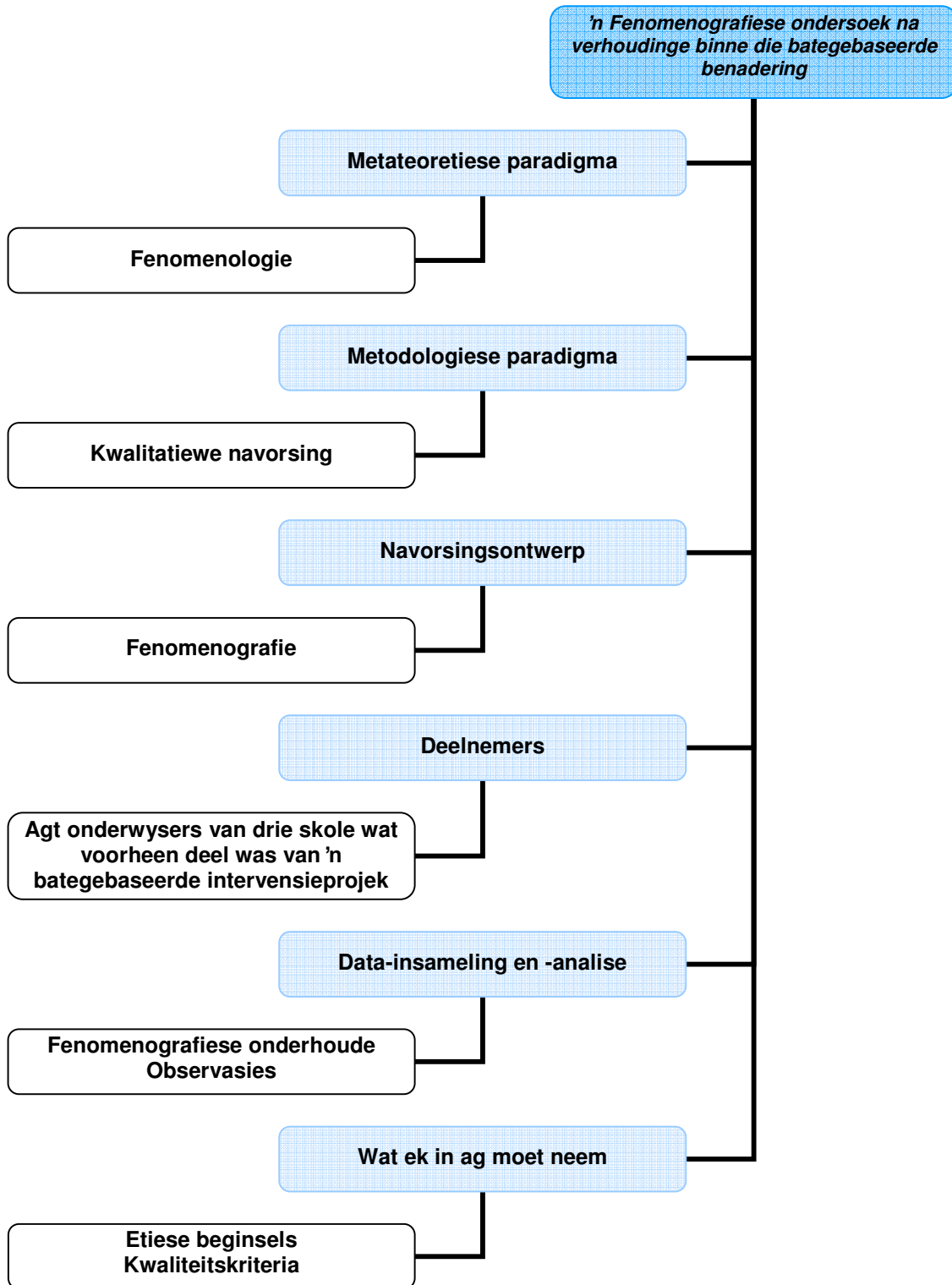




Hoofstuk 3 in 'n neutedop



HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -STRATEGIE

3.1 INLEIDING

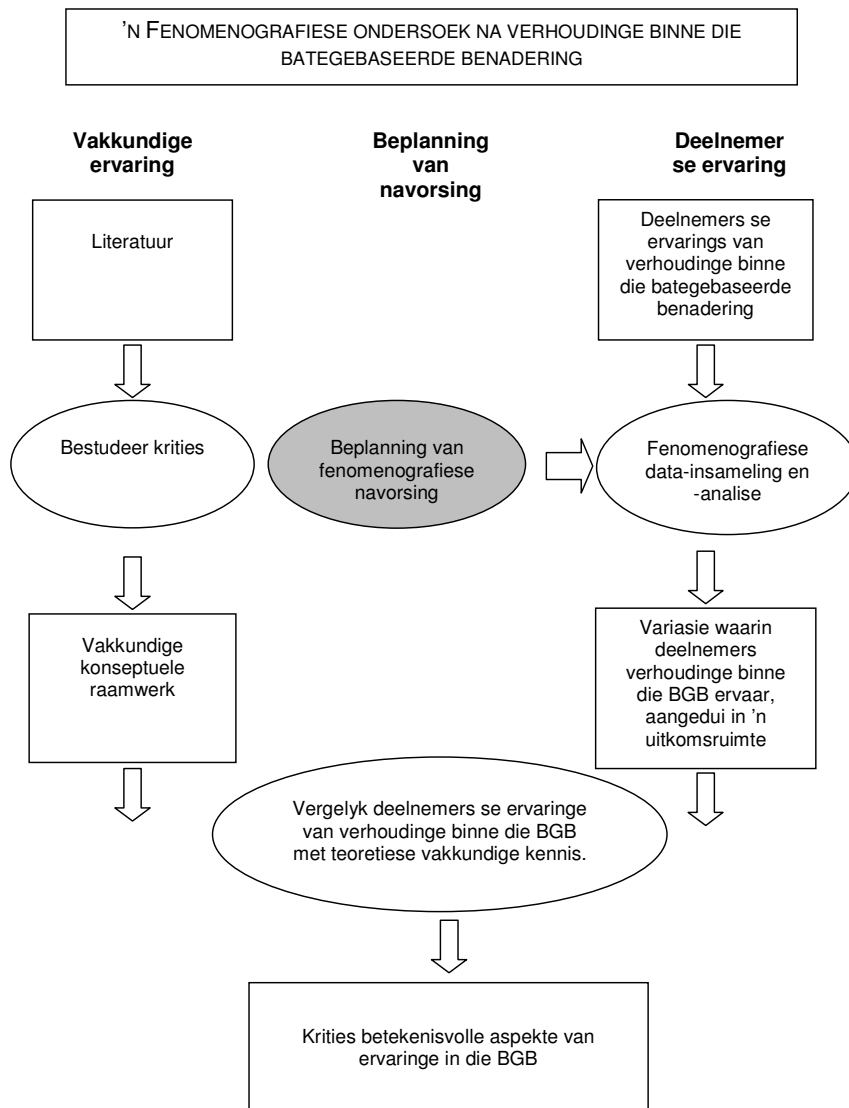
In die vorige hoofstuk is die konstruk van verhoudinge binne die bategebaseerde benadering (BGB) teoreties verken. Soos reeds genoem, is die doel van hierdie studie om die aanname te verken dat verhoudinge sentraal staan as veranderlike binne die BGB. Die konstruk van verhoudinge is teoreties beskryf in hoofstuk twee, wat 'n konseptuele raamwerk vir my studie geskep het.

Met hierdie studie wou ek egter by 'n dieper begrip van die konstruk van verhoudinge uitkom. Ek het dus spesifiek die rol en impak van verhoudinge as 'n moontlike belangrike veranderlike binne die BGB en intervensies verken en verder ondersoek. Deur die teoretiese agtergrond wat in hoofstuk twee verwerf is, te gebruik, kon ek 'n empiriese navorsingsaksie voorstel waarbinne ek die “wat”-, “hoe”- en “hoekom”-vrae oor verhoudinge binne die BGB verder kon verken. Met behulp van fenomenografie as 'n empiriese metode het ek probeer om dié vrae te beantwoord. Soos ek dit in hoofstuk een gestel het, het ek probeer om aan die hand van fenomenografiese data die vraag: *Hoe kan insig in bategebaseerde verhoudinge bydra tot kennisuitbreiding in die bategebaseerde benadering?*, te beantwoord. Derhalwe moes ek kwalitatief verskillende wyses ondersoek van hoe onderwysers (wat 'n bategebaseerde intervensie deurloop het), verhoudinge ervaar. Fenomenografie is gekies as navorsingsmetode omdat dit my in staat gestel het om die onderwysers se verskillende ervaringe te ontlok en te beskryf.

In hierdie hoofstuk bespreek ek die empiriese wyse waarop die studie uitgevoer is. Nadat ek die filosofiese onderbou bespreek, die metode van ondersoek verduidelik en my keuse geregverdig het, beskryf ek die gekose navorsingsontwerp, data-insameling en -dokumentering sowel as data-analise-

en interpretasieprosedures. Ander sentrale aspekte in hierdie hoofstuk is die etiese en kwaliteitsverantwoording.

Figuur 3.1 se geskakeerde deel dui aan watter deel van die studie ek in hierdie hoofstuk beskryf.



Figuur 3.1: Raamwerk van die studie: deel van totale studie relevant tot hoofstuk drie

3.2 PARADIGMATIESE AANNAMES

Die epistemologiese paradigma wat my gerig het in die beantwoording van my navorsingsvrae is die fenomenologie. Fenomenologie se dissiplinêre oorsprong lê in die filosofie. Ek het fenomenologie gekies omdat dit my spesifieke studiefokus die beste gepas het. Hierdie keuse word in 3.2.1. van hierdie hoofstuk bespreek.

Hierdie studie se teoretiese paradigma is saamgevat in 'n konseptuele raamwerk, soos voorgehou in hoofstuk twee. Die konseptuele raamwerk is saamgestel nadat 'n volledige literatuurstudie gedoen is.

Fenomenografie is die metodologiese oriëntasie wat ek in my studie gevolg het en volledig in 3.4.1. in hierdie hoofstuk bespreek. Dit is tog nodig om 'n paar aspekte oor fenomenografie reeds hier uit te lig. Fenomenografie is 'n redelike nuwe navorsingsbenadering (ontwikkel in die laat 1970's) met 'n empiriese oorsprong eerder as 'n teoretiese en filosofiese grondslag. Daar was onlangs heelwat navorsing oor die epistemologiese en ontologiese aannames van fenomenografie, asook die onderliggende teorie en spesifieke metodologiese vereistes vir fenomenografie as benadering (Bowden & Walsh, 2000; Dall'Alba & Hasselgren, 1996; Marton & Tsui, 2004). Aangesien die debat oor die status van fenomenografie as 'n unieke teoretiese paradigma nog nie afgesluit is nie en die benadering heelwat kritiek uitlok, en ook omdat daar nog min navorsing op dié gebied gepubliseer is, het ek volstaan deur fenomenologie as metateorie in hierdie studie te gebruik.

3.2.1 Metateoretiese paradigma

Fenomenologie fokus volgens Husserl (1970) en Schutz (1967)⁸ op hoe die mens sin en betekenis maak van sy wêreld. Fenomenologie beteken letterlik die studie van 'n fenomeen. Vir my impliseer dit dat individue hul unieke, subjektiewe waardes, persepsies, oortuiginge en houdinge gebruik om sin en betekenis te gee aan dit wat hulle ervaar (Denzin & Lincoln, 2000). In my studie het ek gekies

⁸ Ek steun hier op primêre bronne in literatuur oor fenomenologie.

om my te laat lei deur fenomenologie en te fokus op die essensie en struktuur van die ervaringe (fenomene) van die deelnemende onderwysers aan hierdie navorsing. Volgens Patton (1990) is fenomenologie gebaseer op die aanname dat daar essensies bestaan in gedeelde ervaringe. Hierdie essensies is die kernbetekenisse wanneer dieselfde fenomeen deur verskillende mense ervaar word. Ek het in hierdie studie gepoog om die verskillende ervaringe van die onderwysers van dieselfde fenomeen (verhoudinge binne die bategebaseerde benadering) te analiseer en te vergelyk ten einde die essensie/s daarvan te kon identifiseer.

Ek stem saam met Spiegelberg (1965), wat as een van die argitekte van fenomenologie beskou word, met die stappe van fenomenologiese navorsing wat hy uiteensit (en wat ek aan die hand van fenomenografie gerealiseer het). Vervolgens verduidelik ek hoe ek in my studie dié stappe gebruik en aangepas het. Eerstens het ek 'n "intuïtiewe" begrip van die fenomeen vir myself gekry. Ek het opgevolg met navorsing oor die fenomeen (hoofstuk twee). Ek het daarna die fenomeen bestudeer en 'n verband probeer vind tussen die essensies, nie net "wat" voorkom nie maar ook die "wyse" waarop die essensies voorkom (hoofstuk vier). Ten laaste het ek geprobeer om die fenomeen te interpreteer en te probeer begryp (hoofstuk vyf). Ek is dit eens met Katz (1987) dat dit nodig is om dieselfde fenomeen vanuit verskillende perspektiewe te beskou en daarom het ek verhoudinge vanuit verskillende navorsingsvelde bestudeer in hoofstuk twee. Ek het verder ook gepoog om bewus te raak van my eie moontlike vooroordele en persoonlike sieninge van die fenomeen wat my interpretasie van ander se ervaringe kon beïnvloed. Die einddoel van fenomenologiese navorsing is om strukturele beskrywings van ervaringe op te stel (Katz, 1987; Kockelmans, 1987; Merriam, 1998; Moustakas, 1990; Spiegelberg, 1965).

Fenomenografie vul fenomenologie aan deur te stel dat daar slegs 'n beperkte aantal maniere is om dieselfde fenomeen te ervaar (Mouton & Muller, 1998). Vir Husserl (1970) het fenomenologiese reduksie beteken om die eie idees en persepsies oor 'n fenomeen eenkant te plaas om te fokus op die essensies en intrinsieke eienskappe van die fenomeen (om die eie persepsies "tussen hakies"

te plaas). Fenomenologie is 'n manier om die wêreld waarin geleef word, te beskryf (gebeurtenisse, ervarings, situasies en konstruksies). Dit is duidelik dat fenomenografie 'n duidelike verbintenis met fenomenologie toon en daarom het ek dit as my navorsingsontwerp gekies.

Marton (1981) benadruk dat fenomenografie nie slegs soos fenomenologie belang stel in die “onmiddellike ervaring” van 'n fenomeen nie, maar ook in die konseptuele denke en in 'n beskrywing van die verhouding tussen die individu en sy ervaringe van die wêreld. Fenomenografie onderskei tussen 'n “eerste orde”-perspektief vanwaar probeer word om die wêreld te beskryf en 'n “tweede orde”-perspektief vanwaar individue se ervarings van die wêreld beskryf word. Fenomenologie poog om die wesenlike en die gemeenskaplikheid van 'n fenomeen te beskryf, met ander woorde hoe die fenomeen werklik is. My rol as navorser in fenomenografie is om 'n stap verder te gaan as net om die ervarings weer te gee, en ook die moontlike kwalitatief verskillende wyses waarop hierdie fenomeen deur verskillende mense ervaar, verstaan, gesien en gekonseptualiseer word, te ondersoek en te beskryf, met ander woorde die verhouding tussen die individu en die fenomeen in die leefwêreld (Marton & Booth, 1997).

3.2.2 Metodologiese paradigma

Ek het 'n kwalitatiewe metodologiese benadering gevolg om die konstruksie van verhoudings op geïntegreerde, holistiese wyse binne kontekste te probeer verstaan. My keuse om die studie kwalitatief te benader is, nie net bepaal deur die aard van die studie nie, maar ook deur die doel en navorsingsvrae.

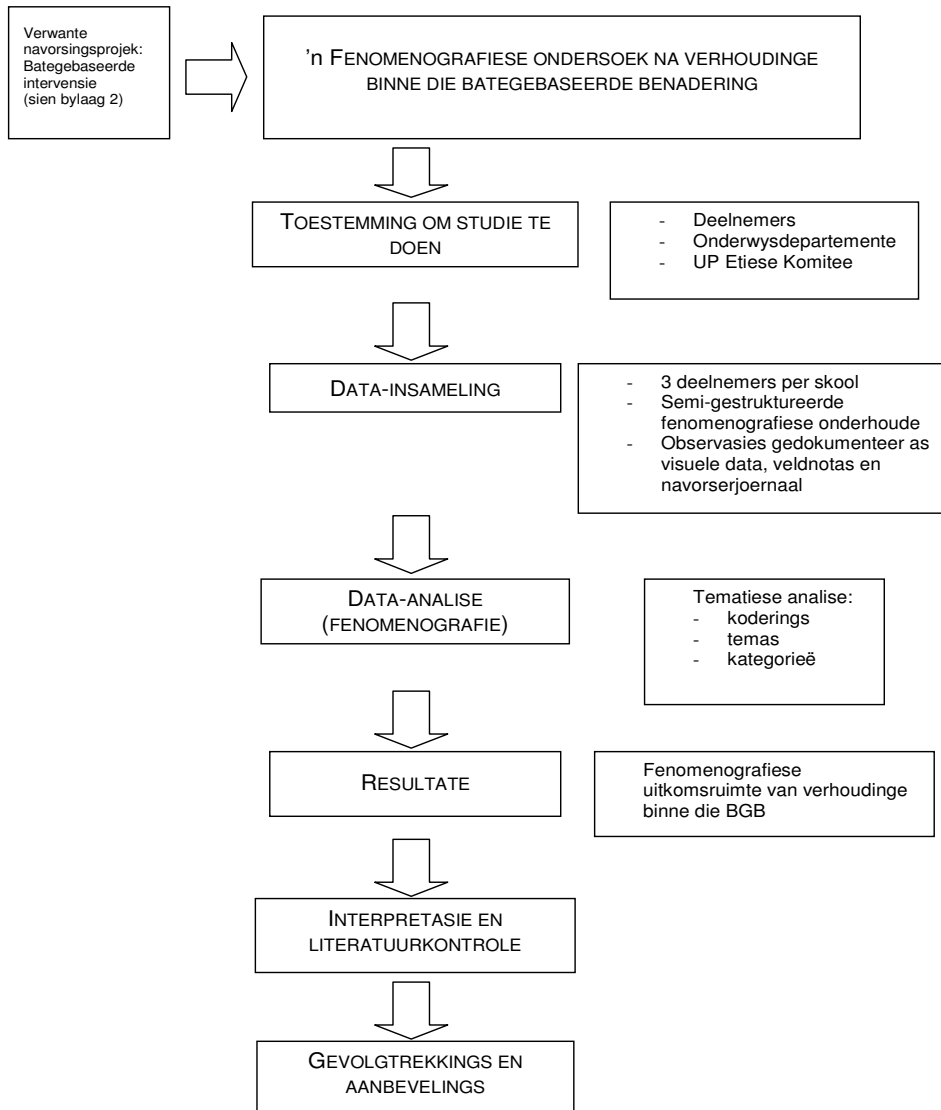
Aangesien 'n kwalitatiewe benadering deelnemers geleentheid gee om ervarings vrylik te deel, het dit beteken dat ek die verskillende deelnemers se unieke ervarings van die konstruksie van verhoudings in 'n natuurlike omgewing kon verken, probeer verstaan, verklaar en beskryf (Hancock, 1998; Mouton, 2001; , 2005). My uiteindelige doel was om die konstruksie van verhoudings in diepte te

verstaan en nie om resultate te veralgemeen na ander populasies en kontekste nie (Creswell 1998; Denzin & Lincoln 2000).

Die gebruik van kwalitatiewe navorsing het kleiner groepe deelnemers geïmpliseer asook heelwat tyd in die veld. Tydens hierdie navorsing het ek kwalitatiewe fenomenografiese onderhoude gevoer met deelnemers. Deur hierdie onderhoude het ek probeer om 'n breedvoerige insig op te bou van die deelnemers se persoonlike belewenisse en ervarings van verhoudinge in die BGB. As navorser het ek persoonlik in gesprek getree met die deelnemers en op hierdie wyse betroubare data ingesamel. Ek het al die beskrywinge wat die deelnemers van hul ervarings van die fenomeen van verhoudinge binne die BGB gegee het, geanaliseer en geïnterpreteer vertolk volgens die betekenis wat hulle gegee het. Verder het ek observasies aangeteken in veldnotas, visuele data en 'n refleksiejoernaal. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp het my in staat gestel om deelnemers aan die BGI-werkswinkels se ervarings van verhoudinge op 'n natuurlike wyse en deur middel van eerstehandse, ryk, gedetailleerde beskrywings te bestudeer.

3.3 NAVORSINGSPROSES EN AGTERGROND

Figuur 3.2 is 'n voorstelling van die navorsingsproses wat ek in my studie gevolg het.



Figuur 3.2: Die navorsingsproses

’n Verwante navorsingsprojek het my studies voorafgegaan, en duur nog voort.⁹ My studie is dus deel van ander kwalitatiewe bategebaseerde studies en navorsing onder leiding van Ebersöhn en Ferreira. Hulle is sedert 2003 betrokke in die implementering van ’n BGI-program met onderwysers in die Oos-Kaap. Hierdie intervensie is gerepliseer in drie ander skole in twee provinsies, naamlik Gauteng en Mpumalanga. Verskeie nagraadse studies het voortgevloei uit hierdie projek (sien bylaag 2).

Die doel van Ferreira en Ebersöhn se BGI-projek was tweeledig, naamlik om die wyses te verken en te verklaar waarop ’n Suid-Afrikaanse gemeenskap MIV/Vigs hanteer, deur van reeds bestaande bates en plaaslike hulpbronne gebruik te maak. Die tweede doel was om deur ’n intervensienavorsingsbenadering te volg, moontlike verandering en bemagtiging in die onderwysers se hantering van MIV/Vigs te verken (Ferreira, 2006).

Hierdie navorsingsprojek het begin met ’n loodsstudie in die Oos-Kaap en soos reeds genoem, is die intervensie gerepliseer in drie ander skole – ’n plattelandse hoërskool in Oshoek (Mpumalanga) en in twee stedelike laerskole in Eersterust en Soshanguve (Gauteng). ’n BGI is by al die skole aangebied en het as grondslag gedien vir my studie. Soos genoem in hoofstuk een is hierdie drie skole doelgerig en volgens gerieflikheid gekies (Henning *et al.*, 2004). Ek was betrokke as fasiliteerder van die BGI by dié skole. Toegang tot die skole is deur ’n “hekwagter”/kontakpersoon verkry – soos beskryf in Creswell (2005) asook Terre Blanche en Durrheim (2004). Nadat die nodige toestemming verkry is van die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente en prosedures gevolg is by die drie skole, is tien onderwysers per skool as deelnemers aan die bategebaseerde werksinkels deur die skole aangewys. Verskillende prosedures is gevolg om die betrokke onderwysers te selekteer. By een skool is die skool se ondersteuningspan aangewys, by ’n ander skool is lede van die bestuur van die

⁹ My fenomenografiese studie is deel van ’n nasionale bategebaseerde intervensieprojek met onderwysers. Navorsing is gedoen by vier skole in drie provinsies (Gauteng, Mpumalanga en die Oos-Kaap). Daar is ongeveer 10 onderwysers per skool wat deelgeneem het asook verskeie lede van die onderskeie gemeenskappe. Vir ’n meer volledige bespreking van hierdie projek sien bylaag 2.

skool aangewys saam met ander onderwysers en by die derde skool is onderwysers wat in die werksinkels belang gestel het, gevra om die groep te vorm. By elke skool was daar 'n persoon wat as kontakpersoon vir die fasiliteerders opgetree het. Onderwysers/deelnemers by die skole het ook lede uit die gemeenskappe gekies vir deelname aan die gemeenskapsprojekte wat tydens die BGI-werksinkels geïdentifiseer is. Dit het tot sneeubal-deelnemerseleksie gelei (Creswell, 2005; Henning *et al.*, 2004; Merriam, 1998).

Soos inleidend verduidelik in hoofstuk een het ek uit die 30 deelnemers aan die BGI-navorsing drie onderwysers per skool doelgerig geselekteer vir my studie (ek bespreek deelnemerseleksie in 3.4.2). Ek het my navorsing voorgelê aan die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria vir etiese klaring nadat ek die nodige toestemming by die onderwysdepartemente en onderskeie deelnemers en skole verkry het. As data-insameling het ek fenomenografiese onderhoude afgeneem en fenomenografiese tematiese analise gedoen. Ek het ook observasies visueel gedokumenteer, veldnotas gemaak en 'n refleksiejoernaal gehou.

3.4 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Ek bespreek vervolgens die metodologiese keuses wat ek gemaak het in die konteks waarin my studie geskied het.

3.4.1 Fenomenografie

Ek het fenomenografie as navorsingsontwerp gekies (Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Booth, 1997; Marton, 1998). Fenomenografiese studies is kwalitatiewe, beskrywende variasies in wyses waarop verskillende aspekte in die wêreld ervaar kan word. Tydens fenomenografie maak die navorser nie stellings oor die wêreld nie, maar oor ander mense se ervarings van die wêreld (Marton, 1981). Fenomenografie poog om ander se ervarings oor 'n spesifieke fenomeen te interpreteer en weer te gee. Hierdie navorsingsbenadering is

gebaseer op subjektiewe en relatiewe sieninge van kennis (Svensson, 1997). Om hierdie betekenis te onthul moet die navorser 'n tweede-orde-perspektief inneem (Marton, 1981) om die fenomeen te beskryf volgens die betekenis wat dit vir die individu inhou. In hierdie studie het ek gepoog om die verskillende wyses waarop deelnemers die fenomeen van verhoudinge binne die BGB ervaar, te interpreteer en weer te gee.

Terwyl fenomenografie 'n manier verskaf om individuele begrip te bekom, is dit ook gemoeid met die verstaan en identifisering van verskille in konsepsies. Bowden, Mouton en Muller (1998) asook Pramling (1996) redeneer dat aangesien mense verskillende ervarings het, fenomene verskillend sal voorkom vir verskillende mense en daar 'n reeks van verskillende maniere bestaan waarop dieselfde fenomeen beskou kan word. In my studie het ek gepoog om hierdie verskille in die siening oor verhoudinge in die BGB te bepaal en weer te gee.

Tradisioneel het fenomenografiese navorsing gefokus op die ondersoek van onderwys en leer en was dit hoofsaaklik gesetel in die onderwysveld. Onlangse fenomenografiese studies dui op 'n wyer toepassing. Dunkin (2000) voer aan dat dit moontlik is omdat fenomenografie die uniekheid van individuele ervarings en subjektiwiteit, sowel as diversiteit van invloede wat die ervarings vorm, respekteer, terwyl dit terselfdertyd 'n sensitiewe manier van vergelyking en kategorisering is. 'n Verdere motivering waarom ek fenomenografie gekies het, is weens die feit dat dit my in staat stel om verskillende sienings en ervarings te identifiseer en so 'n soliede basis verskaf om verandering en verbetering in die praktyk daar te stel. Deur verhoudinge in die BGB te beskryf, het dit die weg berei vir voorstelle oor moontlike veranderinge in dié tipe intervensie in die praktyk.

Volgens Prosser (1994) is daar nie 'n voorgeskrewe metode waarop 'n fenomenografiese studie gevolg moet word nie, en heelwat metodologiese variasies bestaan in verskillende studies. Ek het in my studie gekies om semi-gestruktureerde fenomenografiese onderhoude te gebruik om data in te samel asook fenomenografiese data-analisetegnieke (sien 3.4.4 in hierdie hoofstuk).

Die uitkoms was 'n fenomenografiese uitkomsruimte (sien hoofstuk vier) om die deelnemers se kwalitatiewe ervaring van verhoudinge binne die BGB te interpreteer.

Volgens Marton en Booth (1997) is die eenheid van fenomenografiese navorsing om 'n fenomeen op 'n sekere wyse te ervaar en die doel om dan die variasies in ervaringe van deelnemers uit te wys. Vir hierdie studie impliseer dit die verskillende deelnemers se ervaring van verhoudinge binne BGB (eenheid van navorsing) en die verskillende variasies in ervaring (doel van navorsing). Die uitkomsruimte is 'n opsomming van hierdie variasies. Deur fenomenografie as navorsingsmetode te kies, kon ek die verskillende wyses waarop die deelnemers die werklikheid ervaar het, vind en afbaken (Säljö, 1997). Die aanname in fenomenografiese navorsing is dat daar 'n beperkte aantal maniere is om die werklikheid te ervaar en die beskrywings van variasies in hierdie verband, is die hoofdoel van fenomenografie. In hierdie studie het ek dus ook vanuit die aanname gewerk dat daar 'n beperkte aantal maniere is waarop deelnemers die fenomeen van verhoudinge binne die BGB sou ervaar. Ek het gepoog om ooreenkomste, verskille en patrone in beskouinge van verhoudinge in die BGB te identifiseer en te dokumenteer.

Die uitkoms van 'n fenomenografiese studie van variasie in ervaringe van 'n spesifieke fenomeen, is 'n uitkomsruimte wat saamgestel word van 'n stel verwante kategorieë van beskrywing van die fenomeen. Hierdie beskrywende kategorieë verteenwoordig in my studie my analise en beskrywing van 'n groep deelnemers se weergawe van hoe hulle die fenomeen ervaar het. Hierdie beskrywing kom voor in hoofstuk vier van hierdie studie. 'n Individuele kategorie van beskrywing verteenwoordig een wyse waarop die fenomeen ervaar word. In die uitkomsruimte word verhoudinge en verbande tussen verskillende kategorieë gedokumenteer. Volgens Marton en Booth (1997) behoort 'n stel kategorieë in 'n uitkomsruimte aan die volgende kriteria te voldoen:

- Elke kategorie moet 'n onderskeidende, verskillende aspek van die fenomeen voorstel (in my studie kon ek na die data-analise die

deelnemers se verskillende ervaringe oor verhoudinge groepeer en in enkele kategorieë voorstel).

- 'n Logiese verband (hiërargie) moet tussen die verskillende kategorieë bestaan (die logiese hiërargiese verband tussen die kategorieë van hierdie studie word in hoofstuk vier voorgestel en verklaar).
- Die uitkomsruimte moet die minimum hoeveelheid verskillende kategorieë bevat wat nodig is om die kritiese variasie in die ervaringe van die deelnemers aan te dui.

Al die bogenoemde kriteria was belangrik vir hierdie studie. Elke kategorie in die uitkomsruimte het 'n naam gekry en word beskryf en geïllustreer in hoofstuk vier.

3.4.2 Seleksie van gevalle en deelnemers

Ek het deelnemeraseleksie inleidend genoem in 1.6.4 en 3.3. Volgens Creswell (2005) is identifikasie van deelnemers in kwalitatiewe navorsing gebaseer op plekke en mense wat my as navorser sal help om die fenomeen die beste te verstaan. Vir hierdie studie het ek drie onderwysers per skool gekies as deelnemers vir my navorsing. Hierdie onderwysers het almal die BGI-program deurloop. Ek het die deelnemers doelgerig geselekteer omdat die doel van my navorsing was om 'n sekere fenomeen (verhoudinge binne die BGB) te verstaan en te beskryf en nie om resultate te veralgemeen nie (Merriam, 1998). Ek het die leiers van die BGI-groepe in die groter navorsingsprojek gekies as deelnemers tot my studie. Ek het groepleiers doelgerig geselekteer uit gerief (Henning *et al.*, 2004). Ek het die meeste kontak met hulle gehad en was van mening dat hulle die meeste kennis oor die BGI-by hul onderskeie skole het. Die beperkings van doelgerigte deelnemeraseleksie is dat die keuse van deelnemers op my besluitneming as navorser berus (De Vos, 1998). My keuse van groepleiers kon dus as subjektief beskou word. My doel was egter nie om 'n verteenwoordigende seleksie van die onderwyserpopulasie te selekteer nie, maar om 'n fenomeen vanuit die deelnemers se beskouinge te verstaan en te beskryf. Verder het ek 'n versoek tot die groep deelnemende onderwysers gerig om nog twee onderwysers uit die groep aan te wys. Die onderwysers het self onderling in die groep besluit wie aan my studie sou deelneem. Ek het hier op homogene

deelnemerseleksie besluit omdat dit 'n voorvereiste vir my navorsing was dat al die deelnemers deel van die BGI-projek moes wees (Creswell, 2005).

3.4.3 Data-insameling en dokumentering

In hierdie afdeling sal ek die wyses waarop ek data vir hierdie navorsing ingesamel en gedokumenteer het, bespreek. Fenomenografie het die data-insameling en dokumentering voorgeskryf.

3.4.3.1 Fenomenografiese data-insameling

Tabel 3.1 gee 'n opsomming van die data-insameling en dokumenterings-aktiwiteite in hierdie studie. 'n Volledige bespreking volg na die tabel.

Tabel 3.1: Data-insameling

Data-insameling	Doel	Met/Van	Dokumentering
Semi-gestruktueerde fenomenografiese onderhoude	Om die konstruk van verhoudinge te ondersoek	8 onderwysers	Verbatim-transkripsies van audio-opnames
Waarnemings (beide die navorser en mede-navorser s'n)	Om die voltrekking van verhoudinge tydens die intervensieproses waar te neem	Deelnemers aan die bategebaseerde intervensieproses	Veldnotas (insluitend navorsersrefleksies) en visuele data

Data-insamelingmetodes word grootliks bepaal deur die aard van die besondere inligting en kennis wat verlang word (Henning *et al.*, 2004). Tydens my studie het ek myself die volgende vrae gevra: *Hoe gaan ek die meeste inligting kry? Waar gaan ek die meeste inligting kry? Met wie moet ek praat? Waar moet ek gaan en wat moet volgende gebeur?* (Schurlink, 1998).

Om te bepaal watter metodes van data-insameling ek moes gebruik om antwoorde op bogenoemde vrae te kry, het ek Creswell (2005), Henning, van Rensburg en Smit (2004), Marton en Booth (1997), Mouton (2003) asook Terre Blanche en Durrheim (2004) as bronne gebruik. Op 'n tweede-orde-vlak in fenomenografiese navorsing moet 'n navorser stellings maak oor ander mense se ervarings van die wêreld (Marton 1981). Hierdie tweede-orde-

navorsingsperspektief het implikasies vir data-insameling en –analise. As navorsers moet ek die fenomeen wat nagevors word, uitlig. Die algemeenste manier om mense se ervarings uit te lig, is deur semi-gestruktureerde onderhoude. Alhoewel die fenomenografiese navorsing hoofsaaklik van semi-gestruktureerde onderhoude gebruik maak as primêre data-insamelingsbron, het ek besluit om 'n multimetodebenadering te volg, en ook ander metodes van data-insameling in te sluit ten einde die diepte en kwaliteit van my studie te verhoog (Patton, 2002).

a) Semi-gestruktureerde fenomenografiese onderhoude

Onderhoude is gesprekke tussen mense en een doel daarvan is om mekaar beter te verstaan. In kwalitatiewe studies maak navorsers meestal staat op onderhoude om deelnemers se ervarings te verken (Fotana & Frey, 2000). Ek stem saam met hierdie skrywers dat onderhoude nie 'n neutrale instrument vir data-insameling is nie maar interaksie tussen twee of meer mense behels ten einde 'n onderhandelde kontekstuele resultaat te verkry. My onderhoudsvrae het my in staat gestel om die deelnemers se perspektiewe te kry (sien hoofstuk vier vir onderhoudskedule). Verder het ek ook na die onderhoude oor my eie perspektiewe gereflekteer in my refleksiejoernaal (sien bylaag 5).

Binne die raamwerk van my studie het data-insameling hoofsaaklik plaasgevind deur semi-gestruktureerde, persoonlike fenomenografiese onderhoude met deelnemende onderwysers by die drie skole. Ek het verkies om hierdie tipe semi-gestruktureerde onderhoude te gebruik omdat dit aan my as fenomenograaf die geleentheid gebied het om die deelnemer se begrip van 'n fenomeen te ondersoek, aan die hand van 'n beperkte hoeveelheid oop, leidende vrae wat die fenomeen direk benader (Booth, 1992). Sodoende het ek die kans verhoog dat die fenomeen ten volle ontgin sal word (sien hoofstuk vier vir voorbeelde van vrae en onderhoudskedule). Ek het met een vraag begin en dan die rigting gevolg waarin die deelnemer my gelei het. Daar bestaan enersyds 'n behoefte vir leidende aanvangsvrae in fenomenografiese onderhoude en andersyds 'n

behoefte om die vrae in ooreenstemming met die navorsingsdoel te bring (Bowden, 2000; Walsh, 2000).

Hierdie metode het my die geleentheid gegee om sekere onderwerpe in besonderhede te bespreek. Volgens Booth (1992) moet daar egter telkens weer teruggekeer word na die beplande vrae. Ek het verkies om, soos Terre Blanche en Durrheim (2004) dit stel, die vrae te regter en aanvanklik algemene vrae oor verhoudinge te vra, en later in die onderhoud meer spesifieke vrae oor aspekte wat ek beter wou verstaan. Met die doel om doelgerigte diskoerse aan te moedig, het ek tydens die onderhoude gebruik gemaak van aanportegnieke, verduidelikings gevra wanneer nodig en refleksie, parafrasering en aktiewe luistervaardighede gebruik om die diepte van die onderwysers se ervarings en sieninge te verken (McCosker, 1994). Ek het gepoog om my persoonlike sieninge uit die onderhoude te hou en om my insette in die onderhoude te beperk. Hierdie benadering word deur Bowden (2000) ondersteun aangesien die navorser se idees oor 'n fenomeen maklik in die onderhoud kan deurglip indien daar nie daarteen gewaak word nie. Ek het die onderhoude op oudioband opgeneem en laat transkribeer.

Die nadeel van hierdie tipe onderhoude is dat data moeiliker is om te analiseer aangesien daar diverse antwoorde op dieselfde oop vraag kan wees. Persoonlike een-tot-een-onderhoude was arbeidsintensief, maar ek het ryk data bekom. Ek kon misverstande tydens die onderhoude uitklaar, nuwe idees opvolg en vrae verduidelik. Trigwell (2000) verduidelik dat die fenomenograaf se soeke na volle verduidelikings en die herhaalde gebruik van verklarende vrae soms 'n frustrerende proses vir die deelnemer kan wees. *Wanneer het hulle nou genoeg gesê oor die onderwerp of het hulle nou die regte ding gesê?* Omdat ek bewus was hiervan het ek gepoog om die deelnemers tydens die onderhoude telkens te verseker dat ek luister en was ek sensitief om slegs met die deelnemers se toestemming verder te verken.

Van die uitdagings van my studie was kruiskulturele onderhoude en onderhoude in 'n taal wat nie die deelnemers se eerste taal is nie (Engels). Ek was bewus dat

dit ekstra komplikasies kon veroorsaak (Patton, 2002), en dat misverstande en foutiewe kommunikasie kon ontstaan as gevolg van taal en verskille in kultuur, waardes en norme. Ek was bewus van die moontlike uitdagings en het gepoog om hierdie verskille te probeer verstaan. Ek het staatgemaak op die sterk verhoudinge wat reeds tussen my en die deelnemers bestaan het, my onderhoudsvaardighede en aanmoediging om onduidelikhede te verklaar tydens die fenomenografiese onderhoude, om moontlike misverstande te vermy. Ek erken die moontlikheid dat my verhouding met die deelnemers 'n invloed kon gehad het op hul responses tydens die onderhoude maar beskou dit as onwaarskynlik. Die BGI word gedryf deur verhoudinge en omdat ek as fasiliteerder deel was van die BGI, is ek deur die deelnemers beskou as deel van die "span". Deur gebruik te maak van 'n mede-navorsers tydens die data-analisestadium het ek verder gepoog om wanvertolkings te voorkom. Hierbenewens het ek van dataverifiëring deur die deelnemers gebruik gemaak.

b) Observasies

Volgens Adler en Adler (1994) is observasies die grondslag van alle navorsingsmetodes. Observasies het in my navorsing die fenomenografiese onderhoude aangevul en ondersteun. In my rol as fasiliteerder tydens die BGI, het ek die geleentheid gehad om deelnemers se verhoudinge waar te neem. My mede-navorsers het dieselfde gedoen. Observasies het ook tydens onderhoude as validasiemeetinstrument gedien, wat my in staat gestel het om te verifieer wat ek gehoor het maar ook om my eie moontlike vooroordele te valideer (Adler & Adler, 1994). Observasies is gedokumenteer in die vorm van veldnotas, inskrywings in refleksiejoernale en foto's (sien bylae 5 en 4 vir voorbeelde).

Refleksie veldnotas gee die navorsers se persoonlike gedagtes weer (Creswell 2005). Dit kan aspekte insluit soos ingewings, breë gedagtes en temas wat mag ontstaan tydens observasie byvoorbeeld hoe ek as navorsers sin gee aan die omgewing, deelnemers en myself as navorsers. My veldnotas het nie bestaan uit presiese weergawes van wat gebeur het of gesê is nie. Henning, van Rensburg en Smit (2004) asook Terre Blanche en Kelly (1999) definieer hierdie tipe

veldnotas as notas wat my ervaring van die veld in my rol as navorser weergee. Dit sluit in: persoonlike gedagtes, gevoelens en indrukke van myself as navorser asook my eie analitiese kommentaar op hierdie notas (sien bylaag 5 vir voorbeelde van my refleksiejoernaalinskrywings en veldnotas).

Om insig in die konteks van die deelnemers te kry het ek ook die omgewing, skool, lewensomstandighede en interaksie tussen lede van die gemeenskap op 'n informele wyse geobserveer. Van hierdie observasies is in my refleksiejoernaal opgeskryf en van hulle is in visuele data (foto's) vasgevang (Babbie & Mouton, 2001; Chambers, 2004). Deur die deelnemers te betrek by die insameling van visuele data, kon ek insig in hul kontekste kry (leefwêreld en onmiddellike omgewings – sien bylaag 4 vir voorbeelde) (Chambers, 2004; Creswell, 1998). Foto 3.1 is 'n voorbeeld van Skool 2 se omgewing. Ek het die foto's geneem op pad na 'n besoek aan die skool. Die foto's bied 'n visuele beeld van die direkte omgewing van die skool. Ek het op daardie stadium bewus geword van die armoede en swak omstandighede waarin sommige van die gesinne van die skool moes woon en van die negatiewe omgewingsfaktore (onder andere die taverne op die foto). Verder dien die foto's ook as 'n reflektiewe herinnering van my ervaringe as navorser.



Foto 3.1: Voorbeelde van visuele data: Omgewings van Skool 2

Vanuit 'n fenomenologiese perspektief het foto's vir my as navorser die geleentheid gebied om uiting aan my emosies en ervaringe te gee (Denzin & Lincoln, 2000). Ek stem saam met Quinney (1995) wat foto's gebruik om sy eie

ervaringe te vertolk en daaroor te besin. My bedoeling was om foto's te neem van my persoonlike ervaringe en van dinge vir my wat nuut was, hoewel nie noodwendig vir die deelnemers nie.

Etiese aspekte vir die gebruik van foto's is in ag geneem. Bogdan en Biklen (2003) noem dat elke herkenbare deelnemer toestemming moet verleen indien foto's gepubliseer gaan word. Die deelnemende onderwysers het toestemming verleen dat hul gesigte wel in die foto's herkenbaar mag wees.

'n Uitdaging van observasie as data-insamelingsmetode is dat dit soms moeilik is om toegang te kry tot navorsingsterreine en ook dat dit soms moeilik is om verhoudinge met deelnemers te vestig (Creswell, 2005). Omdat die BGI die fenomenografiese onderhoude voorafgegaan het, was hierdie moontlike uitdagings nie in dié studie teenwoordig nie. Die voordeel van observasies is dat deelnemers in hul omgewing waargeneem kan word en dat inligting wat soms moeilik geverbaliseer word, ook weergegee kan word. Observasies het my as navorser ook bewus gemaak van wat my moontlike vooroordele is.

3.4.4 Data-analise en -interpretasie

Data-insameling en -analise is onlosmaaklik deel van 'n fenomenografiese studie. Data-analise begin reeds tydens die onderhoud met die deelnemer (Marton & Booth, 1997). Data-insameling is oop en verkennend, omdat daar 'n behoefte bestaan om die wyse waarop 'n deelnemer 'n fenomeen waarneem, af te baken van ander fenomene en ander sieninge oor dieselfde fenomeen.

Die data-analise van my fenomenografiese studie het begin met 'n stel onderhoudstranskripsies. Hierdie transkripsies was 'n samevoeging van data wat op so 'n wyse versamel is dat dit die verskillende maniere waarop verskillende mense dieselfde fenomeen waarneem, weerspieël het. Transkripsies vang 'n lewendige, voortvloeiende, dinamiese gesprek vas in statiese, geskrewe woorde wat dan vertolkende konstruksies van die werklikheid is (Kvale, 1996). In hierdie studie het ek verkies om die fenomenografiese manier van data-analise te volg wat Booth (1997) beskryf. 'n Belangrike aspek wat ek in ag moes neem tydens

die data-analiseproses was om die transkripsies en beskrywingskategorieë sover moontlik as 'n "stel" data te hanteer (Burns,1994; Marton & Booth,1997). Ek het die data-transkripsies en beskrywingskategorieë slegs as individuele stukke werk beskou wanneer ek verskille en ooreenkomste wou bepaal en aandui.

Ek het eers al die onderhoudstranskripsies individueel en naas mekaar bestudeer met die oog op ooreenkomste en verskille. In die proses het ek gepoog om myself in die materiaal te verdiep sodat ek kon verstaan wat die deelnemers sê en enige aanvanklike teenstellings opgelos kon word, en sodat ek die geheelbeeld kon kry van wat die deelnemers as 'n groep wou kommunikeer. Uiteindelik kon ek 'n spektrum van ervaringe waarneem. Hierdie spektrum het verander en verskuif soos die materiaal verder bestudeer is. Ek het temas en subtemas geïdentifiseer (sien bylaag 3 vir voorbeelde van tematiese ontleding). Ek het verwantskappe tussen verskillende kategorieë bepaal en hulle visueel in 'n uitkomsruimte voorgestel nadat die hiërargie of logiese verwantskappe tussen die kategorieë bepaal is. Die uitkomsruimte is die eindproduk van fenomenografiese navorsing (Booth, 1997). Die uitkomsruimte vir hierdie studie word bespreek in hoofstuk vier. Dit baken 'n beperkte aantal kwalitatief beskrywende kategorieë van die konstruk van verhoudinge binne die BGB af in 'n poging om hierdie konstruk te verken, te beskryf en te verklaar. Ek wou die deelnemers se konstruksie van verhoudinge bestudeer – in hierdie studie het dit behels dat ek moes terugstaan van my eie beskouinge (as navorser) om te fokus op ander se begrip van 'n fenomeen. Die mede-navorser in my studie het dieselfde prosedure gevolg om die onderhoude onafhanklik te analiseer. Data-validasie word bespreek by 3.7.1.

3.5 ETIESE ASPEKTE

Die eerste etiese beginsel wat ek bespreek, is *ingeligte toestemming en vrywillige deelname*. Voordat daar met hierdie studie begin is, is kontak gemaak met die provinsiale departemente van onderwys in Mpumalanga en Gauteng om

toestemming te kry om die studie in dié provinsies en spesifiek in die drie geïdentifiseerde skole te onderneem. Onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, asook hul skoolhoofde moes skriftelike toestemming tot die studie verleen. Ingeligte toestemming en vrywillige deelname is verkry deur die deelnemers en skool 'n duidelike verduideliking te gee oor wat die omvang van my studie en data-insameling behels, waarna die deelnemers 'n skriftelike toestemmingsbrief onderteken het. Deelnemers het toestemming gegee dat foto's gebruik kan word en dat hulle herkenbaar mag wees op die foto's. Klem is op vrywillige deelname gelê (Terre Blanche & Durrheim, 2004). Daar is geleentheid aan die deelnemers gegee om vrae te vra om enige onduidelikhede uit die weg te ruim. Alhoewel deelnemers ingeligte toestemming gegee het tot deelname aan die studie, was hulle steeds vry om hulle enige tyd te onttrek. Ryan (2004) noem dit ingeligte besluitneming. Daarna het ek skriftelik aansoek gedoen om etiese klaring by die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria. Bylaag 1 bevat voorbeelde van toestemmingsbriewe en etiese klaring.

Nog 'n etiese beginsel wat in aanmerking geneem is, is *vertroulikheid*. Vertroulikheid van inligting, anonimiteit en vertrouwe is aan die deelnemers verseker. Deelnemers is ingelig oor die aard van die studie asook hoe data ingesamel en geprosesseer sou word. Data wat ingesamel is, is vertroulik gehanteer. Deelnemers se identiteit is verberg en aanhalings is anoniem (Babbie & Mouton, 2001; Durrheim & Wassenaar, 2002). Ek het name in die onverwerkte data verander na numeriese verwysings (deelnemer 1-8). Ook die identiteit van die konteks (skool) word ter wille van vertroulikheid beskerm.

Vertrouwe wys op die verhouding tussen deelnemers en navorser (Ryan, 2004). Omdat ek voorheen as fasiliteerder opgetree het by die betrokke skole en saam met die onderwysers (deelnemers) gewerk het, was daar reeds 'n vertrouensverhouding tussen ons wat as grondslag gedien het. 'n Empatiese begrip tydens onderhoude het ook verder bygedra tot hierdie vertrouwe tussen my en die deelnemers.

'n Verdere etiese beginsel is my *bekwaamheid as navorser* (Henning *et al*, 2004). As navorser moes ek myself bekwaam om die navorsing wat ek wou voltrek, te kon doen. As gekwalifiseerde opvoedkundige sielkundige het ek reeds beskik oor sekere vaardighede, onder meer onderhoudvaardighede, maar ek moes myself op ander terreine bekwaam, soos om 'n kennis oor fenomenografie op te doen aangesien dit die eerste keer was wat ek dié metode gebruik het.

3.6 ROL VAN DIE NAVORSER

Tydens my navorsing het ek veelvuldige rolle vertolk. Omdat my navorsing sterk steun op fenomenografie as metode, het ek die navorsingsveld as fenomenograaf betree en het dit behels dat ek sover moontlik moes hou by die navorsingsbeginsels van hierdie metode. Verder het ek as fasiliteerder opgetree tydens die BGI-werkswinkels, wat my die geleentheid gebied het om goeie verhoudinge met die deelnemers op te bou. Ek moes ook my rol as navorser integreer met die paradigmas wat ek gekies het om te volg. As 'n opvoedkundige sielkundige van beroep is ek beïnvloed deur my identiteit en uitkyk op die lewe as dié van “omgee en betrokke” raak. Ek moes terugstaan van dié rol en my eie gevoelens op die agtergrond plaas in my rol as navorser om te kan fokus op die deelnemers en hul ervarings.

Uittreksel uit my refleksiejoernaal...

13 Maart 2008

Ek is onseker oor hoe dit vandag met my gaan gaan in die onderhoude. Ek dink ek beskik oor goeie onderhouds-vaardighede en het die fenomenografiese metode onder die knie. Ek is onseker oor hoe die deelnemers teenoor my gaan optree in die onderhoud. Ek was al so lank betrokke by die BGI en het al 'n pad gestap met hierdie onderwysers. Aanvanklik was ek 'n fasiliteerder van die universiteit en het so bietjie bedreigd gevoel maar na soveel interaksie en deel is ons nou al vriende. Dit gaan interessant wees om te sien hoe hul my vandag as “navorser” gaan ervaar...

Die uittreksel uit my refleksiejoernaal is 'n voorbeeld van hoe ek as navorser reflekteer oor my gevoelens. As navorser en 'n wit Afrikaanssprekende gegradueerde, Suid-Afrikaanse vrou, moes ek bewus wees van moontlike vooroordele reflekteer oor en hulle kon verklaar (Mouton, 2001). Ek weerspieël hierdie siening in my refleksiejoernaal (vergelyk bylaag 5 vir voorbeelde van hierdie refleksies). Verder het ek saam met 'n mede-navorser gewerk om veelvuldige perspektiewe van my rolle te bewerkstellig. Ek was bewus van my (as navorser) moontlike invloed op die data.

Ek het nie probeer om namens die deelnemers te praat nie, maar eerder om hul unieke ervaringe te dokumenteer. My rol was veral op die voorgrond tydens data-insameling en -ontleding (Terre Blanche & Durrheim, 2004). As navorser was ek verder verantwoordelik om die resultate van die studie te integreer en bevindinge aan te bied.



Uittreksel uit Tilda se refleksiejoernaal...

12-24 Augustus 2008

Ek en Hermien het die afgelope twee weke baie informele gesprekke gehad oor ons data-transkripsies en die proses wat ons beplan om te volg. Ons het besluit dat ons studies meer betroubaar sou wees as daar twee data-analiseerders is. Ons het ingestem om mekaar in die proses by te staan, juis omdat ons so vertrouwd is met mekaar se studies, die spesifieke navorsing-kontekste en deelnemers.

Hermien het my voorgestel aan fenomenografie en die proses wat daarmee gepaard gaan. Met my beperkte kennis van fenomenografie, moes ek eers heelwat oplees oor die metode. Ek het dit baie interessant gevind om hierdie metode van data-analise te doen. Waarna ek uitsien is om uitkomsruimte as produk van ons data-analise te sien.

Hermien en ek het die data onafhanklik ge-analiseer en toe vandag het ons vir die eerste keer daarna bymekaar gekom. Ons temas of nee dis mos kategorieë het baie ooreengestem, wat vir my gesê het dat die feit dat daar twee analiseerders in die proses was, die bevindinge meer "dependable" maak. Wat veral uitgestaan het was die spanwerk. Ek dink ons altwee het baie uit die proses geleer. Ek sien uit as ons weer dieselfde proses in my studie gaan volg, en van Charmaz se Constructivist grounded theory van thematic analysis and interpretation gebruik gaan maak.

Binne die konteks van 'n fenomenografiese studie het my studies vereis dat ek meestal 'n buitestaandersperspektief moes inneem. Ek moes my vakkundige kennis oor die konsepte ter syde plaas tydens die analiseproses sodat my idees nie die data beïnvloed nie. Ek moes daarteen waak om nie te vroeg sekere aannames oor die data te maak nie (Ashworth & Lucas, 1998; Säljö, 1988). Uit 'n fenomenologiese oogpunt moes ek, soos Husserl (1970) dit verduidelik, my persoonlike sieninge en oortuiginge van die fenomeen so ver as moontlik "tussen hakies" plaas om te fokus op die deelnemers en hul ervarings van die fenomeen, sodat data nie beïnvloed word deur my persoonlike oordele nie (Ashworth &

Lucas, 1998). Die “tussen hakies plaas” van my persoonlike gevoelens was soms moeilik tydens die fenomenografiese onderhoude omdat ek dikwels empatie wou toon met die deelnemers as deel van ons gesprek, en ook omdat ek soms leidende vrae gevra het om fokus op die fenomeen wat ek wou navors (sien bylaag 5 vir voorbeelde uit my refleksiejoernaal).

3.7 KWALITEITSKRITERIA

Binne enige kwalitatiewe navorsingstudie word gepoog om die kwaliteit daarvan te verseker. Ek bespreek vervolgens die kwaliteitskriteria in hierdie studie aan die hand van vrae wat ek aan myself gevra en probeer beantwoord het.

3.7.1 Geloofwaardigheid

Dit is belangrik om kriteria vir kwalitatiewe navorsing te hê om die wetenskaplikheid van die navorsing te verseker. Geloofwaardigheid verseker volgens Mertens (1998) interne geldigheid en oordraagbaarheid, of eksterne geldigheid. Ek het gevra: *Hoe getrou en akkuraat is die bevindinge van my studie?* Geloofwaardigheid lê in die vertroue wat ek in my bevindinge het. Ek het probeer om die ervaringe van die deelnemers soos hulle dit beleef het, weer te gee (De Vos, 1998; Terre Blanche & Durrheim, 2002). Die toets van geloofwaardigheid is volgens Mertens (1998) die ooreenkoms tussen die manier waarop die deelnemers die sosiale fenomeen waargeneem het en die wyse waarop die navorser hul beskouinge weergee. Ek het die ondersoek op so 'n wyse geloods dat die fenomeen akkuraat geïdentifiseer en beskryf is (De Vos, Strydom, Fouché Delpont, 2002). Ek het as kwalitatiewe navorser gepoog om te verseker dat my observasies, interpretasies van data en bevindinge ooreenstem met die deelnemers se persepsies en geloofwaardig en oortuigend van aard is (Terre Blanche & Durrheim, 2004). Om te verseker dat ek nie menings weergee nie, maar wel die deelnemer se opinies en ervaringe, was dit nodig om data (temas verkry na data-insameling) met deelnemers te verifieer (Terre Blanche & Durrheim, 2004).

Tydens 'n opvolg-BGI (waar deelnemers van al die deelnemende skole teenwoordig was) het ek die analyses en temas van data wat tydens die semi-gestruktureerde fenomenografiese onderhoude ingewin is, aan die deelnemers voorgehou.

Ek het die deelnemers die geleentheid gebied om die data en interpretasies daarvan vir outentisiteit na te gaan. Die doel hiervan was om te kontroleer of die data getrou en akkuraat weergegee en geïnterpreteer is. Die deelnemers het verbaal bevestig dat die data wel akkuraat was. Die deelnemers se bevestiging dat die resultate van hierdie navorsing ooreenstem met die data wat ingesamel is, het die geloofwaardigheid van die studie verhoog (De Vos *et al.*, 2002; Huberman & Miles, 2002; Merriam, 2002). Foto 3.2 toon hoedat ek (as navorser) besig is om data met deelnemers te verifieer.



Foto 3.2: Data-verifiëring deur deelnemers: navorser sit data uiteen

Tabel 3.2 sit die strategieë uiteen wat ek in my studie toegepas het om geloofwaardigheid te verseker, in ooreenstemming met Guba en Lincoln (in Keeves & Lakomski, 1999).

Tabel 3.2: Geloofwaardigheidstrategieë

Strategie	Realisering in studie
Uitgebreide betrokkenheid in navorsingsomgewing	BGI-werkswinkels (waar ek as fasiliteerder opgetree het) wat drie jaar geduur het, het die fenomenografiese onderhoude voorafgegaan by elkeen van die drie skole. Primêre data-insameling, naamlik fenomenografiese onderhoude, is ondersteun deur waarnemings (refleksiejoernale, visuele data en veldnotas). Omdat ek die deelnemers sowel as die gemeenskap leer ken het, was dit moontlik om vooroordele “tussen hakies” te plaas en aspekte uniek aan die situasie van verhoudinge uit te lig .
Gedissiplineerde waarnemings	Ek het my waarnemings tydens die aanvanklike studie sowel as die fenomenografiese onderhoude as deelnemende navorser in ’n refleksiejoernaal neergeskryf. My mede-navorser in die BGI-werkswinkels het ook haar waarnemings in ’n joernaal aangeteken en dit is by hierdie studie ingesluit.
Konstante deelnemer-kontrole	Ek het tydens die fenomenografiese onderhoude deurlopend bevestig of ek deelnemers korrek verstaan. Ek het tydens BGI deurlopend gereflekteer in ’n poging om temas te verifieer.
Elektroniese vaslegging van data	Ek het data elektronies vasgelê deur gebruik te maak van audiokassette. Dit dien as bewys van outentieke ingesamelde data.
Kontrole van data	Ek het voorbeelde van my refleksiejoernaal, veldnotas, data-ontledings en -vertolkings ingesluit in hierdie tesis as bewyse van die roete wat ek as navorser gevolg het.
Veelvuldige metodes en triangulering	Ek het veelvuldige data-insameling metodes gebruik asook verskeie data-insamelingsbronne sodat dit ’n mate van triangulasie tot gevolg gehad het. Sodoende het ek probeer om die geldigheid te verhoog. Teoretiese triangulasie het plaasgevind deurdat ek die navorsingsvraagstuk vanuit verskillende raamwerke bestudeer het (hoofstuk twee).
Verklaring van navorser vooroordele	Ek was bewus van moontlike vooroordele en het probeer om dit te verklaar. Sodoende het ek as navorser insig in die situasie ingewin en het ek verhoed dat dit my studie kon benadeel.
Veelvuldige navorsers	’n Mede-navorser was die heelyd betrokke by die navorsing. Ek en die mede-navorser het die fenomenografiese data onafhanklik ontleed. Ons het temas vir die uitkomsruimte afsonderlik bepaal en sodoende probeer om geldigheid te verseker. My studieleiers het ook gedien as kritiese denkers en gehelp om my studie te rig.

Tydens fenomenografiese studies lê geldigheid in ’n oop en volle beskrywing van navorsingsmetodes en resultate. Die onus vir die beoordeling van geloofwaardigheid lê by die leser van die studie (Booth, 1992). Die volgende geloofwaardigheidskriteria, met spesifieke toepassing op fenomenografie, is in my studie teenwoordig:

- Ek het my agtergrond as navorser bekend gemaak en was ook bewus van die agtergrond en eienskappe van die deelnemers aan my studie.
- Ek het pogings aangewend om nie bevooroordeelende data in te samel nie.
- Ek het data met 'n oop gemoed benader eerder as om 'n reeds bestaande struktuur daarop af te dwing.
- Ek het data-analise en interpretasies gekontroleer (Sandberg 1997).
- Ek het resultate van my fenomenografiese studie so voorgestel dat kategorieë ten volle beskryf is.

3.7.2 Oordraagbaarheid

Na afloop van my fenomenografiese studie het ek gevra: Kan die bevindinge van my studie oorgedra word na soortgelyke gevalle? Oordraagbaarheid in kwalitatiewe navorsing verwys na die idee dat bevindinge van een studie oorgedra kan word na ander kontekste of deelnemers deur gedetailleerde en ryk beskrywings van die onderskeie kontekste eerder as konteksvrye veralgemenings (Babbie & Mouton, 2001; Creswell, 2002; Lincoln & Guba, 1985).

By fenomenografiese studies lê die moontlikheid vir veralgemening in die resultate van die studie in 'n uitkomsruimte. Die vraag word gevra: *Met 'n spesifieke stel data as gegewe, sal verskillende navorsers dieselfde uitkomsruimte bepaal?* Marton (1986) wys daarop dat alhoewel die breë metodologiese riglyne gevolg word, die oop, ontdekkende manier van data-insameling en interpretering van data-analise tydens fenomenografie beteken dat, indien dieselfde metode deur verskillende navorsers toegepas word, verskillende resultate verkry sal word. Elke navorser het 'n unieke agtergrond en dit beïnvloed die manier waarmee hy/sy met data omgaan. Burns (1994) stel dit op 'n ander manier: Indien individue 'n spesifieke fenomeen verskillend ervaar, sal die navorsers wat die variasie van die deelnemers se ervaringe navors, die variasies verskillend ervaar. In 'n fenomenografiese studie lê die waarde van die navorsingsresultate in die kommunikasie van die uitkomsruimte en indien dit breedvoerig gedoen is, sal iemand anders moontlik dieselfde ooreenkomste en verskille as die navorser kan waarneem.

Die doel van my navorsing was nie om bevindinge te veralgemeen nie, maar om die verskillende perspektiewe en unieke kontekste van hierdie studie te reflekteer, sodat soortgelyke situasies verstaan kan word en resultate van die studie prakties toegepas kan word in ander bekende kontekste (McMillan & Schumacher, 2001; Seale, 2000). In ooreenstemming met Merriam (2002) het ek gepoog om 'n ryk, beskrywende studie te voorsien in 'n moontlike poging om veralgemeenbaarheid in kwalitatiewe terme te verhoog.

3.7.3 Vertroubaarheid

Die vraag wat ek hier vir myself gevra het, is: *Kan bevindinge van my studie herhaal word?* Die vertroubaarheid van 'n studie lê in die konsekwentheid van die meetinstrument (De Vos, 1998). In my studie was dit fenomenografiese onderhoude en my vermoë as navorser om sin uit die ervarings van die deelnemende onderwysers te kon maak. Vertroubaarheid verwys na konsekwentheid van resultate wanneer 'n fenomeen herhaaldelik gemeet word, en die fenomeen dieselfde bly in vergelykbare toestande (De Vos, 1998; Krefting, 1991). Tydens my studie kon my teenwoordigheid as navorser die deelnemers dalk beïnvloed het, en moontlik veroorsaak het dat hulle anders gereageer het of opgetree het tydens die onderhoude as wat hulle in 'n ander konteks sou doen. Die sosiale wêreld is nie staties nie en verander gedurig; betroubaarheid kan dus problematies wees. Geen versekering kan bestaan dat "dieselfde" fenomeen wat op verskillende geleenthede waargeneem is, "dieselfde" sou beteken vir verskillende persone nie. Ek stem saam met Lincoln en Guba (1985) dat 'n navorser sover moontlik hierdie veranderlikes moet kan voorspel en data-insameling daarvolgens moet aanpas. Tydens my navorsing het ek gepoog om die deelnemers aan my studie en data-insamelingsprosesse sowel as data-analisetegnieke deeglik te beskryf. Die ruimte en tyd (konteks) waarbinne my studie geskied het, is ook duidelik beskryf.

3.7.4 Bevestigbaarheid

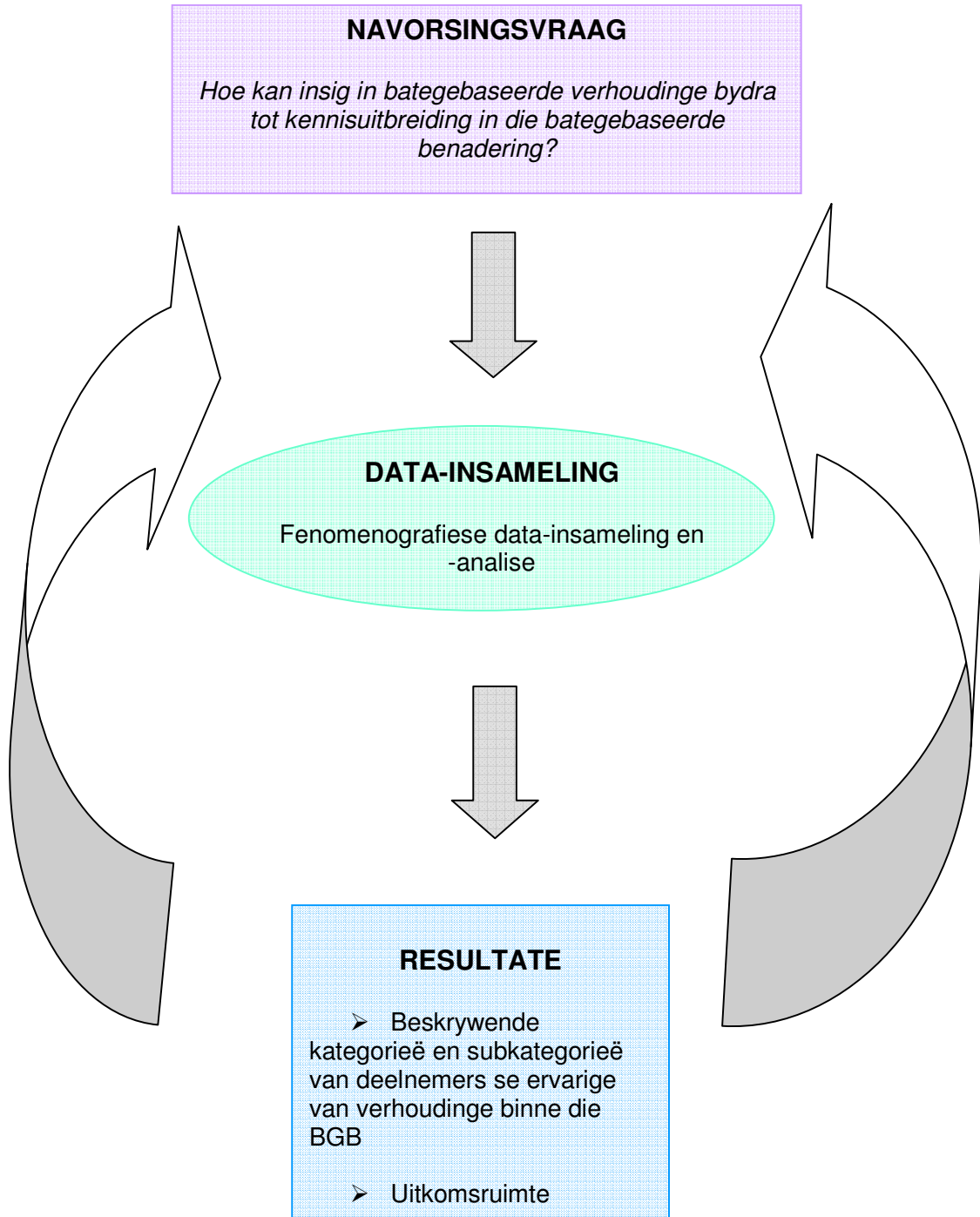
Volgens Krefting (1991) is neutraliteit die strategie om bevestigbaarheid in kwalitatiewe navorsing te verseker. Dit impliseer dat die instrument (navorsers) oor geen vooroordele mag beskik nie sodat observasies nie verskillend hanteer word in verskillende situasies nie. Die neutraliteit is egter nie heeltemal moontlik nie omdat ek as navorsers nie totaal buite die navorsing gestaan het nie. Om bewus te wees van en moontlike vooroordele te monitor was belangrik vir my as navorsers. In hierdie studie het dit geïmpliseer dat ek sekere voorsorgmaatreëls moes tref, naamlik:

- Ek het oor moontlike vooroordele gereflekteer in my refleksiejoernaal (sien bylaag 5 vir voorbeelde van refleksies).
- 'n Mede-navorsers het eksterne data-analise gedoen.
- Ek het probeer om die navorsingsmetodes en -konteks konsekwent en volledig te beskryf (Seale, 2000; Babbie & Mouton, 2001).

3.8 SLOTOPMERKING

In hierdie hoofstuk het ek my empiriese studie beskryf, soos beplan op grond van die literatuuroorsig in hoofstuk twee. Ek het 'n fenomenologiese kwalitatiewe studie onderneem en dit deur my navorsingsvrae gerig. Hierdie hoofstuk het gefokus op 'n gedetailleerde bespreking van die fenomenografiese navorsingsproses wat ek gevolg het. Ek het verduidelik hoe ek fenomenografiese onderhoude met geselekteerde deelnemers gevoer het in 'n poging om die fenomeen van verhoudings binne die BGB te verken. Ek het ook ander data-insamelingsmetodes en -instrumente gebruik. Verder het ek my rol as navorsers bespreek sowel as die wyses waarop ek kwaliteit verseker en etiese aspekte nagekom het. In hoofstuk vier rapporteer ek oor die resultate van my studies en daarna bespreek ek in hoofstuk vyf die vertolkings van bevindings.

Hoofstuk 4 in 'n neutedop

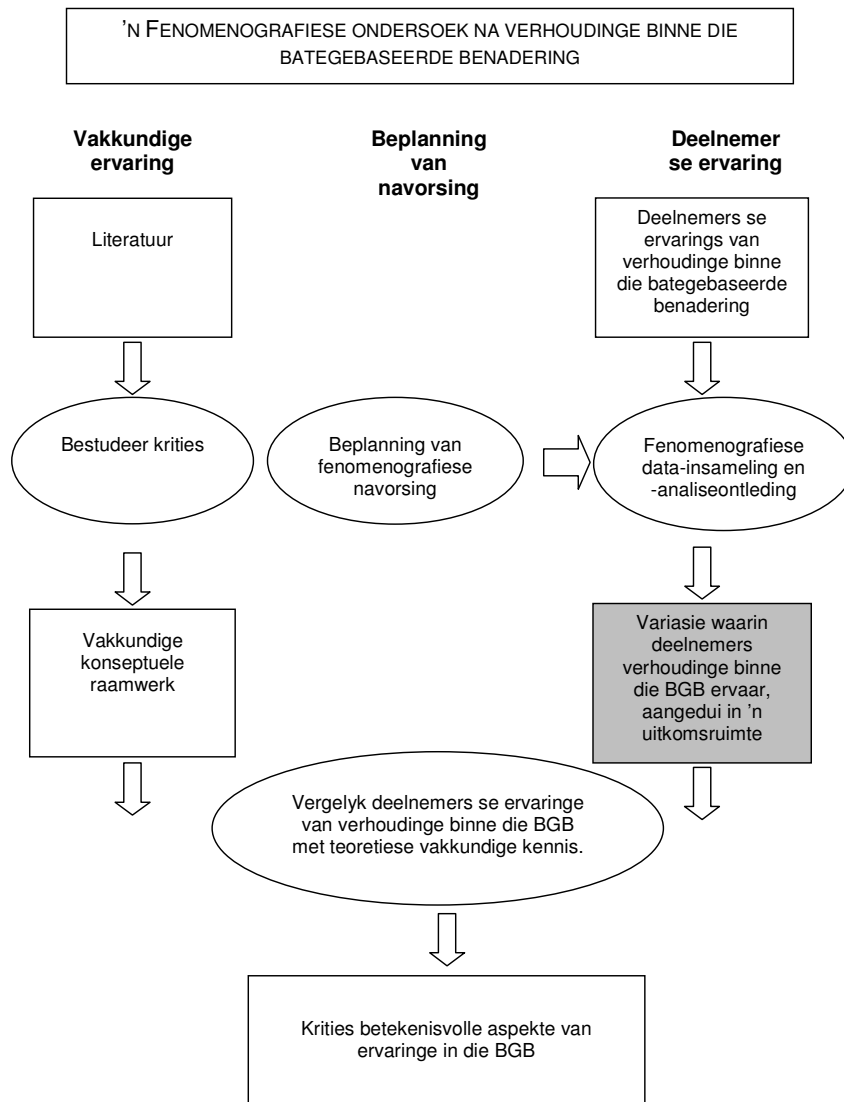


HOOFSTUK 4

RESULTATE VAN DIE STUDIE

4.1 INLEIDING

In hoofstuk drie het ek die empiriese deel van my studie bespreek. Fenomenografie as my gekose navorsingsontwerp sowel as ander metodologiese keuses is geregverdig in terme van my navorsingsvrae en doel van my studie soos uiteengesit in hoofstuk een. Die doel van hierdie hoofstuk is om die resultate van die empiriese studie voor te lê. Die geskakeerde deel in figuur 4.1 dui aan watter deel van die totale studie relevant is tot hierdie hoofstuk.



Figuur 4.1: Raamwerk van studie: deel van studie relevant tot hoofstuk vier

Om verslag te doen oor die resultate van die studie het ek hierdie hoofstuk in drie afdelings verdeel. In die eerste deel bespreek ek agtergrond wat die leser nodig het om die resultate te verstaan. In die tweede deel bespreek ek die navorsingsresultate deur die variasies te beskryf in die wyse waarop die verskillende deelnemers aan hierdie studie die konstruk van verhoudinge binne die BGB ervaar het. Ek dui hierdie variasies in kategorieë en subkategorieë aan. In die derde deel stel ek 'n uitkomsruimte wat die hiërgiese, kwalitatief verskillende maniere uitbeeld waarop die deelnemers verhoudinge ervaar het.

4.2 AGTERGROND

Vervolgens verskaf ek meer agtergrond oor hoe fenomenografiese onderhoude as metode van data-insameling gebruik is, sowel as oor die BGI-werkswinkels wat die onderhoude voorafgegaan het.

4.2.1 Bategebaseerde intervensiewerkswinkels

Die bespreking van resultate wat volg in 4.3 weerspieël die deelnemers se ervaringe van verhoudinge binne die BGB. Hoofstuk drie (aangevul deur bylaag 2) bevat 'n uiteensetting van hoe hierdie studie in 'n groter navorsingsprojek inpas. Aangesien die deelnemers dikwels tydens onderhoude verwys het na spesifieke aspekte van die BGI-werkswinkels wat hulle deurloop het, het ek dit nodig geag om 'n uiteensetting van die sessies van dié werkswinkels hier te plaas. Tabel 4.1 is 'n aangepaste weergawe van die opsomming van die sewe fases van die BGI wat Ferreira (2006) beskryf. 'n Vollediger beskrywing van die fases verskyn in bylaag 6. Die aanname vir my studie was dat onderwysers wat deel was van die BGI, psigososiale inisiatiewe sou aanpak. Sulke BGI-inisiatiewe sou volgens my aanname dus gekleur wees met BGB-eienskappe. Wanneer ek fenomenografiese onderhoude met hulle gevoer het sou ek derhalwe hul perspektiewe oor die bategebaseerde aard van verhoudinge kon verken.

Tabel 4.1: Fases van bategebaseerde intervensiewerkswinkels

FASE	DOEL	VOORBEELDE VAN AKTIWITEITE
Fase 1	Verken algemene persepsies rakende MIV/VIGS	Fokusgroep met onderwysers
Fase 2	Batekaart van gemeenskap	Maak van batekaart van die gemeenskap Fokusgroep met onderwysers
Fase 3	Identifiseer bates, potensiële bates en uitdagings in die gemeenskap	Gebruik batekaart om bates, potensiële bates en uitdagings in die gemeenskap aan te dui
Fase 4	Bewusmaking van bategebaseerde tendense in hanteringsinisiatiewe	

FASE	DOEL	VOORBEELDE VAN AKTIWITEITE
Fase 5	Verken die gemeenskap se hantering van MIV/Vigs	Onderhoude met onderwysers en gemeenskapslede Fokusgroepe met onderwysers
Fase 6	Mobilisering van potensiële bates om die gemeenskap se hantering van MIV/Vigs te verbeter	Onderwysers verdeel in taakspanne en kies drie psigososiale inisiatiewe per skool, byvoorbeeld: inligtingsentrum, groentetuin en ondersteuningsgroepe
Fase 7	Ondersteun onderwysers in hul pastorale rol in die konteks van HIV&Vigs	Werkswinkel in die maak van “memory boxes” en liggaamsportrette

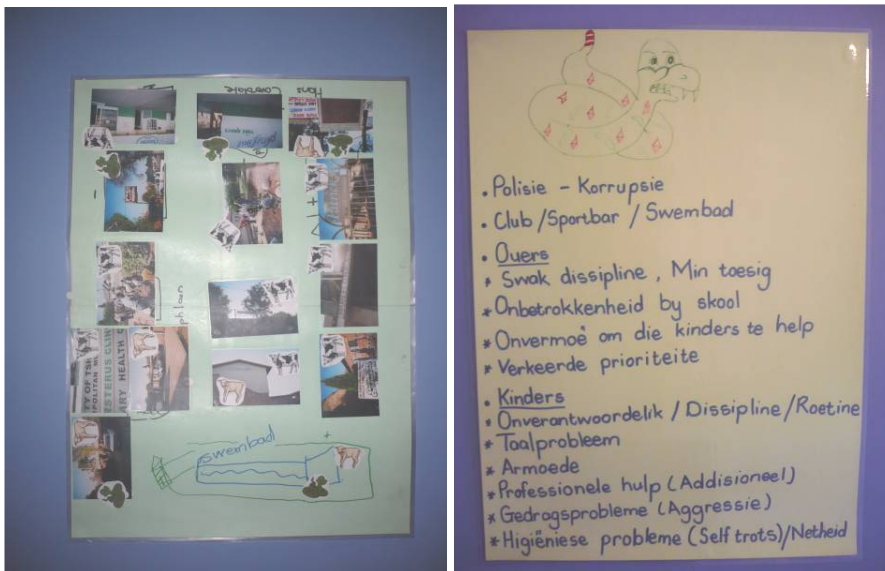


Foto 4.1: Fase 3 – batekaart (Skool 3)

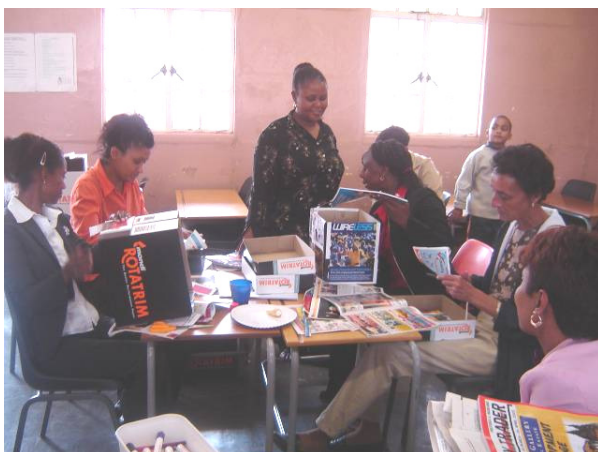


Foto 4.2: Fase 7 – “Memory boxes” (Skool 3)



Foto 4.3: Fase 6 – beplanning van BGI- psigososiale projekte (Skool 2)

Foto 4.1 - 4.3 toon voorbeelde van aktiwiteite van die verskillende fases in BGI soos uiteengesit in figuur 4.1.

4.2.2 Data-insameling: fenomenografiese onderhoude

Soos reeds verduidelik in hoofstuk drie, is semi-gestruktureerde fenomenografiese onderhoude gebruik om data in te samel. Tabel 4.2 bied 'n opsomming van die agtergrond van die deelnemers en tabel 4.3 'n navorsingskediule.

Tabel 4.2: Biografiese inligting van deelnemers

Fenomenografiese onderhoud Skool en deelnemer	Geslag	Ouderdom	Onderwys-ervaring	Opleiding¹⁰	Pos
Skool 1: Deelnemer 1	Manlik	54	30 jaar	SOD, ACE (Spesiale Onderwysbehoefte), Dipl. Toerisme	Gr. 10-12 Ekonomie
Skool 1: Deelnemer 2	Vroulik	43	17 jaar	SOD	Gr 11 Engels & Toerisme
Skool 1: Deelnemer 3	Manlik	41	20 jaar	BA, SOD, ACE (Wiskunde &	Gr. 10-12 Wiskunde

¹⁰ Verklarings vir afkortings in hierdie tabel: Sekondêre onderwysdiploma (SOD), Advanced Certificate in Education (ACE), Diploma (Dipl), Verdere Onderwys Diploma (VOD), Senior Primêre Diploma (Snr Prim Dipl), Junior Primêre Diploma (Jnr Prim Dipl), Learners with Special Educational Needs (LSEN).



Fenomenografiese onderhoud Skool en deelnemer	Geslag	Ouderdom	Onderwys-ervaring	Opleiding¹⁰	Pos
				Wetenskap)	
Skool 2: Deelnemer 4	Vroulik	45	20 jaar	BEd (Hons), BPrimEd, VOD (Seksualiteits- onderrig)	Gr. 6-7 Wiskunde Gr. 6 Lewens- wetenskap Gr. 4,5,7 Lewens- oriëntering
Skool 2: Deelnemer 5	Vroulik	36	12 jaar	BA, BEd (Hons) (LSEN)	Gr. 2
Skool 2: Deelnemer 6	Vroulik	44	23 jaar	Snr Prim. Dipl., ACE (Rekenaar en Tegnologie)	Gr. 4-5 EBW & Tegnologie
Skool 3: Deelnemer 7	Vroulik	56	30 jaar	Jnr. Prim. Dipl	Gr. 1
Skool 3: Deelnemer 8	Vroulik	38	15 jaar	Snr Prim. Dipl.	Gr. 4-6 Afrikaans

Tabel 4.3: Navorsingskediule

Datum	Navorsingsaktiwiteit	Deelnemers betrokke
Mei 2005 tot tans	BGI as deel van 'n nasionale projek (sien 4.1 vir fases van BGI asook bylaag 2 vir opsomming van die projek)	Skool 1-3 10 onderwysers per skool.
13 Maart 2008	Fenomenografiese onderhoude as data-insameling vir hierdie studie (Engels)	Skool 1: Deelnemers 1 tot 3
29 April 2008	Fenomenografiese onderhoud as data-insameling vir hierdie studie (Engels)	Skool 2: Deelnemer 4
7 Mei 2008	Fenomenografiese onderhoude as data-insameling vir hierdie studie (Engels)	Skool 2: Deelnemer 5 en 6
12 Mei 2008	Fenomenografiese onderhoud as data-insameling vir hierdie studie (Afrikaans)	Skool 3: Deelnemer 7 en 8

Onderhoude met die deelnemers is ingelei deur 'n leidende stelling wat gevolg is deur 'n reeks oop vrae om deelnemers te help reflekteer. Inleidende vrae het gehandel oor die deelnemer se begrip van verhoudinge in die algemeen en

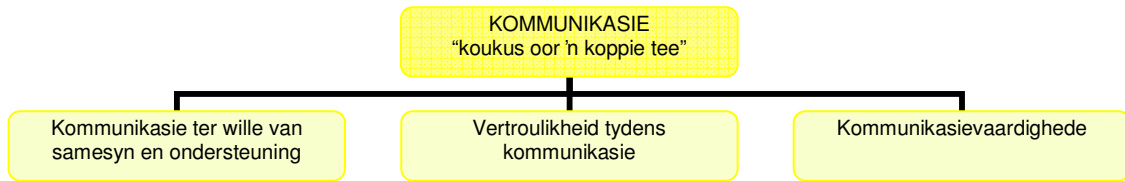
daarna is vrae oor verhoudinge in die BGB gevra. Later in die onderhoud is gefokus op vrae wat verbande en invloede van verhoudinge binne die BGB ondersoek. Die latere vrae het dus meer spesifiek geraak en insig geveerg. Voorbeelde van vrae wat gevra is, word in tabel 4.4 weergegee

Tabel 4.4: Fenomenografiese onderhoude: Voorbeeldvrae

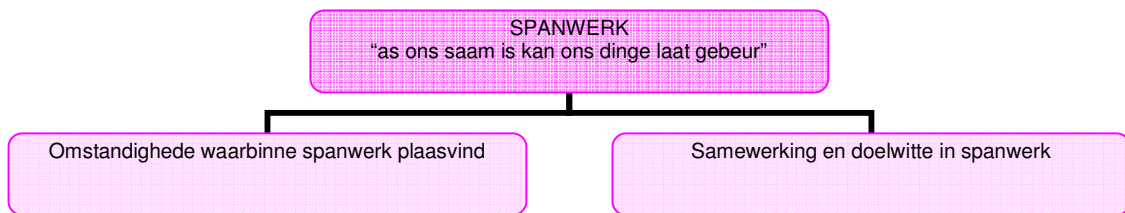
<i>Fokus van vrae</i>	<i>Voorbeeld van vrae</i>
Deelnemer se begrip van verhoudinge in die algemeen.	Wat verstaan jy as jy die woord “verhoudinge” hoor?
	Waaroor dink jy gaan verhoudinge?
	Wat beteken verhoudinge vir jou?
Verhoudinge in die BGB	Wat was die rol van verhoudinge binne die BGB?
	Wat was die invloed van verhoudinge in die intervensie (BGI)?
	Hoe het jy verhoudinge gesien/ervaar in BGI?
Die invloed van verhoudinge in die BGB	Wat is die verband tussen “verhoudinge” en die sukses van BGI?
	Wat behoort in plek te wees vir effektiewe/goeie verhoudinge in die BGB?
	Waar het jy die resultate gesien van goeie verhoudinge in die BGB?

4.3 BESKRYWENDE KATEGORIEË VAN DEELNEMERS SE ERVARINGE

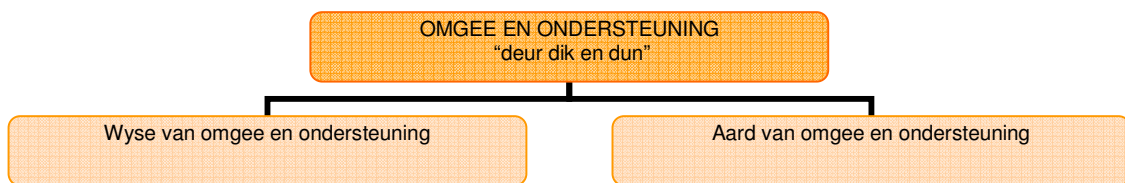
My analise van die fenomenografiese onderhoudstranskripsies (sien bylaag 3 vir voorbeeld) het vyf verskillende kwalitatiewe wyses geïdentifiseer waarop die deelnemers in hierdie studie die konstruk van verhoudinge binne die BGB ervaar het. Ek het resultate in verskillende kategorieë van ervaringe voorgestel. Daarna het ek elke kategorie verder verdeel in subkategorieë. Figuur 4.2a-e dien as ’n opsomming van dié kategorieë. Direkte, verbatim response van die deelnemers is gebruik om besprekings van die kategorieë te verryk en elke kategorie word afsonderlik bespreek. Die kategorieë word voorgestel in die kleure wat tydens die onderhoudsanalises gebruik is om temas aan te dui. Figuur 4.2a-e word opgevolg deur ’n bespreking van elke kategorie en telkens toegelig met relevante tabelle en foto’s.



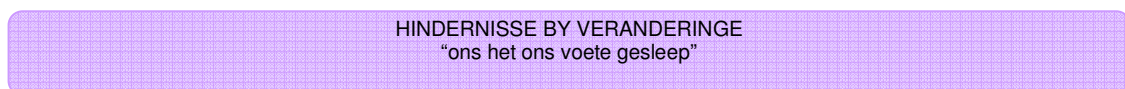
Figuur 4.2a: Kategorie 1 – kommunikasie



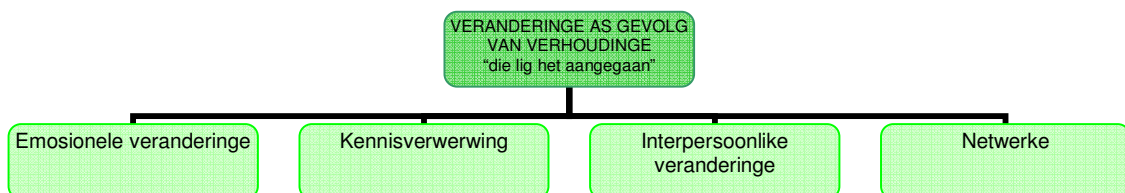
Figuur 4.2b: Kategorie 2 - spanwerk



Figuur 4.2c: Kategorie 3 – omgee en ondersteuning



Figuur 4.2d: Kategorie 4 – hindernisse by veranderinge



Figuur 4.2e: Kategorie 5 – veranderinge as gevolg van verhoudinge

4.3.1 Kategorie 1: Kommunikasie (“kookus oor ’n koppie tee”)

Tabel 4.5: Kommunikasie (“kookus oor ’n koppie tee”)

Definisie en insluiting	Vir die doel van hierdie kategorie van resultate word kommunikasie gesien as ’n behoefte om te gesels met ander en om na geluister te word, asook die behoefte om inligting oor die self te gee en om inligting van ander te ontvang. Kommunikasie dien as interpersoonlike rapport. Kommunikasie kan verbaal en nie-verbaal wees. Dit vorm deel van gedagtes, boodskappe of inligting deur woorde, gebare of gedrag (Adler <i>et al.</i> , 2004) .
Subkategorieë	Kommunikasie ter wille van samesyn Vertroulikheid tydens kommunikasie Kommunikasievaardighede
Aanduiders	Woorde en frases wat deelnemers gebruik het en wat ek beskou het as aanduiders van hierdie tema was onder meer ¹¹ : <i>kloek, gons, communication, talk, share feelings, share information, share pain, open up, lekker gesels, consult, relate, tell, diep dinge deel, afpak by haar, listening, listen to other’s views, discussing, showing emotions, lag, misunderstanding, say.</i>



Foto 4.4: Skool 2: “kookus oor ’n koppie tee” – visuele voorstelling van samesyn

4.3.1.1 Subkategorie 1.1: Kommunikasie ter wille van samesyn en ondersteuning

Die meeste van die deelnemers in hierdie studie het genoem dat goeie kommunikasie nodig is vir suksesvolle verhoudinge. Só glo deelnemer 3 dat basiese kommunikasie nodig is as sleutel tot suksesvolle verhoudinge: “...the

¹¹ Ek gebruik verbatim response, dus is sommige aanhalings in Afrikaans en ander in Engels.

first thing that is needed [in 'n verhouding] is basic communication” (reël 68) en ook: “...communication is key” (reël 216). In aansluiting hierby gebruik deelnemer 8 woorde soos: “kloek” (reël 268) en “gons” (reël 318) om kommunikasie te beskryf.

Vir gesellige kommunikasie het van die deelnemers sekere voorwaardes uitgelig, onder meer om mekaar te probeer verstaan en aanvaar: “...understanding and accepting” (deelnemer 4 reël 11). Nog 'n voorwaarde vir kommunikasie volgens deelnemer 3 was oop gedagtes sodat sy dink en ontleed wanneer daar gekommunikeer word en nie sommer te gou emosioneel reageer nie: “...you have to think first. You analyse then you communicate” (reëls 77-78).

Dit het geblyk dat gesellige kommunikasie in die verhoudinge beteken het dat die lede spontaan begin het om verhoudinge te verdiep vir wederkerige ondersteuning. Deelnemer 1 stel dit dat kommunikasie kan lei tot oop gesprekke, tot die deel van woorde en gevoelens, en dit lei tot probleemoplossings: “...we don't hide anything from each other, we share our feelings, we talk to one another...whenever everyone maybe has a problem, so then we look at ways of helping one another” (reëls 36-39). Deelnemers het gevoel dat die gesellige verhoudinge tussen mense beteken dat hulle nie slegs die positiewe wil kommunikeer nie, maar ook bereid is om negatiewe aspekte te kommunikeer: “we want to share, share information, share pain, share everything – that is why we must have a relationship” (deelnemer 1 reëls 235-237).

Groepslede het ook buite die formele BGI-sessies gesellig verkeer en het gevoel dat ondersteunende kommunikasie hulle nader aan mekaar gebring het: “we can even sit down during break and open up, and talk about anything... and try to find a solution to it.” (deelnemer 4 reëls 71-73). Deelnemers het met ander woorde gevoel dat die samesyn wat tydens die groepwerk ervaar is, oorgedra het na daaglikse aktiwiteite. Foto 4.4 is 'n visuele voorstelling van samesyn wat as gevolg van bategebaseerde verhoudinge ervaar is en oorgedra het na alledaagse aktiwiteite. Só het 'n deelnemer by Skool 2 almal betrokke by die BGI-

groep na haar huis genooi vir haar ooievaarstee. Net so het 'n ander deelnemer by dieselfde skool aangebied om die kos te voorsien vir die BGI-sessies.

Ondersteunende kommunikasie (en moontlik ook verhoudinge) het volgens die deelnemers verbeter as gevolg van die werkswinkels: “Daar was die wat jou net gegroet het. Maar deur die lekker groep het ons vriende geraak en ons kon gesels en lekker gesels” (deelnemer 7 reëls 124-127). Een van die gevolge van verhoudinge en kommunikasie tussen die deelnemers was om mekaar te adviseer: “...we then advised you about this maybe” (deelnemer 2 reël 117). Deelnemer 3 noem dat hierdie konsultering of raad vra nodig was omdat dit bygedra het tot verhoudinge aangesien persone met mekaar identifiseer wanneer hulle inligting deel: “...you have to consult with other people and relate with them (reëls 190-191). Dit was egter nie net die feit dat die deelnemers inligting met mekaar gedeel het wat hulle nader aan mekaar gebring het nie. Hoe die deelnemer inligting gedeel het was na oorlewering ook betekenisvol: “...the manner in which you are going to relate...let the people get closer to you” (deelnemer 3 reëls 195-196).

4.3.1.2 Subkategorie 1.2: Vertroulikheid tydens kommunikasie

Vir sommige deelnemers was vertroulikheid 'n belangrike faset van kommunikasie. Deelnemer 6 noem dat vertroulikheid ten alle tye gehandhaaf moes word wanneer persone kommunikeer en in 'n verhouding staan. Volgens haar sal 'n persoon jou vertrou indien jy sensitiewe inligting vertroulik hou: “...this one of trust... if ever somebody is going to tell you something that is confidential, we have learnt to keep it such...” (reëls 141-144).

Deelnemer 7 brei hierop uit deur te noem dat verhoudinge waarbinne jy veilig genoeg voel om te deel en die inligting dan vertroulik bly, skaars is. Sy noem dat daar wel soveel vertrouwe bestaan het in die BGI-groep in haar skool. Sy gee 'n voorbeeld van een van die groeplede wat vertroulik in die groep oor haar egskeiding gesels het: “Sy is baie in mekaar teruggetrokke maar sy het ook iets genoem van haar egskeiding en probleme en daai en dit het nie verder gegaan

nie. Dit het in die groep gebly en sy sou baie teleurgesteld gewees het as sy gehoor het ons gaan bespreek dit verder” (reëls 103-107).

Uittreksel uit my refleksiejoernaal...

15 September 2007

Onderwysers gebruik die BGI-groep om regtig 'oop' te maak en 'n bietjie 'af te laai'. Ek voel nogal hoe hierdie inligting op my skouers lê en die verantwoordelikheid vir my en Tilda om dit vertroulik te hou. Soms klink die inligting na skinder. Ek is seker die onderwysers gebruik hierdie BGI-sessies om mekaar te ondersteun en bietjie oor die moeilike werksomstandighede by skool te kla. Wel, die feit dat hulle dit doen wys dat hul mekaar vertrou en dat daar in hierdie BGI-groep eintlik 'n onderlinge vertrouensverhouding bestaan -'n WOW vir my studies en verhoudinge.

Die uittreksel hiernaas uit my refleksiejoernaal is 'n aanduiding van my bewuswording van die erns van vertroulikheid in bategebaseerde verhoudinge. Verder het die deelnemers ervaar dat indien mense in 'n verhouding respek het vir mekaar en daar vertrou is, hulle intieme sake deel. Derhalwe behoort sulke inligting vertroulik te bly: “...ons kan lekker gesels. Ek kan diep dinge met haar deel...maar dis mos nou konfidensieel ... ek voel ek kan afpak by haar” (deelnemer 8 reëls 90-91 en 95-96). Deur inligting met mekaar in vertrouensverhoudinge te deel blyk dit, volgens deelnemer 8, dat daar 'n las van jou skouers af is.

4.3.1.3 Subkategorie 1.3: Kommunikasievaardighede

Kommunikasie was volgens die deelnemers nie altyd verbaal nie. Deelnemers het ook ander kommunikasievaardighede ontwikkel en inge oefen as 'n resultaat van verhoudinge in die BGI-groepe. Deelnemer 4 se antwoord op my vraag oor wat sy geleer het uit verhoudinge in die groep was luistervaardighede: “...my listening improved ...I think it over... then scrutinize...and the relationships gave me more experience and more learning” (reëls 99-103).

Deelnemer 2 bevestig die siening dat goeie luistervaardighede teenwoordig moet wees as 'n basis tydens kommunikasie waar daar goeie interpersoonlike verhoudinge bestaan. Sy noem dat luister sal plaasvind wanneer mense mekaar verstaan en respekteer; en noem veral dat verskille nie gekritiseer moet word nie: "...you have to listen, you must be a good listener. You must not just simply criticize, you must be a good listener and listen to other people's views, you respect their views, I think that is the basic of a good relationship, understanding and respect" (reëls 220-224).

Heelparty van die deelnemers het verbande getrek tussen verhoudinge en effektiewe kommunikasie. Op die vraag van wat in plek moet wees om verhoudinge te verseker, antwoord deelnemer 4 dat goeie kommunikasie 'n voorvereiste is vir verhoudings en sukses in BGI: "...the way you communicated to us" (reël 250-251). Volgens deelnemer 5 kan die sukses van verhoudinge gemeet word aan die gesprekvorming wat teenwoordig is: "...you can find us discussing" (reël 46). Deelnemer 6 bevestig die feit dat effektiewe kommunikasie verhoudinge verseker: "...when people have a good relationship, the way that you are going to talk to each other" (reëls 65-66).

Dit is nie altyd vir mense ewe maklik om verbaal te kommunikeer nie, veral nie voor ander mense nie (Adler *et al.*, 2004). Deelnemers het die BGI-as geleentheid gesien om verbale kommunikasie te "oefen" en om vaardighede uit te brei, moontlik omdat dit 'n "veilige" geleentheid was om dit te kon doen: "...some of them they lacked, maybe they were afraid to start alone, but while they were here [die groep] they would talk to each other" (deelnemer 1 reëls 144-145).

Deelnemers het opgemerk dat wanneer daar verhoudinge tussen mense bestaan, die behoefte ontstaan om nie slegs woorde te kommunikeer nie, maar ook emosies: "...they can share a pain" (deelnemer 1 reël 66). Deelnemer 6 het gekwalifiseer dat emosies beheer behoort te word, veral in die geval van negatiewe emosies: "...it does not mean that I should just go to that person being angry, showing my emotions" (reëls 77-78).

Deelnemers het verskeie vaardighede uitgesonder as kern vir verhoudinge, naamlik geduld, liefde en humor. Geduld was een van die aspekte tydens die kommunikasieproses wat aanwesig moes wees ten einde te verseker dat die verhouding vlot verloop: “...in a relationship you know there are many causes of misunderstanding, so if you are not patient it won’t work” (deelnemer 1 reëls 83-84). Deelnemer 5 las ook liefde by as ’n voorwaarde vir suksesvolle kommunikasie: “...I can add love, because you can’t have a relationship with somebody you don’t love... I can get to love the person first so that we can work together fruitfully” (reëls 53 en 58-59). Volgens die deelnemers is humor ’n ander aspek in die kommunikasieproses wat daarop dui dat verhoudinge bestaan. Indien persone ook saam kan lag, dui dit daarop dat hulle goed en lekker saamwerk: “...ons kon lag oor wat een miskien gesê het en daar was mooi verhoudinge tussen ons” (deelnemer 7 reëls 63-64).

Laastens het deelnemers gemeld dat dit belangrik is tydens die kommunikasieproses om nie ’n alwetende houding in te neem nie. Deelnemers het gevoel dat individue hulself moet oopstel om ook te leer by ander: “... in a relationship, if you want to communicate you must also be prepared to learn, you must not say that you know everything” (deelnemer 3 reëls 471-472).

4.3.2 Kategorie 2: Spanwerk (“as ons saam is kan ons dinge laat gebeur”)

Tabel 4.6: Spanwerk (“as ons saam is kan ons dinge laat gebeur”)

Definisie en Insluiting	Volgens Lussier (1999) is ’n span twee of meer mense wat gesamentlik en in wisselwerking funksioneer om ’n doelwit te bereik. Dit behels nie slegs die saamwees van mense nie, maar wel doelgerigte interaksie tussen mense. Omdat die deelnemers aan my studie lede van BGI-werkswinkels was, is die groepe of span waarna daar meestal in hierdie kategorie verwys word, ’n verwysing na die spesifieke skool se BGI-span wat as gevolg van die werkswinkels gevorm het.
Subkategorieë	Omstandighede waarbinne spanwerk plaasvind Samewerking en doelwitte in spanwerk

Aanduiders	Woorde en frases wat deelnemers gebruik het en wat ek beskou het as aanduiders van hierdie tema was onder meer: <i>one big group, relate, you all share, group selection, all of them, they, members, together, relationships, together, support, you can not be single, we are a team, teamwork, all of us, goals, working together, connecting with each other, help each other, add some ideas, share common goals, same answer, group, needs, leader.</i>
------------	---



Foto 4.5: Skool 1 – voorbeeld van samewerking tydens BGI

4.3.2.1 Subkategorie 2.1: Omstandighede waarin spanwerk plaasvind

Deelnemers het aangedui dat indien daar ooreenkomste bestaan tussen mense wat tot dieselfde groep of span behoort bestaan, dit kan dui op 'n groepsidentiteit weens verhoudinge binne die groep. Hierdie ooreenkomste is onder meer: lede kom uit dieselfde skool, gemeenskaplike doelwitte bestaan en is ooreengekom tussen die verskillende groeplede, groeplede kan identifiseer met mekaar en groeplede toon dieselfde belangstellings en lewensbeskouinge. Van hierdie ooreenkomste word vervolgens bespreek.

Een van die deelnemers het genoem dat onderwysers by 'n skool geneig is om te groepeer volgens hul leerareas en dat die BGI-groepe hulle gedwing het om uit hul gemaksones te beweeg en gemeenskaplikhede te soek buite hul leerareas. Hierdie nuwe groeperinge het gelei tot sekere voordele soos om ander mense beter te leer ken "... I used to concentrate on my own subject. So with this group, the educators came in one big group, so I think that as a group we got to know one another better" (deelnemer 1 reëls 205-207).

Sekere ooreenkomste of omstandighede kan daartoe lei dat mense nuwe verhoudinge vorm of beter saamwerk (Baron & Paulus, 1991). Een sulke stel omstandighede was volgens die deelnemers dieselfde sieninge: "...how do they share their views" (deelnemer 1 reël 20). 'n Deelnemer het gevoel dat wanneer lede in 'n groep goed oor die weg kom en met mekaar kan identifiseer, hulle makliker gedagtes deel, dieselfde doelwitte gestel word en resultate sodoende behaal word: "...when you're in a group and you relate well, you all share common ideas and views you can go places" (deelnemer 3 reëls 115-117).

Dieselfde deelnemer verduidelik dat om dan by die groep se doelwitte uit te kom, dit belangrik is dat 'n mens jousef gemotiveerd hou en opofferings maak en moeite doen om wel met die ander groeplede oor die weg te kom ter wille van die groep se doelwitte: "...the second thing I have learnt is sacrifice, with sacrifice I can do a lot of things" (deelnemer 3 reëls 480-481) en ook: "I wanted it to work out... you need to relate with the other people, to take it further to the next level" (reëls 489-490).

Volgens deelnemer 3 is een van die kriteria vir sukses van bategebaseerde groepwerk dat die "regte" lede vir die groep aanvanklik geïdentifiseer en gekies moet word: "...so group selection must be better" (reël 405) en dat die groeplede deur aansporings aangemoedig moet word. 'n Verdere faktor wat groepskohesie veroorsaak, is belangstelling in die groep en groepsaktiwiteite: "...they were very interested, all of them" (deelnemer 1 reëls 142-143).

'n Moontlike rede wat deelnemers aangevoer het vir die suksesvolle funksionering van die groep (en verhoudinge in die groep), is dat groeplede nie wegbreek van die groep nie en dat groepsbyeenkomste geprioritiseer en gereeld bygewoon word. Deelnemer 1 voel dat lojaliteit die groepskohesie en verhoudinge binne die groep versterk: "...no one who was breaking the group away, everytime when we called a meeting all of the educators, the members of the group, they came together, they used to leave their work" (deelnemer 1 reëls 137-140). Deelnemer 2 verduidelik dat dit nodig was om 'n register te hou vir groepsbywoning omdat lede wat nie groepsessies bygewoon het nie, hulself

steeds as lede wou sien en voordele van die groep wou ervaar, maar dat lede wat wel die sessies bygewoon het, dit nie so verkies het nie: "...if they don't come they are not going to be written in the register and we are only going to consider people who are in the register – even if they were there when the group was founded, but because they had stopped coming it means that they are not going to be counted [voordeel trek] (reëls 317-321). In die BGI-was dit vir die deelnemers afgesien van goeie kommunikasievaardighede, ook belangrik dat die kommunikasie deurlopend geskied het, sodat die dinamika van die groep behoue kon bly en groeplede gemotiveerd kon bly: "...constant contact... that is motivational, that is support" (deelnemer 3 reëls 456-458).

Volgens die deelnemers was daar dikwels opofferings wat individue gemaak het ter wille van die handhawing van verhoudinge. Deelnemer 2 noem dat verhoudinge nie as vanselfsprekend aanvaar behoort te word nie: "you must not take a relationship for granted – you must go all out so that the relationship can be sustainable.... I have learnt that you should go an extra mile if you can so that you keep the relationship going. Sometimes you must sacrifice a lot of things for a relationship" (reëls 378-385). Voorbeelde van opofferings wat sy moes maak vir die BGI-groepe was tyd en geld. Weens sulke opofferings behoort verhoudinge dus volgens haar in 'n ernstige lig beskou te word: "...each person should take a relationship as serious as possible" (reëls 409-410).

'n Voorwaarde vir die funksionering van 'n groep was volgens die deelnemers onderlinge respek. Deelnemer 5 beskou die feit dat lede in haar subgroep mekaar verstaan en gerespekteer het as redes waarom hulle subgroep sulke goeie psigososiale projekresultate behaal het: "...there was a lot of respect that is why we reached more things together" (reëls 347-348).

4.3.2.2 Subkategorie 2.2: Samewerking en doelwitte in spanwerk

Volgens die deelnemers is verhoudinge noodsaaklik in die lewe en kan mense nie in isolasie funksioneer nie: "...you cannot be a single person, you need other people to support you, to believe them, to share with them whatever you have in your head" (Deelnemer 4 reëls 324-326). Een van die uitvloeisels van

verhoudinge tussen groepslede binne die BGI-groepe was samewerking in spanverband: "...address it as a team.." (deelnemer 4 reël 145-146). Foto 4.5 is 'n voorstelling van samewerking in die BGI-groep. Samewerking is aangehelp deur die gesamentlike doelwit naamlik die maak van 'n batekaart. Deelnemer 6 stel dit onomwonde dat spanwerk die sleutel tot die BGI-projek se sukses is: "...if ever there is no teamwork, I don't think we would be able to make this workshop to have an impact" (reëls 295-297). Sy noem verder dat hierdie impak nie net binne die skool is nie, maar ook in die gemeenskap: "...it can have an impact even outside [gemeenskap]" (reël 298). Deelnemer 6 beskryf die sukses van groepwerk as die feit dat groeplede hul beste gee en hard werk: "...we were a team, all of us were just giving our best" (reëls 154-155).

Ten einde samewerking te bewerkstellig het die deelnemers die belangrikheid van gesamentlike doelwitte uitgelig: "...common ideas, common goals that will bring us together" (deelnemer 3 reël 138) en: "Working together..projects with it" (deelnemer 1 reëls 105-106). Wanneer doelwitte gestel en nagekom is, het deelnemers dit as motiverend ervaar binne 'n groep "...motivational goals... for the success of the relationship there should be motivational goals" (deelnemer 3 reëls 227-228).

Deelnemer 2 het opgemerk dat deel van samewerking beteken het dat groeplede mekaar help. Net so het sy gevoel dat samewerking slegs kan ontstaan waar verhoudinge tussen groeplede bestaan: "So when I came there they were working together in a group, sitting in one place and what really amazed me is... the people in the group within if maybe there was someone who couldn't do, they took whatever basis and then they tried to help that person. So to me it showed that the relationship was very good" (reëls 91-95). Sy brei verder daarop uit deur aan te dui dat samewerking in 'n groep nie slegs behels om lede wat sukkel te help nie. Na haar mening behoort die bates van persone wat kan help ook in groepe geïdentifiseer te word. Samewerking geskied volgens haar indien groepslede mekaar goed genoeg ken: "...they knew each other, they knew that this one is good in doing things." (reëls 96-97). In dié verband het deelnemer 5 ook genoem dat indien lede in 'n groep voel dat hulle met mekaar kan

identifiseer, en goed saamwerk, hulle graag mekaar en ook die gemeenskap wil help: “...we are connecting with each other ,working together and trying to advise each other... we were deciding to meet with the parents so that we can help each other with things like grants” (reëls 99-102).

Om BGI-inisiatiewe te loods, het die BGI-groep by elke skool in subgroepe verdeel.¹² Een deelnemer het genoem dat 'n gevolg van verhoudinge was dat hierdie subgroepe na mekaar geluister het en saam gedeel het, ten spyte van verskillende sieninge oor dieselfde onderwerp ter bespreking: “...the other group listens and then maybe they can add some ideas that we are dealing as a group” en “...bringing the understanding of different people on one maybe topic ...everybody brings their ideas” (deelnemer 4 reëls 203-204 en 210-212).

Volgens die deelnemers het samewerking nie uitsluitlik vir die lede van BGI-groepslede onderling gegeld nie. Samewerking was ook sigbaar in verhoudinge met die breër skoolgemeenskap: “...extended to... community people” (deelnemer 3 reëls 147-148). Deelnemer 2 noem dat die sukses van projekte bepaal is deur hierdie samewerking met die gemeenskap: “...come up with a strategy... so that we can work together and so that projects can be sustainable” (reëls 447 en 450-451).

'n Verdere doelwit van die BGI-groep by Skool 1 was om onderwysers wat nie deel van die groep was nie, positief te beïnvloed sodat almal in die eindresultate kon deel: “...you have to change the mindset of people [spesifiek die ander onderwysers] so that... you share common goals and you know what direction to take” (deelnemer 3 reëls 272-274). Die einddoel van samewerking was dan volgens die deelnemer om mense in die betrokke gemeenskap te help.

Om spanwerk ook na die skoolgemeenskappe uit te brei was verder vir deelnemers belangrik. In antwoord op die vraag oor wat die bewys van verhoudinge was, het Deelnemer 2 geantwoord dat die BGI-projekte se produkte

¹² BGI-inisiatiewe dui op die verskillende projekte wat elke BGI-groep onderwysers by hul skole geïdentifiseer het waartydens bates gemobiliseer is om psigososiale ondersteuning te versterk. Voorbeelde van hierdie inisiatiewe is groentetuine, ondersteuningsgroepe en inligtingsentrums soos genoem in tabel 4.1.

so 'n bewys is. Gemeenskapslede (ouers) was betrokke by die psigososiale projekte waaruit daar ook inkomste gegeneer is: "...the result is that they were able to have an end product at the end. For example that one of the beads" (reëls 195-196).

Volgens deelnemers moes verskille dikwels oorkom word sodat die BGI-groep suksesvol kon funksioneer. Hierdie verskille kan volgens deelnemers byvoorbeeld verskillende agtergronde insluit: "...different backgrounds and we live or work together... it means we must have a good relationship" (deelnemer 1 reëls 72-75). Alhoewel groeplede van mekaar verskil het, kon hulle probleme in groepsverband oplos wanneer daar goeie verhoudinge tussen lede in die groep teenwoordig is: "...it brings ideas from different people and thinking differently but you end up bringing up the same answer to whatever" (deelnemer 4 reël 166-167). Deelnemer 5 noem dat daar selfs argumente in die groep plaasgevind het omdat hul menings verskil het, maar omdat daar respek, liefde en vertroue teenwoordig was, kon verskille tersyde geplaas word en kon die groep op doelwitte fokus: "...there were some arguments but we treated them with respect and again working together, trustworthiness and love" (reëls 187-188).

Rolle in die BGI-groepe is gedelegeer sodat die werk vir almal ligter kon wees en sodat samewerking verseker kon wees: "...they worked lighter and easier" (deelnemer 4 reël 197). Tydens groepwerk was dit vir die deelnemers belangrik dat almal hulle kant bring en hul beste gee ten einde vir almal sukses te verseker: "...all of us were just giving our best" (deelnemer 6 reël 155). Verder het deelnemers gevoel dat daar vertroue tussen lede bestaan dat elkeen sy of haar rol kon voltrek in die groep: "...if I assign a role I should be able to trust that the person will do the assignment" (deelnemer 6 reëls 314-315).

Dit was egter duidelik dat alhoewel sekere groepe sterk gesteun het op individue in sekere rolle, die groeplede gevoel het dat hulle hul eie opinies met vrymoedigheid kon lug, en dat almal se opinies in ag geneem en as ewe belangrik beskou is: "...people get a chance to express whatever is on their mind. They can share their own way of thinking... I also think that no one in the end is

wrong but when we discuss there will be a person who talks for the whole group, who reports for the group” (deelnemer 4 reëls 200-202).

Volgens deelnemer 3 is ’n leierrol belangrik in ’n groep. Die groepleier vertolk volgens dié deelnemer ’n belangrike rol en sorg dat die groep in die regte rigting beweeg en dinamika behou: “...constant interaction” (reël 371) en “leader will give you direction...” (reël 386). Dié BGI-groepleier moes groeplede verstaan om individuele bates en behoeftes te kon bepaal en dienooreenkomstig take uit te deel. Volgens deelnemer 3 moes die leier self verhoudinge met die groeplede hê alvorens hy hulle kon lei of bestuur: “...you need to build relationships before you can manage” (reëls 408-410).

4.3.3 Kategorie 3: Omgee en ondersteuning (“deur dik en dun”)

Tabel 4.7: Omgee en Ondersteuning (“deur dik en dun”)

Definisie en insluiting	Omgee in hierdie konteks beteken die ondersteuning wat daar tussen mense in ’n verhouding bestaan. Omgee en ondersteun kan verbaal of deur gedrag wees en behels om hulp of aanmoediging te verleen. Deur om te gee of te ondersteun lei daartoe dat ander persone nie sal faal nie maar versterk sal word in die proses (Egan, 2002).
Subkategorieë	Wyse van omgee en ondersteuning Aard van omgee en ondersteuning
Aanduiders	Woorde en frases wat deelnemers gebruik het en wat ek beskou het as aanduiders van hierdie tema was onder meer: <i>caring, loving and supporting, respek, boost morale, get each other up, solve problems, luister, beter laat voel, share, advice, help, need you, appreciate, respect, rely, believe in one another, trusting, coming together, empathy, bond, share pain, happy</i>



Foto 4.6: Voorbeeld van omgee en ondersteuning

4.3.3.1 Subkategorie 3.1: Wyse van omgee en ondersteuning

Deelnemer 4 noem dat verhoudinge gewoonlik liefde impliseer en dat daar sekere vlakke van omgee met liefde gepaard gaan: “it involves care, caring about someone” (reël 9). Wanneer mense vir mekaar omgee, ondersteun hulle mekaar emosioneel en andersins: “...loving one another, supporting each other in different situations ...supporting each other emotionally and otherwise” (deelnemer 4 reëls 180-183). Deelnemer 1 het hierdie stelling bevestig en op die vraag oor wat in plek moet wees vir ’n verhouding om goed te wees, het sy genoem liefde en omgee: “...love and caring” (reëls 163-164). Foto 4.6 is toon hoedat verskillende skole se onderwysers mekaar groet na ’n gesamentlike byeenkoms van al die skole wat deelneem aan die BGI-projek. Dit blyk duidelik uit die foto dat die onderwysers vir mekaar omgee.

Indien daar wedersydse respek teenwoordig is in ’n verhouding, sal dit lei tot omgee (mense sal dinge vir mekaar doen) (Baron & Paulus, 1991). Volgens die deelnemers kom hierdie respek egter nie net vanself nie. Respek word volgens hulle met tyd verdien: “Ons het al die pad geloop en met die gevolg ons het... ons het mekaar se respek ‘ge-earn’” (deelnemer 7 reëls 82-84). Deelnemer 3 noem dat daar ook morele ondersteuning moet wees vir ’n verhouding om suksesvol te wees: “...how do we get each other up... how does somebody boost my morale” (reël 28-29). Deelnemer 5 las vertrouwe, eerlikheid en leiding by as vereistes vir suksesvolle verhoudinge: “There must be trust if you are going to

have a relationship, I talked about love first, so there must be trust, honesty, respect, we need to respect each other and there must be guidance” (reëls 78-81).

Volgens deelnemers is persone wat vir mekaar omgee in ’n verhouding geneig om hul probleme met mekaar te deel en saam oplossings te probeer vind: “...if you are in a relationship... you can discuss problems and maybe you didn’t know that this person had a problem of this sort... we could solve this problem very easily, it brings ideas from different people and thinking differently” (deelnemer 4 reëls 162-165). ’n Ander deelnemer meen dat hierdie “deel” en omgee wedersyds moet geskied in ’n verhouding: “...we mutually help each other...” (deelnemer 3 reël 22). Deelnemer 3 het klem gelê op die helperrol in verhoudinge sodat die persoon met wie jy in verhouding staan tot groter hoogtes aangespoor kan word: “I then have to go to the person and help the person so that the person can go higher and higher, to support the person” (reëls 49-51). Hierdie deelnemer noem dat deur jou eie omstandighede te gebruik as voorbeeld, ’n ander persoon met jou kan identifiseer: “...ek luister altyd en dan gebruik ek my eie huislike omstandighede om vir daardie persoon beter te laat voel” (deelnemer 8 reëls 151-153).

Verhoudinge en vriendskappe tussen groeplede het soms so ontwikkel tydens die BGI-werkswinkels dat sommige groeplede die vrymoedigheid gehad het om probleme en advies te deel: “I would come maybe with a problem and share it with one member of the group. So sometimes they used to give me advice on what to do” (deelnemer 1 reëls 219-220). Volgens een van die deelnemers is dit belangrik om te besef dat verhoudinge beteken dat mense saam die goeie en slegte trotseer: “...in a relationship there are the ups and downs and how people help each other to get through whatever hurdles that they have in life” (deelnemer 3 reëls 10-12). Deelnemer 1 het opgemerk dat om te kan omgee vir mekaar mense vir mekaar beskikbaar behoort te wees indien die ander persoon jou nodig het: “...you must have time, if someone sometimes needs you to help them” (reëls 391-392).

Uit my waarnemings het dit geblyk dat BGI-groeplede vir mekaar omgee het deur te luister, raad te gee en mekaar by te staan. Die subgroepe in skole binne die BGI-program het verskillende projekte gekies om aan te werk. Só het deelnemers (moontlik as gevolg van verhoudinge) belangstelling in mekaar se projekte getoon en omgee, selfs op ander tye as groepsbyeenkomste: “...we were always asking how is it going in other groups” (deelnemer 1 reëls 191-192).

Die uittreksel uit my veldnotas van ’n besoek by Skool 3 verduidelik hoe die hele skool en selfs gemeenskap betrokke geraak het by een van die BGI-projekte. Hierdie omgee vir mekaar het volgens van die deelnemers nie net by groeplede gebly nie, maar uitgekring na leerders, ander onderwysers, ouers en ander gemeenskapslede: “to me it shows love... caring... parents and community members” (deelnemer 1 reëls 163-164). Deelnemer 2 by Skool 2 wys op die belangstelling en ondersteuning wat groeplede gekry het van onderwysers wat nie deel was van die projek nie: “...some of the educators they did go to the class just to look at what was happening, it was an indication that they were also interested, ...they wanted to know what was happening” (reëls 140-143). Die ander onderwysers het ook volgens die deelnemers waardering uitgespreek teenoor die werk wat gedoen is in die groepe: “... really appreciated the work that has been done” (deelnemer 2 reëls 161-162).



Uittreksel uit my veldnotas:

Oktober 2007:

(BGI-besoek aan Skool 3)

Ek en Tilda

Doel van besoek: Vordering van projekte monitor en foto's neem vir data vir ons studies

Toe ons by die skool aankom het R ons dadelik na die groentetuin geneem. Sy het opgewonde begin verduidelik hoe die skool baat by die groentetuin. R vertel dat sy en C nie eers vriende was nie maar omdat altwee deel van die BGI-groentetuinprojek is het hul al baie goeie vriende geword. C kom vra haar elke nou en dan hoe dit gaan met die tuin. R sê sy en haar kollegas 'ontspan' in die groentetuin, party is selfs jaloers en nou baie meer geïnteresseerd in die BGI-groep neem kinders soontoe wanneer dit relevant is vir klaswerk. Die skool baat finansiële daarby. Die kinders eet die groente as deel van die voedingskema van die skool. R kry borge vir saad en die tuin kos die skool amper niks! Ons het sommer baie foto's geneem!

4.3.3.2 Subkategorie 3.2: Aard van omgee en ondersteuning

Een deelnemer het liefde, respek en ondersteuning as boublokke vir 'n sterk verhouding genoem. "...you need to have love... you need to respect other people's ideas in order to be in good relationship" (deelnemer 4 reëls 309-311). Deelnemer 2 het daarop gewys dat indien mense op mekaar kan staatmaak en mekaar kan vertrou, die verhouding sal groei: "...the more you rely, you believe in one another and eventually something good will come out that relationship" (reëls 28-30). Verder noem sy dat indien daar vertrou tussen persone bestaan, hulle gewoonlik bereid is om probleme met mekaar te deel en gesamentlike probleemoplossings te vind: "...like trusting another, believing in one another, if ever one has got a problem it means that it is not only to be his or her problem. Then by coming together we can fight the problem together" (deelnemer 2 reëls 34-37).

Behalwe respek en vertroue was empatie 'n verdere aspek wat in hul verhoudinge nodig was, volgens deelnemer 6. Volgens haar sal persone mekaar bystaan indien hulle met mekaar kan identifiseer: "...there should always be trust and empathy" (reëls 21-22). Aangesien effektiewe kommunikasie een van die vereistes vir verhoudinge is, kan dit ook gebruik word indien probleme gedeel word (Ruben, Perse & Barbato, 1988). In dié verband verwys deelnemer 6 daarna dat om jouself in ander se skoene te plaas (empatie) help om probleme te verstaan: "...get him or her to talk, talk things out with him or her... if I put myself in his place" (reëls 37 en 40-41). Die samehorigheidsgevoel en deling in die BGI-groepe het volgens deelnemers veroorsaak dat lede in die groep mekaar leer vertrou het en 'n groter begrip vir mekaar se omstandighede ontwikkel het: "...you would trust that person... it developed our understanding of how should we treat each other" (deelnemer 4 reëls 225-226).

Deelnemer 5 het haar begrip van verhoudinge verduidelik as die spesiale band tussen persone as gevolg van gedeelde belange. Volgens haar voel mense dan verbind tot mekaar: "...relationships is like a bond between two people" (reël 6) asook "...I need to connect" (reël 34). Deelnemer 1 noem dat sy liefde ervaar het toe fasiliteerders van BGI-groepe haar aangemoedig het om persoonlike ervaringe en gevoelens te deel: "I can say it was love" (deelnemer 1 reël 354). Hierdie liefde en begrip het volgens die deelnemer ook uitgebrei na die leerders en die gemeenskap: "We share pain with the community because we are teaching their learners here" (deelnemer 1 reëls 244-245). Volgens deelnemers het die teenwoordigheid van belangstelling en omgee beteken dat hulle uitgereik het na leerders, wat daartoe gelei het dat verhoudinge versterk het: "we used to find out what the problem is, why the person fail to come today. So the relationship grew, ja they were very much happy that we cared for them" (deelnemer 1 reëls 257-259).

4.3.4 Kategorie 4: Hindernisse by veranderinge (“ons het ons voete gesleep”)

Tabel 4.8: Hindernisse by veranderinge (“ons het ons voete gesleep”)

Definisie en insluiting	Negatiewe aspekte wat problematies was vir realisering van verhoudinge asook uitdagings wat in die pad van suksesvolle verhoudinge gestaan het.
Subkategorieë	<i>Geen</i>
Aanduiders	Woorde en frases wat deelnemers gebruik het en wat ek beskou het as aanduiders van hierdie tema was onder meer: <i>overload, workload, time, didn't respect, undermine, arguing, didn't reach a solution, didn't think the same, incentives, changed, failing</i>

My veldnotas

Februarie 2007:

(BGI besoek aan Skool 3)

Ek en Tilda

Doel van besoek: Opvolgwerkswinkel by Skool 2 om die beplanning vir implementering van projekte op te volg en te help beplan. Vordering van projekte monitor en foto's neem vir data vir ons studies.

M bel my en sê ons moet vergadering uitstel - onderwysers is moedeloos en oorwerk en sien nie nou kans vir nog projekte. Ek vra of ek en Tilda nie in elk geval 'n draai by die skool kan maak nie, en of ons nie kan help nie (ek's te bang ons BGI val deur die mat). By die skool wys sy vir ons die 'saal' wat die skool as klaskamer gebruik met 200 leerders en drie onderwysers. Dit lyk of daar maar min onderwys gebeur. Blykbaar het die skool hopeloos te veel leerders ingeneem as gevolg van die naburige intermediêre skool wat nooit gerealiseer het nie, natuurlik het die skool nou te min onderwysers en moet almal al die periodes klasgee. Ek en Tilda neem foto's en gesels individueel met ons BGI onderwysers om hul aan te moedig. Ons bied aan om iets te reël vir Februarie se saalbyeenkoms in die lyn van Lewensoriëntering toe hul ons vra en stel ons BGI vergadering uit tot omstandighede by die skool verbeter.

Volgens die deelnemers was een van die hindernisse wat implementering van die BGI-inisiatiewe bemoeilik het, die werkslading van onderwysers

(deelnemers). Ek verwys daarna in my veldnotas. Deelnemer 2 het in dié verband voorgestel dat die BGI-inisiatiewe meer sukses kan behaal wanneer die verantwoordelikheid vir die koördinerings na vrywilligers (ouers of lede van die gemeenskap) verskuif kan word “...because we are overloaded with the work, I think maybe if we can go back, we must look at the person who is capable of leading the group [die groep is ’n projek – BGI-inisiatief] so that the workload can be reduced from me, but it doesn’t mean I’m going to dump them like that. I am going to be there for them, but it means that the person who must fully coordinate this project, it must be a person who is not working, who has got the time” (reëls 421-427).

Foto 4.7 wys op ’n moontlike hindernis in die gemeenskap van Skool 3, naamlik armoede. Lede van die gemeenskap was dikwels betrokke by die onderskeie skole se BGI-projekte. By een van die skole het ’n deelnemer genoem dat een van die hindernisse tot verhoudings en die sukses van so ’n projek by hul skool, finansiële aansporings was. Ouers het tot projekte toegetree met verwagtinge van groot somme geld. Ouers het mismoedig geword toe daar nie onmiddellik aan hulle verwagtinge voldoen is nie: “they were expecting a lot.....they were expecting some form of cash remuneration” (deelnemer 2 reëls 180-182).



Foto 4.7: Moontlike hindernisse voor veranderinge: swak sosio-ekonomiese omstandighede wat heers in die gemeenskap by Skool 3.

Deelnemers noem dat indien groeplede mekaar en meningsverskille nie respekteer nie, BGI-groepe nie suksesvol kan wees nie: “maybe some of us didn’t respect each other, undermining each other” (deelnemer 5 reëls 252-253).

Deelnemers uit Skool 3 het verder genoem dat jaloesie voorgekom het by onderwysers in die skool wat nie ingesluit was in die BGI-groep nie. “As ons vir hulle gesê het wat ons gedoen het was daar van hulle wat spyt was hulle het nie ook aangesluit nie” (deelnemer 7 reëls 171-172).

Struikelblokke het binne groepe en by groeplede bestaan. Soms was daar argumente in groepe. Aangesien verskille nie opgelos kon word nie, kon die groep nie voortbeweeg nie: “...we were arguing with a lot of things, whereby we didn’t reach a solution” en “maybe we didn’t reach a solution because we didn’t think the same thing” (deelnemer 5 reëls 235-236 en 243-245). Deelnemer 3 het genoem dat die BGI-groeplede se motivering vir betrokkenheid verhoog sou wees indien hulle self finansiële beloning sou ontvang: “...maybe one aspect that would motivate people in project, you know people are so spoilt these days that they seem to concentrate on material factors like getting incentives. One incentive that motivates people is the financial aspect” (reëls 235-238). Deelnemer 2 het genoem dat geld en tyd nodig was om verhoudinge in stand te hou tydens die implementering van BGI-inisiatiewe: “...they are using my airtime using my weekends going to the lady’s home” (reëls 390-391).

Volgens ’n deelnemer het die aanvanklike gesamentlike doelwitte wat in die groepe gestel is, verander na meer individualistiese en selfgerigte doelwitte toe die Departement van Onderwys ’n aanprysingsinstrument (“Integrated Quality Management System” (IQMS)) in die skole ingestel het. Hierdie instrument “meet” onderwysers individueel met ’n finansiële voordeel gekoppel aan individuele prestasie: “...I said we own it (die gemeenskapsprojek), it is for all of us, but now because of change and the department coming up with policies – so every person, so things have changed from being group to individual. So each and every individual now want to say I want them to see what I am doing” (deelnemer 3 reëls 328-332).

By al drie skole het sekere groepslede die groep mettertyd vrywillig verlaat. By sommige skole het nuwe lede aan boord gekom. Deelnemer 3 het die feit dat lede weg is uit die groep beskou as ’n hindernis tot verandering omdat die werk

meer was vir lede wat agtergebly het en omdat die groepsdinamika versteur is: “...new people were coming they found the group was failing even if we were trying to keep it together” (reëls 309-311). ’n Ander deelnemer het genoem dat aangesien die deelnemers van die groep ’n groot bydrae tot die sukses van die groep lewer, dit belangrik is om reeds aan die begin van die projek die regte lede aan te wys: “...So group selection must be better” (deelnemer 3 reël 405).

4.3.5 Kategorie 5: Veranderinge as gevolg van verhoudinge (“die lig het aangegaan ”)

Tabel 4.9: Veranderinge as gevolg van verhoudinge (“die lig het aangegaan”)

Definisie en insluiting	Vir die deelnemers in hierdie studie was verandering sinoniem met hul siening van verhoudinge. Een deelnemer het gereken dat die veranderinge wat verhoudinge teweeggebring het, en spesifiek verhoudinge wat sy binne die bategebaseerde konteks ervaar het, as: “...relationships is assisting one another or developing a person from an emotionally, physically, psychologically and especially emotionally because people don’t see things exactly the same.” (deelnemer 4 reëls 159-162).
Subkategorieë	Emosionele veranderinge Kennisverwerwing Interpersoonlike veranderinge Netwerke
Aanwysers	Woorde en frases wat deelnemers gebruik het en wat ek beskou het as aanwysers van hierdie tema was onder meer: <i>good idea, emotion, enhanced our thinking, opened our minds, verfris jou geheue, change our behaviour, we learnt, lesson, we understood, more closer, more knowledge, ideas, solve, more experience and learning, gained, growing, end up, continue, moved, enquired, working together, liaise, opened our eyes, help, get help, can do, ons kan nou, make things happen, more doors open, benefited, generated, expanded, give advice, future</i>



Foto 4.8: Wanneer verandering gebeur: Onderwysers by Skool 3 tydens eerste sessie in die BGI (maak van batekaarte) en aan einde by die BGI-projek (groentetuin)



Foto 4.9: Wanneer verandering plaasvind: Verhoudinge tussen onderwysers aan die begin van BGI (links) en na afloop van BGI (regs) by Skool 2



Foto 4.10: Wanneer verandering plaasvind: BGI-projek – groentetuin by Skool 3

4.3.5.1 Subkategorie 5.1: Emosionele veranderinge

Emosies (en spesifiek gevoelens van samehorigheid en nabyheid) is van die veranderinge wat hand aan hand met verhoudinge voltrek is. Een deelnemer het verduidelik dat sy as gevolg van die verhoudinge en aanmoediging wat sy ontvang het binne die groep, veilig gevoel het om haar emosies en persoonlike gevoelens te deel: “I mean the encouragement that was given... before I was scared to share my pain with other people” (deelnemer 1 reëls 331-333). Voorheen was sy bang om haar gevoelens te deel. ’n Verdere insig waartoe hierdie deelnemer gekom het, is dat indien sy haar gevoelens deel sy kon hulp kry om dit te verwerk en dat haar las ligter geword het. Hierdie insig is verkry na ’n spesifieke BGI-sessie waar die deelnemer haar gevoelens met die groep gedeel het: “I didn’t know whether I should share my pain with someone maybe I can get help. So through that workshop, that memory box, when it was presented to us, I saw it is a good idea, that I must not live with a pain inside of me because maybe sometimes I might end with a disease or something, but after that I saw that now it is a good thing to share with someone and remember what has happened” (deelnemer 1 reëls 339-345).

Volgens deelnemers was entoesiasme oor projekte ’n uitvloeisel van verhoudinge in die BGI-groepe: “...also we are still enthusiastic in making the project sustainable” (deelnemer 1 reëls 409-410). Foto’s 4.8 en 4.9 is foto’s wat aan die begin en weer aan die einde van die BGI-sessies geneem is. Dit toon die positiewe verandering in verhoudinge en entoesiasme aan. Deelnemer 6 noem dat sy die werksinkels geniet het en dit vir haar daarop gedui het dat verhoudinge goed was tussen al die deelnemers. Sy verduidelik ook dat die emosies wat sy tydens die werksinkel ervaar het haar in staat gestel het om beter te identifiseer met die leerders: “Now I can say that the very same emotion that I was going through with, is the very same emotion that this child is going through... it brought us closer to the child – where one can identify” (reëls 274-277). Deelnemer 8 verduidelik dat entoesiasme aansteeklik was en dat lede van die werksinkels in mekaar se vreugdes wou deel. Sy verduidelik dit aan die hand van die groentetuin wat begin is by haar skool. Haar kollega was deel van

die groentetuinspan, maar het haar (wat nie deel van die span was nie), telkens genooi om na die vordering te kyk en verder het sy haar leerders as deel van die kurrikulum na die groentetuin geneem: “ons steek mekaar aan met die besigheid. So dit is nou ook wat uit daai verhoudinge [BGB verhoudinge] gekom het” (reëls 188-192) en “nou’t ons iets gesamentlik iets wat ons deel” (reël 205). Foto 4.10 is ’n visuele voorstelling van die groentetuin waarop deelnemer 8 so trots was.

4.3.5.2 Subkategorie 5.2: Kennisverwerwing

Deelnemers het verskeie redes aangevoer waarom veranderinge ten opsigte van kennis plaasgevind het. Een resultaat van die BGI-werkswinkels was oordrag van kennis: “...it also enhanced our thinking, it opened our minds” (deelnemer 3 reëls 114-115). Sy reken ook dat die proses van kennis inwin en leer by mekaar nie by die projek stop nie maar daarna voortduur: “...learning must be something that is continuous” (reël 477).

Verder het deelnemers genoem dat hulle reeds oor kennis beskik het, maar dat dit soms nodig was om jou kennis te verfris (te herroep): “...partykeer vergeet jy van goete... en dan kom iemand weer en verfris jou geheue” (deelnemer 8 reëls 433-434). Een van die deelnemers het genoem dat sy ook beter kommunikasievaardighede en fasiliteringsvaardighede aangeleer het. Dit was moontlik omdat lede in die groep mekaar geakkommodeer het: “...we learnt to understand okay things are done this way, we should talk this way, we should give each other a chance to talk” (deelnemer 4 reëls 233-235) ’n Ander deelnemer bevestig hierdie aanleer en inoefening van kommunikasievaardighede: “...while they were here they would talk to each other” (deelnemer 1 reëls 144-145). Deelnemer 4 het haar insigte soos volg verwoord: “...we understood what was taking place, what you wanted us to do with you and what you wanted us to do in our school, what you wanted us to do in the community to improve quaility... to bridge the gap between us and the school itself, us the teachers and the environment” (deelnemer 4 reël 28-32).

Goeie kommunikasie het dus volgens deelnemers tot gevolg gehad dat hulle nie slegs nuwe kennis verwerf het nie, maar ook hul gedrag teenoor mekaar

verander het ten einde beter in groepe saam te werk: "...you made us learn and change our behaviour towards each other, we learnt to work in a group" (deelnemer 4 reëls 253-254).

Deelnemer 1 het genoem dat sy spesifieke kennis opgedoen het tydens die BGI: "there was a learner around here who lost her mother, she came to me, I called her. I workshopped that learner, and how to do the memory box. So it means in other words, from what we have learnt, ja, it had a positive impact" (reëls 309-313). Hierdie deelnemer noem dat sy die kennis wat sy tydens die BGI verwerf het, prakties met positiewe resultate kon toepas. Volgens haar het dit gebeur omdat daar verhoudinge tussen groeplede was "...it gave me a lesson that you know outside you can do a lot with what you have learnt" (reëls 307-308).

Die wisselwerking tussen emosies en denke was duidelik in deelnemers se insette. Hoe meer die groep kennis met mekaar gedeel het, hoe groter het die gevoel van samehorigheid in die groep geword en hoe meer het insig gegroei oor die rigting waarin die groep gaan beweeg. In dié verband sê deelnemer 4: "sharing ideas... and that brought us more closer because we understood what we were talking about, what we were supposed to do" (reëls 46-48). Sy noem dat sy kennis en probleemoplossingstrategieë as die belangrikste bydraes vir verhoudinge beskou: "more knowledge... address it as a team, give each other ideas before we could give an answer. We wouldn't just jump into conclusion... but we would say 'what can we do with this problem, what ideas can we bring to solve this'" (reëls 140, 145-149). Leer en insig was nie slegs tot groepdoelwitte beperk nie. Individuele deelnemers het ook gevoel dat hulle persoonlik gegroei en geleer het: "...the relationship therefore gave me more experience and more learning" (deelnemer 4 reëls 102-103).

4.3.5.3 Subkategorie 5.3: Interpersoonlike veranderinge

Deelnemers het opgemerk dat groeplede mekaar leer akkommodeer het (in en buite die groep) as gevolg van hul verhoudinge: "... we never used to accommodate each other" (deelnemer 4 reël 222). Heelwat van die deelnemers het genoem dat (as gevolg van mededeelsaamheid en samehorigheid) nuwe

vriendskappe ontstaan het tussen lede in die groep: “I gained more friends” (deelnemer 4 reël 98), of dat hul vriendskappe versterk is: “...we became friends and our friendship is growing stronger actually.” (deelnemer 4 reëls 335-336). Deelnemer 5 beaam hierdie uitspraak. Sy stel dit dat die samewerking, kommunikasie, insig en respek binne die BGI haar (’n nuwe en tydelike onderwyser) die geleentheid gebied het om haar kollegas op ’n meer persoonlike vlak te bevriend: “...because of the relationships I end up becoming friends with other teachers because of working together, communicating, understanding each other and respecting each other” (reëls 370-373).

’n Uitvloeisel van hierdie vriendskappe was volgens die deelnemers dat mededeelsaamheid en samehorigheid ook buite die BGI-groep gestrek het: “...we can even sit during break and open up” (deelnemer 4 reël 71). Volgens deelnemers ontwikkel vriende mekaar en deel van daardie ontwikkeling is om mekaar van raad te voorsien: “...you find that we are developing one another, we then advised you what about this” (deelnemer 2 reëls 116-117). Volgens deelnemers word hierdie vriendskappe wat ontstaan steeds voortgesit, nieteenstaande die beëindiging van die BGI: “We continued with the friendship (deelnemer 1 reël 212).

Deelnemers het verder genoem dat hulle meer geneë was om uit te reik en hulp te verleen. Hulle het met simpatie en in liefde teenoor leerders, ouers en ander lede in die gemeenskap opgetree. Deelnemer 1 verduidelik hoedat groepslede wat voorheen nie gemeenskapslede sou help of te woord sou staan nie, nou meer omgee en optree: “you will see that a member if she is being called out, [verwys na onderwyseres wat uit die klas geroep word om ’n ouer of lid van gemeenskap te woord te staan] she would just apologise for that moment to the learners – to me that shows love because if someone is not caring she would say no to the parents or the community members” (deelnemer 1 reëls 162-165).

Deelnemer 2 vertel byvoorbeeld van ’n vriendin wat sy gemaak het as gevolg van verhoudinge tussen ouers en onderwysers in die BGI-groep. Omdat hulle so ’n verhouding gehad het, het dit gelei daartoe dat die deelnemer (onderwyser) vir

die ouer werk gekry het by die skool as skoonmaker: “she phoned me to enquire about the beads (kralewerk is ’n BGI-inisiatief by dié skool) ...I was so happy. So I was thinking that was the beginning of a new relationship. The result of that relationship was that I got closer to her, I got to know more about her. Then one of our general workers here at school passed away. Because of the closeness I’ve made between me and that woman I then recommended her to the principal because a friendship was established between me and her. I trusted her and now we know each other better. I then went to her place and asked her to come and volunteer in our school” (Reëls 254-277).

Vriendskappe en samewerking was egter volgens die deelnemers nie net beperk tot lede van die BGI-groepe nie. Lede van Skool 1 se personeel wat nie deel van die BGI-groep was nie, het veranderinge in die groeplede gesien, was geïnteresseerd daarin, en wou ook deel word daarvan. Nuwe vriendskappe buite die BGI-groep is só gevorm: “we did form new friends amongst each other, amongst the other educators who were not part of the group, you know every time they will ask questions, they enquired about the project” (deelnemer 1 reëls 175-178). Deelnemer 3 bevestig dat die BGI-werkswinkels gelei het tot verhoudinge en vriendskappe buite die groep, selfs wyer as net die skool: “...it moved from the group, from the teacher group to the community people out there and also in the community we also invited a lot of stakeholders (reëls 152-154).

Een deelnemer bespreek beter verhoudinge met die kinders as ’n resultaat van die werksinkels “...die kinders kan nou na jou toe kom en oor hul probleme met jou gesels” (deelnemer 7 reëls 215-216). Omdat die projek in daardie skool gelei het tot die ontstaan van ’n groentetuin, noem die deelnemer dat sy nie net na die kinders se emosionele welstand kon kyk nie, maar ook na liggaamlike en finansiële welstand (kos uit die groentetuin): “Van die kinders kom: Juffrou is daar nie iets in die tuin wat juffrou vir ons kan gee nie? As daar kool of spinasie is, dan gee ons” (deelnemer 7 reëls 219-220). Hierbenewens wys deelnemer 8 daarop dat die groentetuin die skool geld spaar, omdat hulle minder kos hoef te koop om vir behoeftige kinders te voorsien: “want die tuin se groente gaan mos

nou lekker vir die kinders. Ons koop nou minder groente” (deelnemer 8 reëls 517-518).

4.3.5.4 Subkategorie 5.4: Netwerke

Een van die resultate van die BGI-werkswinkels was netwerke wat uitgebrei het in die betrokke skole. In Skool 2 het onderwysers wat nie deel van die werkswinkels was nie, ook geïnteresseerd geraak in die BGI-aktiwiteite en projekte en daar het volgens Deelnemer 6 beter werksverhoudinge ontstaan: “...we had meetings with other teachers... we were going to have a relationship with him [die deelnemer verwys na ’n spesifieke onderwyser] maybe just working together” (6 reëls 187-188 en 191).

In Skool 2 is samewerking en verhoudinge met die skoolondersteuningspan (SOS) ook genoem. Aangesien hierdie span (SOS) reeds gefunksioneer het voor BGI by die skool en reeds oor sekere netwerke beskik het, was dit ’n relevante span om mee saam te werk tydens BGI: “maybe we [BGI-groep] see that one child was not feeling okay and then we are able to liase with the SBST [SOS] that what do we do? How do we refer this child to the relevant people that will be able to can help because we wouldn’t just be taking this as people in the workshop, without looking at the body [SOS] that is already there” (deelnemer 6 reëls 200-209).

Deelnemers in Skool 2 het ook genoem dat een van die resultate van die BGI by hul skole was dat hulle meer bewus van hul omgewing geword het en ’n groter behoefte ontwikkel het om uit te reik. Deelnemer 4 stel dit so: ..we never understood that there were such places in our community...you opened our eyes that we should look at things not in a short span of time but we should broaden our eyes and look further, there are things that do happen, there are things that we ignored before” (reëls 85-99). Deelnemer 5 noem dat nadat daar soveel gesprekke rondom MIV/vigs in die groep was, daar ’n groter bewustheid was oor wat in hul spesifieke skool aangaan en dat daar besluit is om ook ander mense en organisasies buite die skool aan boord te kry: “...we were discussing HIV and AIDS... we decided such learners maybe get help – sometimes we get

facilitators outside (the school) to help, some of the organizations help us” (reëls 151-155).

Die samesyn wat geheers het onder groeplede het veroorsaak dat hulle met groter vrymoedigheid ook na ander mense en hul omgewing uitgereik het. Deelnemer 4: “to bridge the gap between us and school... the teachers and the environment” (reël 31 en 33). Deelnemer 3 stel dit dat BGI-groepwerk se resultaat was om meer van mekaar te leer en geleenthede te skep sodat onderwysers die gemeenskap van waarde kan wees in aspekte addisioneel tot onderwys. Hy verwys hier spesifiek na hulpverlening “...we can do things apart from teaching to help people out there. So that is one value that we saw in the whole project” (reëls 177-179).

Volgens deelnemers het daar nie net ’n behoefte ontstaan vir onderwysers om te netwerk en saam met ander te werk nie, maar ook ’n besef van die noodsaaklikheid van kollaboratiewe samewerking. Deelnemer 6 illustreer dit aan die hand van die groentetuin projek (as uitvloeisel van BGI-) by hul Skool: “I wouldn’t get off the vegetable garden without the help of the school, without the help of the community itself – the vegetable garden has to be looked after” (reëls 97-100). Sy beskryf verder dat die groentetuin nie beskadig is nie. Sy haal as redes aan dat gemeenskapslede die belangrikheid van die groentetuin vir die gemeenskap insien en so ook die belang van verhoudinge tussen die skool en die omliggende gemeenskap “because no one will be able to get inside and vandalise the vegetable garden because of the relationship that the school will be having with the people around the school itself. That is why I say relationship makes it easy” (reël 102-106). Deelnemer 8 verduidelik dat behalwe vir die feit dat hulle die produkte van die projek (groentetuin) kon gebruik “...ons kan nou daar uit die tuin uit vir die kinders kos maak” (reëls 301-302) hulle ook die groentetuin as deel van hul skoolkurrikulum kon inwerk: “want ons is besig met ‘foods’ onse tema is nou voedselsoorte. Toe vat ek hulle (leerders) groentetuin toe laasweek. En toe’t die een kollega gesê: ‘maar ek gaan nou ook my kinders vat’ nou’t ons so gesamentlik iets wat ons deel” (reëls 201-205).

Deelnemer 1 het die resultate van verhoudinge in 'n BGI-groep beskou as bemagtiging van onderwysers om 'n verskil in hul gemeenskap te maak. Volgens haar baat nie net die onderwysers by die bemagtiging nie, maar ook die skool en die gemeenskap: “link the educators with the community- the educators were empowered, they were given the strength on how to help the community as they came up maybe with that project, that project brought the community to the school and the community now benefited from the school” (deelnemer 1 reëls 115-119). Deelnemer 3 noem dat deur met lede uit die gemeenskap te netwerk, almal baat vind by mekaar en derhalwe meer resultate behaal kan word omdat daar verskillende en meer perspektiewe op 'n saak is: “if we come together we can make things happen, and also more doors can be opened for all of us” (deelnemer 3 reëls 164-165).

By sommige skole was ouers en lede van die gemeenskap direk betrokke by van die projekte wat 'n uitloopse van die BGI was. Deelnemer 1 het die volhoubaarheid en bruikbaarheid van projekte beskou as uitkomste van verhoudinge wat teenwoordig was tussen al die deelnemers (fasiliteerders, onderwysers en gemeenskapslede) van die BGI-werkswinkels: “We managed to sustain the beadwork and also the garden and also we are still enthusiastic in making the project sustainable” (reëls 408-410). Deelnemer 2 by dieselfde skool se siening ondersteun hierdie punt deur te verwys na die feit dat inkomste gegenereer is vir van die ouers met een van die projekte: “...I think that one was also very good because at the end we benefited something, money was generated into the project” (reëls 207-208).

Volgens deelnemers se insette blyk dit dat verhoudinge 'n sneeubaleffek gehad het in die BGI. So het deelnemer 5 hierdie sneeubaleffek verduidelik aan die hand van armoede en MIV. Eers het die deelnemende onderwysers nuwe kennis opgedoen binne die BGI, daarna het hul kollegas by die skool vir hulle begin raad vra en ook betrokke geraak. Hierdie verspreiding van inligting het daarna uitgekring na die kinders en ouers, en ook na die gemeenskap wanneer hulp gevra is by organisasies soos die welsyn: “...relationships in the small group of colleagues [verwys na BGI] but it expanded to other teachers in the school

because we were giving them some advice on what to do about HIV... it also extended to the community and to the parents and community at large, and also other stakeholders” (reëls 290-295).

Die deelnemer verduidelik hoe hulle ook die ouers in hul gemeenskap kon bystaan om aansoek te doen vir maatskaplike toelae en hoe hulle borge kon kry vir onder meer skoolklere: “we were connecting with each other, working together and trying to advise each other and trying to make things to work together, like we were deciding to meet with the parents so we can help with other things like grants, making gardens and the like. So relationships is very important because it makes you connect with people” (reëls 99-104). Deelnemer 5 dui verder aan dat idees vir sulke inisiatiewe vanuit werkswinkels gekom het: “..this was from the ideas we got from the workshops...” (reëls 304-305). Sy gaan voort om te verduidelik dat verhoudinge gehelp het om aan te dui hoe saamgewerk kan word: “...the relationships helped us to know how to work together...” (reël 311-312).

Positiewe verhoudinge het volgens die deelnemers voortgeduur tussen ouers en deelnemers (onderwysers) selfs nadat die BGI-inisiatiewe (psigososiale projekte) by die skole afgehandel was: “they (ouers) used to come, even now maybe when the project has not continued, they are just coming to greet us” en die behoefte bestaan by die ouers om voort te gaan met nog projekte: “maybe to find out when we are going to start again” (deelnemer 1 reëls 266-267).

Deelnemer 3 noem dat 'n motivering vir hom om aan te hou met die implementering van BGI-inisiatiewe was dat hy genetwerk het en mense ontmoet het: “ Inviting people, to meet other people out there would motivate” (reëls 247). Deelnemer 5 het opgemerk dat nie slegs die verhoudinge wat gevorm is voortgeduur het na die BGI-werkswinkels afgehandel is nie, maar dat kennis wat oor verhoudinge verwerf is, ook benut word: “We learnt more about relationships in the workshop and it is for the future – it is not something that ended after the workshop ended, we are still using the relationships we learnt about” (reëls 314-316).

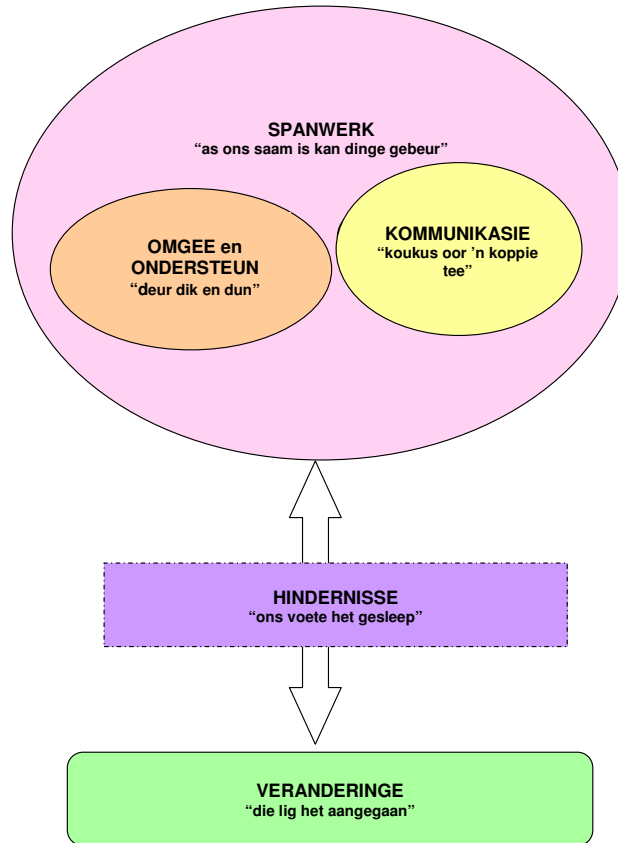
Gebaseer op die kategorieë en subkategorieë soos uiteengesit in die vorige afdelings, verskaf ek in die volgende afdeling die fenomenografiese uitkomsruimte wat uit die resultate van my studie voortgevloei het.

4.4 UITKOMSRUIMTE¹³

Marton (1998) beskryf 'n uitkomsruimte as 'n hiërargies geordende stel kategorieë van beskrywing. In die geval van hierdie studie verteenwoordig die uitkomsruimte die verband tussen die wyses waarop verskillende onderwysers (as deelnemers van die studie) verhoudinge binne die BGI-ervaar het. Soos verduidelik in hoofstuk een is my aanname dat hierdie verhoudinge as bategebaseerd beskou kan word weens die aard van die intervensie waarin die verhoudinge ontstaan het. Vlakke van beskrywing verskil in 'n uitkomsruimte. Die eerste vlak verteenwoordig die ervaringe van “wat” – dit wil sê wat die deelnemers as verhoudinge beskou. In die tweede vlak word die beskrywinge van “hoe” verskaf – hoe veranderinge plaasgevind het as gevolg van verhoudinge binne die BGB en hoe onderwysers by die antwoord van: *Wat is verhoudinge?* uitgekom het. Moontlike hindernisse wat veranderinge kon beperk word ook aangedui en as 'n kategorie bespreek. Die uitkomsruimte dien as opsomming van die fokus van elke kategorie in samehang met ander kategorieë.

Figuur 4.3 verskaf 'n visuele voorstelling van die uitkomsruimte van hierdie studie. Die uitkomsruimte dui die verbande tussen die verskillende deelnemers se ervaringe van verhoudinge binne die BGB aan.

¹³ Die uitkomsruimte van deelnemers se ervaringe van verhoudinge binne die BGB (figuur 4.2 en bespreking daarvan) dien as antwoord op 'n sekondêre navorsingsvraag van hierdie studie: *Welke uitkomsruimte beskryf die konstruk verhoudinge binne die BGB?* (Hoofstuk een 1.2)



Figuur 4.3: Uitkomsruimte van deelnemers se ervaringe van verhoudinge binne die BGB

Die eerste vlak van beskrywing in die figuur verteenwoordig die eerste drie kategorieë, naamlik kommunikasie, spanwerk, en omgee en ondersteuning. Die doel met hierdie vlak van die uitkomsruimte is om die ervaringe van die deelnemers te beskryf ten einde ooreenkomste en verskille in ervaringe aan te dui. Hierdie inligting kan moontlik inligting verskaf om 'n ruimte vir bategebaseerde verhoudinge daar te stel en die konstruk van verhoudinge beter te leer verstaan. Die verskillende wyses waarop deelnemers die konstruk van verhoudinge en ook spesifiek verhoudinge binne die BGB verstaan het, word weergegee en is gegroepeer onder hierdie beskrywingskategorieë. Nie een van die drie kategorieë verteenwoordig 'n meer komplekse ervaring as die ander nie maar tog word twee kategorieë (kommunikasie asook omgee en ondersteuning) as voorvereistes vir spanwerk beskou, en daarom visueel binne in spanwerk voorgestel.

Die tweede vlak van beskrywing in die uitkomsruimte is die vlak van “hoe” – *hoe het verhoudinge plaasgevind en wat het verander?* Hier word die veranderinge wat plaasgevind het as resultaat van verhoudinge binne die BGB beskryf. Die veranderinge is as gevolg van die eerste drie kategorieë naamlik kommunikasie, omgee en ondersteuning en ook spanwerk. Daar bestaan ’n wisselwerking tussen die twee vlakke van beskrywing.

Moontlike hindernisse wat kan verhoed dat verhoudinge (vlak 1) veranderinge (vlak 2) teweegbring, word ook aangedui op die uitkomsruimte. Hierdie hindernisse is nie altyd teenwoordig nie maar is onvoorspelbaar, en nie onder beheer van rolspelers (deelnemers, BGI-fasiliteerders en gemeenskapslede) nie. Dit kan derhalwe nie weggelaat word uit die uitkomsruimte nie.

4.5 SLOTOPMERKING

In hierdie hoofstuk het ek die resultate van my studie gerapporteer. Ek het temas wat geïdentifiseer is na fenomenografiese data-insameling, in beskrywingskategorieë bespreek. In die kategorieë het ek gepoog om die verskille in die wyses van ervaringe van die deelnemers weer te gee. Die kategorieë is opgesom in ’n fenomenografiese uitkomsruimte waar kategorieë hiërargies en visueel voorgestel is, en verbande tussen kategorieë aangedui is. Verbande tussen die verskillende deelnemers se ervaringe van verhoudinge binne die BGB is aangedui.

In die volgende hoofstuk gaan ek resultate van my studie as bevindige bespreek deur dit met die teoretiese kennis wat ek in hoofstuk twee bespreek het, te verbind.