

# Teoretisering van die selfkonsep van studente wat hikkel

*Karliën Conradie en Estelle Swart*

---

K. Conradie, Departement Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit Stellenbosch  
E. Swart, Departement Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit Stellenbosch

---

## **Opsomming**

Hierdie artikel rapporteer die bevindinge van 'n kwalitatiewe studie wat ten doel gehad het om ondersoek in te stel na die selfkonsep van studente tussen die ouderdom van 18 en 22 jaar wat hikkel.<sup>1</sup> Die doelstellings van die navorsing was om (i) die selfkonsep van studente wat hikkel te verken en te beskryf deur middel van hulle beleving daarvan in terme van die verskillende dimensies van die selfkonsep, (ii) enkele determinante te identifiseer wat kan bydra tot 'n ruimer begrip van die wyse waarop die selfkonsep van die betrokke studente manifesteer, en (iii) holistiese wyses van ondersteuning binne die psigoterapeutiese en onderrig- en leeromgewings te beskryf. Laat-adolessensie word veral gekenmerk deur betekenisvolle ontwikkeling van 'n persoon se selfkonsep. Adolesente se verhoogde selfbewustheid en ontvanklikheid vir evaluering deur die portuurgroep word as belangrike faktore in die verwerking van inligting ten opsigte van die self beskou. Daaruit kan afgelei word dat die selfkonsep van studente wat hikkel waarskynlik beïnvloed word deur hul bewustheid van luisteraars se reaksies. By wyse van semigestruktureerde individuele onderhoude bestaande uit oop vrae, asook 'n fokusgroep, is op induktiewe wyse ondersoek ingestel na die selfkonsep van studente wat hikkel. Resultate wat deur middel van die konstante vergelykende metode van data-ontleding verkry is, het geïllustreer dat die selfkonsep as uitdrukking dien van die betrokke studente se verhouding met hikkel en die verskillende dimensies daarvan. Die identifisering van enkele intra- en interpersoonlike determinante dra, tesame met die prosesse van psigiese heling en verwonding, waarskynlik by tot die vorming van die selfkonsep van studente wat hikkel. Hierdie ondersoek vul 'n leemte in die literatuur oor die onderwerp en bevindinge kan bydra tot die ontwikkeling van omvattende intervensie- en ondersteuningsraamwerke gerig op die positiewe integrasie van hikkel as deel van die selfkonsep.

**Trefwoorde:** selfkonsep; hikkel; student; belewenisse; psigoterapeutiese ondersteuning; onderrig- en leeromgewing

## **Abstract**

### **Theorising of the self-concept of students who stutter**

The phenomenon of stuttering encompasses personal experiences that contribute to the forming of the self-concept of a person who stutters. In the past, research regarding the experiences of people who stutter resulted mostly in reducing stuttering to observable symptoms within a positivistic framework. This increased search for – and focus on – the causes, "treatment" and "curing" of stuttering has probably contributed to an under-emphasis on the manner in which the person makes sense of his or her stuttering. Holistic support, however, focuses not only on dealing with stuttering, but also on the positive integration of stuttering into someone's self-concept – regardless of the pain or distress associated with it.

This study is based on the premise that people who stutter make sense of their stuttering in an individual and personal manner. Each person owns his or her stuttering uniquely. People make sense of their subjective experiences of stuttering, attach personal meanings to them, and then integrate these private constructions of meaning into their self-concept. It would seem that the person's relation with stuttering is thus expressed through his or her self-concept. In order to gain a better understanding of the functioning of a person's self-concept, it is important first to gain insight into the experiences of someone who stutters. But such experiences do not exist in isolation. Previous research highlights how experiences are embedded in diverse personal and socio-cultural contexts. Moreover, prejudice, stereotypes and listeners' negative perceptions further impact the interactive nature of sense-making. The meaning that a person who stutters attaches to this kind of feedback thus would have a significant influence on his or her self-concept. The underlying relationship between someone's self-concept and stuttering seems to be complex indeed: any simplistic or reductive approach would underestimate the individual's unique experiences and interpretations. Against this backdrop the investigation of the self-concept of the person who stutters therefore seems to be relevant for researchers, lecturers, therapists and other role players. The results of this qualitative study can contribute to a greater understanding of the psychological and social experiences of university students who stutter, particularly in terms of the different dimensions of their self-concept.

The investigation on which this article reports asked the following primary research question: How can the self-concept of students who stutter be described? Answering this question requires knowledge about the manner in which the various dimensions of the person's self-concept are expressed. Any attempt to understand the richness of a person's self-concept – rather than focusing only on the causality and remediation of stuttering – presupposes a holistic approach to intervention and support. Greater insight regarding the reciprocity between the meaning people attach to their own stuttering and their self-concept may contribute to the development of therapeutic support strategies. These specific strategies could potentially contribute to the development of a positive self-concept.

This study has three aims. First, to explore and describe the self-concepts of students who stutter by examining the different dimensions of their experiences of stuttering. Second, to identify a few determinants regarding the students' intra- and interpersonal functioning. The results could contribute to a better understanding of the ways in which the self-concept of the students who stutter manifests in different relationships. Third, to identify more holistic ways

of support for students who stutter. The study identified different types of support strategies for both the therapeutic and the teaching and learning environments.

A qualitative approach to research is used to understand and explain stuttering as a human quality. It is argued that this approach is the most suitable medium for describing and explaining students' authentic responses and statements. The qualitative approach is further supported by the research design selected: grounded theory emphasises the inductive method of data generation and analysis. The methods of data generation include individual interviews and a focus group. Data was analysed cautiously by using the constant comparative method. The thorough exploration of the students' self-concepts in this way eventually led to the identification of a few determinants regarding intra- and interpersonal functioning. Furthermore, the two processes of healing and suffering involved in students' self-concepts illustrate how different relationships can contribute either to support or ultimately to the stigmatisation, and exclusion, of these students.

The exploration of the different dimensions of the self-concept of students who stutter highlighted the following:

- The self-concept serves as a *manifestation of the students' relationship with stuttering* on the three different levels of psychological functioning, namely:
  - Cognitive level: alienation of authentic self, personal truths, transcendence and congruency
  - Affective level: psychological distress (suffering)
  - Conative level: compensation, isolation, projection
- Specific *therapeutic approaches* could possibly enhance healing in the student whose self-concept seems to be fragile due to the psychological distress or suffering that sometimes accompanies stuttering. This could probably serve as a preliminary framework for developing a single, more comprehensive intervention plan to enhance a positive self-concept.
- A safe and non-threatening teaching and learning environment for students who stutter could *enhance accessibility with regard to their academic participation*. Specific ways to support them in the context of one university are suggested.
- The *exclusion* of a student who stutters due to stigmatisation causes psychological distress which, in turn, contributes to the manner in which the student's self-concept is expressed.

As researchers we trust that this study will contribute to a broader understanding of the self-concept of students who stutter. By supporting critical-reflective thinking with regard to the holistic support of students who stutter Educational Psychology as a subject field could thus become an agent for change. The theoretically grounded conclusions and recommendations in this article could serve as a framework of knowledge for future research in this ever unfolding field.

**Keywords:** self-concept; stutter; stuttering; student; experiences; psychotherapeutic support; teaching and learning environment

## 1. Inleiding

Om 'n gemaklike gesprek met iemand te kan voer word waarskynlik deur die meeste mense as vanselfsprekend aanvaar. Acton en Hird (2004:495) beklemtoon dat alhoewel hierdie vorm van sosiale interaksie 'n fundamentele en menslike aktiwiteit is, dit egter vrees en ontsteltenis ontlok by mense wat hikkel. Dieselfde skrywers is van mening dat vlot spraak in baie gevalle gekoppel word aan 'n persepsie van verbale bevoegdheid. Omdat hikkel deur spraakonvlotheid gekenmerk word, lei dit waarskynlik tot gevoelens van minderwaardigheid en verbale onbekwaamheid. Verder het navorsing deur Crichton-Smith (2002:334) bevind dat die meeste deelnemers aan hulle studie gedurende hulle kinderjare deur hul portuurgroep afgeknou en gespot is omdat hulle hikkel. Hikkel gaan dus oor meer as slegs die onvlotheid van spraak. Dit is verknoop met 'n wye verskeidenheid sielkundige ervarings wat meestal persoonlik van aard is. Die doel van hierdie artikel is om enkele determinante van die selfkonsep van sommige studente wat hikkel te rapporteer. Dit word gedoen deur eerstens hulle belewenisse van hikkel te beskryf in terme van sekere dimensies van die selfkonsep. Daarna kon die funksionering van die selfkonsep op beide intra- en interpersoonlike vlak bepaal word. Vervolgens word spesifieke implikasies ten opsigte van ondersteuning binne die psigoterapeutiese en onderrig- en leeromgewings beklemtoon.

Hikkel word omgewe deur individuele, sosiale en kulturele eienskappe. Afgesien van die rol van genetica, neurologie, taal (verwerwing van spraakvlotheid)<sup>2</sup> en sielkundige veranderlikes, blyk interaksies tussen die individu en "sosiale ander" asook kulturele eienskappe ook 'n rol te speel by die konseptualisering van hikkel. Alhoewel hikkel meestal as fisieke spraakvloedhede manifesteer, is die betekenis daarvan onteenseglik ingebed in die wederkerige wisselwerking tussen individuele, sosiale en kulturele eienskappe. In die lig hiervan kan die afleiding gemaak word dat die sosiale terugvoer wat 'n persoon in hierdie verband oor hom- of haarself ontvang, ongetwyfeld bydra tot die ontwikkeling en instandhouding van die persoon se selfkonsep – die *Wie is ek?*-komponent van 'n persoon se identiteit. Die self staan volgens die teorie van George Mead (1934) in verhouding tot die persoon se ervaringswêreld en word voortdurend geskep en herskep deur sy of haar bewuste interaksie met die omgewing. Dit stem ooreen met Louw, Louw en Ferns (2007:318) se standpunt dat 'n persoon hom- of haarself nie slegs teen die agtergrond van persoonlike ervarings evalueer nie, maar ook aan die hand van ander maatstawwe, soos godsdiens, kultuur en ander sosiale instellings. Volgens Mead (1934) word die persoon se selfkonsep medebepaal deur die reaksies van ander. Die interaktiewe verwantskap tussen die self en samelewing gee dus daartoe aanleiding dat 'n persoon, afhangende van die sosiale konteks, diverse ervarings van hom- of haarself kan hê. Ter aansluiting hierby word die vorming van die self volgens Sebastian, Burnett en Blakemore (2008:441) veral deur twee tipes waardebepalings beïnvloed, naamlik direkte en gereflekteerde waardebepalings. Direkte waardebepalings het te doen met mense se persepsie van hulself op grond van hul ervarings. Gereflekteerde waardebepalings is gegrond op 'n persoon se persepsie van wat ander mense van hom of haar dink by wyse van hulle reaksies teenoor hom of haar. Dit sluit aan by Stewart en Birdsall (2001) se stelling dat mense se beskouing van hulself waarskynlik ooreenstem met hul persepsies van hoe ander hulle waarneem. Die omgekeerde kan ook geld, naamlik dat mense se persepsie van dit wat ander van hulle dink, dalk ooreenstem met hulle eie persepsie van wie hulle is. Dit blyk dus dat die ontwikkeling van die selfkonsep beïnvloed word deur sowel mense se ware self as wat hulle dink ander se beskouing van hulle mag wees. Die afleiding kan daarom gemaak word dat die waardes

en houdings wat in luisteraars se reaksies gereflekteer word, moontlik bydra tot die selfkonsep van die persoon wat hikkel.

Die belangrikheid van die bestudering van die selfkonsep by hikkel is daarin geleë dat hikkel meestal gedurende die persoon se mondelinge interaksie met ander manifesteer, maar nie tydens alleenspraak en dus met hom- of haarself nie (Acton en Hird 2004). Verder word sosiale interaksie gekenmerk deur onder andere aannames, persepsies, vooroordele en stereotipes rakende hikkel. Gedurende sosiale interaksie verkry diegene wat hikkel, terugvoer oor hulself. Sulke sosiale belewenisse word waarskynlik as dele van die persoon se gestalt, oftewel selfkonsep, geïnternaliseer. Volgens Acton en Hird (2004) kan negatiewe sosiale belewenisse gevoelens van angs en vrees ontlok. Dit lei waarskynlik tot beperkte deelname aan veral sosiale aktiwiteite en manifesteer byvoorbeeld wanneer persone wat hikkel, nie hul hand in die klas opsteek nie, hulleself nie beskikbaar stel vir 'n komitee nie, en verbale kommunikasie tot 'n minimum beperk. Gerieflikheidshalwe word hierdie studente dikwels as skaam, teruggetrokke, stil, huiwerig of senuweeagtig geëtiketteer (Snyder 2001).

Die vraag wat dus gevra kan word, is hoe sulke persepsies en stereotipes die persoon wat hikkel se selfkonsep beïnvloed.

Alhoewel verskeie dissiplines al geskryf het oor die moontlike oorsake en remediëring van hikkel, is daar nog min gedoen om die selfkonsep van die persoon wat hikkel te probeer verstaan (Daniels, Gabel en Rodney 2004; Kathard 2001). Hierdie ondersoek het van die veronderstelling uitgegaan dat die persone wat hikkel, in 'n spesifieke verhouding tot hikkel staan. Dit beteken dat iemand deur middel van subjektiewe ervaring sy of haar hikkel eien deur persoonlike betekenis daaraan te heg. Verder dui Stewart en Birdsall (2001) aan dat hierdie betekeniskonstruksies in 'n persoon se selfkonsep geïntegreer word. Die argument is daarom dat die persoon se verhouding tot hikkel deur sy of haar selfkonsep tot uitdrukking kom.

In die lig van bogenoemde wil dit voorkom asof die onderlinge verband tussen 'n persoon se selfkonsep en hikkel kompleks is, en om simplisties daaromtrent te wees, sou 'n geringskatting wees van die unieke en die individuele. Pogings om die volheid van die persoon se selfkonsep te peil eerder as om slegs op die remediëring van hikkel te fokus, veronderstel 'n holistiese benadering tot hulpverlening en ondersteuning. Die ondersoek waaroor hierdie artikel rapporteer, het daarom die volgende navorsingsvrae gevra: Hoe kan die selfkonsep van studente wat hikkel, beskryf word?

Om dit te kan beantwoord, is kennis van die wyse waarop die verskillende dimensies van die persoon se selfkonsep tot uitdrukking kom, nodig.

Bracken en Lamprecht (2003) beskryf die selfkonsep as bestaande uit vier interverwante dimensies, naamlik die fisieke, affektiewe, kognitiewe en sosiale dimensie. *Fisieke dimensie* dui op fisieke ervarings en sluit byvoorbeeld liggaamsbeeld, fisiese gesondheid en voorkoms in. *Affektief* dui op dit wat met gevoelens, emosies en gemoedstemmings te make het. *Kognitiewe dimensie* verwys na die prosesse van bewuswording en sluit byvoorbeeld kognitiewe prosesse soos beoordeling, denke en herinneringe in. Dit sluit ook prosesse van 'n intellektuele of akademiese aard in, byvoorbeeld geheue, abstrakte redenering, konsentrasie en probleemoplossingsvermoë. Laastens dui *sosiale dimensie* op sosiale

interaksies, verhoudings en rolle. Volgens William James (sien historiese oorsig deur Epstein 1973), een van die eerste sielkundiges wat oor die komplekse aard van die self geskryf het, vorm hierdie komponente 'n gedifferensieerde eenheid waar die selfkonsep in een area die selfkonsep 'n ander area kan beïnvloed. Dit stem ooreen met Allport (in Meyer, Moore en Viljoen 2003) se beskouing dat die self bestaan uit daardie individuele aspekte wat tot 'n gevoel van innerlike eenheid bydra. Gevolglik ervaar die persoon hom- of haarself altyd as dieselfde persoon, ten spyte van verandering en groei. So kan die affektiewe dimensie van die selfkonsep van 'n student byvoorbeeld negatief beïnvloed word deur sy of haar lae sosiale selfkonsep weens hikkkel. Die afleiding is dat alhoewel 'n persoon 'n verskeidenheid gedifferensieerde voorstellings van die self binne 'n psigososiale konteks kan hê, dit gekenmerk word deur konsekwente ontwikkeling. Dus kan daar na die self as sowel 'n gedifferensieerde as 'n georganiseerde totaliteit verwys word.

Soos reeds genoem, word aangeneem dat die student se verband met hikkkel in spesifieke belewenisse manifesteer. Volgens die filosoof Martin Versfeld (2009) eien die persoon 'n ervaring toe deur "ek" te sê. Dié selfgevoel stem ooreen met die syn, oftewel die bewustelike hierwees of bestaan, waarna Jung en Heidegger verwys (Capobianco 2007). Volgens Jung (in Papadopoulos 2006) is die doel van die self om teenstellende aspekte deur middel van die transenderingsfunksie te verenig. Heidegger en Versfeld verwys hierna as die syn, met ander woorde 'n is-heid en hierwees wat die persoon toelaat om hom- of haarself ten volle te eien (Capobianco 2007; Versfeld 2009). Teen hierdie agtergrond eien die persoon die ervaring van hikkkel deur die woorde "Ek hikkkel." Dit bring gevoelens en gedagtes mee waaraan die persoon spesifieke betekenis heg en wat waarskynlik in sy of haar selfkonsep opgeneem word. Die afleiding is dat die betekenis wat aan hikkkel geheg word, resoneer met die persoon se selfkonsep. Die inhoud van 'n persoon se selfkonsep word dan gekonseptualiseer in terme van die verskillende dimensies, vernaamlik die genoemde fisieke, affektiewe, kognitiewe en sosiale dimensies.

Met bestudering van die beskikbare literatuur rakende hikkkel, die selfkonsep en adolessensie het die volgende aspekte egter ook na vore gekom en kan dit as bykomend tot die verskillende dimensies van die selfkonsep beskou word:

- *Selfagting (kognitiewe dimensie)*: Selfkonsepontwikkeling word onder andere in die konteks van 'n persoon se behoefte aan positiewe selfagting verstaan.<sup>3</sup>
- *Reaksies van luisteraars (sosiale dimensie)*: Die persoon is tydens laat-adolessensie meer bewus daarvan dat hy of sy deur die samelewing geëvalueer word. Toenemende selfbewustheid en sensitiwiteit vir ander blyk 'n invloed op die ontwikkeling van die adolessent se selfkonsep te hê. In die lig hiervan het die vele negatiewe reaksies van luisteraars op persone wat hikkkel (Daniels 2007) waarskynlik 'n betekenisvolle invloed op die wyse waarop dit in die persoon se selfkonsep geïntegreer word.
- *Persepsies en stereotipes (sosiale dimensie)*: Volgens die Wêreld Gesondheidsorganisasie (WHO 2001) kan persepsies en stereotipes as sosiale beperkinge ervaar word. Die "sosiale ander" se ingesteldheid teenoor hikkkel speel waarskynlik 'n rol in die wyse waarop 'n persoon se selfkonsep gevorm word en tot uitdrukking kom.

Begrip vir die wyse waarop die betekenis wat aan hikkel geheg word, resoneer met die persoon se selfkonsep kan moontlik bydra tot die bevordering van terapeutiese ondersteuning – psigoterapie wat noodwendig die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep ten doel het. Die holistiese verkenning van die selfkonsep in terme van die verskillende dimensies kan aanleiding gee tot 'n verruimde kennis van die wesentlikheid – die syn – van 'n persoon. Hikkel is hierby ingesluit en kan dus nie van die persone se belewing van hulself geskei word nie.

Ten hierdie agtergrond blyk die ondersoek na die selfkonsep van die persoon wat hikkel, relevant te wees. Volgens Elbogen, Carlo en Spaulding (2001:658) is nog relatief min navorsing gedoen oor die integrasie van die vele aspekte van die self tydens laat-adolessensie. Wat betref die terrein van hikkel het Daniels (2007:1) bevind dat navorsing in die verlede meestal op die kousaliteit en die fisieke eienskappe van hikkel gefokus het. In teenstelling hiermee dra die kwalitatiewe fokus van die huidige ondersoek by tot die beklemtoning van die psigiese en sosiale ervaringe van studente wat hikkel in terme van sekere aspekte van hulle selfkonsep.

## 2. Navorsingsontwerp en -metodologie

Gefundeerde teorie as navorsingsontwerp is gesetel in 'n interpretatiewe paradigma. Dit poog om substantiewe teorie te konstrueer van die unieke kontekstuele kwessies in mense se lewens (Mills, Bonner en Francis 2006). In die lig hiervan behoort die interpretasie van studente se outentieke belewenisse aanleiding te gee tot 'n ryk-geformuleerde verklaring van die veelvuldige realiteite waarin studente wat hikkel hulle bevind. Volgens Nieuwenhuis (2007b) word dit gedoen deur die proses van induktiewe datagenerering en -ontleding. Die veronderstelling is dat teorie gekonstrueer word deur die integrasie van verskeie konsepte soos dit tydens data-ontleding en die bestudering van literatuur na vore gekom het (Charmaz 2006).

Om te teoretiseer is dus om kernidees te konstrueer wat poog om die verhouding tussen verskillende konsepte te verklaar eerder as om op losstaande veranderlikes te fokus. Die teoretiseringshandeling is dan die konstruksie van 'n interpretasie wat die deelnemer se unieke stem weerspieël. Volgens Charmaz (2006) impliseer die konstruktivistiese benadering tot gefundeerde teorie dat die generering van data en die gevolglike betekenis op die interaktiewe verhouding tussen die navorser en die deelnemers berus. Die navorser behoort deurlopend sensitief vir die fynere nuanses en komplekse aard van deelnemers se response te wees. In die lig van hierdie navorsing het die ontleding van studente se outentieke belewenisse van hikkel in terme van hul selfkonsep gelei tot die identifisering van sekere temas en determinante. Die integrasie van bevindinge met bestaande literatuur en die bevindinge van die veldstudie het aanleiding gegee tot die ontwikkeling van teorie wat in ooreenstemming met die doel van die studie is en wat as basis kan dien vir verdere navorsing op die terrein van studente wat hikkel.

## **2.1 Metodes van datagenerering**

### *2.1.1 Die individuele onderhoud*

Semigestruktureerde individuele onderhoude is benut ten einde op 'n induktiewe wyse ondersoek in te stel na die selfkonsep van studente wat hikkel. Die doel van die kwalitatiewe onderhoud is om ryk beskrywende data te bekom wat bydra tot 'n ruimer begrip van die deelnemer se realiteit in terme van sekere belewenisse (Nieuwenhuis 2007b:75). Die gebruik van 'n onderhoudskedule skep die geleentheid om ryk, digte data omtrent die selfkonsep van studente wat hikkel, te genereer. Die semigestruktureerde individuele onderhoud sluit spesifieke vrae in wat ontwerp is om inligting op 'n relatief konsekwente wyse te ontlok, terwyl die individu se unieke belewenis steeds erken word (Lichtman 2010). Die poging om ryk en gedetailleerde beskrywings van die deelnemers se ervarings te verkry, het die skep van 'n niebedreigende omgewing deur middel van onvoorwaardelike optrede en die vestiging van rapport vereis. Indien aangeneem word dat deelnemers se response soms 'n herlewing van hulle ervarings is, is dit noodsaaklik om 'n empatiese ruimte te skep. Dit beteken dat die navorser as navorsingsinstrument se optrede deur respek en deernis gekenmerk word om so toegang tot die deelnemers se beleweniswêreld te kry (Bulpitt en Martin 2010). Empatiese semigestruktureerde onderhoude bied sodoende 'n voertuig vir deelnemers om hulle gedagtes en gevoelens vryelik uit te druk.

Polkinghorne (2005:142) beklemtoon egter dat die doel van onderhoude nie is om deelnemers op 'n terapeutiese wyse te help om hulle psigiese behoeftes aan te spreek nie, maar wel om inligting te verkry om die navorsingsvraag te beantwoord. Dit stem ooreen met die stelling van Bulpitt en Martin (2010:11) dat 'n terapeutiese onderhoud poog om heling te bewerkstellig, terwyl die doel van 'n navorsingsonderhoud is om kennis in akademiese en professionele gemeenskappe te bevorder. Derhalwe bepaal die navorser die rigting van 'n semigestruktureerde onderhoud ten einde aan die doel van datagenerering te voldoen.

Die onderhoudskedule het bestaan uit gestruktureerde en oop vrae. Dit het heelwat vryheid toegelaat om elke individu se unieke storie te akkommodeer. Die onderskeie vrae poog om die student se verband met hikkel vas te stel in terme van sekere dimensies van die selfkonsep. Sommige vrae verlang spesifieke inligting van die deelnemer. In sulke gevalle is die bewoording belangrik. Die grootste gedeelte van die onderhoud bestaan egter uit vrae wat daarop gerig is om spesifieke kwessies te verken. In hierdie geval maak bewoording en volgorde dus minder saak. Dié tipe formaat laat die navorser toe om op die onmiddellike situasie, die sigbaarwording van die deelnemer se stem, oftewel perspektief, asook nuwe idees in verband met die onderwerp te reageer (Merriam 2009:74).

Alhoewel die bewoording van 'n gedeelte van die onderhoudskedule ten opsigte van bewoording vooraf vasgestel is, het die res eers na afloop van die eerste onderhoud vorm begin aanneem. Volgens Merriam (2009) laat dit navorsers toe om meer buigsaam te wees en hulle deur spesifieke response te laat lei.

Om die intensiteit van die studente se gevoelens, emosies en stemminge te bepaal, is gebruik gemaak van 'n selfontwerpte skaal waar een die laagste en tien die hoogste mate van affektiewe intensiteit aandui. Sien Bylae 1 vir die samestelling van die onderhoudskedule.



### 2.1.2 Die fokusgroep

Die fokusgroep as navorsingsmetode kan beskryf word as 'n semigestruktureerde groepsessie wat poog om data in groepsverband te genereer (Krueger en Casey 2000). Hearne, Packman, Onslow en Quine (2008) meen dat groepsdinamika en gesprekvoering die gedagtes, insette en reaksies van deelnemers stimuleer. Gevolglik aktiveer die response deelnemers se geheue ten einde nuwe inligting te ontlok wat nie deur die navorser voorsien is nie. Teen hierdie agtergrond word groepinteraksie as die kern en hoofvoordeel van fokusgroepe beskou.

Die volgende drie vrae het die raamwerk van die fokusgroepsessie gevorm:

1. Hoe ervaar julle die onderrig- en leeromgewing as studente wat hikkel?
2. Watter wyses van ondersteuning stel julle voor in die onderrig- en leeromgewing van die universiteit?
3. Wat was jou ervaringe van hierdie sessie?

### 2.2 Deelnemers

Die onderstaande tabel bied 'n uiteensetting van die profiel van die deelnemers in terme van hulle ouderdom, taal, geslag, kultuurgroep, terapeutiese ondersteuning en persoonlike evaluering. Al die deelnemers hikkel al vanaf hulle laerskooljare. Een van die deelnemers het genoem dat sy ewe skielik op sewejarige ouderdom begin hikkel het nadat albei haar ouers in 'n motorongeluk oorlede is. Dit dui moontlik op psigogeniese hikkel.<sup>4</sup> Die ander deelnemers se hikkel blyk van 'n ontwikkelende aard<sup>5</sup> te wees.

**Tabel 1. Profiel van die deelnemers**

Ouderdom	Taal	Geslag	Ras	Spraakterapieontvang	Psigoterapieontvang	Student se evaluering van sy of haar hikkel
19	Afr	V	Wit	Ja	Ja	Erge hikkel in die meeste situasies
19	Eng	M	Bruin	Ja	Ja	Het baie verbeter; hikkel by tye nog erg
19	Afr	V	Wit	Nee	Nee	Sporadies; gekenmerk deur tye van geen hikkel tot erge hikkel
20	Afr	M	Bruin	Nee	Nee	Erge hikkel in meeste situasies

20	Eng	V	Wit	Ja	Nee	Nie ernstig nie
Totaal						
5	E = 2  A = 3	V = 3  M = 2	W = 3  B = 2	Ja = 3  Nee = 2	Ja = 2  Nee = 3	

Deelnemers moes tussen die ouderdomme van 18 en 22 jaar wees. Ten tye van die ondersoek was drie deelnemers 19 jaar oud, en die ander twee was 20 jaar oud. Onderhoude is in Afrikaans of Engels gevoer, afhangende van die student se voorkeurtaal. Drie studente was Afrikaans en twee Engels. Drie van die deelnemers was vrouens en twee was mans. Drie van die deelnemers was wit en twee was bruin. Twee deelnemers het voorheen spraak- en psigoterapie ontvang. 'n Derde deelnemer het voorheen slegs spraakterapie ontvang. Twee van die deelnemers het geen vorige terapeutiese ondersteuning ontvang nie. Twee van die deelnemers het genoem dat hulle in die meeste situasies erg hakkell. Een deelnemer het genoem dat hoewel sy by tye nog erg hakkell, sy al baie verbeter het. Nog 'n deelnemer het genoem dat sy wisselende periodes van erge hakkell tot selfs geen hakkell nie ervaar. Die vyfde deelnemer het genoem dat sy nie meer so ernstig soos vantevore hakkell nie.

### 2.3 Procedures

Persoonlike ontmoetings met die deelnemers is geskeduleer nadat etiese klaring vir die navorsingsprojek van die etiekkomitee van die universiteit waar die navorsing onderneem is, asook ingeligte inwilliging van studente om aan die navorsingsprojek deel te neem, ontvang is. Individuele onderhoude het ongeveer twee tot drie ure geduur en is gevoer in 'n kantoor by die universiteit, aangesien dit vir die deelnemers sentraal en maklik bereikbaar was. Een individuele onderhoud is met elke deelnemer gevoer. Nie een van die deelnemers wou instem dat die onderhoude op band opgeneem word nie, weens hul hakkellgedrag. Onderhoudresponse is dus so noukeurig moontlik neergeskryf en direk na elke onderhoud gekontroleer vir volledigheid en akkuraatheid. Die aantekeninge is daarom gereeld tydens die onderhoude met die studente uitgeklaar om die korrektheid daarvan te verseker. By tye het sommige studente hulle response neergeskryf, omdat hulle erg gehakkell het, maar het nogtans verkies om voort te gaan. In die lig hiervan is onafhanklike sielkundige dienste aan studente beskikbaar gestel indien hulle op enige stadium psigiese ongemak weens die persoonlike en sensitiewe aard van die navorsing sou ervaar. Die ondersteuningsgroep waartoe die meeste deelnemers behoort, het ook hierdie tipe ondersteuning gebied.

### 3. Kwalitatiewe data-ontleding

Die doel van data-ontleding is om die eienskappe van die selfkonsep van studente wat hakkell te identifiseer en te beskryf, ook binne die omgewing van onderrig en leer. Sulke eienskappe is ingebed in komplekse taaldata in die vorm van diskoerse. Diskoerse, oftewel

versamelde weergawes van deelnemers se idees en beskrywings, word in die kwalitatiewe data weerspieël. Data-ontleding is dus 'n proses van betekenisgenerering en gee uiteindelik aanleiding tot sekere verbandhoudende temas, kategorieë, dimensies en eienskappe. Die kwalitatiewe data wat uit die onderhoude gegeneer is, is verwerk deur die konstante vergelykende metode soos beskryf deur Merriam (2009). Kategorieë van betekenis is deurlopend geïdentifiseer en met mekaar in verband gebring ten einde insig te verkry in die selfkonsep van studente wat hikkel. Die konstante vergelykende metode is ontwikkel deur Glaser en Strauss en vorm die kern van die gefundeerde teoretiese benadering tot kwalitatiewe data-ontleding (Boeije 2002; Merriam 2009). Verder voorsien dit die medium waardeur teorie, gefundeer in data, op 'n induktiewe wyse ontwikkel word.

Gefundeerde teorie bestaan uit kategorieë en eienskappe wat met behulp van sekere hipoteses met mekaar verbind word (Merriam 2009). *Beskrywing* vorm die eerste vlak van data-ontleding en verwys na die verskillende dimensies van die selfkonsep waarin die onderhouddata aanvanklik gesorteer is. Die proses word opgevolg met die konstruksie van kategorieë en subkategorieë wat herhalend in die data voorkom (Merriam 2009). Die voortdurende vergelyking van datagroeperinge en veldnotas van die verskillende onderhoude lei uiteindelik tot die generering van 'n enkele klassifikasiesisteen wat sekere patrone in die navorsing weerspieël. Volgens Charmaz (2006:43) word data gekategoriseer deur die toekenning van beskrywende kodes. Hierdie kodes is 'n aanduiding van wat die navorser in die data waarneem. Charmaz (2006) identifiseer drie wederkerige fases in dié verband, naamlik (i) oop kodering, (ii) selektiewe kodering en (iii) aksiale kodering.

Oop kodering het binne die verskillende dimensies van die selfkonsep plaasgevind. Dominante ervarings word saamgegroepeer ten einde moontlike temas uit die onderhouddata af te lei (sien Bylae 2 in hierdie verband: [http://litnet.co.za/assets/images/la/gw/GW\\_351\\_ConradieSwart-Bylae2.pdf](http://litnet.co.za/assets/images/la/gw/GW_351_ConradieSwart-Bylae2.pdf)). Die tweede fase, naamlik selektiewe kodering, impliseer meer gekondenseerde kodes wat uiteindelik aanleiding gee tot die generering van hoofkategorieë, naamlik intra- en interpersoonlike funksionering (sien afdeling 5). Die derde fase, naamlik aksiale kodering, dui op die verdere onderverdeling van die hoofkategorieë in 'n aantal subkategorieë. Interpersoonlike funksionering bestaan uit ondersteuning (die terapeutiese verhouding, asook ondersteuning in die omgewing van onderrig en leer) en sosiale regulering van identiteit deur middel van stigma en uitsluiting (sien Tabel 2). Die derde vlak van data-ontleding staan bekend as teoriekonstruering. Merriam (2009:190) meen dat die konstante vergelykende metode die navorser toelaat om op induktiewe wyse die verskillende kategorieë deur middel van hipoteses met mekaar te verbind. Gevolglik gee dit aanleiding tot substantiewe teorie wat die betekenis van data sinvol beskryf.

Substantiewe teorie impliseer dat daar 'n sentrale kategorie of konseptuele element is wat gereeld in die data voorgekom het en al die ander kategorieë deur middel van hipoteses verbind. Dit is dus gefundeer in die data (Merriam 2009:31). Hierdie hipotese is egter nie soos by kwantitatiewe navorsing aan die begin van die studie uiteengesit ten einde getoets te word nie. Dit stel eerder die verband tussen die verskillende kategorieë voor wat sigbaar geword het tydens die navorsing (Merriam 2009:31). Die basiese prosesse, oftewel determinante, van die selfkonsep van studente wat hikkel vorm die konseptuele kern van die substantiewe teorie soos bepaal tydens hierdie studie.

Op grond van die inligting in Bylae 2 en Tabel 2 kan die volgende hipoteses dus gestel word:

- Die twee hoofkategorieë, naamlik intra- en interpersoonlike funksionering, vorm 'n kontinuum waarin die selfkonsep van studente wat hikkel, betekenis verkry. Gevolglik is dit nie slegs intrapsigiese prosesse of slegs relasies met die "sosiale ander" wat verantwoordelik is vir die wyse waarop die studente betekenis skep van hikkel nie. Die proses van betekenisvorming geskied eerder op 'n kontinuum waar die gesamentlike invloed van beide intra- en interpersoonlike funksionering in 'n meerdere of 'n mindere mate geld.
- Die betekenis wat die student aan hikkel heg, word binne beide die domeine van intra- en interpersoonlike funksionering gevorm.
- Verskeie determinante wat as aanduiding dien vir die wyse waarop die studente aan hikkel betekenis heg, is geïdentifiseer. Dit is nie determinante slegs van studente se psigiese funksionering nie, maar ook van die aard van hulle verhoudings met die "sosiale ander".
- Terwyl eksklusiewe verhoudings waarskynlik tot psigiese pyn aanleiding gee, is inklusiewe verhoudings eerder bevorderlik vir heling en groei. Die aanname is dat eksklusiewe en inklusiewe verhoudings tot die ontwikkeling van óf 'n positiewe óf 'n negatiewe selfkonsep bydra. Daarom dien die determinante as 'n weerspieëling van die aard van die verhouding van die student met hom- of haarself, asook met die "sosiale ander". Gevolglik dra die aard van die verhouding by tot die wyse waarop die student die verskynsel van hikkel by sy of haar selfkonsep integreer.

Die sistematiese proses van betekeniskonstruksie binne verskillende vlakke van konseptualisering gee aanleiding tot die teoretisering van die selfkonsep van studente wat hikkel (sien afdeling 4).

### **3.1 Geldigheid en betroubaarheid**

Die geldigheid van kwalitatiewe navorsing kan geëvalueer word aan die mate waarin die bevindinge van die studie sinvol is (Merriam 2009). Dit vereis van navorsers om hulle studie noukeurig te konseptualiseer ten opsigte van die wyses van data-insameling, data-ontleding en die interpretasie daarvan. Twee tipes geldigheid kom in die algemeen voor, en daar is verskillende strategieë om dit te verkry. Volgens Merriam (2009) verwys *interne geldigheid* na die akkuraatheid waarmee navorsers 'n sekere konteks beskryf het. Anders gestel: In watter mate stem die bevindinge ooreen met die realiteit wat bestudeer is? Teen die agtergrond van kwalitatiewe navorsing behoort die bevindinge dus gefundeer te wees in die taaldata soos gegenereer uit die onderhoude, fokusgroep en veldnotas. Die interne geldigheid van hierdie navorsing is bevorder deur die toepassing van die volgende strategieë:

### 3.1.1 *Interne geldigheid*

Dit behels die volgende:

#### 3.1.1.1 *Kristallisering*

Die konstruksie van betekenis word deur Richardson (2000:934) vergelyk met die proses van kristallisering. Nieuwenhuis (2007b:81) spreek die mening uit dat betekenis-konstruksie nie te make het met 'n eksakte, meetbare bevinding nie, maar met die sigbaarwording van 'n werklikheid wat beskryf en ontleed behoort te word. Dit blyk dus 'n realiteit te wees gekenmerk deur veelvuldige dimensies, interpretasies en betekenis.

Die deurlopende, sistematiese generering en ontleding van data deur middel van 'n literatuurstudie, onderhoude, transkripsies, fokusgroepe en veldnotas dra by tot die sigbaarwording van 'n sekere realiteit. Die bevindinge wat hieruit kristalliseer, is 'n weerspieëling van die navorser se eie begrip van dit wat bestudeer is. Volgens Nieuwenhuis (2007c) is die gekristalliseerde werklikheid, en dus die navorsing, geloofwaardig solank ander lesers dieselfde patrone en temas identifiseer. Boonop is die onderhoudskedule deur 'n medenavorser en -skrywer geëvalueer ten einde seker te maak dit bestudeer wat dit veronderstel is om te bestudeer. Op so 'n wyse word die geldigheid van die inhoud verhoog in die sin dat die verskillende dimensies en aspekte van die selfkonsep as konstruk daarin vervat is.

#### 3.1.1.2 *Refleksiewe navorsingspraktyk*

'n Refleksiewe benadering tot die navorsingsproses laat die navorser toe om enige moontlike vooroordele te identifiseer en uit te skakel. Volgens Merriam (2009:205) sluit dit volgehoue uitklaring van ontologiese aannames en teoretiese oriëntasie in, asook hoe dit in die navorsing resoneer.

#### 3.1.2 *Eksterne geldigheid*

*Eksterne geldigheid* verwys na die mate waarin die bevindinge van 'n studie na ander situasies veralgemeen kan word. Alhoewel die doel van die navorsing nie is om universele waarhede deur byvoorbeeld statistiese veralgemenings te verkry nie, kan die spesifieke bevindinge van die studie moontlik op soortgelyke situasies van toepassing wees. Dit word egter oorgelaat aan die mense in die betrokke situasie (Merriam 2009).

Die eksterne geldigheid van hierdie navorsing is bevorder deur die toepassing van die volgende strategieë:

*Ryk en digte beskrywings.* Omvattende en deeglike beskrywings van die data stel ander lesers in staat om te bepaal in watter mate hulle eie of ander se situasies met die navorsingsituasie ooreenstem. Lesers kan hulself byvoorbeeld op grond van die noukeurige beskrywings van die studente met sekere van die bevindinge vereenselwig. Gevolglik verhoog dit die eksterne geldigheid van die navorsing, omdat die bevindinge oorgedra kan word.

'n *Beskrywing van die samestelling van die selfkonsep* van studente wat hinkel, sodat dit met ander navorsers se voorstelling daarvan vergelyk kan word.

*Veelvuldige onderhoud-transkripsies* laat veralgemening toe van een transkripsie na die volgende, gebaseer op ooreenstemming met die onderliggende teorie. Daar word dus nie na die groter populasie van persone wat hinkel, veralgemeen nie, aangesien daar slegs vyf deelnemers was.

### 3.1.3 *Betroubaarheid*

*Betroubaarheid* verwys na die wyse waarop navorsers hul gehoor daarvan kan oortuig dat die bevindinge betekenisvol is, dat die navorsing van 'n hoë kwaliteit is, en dat die navorsingsbevindinge gerepliseer kan word (Nieuwenhuis 2007c). Dus behoort die bevindinge op 'n konsekwente wyse vir onafhanklike beoordelaars sin te maak. Die betroubaarheid van hierdie navorsing is bevorder deur die toepassing van die volgende strategieë:

#### 3.1.3.1 *Spoor van getuienis*

Die mate waarin die navorsingsbevindinge van hierdie studie konsekwent is, word bepaal deur die verifiëring van die roete wat die navorser gevolg het. Dit word na verwys as die *ouditspoor*, bestaande uit rou data, verwerkte data, die organisering en sintese van data en ander dokumentasie relevant tot die ondersoek. Die wyse waarop data en kategorieë gegeneer is, is op deurlopende wyse en omvattend beskryf. Boonop verhoog die konstante vergelykende metode volgens Boeije (2002) die konsekwentheid van bevindinge en dien dus op sigself as spoor van getuienis.

#### 3.1.3.2 *Bevestiging van die data deur die deelnemers*

Die inligting soos wat dit in die onderhoude na vore gekom het, is voortdurend met die deelnemers bespreek om die toepaslikheid en relevansie daarvan te evalueer. Hierdie proses van verifiëring met deelnemers word deur Merriam (2009) as een van die kernprosesse in die versekering van betroubaarheid beskou. Verder is daar gedurende elke onderhoud periodiek opsommings gemaak om te verseker dat die interpretasie van deelnemers se response korrek was.

## 3.2 *Etiese aspekte*

Klaring deur die universiteit se etiekkomitee vir sosiale wetenskappe dra waarskynlik by tot die regverdiging van die navorsing. Vrywillige en ingeligte inwilliging is van die deelnemers verkry deur die ondertekening van 'n brief. Hierin is die tipe navorsing wat gedoen sal word, die doel daarvan, hoe dit die deelnemers sal beïnvloed en wat van die persone ten opsigte van deelname verwag word, vervat. Die kwetsbaarheid van persone wat hinkel, vra dat die deelnemers gedurende die navorsing met die nodige sensitiwiteit behandel sal word. Volgens die Beroepsraad vir Sielkunde van die Gesondheidsprofessionele Raad van Suid-Afrika (HPCSA 2008:2) behoort navorsing te waak teen uitbuiting van minderheidsgroepe of kwetsbare persone. Daar is dus daarop gelet om nie tydens die individuele onderhoude vrae te vra of opmerkings te maak wat dalk as té indringend ervaar kon word nie. Om dit te

voorkom, is daar aan die deelnemers verduidelik watter tipe inligting van hulle nodig sou word en is hulle daarna ruim geleentheid gegun om te besluit of hulle wou deelneem, al dan nie. Volgens die Gesondheidsprofessionele Raad van Suid-Afrika (HPCSA 2008) behoort navorsing in die beste belang van die deelnemers te wees. Dit beteken dat die deelnemers nie oneer aangedoen word of dat hul regte misbruik word ter wille van die verkryging van inligting nie. Die bevindinge van hierdie ondersoek poog om persone wat haggel, in 'n positiewe lig te plaas deur voorspraak te maak vir hulle behoeftes. Weens die psigiese ongemak wat haggel soms meebring, is studente toegelaat om te eniger tyd hul response neer te skryf. Verder is die dienste van 'n onafhanklike sielkundige, asook dié van die ondersteuningsgroep aan studente beskikbaar gestel, sou hulle daarvan gebruik wou maak. Die breër doelstelling van hierdie navorsing is uit die aard van die saak om toekomstige skade en risiko wat persone wat haggel weens die optrede van 'n onsensitiewe samelewing mag lei, te probeer verhoed.

Volgens die Gesondheidsprofessionele Raad van Suid-Afrika (HPCSA 2008:2) behoort alle mense se vermoë om selfbevoeg te wees gerespekteer word. Die studente se besluit om hulle response nie elektronies te laat opneem nie, is daarom gerespekteer. Ten spyte daarvan dat sommige studente by tye erg gehaggel het, het hulle daarop aangedring om hulself mondelings uit te druk. Hierdie behoefte aan outonomie is erken en gerespekteer. Vertroulikheid is gehandhaaf deur die gebruik van skuilname wanneer daar na deelnemers verwys is. Verder word die geskrewe onderhoude van deelnemers vir minstens vyf jaar bewaar in 'n veilige plek waartoe slegs die navorsers toegang het. Indien die bevindinge op so 'n wyse aangebied word dat dit die werklike karakter daarvan verander ten einde die belange van die navorser of iemand anders te dien, is dit oneties (Kumar 2005:215). Weens die induktiewe aard van die navorsing kan die spesifieke bevindinge nie byvoorbeeld dien as veralgemeende kennis nie. Dit sou 'n foutiewe mededeling van die bevindinge wees.

#### **4. Die selfkonsep as uitdrukking van die student se verband met haggel**

Die wyse waarop haggel met persone in verband staan, word weerspieël in die betekenis wat hulle aan haggel heg. Gevolglik word dit geïntegreer in die persoon se selfkonsep en beïnvloed dit sy of haar bewuste self-ervaring, oftewel persoonlike betekenis. Dit is verder belangrik om in gedagte te hou dat betekenis gekonstrueer word volgens persoonlike beginsels, of, soos die persoon is, so sal hy of sy die wêreld ervaar. Die afleiding is dat betekenis gegrond is op die wyse waarop 'n persoon hom- of haarself sien en beoordeel. In die lig hiervan blyk daar dus 'n verband te wees tussen persoonlike betekenis en die selfkonsep. Vervolgens word die studente se belewenisse aan die hand van die verskillende dimensies van die selfkonsep bespreek. Dit dien as weerspieëling van die student se verband met haggel. Studente se belewenisse is in verskillende temas gesorteer, byvoorbeeld dat haggel hulle beangs maak; dat hulle dit nie langer as 'n vyand beskou nie; dat hulle bepaalde druk op hulself moet plaas om daarvoor te vergoed, e.d.m. 'n Opsomming van die temas soos tydens die ontleding van deelnemers se response geïdentifiseer word as Bylae 2 aangeheg.

## 4.1 Kognitiewe dimensie

### 4.1.1 Persoonlike betekenis

Die deelnemers aan hierdie projek het uiteenlopende betekenisgeheg aan hankel wat wissel vanaf straf en vrees tot vrede en aanvaarding. Die woorde van een student, "Dit [hankel] is nie meer my vyand nie", impliseer dat sy hankel op 'n positiewe wyse by haar selfkonsep kon integreer. Dié metafoor impliseer dat die student se outentieke self moontlik voorheen deur hankel bedreig is. "Jy moet leer om daarmee vrede te maak" en "aanvaarding van jouself" dui waarskynlik op 'n transendente ervaring wat die student toelaat om haar hankel te aanvaar en dus te oortref. 'n Ander student assosieer hankel met 'n vonnis of veroordeling wat haar verhoed om die persoon te wees wat sy graag wil wees. Haar respons, "It is something that unables me to be the person that I want to be", impliseer moontlik dat hankel dien as 'n verskansing waaragter eienskappe soos welsprekendheid en spraaksamheid verhuul word. Dit blyk dat hankel ook soms as 'n onsigbare verskynsel ervaar word waaroor die student nie beheer het nie. Dié tipe weerloosheid omdat hankel onwillekeurig voorkom, lei tot intense vrees by die betrokke student. 'n Volgende student het hankel gedefinieer as iets wat haar inhibeer om vryelik te praat en gesprekke te voer. Boonop dien dit volgens haar as 'n deurlopende bron van angs weens die voortdurende antisipasie van hankel in sosiale situasies. Blood, Blood, Maloney e.a. (2007) maak in dié verband die stelling dat adolessente wat hankel, nie van nature hoër angsvlakke openbaar as diegene wat nie hankel nie. Die skrywers is van mening dat angs eerder verband hou met luisteraars se reaksies, die graad van ernstigheid van hankel en ander toestande wat saam met hankel by die persoon mag voorkom (Blood e.a. 2007:464). Dus word die student se angs waarskynlik deur die reaksies van luisteraars ontlok eerder as deur 'n inherente predisposisie vir hankel. Hankel word deur een student beskryf as 'n deurlopend traumatiese ervaring wat sy assosieer met vernedering en woede. Dat die student egter besig is om hankel op 'n positiewe wyse by haar selfkonsep te integreer, word weerspieël deur die woorde, "[Hankel] is minder traumaties, want ek het geleer om my hankel te aanvaar. Sekere situasies is egter nog steeds uiters oorweldigend."

### 4.1.2 Selfagting

Binne die Rogeriaanse (Meyer e.a. 2003) perspektief gaan selfkonsepontwikkeling gepaard met die behoefte aan positiewe selfagting en word dit op grond hiervan beskou as een van die betekenisvolle aspekte van die selfkonsep. Behoefte aan positiewe agting verwys na onvoorwaardelike aanvaarding, waardering, liefde, respek en bewondering van ander, oftewel betekenisvolle persone. Positiewe selfagting hou hiermee verband en impliseer dus dat persone wat deur ander onvoorwaardelik positief geag word, ook oor hulself goed sal voel (Meyer e.a. 2003). Onvoorwaardelike aanvaarding dui daarop dat 'n persoon nie aan sekere voorwaardes hoef te voldoen ten einde positiewe agting van ander te ontvang nie. Die persoon kan dus al sy of haar behoeftes erken en uitleef as deel van die proses van selfverwesenliking. Volgens Rogers (1961) bring dit kongruensie mee tussen persone se selfkonsep en potensiaal en laat dit hulle toe om 'n meer geïntegreerde bestaanwyse en lewensbeskouing te ontplooi. Voorwaardelike aanvaarding, daarenteen, impliseer dat die persone eers aan bepaalde voorwaardes moet voldoen alvorens hulle positiewe agting van ander kan verkry. Ten einde verwerping te vermy, word hierdie waardes wat op die waardes van ander gegrond is, in 'n verwronge vorm in die persoon se selfkonsep opgeneem. Sulke



konstruksies wat sodoende in die persoon se selfkonsep opgeneem word, berus dus nie op eie gevoelens en behoeftes nie, maar op dié van ander.

Sebastian e.a. (2008:444) dui aan dat indien die behoefte aan agting weens verwerping deur die samelewing nie bevredig word nie, die persoon se selfkonsep met geïnternaliseerde haat, verwaarlosing en blaam geassosieer word. In teenstelling hiermee sal individue wat toegelaat word om hul unieke kwaliteite, talente en vaardighede te ontwikkel en uit te druk, groter selfvertroue openbaar en gevolglik 'n hoër vlak van eiewaarde ontwikkel. Selfagting verwys dus na die persoon se beoordeling en mate van waardering van sy of haar psigiese eienskappe. Vraag 2 van die onderhoudskedule wou spesifiek inligting ontlok oor hoe die studente hulself beoordeel in die lig van hulle psigiese eienskappe, byvoorbeeld hulle talente, waardes, intellektuele vermoëns, doelwitte en ideale.

Twee van die studente openbaar akademiese selfvertroue in die sin dat hulle akademiese prestasie nie koppel aan die vereiste om verbaal vlot te wees nie. Die koestering van loopbaangerigte ideale en toekomstige sukseservaringe is sentraal tot die betrokke studente se evaluering van hulself. Verder is daar woorde soos onder andere *empatie, onafhanklikheid, gemotiveerdheid, aanpasbaarheid, doelgerigtheid, hardwerkendheid* en *insig* deur die meeste studente gebruik om hulself mee te beskryf. Die afleiding is dat hierdie studente se gevoel van eiewaarde waarskynlik nie van vlot spraak afhanklik is nie. Drie van die studente voel egter dat hulle moet vergoed vir hikkel deur hulle houvas op beheer. Hulle plaas gevolglik baie druk op hulself om in ander lewensdomeine te presteer en suksesvol te wees. Die woorde "Ek is bang vir onbevoegdheid en sal nie sommer kanse waag as dit lyk asof ek nie gaan slaag nie" impliseer dat die student waarskynlik hikkel met algemene onbevoegdheid assosieer. Uit die respons "Ek is altyd so sensitief vir wat ander moontlik van my kan dink omdat ek hikkel" kom dit voor asof die betrokke student haar eie vermoëns betwyfel en sensitief op die moontlike negatiewe reaksies van ander ingestel is. Die respons "Ek voel soms minder bevoeg as ander as dit kom by akademie" dui moontlik op die negatiewe persepsie wat die student van sy intellektuele vermoëns, oftewel akademiese selfkonsep, het.

#### **4.2 Affektiewe dimensie**

Die persoon se belewenisse van hikkel bring waarskynlik verskillende gevoelens, emosies of gemoedstemmings mee. Dit vorm die affektiewe dimensie van die persoon se selfkonsep. Soos in afdeling 2.1.1 genoem, is gebruik gemaak van 'n selfontwerpte skaal om die intensiteit van studente se gevoelens, emosies en stemminge te bepaal. Die verskillende evalueringe word tussen hakies aangedui (Bylae 2). Indien aangeneem word dat beoordelings vanaf 7 tot 10 op hoë intensiteit dui, is dit opmerklik dat die studente se ervaring van negatiewe affek meestal beduidend was. Hulle het die intensiteit van hul affektiewe ervarings elke keer as hoog beoordeel. Op grond hiervan kom dit voor of affek beslis relevant is in die lewens van mense wat hikkel. Vier van die vyf studente ervaar terselfdertyd woede teenoor sowel hikkel as die luisteraar. Dit blyk dat hierdie studente die emosie van woede geïnternaliseer het om sodoende aanleiding te gee tot gevoelens en stemminge soos minderwaardigheid ("Ek sou die heelyd oor myself as 'n swakkeling en sukkelaar dink"), selfverkleining ("I would tell myself ... You are a loser ... You are stupid"), persoonlike teleurstelling ("I feel like a failure each time I stutter"), selfhaat ("... myself so erg gehaat dat ek iemand anders wou wees") en depressie ("Ek is soms vir lang tye depressief

... ek neem nie deel aan dinge nie ... en is pessimisties en ek huil ook baie"). Een van die studente het haar pyn met verloop van tyd geëien deur die relevansie daarvan in haar lewe te erken en te respekteer. Dit blyk dat bewustheid van haar eie gevoelens en pynprosesse aanleiding gegee het tot die verwerping van selfkennis.

Verder blyk dit dat die voortdurende antisipatie van hinkel en die onsensitiewe reaksies van luisteraars tot betekenisvolle angs en vrees by die meeste van die studente aanleiding gee. Een student het genoem dat hy aan paniekversteuring ly weens die druk wat deur mondelinge eksamens in sy finale jaar veroorsaak word.

Psigiese pyn weens bespotting, frustrasie omdat die student sukkel om te kommunikeer, en verwerping deur ander blyk aanleiding te gee tot die ontkenning van sekere situasies in twee van die studente se kinderjare ("My gevoelens het 'n verlamende uitwerking op my gehad, soveel so dat ek dele van my laerskooljare nie kan onthou nie" en "Weens die pyn wat ek ervaar het, het ek begin om my af te sny van my eie gevoelens"). Op grond van die data blyk dit dat die studente se affektiewe ervaringe hoofsaaklik as verwese en verwond beskryf kan word.

### **4.3 Fisieke dimensie**

*Fisieke dimensie van die selfkonsep* dui op persone se fisieke ervaring van hulself. Dit sluit persone se beoordeling van liggaamlike aspekte, liggaamsbeeld, gesondheid en voorkoms in. Twee studente het laat blyk dat hulle fyn op hul voorkoms ingestel is. Beide spandeer baie tyd daaraan om foutloos te lyk. Een van hulle het genoem dat sy deur middel van 'n foutlose voorkoms vir haar hinkel probeer vergoed. Die ander student het egter aangedui dat voorkoms 'n kreatiewe manier is om haarself mee uit te druk en dat sy dit met selftroos assosieer. Die afleiding is dat die betrokke student haar voorkoms as 'n vorm van behoud beskou te midde van die psigiese ongemak waarmee hinkel gepaard gaan.

Een student het genoem dat sy veral op hoërskool gespot is oor haar gesigtrekkings weens hinkel. Dit het daartoe aanleiding gegee dat sy haar voorkoms steeds as onaansienlik beoordeel. 'n Volgende student het genoem dat hy veral op skool sy liggaam geassosieer het met iets wat abnormaal is en daarom ook meestal vet en lelik gevoel het. Dit kom voor asof die betrokke student moontlik weens die fisieke aantasting van sy spraak sy liggaam as "aangetas" beskou het. Gevolglik het hy liggaamlike aspekte soos gewig en voorkoms as negatief beskou. Teen die bogenoemde agtergrond blyk daar moontlik 'n verband te wees tussen hinkel en 'n verwronge liggaamsbeeld. Dieselfde student het genoem dat hy veral gedurende sy skooljare akute maagpyn ontwikkel het en dat hy geweier het om skool toe te gaan. Hy ervaar steeds erge maagpyn wanneer hy voor 'n groep mense of oor die telefoon moet praat. Die afleiding is dat die betrokke psigosomatiese simptome waarskynlik verband hou met die ervaring van spanning wanneer hy moet praat. Bloodstein en Ratner (2008) sê in hierdie verband dat die antisipatie van hinkel, asook ander se reaksies daarop, bydra tot die persoon se ervaring van spanning en frustrasie.

Een van die studente het ten opsigte van sportprestasies op skool lae verwagtinge van homself gehad weens sy negatiewe assosiasie met hinkel. 'n Deurlopende gevoel van mislukking omdat hy hinkel het hom destyds geïnhibeer om spontaan deel te neem aan aktiwiteite waar prestasie 'n bepalende rol gespeel het. Gevolglik het dit daartoe gelei dat hy

sy gevoel van mislukking geprojekteer het op sportaktiwiteite waarin sy prestasie met dié van ander vergelyk is. Volgens hom is hy steeds huiwerig om deel te neem aan aktiwiteite waarvan kompetisie en sukses sentrale elemente vorm. Sy gedrag kan as 'n verdedigingsmeganisme beskou word wat ten doel het om hom teen die moontlikheid van mislukking te beskerm.

#### **4.4 Sosiale dimensie**

##### *4.4.1 Sosiale optrede*

Op intrapersonlike vlak dui *sosiale dimensie van die selfkonsep* op persone se ervaring van hulself in sosiale situasies. Dit sluit die persoon se optrede, verhoudings, asook sekere sosiale rolle in. Drie studente het genoem dat hulle huiwerig is om te praat en nuwe mense te ontmoet, en dat hulle sosiaal geïnhibeerd voel en minder spontaan optree. Dit gee daartoe aanleiding dat hulle hulself meestal van sosiale situasies onttrek. Een student het genoem dat sy vertrouwe in mense in die algemeen geskaad is weens die spot wat hy sedert 'n jong ouderdom verduur. Dit laat hom verworpe en eensaam voel. Hy antisipeer gedurig luisteraars se reaksies en verwag dus dat dit negatief gaan wees. Nog 'n student het genoem dat hy nie selfgeldend kan optree in sy verhoudings nie en dat dit hom magtelos laat voel. Die persepsie "Mense neem nie dit wat ek sê altyd ernstig op nie, omdat ek hikkel" reflekteer die aanname dat die inhoud van dit wat hy sê, weens hikkel nie gewig dra nie. Dit lei waarskynlik daartoe dat hy nie met gesag iets oordra nie, omdat hy volgens hom nie met erns bejeën word nie. Dit sluit aan by 'n student se mening dat sommige mense se bejammerenswaardige houding teenoor haar verhoed dat hulle haar ernstig opneem.

Twee van die studente het genoem dat nuwe verhoudings meestal op onsekerheid gebaseer is weens die vrees dat hulle veroordeel sal word omdat hulle hikkel. Nog 'n student het genoem dat sy in haar rol as oudste kind minderwaardig voel omdat sy bang is haar broer en suster se opinie van haar word negatief deur haar hikkel beïnvloed.

Een van die vyf studente meen dat sy gemaklik is met ander omdat sy doelbewus haar behoeftes aan hulle kommunikeer. Sy voel dat sy spontaan optree in haar rol as student en dat sy haar vermoë om goeie opsommings te maak inspan om verhoudings met haar medestudente te versterk.

##### *4.4.2 Luisteraars se reaksies en die betekenis wat die studente daaraan heg*

Op interpersoonlike vlak sluit *sosiale dimensie* ook die breër sosiale konteks in. Soos vroeër genoem (sien inleiding), heg persone bepaalde betekenis aan ervarings wat met hulself in verband staan. Hierdie gedifferensieerde gedeelte van die persoon se ervaringsveld word in die selfkonsep opgeneem (Meyer e.a. 2003; Branscombe 2006). Teen hierdie agtergrond dra die wyse waarop die studente luisteraars se reaksies eien, waarskynlik by tot die betekenis wat hulle aan hikkel heg, asook hoe dit in die selfkonsep geïntegreer word.

Al vyf studente het genoem dat luisteraars meestal hulle woorde en sinne vir hulle voltooi wanneer hulle hikkel. Terwyl twee van die studente dit toeskryf aan luisteraars se onsekerheid oor hoe om die situasie te hanteer, voel die ander asof hulle onbevoeg voorkom en nie selfgeldend kan optree nie. Die woorde "As if I do not know the words of my own

thoughts" weerspieël die betrokke student se frustrasie met die persepsie dat die luisteraar haar waarskynlik as verbaal onbevoeg beskou.

Een student het genoem dat dit hom soms ontstel wanneer mense nie sy opinie oor iets vra nie. Hy skryf dit daaraan toe dat mense dalk bang is hy begin hikkel of omdat hulle die afleiding maak dat hy nie wil praat nie. Dit sluit aan by 'n ander student, wat genoem het dat sy soms graag haar opinie in die klas wil lug, maar dat haar antisipasie van hikkel te groot is en dit haar gevolglik verhoed om dit te doen.

Drie van die studente het genoem dat luisteraars soms wegkyk of nie daarin slaag om oogkontak te behou nie. Een student meen dit is omdat die luisteraar hom waarskynlik nie wil laat sleg voel deur heeltyd na hom te kyk terwyl hy sukkel om die woorde uit te kry nie. Die ander twee studente beweer egter dat hierdie tipe gedrag van luisteraars juis 'n manier is om optrede te vermy. Sodoende hoef hulle nie hul eie onsekerheid rakende die andersheid van 'n situasie in die gesig te staar en hul hantering daarvan te heroorweeg nie. Die respons "Sommige van my vriende sê ek moet my hikkel meer beheer en nie so baie stres terwyl ek praat nie" impliseer dat die luisteraars nie begrip toon vir die persoon wat hikkel nie, moontlik weens 'n gebrek aan kennis oor hikkel.

Ongeërgdheid, ongeduld, 'n gegiggel en gelag, asook mense wat onder mekaar fluister is van die ander reaksies wat die studente soms van luisteraars ervaar. Volgens een student moedig sommige luisteraars hom aan om stadiger te praat of diep asem te haal. Hy ervaar dit egter as onsensitief, omdat dit vir hom voel asof die persoon sy ervaring en kennis van hikkel onderskat. Die afleiding is dat die student sulke oningeligte opmerkings moontlik ervaar as 'n sodanige normalisering van hikkel tot iets wat nie die volle omvang en diepte daarvan erken nie.

Dit blyk dat bogenoemde reaksies meestal aanleiding gee tot gevoelens van selfbewustheid ("Dit voel asof mense net na my hikkel luister"; "Ek voel skaam"), geïsoleerdheid ("Mense kan my nie leer ken nie omdat hulle nie hikkel verstaan nie"), eensaamheid en uitsluiting ("Omdat ek hikkel, vra mense nie altyd my opinie oor iets nie").

#### *4.4.3 Persepsies en stereotipes wat met hikkel geassosieer word*

Persepsies en stereotipes word sosiaal gereguleer op grond van die samelewing se beskouing van wat normaal en abnormaal is. Die wyse waarop individue betekenis skep, word dus onder andere beïnvloed deur die verskillende sosiokulturele ruimtes waarin hulle hulself bevind. Die Wêreld Gesondheidsorganisasie beskou persepsies en stereotipes as 'n sosiale beperking wanneer dit kom by tersiêre onderrig- en loopbaangeleenthede (WHO 2001:190). Die afleiding is dat die betekenis wat die samelewing aan hikkel heg, waarskynlik 'n inhiberende effek op 'n persoon wat hikkel het. *Skaam, teruggetrokke, introversief* en *opinieloos* is van die etikette wat volgens die studente om hulle nekke gehang word. Een student meen dat mense wat hikkel, hulself aan aktiwiteite onttrek juis omdat hulle ander se reaksies vrees en nie omdat hulle onwillig is om deel te neem nie. In hierdie geval blyk die onsigbaarheid van hikkel 'n rol in die versterking van bogenoemde persepsie te speel. Omdat persone uit vrees vir hikkel en die reaksies wat dit mag uitlok, nie hul hande in die klas opsteek nie, is hul desperaatheid en frustrasie nie noodwendig vir die luisteraar sigbaar nie.

Volgens al vyf studente heers daar verder 'n persepsie dat die persoon wat hikkel, vlot sal praat indien hy of sy minder gespanne is en stadiger praat. Alhoewel dit vir sommige as 'n strategie kan dien om hulle hikkel mee te bestuur, gaan dit nie die persoon eensklaps van hikkel genees nie. Een student het soos volg gereageer: "Ek is nie noodwendig gespanne nie. Die luisteraar is soms die gespanne persoon. Natuurlik gaan dit my méér gespanne maak, want ek is sensitief ingestel op die luisteraar se reaksie." Die respons "It (stuttering) is a speech dysfunction that cannot be controlled voluntarily all the time. It is like someone who suffers from epilepsy" weerspieël die komplekse en delikate aard van hikkel. Die begeerte van al vyf studente is dat mense meer insig in hulle situasie sal toon en hulle as individue uit eie reg sal leer ken.

Vier studente het genoem dat hulle dit sal waardeur indien mense hulle sal toelaat om hulle eie woorde en sinne te voltooi. Die afleiding is dat dit nie slegs oor hikkel gaan nie, maar oor die erkenning van die inhoud van dít wat iemand probeer oordra. Wanneer die inhoud van die gesprek, eerder as die tegniese aspekte daarvan, belangrik is, dra dit waarskynlik by tot 'n gevoel van menswaardigheid. Een student het byvoorbeeld genoem dat dit vir hom voel asof mense aannames maak oor wat hy wou sê wanneer hulle sy sinne voltooi. Sy respons, "Sommige mense maak my sinne klaar asof dit hul eie is", dui moontlik op 'n gevoel van verlies en onteiening.

Volgens sommige studente se response blyk dit dat hikkel moontlik deur sommige mense aan intellektuele onbevoegdheid gekoppel word. Hulle meen dat die samelewing dikwels 'n bejammerende ingesteldheid openbaar teenoor persone wat hikkel weens die persepsie dat hulle stadiger is en swakker as ander sal vaar. Die woorde "Ons kan dink en ons gedagtes verwoord" spreek die versugting uit om deur ander verstaan, erken én geken te word.

Taal word dikwels ingespan om mense se persepsies en stereotipes van hikkel te versterk. Drie studente verwys byvoorbeeld na die samelewing se gebruik van die woord *abnormaal* om mense op grond van hul andersheid uit te sluit. Die volgende respons beklemtoon die vernedering wat bespotting meebring: "During high school the boys made fun of me by calling me names like *Twitchy Face*, *Funny Face* or just *The Face*." Die wyse waarop taal soos hier bo gebruik word, voed nie slegs mense se onkunde oor hikkel en gebrek aan begrip vir mense wat hikkel nie, maar dit is minagtend en verkleinerend teenoor diegene wat hikkel. Die rede hoekom mense wat hikkel hulself dikwels onttrek aan sosiale situasies kan moontlik teruggevoer word na onder andere die optrede van sommige luisteraars. Dit word weerspieël in die opmerking van 'n student dat onsensitiewe grappies oor hikkel sy vertroue in die luisteraar skaad.

#### **4.5 Intervensie en ondersteuning**

Die formele intervensie waaraan die studente voorheen blootgestel is, is in Tabel 1 vervat. Dit sluit hoofsaaklik spraaktherapie, psigoterapie en ondersteuningsgroepe in. Die studente se response impliseer egter ook selfkennis, ondersteuning deur betekenisvolle ander en hulpverlening in die onderrig- en leeromgewing. Die wyse van intervensie en/of ondersteuning wat die studente as suksesvol of effektief ervaar, dra moontlik by tot hulle begrip van hikkel en gevolglik die wyse waarop dit in hulle selfkonsep opgeneem word. Om haarself op meer as een manier uit te druk, skep vir een van die studente die geleentheid om die vele ander aspekte van haar menswees te verken. Die afleiding is dat die betrokke

student 'n veelkantige beskouing van haarself het wat nie slegs tot hinkel beperk is nie. In die lig hiervan blyk selfkennis moontlik by te dra tot 'n persoon se individuasieproses. Een student maak gebruik van positiewe herformulering: "Ek sê vir myself ek is oukei en dat ek nie altyd in alle omstandighede hinkel nie." Volgens hierdie twee studente dien dit as motivering om op verskillende wyses sin te maak van hinkel.

Die volgende uittreksel uit een van die individuele onderhoude weerspieël die moontlike nut van positiewe konstruksielkunde in die ondersteuning van studente wat hinkel:

Navorsers: "Do you think it will be helpful to even think of yourself as a fluent speaker?"

Deelnemer: "That I have not tried. Probably because I have a fixed identity as a stutterer."

Navorsers: "What would that person's identity look like?"

Deelnemer: "He will have more self-confidence and he would be more successful because he believes in himself. In general I think he will be happier and more spontaneous."

Navorsers: "Do you have some of those characteristics?"

Deelnemer: "I believe in myself ... when I don't stutter. I wish that I could have been like that all the time."

Die laaste sin dui daarop dat die betrokke student waarskynlik nog nie hinkel op 'n positiewe wyse by sy selfkonsep geïntegreer het nie. Dit blyk dat hy hinkel beskou as iets wat 'n negatiewe invloed op sy selfvertroue het. Die moontlikheid dat positiewe konstruksielkunde kan bydra tot 'n kleiner gaping tussen die student se identiteit as iemand wat slegs hinkel en iemand wat ook vlot praat, behoort verder ondersoek te word.

Verder blyk dit uit drie studente se response dat aanvaarding deur vriende en familie gevoelens van outonomie en menswaardigheid bevorder. Dit sluit aan by Rogers se beginsel dat wanneer persone onvoorwaardelik aanvaar word, hulle nie aan voorwaardes hoef te voldoen om positiewe agting van ander te ontvang nie (Meyer e.a. 2003). Positiewe agting van ander staan in noue verband met selfagting en is dus bepalend in 'n persoon se evaluering van hom- of haarself. Terwyl spraak- en psigoterapie onderskeidelik met spraaktegnieke, -style en die versterking van selfvertroue en 'n positiewe selfbeeld help, stem al vyf studente saam dat hulle 'n beter begrip van hul eie hinkel ontwikkel wanneer hulle met ander praat wat ook hinkel. Ondersteuningsgroepe blyk 'n positiewe rol te speel in die ontwikkeling van die betekenis wat mense aan hul eie en aan ander se ervarings van hinkel heg. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die beleving van outonomie, bevoegdheid en gemeenskaplikheid in sulke groepe (Downie, Mageau en Koestner 2008).

#### **4.6 Fokusgroep: Studente se ervaring van die onderrig- en leeromgewing**

Die doel van die fokusgroep was om verskillende wyses van ondersteuning ten opsigte van onderrig en leer binne die konteks van 'n spesifieke universiteit te identifiseer en te bespreek. Die studente was van die begin af baie gemaklik met mekaar, aangesien hulle mekaar al voorheen ontmoet het by 'n byeenkoms wat deur 'n ondersteuningsgroep vir mense wat haggel georganiseer is. Hulle het opvallend minder haggel in mekaar se teenwoordigheid. Met nadere ondersoek skyn die rede hiervoor te wees dat die studente nie bedreig gevoel het in mekaar se teenwoordigheid nie. Boonop het dit volgens hulle tot 'n afname in die antisipasie van beide haggel en die reaksies van luisteraars gelei. Die interaksie tussen die studente is veral deur volgehoue oogkontak, deernis, begrip en werklike belangstelling in mekaar gekenmerk. Twee studente was dit eens dat die interaksiestyl tussen dosent en student 'n invloed het op gemaklike en spontane deelname aan klasgesprekke deur iemand wat haggel. Dit word geïllustreer deur die woorde "Die dosent wat goed voorbereid is en warm oorkom na die studente, skep 'n atmosfeer vir deelname." Die respons "Net die blote wete dat my dosent vertrouwe stel in my vermoë om suksesvol te wees, laat my minder dink aan haggel" weerspieël die belangrikheid van die erkenning van enige persoon se outonomie en menswaardigheid. Verder dra anonimiteit weens groter klasse by tot minder druk op die studente om in die klas te praat. Die studente het genoem dat hulle nie, soos op skool, uitgesonder word om gedeeltes voor te lees of vrae hardop te beantwoord nie. Dit lei tot 'n afname in die studente se vrees vir mondelinge optrede in die klas en die reaksies van medestudente. Hulle is dit eens dat indien die keuse om te praat aan die persoon wat haggel oorgelaat word, hy of sy met meer vrymoedigheid optree. Ook blyk oogkontak tussen die luisteraar en die persoon wat haggel belangrik te wees. Volgens die studente gee die luisteraar op dié manier te kenne dat hy of sy na die inhoud luister van dit wat gesê word eerder as na die haggelgedrag.

Die studente het genoem dat sommige dosente die klasse aan die begin van elke jaar verdeel in kleiner groepies wat deurlopend saamwerk. Omdat die groepslede mekaar leer ken en vertrou, skep dit 'n veilige, niebedreigende ruimte vir 'n student om sy of haar medestudente in te lig dat hy of sy haggel. Een student het genoem dat die groepe waarin sy was, nog altyd empaties opgetree het deur te vra hoe hulle haar kan ondersteun. Drie studente het genoem dat hulle onderskeie groepe aanvanklik 'n bejammerende ingesteldheid geopenbaar het deur die makliker gedeeltes van werksopdragte te reserveer vir diegene wat haggel. Ook is daar nie eintlik geleentheid gebied aan die studente om te help met mondelinge voordragte in die klas nie. "Ek het besef dat al haggel ek terwyl ek daar voor staan, ek my kennis in die betrokke vak moet demonstreer sodat die groep nie my intelligensie sal onderskat nie." Dit kom voor dat dié student bekommerd was oor die moontlikheid dat sy intelligensie onder verdenking geplaas word. Ook die respons "... want dit het vir my gevoel of my groep dalk my vermoëns onderskat" impliseer dat die student se akademiese potensiaal nie deur sy medestudente erken is nie.

Onvoorwaardelike aanvaarding deur familie, vriende, medestudente en dosente blyk volgens die response van die deelnemers die kern van 'n ondersteunende verhouding te wees:

"Sodra my klasmaats my aanvaar as iemand wat haggel, maar ook baie ander dinge kan doen, is dit asof ek oor minder dinge hoef skaam te wees."

"My relationships with my family and friends are easy, because they accept me for who I am."

"Die ander studente in my klas aanvaar en erken my as 'n individu wat sekere voorkeure en afkeure het net soos hulle. Hakkell is bloot 'n bysaak."

"Some lecturers invite me to come and speak with them about my needs and how they can make it easier for me in class situations. It feels as if they regard me as someone who can learn, despite my stuttering."

"Die dag toe ek deur my groep gevra is of ek my werk in die klas wil aanbied, het ek geweet ek word aanvaar ten spyte van my hakkell."

Ter aansluiting by bogenoemde het die studente verskillende wyses van ondersteuning in die onderrig- en leeromgewing voorgestel (sien afdeling 5.4). Ons algemene gewaarwording tydens die fokusgroepsessie was eerstens dat die studente gewillig is om blootgestel te word, mits dit in 'n veilige omgewing is wat deur opregte belangstelling en aanvaarding gekenmerk word. Tweedens het dit sterk na vore gekom dat deur verantwoordelikheid te neem vir hulle behoeftes as persone wat hakkell, hulle ook verantwoordelikheid neem vir hulle eie akademiese ontwikkeling.

#### **4.7 Metodologiese bevindings**

Die volgende metodologiese bevindings word gerapporteer weens 'n tekort aan literatuur in Suid-Afrika oor die werk met studente wat hakkell. Dit sluit die studente se belewenisse van die individuele en fokusgroepsonderhoude in. Die afleiding is dat hulle belewenisse 'n weerspieëling is van die aard van hulle verhouding met die persoon as navorser. Verder dien die spesifieke verhouding as medium waardeur die studente betekenis verkry en wat gevolglik in die selfkonsep tot uitdrukking kom.

##### *4.7.1 Studente se belewenisse van die individuele onderhoud en fokusgroepsessie*

Die studente het veral waarde daaraan geheg om oor hul persoonlike ervarings van hakkell te kon praat. Hulle het die ervaring beskryf as warm, empaties en persoonlik. Die respons "[B]eskikbare inligting oor hakkell in boeke is baie keer onpersoonlik" impliseer moontlik dat hakkell soms tot 'n universele konstruk gereduseer word sonder om noodwendig die individu te raadpleeg. Deelname aan die onderhoude is ook as bevrydend ervaar, omdat die studente oor hul hakkell kon praat sonder om beoordeel te word. Soos een student dit gestel het: "It probably implies that you are interested in me as a person and that you will not judge me." Die afleiding is dat opregte belangstelling, deernis en begrip waarskynlik bydra tot 'n verhouding waarin mense veilig voel om oor hulself te praat.

Een student het ook opgemerk dat dit vir hom maklik is om oor hakkell te praat en nie te hakkell nie. Moontlike verklarings vir 'n tydelike afname in hakkell kan onder andere wees dat die student se response op vrae nie in terme van vlotheid geëvalueer is nie. Die rol van hakkell in die student se lewe, asook sy menswaardigheid, word ook erken wanneer hy toegelaat word om daaroor te praat. Die afleiding is dus dat die erkenning van mense en



hulle behoeftes waarskynlik 'n betekenisvolle invloed het op die proses van hulpverlening en ondersteuning.

Ook die bemagtigende rol van die onderhoude word gereflekteer deur die woorde "Wanneer ek my antwoorde op die vrae lees, sal ek waarskynlik trots voel op myself." Hieruit blyk dit dat die betrokke student deur middel van persoonlike refleksie haar eie menswaardigheid en bekwaamheid as persoon bevestig. Die respons "Ek dink ek probeer om hinkel my storie te maak, eerder as iets waarvan ek terugdeins omdat ek dit vrees" stem ooreen met die Jungiaanse beskouing van die geïntegreerde self asook met die narratiewe beginsel van betekenis skepping deur stories. Die waarde hiervan is waarskynlik daarin geleë dat die student haar storie oor hinkel eien, erken en gevolglik deel van haar selfkonsep maak.

## 5. Teoretisering van die selfkonsep van studente wat hinkel

Afdeling 4 het geïllustreer dat die selfkonsep as uitdrukking dien van 'n student se verhouding tot hinkel in terme van die verskillende dimensies daarvan. Die studente se belewenisse, soos wat dit in die onderskeie dimensies te voorskyn gekom het, is aanvanklik in verskillende relevante temas gesorteer (sien Bylae 2). Verdere ontleding het aanleiding gegee tot die generering van enkele determinante van die selfkonsep van studente wat hinkel. Dit dien uiteindelik as 'n teoretiese raamwerk vir 'n meer omvattende begrip van die selfkonsep van studente wat hinkel. Dit kom voor of die selfkonsep op interaktiewe wyse in beide intra- en interpersoonlike verhoudings gevorm word. Intrapersoonlike funksionering sluit die verskillende kognitiewe, affektiewe en konatiewe prosesse van psigiese funksionering in. In teenstelling hiermee verwys *interpersoonlike funksionering* na die student se verhoudings met ander persone en/of die sosiokulturele omgewing.

Bogenoemde verhoudings word verder gekenmerk deur die elemente van heling en verwonding. Die afleiding is dat die vorming van studente se selfkonsep gevolglik hierdeur beïnvloed word. Terwyl heling deur aanvaarding, erkenning van outonomie en menswaardigheid, bemagtiging, opregtheid, bevryding, warmte en empatie gekenmerk word, word verwonding gekenmerk deur verwerping, vernedering, minagting, onsensitiwiteit en normalisering op grond van persepsies van wat normaal en abnormaal skyn te wees.

Die volgende intra- en interpersoonlike determinante is geïdentifiseer en word ook vervolgens bespreek:

**Tabel 2. Intra- en interpersoonlike funksionering**

Intrapersoonlike prosesse	Interpersoonlike prosesse
Kognitiewe vlak <sup>6</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vervreemding van die outentieke self</li> <li>• Sielkundige sterkte</li> <li>• Transendensie en kongruensie</li> </ul>	Psigoterapeutiese ondersteuning <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die terapeutiese middel</li> </ul>

Affektiewe vlak <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psigiese verwonding</li> </ul>	Sosiale regulering van identiteit <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uitsluiting en stigma</li> </ul>
Konatiwew vlak <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompensasie, isolasie en projeksie</li> </ul>	Ondersteuning in die onderrig- en leeromgewing <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spesifieke universiteit</li> </ul>

## 5.1 Determinante op intrapersoonlike vlak

### 5.1.1 Vervreemding van die outentieke self

Volgens Jung kan die outentieke self beskryf word as die diepste wesenheid van die psige<sup>7</sup> en stel dit terselfdertyd die kern en die totaliteit van die menslike bestaan voor (Papadopoulos 2006). Versfeld (2009:52) meen dat iemand sy of haar wese binnetree of eien namate die persoon getrou is aan wie hy of sy werklik is. Dit stem ooreen met die Rogeriaanse beskouing dat wanneer die selfkonsep met die persoon se behoeftes en gevoelens kongruent is, hy of sy ideaal funksioneer. Sommige van die studente se response het egter daarop gedui dat identiteitsversteuring (*identity interference*) (Branscombe 2006) en die sosiale regulering van identiteit vervreemding in die hand werk. Volgens Rogers (Meyer e.a. 2003) sal 'n persoon wie se selfkonsep en behoeftes nie ooreenstem nie, sy of haar ervaringe verdraai of ontken. Die afleiding is dat die persoon dikwels konformeer met die eienskappe wat normaalweg met persone wat hakkel, geassosieer word. Branscombe (2006:169) verwys hierna as identiteitsversteuring omdat die persoon se werklike eienskappe nie met die identiteit waarmee hy of sy konformeer, oorvleuel nie. Die samelewing se beskouing van die studente as "hakkelaars" of "gestremdes" wys in watter mate identiteit sosiaal gereguleer word. Dit impliseer dat die persoon wat hakkel se identiteit sosiaal ononderhandelbaar is en dus met sekere stereotipiese eienskappe soos introversie en teruggetrokkenheid geassosieer word. Derhalwe kan die persoon nie sy of haar werklike behoeftes, begeertes, ideale en gevoelens erken en uitleef nie. Volgens Jung kan die vervreemding wat dit by die persoon meebring, tot frustrasie, ongemak en verwarring aanleiding gee (Papadopoulos 2006).

### 5.1.2 Sielkundige sterkte

Die aanwesigheid van sielkundigesterkte-eienskappe dien as beskermingsfaktore<sup>8</sup> wat moontlik as buffer kan dien teen die psigiese ongemak en pyn wat deur onsensitiewe luisteraarreaksies, persepsies en stereotipes veroorsaak word. Verder dui dit op die student se potensiaal om van sy of haar situasie sin te maak en sodoende met groter bewustheid te leef. Volgens Versfeld (2009) skep innerlike bewustheid die fondament vir verdere selfkennis, persoonlike refleksie en die bevryding van die sosiaal-gereguleerde self. Dit beteken dat die student hom- of haarself nie as "abnormaal", "gestremd" of "n hakkelaar" beskou nie, maar eerder as 'n kreatiewe en skeppende individu wat 'n openheid toon vir ervaringe wat paradoksaal skyn te wees. In Jungiaanse terme verwys *bevrydende self* na die aflegging van 'n verdeelde self, met ander woorde die vereniging van teenoorstaande aspekte soos vlotheid en hakkel, heling en verwonding.

### 5.1.3 Transendensie en kongruensie

Studente se aanvaarding en goedkeuring van hul psigiese eienskappe, dit wil sê hulle selfagting, was meestal goed (Tabel 2). Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die studente hulself in 'n individuasiëproses<sup>9</sup> bevind waar haggel op 'n positiewe wyse by hul selfkonsep geïntegreer word. Die studente se positiewe selfagting is waarskynlik 'n weerspieëling van hulle veerkragtigheid<sup>10</sup> en 'n eksistensiële behoefte om lewensin en -betekenis te vind. Vir hierdie transendente proses om te kan plaasvind, moet die studente voortdurend bewus word van hulle meervoudige eienskappe (sien sielkundigesterkte-eienskappe, Bylae 2) wat as 'n geïntegreerde eenheid funksioneer. Verder kan die ooreenstemming tussen die studente se selfagting en hulle sterkte-eienskappe, byvoorbeeld akademiese selfvertroue en motivering, as kongruensie beskryf word. Dié Rogeriaanse ideaal van psigiese welstand bevorder die verwesenliking van die student se potensiaal en gevolglik optimale funksionering.

### 5.1.4 Psigiese verwonding

Verwerping, vernedering, minagting, onsensitiewe optrede en die normalisering van haggel op grond van persepsies van wat normaal en abnormaal is, gee aanleiding tot studente se belewenis van traumatiese verwonding. Trauma kan beskryf word as die intense, oorweldigende belewenis van 'n katastrofiese gebeurtenis waarvan die reaksie daarop meestal in die vertraagde, onbeheerde en herhalende voorkoms van indringende gedagtes of gevoelens manifesteer (Harvey 2002). Die studente se emosies stem ooreen met bestaande navorsing wat bevind het dat die ervaring van trauma met kragtige emosies soos droefheid en verlies, die skending van vertroue, asook vernedering en woede gepaard gaan (Brewin 2002). 'n Selfontwerpte skaal waar 1 die laagste en 10 die hoogste mate van intensiteit aandui, is gebruik om die intensiteit van studente se gevoelens, emosies en stemminge te bepaal. Binne die affektiewe dimensie het studente die intensiteit van hulle gevoelens, emosies en stemmings elke keer as sterk (7–10) beskryf. Die betekenisvolheid van studente se ervaring van psigiese pyn en ongemak weens verwonding is dus nie te betwyfel nie. Ter aansluiting hierby dui die ervaring van affektiewe simptome soos intense terneergedruktheid, onsekerheid, pessimisme en sosiale onttrekking waarskynlik op die aanwesigheid van 'n depressiewe gemoedstoestand by sommige studente (DSM-IV-TR 2007). Die aanwesigheid van angs word gereflekteer deur die studente se ervaring van vrees en gedurige antisipasie van situasies waarin hulle moet praat, asook die moontlike voorkoms van paniekversteuring by een van die studente.

### 5.1.5 Kompensasie, isolasie en projeksie

Soos blyk uit die verkenning van die selfkonsep van studente wat haggel, ervaar die meeste studente beduidende gevoelens van verwerping, minderwaardigheid en onsekerheid. Volgens Edwards (2009) kan gevoelens van verwerping, onbevoegdheid en aangetaste outonomie tot vergoeding en isolasie aanleiding gee. Ten einde die psigiese pyn en ongemak wat bogenoemde gevoelens meebring, te verlig, vergoed die student daarvoor deur middel van 'n foutlose voorkoms, akademiese prestasies, fanatiese beheer of sosiale onttrekking. Behoeftes, gevoelens en selfs psigiese pyn word dus verskans agter gedrag wat oënskynlik van sukses, stabiliteit of passiwiteit getuig. Dit gee gevolglik aanleiding tot selfvernietigende gedrag en kognitiewe verwringings<sup>11</sup> (Edwards 2009). Ten opsigte van die

affektiewe dimensie van die studente se selfkonsep is selfverkleining en selfhaat waarskynlik twee vorme van selfvernietiging. Op sy beurt is studente se kognitiewe verwringings waarneembaar in hulle evaluering van hulself as 'n mislukking, vet, onaansienlik en akademies onbevoegd. Dit dien as projeksies wat deur die studente benut word om hulself teen verdere psigiese pyn en ongemak te beskerm.

## **5.2 Determinante op interpersoonlike vlak**

### *5.2.1 Die verhouding as terapeutiese middel*

Die individuele onderhoud en fokusgroep kan beskou word as 'n outentieke ruimte vir die generering en uitbou van inhoud. Behalwe dat gesprekke in hierdie vorm insigte bied in die leefwêreld en verwysingsraamwerke van die persoon wat hinkel, voorsien dit hom of haar van refleksiewe materiaal vir latere selfondersoek, persoonlike groei en bemagtiging. Een student het byvoorbeeld genoem dat sy graag haar transkripsies weer wil lees, omdat sy waarskynlik 'n gevoel van trots sal ervaar. Weens spot het een student genoem dat sy vertrouwe in ander geskaad is. Die afleiding is dat die verlies van 'n vertrouensverhouding 'n inhiberende effek het op die transenderingsproses van iemand wat hinkel.

Indien aangeneem word dat verwonding dikwels in 'n verhouding geskied, behoort heling óók in 'n verhouding te geskied. Ten opsigte van heling en groei is die metodologiese bevindinge rakende die studente se belewenisse van die individuele en fokusgroeponderhoude dus betekenisvol. Studente se ervaring van onvoorwaardelike aanvaarding, bevryding, bemagtiging en 'n gevoel van behoort dui op die terapeutiese rol wat navorsing kan speel in die ondersteuning van iemand wat hinkel. Dit word bevestig deur Hearne e.a. (2008) se beskouing dat fokusgroepe byvoorbeeld meestal as ondersteunend, niebedreigend en genotvol ervaar word. Studente se positiewe evaluering van die individuele en fokusgroeponderhoude bevestig die noodsaaklikheid van 'n veilige verhouding tussen die persoon wat hinkel, die luisteraar en ander sosiale stelsels en instellings. Ook hul verhouding met en aanvaarding deur betekenisvolle ander soos ouers, vriende en dosente is bepalend in studente wat hinkel se evaluering van hulself.

Volgens die persoonsgesentreerde benadering van die sielkunde is erkenning van 'n persoon se menswaardigheid en outonomie sentraal tot 'n veilige, niebedreigende verhouding wat deur vertrouwe gekenmerk word (Meyer e.a. 2003). Die studente se ervaring van warmte, empatie en aanvaarding stem ooreen met die beginsels van 'n persoonsgesentreerde benadering. Verhoudings kan derhalwe beskou word as die middel waardeur mense se waardigheid en outonomie bevestig of ontken word. 'n Selferkende afname in die studente se hinkel was opvallend tydens die fokusgroeponderhoud. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die studente nie bedreig gevoel het in mekaar se teenwoordigheid nie en hulle response nie in terme van vlotheid geëvalueer is nie. Boonop het dit volgens hulle tot 'n afname in die antisipasie van beide hinkel en die reaksies van luisteraars gelei. In die lig hiervan blyk ondersteuningsgroepe 'n positiewe rol te speel in die proses van hulpverlening en ondersteuning. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die beleving van outonomie, bevoegdheid en gemeenskaplikheid in sulke groepe (Downie e.a. 2008).

Verder word die rol van hinkel in studente se lewe en hul menswaardigheid erken wanneer hul toegelaat word om daarvoor te praat. Dit wil voorkom of 'n veilige, niebedreigende verhouding gevolglik kan bydra tot 'n afname in hinkel.

### **5.3 Sosiale regulering van identiteit: stigma en uitsluiting**

Studente se negatiewe ervarings ten opsigte van sosiale optredes suggereer moontlik die invloed wat die sosiokulturele omgewing het op die persoon wat hinkel. Die afleiding is dat die verwagtinge en vooroordele waardeur sosiale interaksies, rolle en verhoudings gekenmerk word, waarskynlik druk op die persoon plaas om binne sogenaamde normale sosiale norme op te tree. Dit sluit aan by Acton en Hird (2004:501) se waarneming dat 'n persoon hinkel slegs wanneer hy of sy met ander in gesprek is en dus nie wanneer iemand met hom- of haarself praat nie. In 'n samelewing van normalisering, soos die Franse filosoof Michel Foucault (1972) daarna verwys, word die binêre verdeling "normaal-abnormaal" gebruik om mense uit te sluit op grond van hul andersheid. Dit gee gevolglik aanleiding tot die vorming van sekere identiteite soos "hakkelaar", asook die persepsie dat persone wat hinkel, minder bevoeg is, asook introversief, opinieloos, skaam, teruggetrokke en abnormaal. Op so 'n wyse word sosiale stigma weens foutiewe aannames en persepsies gebruik om die persoon wat hinkel se identiteit te reguleer. Dit wat oënskynlik abnormaal is, word weggewerp, verwerp en uitgesluit. Hierdie eksternalisering van die "ander" (persone wat hinkel teenoor persone wat nie hinkel nie) weens 'n onvermoë om met mense wat verskil om te gaan, dra waarskynlik by tot die skep van 'n onverdraagsame samelewing. Onderliggend hieraan, volgens die attribusieteorie in die sielkunde, is mense se behoefte om hul eie en ander se gedrag te verstaan (Weiner 2010). Gevolglik word gepoog om gedrag aan spesifieke oorsake of verklarings toe te skryf.

Die "hakkelende stereotipe" is 'n voorbeeld hiervan en dui op die sosiale aanname dat mense hinkel vanweë sekere negatiewe persoonlikheidseienskappe (Boyle, Blood en Blood 2009). Dit sluit onder andere beskrywings soos "skaam", "stil", "senuweeagtig", "gespanne", "bang" en "selfbewus" in. Op grond hiervan is daar dus waarskynlik 'n verband tussen stereotipes en die samelewing se persepsies rakende die oorsake van hinkel (Boyle e.a. 2009). Die "hakkelende stereotipe" stem ooreen met sommige van die response van die studente, naamlik die persepsie dat hulle skaam, teruggetrokke, gespanne en introversief is. Hulle het dit egter onomwonde gestel dat die toedigting van hierdie eienskappe die *gevolg* eerder as die *oorsaak* van hinkel is.

Teen die bogenoemde agtergrond kan dus tereg gevra word of studente se ervaring van verwerping, isolasie en minderwaardigheid nie bloot 'n weerspieëling van die voorwaardelike aard van die sosiale samelewing is nie, en tot watter mate die ervaring van selfhaat, selfverkleining en selftwyfel nie deur persone wat hinkel geïnternaliseer is weens die onsensitiewe optrede van die samelewing nie. Sebastian e.a. (2008) gaan van die veronderstelling uit dat indien die behoefte aan selfagting nie bevredig word nie, die persoon se selfkonsep met geïnternaliseerde haat, verwaarloosing en blaam geassosieer word.

Dit sluit aan by Boyle e.a. (2009) se verwysing na die negatiewe gevolge van hinkel. Hiervolgens lei stigmatisering daartoe dat persone wat hinkel, (i) negatiewe belewenisse ten opsigte van hulle akademie, hulle beroep en sosialisering het, (ii) minder geneig is om van ondersteuning gebruik te maak, (iii) 'n mindere mate van selfagting toon, meer gespanne is

en sielkundige ongemak ervaar, (iv) die negatiewe eienskappe internaliseer wat aan hulle toegedig is en (v) skuldgevoelens, skaamte, selfbewustheid en 'n behoefte aan isolasie ervaar (Boyle e.a. 2009:202).

#### **5.4 Ondersteuning deur sosiale instansies: 'n universiteit as omgewing vir onderrig en leer as eksemplaar**

Persone se rol as studente impliseer 'n verhouding tussen hulle en die universiteit as 'n sosiale instansie. Ten opsigte van inklusiewe onderrig- en leeromgewings geld die beginsels van gelyke toegang, deelname en kans op sukseservarings (Howell en Lazarus 2003). Hierdie verhouding kan gekenmerk word deur onbuigbare stelsels wat uitsluiting bevorder, of inklusiewe stelsels wat die idee van *almal behoort* bevorder ten spyte van verskillende onderrig- en leerbehoefte.

Sekere hindernisse inhibeer egter soms die toepassing van die bogenoemde beginsels. Enkele hindernisse soos aangedui deur Howell en Lazarus (2003) sluit in (i) 'n negatiewe ingesteldheid jeens gestremdhede, (ii) onbuigbare akademiese kurrikula, (iii) die twyfelagtige voorsiening van ondersteuning ten opsigte van onderrig en leer en (iv) die rol van hoër onderwys in die samelewing. Wat laasgenoemde betref, word die rol van hoër onderwys dikwels beskryf as een waar studente op 'n hoogs mededingende werkswêreld daar buite voorberei word. Gevolglik word diegene wat volgens die mening van ander nie kan meeding nie, byvoorbeeld weens gestremdhede, nie as 'n prioriteit beskou wat betref kurrikulumverantwoording en die beskikbaarstelling van ondersteuning nie. Volgens Howell (2006) word sulke studente toegang tot tersiêre instellings geweier omdat hulle oënskynlik nie aan die programvereistes voldoen nie. Die aanname is dus dat die dekmantel van programvereistes moontlik bydra tot die uitsluiting van studente wat as gestremd geag word.

Die studente se besorgdheid oor die wyse waarop die universiteit waar die studie onderneem is, hulle sal ondersteun, reflekteer die relevansie van die verhouding tussen student en instansie. Die universiteit in die studie poog om deur middel van verskeie ontwikkelingstemas verantwoordbare onderrig aan die betrokke instansie te bevorder waarvan die bevordering van menswaardigheid en psigiese welsyn een is. Ter aansluiting hierby dui die universiteit se beleid oor studente met spesiale leerbehoefte aan dat dié universiteit poog om in die behoeftes van studente met spesiale leerbehoefte te voorsien deur toeganklikheid tot modules, programme, akademiese aanpassings en/of hulp te fasiliteer. Bogenoemde inisiatiewe impliseer 'n veilige ruimte gekenmerk deur warmte, empatie en onvoorwaardelike aanvaarding. Derhalwe is dit 'n ruimte waarin studente aangemoedig word om hulle akademiese potensiaal te verwesenlik. In dieselfde beleid word aangedui dat die betrokke universiteit sal poog om op hoogte te bly van die behoeftes van studente met gestremdhede.

Die afleiding is dat die bevindinge wat uit hierdie ondersoek voortspruit, op minstens twee wyses van nut kan wees vir die onderskeie fakulteite van die universiteit. Eerstens dra dit by tot 'n groter bewustheid van die leefwêreld van studente wat hinkel, en tweedens dien dit as riglyn vir die fasilitering van ondersteuning in die klaskamer, asook buigsame assesseringsmetodes, veral in die geval van mondelinge eksamens. Wanneer studente wat hinkel aan paniekversteuring ly omdat hulle voortdurend aan mondelinge eksamens onderwerp word, behoort daar tereg gevra te word in watter mate die studente se

menswaardigheid en psigiese welwees bevorder word. Assesseringsmetodes wat studente daarvan weerhou om hulle bevoegdheid ten opsigte van 'n spesifieke vak te demonstreer, stem nie ooreen met die betrokke universiteit se waardebeginsels van billikheid en verantwoordelikheid nie.

Dié universiteit het ten doel om teen 2015 'n inklusiewe, waardegedrewe universiteit te wees. Ten einde hierdie doelstelling te bereik, behoort die wyse waarop beleid rakende studente met spesiale behoeftes geïmplementeer word, krities geëvalueer te word. Geleenthede ter bevordering van menswaardigheid en outonomie behoort dus in die onderrig- en leeromgewing geskep te word, sodat alle studente met vrymoedigheid aan akademiese aktiwiteite kan deelneem. Bowenal word daar op dié wyse 'n klimaat van insluiting geskep wat in die akkomoderende verhouding tussen die studente en die tersiêre instelling manifesteer.

#### *5.4.1 Voorgestelde wyses van ondersteuning in die onderrig-en-leer-omgewing*

Tydens die fokusgroep het die studente verskillende wyses van ondersteuning ten opsigte van onderrig en leer geïdentifiseer en bespreek. Vervolgens word 'n uiteensetting van die bespreking in die konteks van die spesifieke universiteit gebied.

Weens die onsigbaarheid van studente se behoefte om aan 'n klasgesprek deel te neem, kry hulle nie altyd die geleentheid om hul opinie te lug nie. Dit sal dus raadsaam van dosente wees om na afloop van die lesing vir 'n wyle in die klas te vertoef. Sodoende kry studente wat hikkel die geleentheid om hulle bydrae met die dosent te deel. Nog 'n voorstel is dat dosente met hulle studente in gesprek tree rakende spesiale behoeftes in die konteks van onderrig en leer. Sodoende kan sekere relevante aanpassings gemaak word om die student wat hikkel 'n gelyke kans te bied om te presteer. Dit bevorder die beginsel van gelyke toegang en deelname tot die kurrikulum (Howell en Lazarus 2003; Howell 2006). Studente behoort egter die verantwoordelikheid te neem om met dosente te praat – dus wedersydse verantwoordelikheid.

In die lig hiervan kan gesprekvoering tussen dosente en studente as deel van die proses van akademiese ontwikkeling en beplanning beskou word. Dosente bly nie slegs op hoogte van die onderrig- en leerbehoefte van studente wat hikkel nie, maar dit bied moontlik 'n veilige ruimte vir die dosent en die student om laasgenoemde se soms brose stem te laat hoor. Sommige studente was dit byvoorbeeld eens dat die interaksiestyl tussen die dosent en die student 'n invloed het op gemaklike en spontane klasdeelname deur die persoon wat hikkel. Dit word geïllustreer deur die woorde "Die dosent wat goed voorbereid is en warm oorkom na die studente, skep 'n atmosfeer vir deelname." Die respons "Net die blote wete dat my dosent vertrouwe stel in my vermoë om suksesvol te wees, laat my minder dink aan hikkel" weerspieël die belangrikheid van die erkenning van outonomie en menswaardigheid in die bemagtiging van iemand.

Ter aansluiting hierby kan die kantoor verantwoordelik vir studente met spesiale behoeftes gebruik maak van fokusgroepe om vas te stel wat studente se spesifieke behoeftes is. Die gebruik van 'n fokusgroep as deel van hierdie navorsing het gewaarwording van aanvaarding, bemagtiging en 'n gevoel van behoort by die studente tuisbring. Fokusgroepe behoort dus te dien as 'n voertuig ter bevordering van die beginsels van

deelname, toegang en sukses, oftewel 'n gelyke kans ten opsigte van die bereiking van akademiese uitkomst (Howell en Lazarus 2003).

Howell (2006:168) maak die stelling dat ondersteuningsdienste meestal apart funksioneer van die breër onderrig-en-leer-omgewing waar dosente direk by studente betrokke is. In die lig hiervan kan geïdentifiseerde behoeftes aan die onderskeie fakulteite gekommunikeer word en gevolglik groter samewerking tussen die kantoor vir studente met spesiale behoeftes en die onderskeie fakulteite bevorder. Dosente kan gebruik maak van klein fokusgroepies tydens klasgesprekke. Om voor 'n groot klas op te tree, is soms oorweldigend en lei dikwels tot verhoogde spanning by die persoon wat hakkel.

Dit sluit aan by Starkweather (2002) se mening dat sekere spraaksituasies, soos die beklemtoning van voordragte in die openbaar, tot verhoogde spanning lei. Guitar (2006) dui verder aan dat openbare voordragte gewoonlik met 'n evaluerende element ten opsigte van bekwaamheid gepaard gaan. Die afleiding is dat dit tot herhalende antisipasie van luisteraars se reaksies en 'n gevolglike toename in die reeds hoë spanningsvlakke van die student bydra.

Die Departement van Onderwys het bevind dat die praktyk van assessering soms 'n verdere hindernis tot gelyke deelname en toegang tot die kurrikulum blyk te wees (DvO 2001).

Volgens Howell (2006:170) plaas die voortdurende konfrontasie met hindernisse en die hantering daarvan waarskynlik ekstra druk op die student se emosionele hulpbronne en stres- en energievlakke. Gevolglik word studente wat byvoorbeeld hakkel, benadeel omdat dit nie van ander studente verwag word om onder dieselfde druk te presteer nie. Wanneer die student wat hakkel, faal weens ongelyke vlakke van akademiese mededinging, versterk dit bloot ander se persepsies en vooroordele rakende die vermoëns van die student (Howell 2006). 'n Ongelyke akademiese speelveld dra dus daartoe by dat die onderrig-en-leer-proses sommige studente marginaliseer en uitsluit.

Teen die bogenoemde agtergrond behoort die ondeurdagte blootstelling van studente wat hakkel aan mondelinge eksamens ernstig heroorweeg te word. Deelnemers het genoem dat hierdie wyse van assessering hulle meestal verhoed om hul kennis en vaardighede rakende 'n spesifieke vak te demonstreer. In gevalle waar hulle verbale optrede geëvalueer word, behoort so ver moontlik 'n niebedreigende omgewing vir studente wat hakkel, geskep te word. Soms kan die paneel van luisteraars of evalueerders verklein word, of die vrae kan met gesprekke tussen die student en die paneellede afgewissel word. Die paneel behoort die geskrewe bydrae van die student vooraf goed te bestudeer sodat hulle bewus kan wees van wat hy/sy wil oordra. Verder behoort mondelinge-eksamen-geleenthede of demonstrasies so na as moontlik aan die werklikheid te wees. In oordrewe kunsmatige situasies word die inhoud soms apart van die konteks waarbinne dit eintlik voorkom, geëvalueer. Die eksamengeleentheid word gevolglik gereduseer tot enkele konkrete uitkomst wat nie noodwendig 'n ware weerspieëling van die student se bevoegdheid in 'n spesifieke konteks bied nie.

Persone wat hakkel, gee meestal nie om om oor hulle hakkel te praat nie. Dosente en medestudente hoef nie huiwerig te wees om te vra wat hulle kan doen om dit vir die persoon makliker te maak nie. Sommige studente verkies dat die luisteraar hulle ruim geleentheid



gun om 'n woord of sin te voltooi. Ander verkies weer dat die luisteraar hulle stip in die oë kyk terwyl hulle praat. Een deelnemer het opgelet dat sy tydens die individuele onderhoud minder gehakkel het. Sy het dit toegeskryf daaraan dat die fokus nie op vlot spraak was nie, maar eerder op die inhoud (idees, gevoelens, gedagtes) van dit wat gesê is. Tydens die individuele onderhoude het studente duidelik laat blyk dat hulle nie daarvan wegsgram om te praat nie. Inteendeel, almal het aangedui dat hulle eerder self wil praat en hulle mening oor iets wil oordra as om dit neer te skryf. Die afleiding kan gemaak word dat persone wat hakkel, 'n behoefte daaraan het om hulself aan ander bekend te maak. Dit word waarskynlik versterk deur die stereotipiese benadering dat persone wat hakkel, skaam, teruggetrokke, introversief en gevolglik minder bekwaam of opinieloos is (Snyder 2001; Daniels 2007). Dit stem ooreen met die ingesteldheid van bejammering waarmee sommige mense reageer teenoor dit wat anders is (Howell en Lazarus 2003). Die persoon wat hakkel se outonomie en bekwaamheid word eerder op hierdie wyse ontken. Sommige studente het byvoorbeeld genoem dat hulle medestudente aanvanklik 'n bejammerende ingesteldheid geopenbaar het deur die makliker gedeeltes van groepsopdragte te reserveer vir diegene wat hakkel. Ook is daar nie eintlik geleentheid gebied aan die studente om te help met mondelinge voordragte in die klas nie. "Ek het besef dat al hakkel ek terwyl ek daar voor staan, ek my kennis in die betrokke vak moet demonstreeer sodat die groep nie my intelligensie sal onderskat nie." Dit kom voor dat dié betrokke student bekommerd was oor die moontlikheid dat sy intelligensie onder verdenking geplaas word. Ook die respons "... want dit het vir my gevoel of my groep dalk my vermoëns onderskat" impliseer dat die student se akademiese potensiaal nie deur sy medestudente erken is nie.

Die luisteraar behoort nooit die indruk te skep dat hy of sy haastig is en dat die persoon wat hakkel, 'n vertraging veroorsaak nie. Bied opregte belangstelling en luister na die inhoud van dit wat die persoon sê eerder as na sy of haar spraak. Sluit altyd aan by die persoon deur kommentaar te lewer op dit wat hy of sy gesê het, hetsy deur opvolgvrae of alternatiewe idee-inhoude. Luisteraars moet dus daarteen waak om nie die aanname te maak dat studente wat hakkel, nie 'n gesprek wil voer, kommentaar wil lewer of 'n opinie wil lug bloot omdat hulle hakkel nie. Een van die deelnemers stel dit in die volgende woorde: "Net omdat ek hakkel, beteken dit nie outomaties ek kan nie dink, formuleer en praat nie."

Die beginsel is dus dat elkeen uniek is en die ontwikkeling van 'n goeie verhouding juis daarom belangrik is ten einde seker te maak dat luisteraars nie almal wat hakkel, dieselfde behandel nie.

Onvoorwaardelike aanvaarding deur familie, vriende, medestudente en dosente blyk volgens die response van die deelnemers die kern van 'n ondersteunende verhouding te wees: "Some lecturers invite me to come and speak with them about my needs and how they can make it easier for me in class situations. It feels as if they regard me as someone who can learn, despite my stuttering" en "Die dag toe ek deur my groep gevra is of ek my werk in die klas wil aanbied, het ek geweet ek word aanvaar ten spyte van my hakkel."

Studente het aangedui dat gesprekke oor hulself en hulle hakkel tot 'n gevoel van bemagtiging bygedra het. 'n Voorstel is gemaak vir 'n groep studente en ander relevante rolspelers om voorspraak te maak vir die belange van studente wat hakkel aan die universiteit. Die belangrikheid daarvan om as kampvegters vir 'n saak op te tree, is volgens Royea en Appl (2009) daarin geleë dat dit bydra tot 'n verhoging in die lewenskwaliteit van

iemand anders. Dit sluit die bestryding van ongelykhede en die bevordering van algehele welsyn in (Royea en Appl 2009:89). Teen die agtergrond van die spesifieke universiteit se waardes, wat onder andere die bevordering van menswaardigheid en welwees ten doel het, blyk die rol van 'n belangegroep dus relevant te wees.

## 6. Samevatting

Samevattend poog hierdie navorsing eerstens om 'n blik te bied op die selfkonsep as manifestasie van die student se verhouding tot hакkel in terme van intra- en interpersoonlike funksionering. Tweedens dien die identifisering van enkele determinante van die selfkonsep as 'n riglyn vir die daarstel van 'n terapeutiese verhouding wat heling bevorder. Derdens dra kennis van die selfkonsep van studente wat hакkel by tot die aanmoediging van krities reflekerende denke ten opsigte van kwessies soos sosiale stigma en uitsluiting. Uiteindelik dien dit as betekenisvolle teoretiese raamwerk vir die bevordering van 'n inklusiewe, ruimer begrip vir die persoonlike leefwêreld van studente wat hакkel, sowel as die bevordering van meer holistiese wyses van ondersteuning in beide die terapeutiese en onderrig- en leeromgewings. Plato, die bekende Griekse wysgeer, het by geleentheid die uitdrukking "heautou epimeleisthai" gebruik. Dit beteken om sorgsaam met jouself en ander se behoeftes, begeertes, ideale en gevoelens om te gaan. Mag dit die leuse wees van enige individu of instelling wat hom of haar beywer vir die bevordering van ander se outonomie en menswaardigheid – wat ook al die beperking of andersheid.

## Bibliografie

Acton, C. en M.J. Hird. 2004. Toward a sociology of stammering. *Sociology*, 38(3):495–513.

American Psychiatric Association. 2007. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- text revised*. Verenigde State van Amerika: American Psychiatric.

Baron, R.A., D. Byrne en N.R. Branscombe (reds.). 2006. *Social Psychology*. Boston: Pearson.

Blood, G.W., I.M. Blood, K. Maloney, C. Meyer en C.D. Qualls. 2007. Anxiety levels in adolescents who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 40(6):452–69.

Bloodstein, O. en N.B. Ratner. 2008. *A handbook on stuttering*. New York: Thomson Delmar Learning.

Boeije, H. 2002. A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36:391–409.

Boyle, M.P., G.W. Blood en I.M. Blood. 2009. Effects of perceived causality on perceptions of persons who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34:201–18.

Bracken, B.A. en M.S. Lamprecht. 2003. Positive self-concept: An equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly*, 18(2):103–21.

Branscombe, N.R. 2006. The self: Understanding "Who am I?" In Baron e.a. (reds.) 2006.

Brewin, C.R. 2003. *Posttraumatic stress disorder: Malady or myth?* New Haven: Yale University Press.

Bulpitt, H. en P.J. Martin. 2010. Who am I and what am I doing? Becoming a qualitative research interviewer. *Nurse Researcher*, 17(3):7–16.

Capobianco, R.M. 2007. Heidegger and Jung: Dwelling near the source. [www.cgjungpage.org](http://www.cgjungpage.org) (22 Mei 2010 geraadpleeg).

Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Crichton-Smith, I. 2002. Communicating in the real world: Accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, 27(4):333–52.

Daniels, D.E. 2007. Recounting the school experiences of adults who stutter: A qualitative analysis. Ongepubliseerde proefskrif, Bowling Green State University.

Daniels, D.E., M. Gabel en M.A. Rodney. 2004. The impact of stuttering on identity construction. *Topics in Language Disorders*, 24(3):200–15.

Downie, M., G.A. Mageau en R. Koestner. 2008. What makes for a pleasant social interaction? Motivational dynamics of interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 148(5):523–34.

DvO (Departement van Onderwys). 2001. Nasionale plan vir hoër onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.

Edwards, D. 2009. *Schema therapy*. Ongepubliseerde aanbieding. Voortgesette Professionele Ontwikkeling, Sentrum vir Studentevoorigting -en ontwikkeling (SSVO), Universiteit Stellenbosch.

Elbogen, E.B., G. Carlo en W. Spaulding. 2001. Hierarchical classification and the integration of self-structure in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 24:657–70.

Epstein, S. 1973. The self-concept revisited – or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28:404–14.

Foucault, M. 1972. *The archeology of knowledge and the discourse on language*. Londen: Tavistock.

- Guitar, B. 2006. *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Harvey, J.H. 2002. *Perspectives on loss and trauma. Assaults on the self*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hearne, A., A. Packman, M. Onslow en S. Quine. 2008. Stuttering and its treatment in adolescence: The perceptions of people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 33:81–98.
- Howell, C. 2006. Disabled students and higher education in South Africa. In Watermeyer e.a. (reds.) 2006.
- Howell, C. en S. Lazarus. 2003. Access and participation for students with disabilities in South African higher education: Challenging accepted truths and recognizing new possibilities. *Perspectives in Education*, 21(3):59–74.
- HPCSA (Health Professions Council of South Africa / Gesondheidsprofessionele Raad van Suid-Afrika). 2008. *General ethical guidelines for health researchers*. [http://www.hpcsa.co.za/downloads/conduct\\_ethics/rules/booklet\\_6.pdf](http://www.hpcsa.co.za/downloads/conduct_ethics/rules/booklet_6.pdf) (7 Mei 2010 geraadpleeg).
- Jung, C.G. 1972. *Collected works of C.G. Jung*. Vol. 8. Princeton: Princeton University.
- Kathard, H. 2001. Sharing stories: Life history narratives in stuttering research. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36:52–7.
- Krueger, R.A. en M.A. Casey. 2000. *Focus groups: A practical guide for applied research*. Londen: Sage.
- Kumar, R. 2005. *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Londen: Sage.
- Lichtman, M. 2010. *Qualitative research in education: A user's guide*. Londen: Sage.
- Louw, D.A., A. Louw en I. Ferns. 2007. *Die ontwikkeling van die kind en adolessent*. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Maree, K. (red.). 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Mead, G.H. 1934. *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, W., C. Moore en H. Viljoen. 2003. *Personology*. Johannesburg: Heinemann.
- Mills, J., A. Bonner en K. Francis. 2006. The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1):1–10.

- Nevid, J.S., S.A. Rathus en B. Greene. 2006. *Abnormal psychology in a changing world*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Nieuwenhuis, J. 2007a. Introducing qualitative research. In Maree (red.) 2007.
- . 2007b. Qualitative research designs and data gathering techniques. In Maree (red.) 2007.
- . 2007c. Analysing qualitative data. In Maree (red.) 2007.
- Papadopoulos, R.K. 2006. *The handbook of Jungian psychology: Theory, practice and applications*. Londen: Routledge.
- Plug, C., D.A.P. Louw, L.A. Gouws en W.F. Meyer. 2007. *Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.
- Polkinghorne, D.E. 2005. Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2):137–45.
- Prasse, J.E. en G.E. Kikano. 2008. Stuttering: An overview. *American Family Physician*, 77(9):1272–6.
- Richardson, L. 2000. New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sports Journal*, 17:5–20.
- Rogers, C.R. 1961. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Royea, A. en D. Appl. 2009. Every voice matters: The importance of advocacy. *Early Childhood Education Journal*, 37(2):89–91.
- Sebastian, C., S. Burnett en S.-J. Blakemore. 2008. Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11):441–6.
- Seligman, M.E.P. en M. Csikszentmihalyi. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55:5–14.
- Snyder, G.J. 2001. Exploratory research in the measurement and modification of attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 26:149–60.
- Starkweather, C.W. 2002. The epigenesis of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 27:269–88.
- Stewart, T. en M. Birdsall. 2001. A review of the contribution of personal construct psychology to stammering therapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 14:215–26.
- Versfeld, M. 2009. *Die neukery met die appelboom en ander essays*. Pretoria: Protea Boekhuis.

Watermeyer, B., L. Swartz, T. Lorenzo, M. Schneider en M. Priestly (reds.). 2006. *Disability and social change. A South African agenda*. Kaapstad: RGN Uitgewery.

Weiner, B. 2010. The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1):28–36.

WHO (World Health Organisation). 2001. *International classification of functioning, Disability and health*. Geneva: World Health Organisation.

Zebrowski, P.M. en E.M. Kelly. 2002. *Manual of stuttering intervention*. New York: Singular.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Op diagnostiese vlak word *hakk* meestal beskryf as 'n kommunikasieversteuring wat deur die volgende waarneembare spraakonvloedde gekenmerk word: (i) herhalings van klanke (soos in *k-k-k-klop*), lettergrepe (*ma-ma-ma-mamma*) of eenlettergeregte woorde (*tas-tas-tas*); (ii) verlengings van klanke (*Wwwwwwaar is jy?*); (iii) stil blokke van lugvloei in spraak; (iv) invoegings (*Ek, um, sal saamkom*); (v) herhaling van frases (*Ons wil, ons wil, ons wil gaan oefen*) en gebroke woorde (*M [pouse]...aak dit skoon*) (DSM-IV 2007:69).

Hakk is egter meer as slegs 'n sensoriese aantasting en kan binne verskeie ander denkraamwerke betekenis verkry. Hedendaagse teorieë adem 'n postmodernistiese tydges in die opsig dat dit die pluralistiese aard van die epistemologie van hakk erken. Die beklemtoning van die delikate wisselwerking tussen veelvuldige risikofaktore, insluitend 'n genetiese predisposisie vir hakk, spraak-motoriese en taalvaardighede, asook kognitiewe, emosionele en omgewingsfaktore, beïnvloed waarskynlik die ontwikkeling van hakk eerder as enkele onafhanklike oorsake.

<sup>2</sup> 'n Onderskeid behoort tussen spraakvlotheid en spraakonvlotheid getref te word. Spraakvlotheid word verwerf gedurende die voorskoolse jare (tweejarige tot vyfjarige ouderdom) en verwys na kinders se vermoë om klanke, lettergrepe en woorde op 'n vloeiende wyse te verbind wanneer hulle praat (Guitar 2006). Die verwerwing van spraakvlotheid word beïnvloed deur die jong kind se artikulasie- en taalvaardighede. Zebrowski en Kelly (2002) meen dat die aard van die wisselwerking tussen die bogenoemde ontwikkelingsprosesse moontlik tot spraakonvlotheid kan lei.

<sup>3</sup> Die behoefte aan positiewe agting verwys na goedkeuring, waardering, liefde, respek en bewondering van ander persone. Positiewe selfagting hou hiermee verband en impliseer dus dat die persone wat deur ander geag word, ook oor hulself goed sal voel (Meyer e.a. 2003).

<sup>4</sup> Psigogeniese hakk is gewoonlik die gevolg van emosionele trauma of spanningsvolle lewensgebeurtenisse (Guitar 2006).

- <sup>5</sup> Ontwikkelingshakkels is die mees algemene vorm van hikkels en word gekenmerk deur die betekenisvolle ontwikkeling van veelvuldige en gereelde spraakonderbrekings tussen die ouderdomme van drie en agt jaar (Prasse en Kikano 2008).
- <sup>6</sup> Die kognitiewe vlak van psigiese funksionering het te doen met die prosesse van bewuswording en sluit onder andere persone se denke oor, beoordeling en interpretasie van hul wêreld en hul ervarings in (Plug, Louw, Gouws en Meyer 2007).
- <sup>7</sup> *Menslike psige* dui op alles wat die persoon is, met ander woorde die totaliteit van die bewuste en die onbewuste psigiese prosesse (Jung 1972).
- <sup>8</sup> Beskermingsfaktore verhoog die potensiaal van veerkragtigheid (sien eindnota 12) en het te doen met die persoon se hulpbronne, vaardighede en vermoëns wat as buffer tydens stresvolle situasies dien (Seligman en Csikszentmihalyi 2000).
- <sup>9</sup> Volgens Jung is individuasie die proses van innerlike groei waardeur die eie en unieke self ontwikkel en daartoe aanleiding gee dat persone van hulle eie individualiteit bewus word. Individuasie is afhanklik van die transenderingsfunksie (om alle aspekte tot 'n geheel te verenig) (Jung 1972).
- <sup>10</sup> *Veerkragtigheid* dui op die vermoë van persone om ten spyte van remmende faktore hulself steeds te verwenslik en sin te maak van spesifieke stresvolle situasies (Nevid, Rathus en Greene 2006).
- <sup>11</sup> *Kognitiewe verwringings* verwys na die ongegronde, meestal negatiewe oortuigings wat persone van hulself het, byvoorbeeld "Ek is 'n mislukking" of "Ek is onbevoeg" (Edwards 2009).