puura et al.-skaal

4.3.2.2 Angsvlakke gebaseer op die Koppitz-lys van affektiewe merkers

Tabel 21 is 'n opsomming van die beskrywende statistieke van angsmerkers volgens Koppitz (1969) se lys van affektiewe merkers in kinders se tekeninge, insluitende die gemiddelde hoeveelheid merkers van bangmaak- en bangwegvattekeninge vir al die deelnemers, en in die eksperimentele en kontrole groepe afsonderlik.

Tabel 21

Beskrywende statistieke vir angsmerkers in tekeninge volgens Koppitz se lys van affektiewe merkers

Effect Level of Factor	N	Before Mean	Before Std.Dev.	Before Std. Err.	Before 95.00%	Before +95.00%	After Mean	After Std.Dev.	After Std.Err.	After 95.00%	After +95.00%
Total	30	1.63	1.19	0.22	1.19	2.08	1.77	1.22	0.22	1.31	2.22
Group Eksperimenteel	15	1.53	1.13	0.29	0.91	2.16	1.60	1.18	0.31	0.94	2.26
Group Kontrole	15	1.73	1.28	0.33	1.02	2.44	1.93	1.28	0.33	1.22	2.64

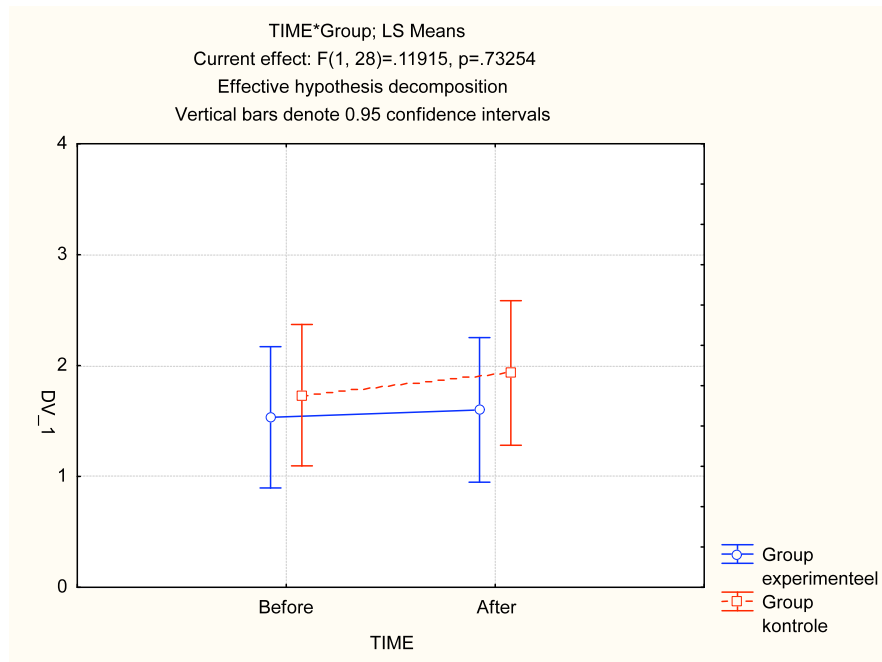
Die veranderinge in angsmerkers in tekeninge volgens Koppitz se lys van affektiewe merkers is bereken deur die uitvoer van 'n repeated measures ANOVA. Tabel 22 is 'n opsomming van die eksperimentele effek volgens Koppitz se lys van affektiewe merkers.

Tabel 22

Resultate van die repeated measures ANOVA op die Koppitz-angsmerkers

Effect		Sum of Squares	Degr. of Freedom	Mean Squares	F	p
Between groups	Intercept	173.40	1	173.40	71.89	0.00
	Group	1.07	1	1.07	0.44	0.51
	Error	67.53	28	2.41		
Within groups	Time	0.27	1	0.27	0.48	0.50
	Time*Group	0.07	1	0.07	0.12	0.73
	Error	15.67	28	0.56		

Tabel 22 vergelyk geredelik met die bevindinge in Tabel 20 volgens die Puura et al.-skaal, naamlik dat daar nie 'n betekenisvolle verskil tussen angsmerkers in die tekeninge van die twee navorsingsgroepe was nie, met $F(1, 28) = 0.44$; $p = 0.51$. Alhoewel angsmerkers ook hier blyk te gestyg het, was daar nie 'n beduidende verskil tussen angsmerkers in die tekeninge van al die deelnemers voor en na die intervensiestadium nie, met $F(1, 28) = 0.48$; $p = 0.50$. Figuur 4 wys op die onbeduidende interaksie-effek tussen toetstyd en groeptoewysing, met $F(1, 28) = 0.12$; $p=0.73$, wat daarop dui dat daar nie 'n verskillende effek vir toetstyd in die twee groepe was nie, en dat die twee navorsingsgroepe nie beduidend verskil het ten tyde van die bangmaak- en bangwegvattekeninge onderskeidelik nie.



Figuur 4 Interaksie-effek tussen toetstyd en groeptoewysing volgens die Koppitz-angsmerkers

4.4 Kwalitatiewe merkers in die tekeninge

Algemene kommentaar wat van die analise van 'n onafhanklike sielkundige van die tekeninge ontvang

is, is die teenwoordigheid van die volgende opvallende eienskappe (Elzan Frank, persoonlike kommunikasie, Mei 2008):

- (a) 'n Gebrek aan identifiseerbare kenmerke (klere, geslagsidentifikasie), wat ontspies is van die teikengroep.
- (b) 'n Gebrek aan detail (byvoorbeeld kleur, teenwoordigheid van ander objekte, versiering).
- (c) 'n Gebrek aan fisieke kontak (byvoorbeeld slang wat pik, monster wat bo-op spring), en die ek-figuur wat meestal verwyderd voorkom.
- (d) Distorsie van liggaamsdele (spesifiek arms, hande, nek).
- (e) Hol of leë oë en negatiewe (meestal bang) gesigsuitdrukkinge.
- (f) 'n Meerderheid van die tekeninge blyk te “float”.
- (g) Die meerderheid van die ek-figure lyk jonger as hulle biologiese ouderdom.
- (h) 'n Moontlike simboliese betekenisvolheid van slange en spoke.
- (i) 'n Vermydende/defensiewe tekenstyl.

Hieruit is dit dus duidelik dat angsmerkers in beide tekeninge teenwoordig was. Negentien van die deelnemers het nie hande of voete geteken nie (beide tekeninge), wat kan dui op 'n gebrek aan beheer of standvastigheid (vergelyk Koppitz, 1969), en vergelyk met die waarneming van sogenaamde “floating” figure. Kantplasing van figure het ook algemeen voorgekom. Bangmaaktekeninge het oorwegend 'n duidelik waarneembare vrees uitgebeeld, en dit was 'n effektiewe stimulus om die deelnemers oor hulle vrees te laat praat.

Die tekenstyl van die deelnemers het meestal onveranderd gebly tussen die twee tekeninge, sodat dit maklik was om tekeninge by een deelnemer te kan pas, behalwe vir een deelnemer wie se tweede tekeningstyl heeltemal verskil van die eerste (sien Tekening 3, Addendum C).

Gesigsuitdrukkinge verander in die bangwegvattekeninge, en beeld 'n baie meer positiewe affek uit as in bangmaaktekeninge. Bangwegvattekeninge beeld ook oorwegend 'n definitiewe oplossing uit. Van die bangwegvattekeninge het 19 'n groter menstekening, wat moontlik op sterker beheer kan dui, en van die deelnemers het meer detail in die tweede tekening bygevoeg – byvoorbeeld die beklemtoning van skoene, duideliker gesig, meer inkleuring (donkerder/beklemtoning), invoeging van 'n hart, kleurverandering, beklemtoning van hande (grootte), en die invoeging van ooghare en voete (sien tekening 4, 5, 6, 7, 8 en 11 in Addendum C). Dit kan moontlik daarop dui dat bangwegvattekeninge

minder defensief was of ervaar is, en dat deelnemers langer daarop kon fokus, of dat hulle die potensiële beheer wat dit uitbeeld daardeur meer konkreet probeer maak het. Die meerderheid van hierdie deelnemers was ook in die eksperimentele groep, wat blyk daarop te dui dat die kombinasie van projektiewe narratiewe ook 'n rol kon speel om hierdie gevoel te versterk – en vergelyk dus met Kress (1994), en Lambert (2005) se bevindinge dat leer versterk word deur multi-modale stimulering. In die algemeen het daar ook meer beweeglikheid in bangwegvattekeninge voorgekom, hetsy deur interaksie (hande vashou, gesigte na mekaar gedraai, ledemate wat beweging aandui, invoeging van spraakborrels, invoeging van mense) of perspektief-verandering.

'n Interessante verskynsel wat in die bangwegvattekeninge waargeneem is, is dat die kinders se oplossings 'n beweging na regs aandui, byvoorbeeld die ek-figuur wat van links na regs verskuif, engele wat van regs die tekening binnekom, bid-aksie na regs, en perspektief wat na regs neig. Soos reeds genoem, is daar 'n duidelik waarneembare gevoel van beweeglikheid in die bangwegvattekeninge van die deelnemers (sien tekeninge 8, 9, 10 en 11). Verskeie, uiteenlopende teorieë bestaan rondom die regter- teenoor linker-plasing van figure in kindertekeninge, wat kortliks ter verduideliking bespreek sal word.

Hovsepian, Slaymaker, en Johnson (1980) verwys daarna dat aanvanklike navorsing daarop gedui het dat die plasing van die tekening na die regterkant van die bladsy dui op stabiele en beheersde gedrag, en 'n introspektiewe ingesteldheid; hierteenoor kan linker-plasing wys op impulsiewe, self-gesentreerde gedrag, en 'n behoefte aan onmiddellike emosionele bevrediging – ongeag die ouderdom of geslag van die betrokke individu wat die tekening gemaak het (p. 470). Kavsén, en Dennis (in Hovsepian et al., 1980) het afsonderlik ook bewys dat die plasing van tekeninge 'n effek van skryfbewegings en regter-/linkerhand-dominansie is, en dat dit dienooreenkomstig verander in verskillende kulture wat van links na regs, en regs na links skryf. Hovsepian et al. (1980) het beide persoonlikheid en regter-/linkerhand en -oogdominansie ondersoek, en gevind dat daar nie 'n definitiewe verband tussen persoonlikheid (of oogdominansie) en die plasing van figure is nie, maar wel 'n beduidende verband met hand-dominansie. Beide links- en regshandige deelnemers het geneig om tekeninge na links te plaas (wat ooreengestem het met hulle kulturele skryfpatroon van links na regs), terwyl regshandige deelnemers selfs verder na links geteken het.

Hovsepian et al. (1980) se bevinding van 'n algemene neiging na links rondom die plasing van

menstekeninge, verklaar nie die perspektief-veranderinge in die bangwegvattekeninge van deelnemers nie. Navorsing in neurologie en kognitiewe sielkunde plaas 'n al hoe meer betekenisvolle onderskeid tussen die funksies van die linker- en regterhemisfeer van die brein. Huidiglik bestaan daar twee breë teorieë rondom die sentralisering van emosie in die brein; die Regterhemisfeer-hipotese onderhou dat die uitdrukking en persepsie van emosie gesetel is in die regterhemisfeer, terwyl die Valensie-hipotese 'n a-simmetrie op grond van emosionele polariteit voorhou – naamlik dat die regterhemisfeer dominansie toon in die ervaring van negatiewe emosie, en die linkerhemisfeer dominansie wys in die ervaring van positiewe emosies (sien Achuff, 2001).

Alhoewel studies gebaseer op neurologiese pasiënte (letsels in die brein) grotendeels daarop dui dat skade in die regterhemisfeer 'n meer ekstreme negatiewe uitwerking op die persepsie van emosie het as skade in die linkerhemisfeer, kan hierdie resultate nie eenvormig met normatiewe populasies, en gedragsgebaseerde studies herhaal word nie (Smith, & Bulman-Fleming, 2004). Butler, Olson, en Wilson (in druk) het die effek van om te wen teenoor om te verloor op die plasing van tekeninge by volwassenes gemeet, en gevind dat die wenners hulle tekening na die regterkant van die bladsy geskuif het, teenoor verloorders se tekeninge wat na links geskuif het. Hulle gebruik hierdie effek dus om die valensie-hipotese vir die sywaartse (laterale) verspreiding van emosie in die brein te ondersteun, omdat motories beheer kontra-lateraal (linkerbeweging weerspieël dus regterbrein-aktiwiteit en omgekeerd) geskied (ook Achuff, 2001).

Smith en Bulman-Fleming (2004) tref egter ook 'n onderskeid tussen bewustelike en onbewustelike persepsie van emosie; daar blyk 'n definitiewe voorkeur vir die bewustelike persepsie van negatiewe emosionele stimuli (byvoorbeeld herkenning van negatiewe woorde) in die regterhemisfeer te wees, maar die omgekeerde is waar vir die persepsie van onbewustelike negatiewe stimuli in die regterhemisfeer – wat behels het dat deelnemers die stam van 'n woord moet voltooi, en dat dit moet verskil van die woord wat net daarvoor aan hulle in geheel/gedeeltelik/geen woord op 'n rekenaarskerm vertoon is. Die rasionaal hieragter is dat indien deelnemers 'n gedeeltelike (negatiewe) woord *onbewustelik* waargeneem het, dit die woord sal wees wat mees geredelik aan hulle beskikbaar was volgens die beginsel van gefasiliteerde prosessering (*priming*), en gebruik sal word om die stam te voltooi (alhoewel die opdrag was om dit nie te doen nie) – teenoor *bewustelike* herkenning of waarneming, wat lei tot die korrekte voltooiing van 'n alternatiewe woord.

Hierdie verskil is egter uniek aan negatief gelaaiide stimuli, en daar blyk nie 'n “hemisferiese verskil” in die persepsie van positiewe emosie te wees nie, wat blyk die Valensie-hipotese te ondersteun – of ten minste 'n vermenging van die twee (p. 212); volgens Smith en Bulman-Fleming (2004) is daar nie 'n beduidende voorkeur vir die persepsie van positiewe emosionele stimuli in die linkerhemisfeer bo die regterhemisfeer nie. Die opdrag in hierdie studie om 'n bangwegvattekening te maak, kan beskou word as 'n bewustelike aksie, omdat dit 'n teenoorgestelde uitbeelding van deelnemers se vrees verlang, wat insgelyks konkreet uitgebeeld is deur die tekenaksie. Die voorkoms van angswerkers in beide tekeninge (en dat dit blyk toegeneem het volgens die Koppitz- en Puura-skale), dui daarop dat oordrag van negatiewe emosie wat geaktiveer is deur die bangmaaktekening steeds onbewustelik plaasgevind het – en ook volgens gefasiliteerde prosessering (vergelyk Williams et al., 2002, p. 23-24). Die beweeglikheid in die bangwegvattekening blyk daarom wel (al is dit net gedeeltelik) 'n ervaring van positiewe affek te weerspieël.

Die belangrikste waarneming rondom die kwalitatiewe ontleding van deelnemers se tekeninge blyk 'n duidelike onderskeid tussen merkers van onderskeidelik eienskaps- en toestandsangs te wees. Alhoewel die bangwegvattekening oorwegend 'n duidelik waarneembare verligting in angstigheidsaandui, is daar 'n verskeidenheid kwalitatiewe merkers wat nie noodwendig 'n verandering in eienskapsangs aandui nie – wat uiteraard dieperliggend is, en deeglike intervensie verlang. Die voorkoms van byvoorbeeld leë oë, swewende figure, en ontbrekende ledemate wat op moontlike angsprobleme dui, word nie altyd deur skale opgetel nie. Hierdie waarneming hou dus verband met Riethmiller en Handler (1997) se bevinding dat projektiewe tegnieke meer gevestigde dimensies van persoonlikheid blyk te meet.

5. GEVOLGTREKKINGS

Die rangorde van die vrese in Tabel 4 verskil heeltemal van 'n onlangse studie deur Burkhardt (2007) wat die Fear Survey Schedule for Children (FSSC; Scherer, & Nakamura, 1968, en hersien deur Ollendick, 1983) aangepas het vir Suid-Afrikaanse kinders in die middelkinderjare (FSSC-SA). Dieselfde tendens is deur Burkhardt (2003) gevind met die toepassing van die Free Option Method (FOM) by kinders in 'n kindershuis, en in vergelyking met normatiewe populasies (Burkhardt, 2002; Burkhardt et al., 2003). Tabel 23 is 'n opsomming van die rangorde van vrees vir die totale steekproef (N=646) in die Burkhardt (2007)-studie ter wille van vergelyking met die selfgerapporteerde vrese vanuit bangmaaktekeninge (sien Tabel 6).

Tabel 23

Rangorde van vrees volgens die resultate van die FSSC-SA vir 'n normatiewe populasie van kinders in die middelkinderjare

Items	Getal deelnemers	Persentasie van steekproef (N=646)
Om Vigs te kry	507	78.48
Om nie te kan asemhaal nie	451	69.81
Haaie	443	68.58
Om deur 'n kar/vragmotor raakgery te word	442	68.42
Leeus	436	67.49
Om van hoë plekke te val	424	65.63
Bomaanvalle/land wat binnegeval word	423	65.48
Bere/wolwe	405	62.69
Elektrisiteitskok	405	62.69
Tiere	401	62.07

Nota: Vertaal en aangehaal uit Burkhardt (2007, p. 144).

Die FOM vergelyk meer geredelik met selfgerapporteerde vrees vanuit bangmaaktekeninge, omdat dit insgelyks selfgerapporteerde vrese op 'n ongestruktureerde wyse meet deur eenvoudig die vraag “Waarvoor is jy (alles) bang?” aan kinders te stel. Alhoewel die betroubaarheid van ongestruktureerde, selfgerapporteerde meetinstrumente van vrees (soos ook die FOM) nie geredelik bepaal kan word nie, verskaf dit wel 'n breë, onbepaalde beeld van kindervrees (sien Burkhardt et al., 2003, p. 99). McCathie en Spence (1991) beklemtoon ook dat gestruktureerde meetinstrumente van vrees by kinders response of situasies kan voorskryf wat nie noodwendig in die algemeen ervaar word nie. Tabel 24 is 'n opsomming van die rangorde van vrees volgens die FOM in die Burkhardt et al. (2003) -studie.

Tabel 24

Rangorde van vrees volgens die FOM vir 'n normatiewe populasie van kinders in die middelkinderjare

Kategorie	Persentasie van steekproef (N=404)
Slange	45.5
Roofdiere	22.8
Wapens	22.3
Misdaad	14.1
Die dood	13.6
Bendes	12.6
Spinnekoppe	11.6
Vervoer	10.9
Honde	10.6
Krokodille	8.4

Vanuit Tabel 24 is dit duidelik dat selfs met die FOM slegs die kategorie slange vergelyk met die kategorieëse verspreiding van vrees by kinders in 'n kinderhuis. Ook met verwysing na Burkhardt (2003) se bevindinge, blyk die inhoud van vrees by kinders in kinderhuise aansienlik te verskil van die voorkoms in normatiewe populasies. Hierby is daar ook tekens van 'n ontwikkelingsagterstand in terme van vreesinhoud in vergelyking met normatiewe populasies, en versterk die hipotese dat spoke en slange 'n simboliese verband kan inhou (of moet instaan vir 'n ander vrees). Alhoewel 'n simboliese verband versigtig interpreteer moet word, is dit tog belangrik om te verwys na Roy Schafer (in Mitchell & Black, 1995) wat daarop wys dat die manier waarop byvoorbeeld vrees herhalend uitgebeeld word (soos in hierdie populasie) 'n spesifieke identiteitskonsep kan verklap; slange en spoke stel beide iets ontwykend (nie vatbaar nie) voor, en kan byvoorbeeld hierin verband hou met 'n gevoel van onsekerheid of gebrekkige beheer.

'n Voorkoms van angsspesifisiteit is ook waargeneem, wat moeilik is om met normatiewe populasies te vergelyk, omdat vreesinhoud meer algemeen in die literatuur kategorieë bespreek word. Die kinders in hierdie studie was byvoorbeeld bang vir *spesifieke* slange (Kaapse kobra, pofadder), *groot* mans, 'n man met 'n *spookmasker*, 'n spook met *rooi oë en lang, swart hare*, 'n vreemdeling wat *vra of ek saam met hom wil ry*, wat nie noodwendig beteken dat hulle bang is vir byvoorbeeld *alle* slange nie. Dit vergelyk dus met Bowd (1983) se bevinding dat kinders se vrese vir diere afhang van assosiasie, en Muris et al. (2003) se klem op die verband met leer (tipe inligting of assosiasie) en die intensiteit van vrees. Vrees kan dus kontekstspesifiek wees, en dit is belangrik om die oorsprong van vrese in ag te neem. Die hoë voorkoms van vrese vir slange en spoke in hierdie groep, kan daarom ook die gevolg van leer wees, omdat die kinders heeldag met mekaar deurbring, en hulle dus later mekaar se vrese kan begin deel, soos ook Weisz et al. (1993) beklemtoon dat sosialisering 'n bepalende rol in kindervrese kan speel.

Muris, Du Plessis, en Loxton (in druk) het ook onlangs gevind dat sogenaamde indirekte leer (modellering en negatiewe inligting) die mees prominente bron van vrees binne 'n normatiewe Suid-Afrikaanse populasie was – ongeag kulturele agtergrond.

Tabel 25 vergelyk die gemiddelde totale angsvlakke, en volgens angsvreuring-subskale van die SCAS vir 'n normatiewe populasie (N=665) van kinders in die middelkinderjare en vroeë adolessensie (mean ouderdom = 10.7-jaar, SD=1.6) in die Muris et al. (2002)-studie.

Tabel 25

Gemiddelde angsvlakke van die SCAS vir 'n normatiewe populasie van kinders in die middelkinderjare en vroeë adolessensie

Angsskaal	Mean	Std.Dev.
Totale angstelling	40.03	9.96
Obsessief-kompulsiewe angsvreuring	7.43	1.70
Veralgemeende angsvreuring	7.23	1.47
Sosiale fobie	6.80	1.12
Paniekvreuring en agorafobie	6.73	2.84
Skeidingsangs	6.58	1.82
Fobie (beseringstipe)	5.25	1.66

Vanuit Tabel 25 is dit duidelik dat die totale angstelling minder vir 'n normatiewe populasie (M=40.03, SD=9.96) was, as wat voorgekom het by kinders in kinderhuise beide voor (M=52.97, SD=14.71) en na (M=51.87, SD=16.47) die intervensiestadium van die studie (sien Tabel 18).

Gemiddelde itemladings in die Muris et al. (2002)-studie volgens die SCAS het daarop gedui dat simptome van obsessief-kompulsiewe angsvreuring, veralgemeende angsvreuring, sosiale fobie, en skeidingsangs die meeste voorkom by Suid-Afrikaanse kinders (ook in vergelyking met die SCARED wat in die studie gebruik is). Tabel 25.1 is 'n opsomming van die rangorde van gemiddelde itemladings vir die subskale van die SCAS in die Muris et al. (2002)-studie.

Tabel 25.1

Rangorde van gemiddelde itemladings van die subskale van die SCAS vir 'n normatiewe populasie

Angs-subskaal	Mean	Std.Dev.
(1) Obsessief-kompulsiewe angsvreuring	1.24	0.60
(2) Veralgemeende angsvreuring	1.21	0.60
(3) Sosiale fobie	1.13	0.60
(4) Skeidingsangs	1.10	0.60
(5) Fobie (beseringstipe)	1.05	0.50
(6) Paniekvreuring en agorafobie	0.75	0.90

Tabel 25.1 dui daarop dat simptome van die onderskeie angsvreurings gemiddeld volgens die kategorie soms by Suid-Afrikaanse kinders voorgekom het. In vergelyking met Tabel 18.1 is dit duidelik dat angsvlakke by kinders in kinderhuise vir die onderskeie subskale van die SCAS hoër was. Die rangorde van angsvreurings verskil ook met simptome van skeidingsangs wat mees prominent is by kinders in kinderhuise, opgevolg deur veralgemeende angsvreuring, en obsessief-kompulsiewe vreuring, wat elkeen *gereeld* binne hierdie populasie blyk voor te kom. Behalwe vir die rangorde en angsvlakke wat verskil, blyk die mees prominente angsvreurings volgens die subskale van die SCAS dieselfde te wees in beide populasies; Carr (2006) noem ook dat skeidingsangs kan piek teen die einde van die kinderjare (p. 462).

Die bevinding dat deelnemers die sterkste staatgemaak het op emosioneel-gefokusde angsheer, toon 'n verband met die hoë voorkoms van simptome van skeidingsangs volgens die SCAS. Burkhardt (2003) noem ook dat religieuse vertroosting in hierdie populasie moontlik so 'n gewilde hanteringstrategie is, omdat dit 'n effek kan wees van die Christelike opvoedingsomgewing van die kinders. Hierby is kinders in kinderhuise ook afhanklik van maatskaplike werkers en pleegouers vir emosionele ondersteuning, en wat dikwels as 'n tipe emosionele 'vang(veiligheids-)net' moet funksioneer. Die klem op emosioneel-gefokusde beheer beteken egter ook dat die kinders 'n sterk bewustheid van emosies toon, en dat hulle selfs hipersensitief daarvoor is (ook as gevolg van ontwikkelingstrauma) – wat nie noodwendig beteken dat hulle emosioneel onvolwasse is nie (vergelyk Otto, 2006), maar eerder dat hulle 'n geïntensifiseerde reaksie op emosionele toenadering en verlies het.

Brown et al. (1986) het gevind dat 'n soeke na toenadering (en die gebruik van sogenaamde vermydende gedagtepatrone) verband hou met geïnternaliseerde simptome, en wat dus die intensiteit van die betrokke angsp probleem kan vererger. Hernandez (2008) wys ook daarop dat emosioneel-gefokusde angsheer selfs kan bydra tot meer intense angserverings. Tremewan en Strongman (1991)

het egter bevind dat ook normatiewe populasies sekondêre angsbeheer as die mees effektiewe aanpassingstrategie ag – wat moontlik toe te skryf is aan die betrokke ouderdomsgroep se afhanklikheid van volwassenes. Hernandez (2008) beklemtoon dat dit belangrik is om aanpassingstrategieë te onderrig, spesifiek in gevalle waar kinders voel dat hulle nie beheer het nie, of hulle sosiaal onttrek en/of skuld verplaas op ander.

In reaksie op die navorsingsvraag is dit waargeneem dat projektiewe narratiewe meer gedifferensieerd was as die inhoud van bangwegvattekeninge van dieselfde deelnemers, en alhoewel emosioneel-gefokuse angsbeheer voorrang gekry het, het deelnemers in die eksperimentele groep ook meer gebruik gemaak van primêre angsbeheer in vergelyking met hulle bangwegvattekeninge. Die gebruik van projektiewe narratiewe blyk dus meer gedifferensieerde oplossings te ontlok het, en die bevinding dat eienaarskap van projektiewe grotendeels plaasgevind het, beteken dat dit ook hierdie oplossingsmoontlikhede vir die self beskikbaar gemaak het. Saam met die bevinding dat die invoeging van meer detail in die bangwegvattekeninge van deelnemers in die eksperimentele groep voorgekom het, beklemtoon dit dat die gebruik van projektiewe narratiewe wel 'n effektiewe tegniek kan wees om leer te versterk – spesifiek omdat Coates en Coates (2006) gevind het dat narratiewe rondom tekeninge verband hou met kinders se kognitiewe prosesse.

Die kwalitatiewe ontleding van tekeninge het op 'n onderskeid tussen toestands- en eienskapsangs gedui. 'n Verligting in toestandsangs (bangwegvattekeninge) was duidelik waarneembaar in gesigsuitdrukking wat meer positiewe affek uitgebeeld het, die invoeging van detail, perspektief wat meer beweging aandui, beweging na regs in die plasing van figure, en groter mens-tekeninge, terwyl oordrag van eienskapsangs tussen die twee tekeninge plaasgevind het soos waargeneem in die hoë voorkoms van leë oë, die weglating van liggaamsdele (spesifiek hande en voete), swewende mensfigure, distorsie van liggaamsdele of perspektief, skewe mensfigure, min versiering of invoeging van objekte, en ek-figure wat jonger lyk as hulle biologiese ouderdom.

Hierdie bevinding vergelyk dus met Spielberger en Rickman (1990) wat bevind het dat metings van toestandsangs kan fluktueer, maar nie eienskapsangs nie. Soos reeds genoem, vergelyk vrees ook meer met die ervaring van toestandsangs, en kan verklaar hoekom bangwegvattekeninge verligte affek getoon het. Verminderde toestandsangs kan ook verband hou met die sterk afname in simptome van veralgemeende angsversteuring na die intervensiestadium volgens die SCAS.

Alhoewel daar nie 'n beduidende eksperimentele effek waargeneem is nie, is dit belangrik om daarop te let dat die gemiddelde angsvlakke proporsioneel baie laer was in beide tekeninge, as volgens die SCAS-vraelys. Dit bevestig dus dat die meetinstrument wat gebruik word die meting van angs/vrees kan beïnvloed (vergelyk Burkhardt et al., 2003), en dat die gebruik van tekeninge by kinders minder toestandsangs ontlok as vraelyste (vergelyk ook Tielsch & Jackson Allen, 2005). Tekeninge bly dus 'n effektiewe, en nie-bedreigende tegniek of metodiek om angsfenomene by kinders te ondersoek – ook in populasies waar 'n sterk moontlikheid van angspore vooraf vermoed word.

6. SAMEVATTING

Die studie het die effek van 'n kombinasie van projektiewe narratiewe en tekeninge wat die wegneem van vrees uitbeeld op die angsvlakke van kinders in kinderhuise ondersoek. Die inhoud van vrese vanuit bangmaaktekeninge het daarop gedui dat die kategorieë spoke, slange, en mense die mees algemene vrese in hierdie populasie is, en dat ongedifferensieerde vrese ook algemeen voorgekom het. In vergelyking met normatiewe populasies, is hierdie vrese nie ouderdomspesifiek nie, en vergelyk dit meer met die normatiewe vrese van 'n jonger ouderdomsgroep. Angsbeheer vanuit bangwegvattekeninge het daarop gedui dat kinders in kinderhuise sterk steun op emosioneel- (sekondêre) gefokusde strategieë, spesifiek van 'n religieuse aard. Die inhoud van projektiewe narratiewe het dieselfde tendens getoon, alhoewel voorgestelde oplossings hier meer gedifferensieerd was. Eienaarskap van projeksies het ook grotendeels plaasgevind.

Daar is nie 'n beduidende eksperimentele effek volgens die onderskeie angsskale gevind nie, alhoewel gemiddelde angsvlakke laer was in die tekeninge as volgens die SCAS-vraelys. Tekeninge word dus as 'n effektiewe tegniek geag om angsfenomene te ondersoek. 'n Vergelyking van die gemiddelde itemladings van die subskale van die SCAS het daarop gedui dat simptome van skeidingsangs, veralgemeende angsversteuring, en obsessief-kompulsiewe angsversteuring algemeen by kinders in kinderhuise voorkom.

Die kwalitatiewe ontleding van tekeninge het op 'n duidelike onderskeid tussen toestands- en eienskapsangs gedui, waar 'n definitiewe verligting van toestandsangs in die bangwegvattekeninge waargeneem is, alhoewel meer gevestigde angsmerkers van eienskapsangs nie noodwendig verander het nie. Daar is ook aanduidings dat oordrag van negatief geaktiveerde emosionele stimuli tussen die twee tekeninge op 'n onbewuste vlak plaasgevind het. Die uitbeelding van beweging (spesifiek in die mensfigure of self) in die bangwegvattekeninge van al die deelnemers blyk egter daarop te dui dat positiewe affek wel ervaar is, en die inbring van meer detail in die tekeninge van deelnemers in die eksperimentele groep, is 'n aanduiding dat projektiewe narratiewe gehelp het om 'n gevoel van beheer te versterk of te konkretiseer.

6.1 Aanbevelings en tekortkominge van die studie

Toekomstige navorsing sal daarby baat om 'n vergelykende, normatiewe (gesin en sibbe) groep te betrek – ook om spesifiek die eksperimentele effek op die tekening te ondersoek, sowel as om 'n duideliker onderskeid tussen angsmerkers van onderskeidelik toestands- en eienskapsangs te kan maak. Dit sal dus dan ook belangrik wees om kwalitatiewe merkers te vergelyk met 'n gestandaardiseerde vraelys wat toestands- en eienskapsangs meet, soos die STAIC (Spielberger, 1983). 'n Groter steekproef sal ook vergelykende statistieke tussen geslag en kulturele groepe bemiddel, sowel as om die geldigheid van die SCAS vir kinders in kinderhuise te bepaal deur middel van 'n faktorontleding. Hierby kan die studie daarby baat deur tekening deur meer as een sielkundige te laat evalueer, en 'n gemiddelde angstelling volgens die Puura- en Koppitz-skale te verkry – wat ook die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe waarnemings sal versterk.

Die resultate van die studie wys op korttermyn verligting van ang, en dit is daarom belangrik om ook die langtermyn-effek, en dus die effektiwiteit van bangwegvattekening en projektiewe narratiewe as 'n terapeutiese intervensie, te ondersoek. Dit sal ook bydra om meer gedefinieerd tussen die invloede van toestand- en eienskapangs te kan onderskei.

Die hoë angsvlakke van kinders in kinderhuise in vergelyking met normatiewe populasies, regverdig 'n behoefte aan moontlike groepintervensie; die hoë voorkoms van skeidingsangs en veralgemeende angsversteuring bevestig ook dat kinders in kinderhuise 'n weerlose populasie is, wat baie sensitief benader moet word – spesifiek omdat die kombinasie van hulle angsheer op 'n hipersensitiewe emosionele ingesteldheid dui. Muris et al. (2002) noem byvoorbeeld dat simptome van obsessief-kompulsiewe angsversteuring juis kan dui op 'n tipe beheermeganisme, wat sal verklaar hoekom dit ook in hierdie populasie so algemeen voorkom, veral as 'n algemene verlies aan 'n gevoel van sekuriteit en beheer by kinders in kinderhuise 'n bykomende rol speel.

Ter afsluiting die volgende aanhaling, weer van Pi Patel, wat die uitdrukking en erkenning van affek beklemtoon.

The matter is difficult to put into words. For fear, real fear, ... seeks to rot everything, even the words with which to speak of it. So you must fight hard to express it. You must fight hard to shine the light of words upon it. Because if you don't, if your fear becomes a wordless darkness that you avoid, perhaps even manage to forget, you open yourself to further attacks of fear because you never truly fought the opponent who defeated you. (p. 162)¹.

Verwysingslys

- Abt, L.E., & Bellak, L. (Eds.). (1979). *Projective psychology: Clinical approaches to the total personality*. New York: Grove Press, Inc.
- Achuff, P. (2001). The lateralization of emotion. *Brain & Mind*, (14). Onttrek van <http://www.cerebromente.org.br/n14/mente/lateralization.htm>
- Band, E.B., & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Barber, J.G., & Delfabbro, P.H. (2004). *Children in foster care*. New York: Routledge.
- Barrios, B.A., & O'Dell, S.L. (1989). Fears and anxieties. In E.J. Mash & R.A. Barkley, *Treatment of childhood disorders* (pp. 167-221). New York: The Guilford Press.
- Bender, L. (1952). *Child psychiatric techniques*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Biersteker L., & Robinson, S. (2000). Socioeconomic policies: Their impact on children in South-Africa. In D. Donald, A. Dawes, & J. Louw (Eds.), *Addressing childhood adversity* (pp. 100-121). Cape Town: David Phillip.
- Birmaher, B., Ketharpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, M., Kaufman, J., & McKenzie Neer, S. (1997). The screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 545-553.
- Bornholt, L. J., & Ingram, A. (2001). Personal and social identity in children's self-concepts about drawing. *Educational Psychology*, 21 (2), 151.
- Bowd, A. D. (1983). Children's fears of animals. *The Journal of Genetic Psychology*, 142, 313-314.

- Bronner, H.W., & Bowers, A.M. (1930). *The structure and meaning of psychoanalysis*. New York: Alfred A. Knopf.
- Brown, J.M., O'Keeffe, J., Sanders, S.H., & Baker, B. (1986). Developmental changes in children's cognition to stressful and painful situations. *Journal of Pediatric Psychology, 11* (3), 343-357.
- Buck, J.N. (1948). The H-P-T technique: a qualitative and quantitative scoring manual. *Journal of Clinical Psychology, 4*, 317-396.
- Burkhardt, I K-E. (2002). *Fears in a selected group of middle childhood South African children: A cross-cultural study*. Ongepubliseerde Magistertesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Burkhardt, I K-E. (2003). *The fears expressed and coping mechanisms of a selected group of middle childhood South African children living in a children's home*. Ongepubliseerde Magistertesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Burkhardt, K., Loxton, H., & Muris, P. (2003). Fears and fearfulness in South-African children. *Behaviour Change, 20* (2), 94-102.
- Burkhardt, I K-E. (2007). *An assessment instrument for fear in middle childhood South African children*. Ongepubliseerde Doktorale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Burkhardt, K., & Loxton, H. (2008). Fears, coping and perceived efficacy of coping mechanisms among South African children living in children's homes. *Journal of Child and Adolescent Mental Health, 20* (1): 1-11.
- Burkitt, E., & Barnett, N. (2006). The effects of brief and elaborate mood induction procedures on the size of young children's drawings. *Educational Psychology, 26* (1), 93-108.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterizations on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology, 21* (4), 565-583.

- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology, 24* (3), 314-343.
- Butler, T.R., Olson, C., & Wilson, J.F. (In druk). Human emotion and hemispheric lateralization: Evidence from emotionally-valenced drawings by adults. *Neuropsychologia*. Verwysing onttrek Mei, 2008, van http://www6.wittenberg.edu/lib/witt_pubs/honors/index.php?id=32&return_sort=year
- Carey, M., & Russel, S. (2002). Externalising – commonly asked questions. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 2*, 76-84.
- Carey, M., & Russel, S. (2003). Re-Authoring: Some answers to commonly asked questions. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 3*, 60-71.
- Carr, A. (2006). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach (2nd Edition)*. London: Routledge.
- Cattell, R.B., & Scheier, I.H. (1958). The nature of anxiety. A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports, 4*, 351-388.
- Cherney, I.D., Seiwart, C.S., Dickey, T.M., & Flichtbeil, J.D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology, 26* (1), 127-142.
- Coates, E. (2002). 'I forgot the sky!' Children's stories contained within their drawings. *International Journal of Early Years Education, 10* (1), 21-35.
- Coates, E., & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education, 14*(3), 221-241.
- Croake, J.W. (1969). Fears in children. *Human Development, 12*, 239-247.

- Flannery, K.A., & Watson, M.W. (1991). Perceived competence in drawing during middle childhood years. *Visual Arts Research*, 17, 66-71.
- Fonseca, A.C., Yule, W., Erol, N. (1994). Cross-cultural Issues. In T.H. Ollendick, N.J. King, & W. Yule (Eds.), *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 67-86). New York: Plenum Press.
- Fox, H. (2003). Using therapeutic documents: a review. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 4, 26-36.
- Fox, T.J., & Thomas, G.V. (1997). Children's drawings of an anxiety-eliciting topic: Effects on the size of the drawing. *British Journal of Clinical Psychology*, 29, 71-81.
- Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (1997). *Playful approaches to serious problems: Narrative therapy with children and their families*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Freud, S. (1919). *Totem and taboo*. New York: Moffatt, Yard & Co.
- González, R.C., Biever, J.L., & Gardner, G.T. (1994). The multicultural perspective in therapy: A social constructionist approach. *Psychotherapy*, 3 (3), 515-523.
- Hammer, E.F. (1969). DAP: Back against the wall? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 151-156.
- Handler, L., & Reyher, J. (1966). Relationship between GSR and anxiety indexes in projective drawings. *Journal of Consulting Psychology*, 46, 211-219.
- Hare-Mustin, R.T. (1997). A postmodern analysis of therapy. In M.M. Gergen, & S.N. Davis (Eds.). *Toward a new psychology of gender*. New York, NY: Routledge.
- Harris, D.B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity. A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man Test*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.

- Hawkins, B. (2002). Children's drawing, self expression, identity and the imagination. *International Journal of Art & Design Education*, 21 (3), 209-219.
- Hergenhahn, B.R., & Olson, M.H. (2003). *An introduction to theories of personality*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hernandez, B.C. (2008). *The children's coping behaviour questionnaire: Development and validation*. Ongepubliseerde Magistertesis, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Hovsepian, W., Slaymaker, F., & Johnson, J.E. (1980). Handedness as a determinant of left-right placement in human figure drawings. *Journal of Personality Assessment*, 44 (5), 470-473.
- Ingman, K.A., Ollendick, T.H., & Akande, A. (1999). Cross-cultural aspects of fears in African children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 337-345.
- Izard, C.E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum.
- Jacobs, L.J., & Van der Merwe, S.E. (1992). *Die interpretasie van kindertekeninge*. Pretoria: Academica.
- Jolley, R.P., & Vulic-Prtoric, A. (2001). Croatian children's experience of war is not reflected in the size and placement of emotive topics in their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 107-110.
- Koppitz, E.M. (1966). Emotional indicators on human figure drawings of children: A validation study. *Journal of Clinical Psychology*, 22 (3), 313-315.
- Koppitz, E.M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. London: Grune & Stratton.

- Koppitz, E.M. (1969). Emotional indicators in human figure drawings of boys and girls from lower and middle-class backgrounds. *Journal of Clinical Psychology, 25* (4), 432-434.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. 2nd Ed. New York: Routledge & Kegan.
- Kuznetsova, T.I. (2005). Social stereotypes of the perception of graduates of children's homes. *Russian Education and Society, 47* (2), 19-30.
- Lambert, E.B. (2005). Children's drawing and painting from a cognitive perspective: A longitudinal study. *Early Years, 25* (3), 249-269.
- LaRoque, S.D., & Obrzut, J.E. (2006). Pencil pressure and anxiety in drawings: A techno-projective approach. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*, 381-393.
- Lazarus, A. (2003). Multimodal therapy: Technical eclecticism with minimal integration. In J.C. Norcross, & M.R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration*, (pp. 231-263). New York: Oxford University Press.
- Leonard, M. (2006). Children's drawings as a methodological tool: Reflections on the eleven plus system in Northern Ireland. *Irish Journal of Sociology, 15* (2), 52-66.
- Lillard, A. (2001). Pretending, understanding pretence and understanding minds. In S. Reifel (Ed.), *Theory in context and out: Play and culture studies*, Volume 3 (pp. 233-254). Westport, CT: Ablex.
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Mash, E.J., & Wolfe, D.A. (2005). *Abnormal child psychology*. 3rd Edition. Toronto: Wadsworth.
- McCathie, H., & Spence, S.H. (1991). What is the revised fear survey schedule for children measuring? *Behaviour Research and Therapy, 29*, 495-502.

- McClelland, D., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, *96*, 690-702.
- Meyer, J.C. (2004). Vroeë adolessensie. In J. Wait, J.C. Meyer, & H.S. Loxton (eds.). *Menslike ontwikkeling: 'n Psigososiale perspektief* (pp. 151-164). Parow Oos, Kaapstad: Ebony Books.
- Minister of Social Development. (2003). *Children's Bill*. [B 70D-2003]. Pretoria: Republic of South Africa.
- Minister of Social Development. (2006). *Children's Amendment Bill*. [B 19B-2006]. Pretoria: Republic of South Africa.
- Mitchell, S.A., & Black, M.J. (1995). *Freud and Beyond: A history of modern psychoanalytic thought*. New York: BasicBooks.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Morris, R.J., & Kratochwill, T.R. (1991). Childhood fears and phobias. In T.R. Kratochwill, & R.J. Morris, *The Practice of Child Therapy* (pp. 76-114). New York: Pergamon Press.
- Muris, P., Bodden, D., Merckelbach, H., Ollendick, T. H., & King, N. (2003). Fear of the beast: a prospective study on the effects of negative information on childhood fear. *Behaviour Research & Therapy*, *41* (2), 195.
- Muris, P., Loxton, H., Neumann, A., Du Plessis, M., King, N., & Ollendick, T. (2006). DSM-defined anxiety disorders symptoms in South African youths: Their assessment and relationship with perceived parental rearing behaviors. *Behavior Research and Therapy*, *44*, 883-896.
- Muris, P., Merckelbach, H., Gadet, B., & Moulart, V. (2000). Fears, worries, and scary dreams in 4- to 12-year-old children: their content, developmental pattern, and origins. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29* (1), 43-52.

- Muris, P., Merckelbach, H., Mayer, B., & Prins, E. (2000). How serious are common childhood fears? *Behaviour Research and Therapy*, 38, 217-228.
- Muris, P., Schmidt, H., Engelbrecht, P., & Perold, M. (2002). DSM-IV defined anxiety disorder symptoms in South-African children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1360-1368.
- Muris, P., Du Plessis, M., & Loxton, H. (In druk.) Origins of common fears in South African children. *Journal of Anxiety Disorders*. doi:10.1016/j.janxdis.2008.03.004
- Newman, B.M., & Newman, P.R. (2003). *Development through life. A psychosocial approach*. 8th Ed. London: Thomson Wadsworth.
- Nicholas, B., Roberts, S., & Wurr, C. (2003). Looked after children in residential homes. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 78-83.
- O'Connell, A.N. (1980). Karen Horney: Theorist in psychoanalysis and feminine psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 5 (1), 81-93.
- Ollendick, T.H. (1983). Reliability and validity of the revised fear survey schedule for children (FSSC-R). *Behaviour Research and Therapy*, 21 (6), 685-692.
- Ollendick, T.H., & King, N.J. (1994). Fears and their level of interference in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 32, 635-638.
- Ollendick, T.H., King, N.J., & Muris, P. (2002). Fears and phobias in children: Phenomenology, epidemiology, and aetiology. *Child and Adolescent Mental Health*, 7 (3), 98-106.
- Ollendick, T., King, N., & Yule, W. (1994). *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum.

- Ollendick, T.H., Yang, B., King, N.J., Dong, Q., & Akande, A. (1996). Fears in American, Australian, Chinese, and Nigerian children and adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 213-220.
- Onwuegbuzie, A.J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 351-383). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Öst, L., & Treffers, P. (2001). Onset, course, and outcome for anxiety disorders in children. In W. Silverman, & P. Treffers (eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents. Research Assessment and Intervention* (pp. 293-312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Otto, M. (2006). *Die effek van gestaltgroepsterapie op die emosionele bewustheid van die kind in die kindershuis*. Ongepubliseerde Magistertesis: Unisa.
- Paine, P., Alves, E., & Tubino, P. (1985). Size of human figure drawing and Goodenough-Harris scores of pediatric oncology patients: A pilot study. *Perceptual Motor Skills*, 60, 911-914.
- Papalia, D.E., & Olds, S.W. (1995). *Human development*. 6th Ed. New York: McGraw-Hill.
- Peleg-Popko, O., & Dar, R. (2001). Marital quality, family patterns, and children's fears and social anxiety. *Contemporary Family Therapy*, 23 (4), 465-487.
- Perrin, S. (1994). Education in the arts is in an education for life. *Phi Delta Kappan*, 75, 452-466.
- Pillar, A.D. (1998). What do children think about the drawing process? *International Journal of Art and Design Education*, 17 (1), 81-86.
- Potter, E.F., & Eden, K.M. (2001). *Children's motivational beliefs about art: Exploring age differences and relation to drawing behaviour*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, April 10-14.

- Puura, A., Puura, K., Rorarius, M., Annila, P., Viitanen, H., & Baer, G. (2005). Children's drawings as a measure of anxiety level: A clinical pilot study. *Pediatric Anesthesia, 15*, 190-193.
- Rabin, A.I. (Ed.). (1986). *Projective techniques for adolescents and children*. New York: Springer Publishing Company.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. East Sussex, UK: Psychology Press Ltd.
- Reed, L.J., Carter, B.D., & Miller, L.C. (1992). Fear and anxiety in children. In C.E. Walker, & M.C. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology* (pp. 237-260). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Richards, R. (2003). *'My drawing sucks!' Children's belief in themselves as artists*. Paper presented at NZARE/AARE Conference 2003, 29 November – 3 December.
- Riethmiller, R.J., & Handler, L. (1997). The great figure drawing controversy: The integration of research and clinical practice. *Journal of Personality Assessment, 69* (3), 448-496.
- Rose, S.E., Jolley, R.P., & Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *International Journal of Art & Design Education (JADE), 25* (3), 341-349.
- Rosensteil, A.K., & Gardner, H. (1977). The effect of critical comparison upon children's drawings. *Studies in Art Education, 19* (1), 36-44.
- Sadock, B.J., & Sadock, V.A. (2003). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry. (9th Edition)*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Sandelowski, M. (2003). Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 321-350). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Sapa (2008). *1,5 million children orphaned in SA*. Onttrek November, 2008, van http://www.iol.co.za/index.php?set_id=1&click_id=124&art_id=nw20081027115505775C163510
- Scherer, M.W., & Nakamura, C.Y. (1968). A fear survey schedule for children (FSS-FC): A factor analytic comparison with manifest anxiety (CMAS). *Behaviour Research and Therapy*, 6, 173-182.
- Shore, G.N., & Rapport, M.D. (1998). The fear survey schedule for children revised (FSSC-HI): Ethnocultural variations in children's fearfulness. *Journal of Anxiety Disorders*, 12 (5), 437-461.
- Smith, S.D., & Bulman-Fleming, M.B. (2005). An examination of the right-hemisphere hypothesis of the lateralization of emotion. *Brain and Cognition*, 57, 210-213.
- Spangler, W.D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112, 140-154.
- Spence, S.H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 545-566.
- Spence, S.H. (2001). Prevention strategies. In M.W. Vasey, & M.R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 325-351). New York: Oxford University Press.
- Spielberger, C.D. (1983). *Manual for the State Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D., & Rickman, R.L. (1990). Assessment of state and trait anxiety. In R. Noyes, M. Roth, & G.D. Burrows (Eds.), *Handbook of anxiety: Volume 2. Classification, etiological factors and associated disturbances* (pp. 31-52). Amsterdam: Elsevier.
- Statsoft. (2007). *Statistica Version 8.0*. Proprietary Software: Statsoft.
- St. Clair, M., & Wigren, J. (1995). *Object Relations and Self Psychology. An introduction*. 2nd Ed. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

- Stefanatou, A., & Bowler, D. (1997). Depiction of pain in the self-drawings of children with sickle cell disease. *Child: Care, Health and Development*, 23, 135-155.
- Steyn, H. (2005). *'n Voorbereidingsprogram vir die kinderhuiskind met die oog op gesinshereniging*. Ongepubliseerde Magistertesis, Unisa.
- Street, C. (1999). *Providing residential services for children and young people: A multidisciplinary perspective*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Tallandini, M.A., & Valentini, P. (1991). Symbolic prototypes in children's drawings of schools. *Journal of Genetic Psychology*, 152, 179-190.
- Taussig, H.N. (2002). Risk behaviors in maltreated youth placed in foster care: A longitudinal study of protective and vulnerability factors. *Child Abuse & Neglect*, 26, 1179-1199.
- Thomas, E.J., Schmidt, K.L., & Barnett, J. (1996). Size, detail, and line heaviness in children's drawings as correlates of emotional distress: (More) negative evidence. *Journal of Personality Assessment*, 67 (1), 127-141.
- Thomas, G.V., & Jolley, R.P. Drawing conclusions: a re-examination of empiracal and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 37, 127-139.
- Thompson, C. (1999). Action, autobiography and aesthetics in young children's self-initiated drawings. *Journal of Art & Design Education*, 18 (2), 155-161.
- Tielsch, A.H., & Jackson Allen, P. (2005). Listen to them draw: Screening children in primary care through the use of human figure drawings. *Pediatric Nursing*, 31 (4), 320-327.
- Tremewan, T., & Strongman, K.T. (1991). Coping with fear in early childhood: Comparing fiction with reality. *Journal of Early Child Development and Care*, 71, 13-34.

- UNAIDS, UNICEF, & USAID. (2004). *Children on the brink 2004: A joint report on new orphan estimates and a framework for action*. Onttrek April, 2008, van <http://www.unicef.org>
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2004). The conception of self in children's narratives. *Early Child Development and Care, 174* (1), 81-97.
- Van der Kolk, B.A. (2005). Developmental trauma disorder. *Psychiatric Annals, 35* (5), 401-408.
- Van der Merwe, M.C. (1998). *Die invloed van interpersoonlike verhoudings op die kind in die kindershuis – 'n Maatskaplikewerk-perspektief*. Ongepubliseerde Magistertesis, Universiteit van Pretoria.
- Viola, W. (1944). *Child art*. 2nd Ed. London: University Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Wait, J. (2004). Die middel-kinderjare. In J. Wait, J.C. Meyer, & H.S. Loxton (eds.). *Menslike ontwikkeling: 'n Psigososiale perspektief* (pp. 131-149). Parow Oos, Kaapstad: Ebony Books.
- Waszak, C., & Sines, M.C. (2003). Mixed methods in psychological research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 557-576). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Watson, M., & Schwartz, S. (2000). The development of individual styles in children's drawing. *New Directions for Child and Adolescent Development, 90*, 49-63.
- Weisz, J.R., Sigman, M., Weiss, B., & Mosk, J. (1993). Parent reports of behavioural and emotional problems among children in Kenya, Thailand, and the United States. *Child Development, 64*, 98-109.


Westenberg, P., Siebelink, B., & Treffers, P. (2001). Psychosocial developmental theory in relation to anxiety and its disorders. In W. Silverman, & P. Treffers (eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents. Research assessment and intervention* (pp. 72-89). Cambridge: Cambridge University Press.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

Williams, J.M.G., Watts, F.N., Macleod, C., & Mathews, A. (2002). *Cognitive psychology and emotional disorders. (2nd Edition)*. Chichester, England: Wiley.

Addendum A

Page 1 of 1

 You forwarded this message on 07/03/2008 09:17.

Olivier, AJ, Mnr <13796402@sun.ac.za>

From: A Lamprecht [maatskaplik@kaapkerk.co.za]

Sent: Thu 06/03/2008 10:43

To: Olivier, AJ, Mnr <13796402@sun.ac.za>

Cc:

Subject: RE: Versoek: Navorsing [REDACTED]

Attachments:

Ons verw: Studie

Mnr Olivier

U e-pos van 4/3/08 verwys. Toestemming word aan u gegee om navorsing binne die BADISA kinderruimtes te doen op voorwaarde dat:

- 1) Die kinderruimte ook individueel toestemming verleen.
- 2) U aan die kinderruimte terugvoer gee oor die navorsingsresultate, soos ooreengekom.
- 3) Die anonimiteit van die kinders beskerm word.

Ek wens u sterkte toe met u navorsing en studie.

Me R van Zyl
Direkteur: Maatskapliedieningsprogramme

BADISA
'n Gesamentlike bedieningsaksie van die
NGK (Wes- en Suid-Kaap) en VGKSA (Kaapland)
Privaatsak X8
BELLVILLE
7530
Tel: 021-957 7130
Faks: 021-957 7131
E-pos: maatskaplik@kaapkerk.co.za
Webtuiste: www.badisa.org.za

'n Geregistreerde Organisasie sonder Winsoogmerk
Reg.Nr: 011-891

"Hierdie boodskap mag beskermde of vertroulike inligting bevat. Indien u nie die geadresseerde soos aangedui is nie, mag u nie hierdie boodskap aanstuur of kopieer nie. In so 'n geval moet u die boodskap vernietig en asseblief die sender daarvan per kerende e-pos in kennis stel. Menings, afleidings en ander inligting in hierdie boodskap wat nie verband hou met die amptelike bedryf van BADISA nie, is nie gegewe of goedgekeur deur BADISA nie."

Inhoud van die studie (deelnemers): *Die effek van projektiewe narratiewe op kinders in 'n kinders se tekening van vrees.*

Hierdie studie gaan oor kinders tussen die ouderdomme van 8- en 12-jaar. Ek as navorser is geïnteresseerd in kinders se tekening van goed wat hulle bangmaak. Elkeen van julle wat bereid is om deel te neem aan die studie, gaan 'n gelyke kans hê om gekies te word, soos wanneer 'n mens name in 'n hoed gooi en dan 10 kaartjies kies sonder om te weet wie se naam dit is. As jy gekies word gaan ek en jy bietjie eenkant sit en werk. Ek gaan vir jou vra om vir my twee tekening te maak, en dan gaan ons bietjie daaroor gesels. Jy gaan ook vir my 'n paar vragies invul op jou eie oor jou gevoelens nadat jy geteken het. Alles wat ons oor gesels gaan opgeneem word op 'n diktafoon (wys diktafoon en demonstreer hoe dit werk) sodat ek na die tyd alles kan onthou wat ons gesê het. Ek gaan ook jou tekening en die vragies wat jy beantwoord het, hou vir my studie. Jy gaan egter anoniem bly, wat beteken dat iemand nie na die tyd jou naam gaan weet of jou sal kan pas by wat jy gesê of gedoen het nie. As jy bereid is om deel te wees, en gekies word uit die hoed, kan jy nog steeds enige tyd van die studie besluit om nie verder aan te gaan nie, soos as jy ongemaklik of bang voel of net nie meer lus is om te gesels nie, en dit sal niks sleg aan jou of enige iemand anders doen nie.

Dit maak ook glad nie saak as jy van die begin af voel jy wil eerder nie deelneem aan die studie nie, of as jy graag wil deel wees en jou naam word nie gekies nie, want die ander kinders kan weer vir julle 'n lekker storie vertel van wat daar gebeur het.

Hiermee gee ek,, toestemming dat my deelname aan die studie, *Die effek van projektiewe narratiewe op kinders in 'n kinderhuis se tekeninge van vrees*, gebruik mag word vir navorsingsdoeleindes en die skryf van 'n tesis/artikel. Alles wat ek sê word op 'n diktafoon (wys en demonstreer) opgeneem. My identiteit sal deurentyd anoniem gehou word (niemand sal na die studie my naam weet of my naam kan pas by wat ek gesê of gedoen het nie), en ek is in kennis gestel dat ek ter enige tyd van die studie mag besluit om te onttrek (as ek byvoorbeeld ongemaklik voel), sonder dat dit my negatief sal raak. Hierdie proses (hoe die studie werk) en die inhoud van die studie (waaroor die studie gaan) is aan my verduidelik deur die navorser, Andries Olivier, op die te

.....
 Deelnemer

.....
 Andries Olivier (Navorser)

083 689 0901

.....
 Kinderhuishoof en wetlike voog

Me. Mariechen Perold (Studieleier)

021 808 2307

Maryke Hunter-Hüsselmann (Onbetrokke kontakpersoon)

021 808 4623

Addendum B

Kategorieese verspreiding volgens gelyktydige vergelyking van geslag en ouderdom van selfgerapporteerde vrees vanuit bangmaaktekening, oplossings vanuit bangwegvattekening, en inhoud van projektiewe narratiewe.

Vrees: bangmaaktekening (N=30)

Geslag	Ouderdom		Frekwensie	Persentasie
Manlik	8-jaar	Spoke	2	100.0
		Spoke	4	80.0
	9-jaar	Slange	1	20.0
		Totaal	5	100.0
		Dinosaurs/draak	1	50.0
	10-jaar	Insekte	1	50.0
		Totaal	2	100.0
		Spoke	1	25.0
	11-jaar	Slange	2	50.0
		Donker	1	25.0
		Totaal	4	100.0
		Spoke	1	25.0
	8-jaar	Slange	1	25.0
		Donker	1	25.0
Diere		1	25.0	
Totaal		4	100.0	
Slange		1	25.0	
Vreemdelinge		1	25.0	
Ander		2	50.0	
Totaal		4	100.0	
9-jaar	Ander	2	50.0	
	Totaal	4	100.0	
	Ander	2	50.0	
	Spesifieke mense	2	50.0	
	Totaal	4	100.0	
10-jaar	Slange	1	20.0	
	Vreemdelinge	3	60.0	
	Spesifieke mense	1	20.0	
	Totaal	5	100.0	
11-jaar	Vreemdelinge	3	60.0	
	Spesifieke mense	1	20.0	
	Totaal	5	100.0	
	Totaal	5	100.0	

Eie oplossing: bangwegvattekening (N=30)

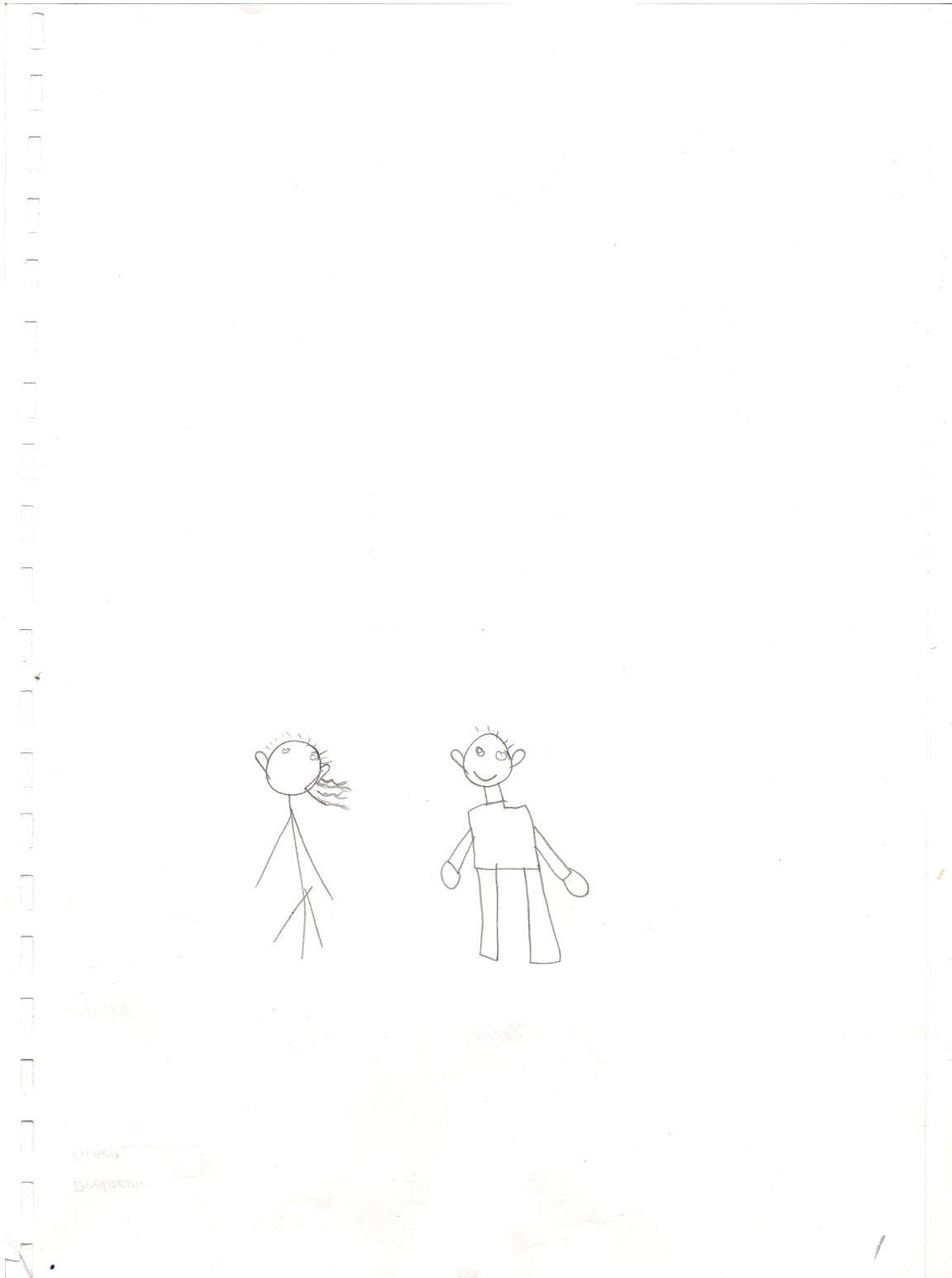
Geslag	Ouderdom	Frekwensie	Persentasie	
Manlik	8-jaar	Religieuse vertroosting	1	50.0
		Probleem-gefokusde plan	1	50.0
		Totaal	2	100.0
	9-jaar	Religieuse vertroosting	2	40.0
		Vertel/praat met betekenisvolle ander	1	20.0
		Probleem-gefokusde plan	1	20.0
		Probleem-gefokusde vermyding	1	20.0
		Totaal	5	100.0
	10-jaar	Probleem-gefokusde plan	1	50.0
		Groepsgebondenheid	1	50.0
		Total	2	100.0
	11-jaar	Religieuse vertroosting	1	25.0
		Vertel/praat met betekenisvolle ander	2	50.0
		Probleem-gefokusde plan	1	25.0
		Totaal	4	100.0
Vroulik	8-jaar	Religieuse vertroosting	1	25.0
		Vertel/praat met betekenisvolle ander	2	50.0
		Probleem-gefokusde plan	1	25.0
		Totaal	4	100.0
	9-jaar	Religieuse vertroosting	3	75.0
		Probleem-gefokusde vermyding	1	25.0
		Totaal	4	100.0
	10-jaar	Religieuse vertroosting	3	75.0
		Vertel/praat met betekenisvolle ander	1	25.0
		Totaal	4	100.0
11-jaar	Vertel/praat met betekenisvolle ander	3	60.0	
	Probleem-gefokusde plan	1	20.0	
	Groepsgebondenheid	1	20.0	
	Totaal	5	100.0	

Projektiewe narratief (N=15)

Geslag	Ouderdom		Frekwensie	Persentasie
Manlik	8-jaar	Religieuse vertroosting	1	33.3
		Troos self ander	2	66.7
		Totaal	3	100.0
	9-jaar	Religieuse vertroosting	2	66.7
		Probleem-gefokusde vermyding	1	33.3
		Totaal	3	100.0
Vroulik	11-jaar	Vertel/praat met betekenisvolle ander	1	100.0
		Religieuse vertroosting	1	25.0
	8-jaar	Beskerming vanaf ander	1	25.0
		Ander	2	50.0
		Totaal	4	100.0
		Religieuse vertroosting	1	50.0
	9-jaar	Probleem-gefokusde vermyding	1	50.0
		Totaal	2	100.0
		Religieuse vertroosting	1	16.7
	11-jaar	Probleem-gefokusde plan	2	33.3
		Probleem-gefokusde vermyding	1	16.7
		Beskerming vanaf ander	1	16.7
		Vertel/praat met betekenisvolle ander	1	16.7
		Totaal	6	100.0
		Religieuse vertroosting	1	50.0
10-jaar	Probleem-gefokusde plan	1	50.0	
	Totaal	2	100.0	

Addendum C

Tekening 1 (bangmaaktekening)



Tekening 1 (evaluasië – hoë angsvlak)

Evaluasië

Tabel 1. Kriteria vir die aanduiding van angstigheid in die tekening van kinders

Angstigheids-telling	Grootte van die tekening	Vorm van die tekeninglyn	Kleure gebruik	Drukking met potlood	Duidelikheid van tekening
0	Tekening vul ten minste helfte van bladsy	Vloeiende, kurwende lyn(-e)	Hoofsaaklik blou, groen, geel/potlood	Sterk, nie morsig ✓	Tekening duidelike voorstelling van iets
1	Vul minder as helfte van bladsy ✓	Hoekige lyn(-e), of geen kruising van lyne ✓	Grys/swart mees prominent	Swak (lig)	Tekening poog om iets voor te stel
2	Tekening baie klein, of geposisioneer in onderste linkerhoek	Onderbreekte of bewende lyn(-e)	Rooi mees prominent	Sterk, morsig	Tekening stel nie iets waarneembaar voor nie 2

Nota: Die kriteria is vertaal en aangepas met voorlopige vergunning van Puura et al. (2005, p. 191).

Tabel 2. Betekenisvolle affektiewe merkers vir emosionele stres

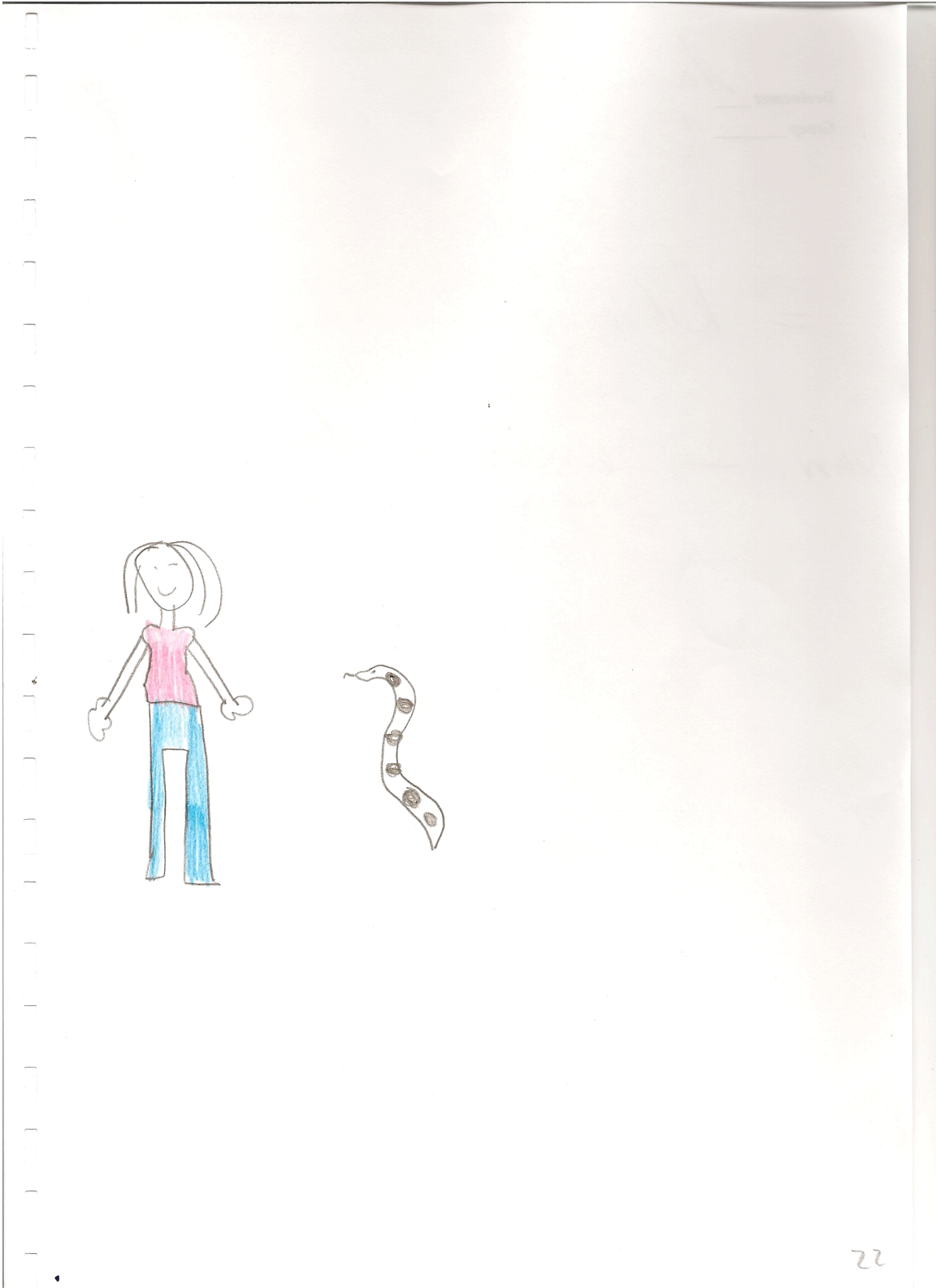
Swak integrasie ✓	Inkleuring van gesig
Inkleuring van ledemate/liggaam	Inkleuring van hande/nek
Deursigtigheid	Klein figuur ✓
Groot figuur	Tande
Styfgedrukte arms	Bene teenimekaargedruk
Groteske/monsteragtige figuur	Weglating van voete ✓

Nota: Gebaseer op Koppitz (1969) en Tielsch en Jackson Allen (2005).

5

Dit lyk my weglating van voete
 omdat al wat kenelwant is!
 (en hoekige figuur)
 Dit is 'n 9-jarige dogter is heeltemal
 in baie "swak" tekening: Geel ID
 eienkappe (baie defensief/vermydend)
 wies, hoë oë, "onherkenbare hande"
 "leë" lyf.

Tekening 2 (bangmaaktekening)



Tekening 2 (evaluasië – lae angsvlak)

*Evaluasië***Tabel 1.** *Kriteria vir die aanduiding van angstigheid in die tekeninge van kinders*

<i>Angstigheids-telling</i>	<i>Grootte van die tekening</i>	<i>die Vorm van die tekeninglyn</i>	<i>die Kleure gebruik</i>	<i>Drukking met potlood</i>	<i>met Duidelikheid van tekening</i>
0	Tekening vul ten minste helfte van bladsy ✓	Vloeiende, kurwende lyn(-e)	Hoofsaaklik blou, groen, geel/potlood	Sterk, nie morsig ✓	Tekening duidelike voorstelling van iets ✓
1	Vul minder as helfte van bladsy	Hoekige lyn(-e), of geen kruising van lyne	Grys/swart mees prominent	Swak (lig)	Tekening poog om iets voor te stel
2	Tekening baie klein, of geposisioneer in onderste linkerhoek	Onderbreekte of bewende lyn(-e)	Rooi mees prominent	Sterk, morsig	Tekening stel nie iets waarneembaar voor nie

Nota: Die kriteria is vertaal en aangepas met voorlopige vergunning van Puura et al. (2005, p. 191).

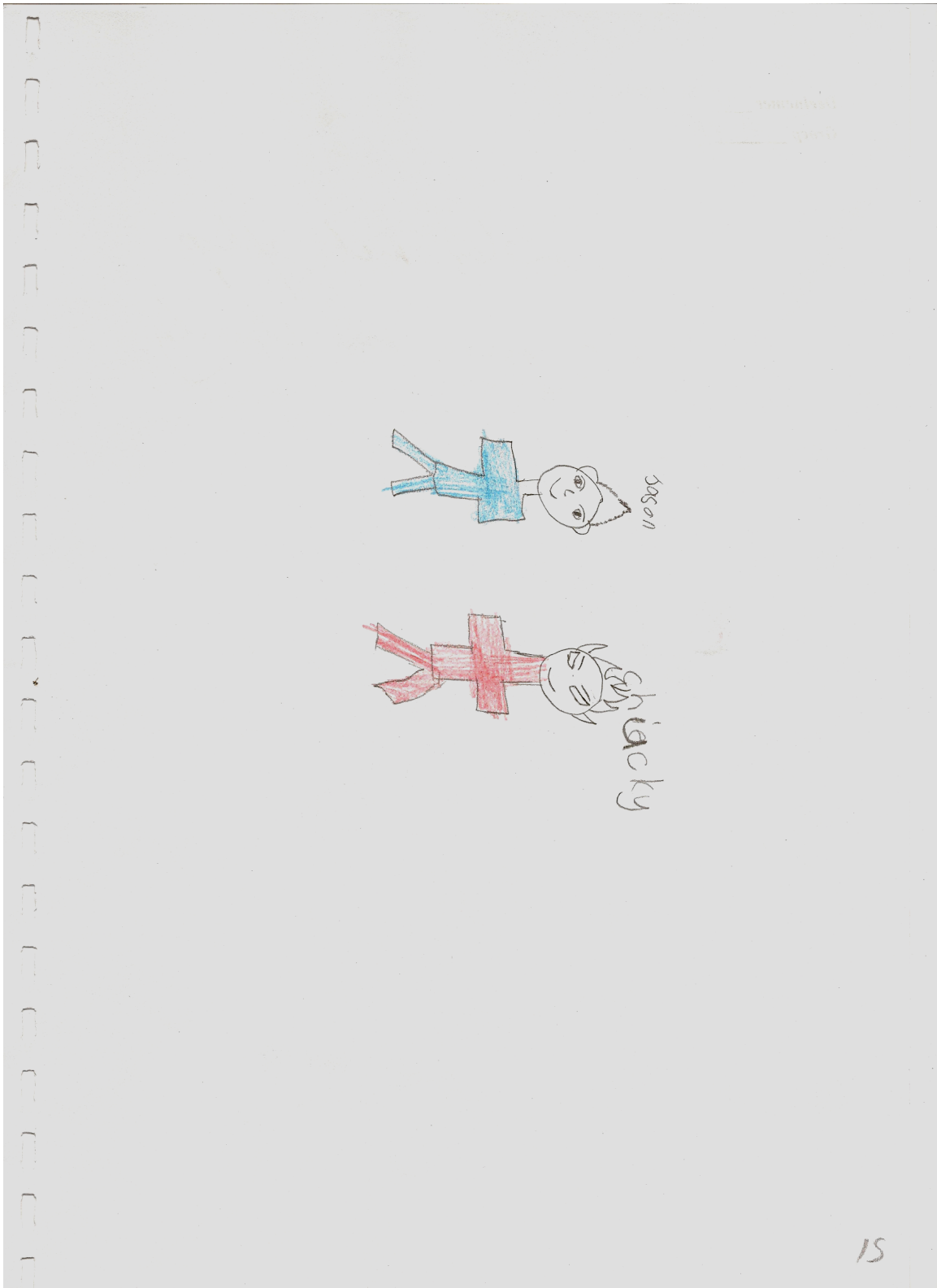
Tabel 2. *Betekenisvolle affektiewe merkers vir emosionele stres*

Swak integrasie	Inkleuring van gesig
Inkleuring van ledemate/liggaam	Inkleuring van hande/nek
Deursigtigheid	Klein figuur
Groot figuur	Tande
Styfgedrukte arms	Bene teenmekaargedruk
Groteske/monsteragtige figuur	Weglating van voete ✓

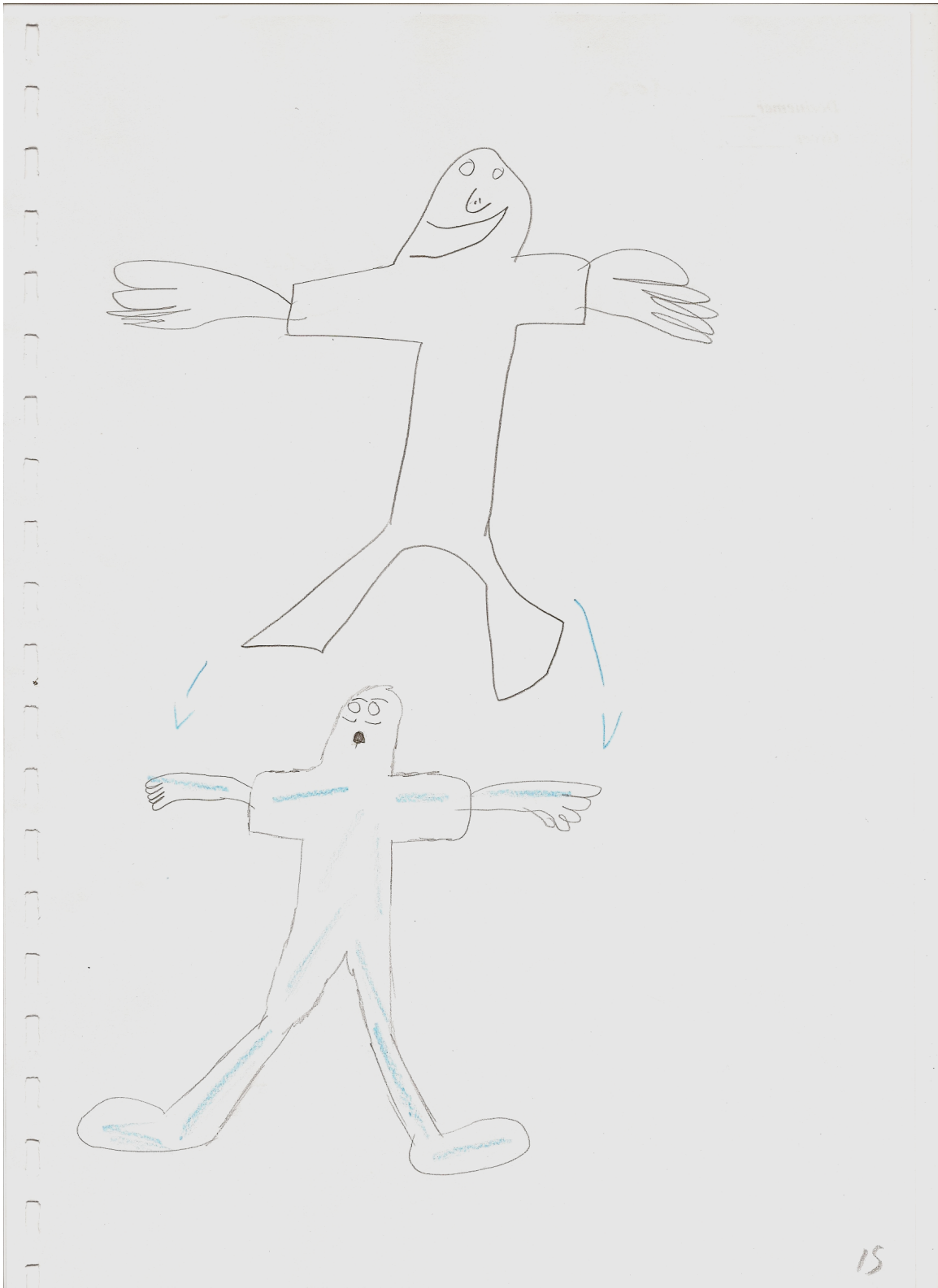
Nota: Gebaseer op Koppitz (1969) en Tielsch en Jackson Allen (2005).

7

Tekening 3 (bangmaaktekening)



Tekening 3 (bangwegvattekening)

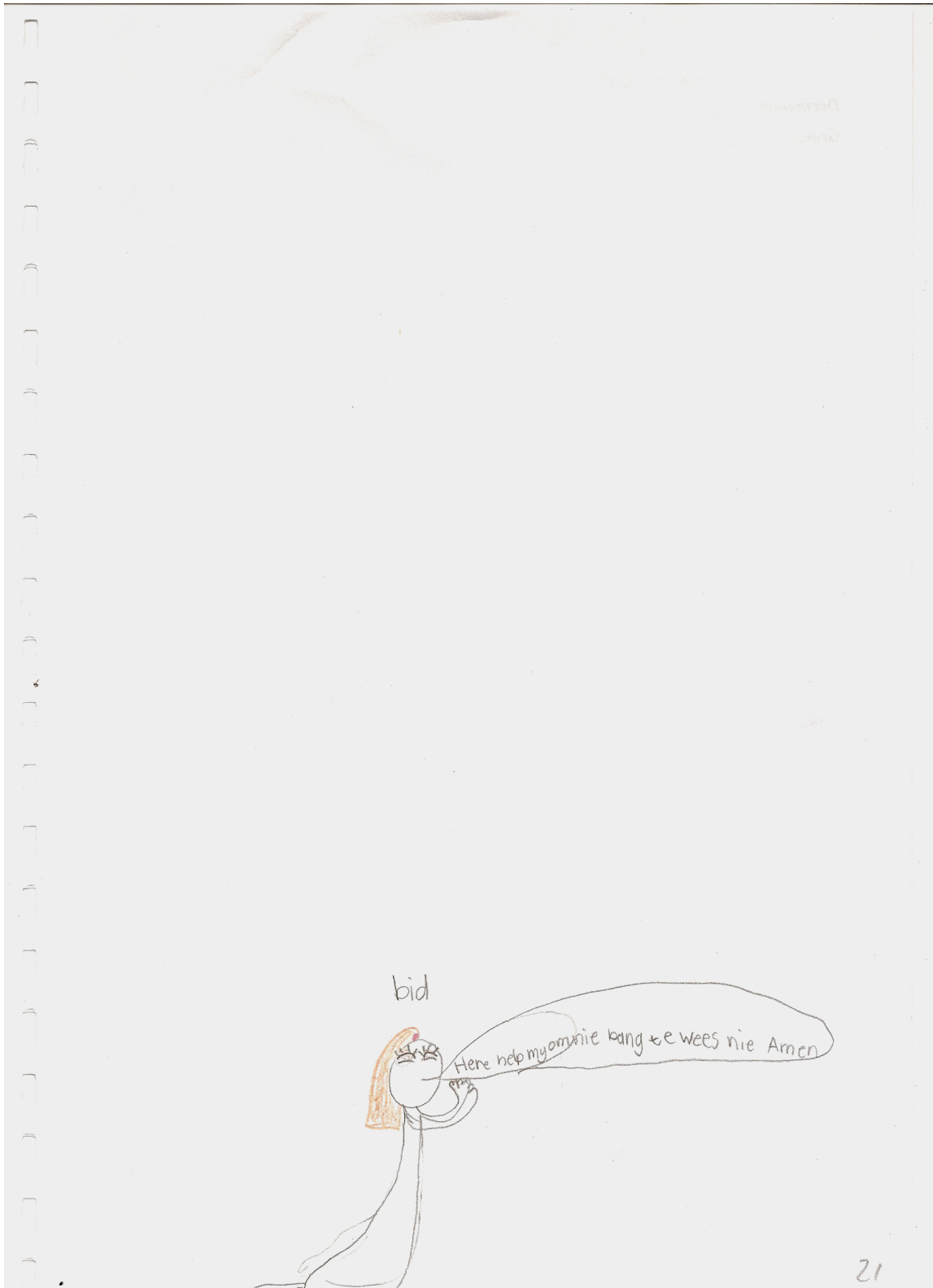


15

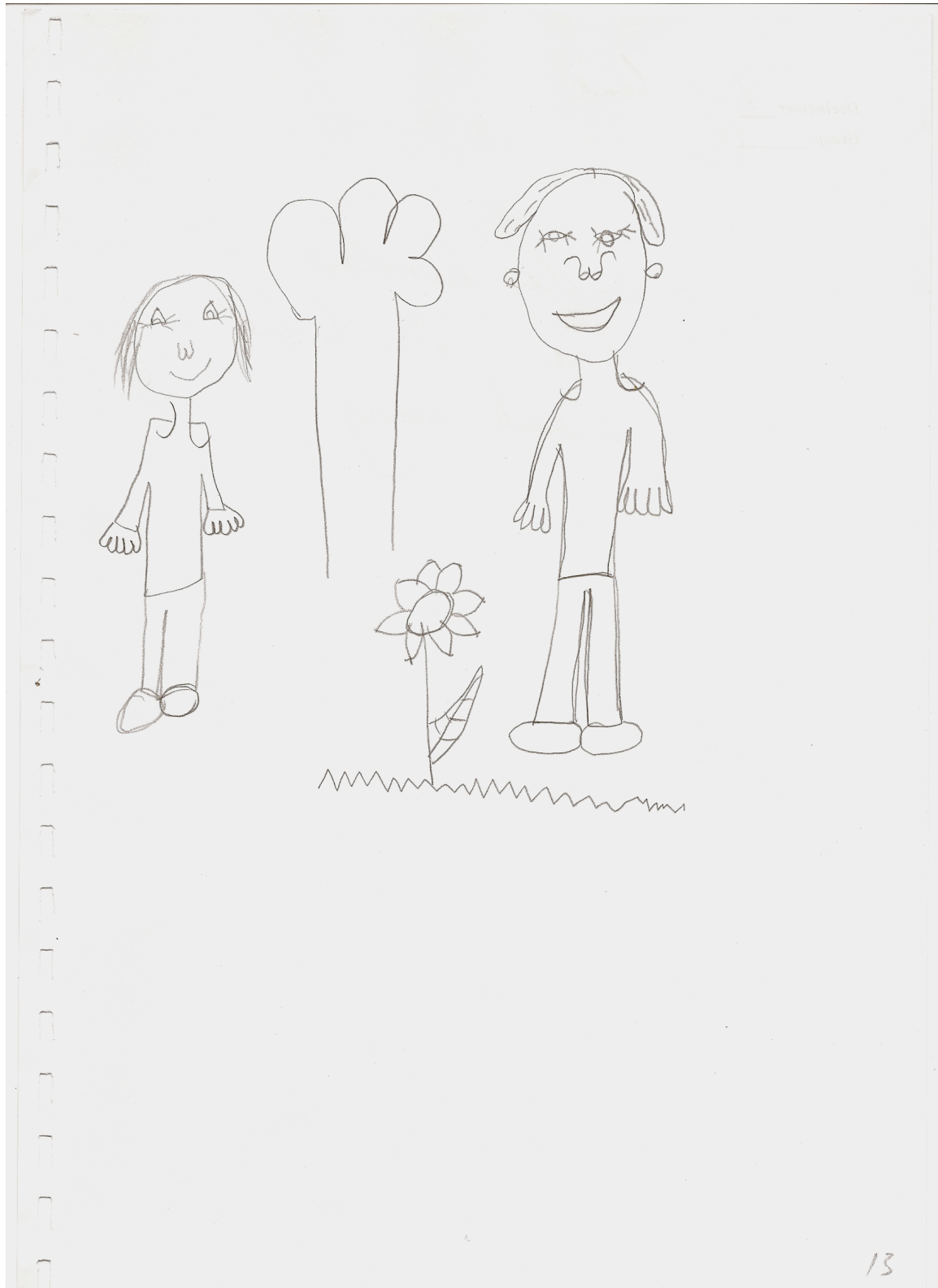
Tekening 4 (bangmaaktekening)



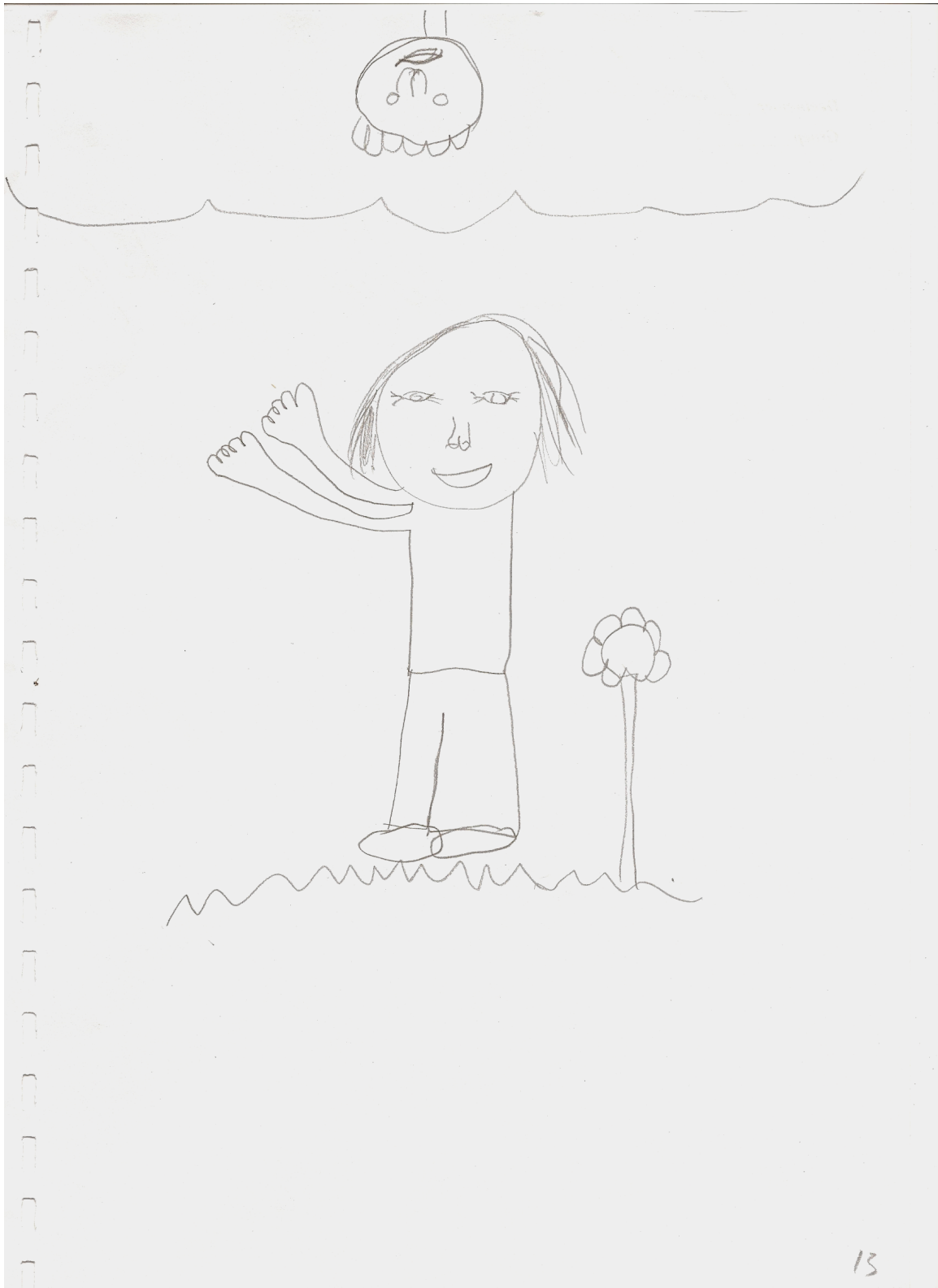
Tekening 4 (bangwegvattekening)



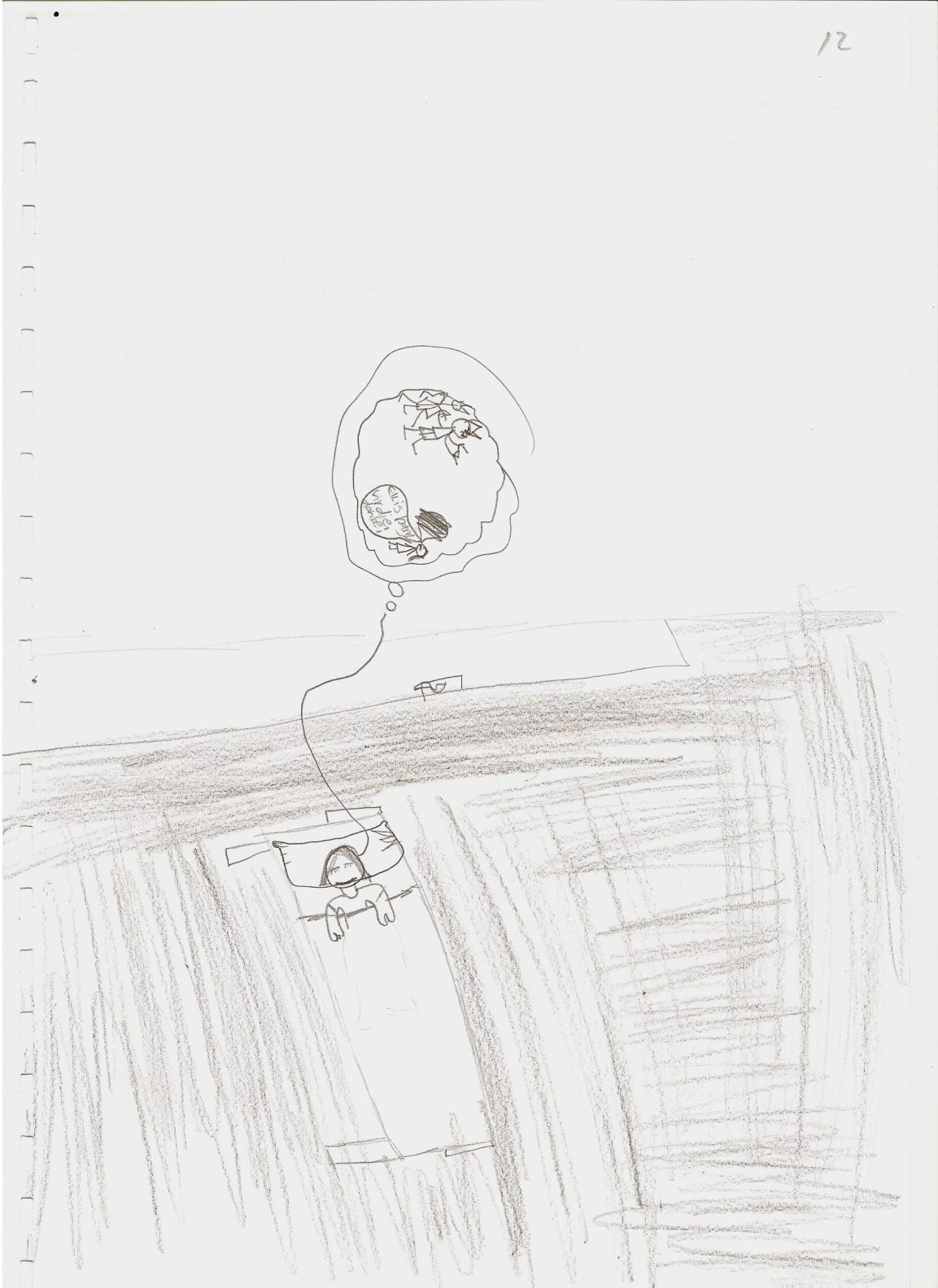
Tekening 5 (bangmaaktekening)



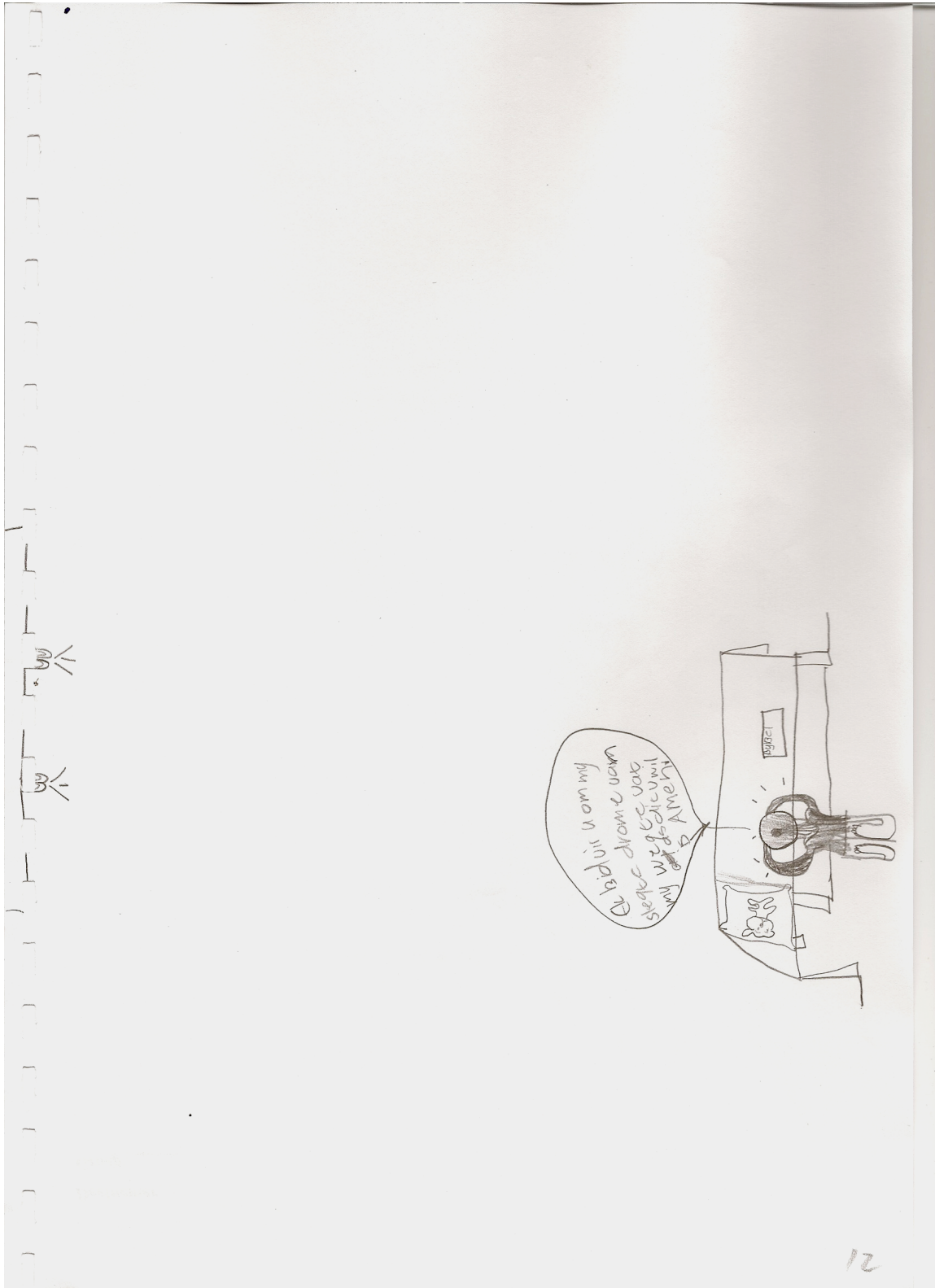
Tekening 5 (bangwegvattekening)



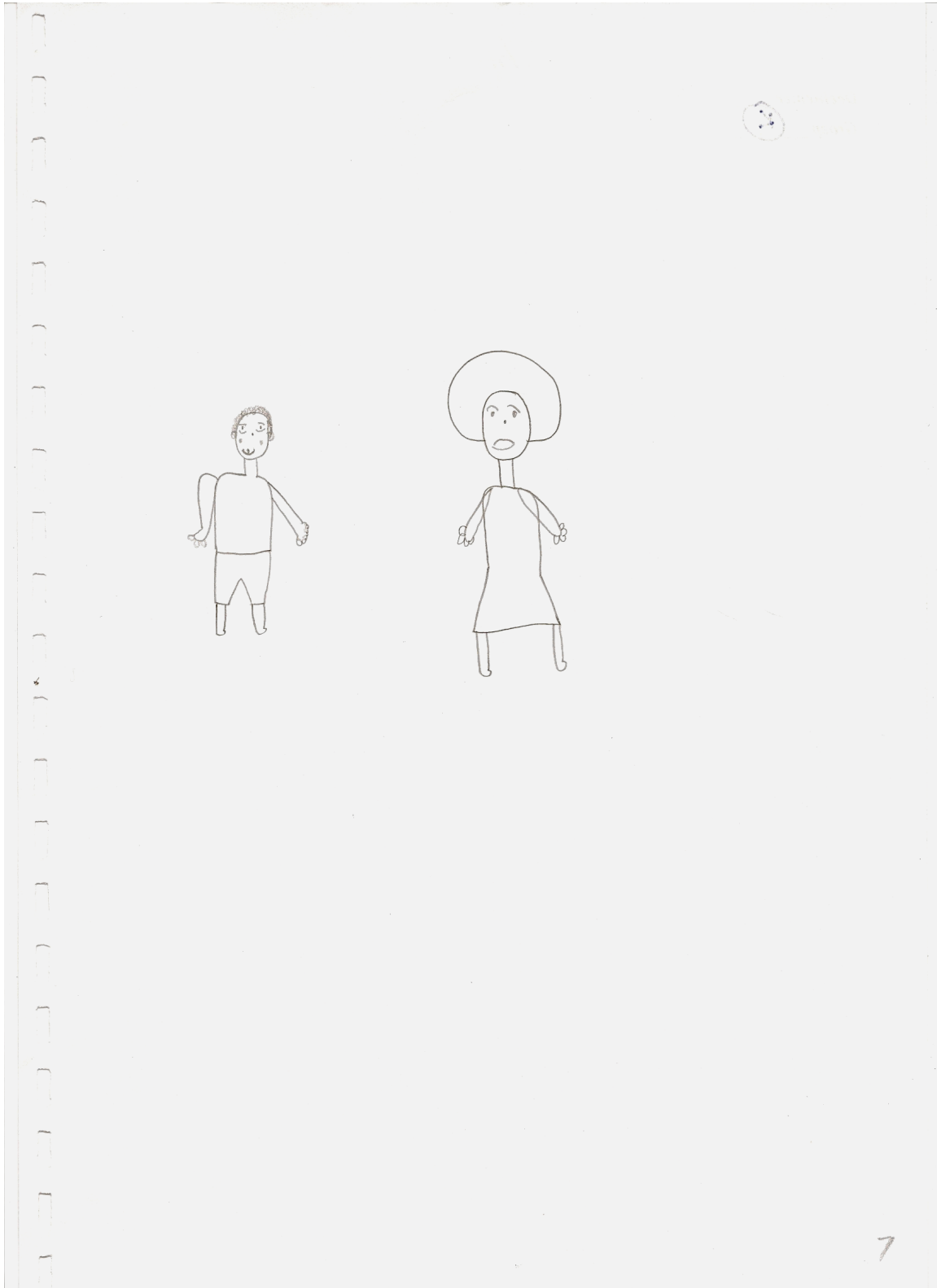
Tekening 6 (bangmaaktekening)



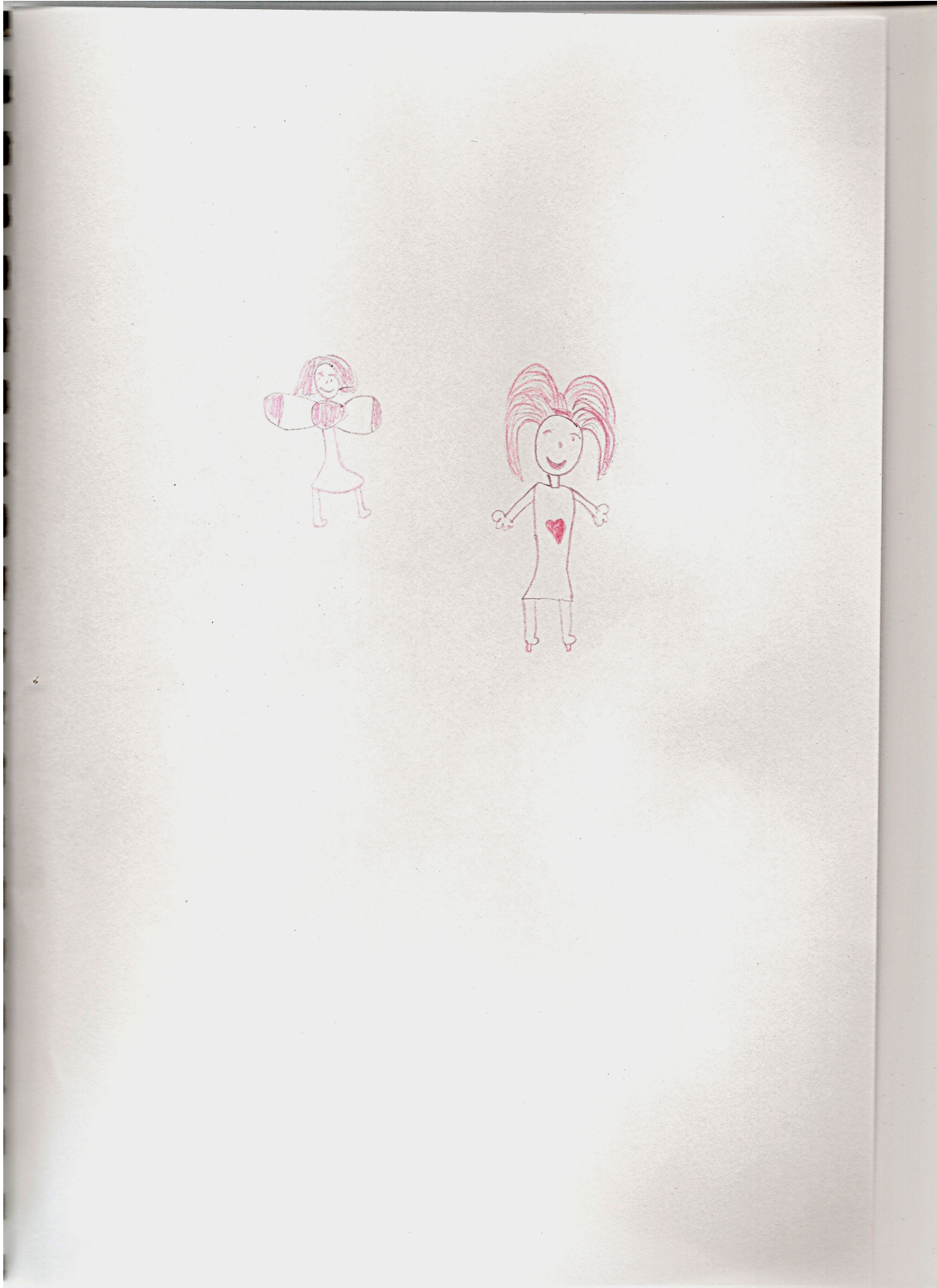
Tekening 6 (bangwegvattekening)



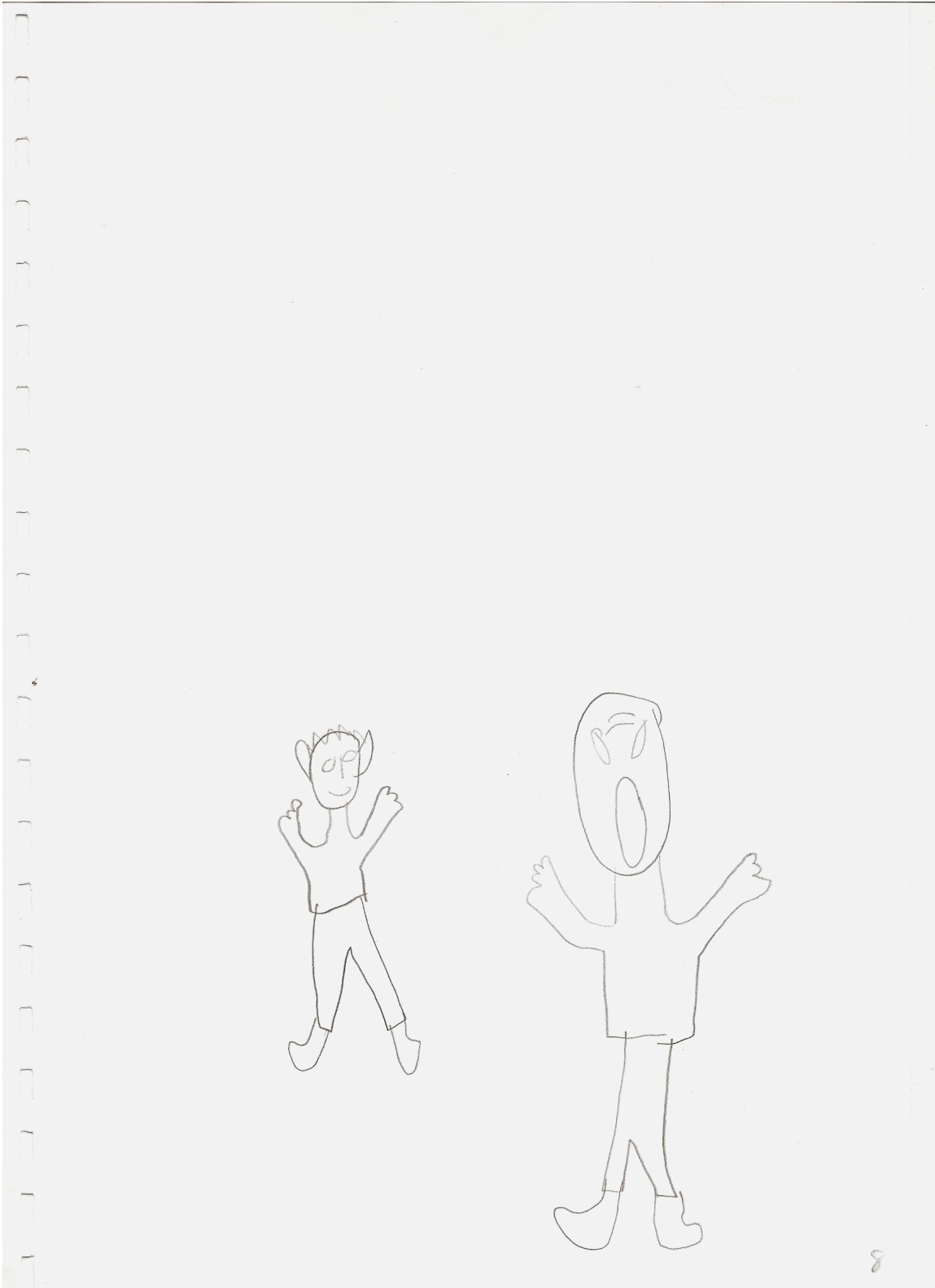
Tekening 7 (bangmaaktekening)



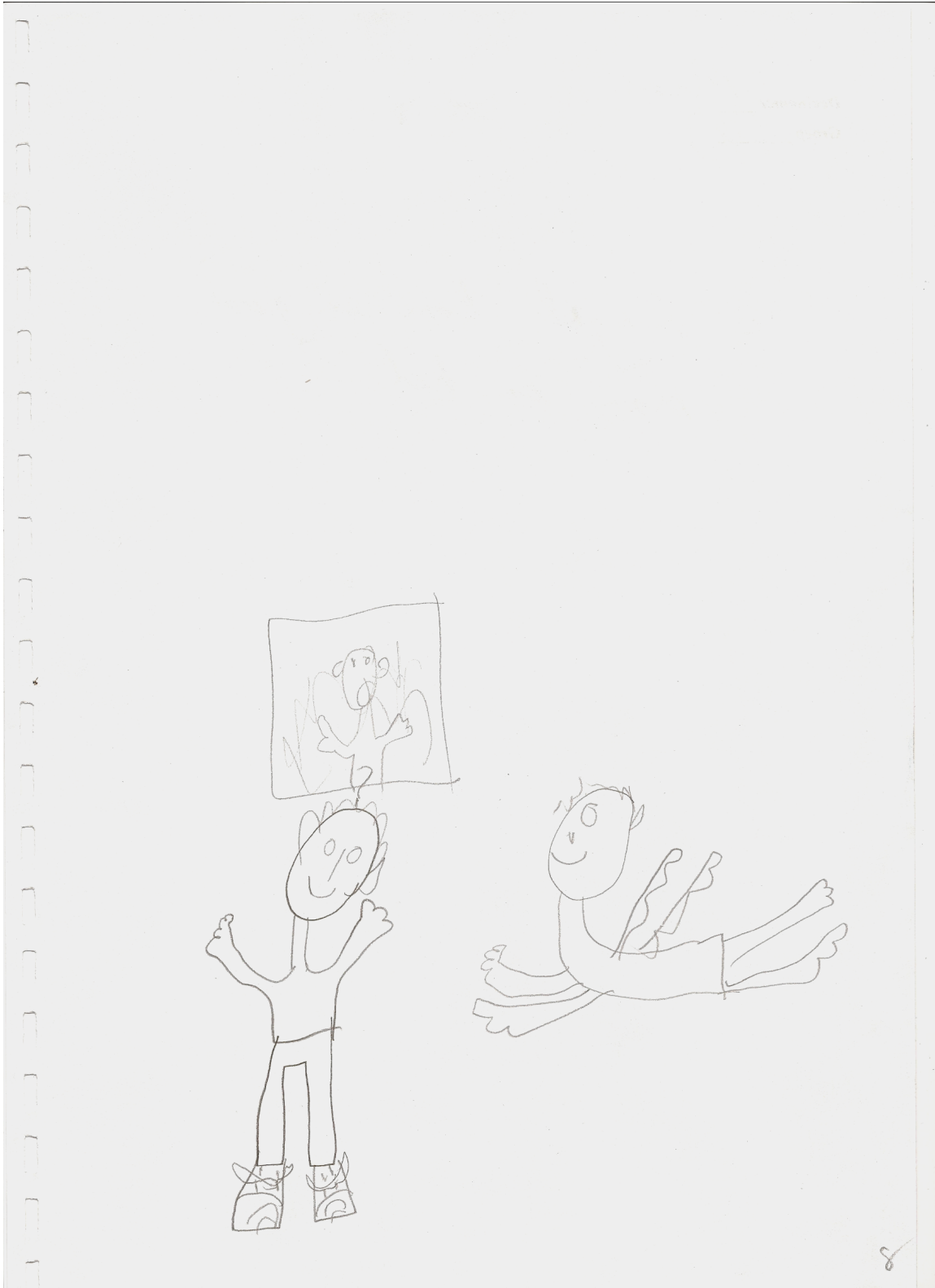
Tekening 7 (bangwegvattekening)



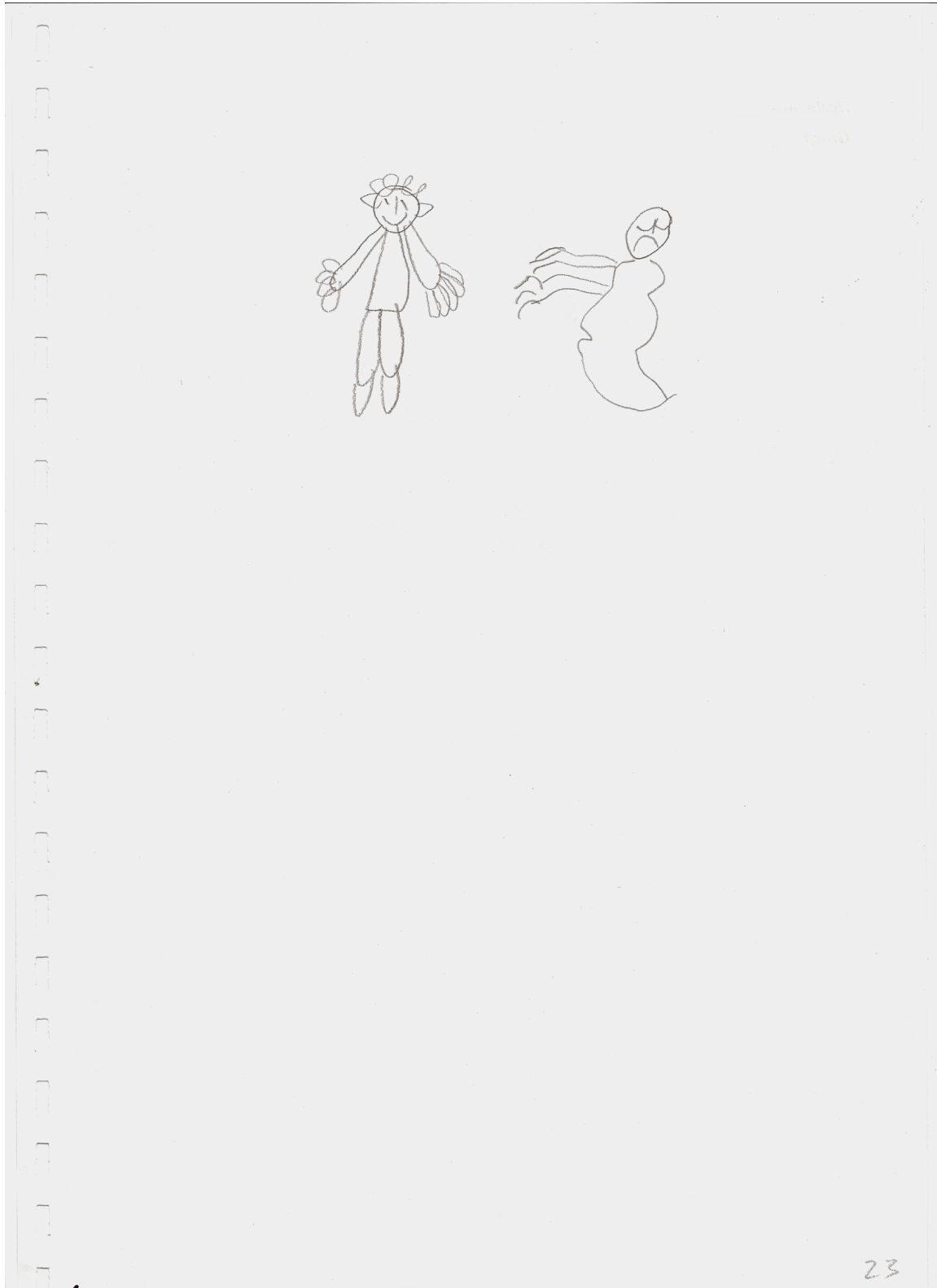
Tekening 8 (bangmaaktekening)



Tekening 8 (bangwegvattekening)



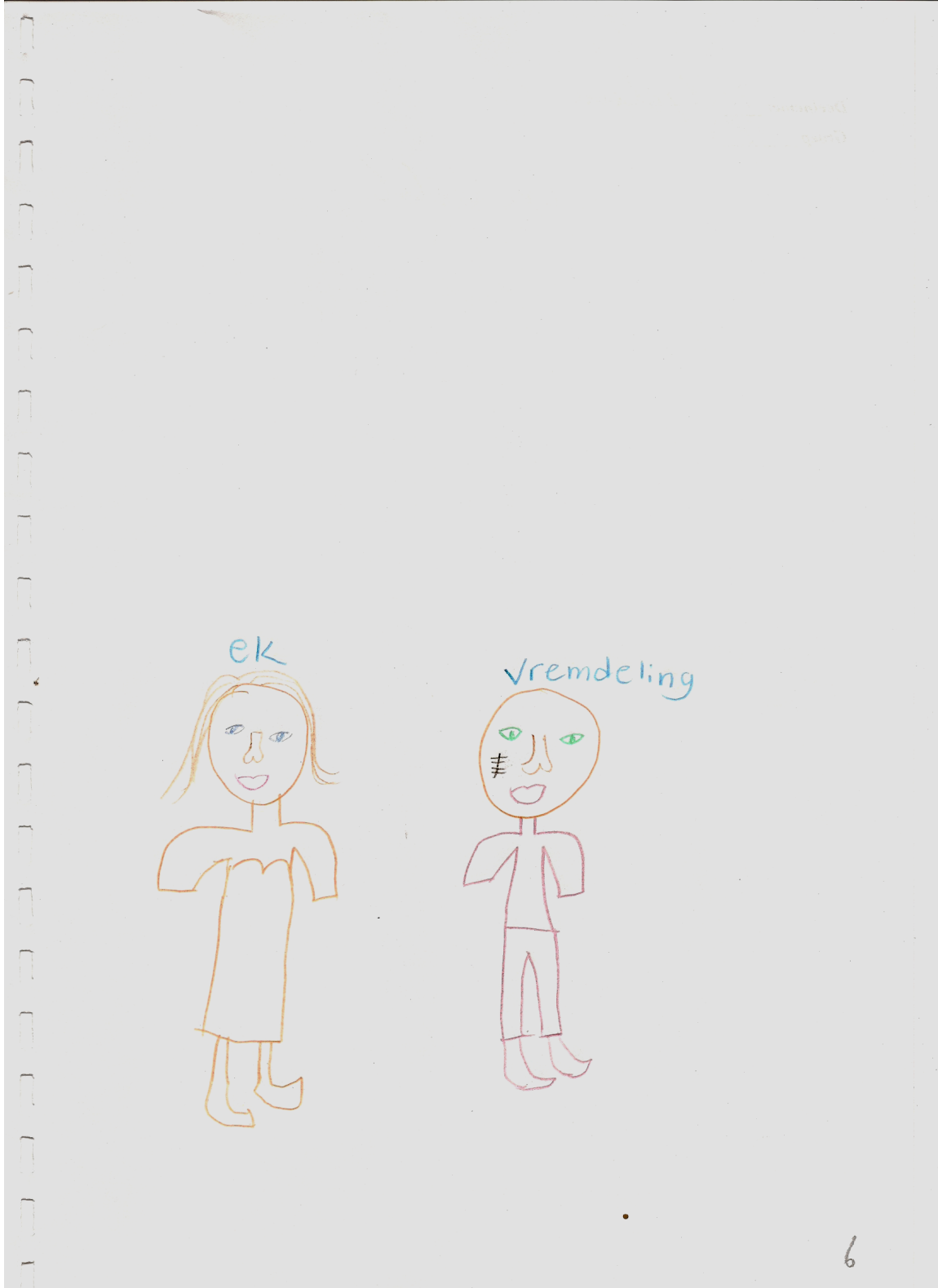
Tekening 9 (bangmaaktekening)



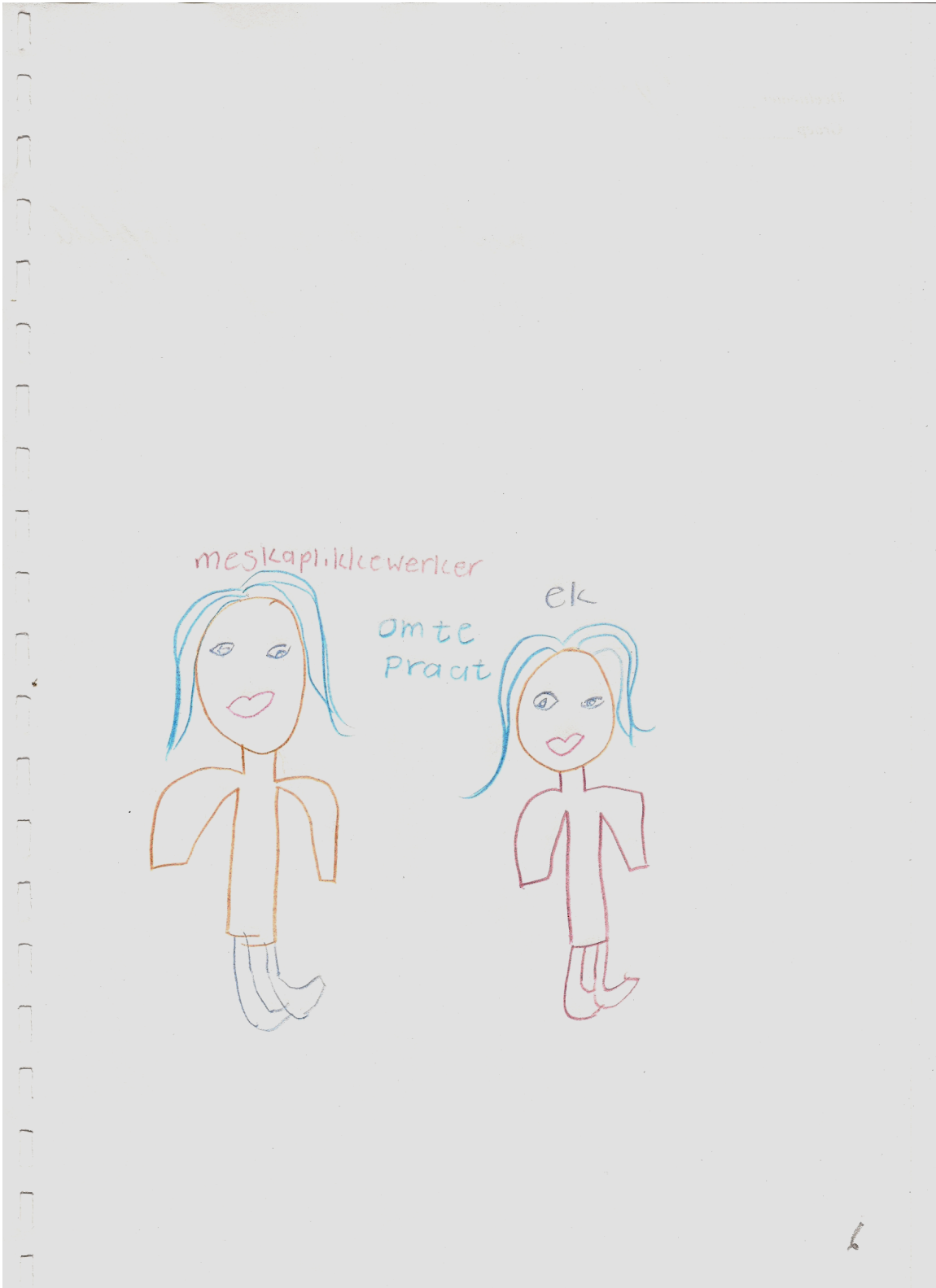
Tekening 9 (bangwegvattekening)



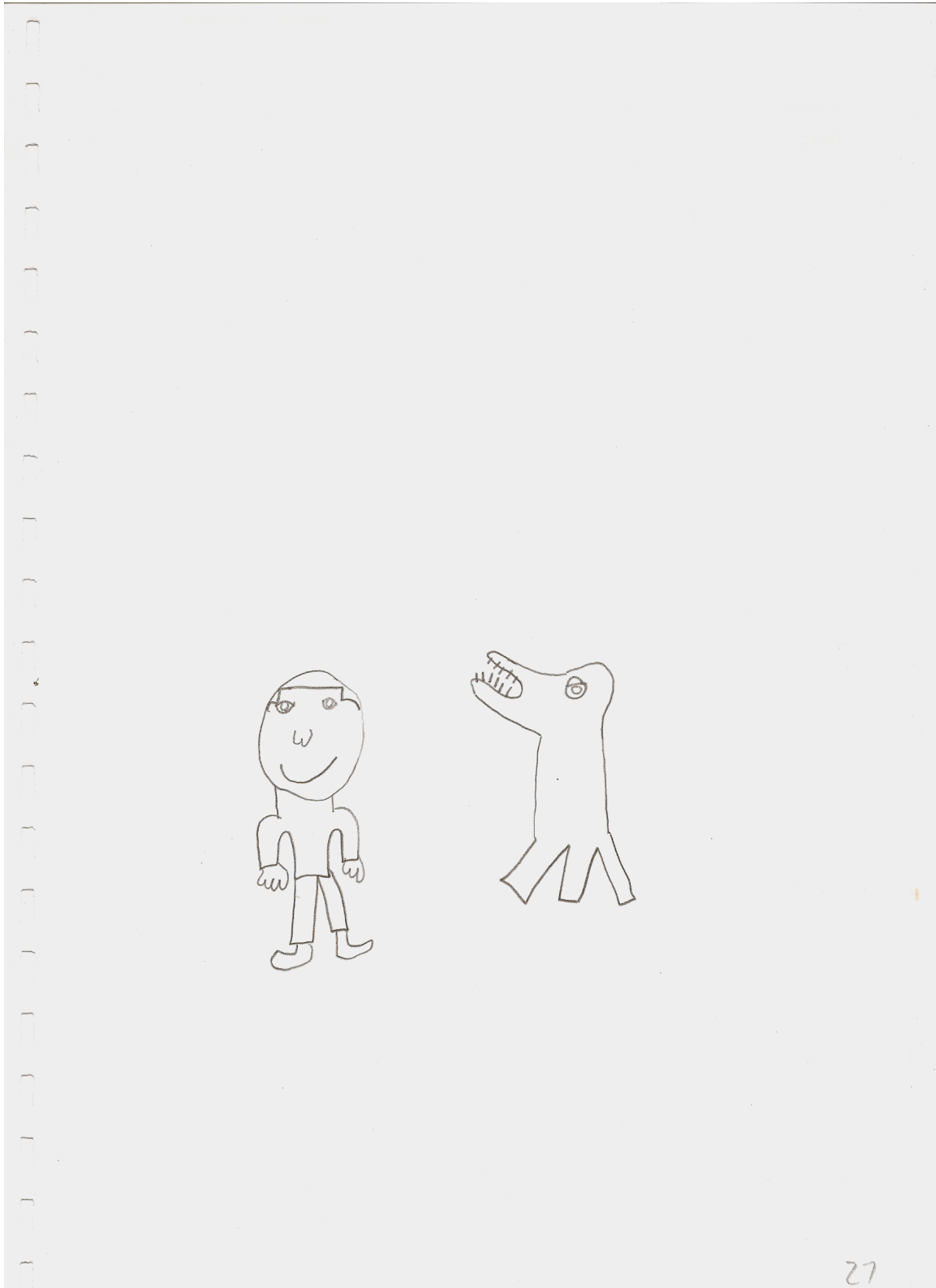
Tekening 10 (bangmaaktekening)



Tekening 10 (bangwegvattekening)



Tekening 11 (bangmaaktekening)



Tekening 11 (bangwegvattekening)

