

**'n FENOMENOGRAFIESE
ONDERSOEK NA
VERHOUDINGE BINNE DIE
BATEGEBASEERDE
BENADERING**

deur

HERMINA OLIVIER

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in

OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE

in die

DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

STUDIELEIER: PROF LIESEL EBERSÖHN
MEDE-STUDIELEIER: DR RONÉL FERREIRA

2009

VOORWOORD en DANKBETUIGINGS

Hierdie PhD-reis het in 2005 begin toe ek as fasiliteerder opgetree het tydens bategebaseerde intervensiewerkswinkels as deel van 'n longitudinale navorsingsprojek. Ek het gewet ek wil die bategebaseerde benadering bestudeer en het verhoudinge binne dié benadering gekies omdat die aspek my gefassineer het. Prof Liesel Ebersöhn het my voorgestel aan fenomenografie en ek het weggespring, vol entoesiasme begin lees, vrae begin vra en probeer fokus.

Ek het die voordeel gehad dat ek reeds in die veld betrokke was en goeie vertrouensverhoudinge met die onderwysers gehad het. Ek was bewus van die feit dat die drie gemeenskappe waarin my studie plaasgevind het, uiteenlopend was en my agtergrond van dié van die deelnemers verskil het, maar het myself oopgestel om te leer.

Hoogtepunte van die veldwerk was om die psigososiale projekresultate te aanskou as uitvloeisel van die bategebaseerde intervensie. Nog 'n hoogtepunt was die entoesiasme van die deelnemers en die vriendskappe wat ek met hulle gevorm het in hierdie reis van vyf jaar. Laagtepunte was die swaarkry in die gemeenskappe waarin ek gewerk het, die sigbare effekte van MIV/VIGS ('n onderwyser in een van die bategebaseerde groepe is in hierdie tyd oorlede) en die talle ander hindernisse wat die deelnemers/onderwysers ervaar het.

Ek het my data geanaliseer, gereeld gereflekteer en bevindinge opgeskryf. In die volgende ses hoofstukke beskryf ek my PhD reis – 'n reis wat ek beplan om in die toekoms voort te sit.

Ek wil graag my opregte dank en waardering uitspreek teenoor:

- ❖ Liesel en Ronél, my studieleiers, vir hul volgehoue ondersteuning, toewyding en bekwame leiding wat aan my die geleentheid gebied het om as navorser te groei.
- ❖ Tilda, my mede-navorser en vriendin, vir haar aanmoediging en belangstelling.
- ❖ Naas, my man, vir sy liefde, motivering en inspirasie.
- ❖ My kinders Kara, Jaco en Christi vir hul geduld met die skryf van mamma se “boek”.
- ❖ My ouers en skoonouers vir jul jarelange ondersteuning en aanmoediging.
- ❖ Die deelnemers aan die studie, vir hul entoesiastiese samewerking.
- ❖ God, aan Hom die eer.

Hermien Olivier

Maart 2009

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate relationships in the asset-based approach. This study forms part of a longitudinal asset-based community intervention research project. A qualitative approach was followed, guided by a phenomenological epistemology. Informed by theories on relationships, the systems theory and literature on the asset-based approach I constructed a conceptual framework on relationships in the asset-based approach. In this conceptual framework relationships within the asset-based approach were described in terms of personal needs of the individual, the influences of relationships, the nature of relationships and the context within which asset-based relationships occur. Purposeful sampling was applied to select eight educators from three schools in the communities of Soshanguve, Eersterust and Oshoek as participants. Data was collected by means of semi-structured phenomenographical interviews used together with observations (documented as visual data, field notes and personal reflections).

Based on the literature review I conceptualised relationships in the asset-based approach, thus adding to the literature on relationships and on the asset-based approach. Five prominent categories of description emerged subsequent to the phenomenographic data analysis. These categories were visually presented in a phenomenographical outcome space. *Teamwork* emerged as the main category. The two categories *care and support* and *communication* were included in the teamwork category. The participants experienced *barriers* in the asset-based intervention process but overcame them in order to achieve positive *changes due to relationships*. This study contributed to the knowledge base of relationships in the asset-based approach.



SLEUTELTERME / KEY CONCEPTS

Verhoudinge	: relationships
Bategebaseerde benadering	: asset-based approach
Fenomenologie	: phenomenology
Fenomenografie	: phenomenography
Uitkomsruimte	: outcome space
ekosistemiese teorie	: ecosystemic theory
Spanwerk	: teamwork
Kommunikasie	: communication
omgee en ondersteun	: care and support
Hindernisse	: barriers



INHOUDSOPGAWE

VOORWOORD en DANKBETUIGINGS	ii
ABSTRACT	iv
SLEUTELTERME / KEY CONCEPTS	v
LYS VAN TABELLE	ix
LYS VAN FIGURE	x
LYS VAN FOTO'S	xi
LYS VAN BYLAE	xiii
HOOFSTUK 1	2
OORSIG EN ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE	2
1.1 INLEIDING EN RASIONAAL VAN STUDIE	2
1.1.1 Waarom verhoudinge in die bategebaseerde benadering?	6
1.1.2 Waarom verhoudinge?	9
1.2 NAVORSINGSVRAE	10
1.3 KONSEPTUELE RAAMWERK EN TEORETIESE AANNAMES	10
1.3.1 Bategebaseerde benadering (BGB)	11
1.3.2 Verhoudingsteorieë – insluitend die ekosisteemteorie	13
1.3.3 Fenomenografie	16
1.4 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	16
1.5 NAVORSINGSMETODE EN –STRATEGIE	16
1.5.1 Navorsingsontwerp	16
1.5.2 Data-insameling	17
1.5.3 Databronseleksie	18
1.5.4 Keuse van deelnemers	19
1.5.5 Data-analise en interpretasie	23
1.6 UITLEG VAN HOOFSTUKKE	24
1.7 SLOTOPMERKING	25
HOOFSTUK 2	28
LITERATUUROORSIG	28
2.1 INLEIDING	28
2.2 KONSTRUK: VERHOUDINGE	29
2.2.1 Verhoudinge: verskillende perspektiewe en teorieë	30
2.2.1.1 'n Sosiologiese en sosiale sielkundeperspektief op verhoudinge	31
2.2.1.2 Sielkundige perspektief op verhoudinge	36
2.2.1.3 'n Opvoedkundige sielkundige perspektief op verhoudinge ..	38
2.2.1.4 Menslike verhoudinge en menslike hulpbronne – 'n perspektief op verhoudinge	42
2.2.1.5 'n Opvoedkundige en filosofiese perspektief op verhoudinge	44
2.2.2 Opsomming	45
2.3 BATEGEBASEERDE BENADERING	47
2.3.1 Verhoudinge binne die bategebaseerde benadering (BGB)	48
2.4 KONSEPTUELE RAAMWERK VIR DIE STUDIE	53



2.5	SLOTOPMERKING	56
HOOFSTUK 3		58
NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -STRATEGIE		58
3.1	INLEIDING	58
3.2	PARADIGMATIESE AANNAMES	60
3.2.1	Metateoretiese paradigma	60
3.2.2	Metodologiese paradigma	62
3.3	NAVORSINGSPROSES EN AGTERGROND	64
3.4	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	66
3.4.1	Fenomenografie	66
3.4.2	Seleksie van gevalle en deelnemers	69
3.4.3	Data-insameling en dokumentering	70
3.4.3.1	Fenomenografiese data-insameling	70
3.4.4	Data-analise en -interpretasie	75
3.5	ETIESE ASPEKTE	76
3.6	ROL VAN DIE NAVORSER	78
3.7	KWALITEITSKRITERIA	81
3.7.1	Geloofwaardigheid	81
3.7.2	Oordraagbaarheid	84
3.7.3	Vertroubaarheid	85
3.7.4	Bevestigbaarheid	86
3.8	SLOTOPMERKING	86
HOOFSTUK 4		88
RESULTATE VAN DIE STUDIE		88
4.1	INLEIDING	88
4.2	AGTERGROND	90
4.2.1	Bategebaseerde intervensiewerkswinkels	90
4.2.2	Data-insameling: fenomenografiese onderhoude	92
4.3	BESKRYWENDE KATEGORIEË VAN DEELNEMERS SE ERVARINGE	94
4.3.1	Kategorie 1: Kommunikasie (“koukus oor ’n koppie tee”)	96
4.3.1.1	Subkategorie 1.1: Kommunikasie ter wille van samesyn en ondersteuning	96
4.3.1.2	Subkategorie 1.2: Vertroulikheid tydens kommunikasie	98
4.3.1.3	Subkategorie 1.3: Kommunikasievaardighede	99
4.3.2	Kategorie 2: Spanwerk (“as ons saam is kan ons dinge laat gebeur”)	101
4.3.2.1	Subkategorie 2.1: Omstandighede waarin spanwerk plaasvind	102
4.3.2.2	Subkategorie 2.2: Samewerking en doelwitte in spanwerk	104
4.3.3	Kategorie 3: Omgee en ondersteuning (“deur dik en dun”)	108
4.3.3.1	Subkategorie 3.1: Wyse van omgee en ondersteuning	109
4.3.3.2	Subkategorie 3.2: Aard van omgee en ondersteuning	112
4.3.4	Kategorie 4: Hindernisse by veranderinge (“ons het ons voete gesleep”)	114



4.3.5	Kategorie 5: Veranderinge as gevolg van verhoudinge (“die lig het aangegaan ”)	117
4.3.5.1	Subkategorie 5.1: Emosionele veranderinge	119
4.3.5.2	Subkategorie 5.2: Kennisverwerwing	120
4.3.5.3	Subkategorie 5.3: Interpersoonlike veranderinge	121
4.3.5.4	Subkategorie 5.4: Netwerke	124
4.4	UITKOMSRUIMTE	128
4.5	SLOTOPMERKING	130
HOOFSTUK 5		132
NAVORSINGSBEVINDINGE		132
5.1	INLEIDING	132
5.2	BEVINDINGE VAN DIE STUDIE	133
5.2.1	Spanwerk	134
5.2.1.1	Omstandighede waarin spanwerk plaasvind	134
5.2.1.2	Samewerking en doelwitte in spanwerk	138
5.2.2	Kommunikasie	140
5.2.2.1	Kommunikasie ter wille van samesyn en ondersteuning	141
5.2.2.2	Vertroulikheid tydens kommunikasie	141
5.2.2.3	Kommunikasievaardighede	142
5.2.3	Omgee en ondersteuning	143
5.2.3.1	Wyses van omgee en ondersteuning	143
5.2.3.2	Aard van omgee en ondersteuning	144
5.2.4	Veranderinge as gevolg van verhoudinge	145
5.2.4.1	Emosionele veranderinge	145
5.2.4.2	Kennisverwerwing	146
5.2.4.3	Interpersoonlike veranderinge	147
5.2.4.4	Netwerke	148
5.2.5	Hindernisse by veranderinge	148
5.3	SLOTOPMERKING	151
HOOFSTUK 6		153
OORSIG, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS		153
6.1	INLEIDING	153
6.2	HOOFSTUKOORSIG	153
6.3	GEVOLGTREKKINGE AAN DIE HAND VAN NAVOR-SINGSVRAE	154
6.3.1	Watter uitkomsruimte beskryf die konstruk van verhoudinge in die BGB?	155
6.3.2	Hoe kan bategebaseerde verhoudinge gekonseptualiseer word?	155
6.3.4	Hoe kan bategebaseerde verhoudinge gekonseptualiseer word?	163
6.4	FINALE REFLEKSIES	166
6.4.1	Moontlike bydrae van my studie	166
6.4.2	Moontlike beperkinge van die studie	172
6.5	AANBEVELINGS	174
6.6	TEN SLOTTE	176
BRONNELYS		177

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1	Opsomming van verhoudingsteorieë.....	45
Tabel 2.2	Opsomming van verhoudingsbegrippe binne die BGB.....	53
Tabel 3.1	Data-insameling.....	70
Tabel 3.2	Geloofwaardigheidstrategieë.....	83
Tabel 4.1	Fases van bategebaseerde intervensiewerkswinkels	90
Tabel 4.2	Biografiese inligting van deelnemers	92
Tabel 4.3	Navorsingskedere.....	93
Tabel 4.4	Fenomenografiese onderhoude: Voorbeeldvrae.....	94
Tabel 4.5	Kommunikasie (“koukus oor ’n koppie tee”).....	96
Tabel 4.6	Spanwerk (“as ons saam is kan ons dinge laat gebeur”).....	101
Tabel 4.7	Omgee en Ondersteuning (“deur dik en dun”).....	108
Tabel 4.8	Hindernisse by veranderinge (“ons het ons voete gesleep”).....	114
Tabel 4.9	Veranderinge as gevolg van verhoudinge (“die lig het aangegaan”).....	117

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1	Raamwerk van die studie.....	5
Figuur 1.2	Verloop van navorsing.....	17
Figuur 2.1	Raamwerk van die studie: deel van totale studie relevant tot hoofstuk twee.....	29
Figuur 2.2	Konseptuele raamwerk: Verhoudinge binne die BGB.....	54
Figuur 3.1	Raamwerk van die studie: deel van totale studie relevant tot hoofstuk drie.....	59
Figuur 3.2	Die navorsingsproses.....	64
Figuur 4.1	Raamwerk van die studie: deel van totale studie relevant tot hoofstuk vier.....	89
Figuur 4.2a	Kategorie 1 – kommunikasie.....	95
Figuur 4.2b	Kategorie 2 – spanwerk.....	95
Figuur 4.2c	Kategorie 3 – omgee en ondersteuning.....	95
Figuur 4.2d	Kategorie 4 – hindernisse by veranderinge.....	95
Figuur 4.2e	Kategorie 5 – veranderinge as gevolg van verhoudinge.....	95
Figuur 4.3	Uitkomsruimte van deelnemers se ervaringe van verhoudinge binne die BGB.....	129
Figuur 5.1	Raamwerk van die studie: deel van totale studie relevant tot hoofstuk vyf.....	133
Figuur 6.1	Konseptuele raamwerk: Bategebaseerde verhoudinge.....	156
Figuur 6.1	Konseptuele raamwerk: BGB verhoudinge geïntegreer met uitkomsruimte.....	164

LYS VAN FOTO'S

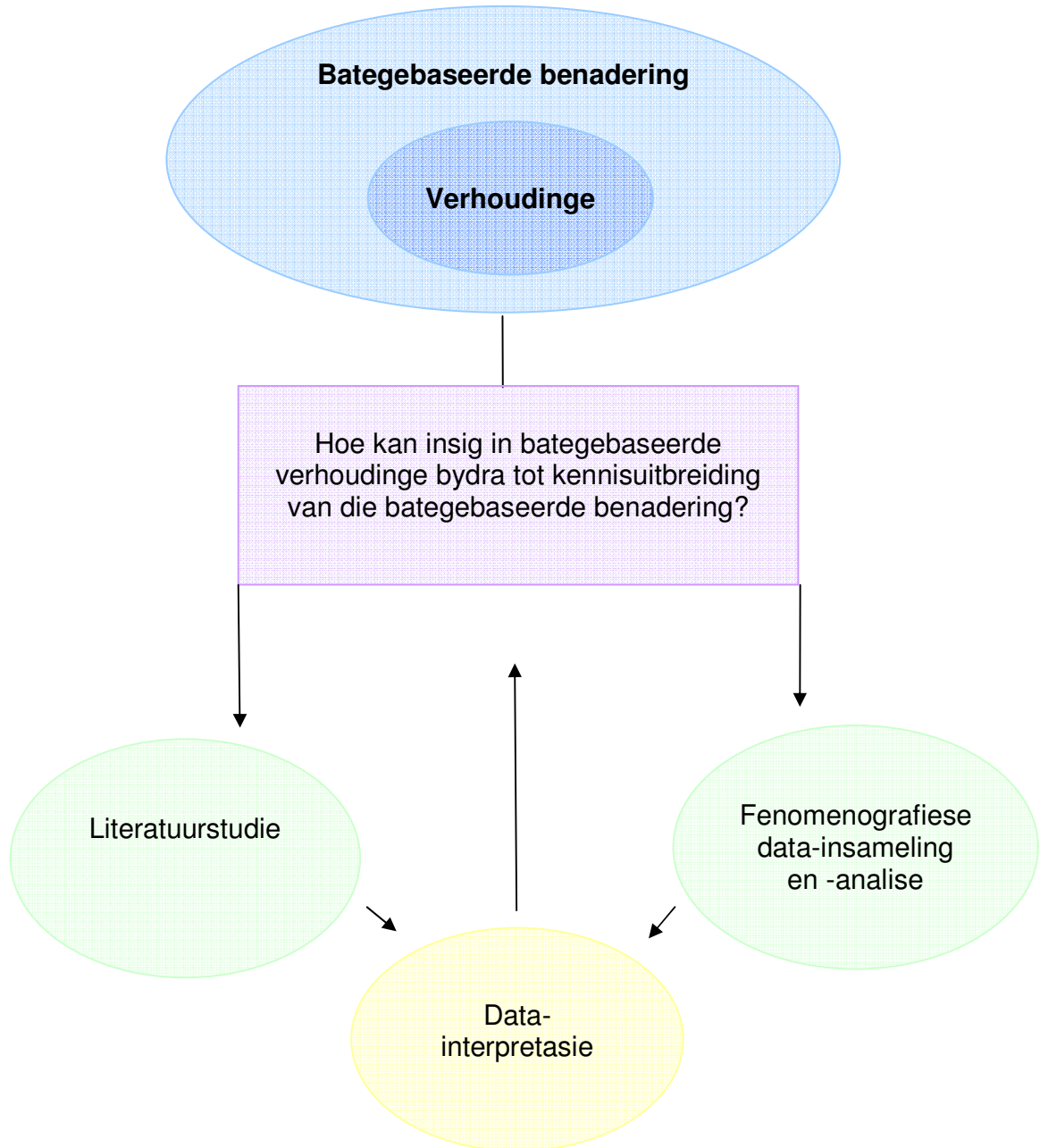
Foto 1.1	Voorbeelde van uitdagings by Skool 2 in hierdie studie (armoede in gemeenskap en gebrek aan fasiliteite soos klaskamers).....	3
Foto 1.2	Onderwysers van Skool 2 besig om bates (koeie) en potensiële bates (kalfies) in hul gemeenskap te identifiseer tydens BGI.....	6
Foto 1.3	Voorbeeld van positiewe veranderinge (groentetuin en verhoudinge) na BGI by Skool 3.....	7
Foto 1.4	Voorbeelde van verskillende kontekste (omgewings) van skole in hierdie studie.....	8
Foto 1.5	Voorbeeld van samewerking tydens BGI by Skool 2.....	10
Foto 1.6	Tydens BGI identifiseer onderwysers negatiewe aspekte in hul gemeenskap (slange) asook moontlike bates (knopkieries) om die slange mee te vernietig by Skool 2.....	11
Foto 1.7	Voorbeeld van 'n batekaart ontwikkel deur onderwysers van Skool 2.....	12
Foto 1.8	Voorbeeld van 'n batekaart om verskillende sisteme in die gemeenskap rondom Skool 1 aan te dui.....	14
Foto 1.9	Voorbeeld van visuele data: Onderwysers besig met BGI-werkswinkels in Skool 2.....	19
Foto 1.10	Voorbeeld van visuele data: Omgewingskonteks van Skool 1.....	19
Foto 1.11	Skool 1: Skool en omgewing.....	21
Foto 1.12	Voorbeelde van Skool 1 se projekte: Kralewerk en groentetuin (ouer besig om kekerertjies te oes).....	21
Foto 1.13	Skool 2: Skool en omgewing.....	22
Foto 1.14	Skool 2: Beplanning van MIV/VIGS-ondersteuningsgroep binne die BGI-projek.....	22
Foto 1.15	Skool 3: Skool en omgewing.....	23

Foto 1.16	Voorbeeld van Skool 3 se groentetuinprojek.....	23
Foto 3.1	Voorbeelde van visuele data: Omgewing van Skool 2.....	74
Foto 3.2	Data-verifiëring deur deelnemers: navorser sit data uiteen.....	82
Foto 4.1	Fase 3 – batekaarte (Skool 3).....	91
Foto 4.2	Fase 7 – “Memory boxes” (Skool 3).....	91
Foto 4.3	Fase 6 – beplanning van BGI- psigososiale projekte (Skool 2).....	92
Foto 4.4	Skool 2: “koukus oor ’n koppie tee” – visuele voorstelling van samesyn.....	96
Foto 4.5	Skool 1 – voorbeeld van samewerking tydens BGI.....	102
Foto 4.6	Voorbeeld van omgee en ondersteuning.....	109
Foto 4.7	Moontlike hindernisse voor veranderinge: swak sosio-ekonomiese omstandighede wat heers in die gemeenskap by Skool 3.....	115
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).....	118
Foto 4.9	Wanneer verandering plaasvind: Verhoudinge tussen onderwysers aan die begin van BGI en na afloop van BGI by Skool 2.....	118
Foto 4.10	Wanneer verandering plaasvind: BGI-projek – groentetuin by Skool 3.....	118
Foto 6.1	Einde van my PhD reis.....	176

LYS VAN BYLAE

- BYLAAG 1 Toestemming om navorsing te doen en etiese klaring
- BYLAAG 2 Opsomming van longitudinale navorsingprojek en befondsing
- BYLAAG 3 Voorbeeld van fenomenografiese onderhoudtranskripsie en -analise
- BYLAAG 4 Voorbeeld van observasies: visuele data
- BYLAAG 5 Voorbeeld van observasies: veldnotas en refleksies

Hoofstuk 1 in 'n neutedop



HOOFSTUK 1

OORSIG EN ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDING EN RASIONAAL VAN STUDIE

“I’m beginning to think that maybe it’s not how much you love someone; maybe what matters is who you are when you are with them”

– Anne Tyler

Die doel van hierdie fenomenografiese studie was om die konstruk van verhoudinge binne die bategebaseerde benadering (BGB) te verken. Daardeur wou ek tot dieper begrip kom van verhoudinge *per se*, asook van gedrag tydens bategebaseerde intervensiesessies (BGI)¹ en effektiewe strategieë in die bestuur daarvan. Die rasionaal van die studie was om die fenomeen verhoudinge te ontrafel en te ondersoek ten einde kennisuitbreiding binne die BGB te verkry.

Uitdagings wat Suid-Afrika in die gesig staar, is onder meer armoede, werkloosheid en MIV/VIGS. Foto 1.1 illustreer voorbeelde van uitdagings wat voorkom in die gemeenskappe waarbinne ek in hierdie studie gewerk het. Die behoeftegebaseerde benadering wat voorheen in sielkunde en ook in opvoedkundige sielkunde gevolg is, het hoofsaaklik gefokus op probleme, tekorte en behoeftes in individue en gemeenskappe (Ebersöhn & Eloff, 2006). Die behoeftegebaseerde benadering ontwikkel strategieë en tegnieke om behoeftes en probleme aan te spreek. Dit staan bekend as die gebreksmodel (*deficiency model*) (Kretzmann & McKnight, 1993). Die persepsie bestaan in hierdie benadering dat slegs “kenners” van buite ’n gemeenskap daardie gemeenskap se probleme kan regstel en behoeftes kan aanspreek wat moontlik aanleiding kan gee tot afhanklikheid en gevoelens van magteloosheid vir gemeenskapslede. Die behoeftegebaseerde benadering staan in teenstelling tot die BGB (Ebersöhn & Eloff, 2006).

¹ Onderwysers as deelnemers aan hierdie studie was ook deelnemers aan ’n longitudinale bategebaseerde intervensie-navorsingsprojek. As deel van dié projek was hulle betrokke by bategebaseerde intervensiewerkswinkels. Sien bylaag 2.



Foto 1.1: Voorbeelde van uitdagings by Skool 2 in hierdie studie (armoede in gemeenskap en gebrek aan fasiliteite soos klaskamers)

Die volgende vraag ontstaan uiteraard: *Wat is 'n moontlike effektiewe of alternatiewe manier om uitdagings te hanteer?* Die aanname onderliggend aan die BGI was om intervensies daar te stel om sosiale struikelblokke te oorkom vanuit 'n ander perspektief as dié van 'n behoeftegebaseerde benadering. As fasiliteerder in BGB-projekwerk² het ek toenemend beleef hoe die bates, hulpbronne en kapasiteit wat in enige konteks beskikbaar is, gebruik word om uitdagings die hoof te bied in plaas daarvan om slegs op behoeftes te fokus op die gebied van die opvoedkundige sielkunde en onderwys. My persoonlike ervaringe as fasiliteerder in die BGB en hulpverlening aan ander fasiliteerders, onderwysers en ook professionele persone het gelei tot 'n belangstelling in en kritiese beskouing van die benadering. Deur verhoudinge binne die BGB te ondersoek, te beskryf, te verken en te verstaan, kan hierdie studie moontlik 'n sinvolle bydrae lewer tot kennisuitbreiding en dienooreenkomstige toepassing van die benadering in opvoedkundige sielkunde.

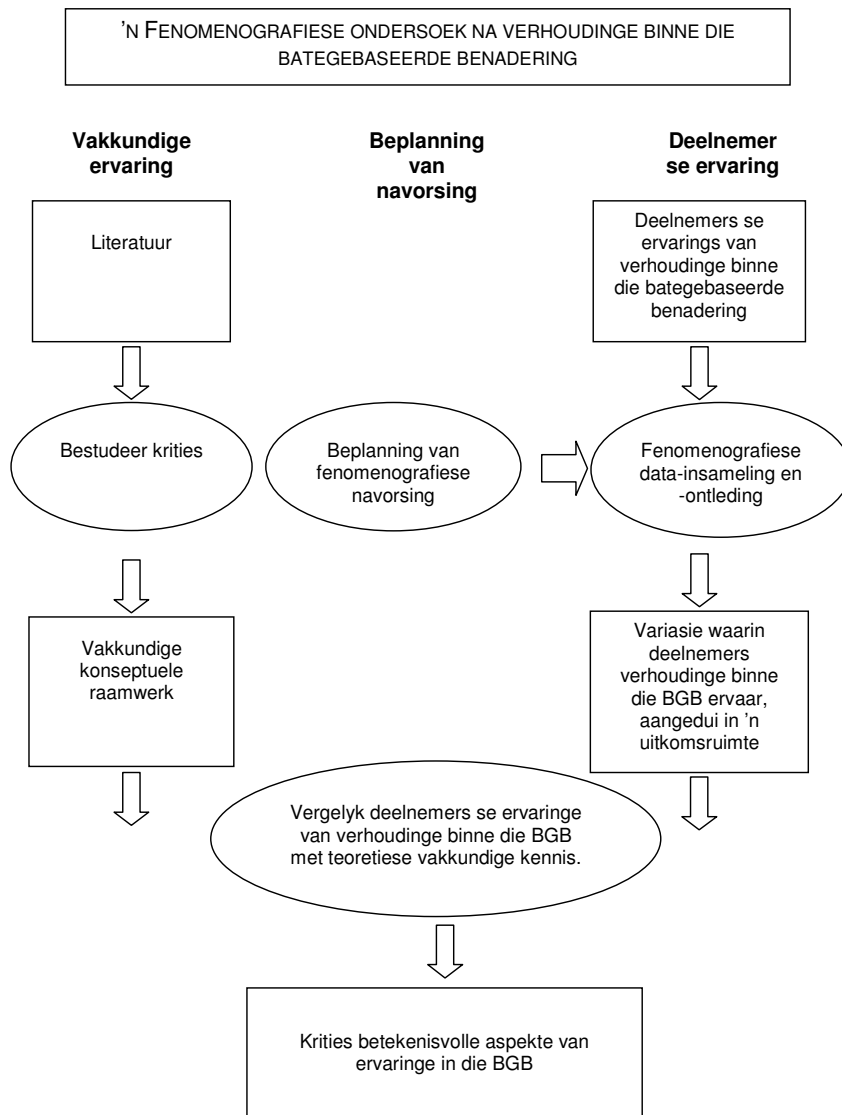
Om deelnemers se ervaringe sowel as die vakkundige kennis van verhoudinge binne die BGB te ondersoek, te verstaan en te beskryf, het ek verskillende teoretiese raamwerke bestudeer. Die eerste teorie was die BGB soos beskryf deur Kretzmann en McKnight (1993) asook Ebersöhn en Eloff (2006). Ek het ook verskillende teorieë en perspektiewe oor verhoudinge bestudeer (sien hoofstuk

² Vir 'n uiteensetting van projekwerk waarvan ek deel was, sien bylaag 2.

twee). In dié verband verskaf ek in hoofstuk twee ter opsomming 'n konseptuele raamwerk (vakkundige ervarings). Ek het besluit om in hierdie studie van die fenomenografiese navorsingsmetode (Marton & Booth, 1997) gebruik te maak om my data in te win en te analiseer. Derhalwe het 'n bron van kennis (deelnemers se ervarings) van die variasies van die deelnemers se ervarings van die konstruk van verhouding binne die BGB ontstaan, wat ek in hoofstuk vier beskryf. 'n Uitkomsruimte³ word gestel as samevatting van my fenomenografiese data-insamelingsproses.

Meer inligting oor die wyse waarop data ingesamel en verwerk is, is in hoofstuk drie uiteengesit. Nadat die variasies wat die deelnemers ervaar het, vergelyk is met vakkundige (literatuur) kennis, is die uitkoms van hierdie studie gestel en moontlike aanbevelings gemaak. Die studie sluit af met oorwegings in terme van die moontlike bydraes en leemtes van die studie sowel as moontlike aanbevelings vir toekomstige navorsing. Die raamwerk vir my studie word uiteengesit in figuur 1.1. Die blokkies verteenwoordig data of kennis en die ovale verteenwoordig prosesse.

³ 'n Uitkomsruimte is 'n hiërargiese voorstelling van die verskillende kategorieë van beskrywing van 'n konstruk. Die uitkomsruimte in hierdie studie is die kwalitatiewe verskillende wyses waarop deelnemende onderwysers verhoudings binne die BGB ervaar het - sien hoofstuk vier.



Figuur 1.1: Raamwerk van die studie

Ek stem saam met McNiff, Lamar en Whitehead (1996), wat kennis beskryf as 'n begrip van gebeure, dinge en prosesse wat beskrywings, verduidelikings, waarde-oriënterings en kennis van hoe om tot hierdie begrip van gebeure te kom, insluit. In dié verband kan in foto 1.2 waargeneem word hoe onderwysers deelneem (in verhoudinge) in BGI-prosesse ten einde kennis te genereer. Uit die literatuur blyk dit dat verhoudinge sentraal staan in die BGB en dat die stigting en instandhouding van verhoudinge belangrik is (Briedenhann, 2003; Ebersöhn & Eloff, 2006; Kriek, 2003; Viljoen, 2005). Terwyl daar reeds aansienlike navorsing

gedoen is vanuit 'n BGB-raamwerk (Kretzmann & McKnight, 1993; Ebersöhn & Eloff, 2006; McDonald, 1997; Ferreira, 2006; Loots, 2005), blyk die navorsingsbasis oor verhoudinge as veranderlike binne die BGB egter beperk te wees. Deur verhoudinge binne die BGB te verken, te beskryf en te verklaar, lê die verwagte teoretiese waarde van my studie dus spesifiek in die uitbreiding van die kennisbasis van dié konstruk. Die bydrae tot kennis is betekenisvol vir verskeie redes. Soos reeds beredeneer sal 'n dieper begrip van die konstruk bategebaseerde verhoudinge, die BGB-kennisbasis kan uitbrei. Uitgebreide kennis en 'n diep begrip van die konstruk van verhoudinge binne die BGB kan moontlik ook effektiewe bategebaseerde intervensies in opvoedkundige sielkunde fasiliteer.



Foto 1.2: Onderwysers van Skool 2 besig om bates (koeie) en potensiële bates (kalfies) in hul gemeenskap te identifiseer tydens BGI

1.1.1 Waarom verhoudinge in die bategebaseerde benadering?

Na my mening is dit nodig om eers die ekosistemiese benadering te verstaan alvorens die BGB bespreek kan word. Die mens staan nie geïsoleerd nie. In enige konteks is die mens deel van sisteme (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002). In Suid-Afrika is die opvoedkundige sielkundige praktyk van een-tot-een-bemoeienis na my mening 'n luukse. 'n Ekosistemiese perspektief van sosiale kontekste en probleemoplossing dui aan dat individue en groepe op verskillende vlakke van die sosiale konteks aanmekaar verbind is in dinamiese, interafhanklike en interaktiewe verhoudinge (Donald *et al.*, 2002). Vanuit 'n ekosistemiese perspektief word daar in 'n breër sosiale (holistiese) konteks na

probleme gekyk. Hiervolgens word individue deur hul sosiale konteks gevorm, en hulle vorm hulle sosiale konteks self ook.

Die BGB bou voort op sistemiese kennis deur spesifiek te fokus op bates en talente in 'n gemeenskap en poog om gemeenskapslede te bemagtig. Behoeftes word nie geïgnoreer nie, maar die fokus is eerder op bates. Kretzmann en McKnight (1993) beskryf die BGB as die wegbeweeg van professionele dominansie na voorkoming en intervensie deur gemeenskapsbetrokkenheid, vennootskap en samewerking. By implikasie word verhoudinge dus in so 'n benadering op die voorgrond geplaas.

Die BGB is een van die ontluikende teorieë in die Suid-Afrikaanse opvoedkundige sielkunde-veld. Die BGB vir gemeenskapsontwikkeling se primêre doel is om gemeenskappe te versterk, individue en groepe te bemagtig en om positiewe veranderinge te bewerkstellig (Ebersöhn & Eloff, 2006; Kretzmann & McKnight, 1997, 1993). In dié verband weerspieël foto 1.3 voorbeelde van positiewe veranderinge by Skool 3 in hierdie studie (die groentetuin en verhoudinge) as gevolg van BGI.



Foto 1.3: Voorbeeld van positiewe veranderinge (groentetuin en verhoudinge) na BGI by Skool 3

'n Aanneمة wat ek in hierdie studie maak, is dat die konteks waarin persone hulself bevind, 'n belangrike rol speel in die beskrywing van die interaksie (of verhouding tussen hulle) wat mag ontstaan of reeds bestaan. Derhalwe bespreek

ek die longitudinale BGI-projek⁴ en die konteks van die intervensies (skole) in 1.5.4. Foto 1.4 weerspieël die verskil in omgewingskonteks van twee skole in hierdie projek (Skool 1 en 3). Nog een van die werkende aannames van my studie was dat onderwysers bategebaseerde bekwaamhede sou aanleer as deel van 'n longitudinale BGI-projek. Verder het ek aanvaar dat deelnemers nuutverworwe bategebaseerde bekwaamhede sou toepas om gemeenskapsbates te identifiseer en te mobiliseer ter ondersteuning van gemeenskapsbehoefte (Ebersöhn, 2008; Ferreira, 2006; Loots, 2005; McCallaghan, 2007). Ek het dus ook aanvaar dat verhoudinge 'n sentrale rol sou speel in die implementeringsprosesse van onderwysers in die longitudinale projek.



Foto 1.4: Voorbeelde van verskillende kontekste (omgewings) van skole in hierdie studie. Skool 1 (links) en Skool 3 (regs)

Soos genoem, fokus die BGB op bates, positiewe en sterk punte, en moontlike hulpbronne en die mobilisering daarvan, eerder as op die negatiewe, beperkinge en hindernisse. By implikasie was 'n verdere uitgangspunt in die studie dus dat die gemeenskappe waarin my navorsing geskied het, oor sekere bates beskik. Hierdie bates kan volgens die BGB moontlik gemobiliseer word na identifikasie daarvan. Gemeenskapsbou word beskou as 'n identifiseerbare stel aktiwiteite wat uitgevoer word deur 'n gemeenskap om die sosiale kapasiteit van die lede te versterk (Kretzmann & McKnight, 1993). Volgens Pinkett (2000) vereis gemeenskapsontwikkeling die voortdurende vestiging van produktiewe verhoudinge tussen gemeenskapslede. Die afleiding kan weereens gemaak word dat verhoudinge moontlik sentraal staan in die BGB.

⁴ Vir uiteensetting van BGI-projek sien bylaag 2.

1.1.2 Waarom verhoudinge?

Soos reeds genoem, was daar beperkte direkte verwysings na verhoudinge binne die BGB, in 'n verskeidenheid studies wat ek bestudeer het (Ammerman & Parks, 1998; Briedenhann, 2003; De Wet, 2004; Ebersöhn & Eloff, 2006; Ferreira-Prevost, 2005; Kretzmann & McKnight, 1997, 1993; Kriek, 2003; Pinkett, 2000; Smuts, 2005). In dié verband kon ek nie bevredigende beskrywings opspoor van 'n konseptualisering van die konstruk van verhoudinge binne die BGB nie. Ek het slegs kort verwysings na elemente van verhoudinge en/of die belangrikheid van verhoudinge teëgekem. Só noem Kretzmann en McKnight (1993) byvoorbeeld dat gemeenskapbouers verhoudinge beskou as die energie en dryfkrag in die BGB en dat dit belangrik is om goeie verhoudinge te bou ten einde probleme te kan oplos. Hulle verskaf egter nie verdere verduidelikings oor wat hierdie verhoudinge behels nie.

Die BGB rus op drie pilare naamlik, 'n klem op bates, 'n interne fokus (beskou die gemeenskap as in staat/bekwaam) en die konstante bou van verhoudinge in die gemeenskap (Bouwer, 2005; Eloff, 2006; Ferreira, 2008; Rhee, Furlong, Turner & Harari, 2001). Hierdie uitspraak het vrae by my laat ontstaan soos: *Wat baat die individu by verhoudinge binne die BGB? Wat is die aard van verhoudinge binne BGB?* en *Watter aspekte beïnvloed verhoudinge?* Foto 1.5 is 'n visuele voorbeeld van verhoudinge tydens BGI. Dit illustreer hoe onderwysers inligting deur gesprekke deel en kommunikeer ter wille daarvan om gesamentlike doelwitte te bereik.



Foto 1.5: Voorbeeld van samewerking tydens BGI by Skool 2

1.2 NAVORSINGSVRAE

Die volgende kritiese vraag het my studie gerig:

- *Hoe kan insig in bategebaseerde verhoudinge bydra tot kennisuitbreiding in die bategebaseerde benadering?*

Om te poog om hierdie vraag te beantwoord, is die volgende sekondêre vrae geformuleer:

- *Welke uitkomsruimte beskryf die konstruk van verhoudinge binne die BGB?*
- *Hoe kan bategebaseerde verhoudinge gekonseptualiseer word?*

1.3 KONSEPTUELE RAAMWERK EN TEORETIESE AANNAMES

Om werklik 'n begrip van die konstruk van verhoudinge binne die BGB te kry, was dit nodig om twee bronne van kennis te ondersoek (sien figuur 1.1). Een bron was die literatuur met betrekking tot die konstruk van verhoudinge (hoofstuk twee). Die ander bron van kennis was die variasie in 'n groep deelnemers (onderwysers) se ervaringe van verhoudinge binne die BGB (hoofstuk 4).

Die konseptuele raamwerk vir hierdie studie (omvattend bespreek in hoofstuk twee) is saamgestel uit verskillende teorieë. Soos reeds genoem, is die eerste

teorie die bategebaseerde teorie soos ontwikkel deur Kretzmann en McKnight (1993) en aangepas deur Ebersöhn en Eloff (2006). Verhoudinge word vanuit verskillende navorsingsvelde beskou en verskillende teorieë en perspektiewe wat ek as relevant vir hierdie studie beskou het, is bestudeer en beskryf (onder meer op die gebied van die sielkunde, opvoedkundige sielkunde, sosiologie en sosiale sielkunde, menslike verhoudinge en menslike hulpbronne asook opvoedkunde). Ek het die sisteemteorie (spesifiek die ekosistemiese perspektief) uitgelig ter wille van my konseptualisering van die konstruk van verhoudinge. 'n Kort inleidende beskrywing van die verskillende teoretiese aannames volg.

1.3.1 Bategebaseerde benadering (BGB)

Teoreties skaar ek my by Kretzmann en McKnight (1993) asook Ebersöhn en Eloff (2006), wat aanvoer dat gemeenskapsbou begin by dit wat reeds teenwoordig is in 'n gemeenskap (bates of sterk punte) in teenstelling met wat afwesig of problematies is. Wanneer die fokus eerder is op interne bates as waargeneemde tekorte, kan bates gebruik word om positiewe en volhoudbare veranderinge te weeg te bring. Foto 1.6 is 'n voorbeeld waar onderwysers tydens BGI probleme in gemeenskappe aangedui het (slange) en dan ook moontlike bates (knopkieries) om die slange mee te vernietig. In so 'n benadering is die identifisering van behoeftes en tekorte belangrik alhoewel die fokus volgens Kretzmann en McKnight (1993) eerder op die stigting en herbou van verhoudinge tussen individue, assosiasies en instansies lê. In die BGB word samewerking en dinamiese vennootskap benadruk en uitgeoefen.



Foto 1.6: Tydens BGI identifiseer onderwysers negatiewe aspekte in hul gemeenskap (slange) asook moontlike bates (knopkieries) om die slange mee te vernietig by Skool 2

Volgens Eloff (2006) verskuif die fokus vanaf 'n dienslewerende perspektief na 'n bemagtigingsperspektief. Eloff en Ebersöhn (2001) noem dat die BGB meer is as net 'n benadering tot intervensie. Na hul mening het die BGB te doen met houdinge teenoor mense en hoe mense gemoeid raak met die werk wat tydens intervensie gedoen moet word. Bouwer (2005) benadruk dat die BGB essensieel deur verhoudinge gedryf word. Sy noem ook dat bates en sterktes slegs nut het indien hulle dinamies funksioneer binne verhoudinge.

Die BGB fokus op bates, vermoëns, hulpbronne en moontlikhede wat reeds bestaan maar wat nog nie noodwendig gemobiliseer is nie. Mobilisering van bates kan geskied deur batekaartte saam te stel van die gemeenskap, met positiewe veranderinge ten doel. Foto 1.7 illustreer 'n batekaart wat tydens die BGI deur onderwysers ontwikkel is. Hierdie batekaart is grafiese voorstellings van geïdentifiseerde bates en moontlike bates in die onmiddellike omgewing van die entiteit (Ebersöhn & Eloff, 2006). Ek stem saam dat die volgende voorvereistes is vir die mobilisering van bates: 'n agentskapskomponent waar die besef, waardering van, en toegang tot bates op die voorgrond is; en dienoreenkomstig 'n gesamentlike bereidwilligheid van moontlike ondersteuners en vennootskap om hul tyd, kennis en aanmoediging aan te bied (Bouwer, 2005).



Foto 1.7: Voorbeeld van 'n batekaart ontwikkel deur onderwysers van Skool 2

Soos ek genoem het is die intervensie met onderwysers in skole (relevant tot my verkenning van verhoudinge) ontwikkel vanuit 'n bategebaseerde fundering. In hul aanpassing van die BGB beskryf Ebersöhn en Eloff (2006) die BGB deur te verwys na vyf prosesse, naamlik:

- bewuswording/reflektering van bates in 'n bepaalde omgewing;
- identifisering van bates deur die maak van onder andere batekaarte;
- beoordeling van gebruikswaarde/nut van bates in terme van 'n bepaalde doel;
- mobilisering en selfregulering van bates; en
- volhoubaarheid.

Na my mening is 'n moontlike tekortkoming van die BGB dié benadering se sterk fokus op die gemeenskap en die beperkte aandag wat die individu ontvang (Kretzmann & McKnight, 1993). In hul verwerking van die BGB erken Ebersöhn en Eloff (2006) die belangrikheid van individuele bates en behoeftes en noem dat die sukses van die BGB dikwels in batemobilisering en die ontwikkeling van individue lê, asook in die leierskap van toegewyde individue.

1.3.2 Verhoudingsteorieë – insluitend die ekosisteemteorie

Verhoudinge word deurlopend deur verskillende teoretici uit verskillende velde bestudeer. Volgens Sullivan (1953) word menslike gedrag bepaal deur interpersoonlike verhoudings. Kretzmann en McKnight (1993) is van mening dat die BGB gedryf word deur verhoudinge. Ebersöhn en Eloff (2006:29) verklaar vanuit 'n opvoedkundige sielkundige perspektief: "A relationship is the basis of the asset-based approach to life skills facilitation. It involves a mutual sharing of skills, gifts, assets and talents, and mutual support".

In my literatuurstudie oor teorieë wat verhoudinge beskryf, is ek gelei deur wat ek verwag van so 'n teorie. Ek het die volgende vrae gevra: *Hoe word verhoudinge gevorm en hoe ontwikkel dit? Hoe word verhoudinge gehandhaaf en wat maak dit bevredigend? Hoe en hoekom word verhoudinge verbreek?* Ek het teorieë en perspektiewe uit verskillende navorsingsvelde uitgesoek wat na my mening op my studie betrekking het. Dit het gelei (in oorleg met die literatuur oor die BGB) tot 'n konseptuele raamwerk vir hierdie studie (hoofstuk twee 2.4). In my konseptuele raamwerk het ek ter opsomming uit my literatuurstudie besluit om te volstaan by drie breë kategorieë waarbinne ek verhoudinge beskou. Die eerste kategorie is dat individue sekere *behoefte*s het wat hulle graag in 'n verhouding vervul wil hê. Ten tweede, verhoudinge *beïnvloed* of het 'n uitwerking op die

Bevcar en Bevcar (1996) noem dat indien navorsers hierdie patrone wil verstaan, hulle nie behoort te vra *waarom* iets gebeur het nie, maar eerder *wat* gebeur, in 'n poging om patrone te beskryf. Die perspektief moet holisties wees en studies moet fokus op die proses of konteks wat betekenis gee eerder as op individue of gebeurtenisse in isolasie. Deur verhoudinge binne die BGB as 'n sisteem te sien, beklemtoon ek die idee dat verhoudinge binne die BGB 'n ingewikkelde, geïntegreerde geheel is waarin individuele belanghebbendes noodwendig interafhanklik is en 'n deurlopende invloed op mekaar het.

Die ekologiese teorie is gebaseer op die interafhanklikheid en verhoudinge tussen verskillende organismes en hul fisiese omgewing (Donald *et al.*, 2002). Waar verhoudinge en siklusse binne die hele sisteem in balans is, sal die sisteem voortduur. Die individu is in interaktiewe verhouding met die verskillende vlakke van organisasie in die sosiale konteks. Elke vlak is in interaksie met ander vlakke binne die totale ekologiese sisteem.

Soos ek genoem het, is die ekosistemiese teorie 'n kombinasie van ekologiese en sisteemteoretiese sieninge van menslike interaksies tussen individue en tussen verskillende vlakke van die sosiale konteks. Die fundamentele aspek van hierdie teorie is dat mense gesien word as gevorm deur en vormers van hul sosiale konteks (Burden, 1981; Donald *et al.*, 2002; Plas, 1986; Swart & Pettipher, 2005).

1.3.3 Fenomenografie

Fenomenografie is die empiriese, kwalitatiewe verskillende maniere waarop individue aspekte in hul wêreld ervaar soos ondermeer verskillende dissiplinêre konsepte (Marton, 1998). Volgens fenomenografie is daar 'n beperkte aantal maniere om hierdie aspekte te ervaar. Fenomenografie is die navorsingsontwerp wat ek gekies het om te volg vir hierdie studie.

1.4 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF⁵

Vir die doeleindes van hierdie studie is daar epistemologies vanuit die standpunte van fenomenologie gewerk. Tydens die studie het ek metodologies 'n kwalitatiewe benadering gevolg met 'n fenomenografiese ontwerp. My belangstelling as navorser lê in die verskillende wyses waarop mense dieselfde fenomeen waarneem. Die beste manier om hierdie inligting in te win, is volgens 'n kwalitatiewe navorsingsmetode aangesien Fenomenografie die empiriese studie behels van die beperkte hoeveelhede van verskillende kwalitatiewe wyses waarop fenomene ervaar, gekonseptualiseer en verstaan kan word (Trigwell, 2000).

In 'n poging om 'n komplekse wêreld te verstaan en te hanteer, ontwikkel navorsers voortdurend kennis van die wêreld. Fenomenografie is gerig op die inhoud van hierdie kennis en poog om dit te identifiseer deur ondersoek in te stel oor hoe individue aspekte van die wêreld ervaar of begryp. Die navorsingsobjek van fenomenografie is "verskillende maniere om te verstaan". Mense kan dieselfde fenomeen kwalitatief verskillend verstaan, op verskillende aspekte fokus en verskillende betekenis daaraan heg. Daar is dus verskillende kwalitatiewe insigte in die spesifieke fenomeen van verhoudinge (Marton, 1998).

1.5 NAVORSINGSMETODE EN –STRATEGIE

In hierdie afdeling bespreek ek my navorsingsontwerp inleidend. 'n Volledige bespreking volg in hoofstuk 3. Ek verduidelik hoe ek te werk gegaan het om data in te samel, hoe ek besluit het op my databron en deelnemers aan my studie geselekteer het. Ek beskryf ook kortliks hoe ek data geanaliseer en geïnterpreteer het.

1.5.1 Navorsingsontwerp

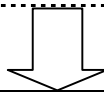
⁵ Die epistemologie en metodologie wat ek in hierdie studie gekies het, word breedvoerig in hoofstuk drie bespreek.

Ek het reeds genoem dat my navorsing 'n fenomenografiese ontwerp gevolg het ten einde 'n uitkomsruimte met betrekking tot die konstruk van verhoudinge binne die BGB daar te stel. Vir my studie het ek fenomenografie gekies omdat dit aan my 'n diepe begrip van die deelnemers se ervaring van die konstruk van verhoudinge kon gee. Die kwalitatiewe onderhoude wat in dié ontwerp gebruik word, het gelei tot 'n ryk beskrywing van dié fenomeen. Fenomenografie het my as navorser die geleentheid gegee om variasies in ervaringe van die fenomeen verhoudinge op 'n gesamentlike vlak te ervaar. Op hierdie vlak “verdwyn” die deelnemers, maar hul ervaring van verhoudinge “bly agter” as data. Die empiries gegronde aanname in fenomenografie is dat dit moontlik is om variasies in konsepte van fenomene te beskryf in 'n beperkte hoeveelheid beskrywingskategorieë (Cope, 2000). In hierdie studie het ek gepoog om die variasies in konsepte van die konstruk van verhoudinge binne die bategebaseerde benadering te beskryf in 'n uitkomsruimte (kategorieë van beskrywing). Die kategorieë van beskrywing wat in die uitkomsruimte daargestel is, het gelei tot beantwoording van die navorsingsvrae. Wat fenomenografie uniek maak, is dat dit nie die fenomeen as sodanig is wat van belang is nie, maar eerder mense se denke oor die fenomeen (Marton & Booth, 1997).

1.5.2 Data-insameling

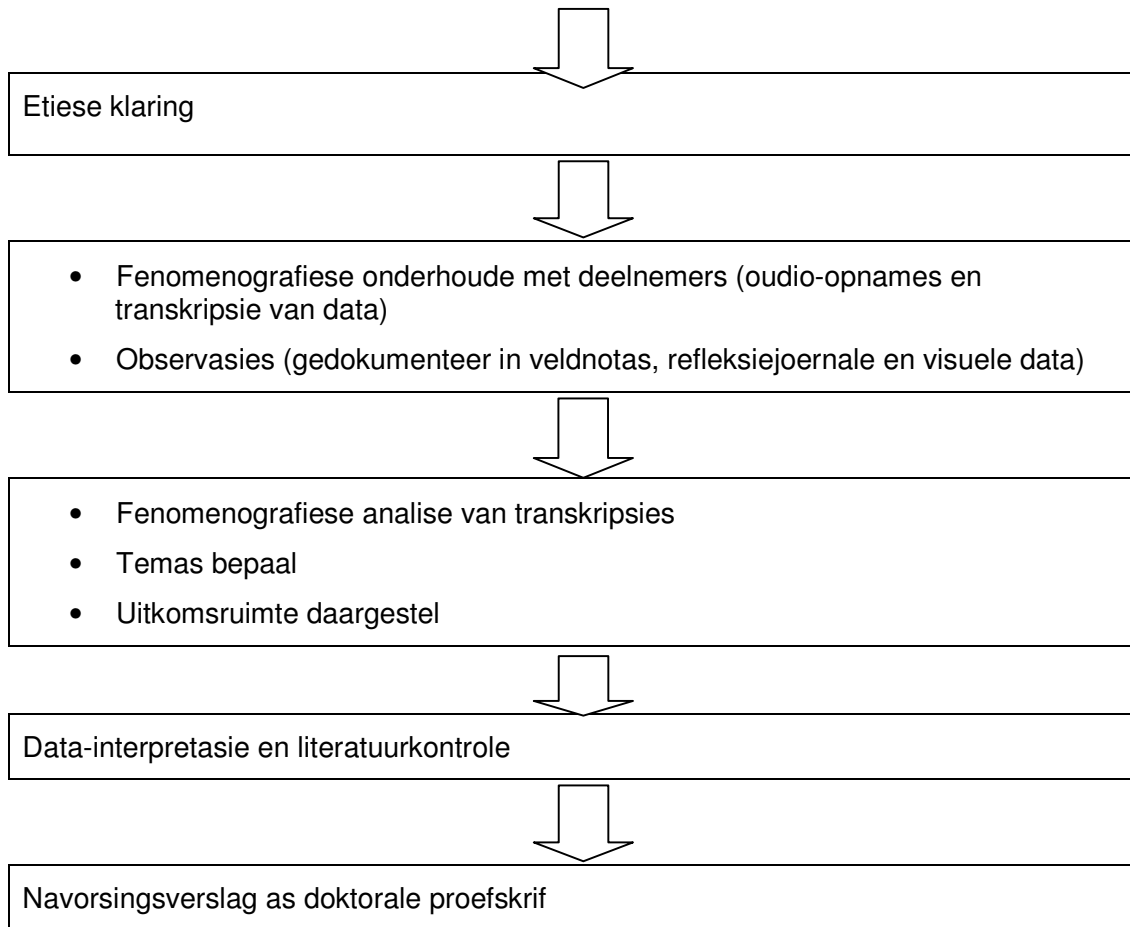
In hierdie afdeling verskaf ek 'n inleidende opsomming van hoe ek te werk gegaan het om die deelnemers aan my studie te selekteer en data in te samel. Figuur 1.2 illustreer die data-insamelingstrategieë wat ek vir hierdie studie gevolg het.

Voor fenomenografiese studie: Implementering van bategebaseerde intervensie (BGI) in vier skole met 40 onderwysers



Seleksie van nege onderwysers⁶ (wat aan BGI werksinkels deelgeneem het) uit drie skole vir fenomenografiese onderhoudvoering

⁶ Ek het nege onderwysers gekies vir my fenomenografiese onderhoude maar een onderwyser het vrywillig onttrek. Agt onderwysers het dus deelgeneem aan my studie en ek het agt fenomenografiese onderhoude gevoer.



Figuur 1.2: Verloop van navorsing

1.5.3 Databronseleksie

Mouton (2001) verskaf 'n klassifikasie van moontlike databronne. Die primêre bron van data-insameling wat ek gekies het, was fenomenografiese onderhoude met die agt deelnemende onderwysers (omvattende bespreking in hoofstuk drie). 'n Sekondêre databron was observasie. Vir die doel van hierdie studie word observasie gedefinieer as direkte/nie-deelnemende observasie in 'n natuurlike omgewing (Chambers, 2004). Ek het deelnemers geobserveer in hul natuurlike omgewing tydens die BGI werksinkels wat my studie voorafgegaan het. Ek het observasies visueel gedokumenteer (foto's) ten einde verhoudinge tydens BGI waar te neem en om die omgewing (konteks) waarbinne die skole geleë is, te leer ken en verstaan. Foto 1.9 bied visuele data wat aandui hoe ek die verhoudinge observeer het. Die onderwysers van Skool 2 is besig om batekaarte

te maak tydens BGI. Foto 1.10 is nog 'n voorbeeld van visuele data. Ek het die omgewing van die skool afgeneem om visueel te verduidelik wat die omgewingskonteks van Skool 1 is waarbinne verhoudinge gevorm en voltrek is. Vir hierdie studie het ek en 'n mede-navorsers⁷ ons observasies en refleksies in refleksiejoernale gedokumenteer.



Foto 1.9: Voorbeeld van visuele data: Onderwysers besig met BGI-werkswinkels in Skool 2



Foto 1.10: Voorbeeld van visuele data: Omgewingskonteks van Skool 1

Die volgende kwaliteitskriteria is vir die doel van hierdie studie in ag geneem: geloofwaardigheid, bevestigbaarheid, vertroubaarheid, en oordraagbaarheid. Hierdie kriteria word breedvoerig bespreek in hoofstuk drie.

1.5.4 Keuse van deelnemers

Soos genoem, is die deelnemers (onderwysers) aan my navorsing afkomstig uit drie verskillende Suid-Afrikaanse gemeenskappe. Die drie skole is doelgerig

⁷ My mede-navorsers was saam met my 'n fasiliteerder tydens die BGI. Sy het as mede-navorsers aan my studie deelgeneem en haar bydrae was veral belangrik vir kwaliteitsversekering tydens die fenomenografiese data-analiseproses.

geselekteer as deel van die longitudinale navorsingsprojek in bategebaseerde intervensie (sien bylaag 2). 'n BGI is in al drie skole geïmplementeer en ek was 'n mede-fasiliteerder by elke skool. Al die deelnemers aan my studie het aan die intervensie deelgeneem. Deelnemers is doelgerig geselekteer sodat ek die sentrale fenomeen (verhoudinge binne die BGB) kon bestudeer. Deelnemers is geselekteer aan die hand van die volgende kriteria: hulle was gewillig en beskikbaar om deel te neem (Creswell, 2005); hierdie voordele het handig te pas gekom (deelnemers was reeds bekend en verhoudinge gevestig); en deelnemers het almal die BGI deurloop ('n voorwaarde vir die studie-eenheid, naamlik verhoudinge in BGB) (Terre Blanche & Durrheim, 1999).

Die eerste skool (Skool 1) (sien foto 1.11 en 1.12) is 'n sekondêre staatskool in die plattelandse gemeenskap van Oshoek in Mpumalanga. Die drie psigososiale ondersteuningsprojekte wat ontstaan het weens die BGI by hierdie skool was 'n werkskeppingsprojek met ouers (kralewerk), 'n beroepsinligtingsentrum vir leerders en 'n groentetuin wat onder andere deur ouers bewerk is. Volgens my observasie is die omgewing van die skool gekenmerk deur armoede, hoë werkloosheid en onvolledige gesinsamestellings as gevolg van migrerende werkers. Volgens gesprekke met van die onderwysers is die leer- en ontwikkelingshindernisse wat in Skool 1 aangetref word, onder andere taal- en leerhindernisse asook emosionele en sosiale hindernisse. Die voertaal van die skool is Engels maar die leerders kommunikeer ook in hul moedertaal, wat hoofsaaklik siSwati is. Opvoeders van die skool kom nie uit die omgewing van die skool nie maar reis daagliks per bus vanaf hul gemeenskappe na die skool. Ek het drie van die opvoeders geselekteer vir fenomenografiese onderhoudvoering (sien hoofstuk vier vir meer inligting, sowel as die onderhoudskedule). Die individuele onderhoude is in Engels in die adjunkhoof se kantoor gevoer.



Foto 1.11: Skool 1: Skool en omgewing



Foto 1.12: Voorbeelde van Skool 1 se projekte: Kralewerk en groentetuin (ouer besig om kekerertjies te oes)



Die tweede skool (Skool 2) (sien foto 1.13 en 1.14) is 'n stedelike staatslaerskool in Soshanguve naby Pretoria in Gauteng. Skool 2 word eweneens gekenmerk deur armoede en enkelouergesinne. Die twee psigososiale projekte wat post-intervensie hier ontstaan het, was 'n MIV/VIGS-ondersteuningsgroep en 'n groentetuin. My observasie was dat die skoolgeboue redelik nuut, goed opgepas en versorg was. Die skool dien ook as sentrum vir die gemeenskap waar gemeenskapslede bymekaar kan kom vir onder meer vergaderings. Heelwat informele behuising om die skool sowel as etlike tavernes kom voor. Die leerders ontvang staatsgesubsidieerde etes by die skool, sowel as voedingsdonasies uit die gemeenskap. Die skool is geleë in 'n deel van Soshanguve wat vinnig uitbrei, wat gesien kan word aan die vinnig groeiende getal informele woonplekke.

Probleme by die skool (volgens die onderwysers) is onder andere groot leerdergetalle in klasse, 'n gebrek aan onderwysers en onbetrokke ouers. Alhoewel die voertaal van die skool Engels is, praat leerders veral in die laergrade meestal hul moedertaal wat hoofsaaklik Setswana is, maar ook 'n verskeidenheid ander Suid-Afrikaanse tale insluit. Die onderwysers woon meestal in die gemeenskap. Ek het drie onderwysers uit die BGI-groep doelgerig as deelnemers aan my studie gekies en fenomenografiese onderhoude is in Engels in die hoof se kantoor gevoer.



Foto 1.13: Skool 2: Skool en omgewing



Foto 1.14: Skool 2: Beplanning van MIV/VIGS-ondersteuningsgroep binne die BGI-projek

Die derde skool (Skool 3) (sien foto's 1.15 en 1.16) is 'n parallelmedium-staatslaerskool in Eersterust, Tshwane, Gauteng, in 'n oorwegend Afrikaanse gemeenskap. Die meeste van die leerders in hierdie skool kom nie uit die omgewing van die skool nie. Volgens my observasie beskik die skool oor redelik

goeie fasiliteite en hulpbronne. Volgens die onderwysers is die leer- en ontwikkelingshindernisse wat in Skool 3 aangetref word, onder andere taal- en leerhindernisse, asook emosionele en sosiale probleme. Die skool beskik wel oor 'n leerderondersteuningonderwyseres wat leerders in kleiner groepies ondersteun, meestal vir taalverryking. Volgens die onderwysers is ouerbetrokkenheid 'n probleem, omdat die ouers meestal nie in die gemeenskap van die skool woon nie. Instansies en organisasies in die omgewing wat by die skool betrokke is, sluit welsynsinstansies, polisie en kerke in. Drie onderwysers is doelgerig uit die BGI-groep gekies om deel te wees van my navorsing. Een onderwyser het vrywillig onttrek en my twee fenomenografiese onderhoude by hierdie skool is na skool in Afrikaans, in een van die onderwysers se klasse gevoer.



Foto 1.15: Skool 3: Skool en omgewing



Foto 1.16: Voorbeeld van Skool 3 se groentetuinprojek

1.5.5 Data-analise en interpretasie

Soos ek reeds verduidelik het, poog fenomenografiese studies om 'n beskrywende raamwerk vir 'n bepaalde konstruksie (in hierdie studie verhoudinge

binne die BGB) te ontwikkel. Hierdie raamwerk is gebaseer op twee analise-elemente: betekenis en struktuur. Betekenis word verteenwoordig in kategorieë van beskrywing (temas) wat die deelnemers se response logies groepeer en terselfdertyd verskille en ooreenkomste uitlig. Struktuur word verteenwoordig in elke kategorie en in 'n uitkomsruimte wat die verhoudinge tussen die kategorieë aandui. Hierdie struktuurelemente en uitkomsruimte is waardevol wanneer die fenomeen verstaan wil word (Bruce, 2004). 'n Omvattende bespreking van fenomenografiese data-analise en -interpretasie volg in hoofstuk drie.

Toegang tot die data is bewerkstellig met kennisname van etiese aspekte. Volgens voorskrifte van die Departement van Onderwys het die breër studie toestemming verkry van die Departement en die deelnemers om met die onderwysers (deelnemers) by die skole te kon werk (sien bylaag 1 vir toestemmingsdokumente). Ten einde individuele ingeligte toestemming te verkry, het ek die deelnemers aan hierdie studie ten volle ingelig oor die navorsing en wat die doel is van die data wat ingesamel word. Ek het aangedui dat hul privaatheid beskerm sal word. Ek het vooraf 'n toestemmingsbrief opgestel wat hierdie en ander etiese aspekte aanspreek (Henning, Van Rensburg en Smit, 2004). In hoofstuk drie word etiese kwessies breedvoerig bespreek.

1.6 UITLEG VAN HOOFSTUKKE

Die uitleg van hoofstukke in hierdie studie is soos volg:

Hoofstuk 1

Hierdie hoofstuk dien as agtergrond vir die studie. Ek het gepoog om die struktuur vir die teoretiese raamwerk en die navorsingsprogram te bespreek. Ek verskaf 'n inleidende oriëntasie, asook 'n algemene oorsig en rasionaal vir die studie. Ek het kortliks sekere sleutelkonsepte verduidelik as deel van my teoretiese oorsig en etiese sowel as kwatiteitskriteria genoem.

Hoofstuk 2

Ek het in hoofstuk twee die konseptuele raamwerk vir die studie blootgelê. Binne die raamwerk van my studie het ek die konstruk van verhoudinge met spesifieke verwysing na die ekosisteemteorie, en die BGB bestudeer.

Hoofstuk 3

In hierdie hoofstuk het ek die navorsingsontwerp en -metodologie uiteengesit. Dit sluit in data-insamelingsmetodes en data-analiseprosedures, asook sekere etiese en kwaliteitsaspekte.

Hoofstuk 4

Ek het die empiriese data in hierdie hoofstuk uiteengesit en bespreek. Resultate is verskaf in terme van kategorieë en subkategorieë asook 'n fenomenografiese uitkomsruimte.

Hoofstuk 5

In hierdie hoofstuk het ek die navorsingsresultate gemeet teen die bestaande literatuur soos dit in hoofstuk twee aangebied is. Die doel was om bevindinge en afleidings oor die navorsingsprobleem te maak .

Hoofstuk 6

Ek het in hoofstuk ses 'n sintese gemaak van die databevindinge. Ek het gepoog om die navorsingsvrae in hoofstuk een te beantwoord. Daarna volg refleksies ten opsigte van die waarde van die studie, moontlike leemtes tydens die studie en aanbevelings vir moontlike verdere studie.

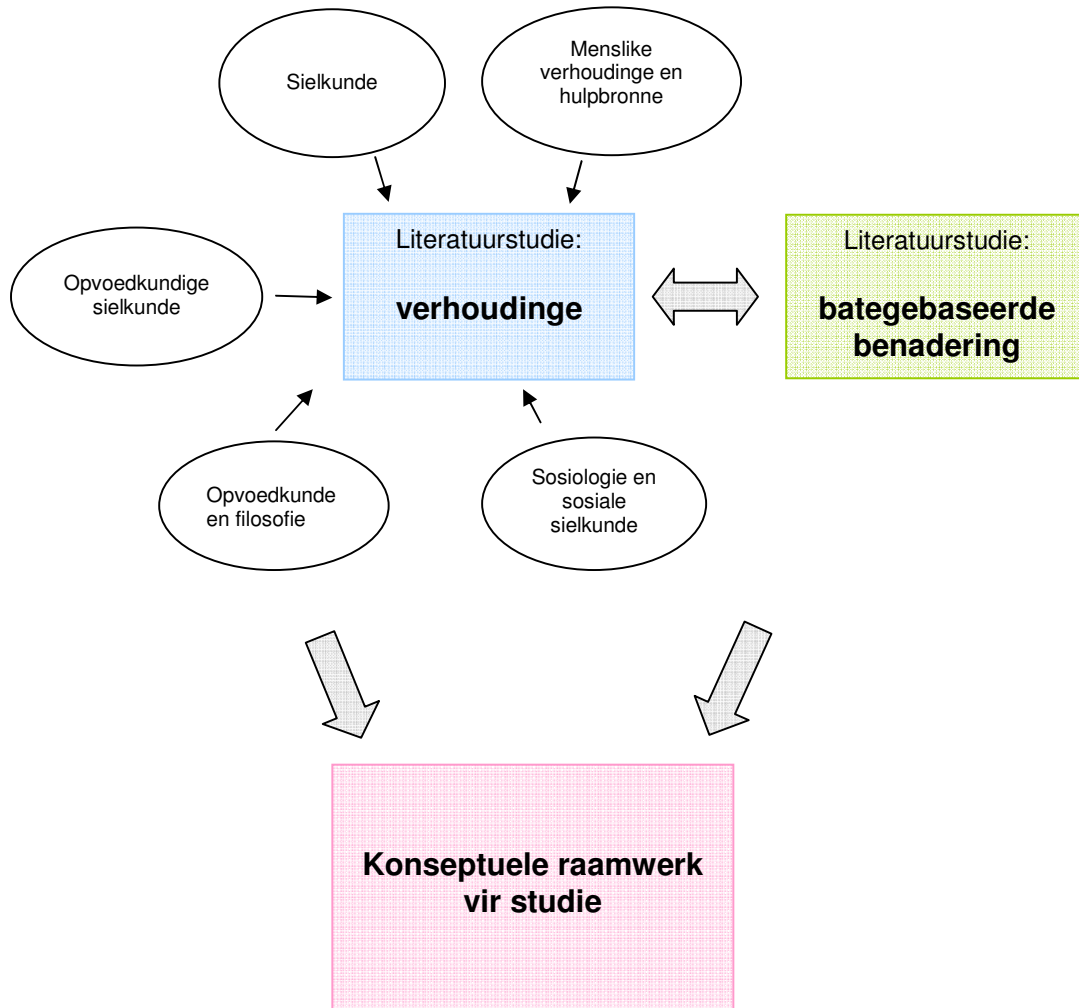
1.7 SLOTOPMERKING

Ek het in hierdie hoofstuk 'n inleidende oriëntasie vir die studie gegee, as agtergrond waarteen die res van die tesis gelees kan word. 'n Algemene oorsig is verskaf van die rasionaal van die studie en die raamwerk waarbinne die studie



geskied. Ek het my navorsingsvrae gestel en 'n inleiding tot my konseptuele raamwerk gebied. 'n Kort oorsig is verder gegee van my geselekteerde paradigma, metodologiese keuses en empiriese prosesse. Ek het etiese kwessies en kwaliteitskriteria kortliks ingelei. Hierna volg 'n literatuuroorsig in hoofstuk twee. Die konseptuele raamwerk waaruit die studie onderneem is, word onder andere bespreek.

Hoofstuk 2 in 'n neutedop

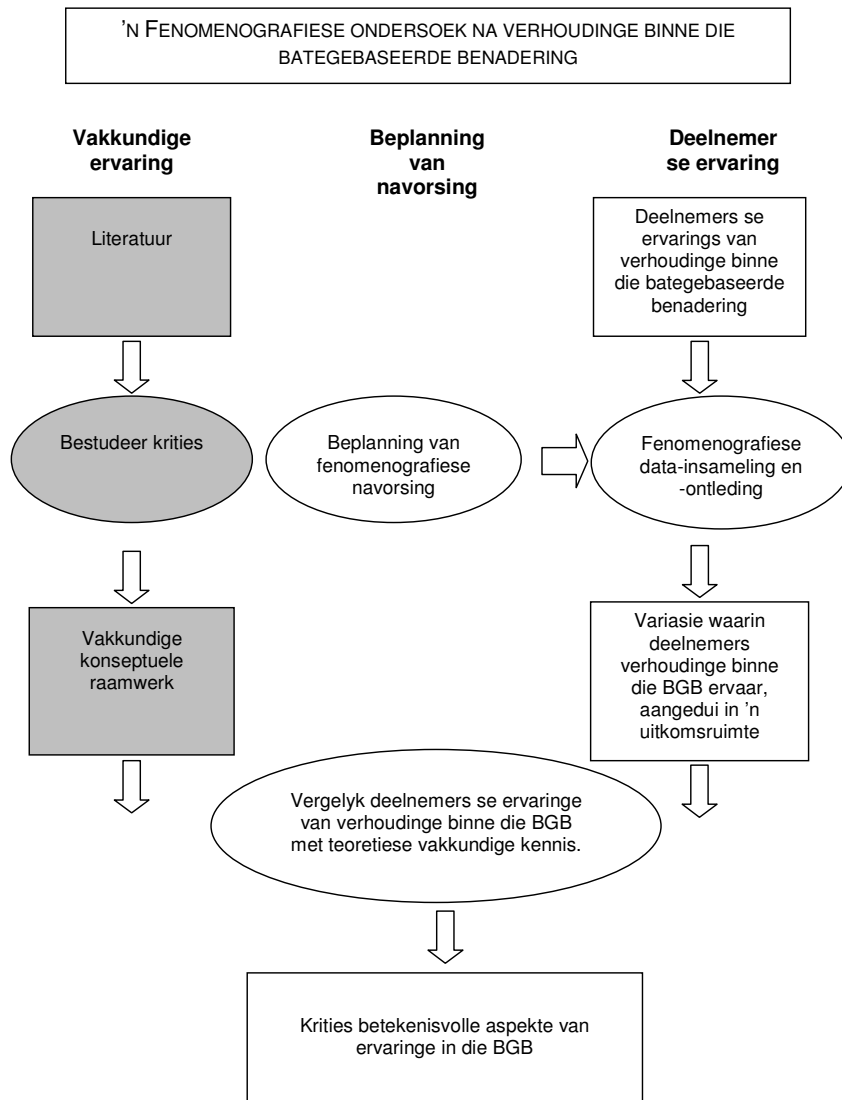


HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk het ek 'n oorsig verskaf van die navorsing wat in hierdie studie gedoen is. My konseptuele raamwerk word gebou op die literatuurstudie in hierdie hoofstuk. Die hoofstuk begin deur die literatuur wat verband hou met die konstruk van verhoudinge te ontleed, gevolg deur besprekings van die BGB en aspekte van verhoudinge binne dié benadering. In hierdie besprekings het ek gepoog om relevante en gekose teorieë krities te ontleed, moontlike leemtes in die teorieë aan te dui asook te wys op moontlike areas waar my studie tot bestaande teoretiese basisse kan bydra. Figuur 2.1 is 'n visuele voorstelling van watter deel van die studie relevant is in hierdie hoofstuk.



Figuur 2.1: Raamwerk van die studie: deel van totale studie relevant tot hoofstuk twee

2.2 KONSTRUK: VERHOUDINGE

Wat is 'n verhouding? Dit blyk uit my bestudering van die literatuur dat daar nie 'n eenvoudige of konsekwente antwoord op hierdie vraag bestaan nie. Die literatuur verskaf verskillende teorieë en filosofiese perspektiewe oor die konstruk van verhoudinge. Vir die doel van hierdie studie het ek wyd gelees oor verhoudinge uit verskillende navorsingsvelde (Adler, Rosenfeld & Proctor, 2004; Baron &

Paulus, 1991; Bartholomew, 1990; Beach, 1992; Berscheid, 1982; Kelly, Berscheid, Christensen, Harvey, Huston, Levinger, McClintock, Peplau, & Peterson, 1983; Bevcar & Bevcar, 1988; Bowlby, 1969, 1980; Brehm, 1992; Brewer & Miller, 1996; Bronfenbrenner, 1986; Buber & Smith, 2002; Clark & Mills, 1993; Clark, Mills & Corcoran, 1989; Connors, 2007; Dillard, Solomons & Palmer, 1999; Donald *et al.*, 2002; Du Brin, 2000; Feeney & Noller, 1990; Giddens, 1991; Hall, 2001; Hazan & Shaver, 1987; Hemetsberger, 2002; Clark & Mills, 1993; Harari, 1995; Kingket & Verkuyken, 1999; Koper, Pannekeet, Hendriks en Hummel, 2004; Landman, 1977; Littlejohn, 1996; Luo, 2002; Lussier, 1999; Meyers, 1988; Rusbult, 1983; Rusbult & Buunk, 1993; Rusbult & van Lange, 2002; Semanya, 2002; Shaver & Buhrmeister, 1983; Shaver & Hazan, 1992; Tesser, 1985, 1995; Tesser & Paulhus, 1983; Thibault & Kelly, 1959, 1978; Trenholm, 1991). Ek het inligting uit hierdie bronne hersien en krities beoordeel op grond van relevansie en kwaliteit. In hierdie afdeling van my literatuurhoofstuk gee ek my insigte oor verhoudinge weer – in terme van die teoretiese aspekte wat ek as relevant beskou het in die bestudering van verhoudinge binne die BGB.

2.2.1 Verhoudinge: verskillende perspektiewe en teorieë

Ek is van mening dat die verskeidenheid teorieë en perspektiewe oor verhoudinge wat in die verskillende velde bespreek word, mekaar komplementeer eerder as weerspreek. As 'n gevolg het ek nie slegs een verhoudingsteorie as uitgangspunt en ondersteuning vir hierdie studie gekies nie. Ek het 'n kombinasie van verhoudingsteorieë gebruik, in 'n poging om te verklaar en te voorspel hoekom die deelnemers in hierdie studie die konstruk van verhoudinge binne 'n bategebaseerde raamwerk op 'n sekere manier ervaar het. My aanname is dat hierdie teorieë onderling afhanklik is en in hierdie hoofstuk is daar gekyk op watter wyse. Ek het, waar van toepassing, aangedui dat verskillende sieninge in die onderskeie velde bestaan, maar dat daar ook teoretiese oorvleuelings en ooreenkomste in beskouinge rondom verhoudinge is. My bestudering van verhoudinge is ingelig vanuit die volgende velde: sosiologie en sosiale sielkunde, sielkunde, opvoedkundige sielkunde, menslike verhoudinge

en hulpbronne, opvoedkunde en filosofie. Ek bespreek vervolgens die relevansie van elk van hierdie kennisbasse vir my studie.

2.2.1.1 'n Sosiologiese en sosiale sielkundeperspektief op verhoudinge

Navorsing oor verhoudinge kom oorwegend voor op die gebied van die sosiologie en sosiale sielkunde (Bevcar & Bevcar, 1988; Brewer & Miller, 1996; Donald *et al.*, 2002; Koper, Panekeet, Hendriks en Hummel, 2004; Luo, 2002; Tal-Or, Philosoph, Shapira & Malca, 2005; Meyers, 1988; Rusbult & van Lange, 2002; Tesser, 1995). Dit blyk dat ander studieveldes dikwels teorieë wat in hierdie veld oor verhoudinge ontwikkel is, gebruik as basis om teorieë in hul veldes te ontwikkel. Ek beskou die feit dat daar soveel verskillende teorieë oor verhoudinge bestaan as positief, aangesien verskillende navorsers verskillende prosesse, faktore en uitwerkings onderliggend aan die konstruk van verhoudinge uitlig. Teorieë vanuit die sosiologie en sosiale sielkunde wat ek vervolgens bespreek, is die sosiale norme benadering, die selfevaluering-instandhoudingsteorie, die prosesteorie van emosionele beleving in die konteks van interpersoonlike verhoudinge, die interafhanklikheidsoriëntasieteorie, en die beleggingsteorie van verhoudinge.

Ek vereenselwig my met die mees algemene definisie van verhoudinge soos beskryf deur Kelly, Berscheid, Christensen, Harvey, Levinger, McClintock, Peplau en Peterson (1983). Hierdie outeurs stel dit dat verhoudinge bestaan as twee of meer mense sterk, gereelde en diverse uitwerkings op mekaar het oor 'n uitgebreide tydperk. Met ander woorde, wanneer mense in verhoudinge is, beïnvloed hulle mekaar se gedrag en welstand. Een persoon kan 'n invloed hê op wat 'n ander doen, asook hoe 'n ander voel. Hiervolgens impliseer verhoudinge vir my 'n interafhanklikheid – mense maak staat op mekaar, het gesag oor mekaar en beïnvloed mekaar. Nog 'n definisie van verhoudinge deur Brehm (1992) wat hierby aansluit en wat ek ondersteun, noem dat verhoudinge gekenmerk word deur drie aspekte, naamlik interafhanklikheid, behoefte-bevrediging en emosionele verbintenis. Tydens data-analise moes ek kennis

neem van hierdie definisies om te probeer bepaal waar die definisies op my deelnemers se response van toepassing is.

Navorsers wat verhoudinge bestudeer, is van mening dat die verskillende interpersoonlike verhoudingsteorieë geldig is vir en van toepassing is op alle tipes verhoudinge (byvoorbeeld vriendskapsverhoudinge, liefdesverhoudinge, dokter-en-pasiëntverhoudinge en verhoudinge tussen werkskollegas, om net 'n paar te noem) (Tesser, 1995). Vir my studie kan die toepassing van verskillende verhoudingsteorieë op verskillende tipes verhoudinge impliseer dat die teorieë ook toegepas kan word op die verskillende tipes verhoudinge in die onderskeie sisteme van my studie. Voorbeelde hiervan is verhoudinge binne die BGI-groep, verhoudinge tussen groeplede en gemeenskapslede, verhoudinge tussen kollegas en verhoudinge tussen groeplede en instansies/dienslewerende organisasies. Vervolgens bespreek ek geselekteerde sosiologiese en sosiale sielkunde-teorieë oor verhoudinge:

Sosiale norme benadering: Onderskeiding tussen kommunale en uitruilingsverhoudinge

Hierdie teorie werk vanuit die benadering dat mense sosiale norme deel. Hierdie normdeling bepaal moontlik hoekom mense van mekaar hou, of nie; en hoe verhoudinge oor 'n langer tydperk funksioneer (Clark & Mills, 1993; Tesser, 1995). Die fokus lê in hierdie benadering in die bestudering van sosiale norme wat die gee en ontvang van belonings in verhoudinge behels. Clark en Mills (1993) wys daarop dat daar 'n onderskeid bestaan tussen kommunale en uitruiltipes verhoudinge. Kommunale verhoudinge word gekenmerk deur een persoon se gevoelens van verantwoordelikheid teenoor iemand anders se welstand. Belonings word gegee in reaksie op die ander persoon se behoeftes of om die ander persoon te behaag. Hierdie tipe verhoudinge bestaan meestal tussen mense wat mekaar reeds goed ken, byvoorbeeld in vriendskaps- en familieverhoudinge. In teenstelling behels uitruilverhoudinge gewoonlik interaksies tussen mense wat nie 'n spesiale verantwoordelikheid voel teenoor mekaar se behoeftes nie, soos vreemdelinge, of waar mense mekaar minder

goed ken, soos in sommige verhoudinge by die werk. Indien die verhouding meer geheg raak, raak die kommunale aspek daarvan groter. Die voordeel van 'n kommunale tipe verhouding is sekuriteit en die vermoë om mekaar se behoeftes te bevredig, sonder om te veel terug te verwag.

Clark en Mills (1993) het deur hul navorsing bewys dat hoe hoër die motivering om die ander persoon se behoeftes te bevredig, hoe sterker die kommunale verhouding. Clark, Mills en Corcoran (1989) reken dat indien iemand 'n uitruiltipe verhouding bo 'n kommunale tipe verkies, die persoon goed sal reageer wanneer vergoeding ontvang word vir 'n bydrae. Dienooreenkomstig sal uitruiltipe verhoudinge beteken dat mense uitgebuit sal voel indien hul bydrae nie erken word nie.

Vir my studie kan die sosiale norme benadering 'n sinvolle bydrae lewer in die verstaan van verhoudinge binne die bategebaseerde benadering wat ek bestudeer het. Deur te probeer bepaal wat deelnemers aan my studie se sosiale norme en voorkeurtipe verhouding is, kon ek moontlik bepaal wat hul behoeftes ten opsigte van verhoudinge binne die bategebaseerde benadering is. Kommunale gerigtheid behoort volgens die sosiale norme benadering te dui op 'n uitreiking na mekaar: om mekaar te help, goed te voel daarna, mekaar se bydraes te ag en erken, en om positief op emosies te reageer. My kritiek teen die sosiale norme benadering is dat verskeie ander faktore wat verhoudinge kan beïnvloed, genegeer word. Na my mening sien hierdie benadering byvoorbeeld kommunikasie en sosiale invloede oor die hoof.

Selfevalueringsinstandhoudingsteorie

Volgens hierdie teorie kan mense se verhoudinge met ander hul selfbeeld beïnvloed aan die hand van twee interpersoonlike prosesse, naamlik refleksie en vergelyking (Beach, 1992; Tesser, 1985, 1995; Tesser & Paulhus, 1983). Deur jouself met iemand anders te vergelyk wat swakker as jy vaar in 'n situasie, kan jou prestasie goed voorkom en sodoende jou selfbeeld versterk. Die teenoorgestelde is ook geldig, naamlik wanneer jy jouself met iemand vergelyk

wat beter as jy vaar, kan jy sleg voel oor jousef en jou selfbeeld verswak. Hoe sterker die verhouding tussen mense, hoe sterker die reaksie op die vergelyking.

Tydens die refleksieproses gebeur dit dat indien een persoon in 'n verhouding sukses ervaar, die ander ook daarby sal baat. Wanneer een lid van 'n groep 'n prys ontvang, kan die ander ook goed voel omdat hulle die persoon ken. Die teenoorgestelde gebeur ook, waar iemand negatiewe gevoelens beleef omdat die persoon wat hy of sy ken, 'n negatiewe ervaring gehad het. Baumeister en Leary (1995) verduidelik verder dat die betrokke domein sentraal staan tot die reaksie van mense. Vir my studie het hierdie teorie betekenis aangesien dit moontlik verklarings kan bied vir die vorming en instandhouding van verhoudinge. Mense vorm klaarblyklik sterk verhoudinge wanneer hulle voel hul selfbeeld word ondersteun deur die bepaalde verhoudinge. Aan die ander kant kan verhoudinge moontlik bedreig word indien twee mense dieselfde doel nastreef in dieselfde domein en een van die twee hom of haar negatief vergelyk met die ander een.

Prosesteorie van emosionele beleving in konteks van interpersoonlike verhoudinge

Ek ondersteun Berscheid (1982) en Kelly, Berscheid, Christensen, Harvey, Lvinger, McClintock, Peplau en Peterson (1983) se siening dat interafhanklikheid tussen mense 'n voorvereiste vir die bestaan van 'n verhouding is. Mense in 'n verhouding het 'n invloed op mekaar se lewens: kognitief, emosioneel en/of op mekaar se gedrag. Hoe hefter die verhouding en hoe groter die interafhanklikheid, hoe hewiger sal emosionele reaksies in die verhouding wees. Volgens Berscheid (1982) word iemand se daaglikse gedrag in georganiseerde eenhede gerangskik wat tot outomatiese aksie lei. Hoe hefter 'n verhouding, hoe meer verweef is die verskillende aksies tussen mense. Emosie word gewek wanneer een persoon 'n ander se aksies versteur – verskillende emosionele reaksies kan ontstaan soos byvoorbeeld woede of besorgdheid. Die hegtheid van 'n verhouding word bepaal deur aspekte soos hoe gereeld die interaksie is, die aard daarvan en hoe sterk die invloed is wat mense op mekaar

het. Vir my studie kan hierdie teorie relevant wees indien vasgestel kon word of gedeelde belange hegte verhoudinge tussen deelnemers bewerkstellig of versterk het, en hoe deelnemers emosioneel op versteurings in hul aksies gereageer het. Behalwe die emosionele invloed, kon ek ook (volgens die beginsels van hierdie teorie) verhoudinge probeer verstaan aan die hand van kognitiewe en gedragsinvloede.

Interafhanklikheidsoriëntasieteorie en beleggingsteorie van verhoudinge

Die interafhanklikheidsoriëntasieteorie is ontwikkel deur Thibaut en Kelley (1959). Die beleggingsteorie van Rusbult is 'n uitbreiding op die interafhanklikheidsoriëntasieteorie en word beskryf in Rusbult (1980; 1983) en Rusbult en Buunk (1993). Die fokus in hierdie teorieë is op die aard van die verhouding tussen mense eerder as op die mense self. Klem word gelê op die harmonie en balans tussen die versekering van welstand en die mag wat mense in 'n verhouding oor mekaar het, asook doelwitte wat gemeenskaplik is. Die verhouding tussen mense is net so belangrik soos die mense self. Volgens Rusbult (1983) is toewyding as 'n kognitiewe veranderlike hier van toepassing. Hoe meer toegewyd iemand in 'n verhouding is, hoe meer opofferings sal so 'n persoon maak. Volgens Thibault en Kelly (1978) is faktore wat hierdie toewyding bepaal, onder meer: belegging in die verhouding (tyd, emosie en moeite), die bevrediging wat die verhouding verskaf, en ook die opweeg van kwaliteit alternatiewe tot die spesifieke verhouding. Aan die ander kant bestaan die moontlikheid dat iemand heelwat in 'n verhouding belê en ongelukkig is in die verhouding, maar aangesien geen (of geen beter) alternatiewe tot die spesifieke verhouding bestaan nie, bly hy of sy in die verhouding. Vir my studie impliseer hierdie teorie dat ek resultate sal vertolk op grond van die volgende: om moontlik te bepaal of te voorspel of iemand in 'n bategebaseerde verhouding toegewyd is al dan nie, en akkommoderend optree. Verder kan ek moontlik vasstel tot welke mate mense in verhoudinge binne die bategebaseerde benadering mekaar vertrou of wantrou; vertolk hoe gedrag in hierdie verhoudinge gekoördineer word om doelwitte te bereik; asook hoe bereid die mense in hierdie verhoudinge is om opofferings te maak.

Koper *et al.* (2004) beaam dit dat toewyding sentraal staan in verhoudinge. Volgens hulle bestaan daar 'n verband tussen iemand se tevredenheid met 'n verhouding en dieselfde persoon se toewyding (bereidwilligheid om inligting te deel) aan die verhouding. Hall (2001) brei uit op die beleggingsteorie met die stelling dat verskillende onderliggende redes kan bestaan waarom lede van 'n gemeenskap bereid sal wees om te deel. Hierdie onderliggende redes sluit in: persoonlike behoeftes (mense het verwagtinge dat indien hulle deel, hulle sal terugontvang); reputasie (indien mense deel kan hulle hul sigbaarheid in die gemeenskap verhoog, wat moontlik kan lei tot persoonlike gewin, byvoorbeeld meer werk of aansien in die toekoms); altruïsme (die idee dat indien iemand deel vorm van die gemeenskap dit "goed is vir die samelewing", veral wanneer 'n bydrae as belangrik en relevant beskou word) en ten laaste tasbare vergoeding soos geld in ruil vir deelname.

In hierdie studie is die interafhanklikheidsoriëntasieteorie en uitbreiding van bestaande teorie (soos die beleggingsteorie) relevant. In dié verband kan ek moontlik bepaal welke behoeftes sekere individue in verhoudinge binne die bategebaseerde benadering het en tot watter mate hierdie behoeftes tydens BGI bevredig is. Ek stem saam met Hemetsberger (2002) dat gemeenskaplike doelwitte, en dikwels ook waardes, belangrik is vir suksesvolle verhoudinge in groepe. In my studie het ek gepoog om te bepaal of doelwitte gestel was in die groepe en hoe die doelwitte verhoudinge in die groep beïnvloed het.

2.2.1.2 Sielkundige perspektief op verhoudinge

Interpersoonlike kommunikasie is 'n gebied van die sielkunde waarop meervoudige navorsing gedoen word (Adler *et al.*, 2004; Dillard *et al.*, 1999; Littlejohn, 1996; Trenholm, 1991). Adler, Rosenfeld en Proctor (2004) verskaf 'n algemene beskrywing van die kommunikasieproses as die stuur en ontvang van boodskappe waaraan waardes toegeken word. Hierdie boodskappe kan verbaal en nie-verbaal wees. Verder kan die omgewing kommunikasie beïnvloed. In dié verband verduidelik Dillard, Solomons en Palmer (1999) dat 'n verwantskaps- of relasionele dimensie bestaan bo en behalwe die konteksdimensie waarbinne

kommunikasie plaasvind. Soos die kommunikasiedimensie is die relasionele dimensie ook deurlopend teenwoordig in kommunikasie. Die relasionele dimensie behels dat elke boodskap verduidelik hoe iemand oor 'n ander persoon voel, byvoorbeeld: *Hou iemand van 'n persoon of nie? Voel iemand in beheer of nie? Voel iemand gemaklik teenoor 'n persoon of angstig?*

Ek ondersteun Giddens (1991), wat uit 'n sielkundige oogpunt aanvoer dat die waarde van goeie interpersoonlike verhoudinge daarin lê dat sulke verhoudinge sekuriteit en sielkundige stabiliteit verseker. Behoeftes van die individu wat deur interpersoonlike verhoudinge aangespreek kan word, is onder meer: die behoefte om te behoort, die behoefte om genot te ervaar, die behoefte om te beheer, kameraadskap te ervaar en om te gee. Indien hierdie basiese behoeftes in verhoudinge bevredig word, sal die individu sielkundige stabiliteit ervaar (Giddens, 1991).

Gehegtheidsteorie ("attachment theory")

Hierdie teorie is uniek in die studie van verhoudinge aangesien dit 'n ontwikkelingsperspektief op verhoudinge verskaf. Gebaseer op vroeë kinderontwikkeling, ontwikkel mense verwagtinge oor verhoudinge (die term gehegtheid het 'n oorsprong in die klein kind se hegte verhouding met die primêre versorger). Wanneer hierdie teorie op volwasse verhoudinge toegepas word, ontstaan verwagtinge. Indien iemand 'n ondersteunende en vertrouensverhouding met 'n primêre versorger gehad het, kan voorsien word dat so iemand as volwassene dienoooreenkomstig ondersteuning en vertrouwe sal nastreef (Bartholomew, 1990; Bowlby 1969, 1980; Hazan & Shaver 1987; Shaver & Hazan, 1992). Alhoewel die gehegtheidsteorie dikwels toegepas word in navorsing oor romantiese verhoudinge (Feeney & Noller, 1990; Hazan & Shaver, 1987), lê die belangrikheid daarvan vir my studie in die individu se soeke na hegte verhoudinge waarbinne behoeftes vir sekuriteit en bemoediging bevredig kan word. My studie was nie daarop gerig om die deelnemers oor hul jong dae te ondervra en om gehegtheidstyle van deelnemers te probeer bepaal en verklaar nie, maar eerder om die huidige, individuele behoeftes wat mense

openbaar (onder andere aan sekuriteit, vertrouwe en bemoediging) te probeer identifiseer en verklaar.

Levinger se ontwikkelingsteorie

Levinger en Levinger (2003) noem vyf stappe in die ontwikkeling van 'n verhouding. Die eerste is die kennismakingsfase, wat vir ewig kan duur en gebaseer is op ervaringe in vorige verhoudinge. Hierdie ervaringe kan aspekte soos voorkoms insluit. Die opboufase dui daarop dat mense mekaar begin vertrou en begin omgee vir mekaar. Indien daar aspekte soos gemeenskaplike agtergrond en doelwitte teenwoordig is tydens hierdie fase, behoort die verhouding voort te gaan. Die voortsettingsfase dui op toewyding in die verhouding. Hierdie fase is langdurend en stabiel en groei vind plaas. Die agteruitgangfase is nie in alle verhoudinge teenwoordig nie. Waar hierdie fase wel voorkom, is duidelike tekens aanwesig van negatiewe emosies, ontevredenheid en verveling. Laastens kenmerk die eindfase die einde van 'n verhouding. Hierdie teorie is waardevol vir my studie in die sin dat ek verskeie prosesse van verhoudingstigting in verhoudinge in die bategebaseerde benadering kan sien. Verder sou ek moontlik sekere optredes ten opsigte van verhoudinge in 'n BGI-groep kon verklaar indien vasgestel kon word in watter ontwikkelingsstadia die groep is.

2.2.1.3 'n Opvoedkundige sielkundige perspektief op verhoudinge

Vervolgens bespreek ek verskillende teorieë en sieninge oor verhoudinge in opvoedkundige sielkunde.

Ekosistemiese teorie

Soos wat ek dit ter inleiding in hoofstuk een gestel het, is die ekosistemiese teorie 'n integrasie van die ekologiese en sisteemteorie (Donald *et al.*, 2002). In die hieropvolgende afdeling bespreek ek die ekosistemiese teorie soos van

toepassing op die opvoedkundige sielkundige veld, en met spesifieke verwysings na verhoudinge.

Ekologie dui op die studie van verhoudinge tussen lewende organismes en hul omgewings. Hierdie beginsel word in my studie toegepas op die bategebaseerde verhouding tussen individue en hul omgewing, wat ander mense kan insluit. Die sisteemteorie is ook belangrik vir my studie aangesien hierdie teorie die verbintnisse en interafhanklikheid tussen elemente beskryf (Kingket & Verkuyken, 1999). Sisteem dui op die beginsel dat 'n fenomeen nooit in isolasie bestaan of bestudeer kan word nie, maar slegs binne interafhanklike kontekste. Verhoudinge tussen subsisteme is fundamenteel en die eienskappe van sisteme ontstaan uit die interaksie van die dele.

Vir my impliseer interaksie dat kommunikasie en terugvoermeganismes tussen verskillende dele onontbeerlik is vir die funksionering van die sisteem (Semenya, 2002). Ek ondersteun die siening dat verhoudinge ontwikkel in 'n konteks waaruit individue nie verwyder of onafhanklik van hul omgewing gesien kan word nie. Die verhoudinge tussen die komponente van 'n sisteem skep grense om die sisteem en bepaal watter gedrag vir die sisteem aanvaarbaar is. Die ekosistemiese teorie inkorporeer alle afhanklike kontekste. Vir my studie impliseer die ekosistemiese teorie byvoorbeeld dat die deelnemers in die BGI-groepe verhoudinge ervaar, leef en ontwikkel in die verskeie omgewings waarin hulle hulself bevind. Verder aanvaar ek dat die bategebaseerde omgewings onderling met mekaar verband hou. 'n Voorbeeld van so 'n omgewing waarin die deelnemers aan hierdie navorsingsprojek hulle bevind is die BGI-groepe. Ander voorbeelde van omgewings waarvan hulle deel kan wees, sluit in: as onderwysers by hul onderskeie skole, in hul gesinne en as lede van hul gemeenskappe. Nie een van hierdie omgewings of sisteme kan volgens my geïsoleerd funksioneer nie.

Vanuit die ekosistemiese teorie kry strukture (waarin die deelnemers hulle in hierdie studie bevind), net soveel klem as die prosesse en interaksies wat binne die strukture voorkom. In hierdie studie bekyk ek deelnemers se ervaringe van die konstruk van verhoudinge vanuit 'n spesifieke sisteem, naamlik 'n BGI-groep

wat in bepaalde subsisteme funksioneer (onder andere skole en gemeenskappe). Die interaksie van individue met hul sisteme in hul omgewing is dus volgens hierdie teorie pertinent.

Bronfenbrenner (1986) beskryf in sy ekologiese model van kinderonwikkeling die verskillende kontekste en dimensies waarin mense hulself kan bevind. Ek bespreek vervolgens hierdie dimensies soos wat hulle op my studie van toepassing is. Die eerste dimensie is *persoonfaktore* en vir my studie behels dit onder meer die onderwyser, as deelnemer aan my studie, se gedrag en reaksies op insette van ander. 'n Voorbeeld hiervan kan die temperament van die onderwyser wees. Nog 'n dimensie van Bronfenbrenner se model is die verskillende *subsisteme* waarin deelnemers hulself kon bevind. Voorbeelde relevant tot my studie is dat die deelnemende onderwyser gelyktydig deel kon wees van die BGI-groep, 'n onderwyser in die skool, moontlik deel van 'n familie en lid van die betrokke gemeenskap. 'n Verdere dimensie in die ekologiese model is die *tydsraamwerk* waarin verandering plaasvind. Aangesien die BGI my fenomenografiese onderhoude (data-insameling) voorafgegaan het, het heelwat tyd in hierdie studie verloop. Veranderinge in die persoon en/of omgewing/sisteme kon derhalwe plaasvind, met moontlike subsisteme wat die geheel kon beïnvloed. 'n Voorbeeld van 'n ekologiese tydsraam kan wees waar 'n onderwyser wat tuis spanning ervaar, dienooreenkomstig probleme by die skool en tydens die BGI ervaar. Die laaste dimensie in Bronfenbrenner se model is *prosesfaktore*. Gebeure geskied nie in isolasie nie. Derhalwe is die proses wat met verhoudinge verband hou, belangrik vir perspektief op verhoudinge as 'n fenomeen.

Wanneer ek die konstruk van verhoudinge binne die BGB vanuit 'n ekosistemiese teorie oorweeg, huldig ek die standpunt dat die geheel groter is as die som van die dele: $1+1=3$. In hierdie "bewerking" simboliseer die drie elemente die twee individue en hul interaksie. Volgens my verskaf die interaksie die konteks van die verhouding. Indien die sisteem uitbrei en meer lede betrek, word die interaksie tussen sisteme gevolglik meer kompleks. In dié verband konstateer Ebersöhn en

Eloff (2006) dat individue sisteme kan verryk en versterk indien hulle bates kan deel.

Die volgende sisteme maak deel uit van Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Donald *et al.*, 2002), met die nodige toepassings op my studie: Die *mikrosisteem* omsluit die onmiddellike omgewing waarin mense hulle bevind. Hierdie omgewing kan 'n daaglikse invloed uitoefen en sluit in my studie onder andere die skool, kollegas en familie in. Volgens Donald, Lazarus en Lolwana (2002) is dit belangrik om alle individue en hul dinamiese interaksie met en beïnvloeding deur hul onmiddellike sisteme te verstaan. Die *mesosisteem* bestaan uit 'n aantal mikrosisteme en verhoudinge wat ontstaan tussen verskillende mikrosisteme. In my studie is 'n voorbeeld van so 'n sisteem die interaksie tussen 'n deelnemer van die BGI-groep en kollegas by dieselfde skool wat nie deel van die BGI-groep is nie. Die *ekosisteem* verwys na een of meer omgewings waarby mense nie direk betrokke is nie, maar wat hulle wel kan beïnvloed. Ekosisteme kan byvoorbeeld in my studie die onderwysdepartement se beleid oor die onderwyser-leerder-ratio by 'n skool wees. Die *makrosisteem* verwys na die gesindhede, waardes, norme en ideologieë van die gemeenskap waarin mense hul bevind.

Swart en Pettipher (2005) stel dit dat die oorsaak of oplossing vir 'n probleem nie in een enkele sisteem bekyk behoort te word nie. Ek is insgelyks van mening dat verhoudinge verstaan kan word deur na die eienskappe van en die interaksie tussen die verskillende sisteme te kyk. In my studie kon ek kyk wat die konteks is waarin verhoudinge binne die bategebaseerde benadering plaasvind.

Interpersoonlike sisteemteorie

'n Variasie op die ekosistemiese teorie is Connors (2007) se interpersoonlike sisteemteorie. Wanneer mense vir enige doel saamkom, ontstaan verhoudinge of 'n groep met die eienskappe van 'n lewendige, groeiende entiteit. Volgens Connors (2007) kan verhoudinge en groepe vergelyk word met ander lewende wesens in die sin dat verhoudinge asemhaal, eet en verander net soos ander wesens. Ek brei uit op laasgenoemde stelling: volgens my staan individuele

behoefte en groepsbehoefte naas mekaar. Na my mening moet hierdie behoeftes in balans wees om individuele en groepsbehoeftebevrediging te verseker. Volgens Connors (2007) kan die interpersoonlike sisteemteorie verhoudinge verklaar, waar verhoudinge as deel van sisteme oorweeg word. Aangesien dit wat leef, deel is van sisteme, kan 'n beter begrip van verhoudinge as fenomeen verkry word wanneer sisteme begryp word.

2.2.1.4 Menslike verhoudinge en menslike hulpbronne – 'n perspektief op verhoudinge

Aangesien ek na onderwysers se verhoudinge binne hul werksomstandighede kyk, bespreek ek ook Baron en Paulus (1991), wat die mens in sy werksomstandighede bestudeer. Volgens hierdie denkers is menslike verhoudinge gemoeid met die faktore wat effektiewe verhoudinge in organisasies of die werkplek aanhelp of verhinder. Die klem val hier op insig in interpersoonlike verhoudinge binne organisasies en werksomstandighede. In sulke menslike verhoudinge word veral klem gelê op aspekte soos kommunikasie, leierskap en motivering asook die realisering van individuele en groepsdoelwitte binne die organisasie of werk. Die menslike-verhoudingsbeweging het tot stand gekom uit die humanistiese sielkunde as gevolg van 'n poging van besigheidsbestuurders en hul adviseurs om meer sensitief teenoor werknemers te wees en hulle eerder as mense te hanteer en nie as deel van die produksieproses nie (Du Brin, 2000). Volgens Baron en Paulus (1991) bestaan daar verskeie redes waarom mense interpersoonlike verhoudinge aanknoop. Hierdie redes sluit in 'n natuurlike behoefte om aan 'n groep te behoort, 'n positiewe assosiasie met mense en 'n behoefte aan sosiale stimulasie.

Baron en Paulus (1991) sluit aan by die kommunale en uitruilingsverhoudingsteorie (soos bespreek in 2.2.1.1) deur aan te voer dat mense by groepe aansluit ter wille van moontlike belonings, soos finansiële, emosionele of sosiale belonings. Shaver en Buhrmeister (1983) verduidelik dat twee basiese tipes belonings bestaan wat individue van 'n groep kan benodig. Die basiese belonings is sielkundige intimiteit (affeksie en warmte, positiewe terugvoering,

selfopenbaringe, sekuriteit, emosionele ondersteuning en wedersydse omgee) en geïntegreerde betrokkenheid (genotvolle aktiwiteite, sosiale identiteit, sosiale vergelyking, toepassing van vaardighede, toepassing van mag en invloed en om ondersteuning te kry vir waardes en norme). Indien 'n verhouding nie hierdie behoeftes bevredig nie, ervaar die individu negatiewe emosies soos onder andere eensaamheid.

Du Brin (2000) beskryf nog 'n teorie wat verhoudinge verklaar, naamlik die *balansteorie*. Volgens dié teorie verkies mense verhoudinge wat gebalanseerd is. Indien mense oorwegend dieselfde is as ander met wie hulle in 'n verhouding staan (balans), maak dit sin dat hulle van die ander persoon sal hou. Mense wat dieselfde is, bevestig mekaar se opinies en waardes. Dit is gewoonlik gerusstellend en belonend indien iemand dieselfde waardes het of met ander saamstem. Hierdie teorie kan waarde vir my studie hê indien ek kan bepaal in watter opsig die deelnemers waarde geheg het aan ooreenkomste tydens verhoudinge binne die bategebaseerde benadering.

Aangesien die onderwysers wat aan my studie deelgeneem het, deel was van 'n BGI-groep (en op 'n breër vlak 'n organisasie) en ook moontlik deel van ander sisteme, kon ek in my studie nie slegs oorweging skenk aan perspektiewe en teorieë oor interpersoonlike verhoudinge nie. In my beskouing van die konstruksie van verhoudinge moes ek ook teorieë bestudeer wat op groepe en spesifiek spanwerk betrekking het. Du Brin (2000) merk op dat 'n span 'n spesiale groep is. Die onderskeid tussen 'n span en 'n groep is dat daar nie altyd spanwerk in 'n groep teenwoordig is nie. Spanlede het aanvullende vaardighede, is toegewy aan 'n gemeenskaplike doel en volg 'n spesifieke benadering tot 'n taak. Hulle deel dikwels leierskap, en verantwoordelikheid en eindprodukte is samewerkingsprodukte. Die BGI-groepe sou volgens bogenoemde kriteria kwalifiseer as spanne.

Ek stem saam met Harari (1995) dat die volgende aspekte tydens spanwerk gewens is:

- spanlede wat aan die groep toegewy is en dieselfde doelwitte volg;

- lede wat mekaar vertrou en “oop” is met mekaar;
- lede wat besorg is oor mekaar se welstand;
- samewerking en individuele doelwitte wat in lyn is met groepsdoelwitte;
- belonings wat daarop gerig is om groepsaktiwiteite te versterk; en laastens
- groepsaktiwiteite wat erkenning kry binne die organisasie (die skool in my studie se geval).

Vanuit 'n groepspektief op verhoudinge bespreek Lussier (1999) verskillende rolle wat tydens groeppinteraksie kan ontstaan. Die eerste stel groepsrolle wat hy bespreek is *taakrolle*, wat bestaan uit dit wat lede sê of doen om die doelwitte van die groep te probeer bereik. Hierdie rolle sluit onder meer in: beplanners, organiseerders, leiers, kontroleerders en objekverklaarders. 'n Volgende stel rolle is *groepshandhawingsrolle*, waar lede optree om die groep te ontwikkel en die groepsdinamiek te behou. Verbandhoudende rolle sluit in inisieerders (wat lede aan die gang en toegewyd kry), konsensus-soekers (wat al die lede se insette soek en konsensus wil kry), harmonieerders (wat harmonie in die groep bewerkstellig deur konflik te help oplos), hekwagters (wat toesien dat groepsnorme ontwikkel en afgedwing word), aanmoedigers (wat ondersteun en toesien dat lede se behoeftes vervul word) en kompromieerders (wat lede sover kry om kompromieë aan te gaan ter wille van groepskohesie) (Lussier, 1999). In terme van verhoudinge binne die bategebaseerde benadering erken ek die bestaan en moontlike relevansie van hierdie verskillende groepsrollen. Verder dink ek dat die aanwesigheid en afwesigheid van rolle die groepsdinamiek binne verhoudinge beïnvloed.

2.2.1.5 'n Opvoedkundige en filosofiese perspektief op verhoudinge

Buber (Buber & Smith, 2002) meld in sy filosofie oor verhoudinge twee tipes verhoudinge. Eerstens 'n “ek-jy”-tipe verhouding wat gekenmerk word deur wedersydse betrokkenheid van twee mense bymekaar in 'n intieme, naby verhouding soos vriende of gesinslede. Daar bestaan 'n spesiale band in hierdie tipe verhouding. Ek-jy-verhoudinge kan ervaar word deur byvoorbeeld vir ander om te gee of iemand te help. Empatie is 'n verdere kenmerk van ek-jy-

verhoudinge. Ten tweede bespreek Buber 'n "ek-dit"- of objektipe verhouding. Wanneer die verhouding tussen mense eensydig is, of mense in die verhouding onbetrokke is, word die ander persoon in die verhouding tot 'n "objek" gereduseer. Daar is 'n gebrek aan empatie in hierdie tipe verhoudinge.

Landman (1977) noem die volgende kernaspekte van verhoudinge as moontlike kriteria vir 'n liefdevolle omgee-verhouding: begrip vir mekaar se andersheid, beleving van mekaar se andersheid, agting vir mekaar – ongeag andersheid – en aanvaarding van mekaar. Aanvaarding impliseer 'n bereidheid om toe te tree tot die verhouding en 'n verbinding te vorm met jou medemens. Verder dui aanvaarding ook op versorging en om in liefde te handel deur ruimte/nabyheid te skep vir jou medemens. 'n Verhouding wat bogenoemde kriteria bevat, sal een wees waar mense behoort, aanvaar word, mekaar vertrou, omgee en saamwerk.

2.2.2 Opsomming

Tabel 2.1 dien as opsomming van die verskillende verhoudingsteorieë uit die verskillende navorsingsvelde wat ek bestudeer het en die moontlike betrekking daarvan op my studie. Na die tabel bespreek ek in die volgende afdeling die BGB.

Tabel 2.1: Opsomming van verhoudingsteorieë

Navorsingsveld	Teorie/Benadering	Opsomming	Moontlike relevansie vir my studie
Sosiologie en sosiale sielkunde	Sosiale normebenadering. Onderskeiding tussen kommunale en uitruiltipe verhoudinge	Sosiale norme bepaal individu se keuse van tipe verhouding en tipe beloning wat hulle verwag in die verhouding	Kan moontlik aandui wat as motivering dien vir deelname aan verhoudinge binne die bategebaseerde benadering
Sosiologie en sosiale sielkunde	Selfevaluerings-instandhoudingsteorie	Selfbeeld en sukses of mislukking van verhoudinge word bepaal deur gunstige/ongunstige vergelyking en/of refleksie	Kan bepaal of verhoudinge binne die bategebaseerde benadering positief of negatief ervaar word, en hoe individu hierdie verhoudinge ervaar



Navorsingsveld	Teorie/Benadering	Opsomming	Moontlike relevansie vir my studie
Sosiologie en sosiale sielkunde	Prosesteorie van emosionele beleving in konteks van interpersoonlike verhoudinge	As gevolg van interafhanklikheid tussen mense in 'n verhouding beïnvloed hulle mekaar se emosies, kennis en gedrag	Kan moontlik bepaal hoe verhoudinge binne die bategebaseerde benadering mense emosioneel, kognitief en gedragsgewys beïnvloed
Sosiologie en sosiale sielkunde	Interafhanklikheids-oriëntasieteorie en beleggingsteorie	Beskou die aard van die verhouding as belangrik tesame met individuele behoeftes	Poog om te bepaal wat die aard van verhoudinge binne die bategebaseerde benadering is, en tot watter mate en om watter redes mense toegewyd bly (of nie) in hierdie verhoudinge. Identifiseer individuele behoeftes sowel as groepwaardes en doelwitte in verhoudinge binne die bategebaseerde benadering
Sielkunde	Gehegtheidsteorie	Vertroue in en gehegtheid aan die primêre versorger in vroeë kinderontwikkeling bepaal vertroue in en vermoë om as volwassene verhoudinge te vestig	Individuele behoeftes aan onder andere sekuriteit, vertroue en bemoediging in verhoudinge kan moontlik geïdentifiseer en verklaar word
Sielkunde	Levinger se ontwikkelingsteorie	Verduidelik stappe waarin 'n verhouding ontwikkel	Kan moontlik ontwikkelingsfases van 'n verhouding binne bategebaseerde benadering eien
Opvoedkundige sielkunde	Ekosistemiese teorie	Verhoudinge geskied in sisteme.	Bied die konteks waarbinne verhoudinge binne die bategebaseerde benadering geskied naamlik mikro-, meso-, eko- en makrosisteme
Opvoedkundige sielkunde	Interpersoonlike sisteemteorie	Individuele behoeftes in groep moet in ewewig met groepsdoelwitte wees	Bepaal of individuele en groepsdoelwitte in ewewig is

Navorsingsveld	Teorie/Benadering	Opsomming	Moontlike relevansie vir my studie
Menslike verhoudinge en menslike hulpbronne	Menslike verhoudinge	Verhoudinge in organisasies en werksplekke lê veral klem op kommunikasie, leierskap, motivering, doelwitte en belonings	Stel vas hoe kommunikasie, leierskap, motivering, doelwitte en belonings realiseer in verhoudinge binne die bategebaseerde benadering
Menslike verhoudinge en menslike hulpbronne	Balansteorie	Mense soek balans in verhoudinge – ooreenkomste soos waardes en opinies	Bepaal of deelnemers in BGI waarde heg aan balans (ooreenkomste) in verhoudinge
Menslike verhoudinge en menslike hulpbronne		Groepsrolle (taakrolle en groepshandhawingsrolle) tydens groepsinteraksie	Stel vas of daar verskillende rolle in verhoudinge binne die bategebaseerde benadering vertolk is
Opvoedkunde en filosofie		Verhoudingsessensies: Begryping, beleving en aanvaarding vir “andersheid” in elke mens	Bepaal of die individuele “andersheid” aanvaar word
Opvoedkunde en filosofie	Martin Buber se “ek-jy”- en “ek-dit”-tipes verhoudinge	Ek-jy-verhoudinge is empatiese verhoudinge teenoor ek-dit- of objektipe verhoudinge wat onbetrokkenheid weerspieël	Bepaal of die tipe verhouding ’n ek-jy- of ek-dit-/objektipe verhouding is

2.3 BATEGEBASEERDE BENADERING

Soos reeds genoem, lê die moontlike waarde van my studie in die teoretiese kennisuitbreiding van verhoudinge binne die BGB. In hierdie afdeling bestudeer ek die voorkoms en aspekte van verhoudinge binne bestaande kennis met betrekking tot die BGB. Die BGB huldig die standpunt dat gemeenskappe en individue self oor die nodige bates beskik om “probleme” op te los. Deur met hierdie bates te werk en hulle te mobiliseer kan die veerkrag en welstand van die gemeenskap verhoog word (Ebersöhn & Eloff, 2006; Ferreira, Ebersöhn & Loots, 2008; Saylor, Graves & Cochran, 2006; Thompson, 2005). Die BGB lê klem op die bemagtiging van die individu in ’n gemeenskap eerder as ’n eksterne

diensverskaffer wat as “buitestaander-kenner” diens lewer. Eloff (2006) noem voordele van BGB-groepwerk, naamlik eienaarskap, gedeelde verantwoordelikheid, onmiddellikheid, relevansie en praktiese probleemoplossing, aanpasbaarheid, gedeelde ondersteuning en omgee, en individuele bemagtiging. Dit is dus duidelik dat die BGB 'n benadering is wat in die konteks van Suid-Afrika (met verskeie uitdagings, soos MIV/VIGS en armoede) sinvol kan wees om gemeenskappe se kernrol in die hantering van sosiale vraagstukke te erken. Ek stem saam met verskeie skrywers dat verhoudinge een van die belangrikste bates van die BGB is en dat hulle sentraal staan in die benadering (Bouwer, 2005; Ebersöhn, 2008; Ebersöhn & Eloff, 2006; Ferreira, 2008a, 2008b; Kretzmann & McKnight, 1993). Mathie en Cunningham (2003) beskou verhoudinge in die BGB wat ontstaan as gevolg van kollaboratiewe aktiwiteite, as potensiële ondersteuning vir BGI. Verder noem hulle dat verhoudinge binne die BGB 'n belangrike bate is omdat verhoudinge toegang bied tot ander bates.

2.3.1 Verhoudinge binne die bategebaseerde benadering (BGB)

Die BGB se terminologie mag soms verwarrend wees aangesien dit uit 'n wye verskeidenheid teorieë geneem is. In my literatuurstudie het ek bewus geword daarvan dat min direkte verwysings na die woord “verhoudinge” in BGB-literatuur bestaan. Ek het vir die doel van hierdie studie en in 'n poging om die konstruk van verhoudinge te verken en verstaan, gefokus op begrippe wat verhoudinge of aspekte van verhoudinge impliseer in die bronne tot my beskikking. Hierdie begrippe of terme word vervolgens bespreek. Die eerste begrip wat moontlik kan dui op verhoudinge is *samewerking*. Samewerking tussen lede van die gemeenskap is belangrik omdat verskillende lede in die gemeenskap, oor verskillende kennis, hulpbronne, vaardighede en talente kan beskik (Cloete 2003; Foster, 2001). Ebersöhn en Eloff (2006:7) noem dat samewerking en die bou van verhoudinge moontlik kan lei tot identifisering van bates: “Assets may be identified through processes of asset-mapping, collaboration and relationship building”. Vir my studie impliseer samewerking die samewerking tussen verskillende mense in die BGI-groepe, asook samewerking na buite met die

gemeenskappe waarin hul skole geleë is (Blumenthal & Yancey, 2004; Ferreira, 2007; Snow 2001).

'n Volgende moontlike begrip wat verband hou met verhoudinge is *leierskap*. Leierskap in BGI kan moontlik lei tot motivering in die groep en uiteindelik tot die instandhouding van gemobiliseerde bates. Beaulieu (2008:11) noem in dié verband dat gemeenskapsleiers hulle daarop moet toespits om plaaslike bates te gebruik om gemeenskappe te ontwikkel: “Community leaders who are committed to using the gifts and talents of local people, institutions and informal organizations to build a stronger, more vibrant community”. 'n Ander aspek wat hand aan hand met leierskap gaan is *delegering van take* – wie neem besluite, wie word ingesluit en wat word gedeel tydens die bategebaseerde intervensieproses (Ebersöhn & Eloff 2006:16): “The use of the asset-based approach has highlighted collaborative decision making, inclusion of all stakeholders and open access to information.”

Nog 'n begrip wat kan dui op verhoudinge is *verantwoordelikheid*. 'n Moontlike voordeel van verhoudinge binne die BGB is gedeelde verantwoordelikheid sodat meer doelwitte in die groep uitgevoer kan word en sodat spanwerk kan plaasvind in die groep (Ebersöhn & Eloff 2006:20): “...this nascent approach offers several, rather obvious, advantages: Shared responsibility...”.

Mag en beheer kom ook in die BGB voor. In verhoudinge binne die BGB bestaan die moontlikheid om oor meer mag te beskik ten opsigte van byvoorbeeld probleemoplossing. Wanneer daar mag in 'n verhouding bestaan, kan die party wat oor mag beskik volgens my ook beheer neem. Ek stem saam met Beaulieu (2008:12) dat gemeenskappe sterk vernootskappe (verhoudinge) binne die gemeenskap self moet hê om sodoende mag en beheer in die gemeenskap te hou en te verseker dat die gemeenskap se doelwitte aangespreek word:

“If a community does not have partnerships firmly established, it runs the risk of having outside resources dictate how things should be done in the community. Strong and active partnerships provide the mechanism to ensure outside resources are used to support priorities, strategies, and action plans the

community itself has endorsed, and not what some outside individuals or institutions have determined is best for the community.”

Behalwe die mag wat binne ‘n gemeenskap kan lê, kan individue ook persoonlike-, interpersoonlike- en ekonomiese mag verkry wanneer uitkomstebereik word (bates gemobiliseer word) in BGI (Saidi, Rosenzweig & Karuri, 2003; Karnpisit, 2000). Lede in die gemeenskap leer dus om hulself te help en om eie agente van verandering te word (Smart, 2003; Sewpaul, 2000)

Nog bategebaseerde verhoudingsbegrippe is *omgee* en *ondersteuning*. Volgens Ebersöhn en Eloff (2006) blyk een van die voordele van die BGB te wees dat lede vir mekaar en die gemeenskap omgee en ondersteun. Die toepassing hiervan op my studie is dat die deelnemende onderwysers aan my studie deel is van verskeie sisteme binne die skool en gemeenskappe waarby hulle betrokke is; en dat dit deel van die onderwyser se pastorale rol is om te ondersteun en om om te gee.

Afhanklikheid is nog ‘n aspek van verhoudinge wat voorkom in die BGB. In die BGB val die kollig (soos reeds verduidelik is in hoofstuk een) nie op die individu nie, maar op die breër sosiale sisteme waarin individue beweeg. Gemeenskappe staan saam en neem verantwoordelikheid vir hul gemeenskap (Lazarus, 2007). Daar bestaan ‘n interafhanklikheid tussen en in hierdie sisteme. Beaulieu (2008:12) verduidelik in dié verband die belangrikheid om batekaarte te maak ter wille van ‘n aanduiding van die interafhanklikheid tussen verskillende bates en sisteme:

“...asset mapping must take the essential step of linking these various talents and resources together. In isolation, these assets are likely to realize (at best) only modest advancements in the well-being of local people and their communities. Integration of these assets, however, provides the foundation for genuine improvements in the welfare of these people and their communities”.

Een van die aspekte van afhanklikheid is om te *deel*. Ebersöhn en Eloff (2006:29) noem dat dit belangrik is dat bates en vaardighede gedeel word in BGB verhoudinge: “A relationship is the basis of the asset-based approach. It involves a mutual sharing of skills, gifts, assets and talents, and mutual support.”

Die fokus moet nie uitsluitlik op die tekorte en behoeftes wees nie. Ek is bewus daarvan dat elke individu beskik oor sekere vaardighede, vermoëns en talente (bates). Indien die individu hierdie bates deel, sal die individu voel hy word gewaardeer en ook 'n nabyheid aan ander mense beleef. Die sisteme waarin die individu beweeg, sal verryk word deur die individu se bydrae: "The system in which the individual functions will also be enriched by the contribution that the individual makes" (Ebersöhn & Eloff, 2006:22). Indien vasgestel word of deelnemers in my studie met mekaar gedeel het, en wat hul gedeel het kan dit bydra tot die moontlike beskrywing van verhoudinge binne die BGB benadering.

Netwerke is nog 'n komponent van die BGB en verhoudinge. In terme van verhoudinge binne die BGB erken ek die belangrikheid daarvan om netwerke te vorm en só verhoudinge tussen sisteme te bou. Netwerke is een van die eienskappe van die BGB wat bates help mobiliseer en gemeenskaplike probleme oplos (Bouwer, 2005; Kretzman & McKnight, 1993; Rhee *et al.*, 2001). Beaulieu (2008:9) noem in dié verband dat die bou van netwerke sentraal staan in die BGB:

"...actively work to build links between local institutions with interests and capabilities that complement one another. These types of mutually beneficial relationships are what lies at the center of asset-based development".

Loots (2005) bevestig die belangrikheid van samewering in 'n gemeenskap en veral in dinamiese multi-funksionele gemeenskapssisteme. In sulke sisteme kan lede in die gemeenskap saam uitdagings hanteer. Alhoewel gemeenskappe dikwels oor voldoende bates in die gemeenskap beskik om uitdagings te hanteer is dit wel soms nodig om addisionele (eksterne) hulpbronne te verkry soos deur die gemeenskap besluit (Inkler & Hancock, 2003; Sims, 2002).

Toewyding is 'n belangrike kenmerk van verhoudinge binne die BGB. Hierdie BGB kenmerk sluit aan by 'n vorige kenmerk naamlik om te deel. Volgens my beteken toewyding waar 'n persoon in 'n verhouding binne die BGB hulself gee en toewy aan die doelwitte van die verhouding. Aangesien 'n BGI 'n proses is, is

toewyding van die individu aan die groep belangrik om uitkomst te bereik en in stand te hou (Ferreira, Ebersöhn & Loots, 2008).

Persoonlikheidseienskappe kan ook óf 'n bate óf 'n tekort aandui en sal verhoudinge in die BGI-groepe beïnvloed, volgens Ebersöhn en Eloff (2006:34): “They [persoonlikheidseienskappe] may also include abilities such as tolerance, social skills, effective problem solving and time management.” Ek stem saam met hierdie stelling en vir die doel van my studie moet ek bewus wees van moontlike aanduidings van die persoonlikheidseienskappe van die deelnemers ten einde die invloed daarvan op die BGI en verhoudinge binne BGB te bepaal en te verklaar.

Respek en vertroue is teenwoordig in 'n BGB. Ebersöhn en Eloff (2006) noem dat daar 'n vertrouensverhouding in 'n bategebaseerde verhouding bestaan sodat moontlike bates gesamentlik ontdek en gemobiliseer kan word. Vertroue moet egter nie net tussen die mense in 'n verhouding aanwesig wees nie, maar ook by die individu: “The intervention relationship therefore assumes trust, respect and a belief in an individual’s capacity to cope” (Ebersöhn & Eloff, 2006:5). Volgens Pinkett (2000) is vertroue onontbeerlik vir gemeenskapsbou.

Interpersoonlike en sosiale vaardighede is nie uniek aan die BGB nie. Dit is van toepassing op groepwerk en dus ook vir BGB-groepwerk. *Kommunikasievaardighede* is belangrik in die BGB om goeie verhoudinge te vestig en in stand te hou. In hierdie verband sê Ebersöhn en Eloff (2006:98): “In dealing directly with people, the asset-based approach supports skills in effective communication, decision making and networking. Knowledge of how people function must be converted into practical skills and techniques of teamwork.”

Die bategebaseerde benadering word beskou as 'n *houding* eerder as 'n implementeringsprogram (Ebersöhn & Eloff, 2006). Die keuse om die wêreld op 'n sekere manier te beskou, berus by die individu. Houdinge beïnvloed aksies. Die BGB neem die volgende standpunt in: “It is seeing all people as problem solvers rather than problems to be solved” (Ebersöhn & Eloff, 2006:44). Hierdie houding sal enige bategebaseerde verhouding versterk.

Tabel 2. dien as opsomming van die verskillende begrippe wat moontlik op verhoudinge of aspekte van verhoudinge binne die BGB dui uit literatuur wat ek bestudeer het.

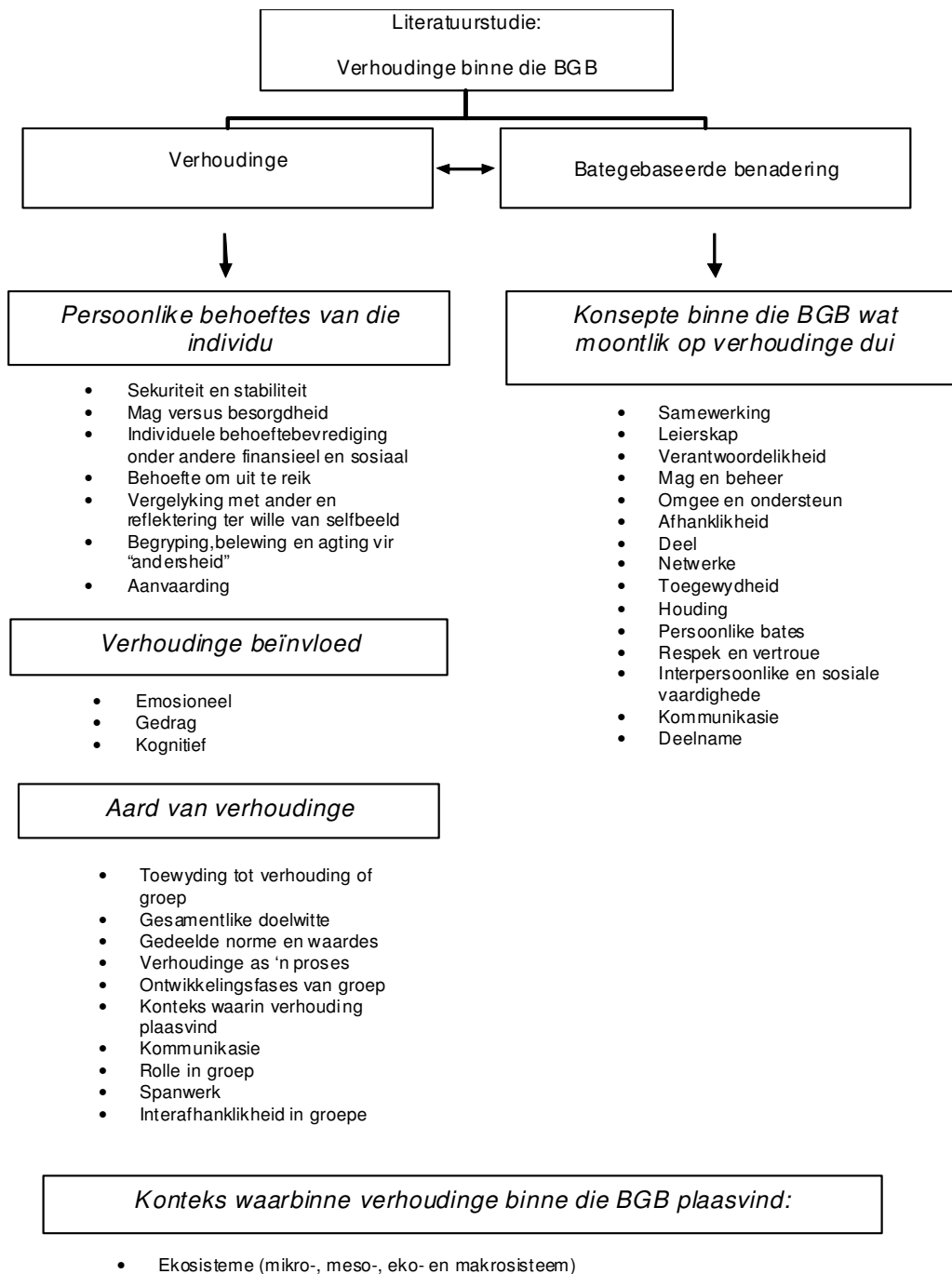
Tabel 2.2 : Opsomming van verhoudingsbegrippe binne die BGB

Begrip	Betekenis binne die BGB:
Samewerking	Lei moontlik tot identifisering van bates in individue en ook samewerking tussen sisteme
Leierskap en delegering	Motiveer groep, hou gemobiliseerde bates in stand, besluite word geneem en take uitgedeel
Verantwoordelikheid	Gedeelde verantwoordelikhede en duidelike doelwitte sodat spanwerk plaasvind
Mag en beheer	Mag hou beheer binne die bategebaseerde groep, sodat individue of organisasies van buite nie kan voorskryf nie.
Omgee en ondersteuning	Onderwysers as deelnemers se pastorale rol van omgee en ondersteun, voltrek in verhoudinge binne die BGB
Afhanklikheid	Afhanklikheid tussen en in sisteme
Deel	Deel gawes, bates, vaardighede en kennis in en tussen sisteme sodat sisteme ook deur individue verryk word
Netwerke	Lei moontlik tot mobilisering en instandhouding van bates
Toewyding	Ter wille daarvan om doelwitte te bereik
Persoonlikheidseienskappe	Persoonlikheidseienskappe soos onder meer swak uithouvermoë, tydsbestuur en probleemoplossingsstrategieë kan verhoudinge negatief beïnvloed
Respek en vertrou	Vertroue (en respek) in die individu en tussen persone in verhoudinge, versterk verhoudinge en persone se vermoë om aspekte te hanteer
Interpersoonlike-, sosiale- en kommunikasievaardighede	Goeie vaardighede is veral belangrik vir verhoudinge binne bategebaseerde groepwerk
BGB as 'n houding	Die individu kies om die wêreld op 'n sekere manier (positief of negatief) te beskou

2.4 KONSEPTUELE RAAMWERK VIR DIE STUDIE

In my konseptualisering van verhoudinge in die BGB het ek gesteun op die bestaande literatuur oor beide verhoudinge en die BGB soos uiteengesit in hierdie hoofstuk. Ek besef dat verhoudinge in die BGB kompleks is en uit verskillende aspekte bestaan. In die voorafgaande dele van dié hoofstuk het ek

gepoog om van dié verhoudingsaspekte te identifiseer. Figuur 2.2 dien as opsomming van my konseptuele raamwerk.



Figuur 2.2: Konseptuele raamwerk: Verhoudinge in die BGB

In my konseptuele raamwerk is die wisselwerking tussen verhoudinge en die BGB duidelik vanuit 'n ekosistemiese perspektief. Verhoudinge realiseer binne

sisteme (mikro-, meso-, eko- of makrosisteam). Ek het konsepte wat moontlik vanuit 'n BGBB-perspektief op verhoudinge dui, uitgelig op grond van die literatuur wat oor verhoudinge handel. Ek sluit 'n lys van hierdie konsepte in by my konseptuele raamwerk.

Ek beskou verhoudinge as die dinamiese interaksie tussen twee of meer mense. Gebaseer op my insigte vanuit die literatuurstudie kies ek om my begrip van verhoudinge uit vier oogpunte te beskryf vir die doel van hierdie studie. Ten eerste erken ek dat die individu oor sekere *behoefte* beskik. Individue verwag dat verhoudinge hierdie behoeftes kan bevredig. Hierdie behoeftes sluit in die behoefte aan sekuriteit en stabiliteit; mag versus besorgdheid; persoonlike behoeftebevrediging (onder andere finansiële en sosiaal); om uit te reik na ander; om jouself te vergelyk met ander; en self na te dink en te reflekteer.

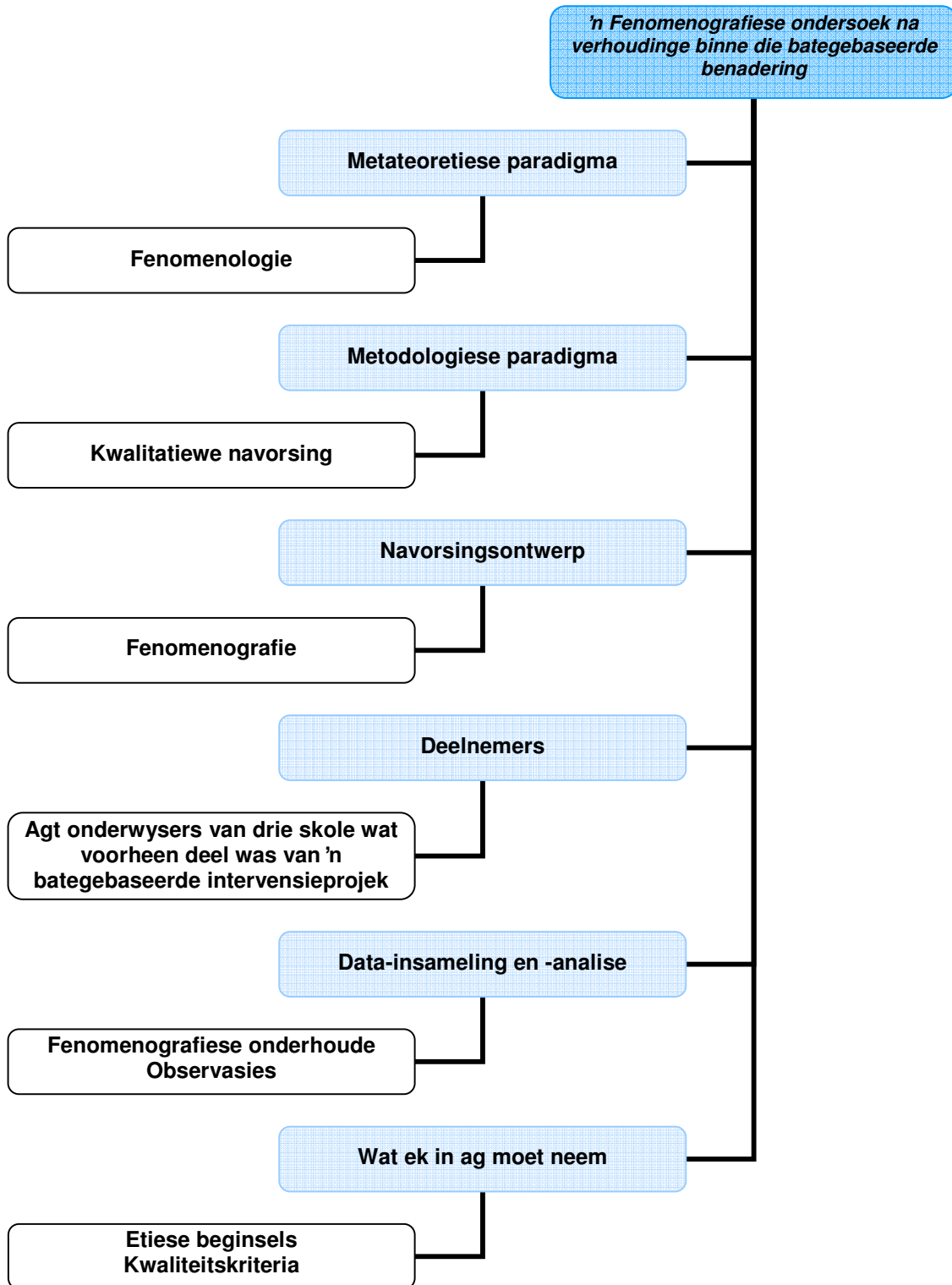
Ten tweede impliseer die bevrediging (of nie) van hierdie persoonsbehoefte in 'n verhouding 'n drieledige impak. Die drie vlakke wat in die proses van verhoudingsbehoeftebevrediging *beïnvloed* kan word, is emosioneel, kognitief en/of gedrag. Die derde aspek wat ek belangrik ag in die bestudering van verhoudinge is die *aard* van verhoudinge. Ek lys hier of groeplede toegewyd is of nie. Verder is die doelwitte wat 'n groep stel, van belang om die verhoudinge tussen lede te begryp. Ek beskou verhoudinge as 'n proses wat deur sekere ontwikkelingsfases beweeg. Kommunikasie tussen mense in 'n verhouding is na my mening 'n komplekse, noodsaaklike proses.

Ek het deur die literatuurstudie opnuut bewus geword van die verskillende rolle wat mense in groepe (en in verhoudinge) vertolk. Die verband tussen verhoudinge as spanwerk is verder vir my op die voorgrond aangesien ek die BGI-groep as 'n span beskou. Hierbenewens het interafhanklikheid tussen mense relevant geblyk aangesien balans waarskynlik tot harmonie in verhoudinge lei. Die vierde aspek wat ek in my konseptuele raamwerk as belangrik beskou, is die feit dat die *konteks* (sisteme) waarin verhoudinge plaasvind, 'n kernrol speel.

2.5 SLOTOPMERKING

Ek het die fundamentele konsepte in my studie, naamlik verhoudinge en die BGB in hierdie hoofstuk bespreek. Hierna het ek 'n konseptuele raamwerk vir my studie daargestel. Verhoudinge is vanuit verskillende teorieë bestudeer en my konseptuele raamwerk dien as 'n opsomming van die verskillende komplimenterende teorieë. Ek het gepoog om verskille en ooreenkomste in teorieë aan te dui. Die tweede deel van my konseptuele raamwerk handel oor begrippe binne die BGB wat moontlik op verhoudinge dui. In hoofstuk drie volg 'n uiteensetting van my empiriese navorsing, ten einde uiteindelik my navorsingsvrae te kan beantwoord.

Hoofstuk 3 in 'n neutedop



HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -STRATEGIE

3.1 INLEIDING

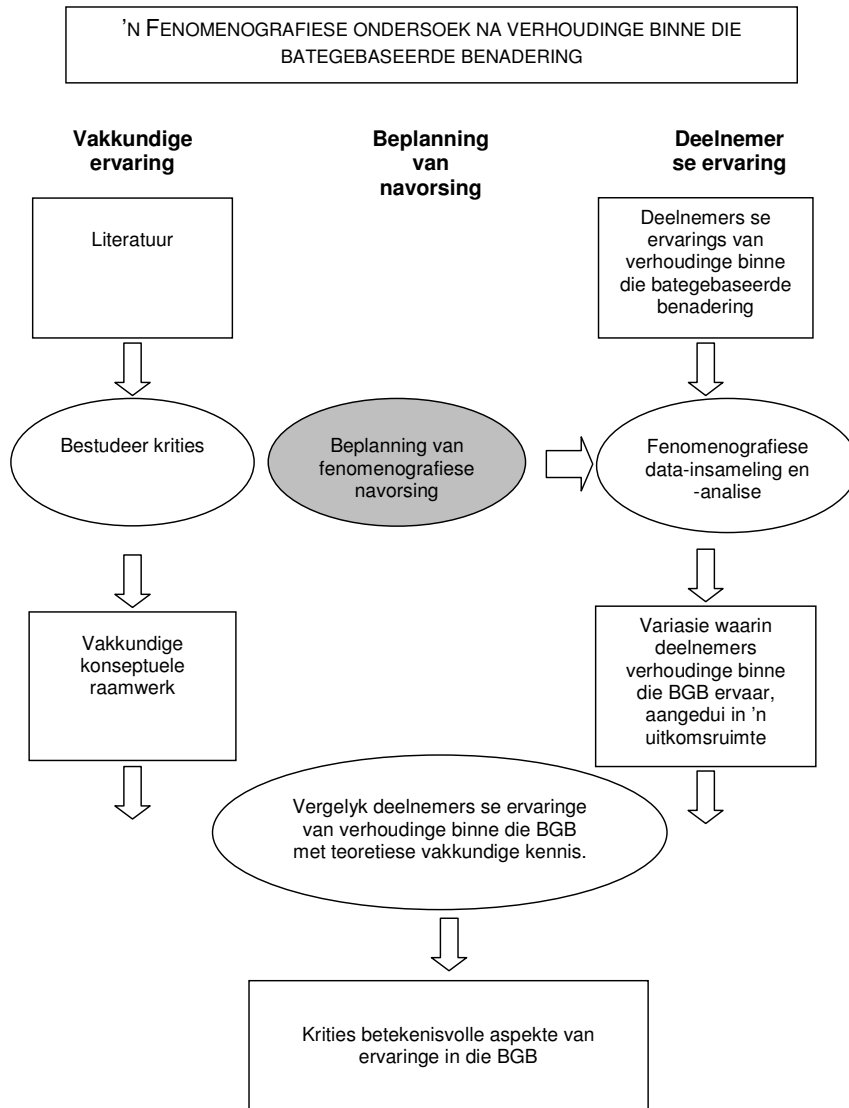
In die vorige hoofstuk is die konstruk van verhoudinge binne die bategebaseerde benadering (BGB) teoreties verken. Soos reeds genoem, is die doel van hierdie studie om die aanname te verken dat verhoudinge sentraal staan as veranderlike binne die BGB. Die konstruk van verhoudinge is teoreties beskryf 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 verwerk 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 konstruks). 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 ervaringe 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 ervaringe 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 konstruks 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.

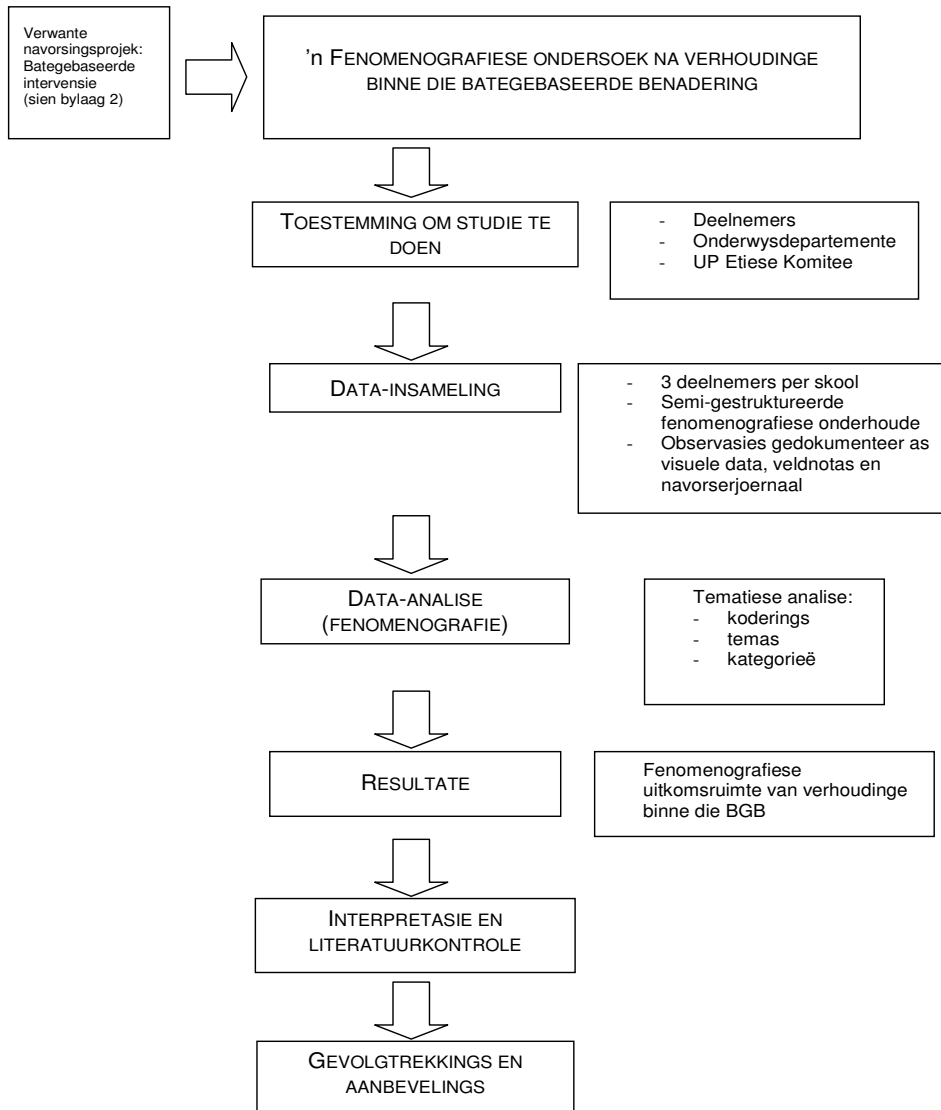
Aangesien 'n kwalitatiewe benadering deelnemers geleentheid gee om ervarings vrylik te deel, het dit beteken dat ek die verskillende deelnemers se unieke ervarings van die konstruks van verhoudings in 'n natuurlike omgewing kon verken, probeer verstaan, verklaar en beskryf (Hancock, 1998; Mouton, 2001;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

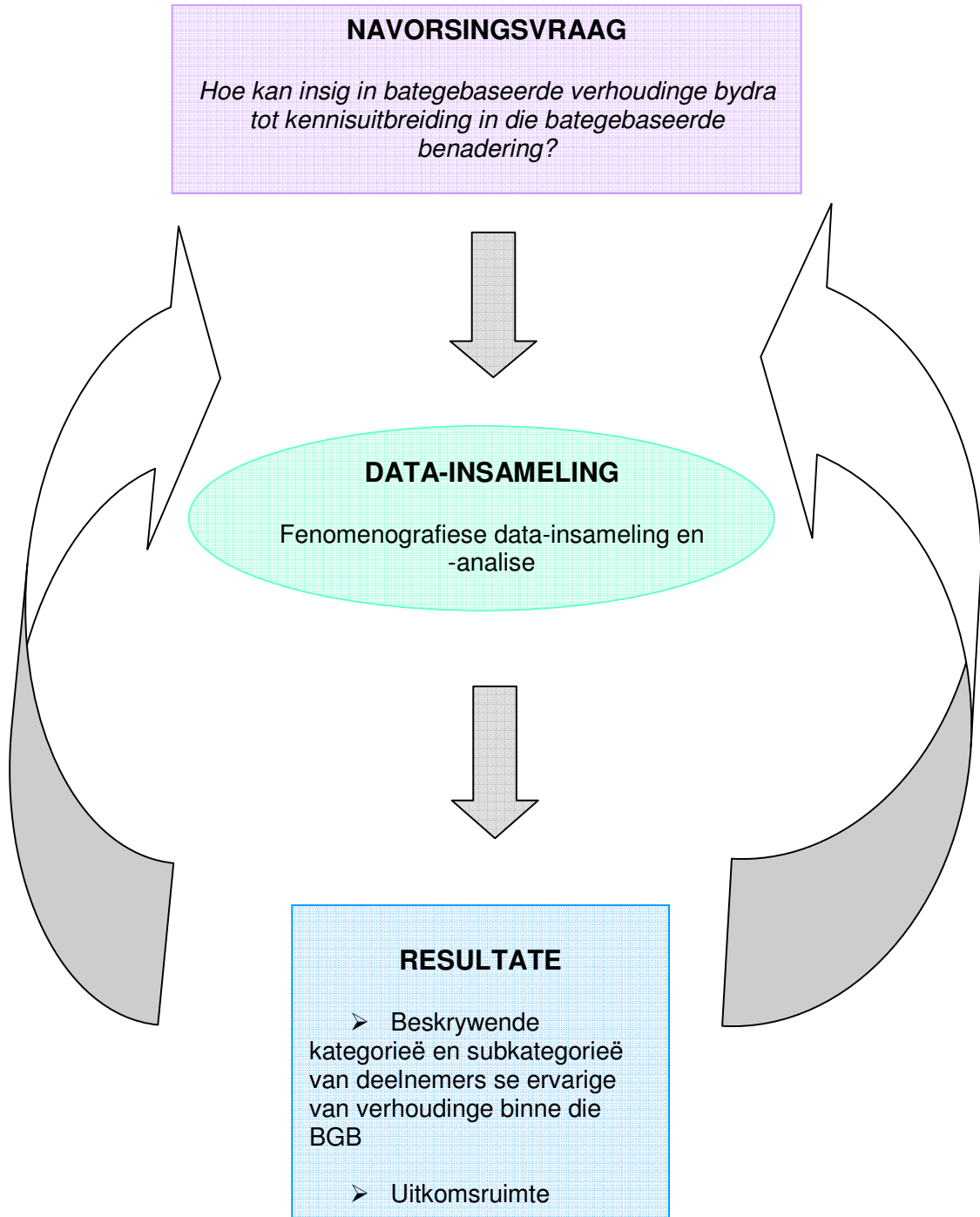
Volgens Krefting (1991) is neutraliteit die strategie om bevestigbaarheid in kwalitatiewe navorsing te verseker. Dit impliseer dat die instrument (navorser) oor geen vooroordele mag beskik nie sodat observasies nie verskillend hanteer word in verskillende situasies nie. Die neutraliteit is egter nie heeltemal moontlik nie omdat ek as navorser nie totaal buite die navorsing gestaan het nie. Om bewus te wees van en moontlike vooroordele te monitor was belangrik vir my as navorser. 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-navorser het ekstern 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 verhoudinge binne die BGB te verken. Ek het ook ander data-insamelingsmetodes en -instrumente gebruik. Verder het ek my rol as navorser 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 bevindinge.

Hoofstuk 4 in 'n neutedop

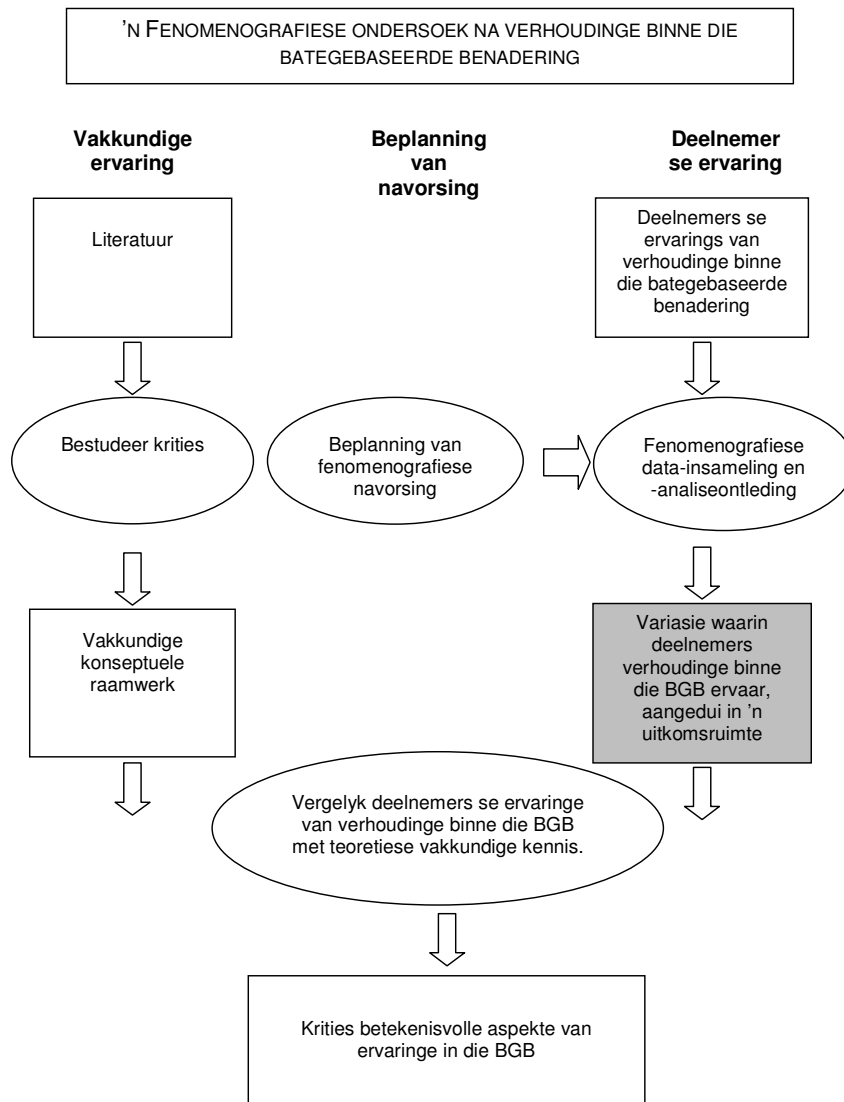


HOOFSTUK 4

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 hiërargiese, 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

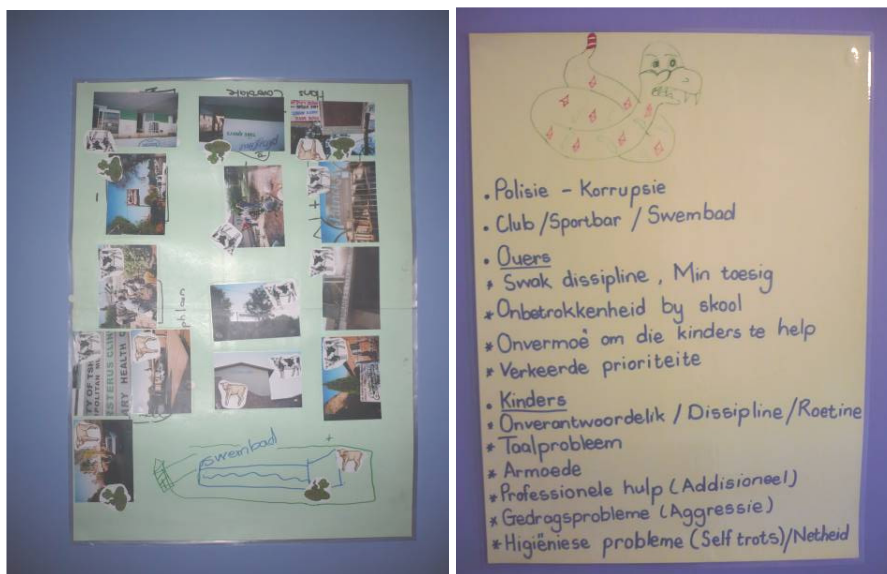


Foto 4.1: Fase 3 – batekaart (Skool 3)



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).



<i>Fenomenografiese onderhoud Skool en deelnemer</i>	<i>Geslag</i>	<i>Ouderdom</i>	<i>Onderwys-ervaring</i>	<i>Opleiding¹⁰</i>	<i>Pos</i>
				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: Navorsingskodule

<i>Datum</i>	<i>Navorsingsaktiwiteit</i>	<i>Deelnemers betrokke</i>
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

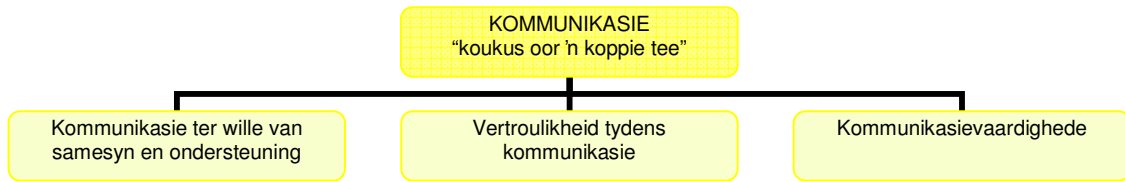
daarna is vrae oor verhoudinge in die BGB gevra. Later in die onderhoud is gefokus op vrae wat verbande en invloede van verhoudinge binne die BGB ondersoek. Die latere vrae het dus meer spesifiek geraak en insig geveerg. Voorbeelde van vrae wat gevra is, word in tabel 4.4 weergegee

Tabel 4.4: Fenomenografiese onderhoude: Voorbeeldvrae

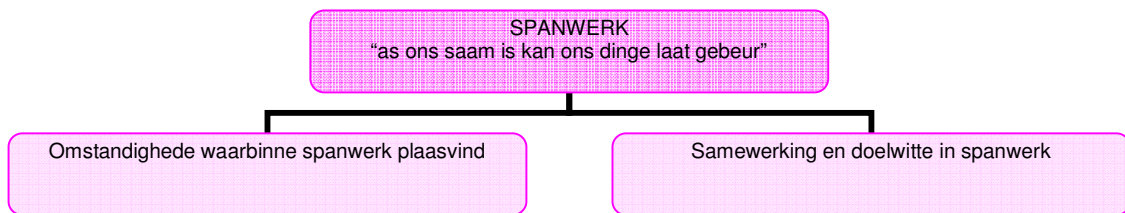
<i>Fokus van vrae</i>	<i>Voorbeeld van vrae</i>
Deelnemer se begrip van verhoudinge in die algemeen.	Wat verstaan jy as jy die woord “verhoudinge” hoor?
	Waaroor dink jy gaan verhoudinge?
	Wat beteken verhoudinge vir jou?
Verhoudinge in die BGB	Wat was die rol van verhoudinge binne die BGB?
	Wat was 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

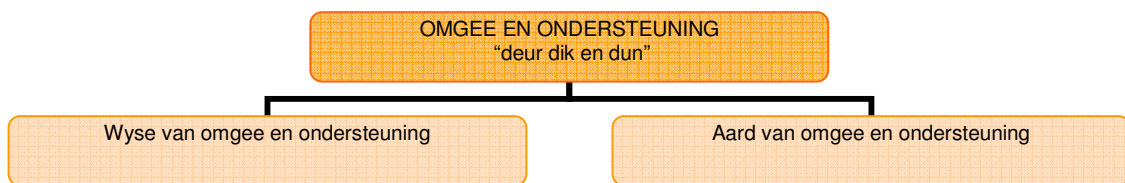
My analise van die fenomenografiese onderhoudstranskripsies (sien bylaag 3 vir voorbeeld) het vyf verskillende kwalitatiewe wyses geïdentifiseer waarop die deelnemers in hierdie studie die konstruk van verhoudinge binne die BGB ervaar het. Ek het resultate in verskillende kategorieë van ervaringe voorgestel. 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.



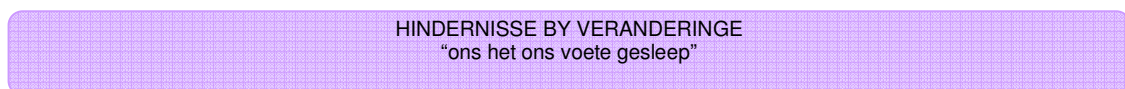
Figuur 4.2a: Kategorie 1 – kommunikasie



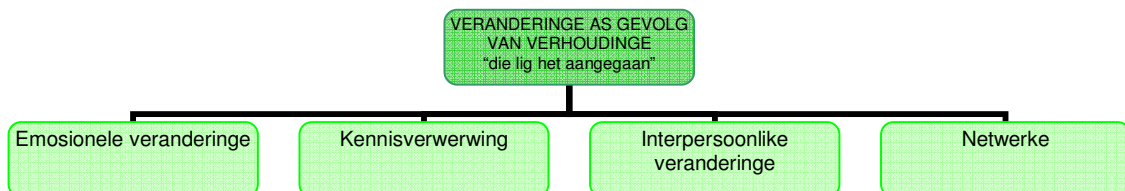
Figuur 4.2b: Kategorie 2 - spanwerk



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 werksinkels: “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 vertroue 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, benifited, 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 uitloopsel van die BGI was. Deelnemer 1 het die volhoubaarheid en bruikbaarheid van projekte beskou as uitkomst 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).

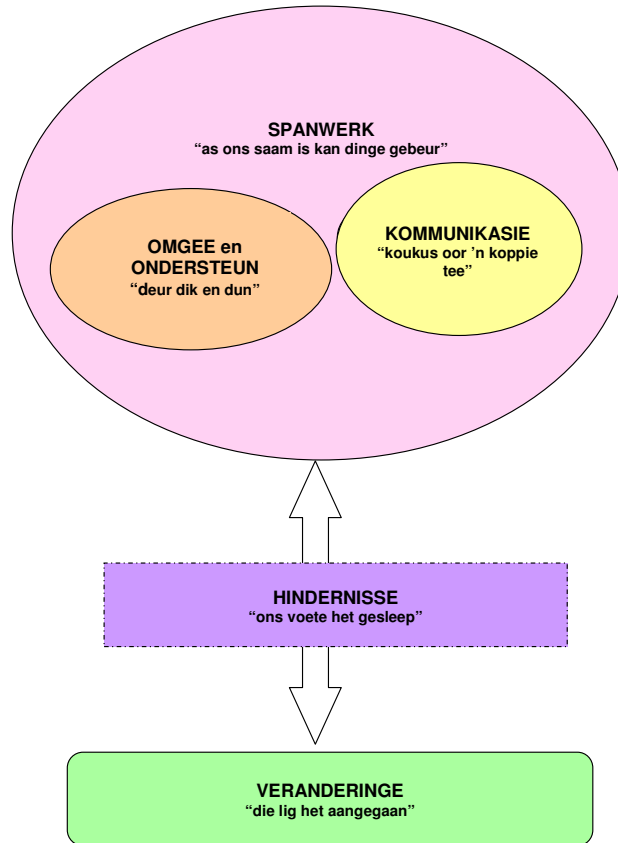
Gebaseer op die kategorieë en subkategorieë soos uiteengesit in die vorige afdelings, verskaf ek in die volgende afdeling die fenomenografiese uitkomsruimte wat uit die resultate van my studie voortgevloei het.

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.



Hoofstuk 5 in 'n neutedop

LITERATUUR:

(Teoretiese vakkundige kennis):

- Konseptuele raamwerk

NAVORSINGSRESULTATE:

(Deelnemers se ervaringe):

- Fenomenografiese uitkomsruimte

Vergelyk

BEVINDINGE:

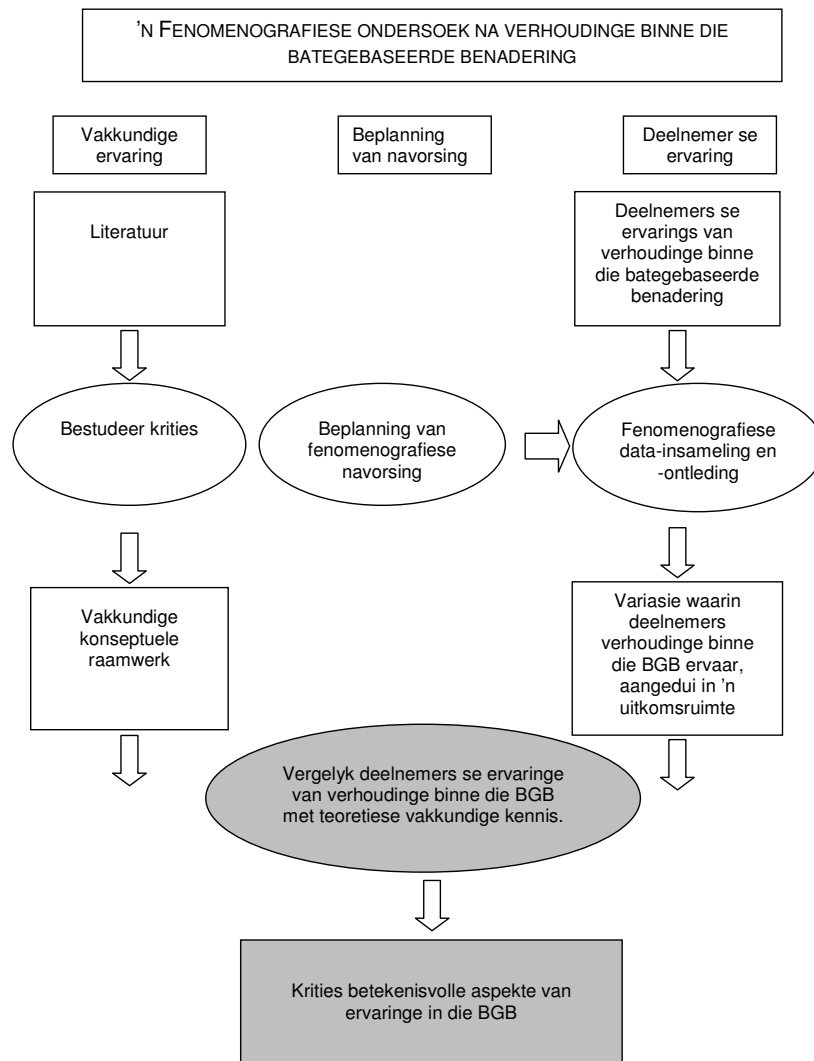
Hoe ervaar deelnemers
verhoudinge binne die
BGB?

HOOFSTUK 5

NAVORSINGSBEVINDINGE

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk het ek die resultate van my studie voorgelê volgens die kategorieë en subkategorieë wat ek uit my fenomenografiese data-analise verkry het. Die resultate is opgesom in 'n fenomenografiese uitkomsruimte. In hierdie hoofstuk vergelyk ek dié resultate met die literatuur, soos bestudeer en weergegee in hoofstuk 2. Ek benadruk die ooreenkomste sowel as die verskille tussen die bevindinge van my studie en die literatuur. In hoofstuk ses, die laaste hoofstuk, besin ek oor my navorsingsvrae en som my studie op. In figuur 5.1 dui die geskakeerde deel aan watter deel van die totale studie relevant is in hierdie hoofstuk.



Figuur 5.1: Raamwerk van die studie: deel van totale studie relevant tot hoofstuk vyf

5.2 BEVINDINGE VAN DIE STUDIE

Die primêre bydrae van hierdie studie is die kennisbydrae oor verhoudinge in die BGB. Vervolgens vergelyk ek die vakkundige kennis vervat in die bestaande literatuur (hoofstuk twee) met die ervaringe van die deelnemers (hoofstuk vier). Ek rig my bespreking deur die uitkomsruimte en kategorieë soos uiteengesit in hoofstuk vier. Hierdie bespreking van my navorsingsresultate word in drie dele verdeel op grond van die hiërargiese struktuur van my studie se uitkomsruimte,

soos bespreek in 4.4. Eerstens bespreek ek die “boublokke” van verhoudinge, naamlik spanwerk, omgee en ondersteun, en kommunikasie. Die meeste response van die deelnemers word by die kategorie van spanwerk ingesluit en dit is die kategorie wat die prominentste is. Soos ek in hoofstuk vier verduidelik het, word kommunikasie asook omgee en ondersteuning, beskou as voorvereistes vir spanwerk en word dit ook so visueel voorgestel in die uitkomsruimte. In my bespreking van die bevindinge (resultate in oorleg met bestaande literatuur) ten opsigte van hierdie drie boublokke van verhoudinge poog ek dus om fenomenografies die vraag: *Wat is verhoudinge in die BGB?* te beantwoord.

Vanuit die uitkomsruimte blyk dit verder dat bategebaseerde verhoudinge in verband staan met veranderinge. Derhalwe bespreek ek die veranderinge wat plaasgevind het in die betrokke subafdeling. Laastens kry bategebaseerde verhoudinge met hindernisse te kampe. Ek bespreek die hindernisse wat deelnemers ervaar het en die wisselwerking tussen hindernisse en bategebaseerde verhoudinge.

5.2.1 Spanwerk

In hierdie afdeling bespreek ek my bevindinge oor verhoudinge en spanwerk. Ek verwys eers na die omstandighede waarin spanwerk plaasvind en daarna na samewerking en doelwitte in spanwerk.

5.2.1.1 Omstandighede waarin spanwerk plaasvind

Deelnemers aan my studie het aangedui dat lede van ’n BGI-groep ’n groepsidentiteit bou op grond van die verhoudinge in die groep. Volgens deelnemers maak dieselfde omstandighede en ander ooreenkomste dit makliker om aan ’n span te behoort en beter saam te werk. Hierdie ooreenstemminge kan onder andere dieselfde sieninge en doelwitte wees. Hierdie bevindinge word bevestig deur die *balansteorie* soos beskryf deur Du Brin (2000) waarvolgens mense wat dieselfde is, of ooreenkomste toon, mekaar se waardes en opinies bevestig. Die deelnemers in BGI-groepe het aanvanklik nie dieselfde sieninge en

ooreenkomste gehuldig nie. Só het ek in die vorige hoofstuk aangedui dat 'n deelnemer genoem het dat die BGI-groep haar uit haar gemaksonde gehaal het en in die proses het sy nuwe mense leer ken. Indien Levinger se *ontwikkelingsteorie* (Levinger & Levinger, 2003) oorweeg word, is aspekte soos gemeenskaplike agtergrond en doelwitte nodig vir die eerste fase van verhoudingsontwikkeling naamlik die kennismakingsfase. Verder is die opboufase (mense begin mekaar vertrou en begin omgee vir mekaar) en die voortsettingsfase (toewyding in die verhouding) relevante fases in bategebaseerde verhoudinge. Vir bategebaseerde verhoudinge hou die balanstorie en die ontwikkelingsteorie dus bepaalde implikasies in. Alhoewel die lede in die BGI-groep wel waarde gehag het aan ooreenkomste, en die ontwikkelingsprosesse van verhoudinge gemeenskaplikheid vereis, het hulle verhoudinge tog gevestig geraak ondanks die aanvanklike afwesigheid van ooreenstemminge. Waarskynlik was verhoudinge in die BGI-groep so gestruktureer dat balans moontlik was. Vervolgens het die groepe nuwe gemeenskaplikhede en ooreenkomste ontdek ter wille van spanwerk en die bereiking van doelwitte. Lussier (1999) verduidelik dat hoe sterker ooreenkomste en gemeenskaplike doelwitte in 'n groep is, hoe sterker is groepskohesie en suksesse in die groep se doelwituitvoeringe. Die moontlikheid bestaan dat die BGB so 'n raamwerk vir die verhoudingstigting en gedeelde doelwitte skep, wat kulmineer in 'n groepsidentiteit, groepskohesie en die bereiking van groepsdoelwitte.

Vanuit die resultate van my studie het deelnemers individuele en gemeenskapsbehoefte geïdentifiseer. Deelnemers verwag dat die individuele behoeftes soos respek, omgee, deel van kennis en emosies, sekuriteit, sosiale bevrediging, aanvaarding en moontlik ook beloning vir groepsdeelname, in bategebaseerde verhoudinge bevredig moet word (nie-tasbare belonings). Uit die *interafhanklikheidsoriëntasie en beleggingsteorie* blyk dit dat individuele behoeftes in verhoudinge aangespreek word. Die behoefte aan aanvaarding word in die literatuur bevestig deur die verhoudingsessensies van Landman (1977) waarvolgens die individu 'n behoefte toon om aanvaar te word deur ander.

Volgens die denker moet mense mekaar se “andersheid” probeer begryp en respekteer. Ander individuele behoeftes wat in verhoudinge bevredig kan word en relevant is tot die resultate van my studie vind aanklank by Giddens (1991) se teorie, en is onder meer kameraadskap, om te behoort, genot te ervaar, te beheer en om te gee. Die BGB-literatuur (Beaulieu, 2008) lê sterk klem op die behoefte aan die bemagtiging van en samewerking in gemeenskappe om beheer van hulle eie probleme te neem, as konsepte van die BGB. In aansluiting hierby lig Ebersöhn en Eloff (2006) samewerking, omgee en ondersteuning, deel van bates, netwerkskepping, toewyding, respek, vertrouwe en kommunikasie as eienskappe van die BGB uit. Dit blyk uit hierdie bevindinge dat bategebaseerde verhoudinge 'n individu die geleentheid bied om individuele behoeftes en behoeftes van die gemeenskap te bevredig.

Deelnemers aan my studie het onderlinge respek in 'n vertrouensverhouding as 'n belangrike verhoudingskomponent uitgesonder. Verder het deelnemers respek en vertrouwe asook kommunikasie in verhoudinge as moontlike redes genoem vir die sukses van BGI. Uit die literatuur kan die *gehegtheidsteorie* hier betekenisvol wees (Bartholomew, 1990; Bowlby, 1969,1980.) Die individu poog volgens hierdie teorie om hegte interpersoonlike vertrouensverhoudinge in die volwasse lewe aan te knoop en sodoende individuele behoeftes van sekuriteit en bemoediging te bevredig. Dikwels kom daar angstigheid by mense in verhoudinge voor. Hierdie angstigheid is as gevolg van onsekerheid tydens 'n nuwe verhouding, of omdat diegene in verhoudinge nie altyd seker is oor die betekenis van boodskappe nie (Martin & Thomas, 2000). Hierdie gevoelens word volgens die skrywers vervang deur gevoelens van aanvaarding, familiariteit, vertrouwe en sekuriteit indien die verhouding voortduur en ooreenkomste tussen mense ontwikkel. In aansluiting hierby noem Giddens (1991) dat verhoudinge slegs sal voortbestaan indien daar vertrouwe tussen die mense in die verhouding bestaan. Frei en Shaver (2002) noem dat hul navorsing bewys het dat respek in verhoudinge belangriker geag is deur deelnemers as liefde, aangetrokkenheid en positiewe persoonlikheidseienskappe.

Die “behoefte” wat deelnemers ten opsigte van kommunikasie in verhoudinge toon, kan moontlik verklaar word aan die hand van een van die sosiale motiewe vir verhoudinge volgens Ruben, Perse en Barbato (1988): plesier (dit is lekker “koukus oor ’n koppie tee”), affeksie (om ander te help), insluiting (om te “behoort”), ontsnapping (om iets uit te stel wat ek eerder moes gedoen het), ontspanning, beheer (ek wil iets hê van iemand anders). Vir die deelnemers was die behoefte om nabyheid te ervaar, een van die redes vir kommunikasie. Die drang om individuele behoeftes aan respek, vertrouwe en kommunikasie te bevredig, kan dus moontlik ’n rede wees waarom individue tot bategebaseerde verhoudinge toetree. Bategebaseerde verhoudinge kan ook gekenmerk word as vertrouensverhoudinge waarin respek en kommunikasie as belangrike vereistes figureer.

Opofferings, motivering en moeite is woorde wat deelnemers gebruik het om soms verhoudinge in die BGI-groep te handhaaf en derhalwe ’n sukses van die groep en spesifiek van groepsdoelwitte te maak. Verder het deelnemers in hierdie studie ook genoem dat dit belangrik is dat lede van BGI-groepe die groep en byeenkomste prioritiseer en dat groepslede belang moet stel in die groep se aktiwiteite. Volgens Harari (1995) sal ’n span suksesvol wees indien spanlede toegewyd is aan die groep. Hierdie stelling word bevestig deur die *interafhanklikheidsoriënteringsteorie* (Thibault & Kelly, 1959). Die veranderlike van “toewyding” word deur hierdie teorie uitgelig. Dié teorie beweer dat hoe meer toegewyd iemand aan ’n verhouding is, hoe meer opofferings sal so ’n persoon maak. Die teenoorgestelde van toewyding is akkommodering waar ’n groeplid slegs die groep bywoon omdat daar nie ’n beter alternatief bestaan nie. BGB-literatuur (Ferreira *et al.*, 2008) noem ook toewyding as ’n belangrike konsep. Martin en Thomas (2000) sluit hierby aan deur dit te stel dat toewyding in verhoudinge beïnvloed word deur individue se voorneme om uit te hou, die graad van langtermynoriëntasie en die vlak van gehegtheid. Dit wil dus voorkom asof die bategebaseerde verhoudinge gekenmerk kan word deur toegewyde mense wat opofferings (byvoorbeeld tyd, moeite en geld) sal maak ter wille van gemeenskaplike groepsdoelwitte.

5.2.1.2 Samewerking en doelwitte in spanwerk

Verhoudinge het in 'n groep voltrek en volgens deelnemers is spanwerk 'n sleutel tot suksesvolle BGI (in die skool en ook in die gemeenskap). Deelnemers het genoem dat individule bates gedeel word in bategebaseerde verhoudinge ter wille van verryking van sisteme. Samewerking is aangemoedig tydens BGI deur gesamentlike doelwitte te stel vir die groep (soos onder meer die maak van batekaarte). Uit die literatuur blyk dit dat 'n span 'n spesiale groep is, wat veronderstel dat daar spanwerk in die groep is. Spanlede het volgens Du Brin (2000) aanvullende vaardighede, is toegewyd tot 'n gemeenskaplike doel en volg 'n spesiale benadering tot 'n taak. Soos in 5.2.1.1 genoem, het deelnemers gemeld dat gesamentlike doelwitte bepalend was vir verhoudinge in 'n BGI-groep. In dié verband weerspieël deelnemers Harari (1995) se siening dat 'n suksesvolle span dieselfde doelwitte volg. Du Brin (2000) vul aan dat take, leierskap en verantwoordelikhede in 'n span gedeel word. Net so stel Ebersöhn en Eloff (2006) dit dat “om te deel” 'n BGB-konsep is. Vir my studie impliseer hierdie teoretiese insigte dat persone in bategebaseerde verhoudinge in groepe funksioneer wat as spanne geklassifiseer kan word: spanlede deel en die elemente van spanwerk word toegepas ter verryking van hul sisteme. Die stel en volg van gesamentlike doelwitte blyk 'n belangrike eienskap van bategebaseerde verhoudinge te wees.

In verhoudinge was samewerking 'n kernbeginsel vir die deelnemers. Die samewerking was nie net tussen groepslede nie, maar ook met die gemeenskap. Deelnemers het die opinie gehuldig dat persone effektief saamwerk in 'n verhouding waar 'n behoefte ontstaan om die gemeenskap by te staan. Deelnemers het samewerking met die volgende groepe genoem: ouers, leerders, kollegas, ander groepe in die skool en organisasies en instansies in die gemeenskap. Een van die doelwitte van deelnemers was om kollegas positief te beïnvloed om deel te neem aan BGI. In die verband dui BGB-literatuur aan dat samewerking in die BGB lei tot realisering van BGI-doelwitte (Ebersöhn & Eloff, 2006). Verder blyk dit vanuit die *ekologiese teorie* dat die individu interafhanklik is van sy omgewing (Cole & Cole, 2001). Net so inkorporeer die

*ekosistee*teorie alle afhanklike kontekste (Donald *et al.*, 2002). Verhoudinge en interaksie tussen sub sisteme is dus pertinent vir die funksionering van die sisteem. Hierdie interafhanklikheid tussen sisteme impliseer in my studie dat bategebaseerde verhoudinge voltrek word in die konteks van sisteme en dat bategebaseerde verhoudinge sistemies van aard is. Dit is van belang dat samewerking (op grond van bategebaseerde verhoudinge) in een sisteem uitbrei na samewerking in 'n volgende sisteem. Sodoende veroorsaak bategebaseerde verhoudinge 'n rimpeleffek van samewerking.

Die deelnemers in my studie het benadruk dat groepsrolle belangrik is in BGI-groepe. Deelnemers se siening dat veral die leiersrol belangrik vir die sukses van die groep en ook die span is, is duidelik in Du Brin (2000) se siening oor groepsleiding. Lussier (1999) bevestig hierdie bewering deur te noem dat die leier die groep kan fokus en ondersteun om doelwitte te bereik. Beaulieu (2008) stel dit dat leierskap 'n belangrike aspek in die BGB is. Leiers delegeer take, neem besluite en hou die bategebaseerde groep gefokus op doelwitte. Vervolgens noem en bespreek ek ook ander rolle wat volgens die ervaringe van deelnemers gefigureer het en ooreenstem met Lussier (1999) se groepspektief op verhoudinge. In terme van taakrolle het deelnemers take verdeel in die groepe tydens die BGI. Buiten leiers is ander groepsrolle wat na vore gekom het beplanners, organiseerders, kontroleerders en objekverklaarders. Volgens Lussier (1999) word hierdie rolle soms gedeel deur mense wat in verhoudinge staan.

'n Verdere stel rolle wat Lussier (1999) bespreek, is groepshandhawingsrolle ter wille van groepsontwikkeling en -dinamiek. Spesifieke groepshandhawingsrolle wat uit die resultate blyk, is harmonieerders wat konflik help opgelos het, asook aanmoedigers wat toegesien het dat daar aan lede se behoeftes voorsien is (ek maak in my refleksienotas en in foto 4.4 melding van kos wat deur een van die groeplede gemaak is). Hekwagters (wat toesien dat groepsnorme bygehou word) is nog 'n groepshandhawingsrol wat uit die resultate blyk. Die samestelling van 'n groep is volgens Tesser (1995) belangrik vir groepsprestasie. Tesser (1995) verduidelik dat individuele vermoëns wat groepsukses kan beïnvloed,

geïdentifiseer en ontwikkel moet word. Deelnemers het ook die behoefte uitgespreek dat individuele bates in die bategebaseerde groepe aangewys moet word. Alhoewel daar groepsrolle was, het die deelnemers gevoel dat hul opinies as ewe belangrik geag is en dat hul vrymoedig kon deelneem. Dit blyk dus dat groepsontwikkeling en -dinamiek in die bategebaseerde verhoudinge verkry is deur taak- en groepshandhawingsrolle. Net so word individuele bates in bategebaseerde verhoudinge geïdentifiseer ten einde korrekte groepsrolindeling te voltrek.

Ten einde groepsdinamiek en -motivering te handhaaf, was kommunikasievaardighede in verhoudinge vir die deelnemers belangrik. In die verband dui Ebersöhn en Eloff (2006) aan dat die BGB kommunikasievaardighede ondersteun aangesien mense sentraal staan in hierdie benadering. Verder noem Semanya (2002) dat kommunikasievaardighede in die sisteemteorie onontbeerlik is vir die funksionering van die sisteem. Net so benadruk Baron en Paulus (1991) dat kommunikasie in menslike verhoudinge (in 'n groep) bydra tot die realisering van die doelwitte van die groep. Ter aansluiting meld Reis en Rusbult (2004) dat sosiale vaardighede 'n voorvereiste is vir kommunikasievaardighede. Goeie kommunikasie beteken volgens hierdie skrywers om gedagtes effektief in verbale en nie-verbale aksies om te sit (korrek te enkodeer en te dekodeer). Wat saak maak is die boodskap wat ontvang is deur die ontvanger en nie die boodskap wat deur die afsender gestuur is nie. Kommunikasievaardighede het klaarblyklik verseker dat groepsdinamiek en -motivering in bategebaseerde verhoudinge en tussen sisteme gehandhaaf is.

5.2.2 Kommunikasie

'n Bespreking volg oor verhoudinge in die BGB in terme van kommunikasie. Ek verwys na kommunikasie ter wille van samesyn, vertroulikheid in kommunikasie en kommunikasievaardighede.

5.2.2.1 Kommunikasie ter wille van samesyn en ondersteuning

Die deelnemers aan my studie het 'n begeerte aangedui om sowel positiewe as negatiewe aspekte in hul lewens te kommunikeer in verhoudinge. In die verband het hulle ook 'n behoefte genoem om kwelpunte met mekaar te deel en om mekaar met raad by te staan. Vanuit die *interafhanklikheidsorientasieteorie* (Thibault & Kelly, 1959) kan verhoudinge en samesyn beskou word as 'n uitruiltransaksie. Lede in 'n verhouding sal bepaal of dit die moeite werd is om in die verhouding te bly en of individuele behoeftes bevredig is. Volgens resultate het deelnemers veilig genoeg gevoel om te deel ("sharing") en te kommunikeer in hul verhoudinge. Die vermoë om ondersteunend te kommunikeer het hulle nader aan mekaar gebring en kommunikasie is ook buite die BGI-groepe voortgesit. Verder het die blootstelling aan verbale en nie-verbale inoefening van kommunikasievaardighede tydens BGI-sessies daartoe gelei dat deelnemers se kommunikasievaardighede verbeter het. Dit blyk dus dat kommunikasie in bategebaseerde verhoudinge kenmerkend ondersteunend is. Kommunikasievaardighede word verder bespreek in 5.2.2.3.

5.2.2.2 Vertroulikheid tydens kommunikasie

Deelnemers het die belangrikheid van vertroulikheid ter behoud van 'n vertrouensverhouding genoem. Vertroulikheid is volgens hulle 'n voorwaarde voordat hulle bereid is om te deel in die BGI-groep. Uit die literatuur bespreek Keller (2008) vertroulikheid as 'n belangrike morele waarde in interpersoonlike verhoudinge. Verder dui McCann en Baker (2001) daarop dat vertroulikheid dui op toewyding en lojaliteit in 'n verhouding. Volgens hierdie skrywers sal 'n verhouding waarin daar effektiewe kommunikasievaardighede is en wedersydse vertrouwe bestaan, vertroulikheid handhaaf. In aansluiting hierby het Rabinowitz, Feiner en Ribak (1995) bevind dat vertroulikheid in 'n verhouding belangrik is vir ondersteuning en omgee in die toekoms. Dit blyk dat vertroulikheid 'n belangrike eienskap van bategebaseerde verhoudinge is en op lojaliteit en toewyding in die verhouding dui. Verder maak vertroulikheid die deur oop vir ondersteuning en om te deel ("sharing") in 'n bategebaseerde verhouding.

5.2.2.3 Kommunikasievaardighede

Deelnemers het aangedui dat kommunikasie volgens hulle nodig is in BGI-verhoudinge. Hierdie vereiste word beaam deur sosiale wetenskaplikes wat aandui dat kommunikasie die hoofweg is waarlangs verhoudinge tot stand kom (Duck & Pittman, 1994). Kommunikasie leer ons wie ons is en ons vorm ons identiteit deur kommunikasie (Fogel, de Koeyer, Bellagama & Bell, 2002).

Volgens Fortey, Johnson en Longl (2001) verskil kommunikasie-vaardighede van konteks tot konteks. Soos elders genoem toon die resultate dat deelnemers verbale en nie-verbale kommunikasievaardighede albei as belangrik geag het in verhoudinge. Deelnemers wou kennis en emosies verbaal deel. Aangesien die deelnemers hul emosies konstruktief in verhoudinge kon kommunikeer, is hul behoefte om emosies te kommunikeer, bevredig. Dit het gelei tot bevredigende verhoudinge (Goleman, 1995).

Deelnemers het genoem dat hulle sekere waardevolle nie-verbale kommunikasievaardighede aangeleer het tydens die BGI. Nie-verbale kommunikasie dra ook betekenis oor en help om persepsies oor ander in verhoudinge te vorm (Adler *et al.*, 2004). Empatie is 'n nie-verbale kommunikasievaardigheid wat as belangrik uitgelig is deur die deelnemers. In die literatuur word die belangrikheid van empatie bevestig. Volgens Egan (2002) behels die “tegnologie” van empatie dat die luisteraar aandui dat die ander persoon in die verhouding se ervarings, gedrag en emosies verstaan word. Deelnemers het verder luistervaardighede uitgesonder as 'n aangeleerde kommunikasievaardigheid. Goeie nie-verbale kommunikasie sluit volgens die literatuur luistervaardighede in (Reis & Rusbult, 2004). In aansluiting hierby bevestig Kaufmann (1993) dat luistervaardighede belangrik is vir inligtingversameling. Volgens Egan (2002) is effektiewe “aandag gee” belangrik om aan die persoon wat saam met jou in 'n verhouding is, die boodskap te gee dat jy gereed is vir luister. Verder is luistervaardighede ook deur deelnemers belangrik geag om verhoudinge te bou en te handhaaf. Deelnemers het genoem dat hulle verbale (en nie-verbale) kommunikasievaardighede kon inoefen tydens

die BGI as gevolg van die feit dat hul die groep as 'n "veilige" ruimte beskou het. Kommunikasievaardighede wat vorendag gekom het as belangrik vir bategebaseerde verhoudinge is aandag gee, luistervaardighede en empatie. Nie-verbale sowel as verbale kommunikasie blyk derhalwe onontbeerlik te wees in bategebaseerde verhoudinge.

5.2.3 Omgee en ondersteuning

In hierdie afdeling bespreek ek die wyses en aard van omgee en ondersteuning in verhoudinge vanuit die resultate van my studie.

5.2.3.1 Wyses van omgee en ondersteuning

Volgens die resultate is "liefde" vir die deelnemers sinoniem met "omgee". Hiervolgens beteken die teenwoordigheid van liefde dienooreenkomstig die teenwoordigheid van emosionele ondersteuning. Soos aangebied in Reis en Rusbult (2004), blyk dit dat liefde nie net in die emosies nie, maar ook in gedrag en kognisie manifesteer. Verbandhoudend het dit geblyk dat respek in verhoudinge vir deelnemers lei tot omgee vir mekaar en dat vertroue, eerlikheid en leiding nodig is vir suksesvolle verhoudinge. Uit die literatuur bevestig Harari (1995) dat een van die aspekte vir die versekering van 'n suksesvolle span is dat lede mekaar moet vertrou. Hy noem verder dat lede besorg moet wees oor mekaar se welstand, en dat samewerking in spanne moet geskied. Brehm (1992) bespreek die konsep van interafhanklikheid. In terme van verhoudinge in my studie impliseer interafhanklikheid moontlik die wederkerigheid van staatmaak op mekaar, gesag en wedersydse invloed. Hiervolgens blyk bategebaseerde verhoudinge gekenmerk te wees deur emosionele ondersteuning, waar mense op grond van respek en vertroue op mekaar staatmaak, mekaar beïnvloed en gesag oor mekaar het.

Volgens die resultate is probleme met mekaar gedeel en is daarna gestreef om gesamentlike oplossings te vind. Deelnemers noem dat die goeie en die slegte gedeel is en dat hul mekaar ondersteun het. Hierdie ervaringe kan belig word uit literatuur vanuit die *sosiale norme benadering*, en spesifiek kommunale

verhoudinge (Clark & Mills, 1993; Tesser, 1995). Kommunale verhoudinge word gekenmerk deur een persoon se gevoelens van verantwoordelikheid vir 'n ander se welstand. Belonings (wat na my mening omgee en ondersteuning kan insluit) kan gegee word om 'n ander persoon te behaag en die persoon se welstand te verseker. Clark en Mills (1993) redeneer dat hoe sterker iemand in 'n verhouding se motivering is om 'n ander se behoeftes te vervul, hoe sterker word die kommunale verhouding. Kommunale-tipes verhoudinge verseker sekuriteit in die verhouding. Dit behoort te lei tot die ontwikkeling en handhawing van die verhouding. Aangesien die behoefte om te behaag, sterk na vore kom in die temas van my studie, lei ek af dat bategebaseerde verhoudinge as kommunale verhoudinge beskou kan word waarin mense veilig genoeg voel om positiewe sowel as negatiewe ervarings te deel en dan ook mekaar te ondersteun.

5.2.3.2 Aard van omgee en ondersteuning

Die resultate het die teenwoordigheid van empatie in verhoudinge aangedui. Empatiese verhoudinge verhoog individue se selfbeeld, aangesien daar nie geoordeel word nie, maar die persoon aanvaar word (Le Blanc, Bakker, Peeters, van Heesch & Schaufell, 2001). Empatiese terugvoer dui ook op sekuriteit en besorgdheid in verhoudinge. In die *gehegtheidsteorie* (Bartholomew, 1990; Bowlby, 1969; Hazan & Shaver 1987; Shaver & Hazan, 1992) is sekuriteit en besorgdheid die individuele behoeftes wat individue vervul wil hê in verhoudinge in die volwasse lewe. Volgens die resultate was omgee en ondersteuning (gemanifesteer as empatie, liefde, vertrouwe en respek) nie eksklusief beperk tot BGI-groepe nie; tekens van omgee en ondersteuning het wyer uitgekling na ander kontekste (sisteme). Empatiese bategebaseerde verhoudinge is verhoudinge waarin mense veilig voel, goed voel oor hulself en besorg is oor ander en waar hierdie verhoudingseienskappe strek oor verskillende sisteme.

5.2.4 Veranderinge as gevolg van verhoudinge

Om veranderinge wat ontstaan het as gevolg van bategebaseerde verhoudinge te verstaan, moet die konteks waarin hierdie veranderinge plaasvind (ekosisteme) begryp word. Die resultate ondersteun die literatuur (Donald *et al.*, 2002) dat bategebaseerde verhoudinge 'n sistemiese aard het. Verder toon die resultate dat bategebaseerde verhoudinge in sisteme begin en dat veranderinge plaasvind as gevolg van die interaksie tussen sisteme (Semenya, 2002). Bronfenbrenner (1986) bespreek verskillende dimensies waarin mense hulle kan bevind en ek pas die dimensies toe op die resultate oor verhoudinge. In bategebaseerde verhoudinge impliseer die eerste dimensie, naamlik persoonsfaktore, die gedrag en reaksies van mense in verhoudinge ten opsigte van ander se insette in die verhouding. In terme van my studie kan veranderinge in hierdie dimensie kennisuitbreiding en emosionele veranderinge insluit. 'n Tweede sistemiese dimensie is subsisteme. In dié verband was veranderinge in subsisteme soos getoon in die resultate onder andere: die vorming van groepsidentiteit weens samesyn en positiewe ondersteuning; stigting en handhawing van interpersoonlike verhoudinge; en ook die uitbreiding van netwerke na ander sisteme.

Vervolgens bespreek ek hierdie ekosistemiese veranderinge. Eerstens bespreek ek emosionele veranderinge, daarna kennisverwerwing, dan volg interpersoonlike veranderinge en laastens bespreek ek netwerke.

5.2.4.1 Emosionele veranderinge

Volgens die resultate was emosionele veranderinge kenmerkend van verhoudinge. Deelnemers het gevoelens van samehörigheid ervaar en het die vrymoedigheid ontwikkel om emosies te deel. Sowel positiewe emosies (ondere andere humor en entoesiasme) as negatiewe emosies (onder andere frustrasie en hartseer) is gedeel. Deur emosies te deel, het deelnemers verligting ervaar. Emosies moet volgens Egan (2002) nie net beskou word as die emosies wat in

die verhouding ervaar word nie maar ook dié wat die persoon buite die verhouding ervaar of ervaar het.

Die deel van positiewe emosies het 'n sneeubaleffek gehad, aangesien dit kenmerkend oor sisteme heen versprei was. 'n Voorbeeld hiervan is entoesiasme oor onder andere die psigososiale projekte (sien 4.3.4.1). Die ekosistemiese teorie bevestig hierdie resultate (Donald *et al.*, 2002). Die individu kan nie uit sy/haar sisteem verwyder word nie. Indien die deelnemer byvoorbeeld entoesiasme oor die groentetuin as produk van die psigososiale projekte ervaar, kan hierdie entoesiasme met die leerders, ouers en kollegas gedeel word. Verder kan hulle moontlik ook die gemeenskap by die groentetuinprojek betrokke kry. Emosionele veranderinge in individue wat in verhoudinge betrokke was, het dus oorgespoel na ander sisteme waarvan dié individue deel is. Bategebaseerde verhoudinge word dus gekenmerk deur emosionele veranderinge oor verskillende sisteme.

5.2.4.2 Kennisverwerking

Voorbeelde van kennisverwerking in die resultate is kommunikasievaardighede (aangeraak in 5.2.2.3) en fasiliteringsvaardighede. In terme van Clark en Mills (1993) se siening van kennisverwerking is hierdie veranderinge waarskynlik moontlik omdat persone in die verhoudinge mekaar se bydraes respekteer en erken.

Deelnemers het ervaar dat hulle nuwe kennis verwerf het en dat reeds bestaande kennis herroep en versterk is. Om groepe of verhoudinge as sisteme te beskou, behels volgens Connors (2007) lewendige dinamiek. Volgens hierdie denker benodig sisteme die uitruil van inligting. Verworwe bategebaseerde kennis is volgens deelnemers benut om verhoudinge uit te brei na verskillende sisteme: namate mense se kennis oor hul omgewing en gemeenskap uitgebrei het, het hulle die behoefte geopenbaar om uit te reik en die gemeenskap te ondersteun. Die resultate het verder aangedui dat die proses van kennis inwin en verwerf nie by BGI gestop het nie, maar ook na ander sisteme uitgekring het. Volgens die *ekosistemiese model* (Donald *et al.*, 2002) interpreteer ek dit dat

bategebaseerde verhoudinge verskillende sisteme verbind in terme van verworwe kennis (bewuswording van bates en moontlike hindernisse). Aan die hand van verhoudinge word bates (in hierdie geval kennis) gemobiliseer en in stand gehou en ook gebruik om hindernisse te oorkom. Deel van hierdie interpretasie is die teenwoordigheid van probleemoplossingstrategieë (met 'n bategebaseerde kleur).

Kennisverwerwing tydens bategebaseerde verhoudinge het gelei tot beter selfinsig sowel as insig in ander persone se situasie. 'n Voorbeeld hiervan is die "memory boxes" wat BGI-groepe leer maak het. Die deelnemers het hul kennis en insigte in hierdie tegniek gebruik om ander (onder andere leerders in hul klasse) te help. Sodoende het hulle meer selfkennis verwerf en terselfdertyd insig verkry in ander mense (kinders) se lewens. Bategebaseerde verhoudinge skep dus ruimte vir kennisverwerwing. Verworwe bategebaseerde kennis het gelei tot sistemiese bategebaseerde probleemoplossingstrategieë.

5.2.4.3 Interpersoonlike veranderinge

Die resultate het daarop gedui dat erkenning van individuele bydraes in verhoudinge 'n individu se selfbeeld verhoog het. Die *selfevalueringsinstandhoudingsteorie* soos beskryf deur Beach (1992), Tesser (1985,1995) asook Tesser en Paulhus (1983) is in dié verband betekenisvol. Die eerste interpersoonlike proses wat dié teorie verduidelik, is vergelyking. Wanneer mense in 'n bategebaseerde verhouding positiewe terugvoering of reaksie kry oor hul bydrae tot die groep, vergelyk hul hulself positief met lede in die groep en hul selfbeeld verbeter. 'n Tweede proses wat die selfevalueringsinstandhoudingsteorie verduidelik, is refleksie. Wanneer een persoon in 'n verhouding sukses ervaar (byvoorbeeld erkenning vir 'n BGI-projek soos die groentetuin), baat ander lede in die groep ook by die sukses (hetsy emosioneel of andersins).

Verandering wat uit die resultate blyk, is dat nuwe verhoudinge gevestig is weens die gemeenskaplike grondslag wat die BGI gebied het. Deelnemers het genoem dat goeie interpersoonlike verhoudinge nodig is om die sukses van 'n groep te verseker. Volgens Du Brin (2000) het die mens 'n natuurlike behoefte om aan 'n

groep te behoort. Du Brin voer ook aan dat mense 'n behoefte het aan sosiale stimulasie en positiewe assosiasie met ander mense. Dit blyk dus dat bategebaseerde verhoudinge aan individue die geleentheid bied om hierdie sosiale behoeftes te bevredig.

5.2.4.4 Netwerke

Die totstandkoming van netwerke is in die resultate weerspieël. Hierdie netwerke kom voor in verskillende sisteme. Die uitbreiding van netwerke verwys terug na die literatuur oor *interafhanklikheid* en *ekosisteme*. Volgens Tesser (1995) kan verhoudingsteorieë toegepas word op verskillende tipes verhoudinge in verskillende sisteme. Donald, Lazarus en Lolwana (2002) verduidelik dat verskillende sisteme interafhanklik van mekaar is. Ebersöhn en Eloff (2006) benadruk dat dit belangrik is om verhoudinge te bou en netwerke te vestig in die BGB. Deelnemers het genoem dat hulle meer bewus geraak het van bates in hulself, van leerders en ouers se behoeftes en ook dié van hul kollegas tydens die BGI. Dit het daartoe gelei dat verhoudinge gevestig is oor verskillende sisteme heen. Die afleiding kan gemaak word dat bategebaseerde verhoudinge die uitbreiding van netwerke in verskillende sisteme aanmoedig en bevorder.

5.2.5 Hindernisse by veranderinge

Die *prosesteorie van emosionele belewing in interpersoonlike verhoudinge* (Berscheid, 1982) bevestig die konsep van interafhanklikheid wat tussen persone in 'n verhouding bestaan. Interafhanklikheid is reeds bespreek in 5.2.3.1. In terme van bategebaseerde verhoudinge impliseer interafhanklikheid dat hoe hegte 'n verhouding, hoe meer verweef is die interaksies en interafhanklikheid (Berscheid, 1982). Dus kan verwag word dat hoe hegte 'n bategebaseerde verhouding is, hoe meer intens emosionele reaksies sal wees. Volgens deelnemers aan my studie het groeplede wat die BGI-groepe verlaat het, die groepsdinamika versteur. Interpersoonlike verhoudinge is uniek en kan volgens Wood (2002) nie vervang word nie. As sodanig kan Wood se siening as verklaring dien dat deelnemers hartseer en ongelukkig gevoel het toe lede van

die BGI-groep die groep verlaat het. Die groep het hierdie verliese gehanteer en voortgegaan om groepsdoelwitte te behaal. Soos reeds genoem in 5.2.2.3 is emosie een van die aspekte wat in bategebaseerde verhoudinge gekommunikeer word. Indien hierdie emosies in bategebaseerde verhoudinge negatief is, kan sulke emosies in groepe tot konflik lei wat hindernisse vir veranderinge word. Deelnemers het gemeld dat daar wel soms verskille en konflik was tydens BGI, maar dat hulle dit in die groep besleg het. Uit die literatuur blyk dit dat konflik verskillende vorms kan aanneem. Die ooreenkomste tussen alle tipes interpersoonlike konflik is dat mense verskillende doelwitte deel, belonings skaars is en dat die ander party inmeng sodat doelwitte moeilik bereik word (Adler *et al.*, 2004). Die oplossing is om die konflik te erken, die doelwitte en belonings te hersien en interafhanklikheid (“ons is almal in dieselfde bootjie”) in plaas van afhanklikheid aan te moedig. In my studie het deelnemers die konflik erken en omdat hul interafhanklik van mekaar was, het hulle na mekaar se standpunte geluister, gesamentlike doelwitte benadruk en mekaar probeer akkomodeer. Hul benadering tot konflik dui daarop dat hantering (eerder as vermyding) van konflik effektief was in die aanspreek van hindernisse.

Resultate het getoon dat daar in sekere van die BGI-groepe kontekstuele hindernisse teenwoordig was, onder andere groot getalle leerders in die klasse, die skoolbestuur wat nie altyd die BGI ten volle ondersteun het nie en werkslading. Dit het egter geblyk dat deelnemers hierdie hindernisse hanteer het deur hul gevoelens te reflekteer met die BGI fasiliteerders en met mekaar. Hulle het verder probeer om te fokus op die doelwitte van die BGI groepe. Uit die literatuur is die *ekosisteepteorie* hier van toepassing (Donald *et al.*, 2002). Die deelnemers het dus bates (soos onder andere hul kollegas) benut om hindernisse te oorkom deur byvoorbeeld saam te reflekteer.

Belonings moet daarop gerig wees om groepsaktiwiteite te versterk (Adler *et al.*, 2004). Die rol van belonings is reeds bespreek in 5.2.3.1. Deelnemers het aangedui dat persone wat betrokke is by BGI en veral by die projekte wat uit hierdie inisiatiewe vloei, dikwels belonings verwag en indien hulle nie belonings ontvang nie, ontmoedig word om verhoudinge verder te voer. Die *sosiale*

normebenadering (Clark & Mills, 1993) is hier van toepassing. In die aanvangstadium van 'n verhouding (waar lede nog nie genoeg ooreenkomste gevestig het vir die verhouding om as 'n kommunale verhouding geag te word nie) bestaan 'n uitruiltipe verhouding. Volgens Adler, Rosenfeld en Proctor (2004) soek mense mekaar uit in die verhouding met die doel om groter belonings te ontvang, of om dieselfde beloning te ontvang as wat die persoon self bereid is om te gee. Belonings kan tasbaar (geld of besittings) of nie-tasbaar (emosionele ondersteuning of kameraadskap) wees. Die moontlikheid bestaan dat belonings tydens die aanvang van bategebaseerde verhoudinge prominent kan wees (nie-tasbare belonings blyk sentraal te bly tydens verskeie stadia van bategebaseerde verhoudinge).

Nog 'n moontlike hindernis by veranderinge as gevolg van bategebaseerde verhoudinge lê in die tydsdimensie van Bronfenbrenner (1986) se ekologiese model. Veranderinge vind in 'n tydsraamwerk plaas. BGI het my studie voorafgegaan en ongeveer vier jaar het verloop. Veranderinge in persone en omgewing kon plaasgevind het en moontlik sisteme as geheel beïnvloed het. Twee insidente wat ek hier kan noem ter illustrasie is die dood van 'n BGI-groeplid in skool 1 en die dood van die eggenoot van 'n groeplid in Skool 2. Hierdie veranderinge in persoonlike sisteme het 'n invloed op bategebaseerde sisteme in hulle geheel gehad en was 'n hindernis by ander veranderinge wat moontlik kon plaasvind.

5.3 SLOTOPMERKING

In hierdie hoofstuk het ek my navorsingsbevindinge gestruktueer volgens my resultate soos dit in hoofstuk vier uiteengesit is. Ek het die resultate vergelyk met die bestaande literatuur. Die uitkomsruimte gestel in hoofstuk 4 het my besprekings gerig. Ek het ooreenkomste en verskille tussen bevindinge van my studie en die literatuur aangedui.

In die volgende en finale hoofstuk gee ek 'n terugskouing oor my studie. Ek gee finale bevindinge en doen nabetragting aan die hand van my navorsingsvrae. Daarna sluit ek my studie af deur aanbevelings te maak vir toekomstige navorsing.



Hoofstuk 6 in 'n neutedop



HOOFSTUK 6

OORSIG, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hoofstuk vyf het ek die bevindinge van my studie gestel in terme van die bestaande literatuur oor verhoudinge en die BGB. In hierdie hoofstuk bied ek 'n oorsig oor al die vorige hoofstukke van die studie, gevolg deur finale gevolgtrekkings oor my navorsingsvrae, soos gestel in hoofstuk een. Verder bied ek in hierdie hoofstuk finale refleksies oor die moontlike bydraes en leemtes van my studie. Ek sluit die hoofstuk en die studie af met aanbevelings vir toekomstige navorsing.

6.2 HOOFSTUKOORSIG

Hoofstuk een het agtergrond vir die studie gebied. Navorsingsvrae is gestel en die rasionaal vir my studie is bespreek. Ek het my keuse om verhoudinge in die BGB te ondersoek, bespreek en kortliks sleutelkonsepte verduidelik. Ek het die paradigmatiese perspektiewe waarvolgens ek my studie benader het, verduidelik en 'n oorsig oor my navorsingsontwerp, metodologiese keuses, etiese oorwegings en kwaliteitskriteria gebied.

In **hoofstuk twee** het ek die bestaande literatuur bestudeer as agtergrond tot my studie en bied ek die konseptuele raamwerk aan. Die konstruk van verhoudinge is vanuit verskillende navorsingsvelde bestudeer en in verband met die BGB gebring. Teorieë verduidelik die individu se behoeftes in verhoudinge sowel as die aspekte wat verhoudinge beïnvloed, en ook die aard van verhoudinge. Die sisteemteorie word uitgelig as konteks waarin verhoudinge plaasvind.

In **hoofstuk drie** is die proses van my navorsing verduidelik. Ek het besluit om 'n fenomenografiese studie te doen. Data is hoofsaaklik deur semi-gestruktureerde fenomenografiese onderhoude ingesamel met observasies in die vorm van foto's, veldnotas en 'n refleksiejoernaal as aanvullende databron. In hierdie hoofstuk verduidelik ek deelnemerseleksie en die wyse waarop ek data ingesamel, gedokumenteer en geanaliseer het. Ek sluit die hoofstuk af deur besprekings oor etiese kwessies en kwaliteitskriteria.

Hoofstuk vier bevat die navorsingsresultate van hierdie studie. Ek begin deur die navorsingstappe te verduidelik. Daarna bied ek die bevindinge van my fenomenografiese onderhoude (deelnemers se ervarings) en stel dit in vyf kategorieë van beskrywing. Die vyf kategorieë is kommunikasie, spanwerk, omgee en ondersteuning, hindernisse by verandering en laastens veranderinge wat gebeur het as gevolg van verhoudings. As opsomming stel ek 'n fenomenografiese uitkomsruimte om hiërargiese verskille tussen kategorieë aan te dui.

Ek vergelyk die deelnemers se ervarings met die bestaande literatuur in **hoofstuk vyf**. Ek integreer my kennisbasis oor verhoudings in die BGB met die resultate van die fenomenografiese onderhoude. Ek lig ooreenkomste en verskille tussen resultate uit die literatuur uit.

6.3 GEVOLGTREKKINGE AAN DIE HAND VAN NAVORSINGSVRAE

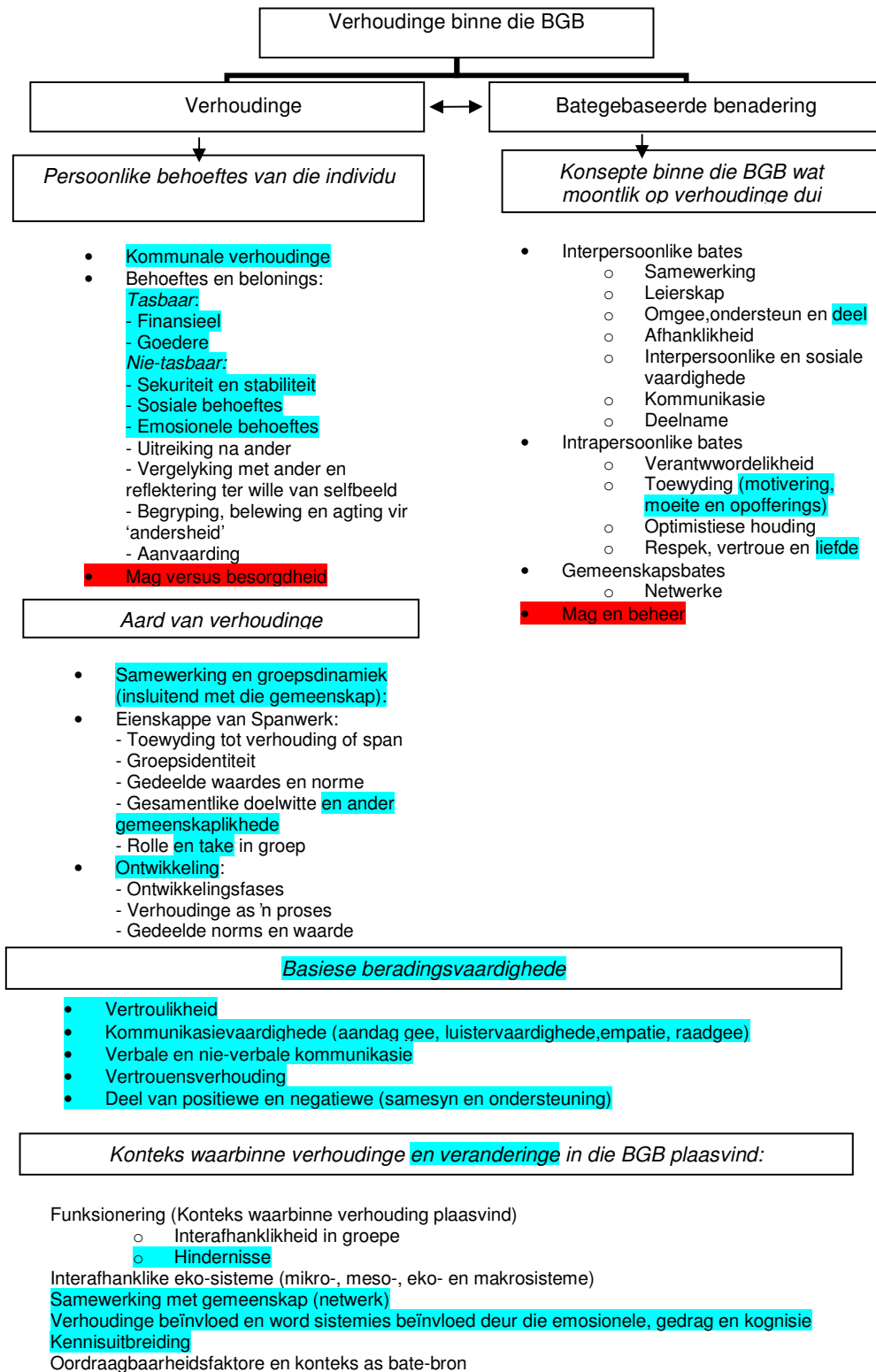
Uit die data wat ingesamel, georden, geanaliseer en vergelyk is met die bestaande literatuur kon sekere logiese gevolgtrekkings gemaak word. Hierdie gevolgtrekkings word gemaak aan die hand van my navorsingsvrae soos uiteengesit in hoofstuk een. In die volgende afdeling beantwoord ek my sekondêre navorsingsvrae en in afdeling 6.4 besin ek oor my primêre navorsingsvraag.

6.3.1 Watter uitkomsruimte beskryf die konstruksie van verhoudinge in die BGB?

Hierdie sekondêre vraag is reeds in hoofstuk vier beantwoord. Paragraaf 4.4 en figuur 4.2 dien as 'n visuele voorstelling van die uitkomsruimte van deelnemers se ervaringe van verhoudinge in die BGB.

6.3.2 Hoe kan bategebaseerde verhoudinge gekonseptualiseer word?

Om hierdie sekondêre navorsingsvraag te beantwoord bou ek op die konseptuele raamwerk van verhoudinge in die BGB soos in hoofstuk twee voorgestel (figuur 2.2) en in 2.4 bespreek. Soos reeds genoem dien dié konseptuele raamwerk as opsomming van literatuur oor verhoudinge in die algemeen sowel as verhoudinge in die BGB wat ek bestudeer het.



Figuur 6.1: Konseptuele raamwerk: Bategebaseerde verhoudinge

Figuur 6.1 en die relevante bespreking dien as antwoord op die sekondêre navorsingsvraag: *Hoe kan bategebaseerde verhoudinge gekonseptualiseer word?*

Die geskakeerde gedeeltes in figuur 6.1 dui aan waar ek aan die hand van bevindinge my aanvanklike konseptuele raamwerk (figuur 2.2) hersien het. Na aanleiding van die bevindinge van my studie het ek konsepte toegevoeg tot my konseptuele raamwerk (in blou aangedui) aangesien ek hierdie konsepte as kenmerkend van bategebaseerde verhoudinge beskou. Ander konsepte het ek onttrek uit die konseptuele raamwerk (aangedui in rooi) aangesien dit volgens my navorsingsbevindinge nie deel was van die kern van verhoudinge binne die BGB nie. Vervolgens sal figuur 6.1 bespreek word.

Persoonlike behoeftes van die individu.

Bategebaseerde verhoudinge word as kommunale verhoudinge beskou. Binne bategebaseerde verhoudinge toon deelnemers 'n verskeidenheid behoeftes wat in verband staan met dienooreenkomstige belonings (om vergelykbare behoeftes te bevredig). Behoeftes en belonings kan in tasbare en nie-tasbare terme uitgedruk word. Tasbare belonings in bategebaseerde verhoudinge blyk finansiële en goedere (soos kos en geskenke) te wees. Individuele behoeftebevrediging, onder andere finansiële en sosiaal, het duidelik na vore gekom in hierdie studie, oor verskillende sisteme heen. Die individue (deelnemers) het nie net 'n behoefte getoon om in die BGI-groepe sosiaal te verkeer nie, maar ook in ander sisteme (soos met leerders, kollegas, ouers en ander gemeenskapslede). Lede van die BGI-groepe sowel as gemeenskapslede wat by die psigososiale projekte betrokke was, het aangedui dat hul finansiële beloning verwag van bategebaseerde verhoudinge. Verder is daar bepaald in hierdie studie bevind dat deelnemers 'n behoefte aan sekuriteit in verhoudinge toon en sekuriteit binne bategebaseerde verhoudinge ervaar. Stabiliteit binne bategebaseerde verhoudinge het gelei tot die belewing van sekuriteit. In 'n bategebaseerde verhouding is besorgdheid teenoor mekaar teenwoordig in die vorm van omgee en ondersteuning.

Deelnemers in bategebaseerde verhoudinge het 'n sterk behoefte om uit te reik na ander mense. Hierdie behoefte kan bevredig word binne die bategebaseerde verhoudinge. Die "uitreik" na ander geskied weereens oor verskillende ekosisteme. Deelnemers in bategebaseerde verhoudinge vergelyk hulself gereeld met ander persone in die verhoudinge. Indien die vergelyking gunstig is, kan geantisipeer word dat hulle selfbeeld sal verhoog. Persone in bategebaseerde verhoudinge ag en respekteer mekaar se bydraes in verhoudinge. Verder is mense in bategebaseerde verhoudinge bewus van moontlike verskille in persoonlikhede en doelwitte en aanvaar mekaar se "andersheid".

Die verhoudinge kenmerke, "mag versus besorgdheid", het nie duidelik na vore getree in hierdie studie nie en daarom kies ek om die kenmerk te verwyder uit my bategebaseerde verhoudinge konseptuele raamwerk. Deelnemers het mekaar as gelykes in die bategebaseerde verhoudinge beskou.

Aanbevelings: Persoonlike behoeftes van die individu

Deur individue belonings (tasbaar en nie-tasbaar) te bied, kan die individue se behoeftes bevredig word. Verder word aanbeveel dat deelnemers tydens BGI aangemoedig moet word en die geleentheid gebied word om oor verskillende sisteme sosiaal te verkeer en uit te reik na mekaar. Die fasiliteerder van die BGI-groep kan poog om te verseker dat daar so ver as moontlik stabiliteit in die groep is en dat lede mekaar se bydraes respekteer ter wille van gunstige vergelyking tussen groeplede. Verder word aanbeveel dat die fasiliteerder en leiers in die groep poog om te verseker dat individue se andersheid en uniekheid aanvaar word.

Aard van verhoudinge.

Samewerking en groepsdinamiek was in die bevindinge van hierdie studie aangedui as die kern van die aard van bategebaseerde verhoudinge. Hierdie samewerking sluit ook samewerking met die gemeenskap in. Ek beskou

spanwerk as 'n belangrike bategebaseerde element. Binne spanwerk het toewyding en individuele en groepsdoelwitte sterk na vore getree as wesenlike kenmerke van bategebaseerde verhoudinge. Groepsrolle wat gefigureer het in bategebaseerde verhoudinge was taakrolle en groepshandhawingsrolle.

In terme van ontwikkeling van bategebaseerde verhoudinge is twee konsepte prominent. Alhoewel ontwikkelingsfases van bategebaseerde verhoudinge nie prominent genoem is nie, was die fases wel implisiet teenwoordig. Toewyding in die verhouding (wat teenwoordig is in bategebaseerde verhoudinge) is 'n aanduiding dat 'n verhouding reeds deur die kennismakingfase en opboufase beweeg het en in die voortsettingfase van ontwikkeling is. Ook blyk dit dat bategebaseerde verhoudinge as 'n proses beskou kan word in terme van emosionele belewinge, kognisie en gedrag. Daar kan verwag word dat intense bategebaseerde verhoudinge sal lei tot heftige emosionele reaksies asook intiem verweefde aksies tussen mense in die bategebaseerde verhoudinge.

'n Verdere element van die aard van bategebaseerde verhoudinge is "funksionering" van bategebaseerde verhoudinge. Ek het die element toegevoeg aangesien ek bevind het dat die konteks waarbinne die bategebaseerde verhoudinge plaasvind, belangrik is. So was 'n hindernis versinnebeeld in die geval waar lede van die BGI groep nie ondersteuning van die skoolbestuurspan ontvang het nie. Vergelykbare kontekstuele aspekte wat hindernisse kan wees is ondermeer 'n gebrek aan tyd vir byeenkomste en projekte, werkslading van onderwysers, asook die omgewing waarin die skool hom bevind. Hierdie kontekstuele aspekte kan as hindernisse dien vir die ontstaan en ontwikkeling van bategebaseerde verhoudinge. Verder is in hierdie studie bevind dat interafhanklikheid tussen persone in 'n bategebaseerde verhouding essensieel is tot die funksionering van die verhouding. In terme van interafhanklikheid is daar bevind dat lede in bategebaseerde verhoudinge akkommoderend teenoor mekaar optree.

Persone sal waarskynlik makliker toetree tot bategebaseerde verhoudinge indien die persone sekere ooreenkomste toon soos dieselfde agtergrond,

belangstellings en behoeftes. Hierdie aspek is aangeraak in my bespreking van die persoonlike behoeftes van die individu.

Aanbevelings: Aard van verhoudinge

Tydens BGI moet gepoog word dat daar spanwerk in die groep is. Die spanwerk kan ook na die gemeenskap uitgebrei word. Duidelike groepsdoelwitte kan gestel word vir die groep. Verder word aanbeveel dat moontlike groepsrolle en take aan groepslede toegegedeel word. Wanneer daar met BGI-groepe gewerk word poog om deurentyd 'n bewustheid te hê van die ontwikkelingsfases van 'n groep sodat sekere eienskappe herken en hanteer kan word met die moontlike uitdagings wat dit te weeg bring.

Wees verder ook bewus van lede in bategebaseerde verhoudinge se moontlike emosionele reaksies en wees voorbereid om dit te hanteer. Indien persone in bategebaseerde verhoudinge bewusgemaak word van ooreenkomste tussen persone kan dit moontlik toetred tot bategebaseerde verhoudinge vergemaklik en toewyding tot die verhouding verhoog. Die konteks waarbinne bategebaseerde verhoudinge geskied is belangrik en indien moontlike BGI beplan word kan moontlike hindernisse oorweeg word en moontlike wyses om dit te hanteer, beplan word.

Moontlike BGB verhoudingseienskappe

Dit was duidelik dat die volgende konsepte genoem in figure 2.2 en 6.1 as moontlike aanduiding van verhoudinge, wel voorgekom het in die bevindinge van hierdie studie. Hierdie konsepte dui op bategebaseerde verhoudinge en is: samewerking, leierskap, omgee en ondersteun, deel, netwerke stig, toewyding, houding, persoonlike bates, respek en vertrou, kommunikasie en deelname. Leierskap is aangedui as een van die belangrike rolle in bategebaseerde verhoudinge wat bydra tot die verwesenliking van groepsdoelwitte. Soos in hoofstuk vier 4.3.3 bespreek is, het omgee en ondersteun as belangrike

kategorie van deelnemers se ervaringe gefigureer. Om te deel word gesamentlik met omgee en ondersteun voorgestel op die konseptuele raamwerk. Daar is aangetoon dat persoonlike bates en veral die identifisering en mobilisering daarvan in bategebaseerde verhoudinge, belangrik is tot die sukses van dié verhoudinge en ek voeg gemeenskapsbates by. Mag en beheer as bategebaseerde verhoudinge konsepte is nie duidelik aangedui in bevindinge nie en derhalwe het ek die element verwyder uit die konseptuele raamwerk in figuur 6.1. In die bevindinge van die studie is wel klem gelê op liefde as belangrike bategebaseerde konsep en voorwaarde vir bategebaseerde verhoudinge (tesame met respek en vertroue). Verder het bevindinge aangedui dat gemeenskapsbehoefte 'n belangrike konsep in bategebaseerde verhoudinge is.

Aanbevelings: BGB verhoudingseienskappe

In hierdie studie is gepoog om konsepte wat moontlik op bategebaseerde verhoudinge dui te identifiseer. Kennis oor bategebaseerde verhoudinge word uitgebrei deur bykomende konsepte te identifiseer en by te werk. Daarom word aanbeveel dat moet persone betrokke by bategebaseerde verhoudinge bewus behoort te wees van hierdie konsepte

Basiese beradingsvaardighede.

Dit het geblyk dat basiese beradingsvaardighede soos onder andere vertroulikheid, kommunikasievaardighede (wyer as slegs kommunikasie wat op die oorspronklike konseptuele raamwerk voorgekom het) en verbale en nie-verbale kommunikasie wesenlike kenmerke van bategebaseerde verhoudinge blyk te wees. Basiese beradingsvaardighede was nie deel van die aanvanklike konseptuele raamwerk in figuur 2.2 nie. Vaardighede soos aandaggee, raadgee, luistervaardighede en empatie is ook as bategebaseerde verhoudingsvaardighede geïdentifiseer. Bategebaseerde verhoudinge word as vertrouensverhoudinge beskou waarin samesyn en ondersteuning sterk figureer.

Aanbevelings: Basiese beradingsvaardighede

Een van die gevolgtrekkings van hierdie studie is dat basiese beradingsvaardighede belangrik en noodsaaklik is vir BGI. Indien hierdie vaardighede ontbreek by persone wat in bategebaseerde verhoudings staan, is my aanbeveling dat dit vir hulle aangeleer word en inge oefen word, moontlik as deel van BGI. Alternatiewelik kan persone in bategebaseerde verhoudings, bewus gemaak word van hierdie vaardighede.

Konteks waarbinne verhoudings en veranderinge binne die BGB plaasvind.

Die interaksie tussen sisteme is 'n kernaspek van bategebaseerde verhoudings. Derhalwe bring ek die konteks waarbinne bategebaseerde verhoudings plaasvind in verband met veranderinge as gevolg van dié interafhanklike verhoudings. Samewerking met gemeenskappe en netwerke is resultate van hierdie sistemiese interafhanklikheid.

In hierdie studie is bevind dat bategebaseerde verhoudings 'n invloed het op individue en groepe se emosies, gedrag en kognitiewe denke. Hierdie invloed word veral gedokumenteer in die beskrywende kategorie "veranderinge as gevolg van verhoudings" in hoofstuk vier (4.3.5). Bategebaseerde verhoudings se invloed op kognitiewe denke het meestal gefigureer by deelnemers in die vorm van kennisverwerwing en -uitbreiding. Invloed van bategebaseerde verhoudings op emosies het veral geblyk in die deel van emosies in bategebaseerde verhoudings asook om vir mekaar om te gee en mekaar te ondersteun binne bategebaseerde verhoudings. Die invloed van bategebaseerde verhoudings op deelnemers se gedrag is veral sigbaar in die resultate van BGI soos ondermeer die psigososiale projekte en uitgebreide netwerke wat deelnemers gestig het. Sekere oodraagbaarheidsfaktore dra by daartoe dat verhoudings nie slegs in een konteks (ekosisteem) geskied nie maar dat daar 'n interafhanklikheid tussen kontekste (ekosisteme) bestaan. Hierdie oordrag gee dan aanleiding tot die rimpeleffek soos ook beskryf in hoofstuk 5 (5.2.1.2). Die

konteks waarbinne bategebaseerde verhoudinge geskied kan dus duidelik opsig self as 'n bate-bron beskou word.

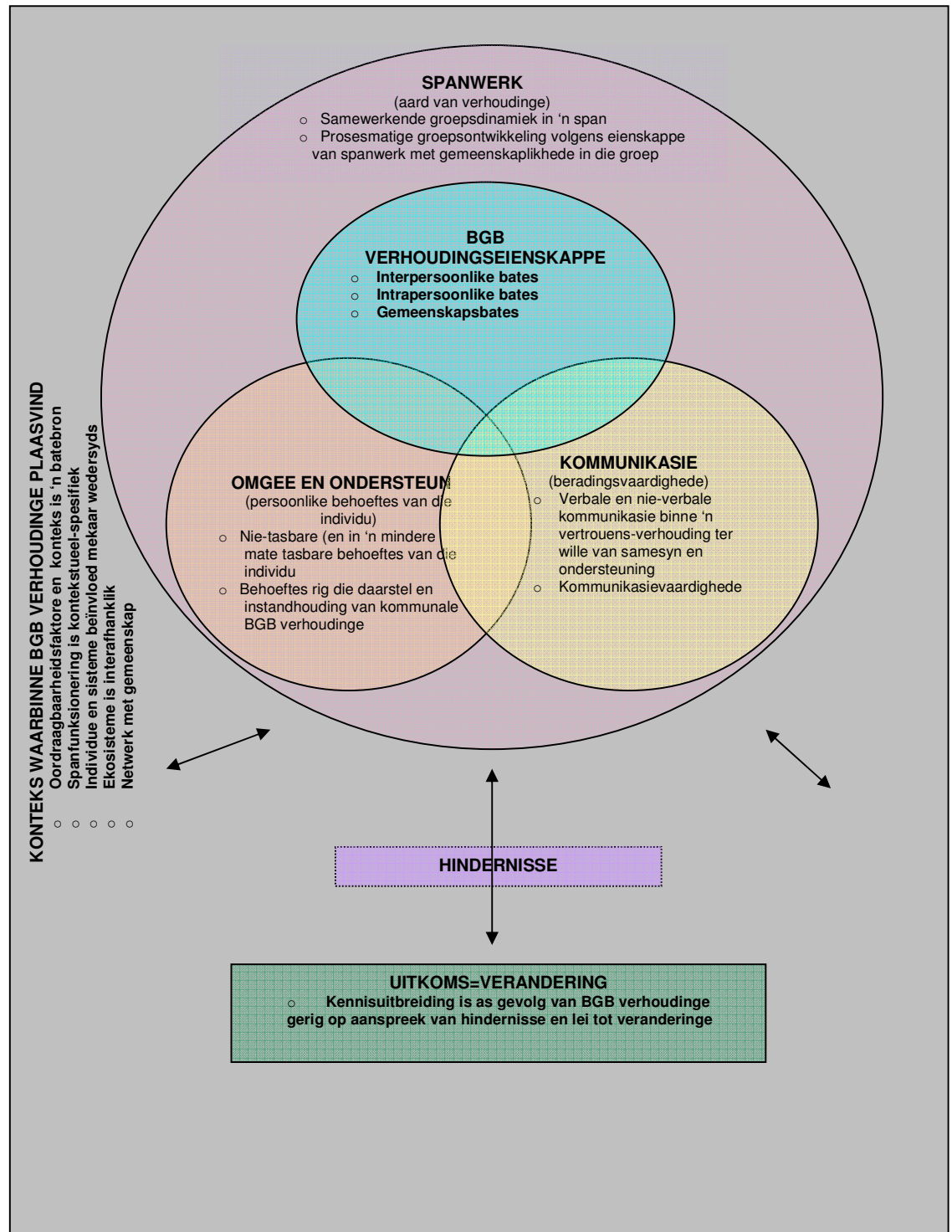
Ten einde aanbevelings te maak vir toekomstige bategebaseerde intervensie het ek die konseptuele raamwerk (soos hersien in figuur 6.1) geïntegreer met die fenomenografiese uitkomsruimte (soos gestel in figuur 4.3).

Aanbevelings: Konteks waarbinne verhoudinge en veranderinge binne die BGB plaasvind

Soos reeds genoem is die konteks waarbinne die bategebaseerde verhoudinge en –intervensies geskied belangrik. Geleenthede vir interaksie met ander sisteme kan moontlik aan persone in bategebaseerde verhoudinge gebied word sodat veranderinge in gemeenskappe kan plaasvind. Netwerke is belangrik in BGI en behoort aangemoedig te word. Verder word aanbeveel dat daar gepoog moet word om te verseker dat die konteks waarbinne die bategebaseerde verhoudinge geskied, 'n 'veilige' ruimte is waarbinne persone maklik hul emosies sal deel en mekaar sal ondersteun assok waarbinne hulle graag kennis sal wil verwerf of uitbrei. Deur persone in bategebaseerde verhoudinge geleenthede te gee en te bemagtig, word kennis oorgedra.

6.3.4 Hoe kan bategebaseerde verhoudinge gekonseptualiseer word?

Die voorstelling van die konseptuele raamwerk van Bategebaseerde verhoudinge in figuur 6.1 is egter 'n liniêre voorstelling en dui nie die dinamiese en interaktiewe aard van die konteks, behoeftes, aard en impak van verhoudinge aan nie. Die uitkomsruimte (figuur 4.3) en die konseptuele raamwerk (figuur 6.1) word ook nie duidelik in verband gebring/geïntegreer nie. Dit was dus vir my nodig om verder uit te brei op die aanvanklike fenomenografiese uitkomsruimte in hoofstuk 4 (4.3) en ook die dinamika en interaksie tussen BGB verhoudings eienskappe aan te dui.



Figuur 6.2: Konseptuele raamwerk: BGB verhoudinge geïntegreer met uitkomsruimte

Uit die bestudering van figuur 6.2 blyk dit duidelik dat die konseptuele raamwerk van verhoudinge binne die BGB geïntegreer is met die uitkomsruimte wat gedui het op die deelnemers aan hierdie studie se ervaringe van verhoudinge binne die BGB. Die konteks waarin die bategebaseerde verhoudinge plaasvind beïnvloed die verhoudinge en verhoudinge beïnvloed weer die konteks. Die resultaat van bategebaseerde verhoudinge is veranderinge. Weereens is daar 'n wisselwerking en wedersydse beïnvloeding van konteks en veranderinge wat plaasvind.

Uit figuur 6.2 kan verder afgelei word dat bategebaseerde verhoudinge as *spanwerk* beskou word en al die kenmerke van bategebaseerde verhoudinge word omvat in hierdie "span". Bategebaseerde verhoudinge wat voltrek in 'n span word omskryf in die konseptuele raamwerk (6.1) as "aard van bategebaseerde verhoudinge". Daar is samewerking in die "span", spanwerk omvat aspekte soos groepsidentiteit, -rolle en -doelwitte. Die verhoudinge in die "span" geskied in 'n proses en daar is 'n interafhanklikheid tussen lede in die "span". Die konteks waarin hierdie bategebaseerde verhouding (span) volrek, beïnvloed die verhouding en andersom.

Die uitkomsruimte kategorie "*omgee en ondersteuning*" word beskryf deur die konseptuele raamwerk afdeling "persoonlike behoeftes van die individu". Persone in bategebaseerde verhoudinge soek stabiliteit en sekuriteit in hierdie verhoudinge. Bategebaseerde verhoudinge is kommunale verhoudinge en persone in hierdie verhoudinge soek dikwels tasbare of nie-tasbare vergoedings vir hul deelname aan die verhouding. Deel van omgee en ondersteuning is om uit te reik na ander persone in die bategebaseerde verhouding/e. 'n Begryping van ander persone in die verhouding se "andersheid" is 'n voorvereiste en/of resultaat van omgee en ondersteuning in bategebaseerde verhoudinge. Die konteks waarin die verhoudinge plaasvind en "omgee en ondersteuning" beïnvloed mekaar wedersyds.

Toereikende *kommunikasie* vaardighede is nodig in bategebaseerde verhoudinge. Hierdie kommunikasievaardighede word op die konseptuele raamwerk (figuur 6.1) beskryf in die afdeling “basiese beradingsvaardighede”. Beradingsvaardighede wat sal lei tot effektiewe kommunikasie tydens bategebaseerde verhoudinge is onder meer: vertroulikheid, kommunikasievaardighede (soos luister en empatie), goeie verbale en nie-verbale kommunikasie en oordraagbaarheidsfaktore. Weereens beïnvloed die konteks waarbinne die verhouding plaasvind, die kommunikasie in die verhouding.

Dit is belangrik om bewus te wees van *BGB verhoudingseienskappe*. Die literatuurstudie in hierdie studie (hoofstuk 2) het sekere eienskappe uitgelig wat kenmerklik is aan bategebaseerde verhoudinge.

Soos reeds genoem is die *konteks* waarbinne die bategebaseerde verhoudinge geskied belangrik. Die konteks bestaan uit verskeie sisteme (mikro-, eko-, en makrosisteme). Dit is verder belangrik dat netwerke uitgebrei word in bategebaseerde verhoudinge. Indien bategebaseerde verhoudinge effektief is, en die konteks gunstig is sal die uitkoms positiewe *veranderinge* wees.

6.4 FINALE REFLEKSIES

6.4.1 Moontlike bydrae van my studie

Vervolgens bespreek ek die moontlike bydraes van my studie in terme van die primêre navorsingsvraag wat geformuleer is in hoofstuk 1: *Hoe kan insig in bategebaseerde verhoudinge bydra tot kennisuitbreiding in die bategebaseerde benadering?* Die teoretiese kennisbasis kan benut word en insig gee in die praktyk van BGI. Aangesien hierdie studie spesifiek oor verhoudinge in die BGB handel, wat as een van die boublokke van die benadering beskou word, kan insig in dié konstruk en spesifiek die beskrywende kategorieë waardevol wees vir persone wat in die praktyk staan en BGI beplan en toepas. Die nuwe kennis kan intervensie rig waar verhoudingsessensies kortkom.

In 'n poging om die primêre navorsingsvraag te beantwoord, het ek bevindinge van my studie saamgegroepeer as betekenisvolle eenhede. Bevindinge kan moontlik in meer as een eenheid pas. Die eenhede is: eienskappe van bategebaseerde verhoudinge; redes vir totstandkoming van bategebaseerde verhoudinge; ontwikkeling en prosesse van bategebaseerde verhoudinge; volhoubaarheid van bategebaseerde verhoudinge en gevolge en implikasies van bategebaseerde verhoudinge. Elke betekenseenheid word vervolgens bespreek.

Eienskappe van bategebaseerde verhoudinge

Bategebaseerde verhoudinge word as vertrouensverhoudinge gekenmerk waarin respek en kommunikasie sterk figureer. Indien daar 'n vertrouensverhouding bestaan voel mense gemaklik en veilig om hul emosies te deel. Verder vra en gee mense vinniger en meer geredelik oplossings vir persoonlike probleme in 'n vertrouensverhouding. Respek en vertrouwe in bategebaseerde verhoudinge kan as 'n intense vorm van "liefde" getipeer word. Hierdie drie konsepte kan as affektiewe "boublokke" vir bategebaseerde verhoudinge gesien word. Verder kan bategebaseerde verhoudinge beskou word as 'n kommunale tipe verhouding. Hiervolgens kan verwag word dat persone in bategebaseerde verhoudinge na mekaar sal uitreik, mekaar sal bystaan en bydraes sal ag en erken asook positief op mekaar se emosies sal reageer.

Bategebaseerde verhoudinge voltrek kenmerkend as 'n span. Spanne toon ander kenmerke as groepe. Lede in 'n span is aanvullend tot mekaar en is toegewyd tot dieselfde spandoelwitte. Bategebaseerde verhoudinge sal dus die volgende eienskappe van 'n span toon: toewyding, vertrouwe, besorgdheid oor mekaar se welstand en samewerking om doelwitte (individuele en spandoelwitte) te bereik. In so 'n bategebaseerde span sal lede dikwels leierskap, take en verantwoordelikhede deel. Samewerking om doelwitte te bereik is dus 'n wesentlike element van bategebaseerde verhoudinge. Verder lei bategebaseerde verhoudinge tot groepskohesie. 'n Belangrike aktiwiteit van bategebaseerde verhoudinge is dus die stel en volg van gesamentlike doelwitte in die verhouding.

Die stel en volg van gesamentlike doelwitte in bategebaseerde verhoudinge het interafhanklikheid tussen lede tot gevolg.

Bategebaseerde verhoudinge voltrek in die konteks van sisteme. Deur bategebaseerde verhoudinge in sisteme te beskou, erken ek die interafhanklikheid tussen sisteme en die integrering van verskillende sisteme tot 'n geheel. Individue in bategebaseerde verhoudinge kan dus nie los van hulle sisteme beskou word nie. Interaksie tussen sisteme is belangrik wanneer bategebaseerde verhoudinge beskou word, aangesien die verskillende sisteme mekaar beïnvloed.

Aandaggee, luistervaardighede, empatie en raadgee is kenmerkende basiese kommunikasie- en beradingsvaardighede wat deel uitmaak van bategebaseerde verhoudingseienskappe. Vertroulikheid is 'n verdere belangrike eienskap in bategebaseerde verhoudinge en dui op toewyding en lojaliteit in die bategebaseerde verhouding. Vertroulikheid word beskou as voorwaarde vir deel en omgee en ondersteun in bategebaseerde verhoudinge. Bategebaseerde verhoudinge word gekenmerk deur wedersydse emosionele ondersteuning as gevolg van die interafhanklike aard van bategebaseerde verhoudinge.

Vertroue, respek, liefde, omgee, eerlikheid, ondersteuning, leiding en samehorigheid kan as gedeelde waardes en norme van bategebaseerde verhoudinge beskou word. Die hoeveelheid en intensiteit van hierdie gemeenskaplikhede in bategebaseerde verhoudinge is aanduidend van die hegtheid van die verhouding. Hierdie gemeenskaplikhede bepaal verder die frekwensie van interaksie, asook die invloed van persone binne bategebaseerde verhoudinge op mekaar.

'n Kernelement van bategebaseerde verhoudinge is toewyding. Bategebaseerde verhoudinge word dikwels gekenmerk deur toegewyde persone wat dikwels opofferinge moet maak om die verhouding te handhaaf (byvoorbeeld tyd, moeite en geld). Indien 'n persoon tevrede is in 'n bategebaseerde verhouding (persoonlike behoeftes bevredig word en belonings ontvang word), is die persoon toegewyd tot die verhouding. Toewyding in bategebaseerde

verhoudinge sal geskied ten spyte van opofferinge wat die individu moet maak. Toegewyde persone in bategebaseerde verhoudinge fasiliteer die hantering van hindernisse.

Redes vir totstandkoming van bategebaseerde verhoudinge

Bategebaseerde verhoudinge verskaf 'n konteks waarin individue se persoonlike behoeftes bevredig kan word. Voorbeelde van persoonlike behoeftes wat in bategebaseerde verhoudinge bevredig word is die behoefte om te kommunikeer, behoefte aan sekuriteit en stabiliteit, sosiale en finansiële behoeftes, behoefte om na ander uit te reik, behoefte om self positief met ander in verhoudinge te vergelyk en behoefte om aanvaar te word. Mense wat respek en vertroue as waardevol ag en behoeftes aan sekuriteit en bemoediging toon, sal moontlik tot bategebaseerde verhoudinge toetree. Individue se soeke na belonings, te wete tasbare belonings (finansiëel) of nie-tasbaar (emosionele aanmoediging of erkenning), kan dui op moontlike redes vir die totstandkoming en instandhouding van bategebaseerde verhoudinge. Sosiale en interpersoonlike behoeftes soos die interafhanklikheid tussen mense (om staat te maak op mekaar en mekaar te beïnvloed) en emosionele verbintenisse kan verdere redes wees vir die ontstaan van bategebaseerde verhoudinge

Die sistemiese aard van bategebaseerde verhoudinge lei dikwels tot die ontstaan van nuwe verhoudinge. Indien individue bewus word van die sisteme waarbinne hulle beweeg en die interaksie tussen die sisteme, ontstaan die behoefte dikwels om uit te reik na verskillende sisteme. As gevolg van interafhanklikheid tussen sisteme, word netwerke gevorm. Bategebaseerde verhoudinge maak lede bewus van gemeenskaplike bates en binne hierdie verhoudinge word gemeenskaplike doelwitte gestel om te bepaal hoe die “uitreik” na ander sisteme gaan realiseer.

Ontwikkeling en prosesse van bategebaseerde verhoudinge

Bategebaseerde verhoudinge kan as 'n sistemiese proses beskou word. Persone en verwante sisteme in bategebaseerde verhoudinge het 'n invloed op mekaar se lewens (kognitief, emosioneel en gedrag) en is interafhanklik van mekaar. Hoe

hegter die bategebaseerde verhouding, hoe meer verweef is hierdie interaksies. Veranderinge binne bategebaseerde verhoudinge is wederkerig: emosies, gedrag en kognisie beïnvloed bategebaseerde verhoudinge en andersom.

Bategebaseerde verhoudinge geskied in verskillende ontwikkelingsfases. Hierdie ontwikkelingsfases is nie altyd duidelik nie en oorvleulings kan voorkom. Die opboufase is die mees kenmerkendste fase in bategebaseerde verhoudinge. Die opboufase is aanduidend van die tydsgleuf waar mense mekaar begin vertrou en begin omgee vir mekaar. Die volgende kenmerkende ontwikkelingsfase in bategebaseerde verhoudinge is die voortsettingsfase waar gemeenskaplike doelwitte en agtergrond gestel is, daar toewyding voorkom en groei plaasvind. Die aard van bategebaseerde verhoudinge beteken dat aanvanklike gemeenskaplike doelwitte nie bepalend blyk te wees vir die verhouding se ontwikkeling nie. Gemeenskaplike groei en doelwitte vind geleidelik plaas in bategebaseerde verhoudinge en speel 'n rol by die vorming van 'n groepsidentiteit binne bategebaseerde verhoudinge. Belonings (tasbaar of nie-tasbaar) om persoonlike behoeftes te bevredig in die aanvanklike fases van bategebaseerde verhoudinge (kennismaking- en opboufases), dra by tot vorming van die groepsidentiteit binne bategebaseerde verhoudinge.

Volhoubaarheid van bategebaseerde verhoudinge

Kenmerkende taakrolle in die bategebaseerde verhoudinge is die van beplanners, organiseerders, leiers, kontroleerders en objekverklaarders. Groepshandhawingsrolle in bategebaseerde verhoudinge is inisieerders, konsensussoekers, harmonieërders, hekwagters, aanmoedigers en kompromieerders. Hierdie rolle gee aanleiding tot groepsontwikkeling en -dinamiek in bategebaseerde verhoudinge. Ten einde te bepaal watter rolle 'n individu in bategebaseerde verhoudinge sal vertolk behoort individuele bates ter wille van die toedeling van groepsrolle bepaal en gemobiliseer te word. Gemeenskaplike groeps- en individuele doelwitte sal positief korreleer met die volhoubaarheid van effektiewe bategebaseerde verhoudinge.

Kommunikasievaardighede is essensieel in bategebaseerde verhoudinge. Kommunikasievaardighede is verder noodsaaklik in bategebaseerde verhoudinge aangesien verhoudinge na verskillende sisteme uitgebrei word in terme van netwerke. Basiese beradingsvaardighede kom veral na vore in bategebaseerde verhoudinge as gevolg van effektiewe verbale en nie-verbale kommunikasie. Empatie is een van die basiese beradingsvaardighede wat belangrik geag word in bategebaseerde verhoudinge. Empatie in bategebaseerde verhoudinge lei waarskynlik tot 'n verhoogde selfbeeld by die individu aan wie empatie getoon word. Luistervaardighede, aandaggee en raadgee dien tesame met empatie as voorwaardes vir vertroulikheid in bategebaseerde verhoudinge as vertrouensverhoudinge.

Bategebaseerde verhoudinge bevorder die stigting van interpersoonlike verhoudinge en die uitbreiding van netwerke oor verskillende sisteme. Sameweking in 'n bategebaseerde verhouding het 'n rimpeleffek oor verskillende sisteme. (Sisteme is reeds bespreek as die konteks waarin bategebaseerde verhoudinge geskied).

Gevolge en implikasies van bategebaseerde verhoudinge

Van die sosiale behoeftes wat individue in bategebaseerde verhoudinge toon is 'n behoefte aan samewerking, 'n behoefte om te gee en 'n behoefte om te ervaar. Samewerking is 'n produk van bategebaseerde verhoudinge. Binne bategebaseerde verhoudinge impliseer samewerking dat persone in verhoudinge mekaar aanvaar en mekaar se bydraes respekteer. Samewerking brei uit van een sisteem na 'n ander weens die sistemiese aard van bategebaseerde verhoudinge. Samewerking weens bategebaseerde verhoudinge skep 'n raamwerk vir die vestiging van verhoudinge en die bereiking van individuele en/of gesamentlike doelwitte. Effektiewe samewerking in bategebaseerde verhoudinge lei tot, en is die gevolg van, ooreenstemminge en balans in die verhoudinge.

Bategebaseerde verhoudinge verskaf 'n konteks waarbinne verskillende individuele behoeftes bevredig kan word. Behoeftbevrediging as resultaat van bategebaseerde verhoudinge is waarneembaar as emosionele, kognitiewe en/of

gedragsveranderinge. Bategebaseerde verhoudinge bied sekuriteit en bemoediging aan die individu. Soos elders voorgehou is, is sekuriteit en bemoediging dus basiese behoeftes wat by individue bevredig word in bategebaseerde verhoudinge. Bategebaseerde verhoudinge stel individue ook in staat om ander individuele behoeftes soos samewerking, genot en kameraadskap te bevredig. 'n Verdere individuele behoefte in bategebaseerde verhoudinge is om emosies te kommunikeer. Bategebaseerde verhoudinge verskaf ook die geleentheid om behoeftes van die gemeenskap te bevredig oor verskillende sisteme.

Kommunikasievaardighede (verbaal en nie-verbaal) verbeter en ontwikkel in bategebaseerde verhoudinge aangesien bategebaseerde verhoudinge 'n "veilige" ruimte bied waarin hierdie kommunikasie geskied. Soos bespreek sluit hierdie kommunikasievaardighede basiese beradingsvaardighede in. Bategebaseerde verhoudinge ontwikkel individue se luistervaardighede en luistervaardighede dra weer by tot bategebaseerde verhoudinge. In dié verband ondersteun individue mekaar emosioneel en gee vir mekaar raad in bategebaseerde verhoudinge. Net so maak vertroulikheid die deur oop vir deel, omgee en ondersteuning in bategebaseerde verhoudinge.

Bategebaseerde verhoudinge skep 'n ruimte vir kennisverwerwing. Kennis as 'n bate word gemobiliseer en in stand gehou in bategebaseerde verhoudinge. Hierdie kennis word onder andere gebruik om hindernisse wat voorkom, te oorkom deur sistemiese probleemoplossingstrategieë te volg. Indien hindernisse in een sisteem voorkom word bates dikwels uit ander sisteme gebruik om hierdie hindernisse te oorbrug. Bategebaseerde verhoudinge is só gestruktueer dat moontlike hindernisse (onder andere konflik) hanteer kan word binne die verhoudinge.

6.4.2 Moontlike beperkinge van die studie

Die studie het slegs op 'n beperkte aantal deelnemers in geselekteerde gebiede gefokus. Die feit dat hierdie studie in spesifieke gemeenskappe plaasgevind het,

impliseer dat dieselfde bevindinge nie sonder meer geldig is in die wyer Suid-Afrikaanse konteks nie. Alhoewel die veralgemeenbaarheid dus beperk is, was die doel van my fenomenologiese studie nie om uitkomst te veralgemeen nie maar eerder om die ervaringe van 'n groep deelnemers oor 'n spesifieke fenomeen te beskryf. Ek het gepoog om ter wille van oordraagbaarheid van my navorsingsbevindinge, ryk beskrywings te gee van kontekste, gevalle en deelnemers sodat die leser kan bepaal of bevindinge oorgedra kan word na soortgelyke, vergelykbare gevalle.

Die studie was ook beperk tot onderwysers en meerendeels vroue. Dit verleen aan die ondersoekveld 'n beroepsspesifieke karakter omdat die deelnemers dieselfde opleiding en ervaringsraamwerk het. Daar kan dus aanvaar word dat die aard van verhoudinge en behoeftes vir die stigting en instandhouding van verhoudinge mag verskil waar persone afkomstig uit ander beroepsvelde betrokke is in bategebaseerde verhoudinge.

Die keuse van die betrokke skole beïnvloed ook die navorsingsresultate. 'n Moontlike rede daarvoor is dat bevindinge vloei vanuit 'n bepaalde gesitueerdheid naamlik die spesifieke onderwysers, skole en gemeenskappe betrokke in die studie. Die omstandighede waarbinne BGI (en dus verhoudinge) voltrek, sal uiteraard verskil afhangend van die sisteme waarbinne die verhoudinge voorkom.

Die bategebaseerde intervensie was gerig op psigososiale ondersteuning en kon moontlik bepalend wees vir die aard van inisiatiewe. Aangesien hierdie psigososiale ondersteuning groepwerk gerig het, het die psigososiale aspek moontlik 'n invloed op verhoudinge gehad.

Ek het die navorsingsveld betree as 'n wit, Afrikaanssprekende, gegradueerde vrou. Dus kom ek en die deelnemers aan my studie uit verskillende agtergronde en kulture. Ek was nie vertrouwd met al die deelnemers se moedertale nie. Ek het ook beperkte insig in hul lewensomstandighede gehad weens ons verskillende historisiteit. Al bogenoemde faktore kon lei tot moontlike vooroordele, wanpersepsies en misverstande. Ek het probeer om hierdie potensiële beperkinge te voorkom deur deurentyd van moontlike vooroordele bewus te

wees, myself te monitor en in my navorsersjoernaal en teenoor mede-navorsers daaroor te reflekteer. Die vertrouensverhoudinge wat ek met die deelnemers opgebou het, het aan my die geleentheid gebied om onduidelikhede wat van my kant af mag ontstaan het, uit die weg te ruim. Verder het die vertrouensverhouding ook aan my 'n geleentheid gebied om deelnemervalidasië te doen.

Verskeie beperkinge het ontstaan weens die keuse van deelnemers. Omdat ek die deelnemers doelgerig geselekteer het, bestaan die moontlikheid dat deelnemers nie die wyer deelnemerpopulasië verteenwoordig nie. 'n Breër perspektief van verhoudinge in BGI kon moontlik verkry word indien al 40 onderwysers aan die fenomenografiese onderhoude deelgeneem het. Die feit dat al die deelnemers aan my studie (behalwe een) vroue was, die afwesigheid van deelnemers uit die wit kultuurgroep en die fokus van die studie op laer sosio-ekonomiese omgewings dui op moontlike leemtes in my studie.

Met betrekking tot die literatuurstudie het dit duidelik geblyk dat kennis oor die konstruk van verhoudinge veel wyer strek as wat in hierdie proefskrif vervat is. Ek het literatuur bestudeer wat ek as grondliggend tot hierdie studie beskou. Aangesien my fokus verhoudinge in die BGB was, het ek egter slegs geselekteerde grepe van literatuurnavorsing by hierdie studie ingesluit. Alhoewel ek gepoog het om soveel as moontlik relevante kennis in te sluit, sou dit nie korrek wees om die proefskrif as gesaghebbend oor die konstruk van verhoudinge te beskou nie. Hierdie studie maak wel aanspraak op outoriteit aangaande deelnemers se ervaringe van verhoudinge in die BGB.

6.5 AANBEVELINGS

Gebaseer op bevindinge van my studie maak ek vervolgens sekere aanbevelings. Ek sluit aanbevelings oor toekomstige navorsing sowel as aanbevelings vir die opvoedkundige sielkunde veld in.

Dit kan voordelig wees vir die opleiding van opvoedkundige sielkundiges om aspekte van verhoudinge in die BGB in te sluit by hul opleiding. Sulke kennis sal die mense wat met leerders, ouers en onderwysers asook met gemeenskaplede werk, toerus om te verstaan hoe bategebaseerde verhoudinge gevorm en gehandhaaf word in BGI asook wat die moontlike implikasies of produkte daarvan mag wees. Sterker vernootskappe tussen uiversiteite en skoolgemeenskappe word aanbeveel, nie slegs in opleiding nie maar ook in gemeenskaplike navorsingsprojekte.

Dit was duidelik uit hierdie studie dat onderwysers dikwels voor uitdagings of hindernisse te staan kom in die verskillende sisteme waarin hulle beweeg. Navorsing kan moontlik besin oor die leefwêreld van die onderwyser. Navorsingsaspekte wat in die verband ingesluit kan word, is om eise wat aan onderwysers gestel word te vergelyk met maniere waarop hulle dienoreenkomstig optree om aan 'n span te "behoort" ter wille van ondersteuning. Verder kan persoonlike ontwikkeling- en probleemoplossing-strategieë wat onderwysers volg om hindernisse in verhoudinge te oorkom, nagevors word.

Hierdie studie (verhoudinge in die BGB) kan moontlik uitgebrei word na (i) ander kontekste en (ii) andersoortige deelnemers (meer deelnemers, ander beroepsvelde, meer mans, diverse sosio-ekonomiese omstandighede en ander kulture) ten einde die konseptualisasie van bategebaseerde verhoudinge te bevra, te verfyn en te verryk.

Bategebaseerde verhoudinge word as spanwerk beskou. Verdere navorsing oor bategebaseerde verhoudinge en groepwerk en spesifiek spanwerk word aanbeveel. Daar kan moontlik spesifiek gefokus word op groepsrolle en groepstake en of hierdie verband hou met aspekte soos kultuur en/of geslag.

Laastens beveel ek aan dat die studie herhaal word maar met 'n emiese navorser. So kan moontlike beperkinge, wat die gevolg is van 'n buitestaander-perspektief, moontlik aangespreek word.

6.6 TEN SLOTTE

Die BGB is 'n relevante benadering wat aangewend kan word om die uitdagings wat Suid-Afrika in die gesig staar, die hoof te bied. Deur by te dra in hierdie studie tot die kennisbasis van verhoudinge in die BGB, versterk ek moontlik die teoretiese basis sowel as die toepassing van die benadering in die praktyk. My verwagting is dat 'n beter kennis van hierdie konstruk persone wat die benadering toepas, meer sensitief sal maak vir verhoudinge in die BGB en hulle sal help om daarvoor voorsiening te maak, veral tydens BGI. Alhoewel hierdie studie, soos reeds genoem, nie veralgemeen kan word nie, hoop ek dat verdere verkennende navorsing gedoen sal word deur die konstruk na ander kontekste uit te brei.

En so kom ek aan die einde van my PhD reisbeskrywing, 'n reis wat vir my baie beteken het, persoonlik en akademies. Ek sluit af met foto's van my en die deelnemers.



Foto 6.1: Einde van my PhD reis

BRONNELYS

Adler, P.A. & Adler, P. 1994. Observational techniques. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks: Sage Publications.

Adler, R.B., Rosenfeld, L.B. & Proctor, R.F. 2004. *Interplay: The process of interpersonal communication*. New York: Oxford University Press.

Ammerman, A. & Parks, C. 1998. Preparing students for more effective community interventions: Assets assessment. *Family and Community Health*, 21(1): 32-43.

Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the world of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42: 417-433.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.

Baron, R.A. & Paulus, P.B. 1991. *Understanding human relations: A practical guide to people at work*. Boston: Allyn and Bacon.

Bartholomew, K. 1990. Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7: 147-178.

Baumeister, R.F. & Leary, M.R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117: 497-529.

Beach, S.R.H. 1992. Self-evaluation maintenance and marital functioning. Paper presented at the conference of the Midwestern Psychological Association (May 1992), Chicago, Illinois.

Beaulieu, L.J. 2008. *Mapping the assets of your community: A key component for building local capacity*. Mississippi, MS: Southern Rural Development Centre. Available on Internet at http://scribd.com/doc/2193328/asset-mapping#document_metadata

Beaulieu, L.J. 2002. *Mapping the assets of your community: A key for building local capacity*. Mississippi, MS: Southern Rural Development Centre.

Berscheid, E. 1982. Attraction and emotion in interpersonal relations. In M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: The seventeenth annual Carnegie symposium on cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bevcar, D.S. & Bevcar, R.J. 1996. *Family therapy: A systemic integration*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Bevcar, D.S. & Bevcar, R.J. 1988. *Family therapy: A systematic integration*. Boston: Allyn and Bacon.

Blumenthal, D.S. & Yancey, E. 2004. Community based research: An introduction. In D.S. Blumenthal & R.J. DiClemente (Eds.), *Community based health research: Issues and methods* (pp. 3-22). New York: Springer Publishing Company.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2003. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Group.

Booth, S.A. 1997. On phenomenography, learning and teaching. *Higher Education Research and Development*, 16(2):135-157

Booth, S.A. 1992. *Learning to program: A Phenomenographic perspective*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bouwer, C. 2005. Identification and assessment of barriers to learning. In E. Landsberg, D. Krüger & N. Nel (Eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Bowden, J.A. 2000. The nature of phenomenographic research. In J.A. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 1-18). Melbourne: RMIT University.

Bowden, J. & Marton, F. 1998. *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.

Bowden, J. & Walsh, E. 2000. *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.

Bowlby, J. 1980. Attachment and loss. Vol. III, Loss: Sadness and depression. New York: Basic Books.

Bowlby, J. 1969. Attachment and loss. Vol. I, Attachment. New York: Basic Books.

Brehm, S.S. 1992. *Intimate relationships*. New York: Academic Press.

Brewer, M.B. & Miller, N. 1996. *Intergroup Relations*. Buckingham: Open University Press.

Briedenhann, H. 2003. *Identifisering van bates by 'n voorskoolse leerder met serebraal gestremdheid*. Ongepubliseerde meesterskripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22: 723-742.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruce, C.S. 2004. Phenomenological analysis: Postgraduate seminar. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.

Buber, M. & Smith, R.G. 2002. *Between man and man*. (Translated by Smith, R. G. Edition 2 revised) London: Routledge.

Burden, R. 1981. Systems theory and its relevance to schools. In B. Gilham (Ed.), *Problem behaviour in the secondary school: A systems approach*. London: Croom Helm.

Burns, J. 1994. Extending critique within phenomenography. In R. Ballantyne & C. Bruce (Eds.), *Proceedings of Phenomenography: Philosophy and Practice* (pp. 71-76). Brisbane, Queensland: QUT Publications and Printing.

Chambers, R. 2004. *Participatory workshops. A sourcebook of 21 sets of ideas and activities*. London: Earthscan.

Choi, J. 2006. Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19: 435-453.

Clark, M.S. & Mills, J. 1993. The difference between communal and exchange relationships: What it is and is not. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15: 333-338.

Clark, M.S. & Mills, J. 1979. Interpersonal attraction in exchange and communal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 12-24.

Clark, M.S., Mills, J. & Corcoran, D. 1989. Keeping track of needs and inputs of friends and strangers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15: 533-542.

Cloete, D. 2003. Gender and HIV in Southern Africa: A discussion with Stephen Lewis, UN special envoy on HIV/AIDS. *Southern African Poverty Network*, February 2003. Retrieved March 4, 2005 from <http://www.SArpn.org.z/documents/d000218/index.php>

Cole, M. & Cole, S. 2001. *The development of children*. New York: Worth Publications.

Connors, J.V. 2007. *Interpersonal Systems Theory*. Systems Thinking Press. Afgelaai 3 Februarie 2009.

http://www.hainescentre.com/pdfs/IST_paper_ISSS.pdf.

Cope, C.J. 2000. Educationally critical aspects of the experience of learning about the concept of an information system, PhD thesis (online). Beskikbaar: <http://ironbark.bendigo.latrobe.edu.au/staff/cope/cope-thesis.pdf>

Creswell, J.W. 2005. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 2nd Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Creswell, J.W. 2002. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 2nd Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Creswell, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.

Dall’Alba, G. & Hasselgren, B. 1996. Reflections on phenomenography: Towards a methodology. *Goteburg Studies in Educational Sciences 109*. Acta Universitatis Gothoburgensis: Gothenburg: Sweden.

De Vos, A.S. 1998. *Research at grass roots. A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2002. *Research at grass roots. For the social sciences and human professions*. Pretoria: Van Schaik.

De Wet, A. 2004. *Identifying personal and environmental assets to enrich pre-school learning within a culture of poverty: An ethnographic study*. Unpublished Master’s dissertation. Pretoria: University of Pretoria

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.

Dillard, J.P., Solomons, D.H. & Palmer, M.T. 1999. Structuring the concept of relational communication. *Communication Monographs*, 66: 49-65.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational Psychology in Social Context*. Cape Town: Clyson Printers.

Du Brin, A.J. 2000. *Applying Psychology: Individual and organizational effectiveness*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Duck, S. & Pittman, G. 1994. Social and personal relationships. In M.L. Knapp & G.R. Miller (Eds.), *Handbook of interpersonal communication*. Newbury Park, CA: Sage.

Dunkin, R. 2000. Using phenomenography to study organisational change. In J.A. Bowden & E. Walsh (Eds.) *Phenomenography* (pp. 137-152) Melbourne, Australia: TMIT.

Durrheim, K. & Wassenaar, D. 2002. Putting design into practice: Writing and evaluating research proposals. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences* (pp. 54-71). Cape Town: University of Cape Town Printers.

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2006. *Life skills and assets*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Ebersöhn, L. (Ed.) 2008. *From microscope to kaleidoscope: Reconsidering educational aspects related to children in the HIV&AIDS pandemic*. Taipei: Sense Publishers.

Egan, G. 2002. *The skilled helper*. United Kingdom: Brooks/Cole.

Eloff, I. 2006. Understanding the assets-based approach. In L. Ebersöhn & I. Eloff (Eds.), *Life skills and assets* (pp. 31-45). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Eloff, I. & Ebersöhn, L. 2001. The implications of an assets-based approach to early intervention. *Perspectives in education*, 19(3): 147-157.

Feeney, J. & Noller, P. 1990. Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58: 281-291.

Ferreira, R. 2008a. Culture at the heart of coping with HIV/AIDS. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1): 97-104.

Ferreira, R. 2008b. Using intervention research to facilitate community-based coping with HIV & AIDS. In L. Ebersöhn (Ed.), *From microscope to kaleidoscope: reconsidering psychological and educational aspects related to children in the HIV&AIDS pandemic*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ferreira, R. 2007. Community-based coping: an HIV/AIDS case study. In N. Duncan, B. Bowman, A. Naidoo, J. Pillay & V. Roos. *Community psychology: Analysis, context and action* (pp. 380-391). Cape Town: UCT Press.

Ferreira, R. 2006. *The relationship between coping with HIV&AIDS and the asset-based approach*. Unpublished PhD thesis. Pretoria: University of Pretoria.

Ferreira, R., Ebersöhn, L. & Loots, T. 2008. Batemobilisering as strategie vir die hantering van MIV/VIGS. *Acta Academica*, 40(3): 142-162.

Ferreira-Prévost, J.F.N. 2005. *Exploring facilitation skills in transdisciplinary asset-based teamwork*. Unpublished Master's dissertation. Pretoria: University of Pretoria.

Fogel, A., de Koeyer, I., Bellagama, F. & Bell, H. 2002. The dialogical self in the first two years of life: Embarking on a journey of discovery. *Theory and Psychology*, 12: 191-205.

Ford, H.D. & Lerner, R.M. 1992. *Developmental systems theory: An integrative approach*. New Delhi: SAGE Publications.

Fortey, S.D., Johnson, D.I. & Long, K.M. 2001. The impact of compulsive communicators on the self-perceived competence of classroom peers: An investigation and test of instructional strategies. *Communication Education*, 50: 357-373.

Foster, G. 2001. *Understanding community responses to the situation of children affected by AIDS – Lessons for external agencies*. Draft paper for UNRISD Collection HIV and Development (October 2001).

Fotana, A. & Frey, J.H. 2000. The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). California: Sage Publications.

Frei, J.R. & Shaver, P.R. 2002. Respect in close relationships: Prototype definition, self report assessment and initial correlates. *Personal Relationships*, 9(2): 121-139.

Giddens, A. 1991. *Modernity and self identity: Self and society in the late modern age*. Palo Alto: Stanford University Press.

Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantam.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1999. Naturalistic and Rationalistic enquiry. In J.P. Keeves & G. Lakomski, *Issues in Educational Research*. New York: Pergamon.

Hall, H. 2001. Social exchanges for knowledge exchange. Paper presented at Managing knowledge conversations and critique (10-11 April 2001). University of Leicester Management Centre. Leicester, Britain.

Hancock, B. 1998. *An introduction to the research process*. Nottingham: Trent: Trent Focus Group.

Harari, O. 1995. "The Dream Team". *Management Review*, October 1995: 29-31.

Hazan, C. & Shaver, P.R. 1987. Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52: 511-524.

Hemetsberger, A. 2002. Fostering cooperation on the Internet: social exchange processes in innovative virtual consumer communities. In S.M. Broniarczyk & K. Nakamoto. *Advances in Consumer research*, 29: 354-356.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Huberman, A.M. & Miles, M.B. 2002. *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Husserl, E. 1970. *Logical investigations* (vol. II, pt. II)(J.N. Findlay, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1921).

Karnpisit, T. (2000). *Integration of AIDS INTO National Development planning: The case of Thailand*. Nonthaburi, Thailand: Petchrung

Katz, L. 1987. *The experience of personal change*. Unpublished Masters thesis. The Union Institute, Cincinnati, OH.

Kaufmann, P.J. 1993. *Sensible listening: The key to responsive interaction*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Keeves, J.P. & Lakomski, G. (Eds.). 1999. *Issues in Educational Research*. New York: Pergamon.

Keller, J. 2008. Dialogue among friends: Towards a discourse of interpersonal relationships. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 23(4): 158-181.

Kelly, H.H. 1979. *Personal relationships: Their structures and processes*. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kelly, H.H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J.H., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L.A. & Peterson, D.R. 1983. *Close relationships*. New York: Freeman.

Kelly, K. 2002. Hermeneutics in action: empathy and interpretation in qualitative research. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences* (pp. 398-420). Cape Town: University of Cape Town Press.

Kingket, B. & Verkuyten, M. 1999. Inter-group evaluations and social context: a multilevel approach. *European journal of social psychology*, 29: 219-237.

Kockelmans, J.J. (Ed) 1987. *Phenomenological psychology: The Dutch school*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.

Koper, R., Pannekeet, K., Hendriks, M. & Hummel, H. 2004. Building communities for the exchange of learning objects: theoretical foundations and requirements. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 12(1): 21-35.

Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research: The Assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3): 214-222.

Kretzmann, J.P. & McKnight, J.L. 1993. Building communities from the inside out. *A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Chicago: ACTA Publications.

Kretzmann, J.P. & McKnight, J.L. 1997. *A guide to capacity inventories: Mobilizing the community skills of local residents*. Chicago: ACTA Publications.

Kretzmann, J.P., McKnight, J.L. & Puntenny, D. 1999. *Newspapers and neighborhoods: Strategies for achieving responsible coverage of local communities*. A community building workbook from the Asset-Based Community Development Institute. Chicago: ACTA Publications.

Kriek, T. 2003. *'n Verkenning van 'n bate-gebaseerde benadering tot opvoedkundige sielkundige vroeë intervensie*. Ongepubliseerde meesterskripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Landman, W.A. 1977. *Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktyk*. Durban: Butterworths.

Lazarus, S. 2007. Assumptions and values of community psychology. In N. Duncan, B. Bowman, A. Naidoo, J. Pillay & Roos (Eds.). *Community Psychology. Analysis, context and action*, pp67-83. Cape Town: UCT Press.

Le Blanc, P.M., Bakker, A.B., Peeters, M.C. W., van Heesch, N.C.A. & Schaufeli, W.B. 2001. Emotional job demands and burnout among oncology care providers. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 14: 243-263.

Levine, R.L. & Fitzgerald, H E. (Eds.) 1992. *Analysis of Dynamic Psychological Systems. Basic Approaches to General Systems, Dynamic Systems and Cybernetics .Vol.1*. New York: Plenum Press.

Levinger, G. & Levinger, A.C. 2003. Winds of time and place: How context has affected a 50-year marriage. *Personal Relationships*, 10: 285-306.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 2003. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 253-291). Thousand Oaks: Sage Publications.

Littlejohn, S.W. 1996. *Theories of Human Communication*. Belmont, CA: Wadsworth.

Loots, M.C. 2005. 'n *Verkenning van opvoeders se mobilisering van bates ter ondersteuning van gemeenskapshantering van MIV/VIGS*. Ongepubliseerde Meesterskripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Luo, X. 2002. Trust production and privacy concerns on the Internet: A framework based on relationship marketing and social exchange theory. *Industrial Marketing Management*, 31: 111-118.

Lussier, R.N. 1999. *Human relations in organizations: Applications and skills building*. London: McGraw-Hill.

Martin, P. & Thomas, G. 2000. Interpersonal relationships as a metaphor for human nature relationships. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(1): 39-45.

Marton, F. & Booth, S. 1997. The idea of phenomenography. In F. Marton & S. Booth (Eds.), *Learning and awareness*. (pp. 110-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Marton, F. & Svensson, L. 1986. *Conceptions of research in student learning*. Higher Education, 8: 471-486.

Marton, F. & Tsui, A.B.M. 2004. *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Assoc.

Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10: 177-200.

Marton, F. 1986. Phenomenology: A research approach to investigate understandings of reality. *Journal of Thought*, 21: 28-49.

Marton, F. 1998. Phenomenography: exploring different conception of reality. In D. Fetterman (Ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: The silent Revolution* (pp. 176-205). New York: Praeger.

Mathie, A. & Cunningham, G. 2003. *Who is driving development? Reflections on the transformative potential of asset-based community development*. Canada: The Coady International Institute, St Francis Xavier University.

McCallaghan, M. 2007. *Die gebruik van liggaamsporette deur opvoeders in die vervulling van die pastorale rol*. Ongepubliseerde meesterskripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

McCann, T.V. & Baker, H. 2001. Mutual Relating: Developing interpersonal relationships in the community. *Journal of Advanced Nursing*, 34(4): 530-537.

McCosker, H. 1994. Phenomenographic interview applied to women and domestic violence: potential conflict of interest. In R. Ballantyne & C. Bruce (Eds.), *Phenomenography: Philosophy and Practice*. Brisbane: QUT .

McDonald, L. 1997. Building on the strengths and assets of families and communities. *Families and Society*, 78(2): 115-116.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education. A Conceptual Introduction*. New York: Harper Collins College Publications.

McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. *You and your action research project*. London: Routledge Publishers.

Merriam, S.B. 2002. *Qualitative research in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in Education*. San Fransisco: Sage Publications.

Mertens, D.M. 1998. *Research methods in education and psychology*. London: Sage Publications.

Meyers, D.G. 1988. *Social psychology*. Singapore: McGraw-Hill Book Company.

Minkler, M & Hancock, T. (2003). Community-driven asset identification and issue selection. In M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community Based Participatory Research for Health* (pp.131-134.) San Francisco: Jossey-Bass.

Moustakas, C.E. 1994. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moustakas, C.E. 1990. *Heuristic research: Design, methodology and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mouton, J. 2004. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J. 2003. *how to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J. & Muller, J. 1998. Tracking trends in theory and method: Past and future. In J. Mouton, J. Muller, P. Franks & T. Sono (Eds.). *Theory and method in South Africa – Human science research: Advances and innovations* (pp. 1-18). Pretoria: HSRC

Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Pinkett, R. 2000. *Bridging the digital divide: Sociocultural constructionism and an asset-based approach to community technology and community building*. Paper presented at the 81st Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) (24-28 April 2000), New Orleans, LA.

Plas, J. 1986. *Systems psychology in the schools*. New York: Pergamon.

Pramling, I. 1996. *Understanding and empowering the child as a learner*. Oxford: Blackwell.

Prosser, M. 1994. Some Experiences of using phenomenographic research methodology in the context of research into learning and teaching. In J.A. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenographic research: Variations in method* (pp. 31-43). Melbourne: Educational Quality Assurance, Research and development Unit (EQARD), RMIT.

Quinney, R. 1995. A sense sublime: Visual sociology as a Fine art. *Visual Sociology*, 10(1-2): 61-84.

Rabinowitz, S., Feiner, M. & Ribak, J. 1995. Sensitizing occupational and environmental health professionals to interpersonal relationships and communication. *Safety Science*, 20(2-3): 259-264.

Reis, H.T. & Rusbult, C.E. (Eds.) 2004. *Close Relationships*. New York: Psychology Press.

Rhee, S., Furlong, M.J., Turner, J.A. & Harari, I. 2001. Integrating strength-based perspectives in psychoeducational evaluations. *The California School Psychologist*, 6: 5-17.

Ruben, R.B. Perse, E.M. & Barbato, C.A. 1988. Conceptualization and measurement of interpersonal communication motives. *Human Communications Research*, 14: 602-628.

Rusbult, C.E. 1983. A longitudinal test of the investment model: The development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvements. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45: 101-117.

Rusbult, C.E. 1980. Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16: 172-186.

Rusbult, C.E. & Buunk, B.P. 1993. Commitment processes in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Social and Personal relationships*, 10:175-204

Rusbult, C.E. & Van Lange, P.A.M. 2002. Interdependence, Interaction and relationships. *Annual review of Psychology*, 54: 351- 375.

Ryan, A. 2004. Ethical issues. In Seale, D., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 230-235). London: Sage Publishers.

Saidi, M., Rosenzweig, L. Karuri, G. (2003). *I am (community): Integrated community asset mapping, mobilization and management*. Paper presented at

the HSRC Seminar Series, 4 November 2003. Pretoria: Human Science Research Council.

Säljö, R. 1997. Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 173-190.

Säljö, R. 1988. Learning in educational settings: Methods of enquiry. In P. Ramsden (Ed.), *Improving Learning: New Perspectives*. London: Kogan Page.

Sandberg, J. 1997. Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research and Development*. 16(2), 203-212.

Saylor, B., Graves, K. & Cochran, P. 2006. *A resilience-based approach to improving community health*. Washington, DC: University of Washington, School of Public Health and Community Medicine.

Schaffer, H.R. 2005. *Introducing child psychology*. Cornwall: Blackwell Publishing.

Schurlink, E.M. 1998. The methodology of unstructured face-to-face interviewing. In A.S. de Vos (Ed.). *Research at grass roots: A primer for the caring professions* (pp. 297-312). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Schutz, A. 1967. *The phenomenology of the social world*. Translated by G. Walsh, & F. Lehnert. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Seale, C. 2000. *The quality of qualitative research*. London: Sage Publications.

Semenya, M. B. 2002. *A descriptive study of relationships in a community project: A systems perspective*. Unpublished Master's dissertation. Pretoria: University of Pretoria

Sewpaul, V. (2001). Models of intervention for children in difficult circumstances in South Africa. *Child Welfare League of America*, 80(5):571-586

Shaver, P. & Buhrmeister, D. 1983. Loneliness, sex-role orientation, and group life: A social needs perspective. In P.B. Paulus (Ed.), *Basic group processes* (pp. 259-288). New York: Springer-Verlag.

Shaver, P.R. & Hazan, C. 1992. Adult romantic attachment: Theory and evidence. In D. Perlman & W. Jones (Eds.), *Advances in personal relationships*. Greenwich, CT: JAI.

Siegel, H. 2006. Epistemological diversity and education research: Much ado about nothing much. *Educational Researcher*, 2: 3-12.

Sims, M. 2002. *Designing family support programs: Building children, family and community resilience*. Altona: Common Ground Publishing.

Smart, R. (2003). *Children affected by HIV/AIDS in South Africa: A rapid appraisal of priorities, policies and practices*. Pretoria: Save the Children (UK).

Smuts, E. 2005. 'n Narratiewe lewensgeskiedenis oor die manifestasies van bates by 'n kleuter met Spina Bifida Meningoseel. Ongepubliseerde Meesterskripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Snow, L.K. 2001. *Community transformation: Turning threats into opportunities*. A community building workbook from the Asset-Based Community Development Institute. Chicago: ACTA Publications.

Spiegelberg, H. 1965. The phenomenological movement: A historical introduction (Vol. 1 2nd ed.). The Hague: Martinus Nijhoff.

Sullivan, H.S. 1953. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Svensson, L. 1997. Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2): 159-172.

Swart, E. & Pettipher, R. 2005. A framework for understanding inclusion. In E. Landsberg (Eds.), *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp. 3-23). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Tal-Or, N., Philosoph, M., Shapira, N. & Malca, G. 2005. Impressions formed in response to public self-evaluation maintenance strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41: 388-395.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2004. *Research in Practice: Applied methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press (Pty) Ltd.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. Histories of the present: Social science research in context. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences* (pp. 1-16). Cape Town: University of Cape Town Press.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. *Research in practice. Applied methods for the Social Sciences*. Cape Town: UCT Press.

Terre Blanche & Kelly, 1999. Calling it a day: Research conclusions in qualitative research. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in Practice. Applied methods for the Social Sciences* (pp. 421-438). Cape Town: UCT Press.

Tesser, A. 1995. *Advanced social psychology*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Tesser, A. 1985. Some effects of self-evaluation maintenance on cognition and action. In R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*. New York: Guilford.

Tesser, A. & Paulhus, D. 1983. The definition of self: Private and public self-evaluation management strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44: 672-682.

Tesser, A. & Smith, J. 1980. Some effects of friendship and task relevance on helping: You don't always help the one you like. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16: 582-590.

Thibault, J.W. & Kelly, H.H. 1978. *Interpersonal relationships*. New York: Wiley.

Thibault, J.W. & Kelly, H.H. 1959. *The social psychology of groups*. New York: Wiley.

Thompson, H. 2005. *Fostering community engagement and participation through local skills audits*. La Trobe University: Centre for Sustainable Regional Communities.

Trenholm, S. 1991. *Human communication theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Trigwell, K. 2000. A phenomenographic interview on phenomenography. In J. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography*. (pp. 47-61). Melbourne: RMIT University Press.

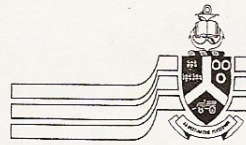
Viljoen, J. 2005. *Identifying assets in the memory-box making process with vulnerable children*. Unpublished Master's dissertation. Pretoria: University of Pretoria.

Walsh, E. 2000. Phenomenographic analysis of interview transcripts. In J. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenographic research: Variations in method* (pp. 17-30). Melbourne: EQARD, Royal Melbourne Institute of Technology.

Wood, J.T. 2002. *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Belmont, CA: Wadsworth.

BYLAAG 1

Toestemming om navorsing te doen en etiese klaring



UNIVERSITY OF PRETORIA
FACULTY OF EDUCATION
RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER : EP06/11/01

DEGREE AND PROJECT

PhD (Educational Psychology)

'n Fenomenografiese ondersoek na verhoudinge binne die bategebaseerde benadering

INVESTIGATOR(S)

Hermien Olivier - 8735174

DEPARTMENT

Educational Psychology

DATE CONSIDERED

19 January 2007

DECISION OF THE COMMITTEE

APPROVED

This ethical clearance is valid for 3 years from the date of consideration and may be renewed upon application

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE

Dr S Human-Vogel

DATE

25 Mei 2007

CC

Dr Liesel Ebersohn (Supervisor)

Ms Kesh Mohangi (Departmental representative)

Mrs Jeannie Beukes (Student Administration)

This ethical clearance certificate is issued subject to the following conditions:

1. A signed personal declaration of responsibility
2. If the research question changes significantly so as to alter the nature of the study, a new application for ethical clearance must be submitted
3. It remains the students' responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.



MPUMALANGA PROVINCIAL GOVERNMENT

2 De Jager Street
ERMELO
2351
Republic of South
Africa



Private Bag X9025
ERMELO
2350
South Africa
TEL NO (017) 801 5022
FAX NO (017) 819 7603
Email LNkesi@erm.mpu.gov.za

DEPARTMENT OF EDUCATION

Gert Sibande Region

Litiko leTemfundvo Umnyango Werafundo Departement van Onderwys Umnyango Wezomfundo Department of Education

ENQUIRIES : Dr. LH Mathunyane

TO : Tilda Loots
University of Pretoria

FROM : Regional Director:Gert Sibande Regional Office
Dr. LH Mathunyane

DATE : June 01, 2005

SUBJECT : RESEARCH PROJECT IN THE BADPLAAS CIRCUIT

1. Your letter dated 10 May 2005 with regard to the above subject has reference.
2. Permission is hereby granted that you conduct a research towards your Doctor's degree at Secondary School.



3. You are kindly requested to submit the following information to this office before you commence with your research.
 - A declaration that you will not force any person to participate in your research and that this will take place outside office hours/school contact (tuition) time.
4. The Department of Education wishes you good luck in your research project.

REGIONAL DIRECTOR
DR. LH MATHUNYANE
Lpn.dr.lhmathunyane01.06.2005

1/6/05
DATE



UMnyango WezeMfundo
Department of Education

Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys

Date:	30 August 2005
Name of Researcher:	Olivier Hermien
Address of Researcher:	48 8 th Street
	Menlopark
	0081
Telephone Number:	(012) 4205509
Fax Number:	(012) 4205511
Research Topic:	Relationships in the Asset-Based Approach: School-Based Project supporting communities to cope with HIV/AIDS
Number and type of schools:	Primary Schools
District/s/HO	Tshwane South

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

Permission has been granted to proceed with the above study subject to the conditions listed below being met, and may be withdrawn should any of these conditions be flouted:

1. *The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.*
2. *The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.*
3. *A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.*



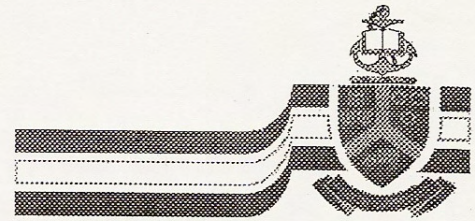
4. A letter / document that outlines the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.
5. The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.
6. Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Senior Manager (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.
7. Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year.
8. Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.
9. It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.
10. The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.
11. The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.
12. On completion of the study the researcher must supply the Senior Manager: Strategic Policy Development, Management & Research Coordination with one Hard Cover bound and one Ring bound copy of the final, approved research report. The researcher would also provide the said manager with an electronic copy of the research abstract/summary and/or annotation.
13. The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.
14. Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Senior Manager concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards

ALBERT CHANEE
ACTING DIVISIONAL MANAGER: OFSTED

The contents of this letter has been read and understood by the researcher.	
Signature of Researcher:	
Date:	Aug 2005



University of Pretoria
Pretoria 0002 Republic of South Africa Tel: 012-4204111
Fax 012-362 5168 / 012-3625190 <http://www.up.ac.za>

Faculty of Education

15 March 2005

The Principal
Primary School
Soshanguve

Dear Sir

REQUEST TO CONDUCT RESEARCH AT

PRIMARY SCHOOL

I am a PhD student at the University of Pretoria and am currently conducting a research project on relationships in the Asset-based Approach. Part of my research is to conduct Asset-based workshops and interviews and your community has been selected as participant in the study. The study will commence in April 2005 and the findings will be used to inform other communities in future capacity building activities. I will be working together with Tilda Loots.

For the purpose of the study, I kindly request your permission to conduct workshops and discussions with some of the staff at your school. These discussions will later be followed up by individual interviews with some of the educators. Information will be treated confidentially and anonymously. Any person will also be free to withdraw from the project at any stage should he/she wish to do so.

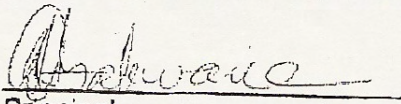
Kind regards

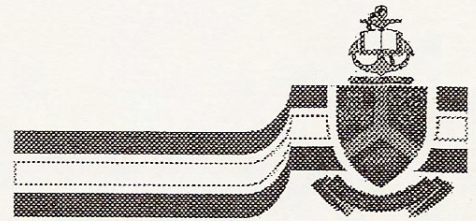
Hermien Olivier



Toestemming om navorsing te doen by Primary School

Having read the letter attached, I hereby grant/ ~~do not grant~~ you permission to do research at Primary School, by conducting workshops and facilitating discussions with some of the educators at my school.


Principal



University of Pretoria
Pretoria 0002 Republic of South Africa Tel: 012-4204111
Fax 012-362 5168 / 012-3625190 <http://www.up.ac.za>

Faculty of Education

1 August 2005

Dear Sir / Madam

REQUEST TO CONDUCT RESEARCH AT

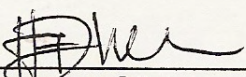
PRIMARY SCHOOL

I am a PhD student at the University of Pretoria and am currently conducting a research project on relationships in the Asset-based Approach. Part of my research is to conduct Asset-based workshops and interviews and your community has been selected as participant in the study. The study will commence in April 2005 and the findings will be used to inform other communities in future capacity building activities. I will be working together with Tilda Loots.

Data for the study will be collected through the process of workshops and Information will be treated confidentially and anonymously. Any person will also be free to withdraw from the project at any stage should he/she wish to do so.

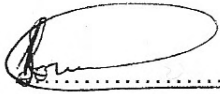
To participate in the above-mentioned discussions, please complete the declaration on the next page, to confirm your willingness.

Kind regards


Hermien Olivier



I understand the above and undertake to participate in the discussions that will be held during the next few months. I understand that all information will be treated as confidential and that I may withdraw from the study at any stage.

Signature: .....

Date: 04 . 08 . 05



BYLAAG 2

Opsomming van longitudinale navorsingsprojek en befondsing



**Opsomming van verskillende navorsingstudies wat deel vorm van 'n
longitudinale navorsingsprojek in bategebaseerde gemeenskaps-
intervensie**

Navorsingstitel	Navorser	Supervisors	Tydperk	Konteks
<i>Contemplating the relationship between coping with HIV/AIDS and the asset-based approach</i> , 2006. (Unpublished PhD thesis).	R. Ferreira	Prof L. Ebersöhn (Supervisor) Prof. K. Blankenship, Yale University (Co-Supervisor)	2003 – 2006	Oos Kaap, Port Elizabeth, Govan Mbeki
<i>'n Verkenning van opvoeders se mobilisering van bates ter ondersteuning van gemeenskapshantering van MIV/VIGS</i> , 2005. (Unpublished M Ed dissertation).	M.C Loots	Dr. R. Ferreira (Supervisor) Prof L. Ebersöhn (Co-Supervisor)	2004 - 2005	Oos Kaap, Port Elizabeth, Govan Mbeki
<i>Exploring enablement of teachers by raising awareness of asset-based trends in coping with HIV/AIDS</i> , 2006. (Unpublished M Ed dissertation).	V. Odendaal	Dr. R. Ferreira (Supervisor) Prof L. Ebersöhn (Co-Supervisor)	2004 - 2006	Oos Kaap, Port Elizabeth, Govan Mbeki
<i>Exploring the relationship between counselling skills and memory work with primary school children</i> , 2006. (Unpublished M Ed dissertation).	M. Mnguni	Prof L. Ebersöhn (Supervisor) Dr. R. Ferreira (Co-Supervisor)	2005 - 2006	Oos Kaap, Port Elizabeth, Govan Mbeki
<i>Die gebruik van liggaamsportrette (body maps) deur opvoeders in die vervulling van hulle pastorale rol</i> , 2007. (Ongepubliseerde M Ed skripsie).	M. McCallaghan	Dr. R. Ferreira (Supervisor) Prof L. Ebersöhn (Co-Supervisor)	2005 - 2007	Eastern Cape, Port Elizabeth, Govan Mbeki



<p><i>'n Fenomenografiese ondersoek na verhoudinge in die bategebaseerde benadering</i></p> <p>(PhD in proses).</p>	H. Olivier	Prof L. Ebersöhn (Supervisor) Dr. R. Ferreira (Co-Supervisor)	2005 – tans	Gauteng, Pretoria, Soshanguve; Gauteng, Pretoria, Eersterust; Mpumalanga, Badplaas
<p><i>A comparative case study on the implementation of the asset-based approach by teachers intended for psycho-social support</i></p> <p>(PhD in progress)</p>	T. Loots	Prof L. Ebersöhn (Supervisor) Dr. R. Ferreira Prof. I. Eloff (Co-Supervisors)	2005 – tans	Oos Kaap, Port Elizabeth, Govan Mbeki Gauteng, Pretoria, Soshanguve; Gauteng, Pretoria, Eersterust; Mpumalanga, Badplaas



Opsomming van longitudinale projekbefondsing

Oorsprong van befondsing	Titel van navorsingsprojek of program	Tydperk
Education Training and Development Programme SETA ¹	Psycho-social coping skills intervention for home based care volunteers	2003-2004
Education Training and Development Programme SETA ²	Psycho-social coping skills intervention in the context of HIV/ AIDS	2003-2004
ABSA Foundation funding ³	UP educational outreach programme: School-based HIV/AIDS care and support research and development project	2004
M&SST Trust ⁴	School-based HIV/AIDS research	2005
Toyota: Albert Wessels Trust	A school-based project supporting communities to cope with HIV/AIDS	2007-2008
Foshini Trust	A school-based project supporting child headed households cope with HIV/AIDS	2007-2009
UP Department of Community Engagement	A school-based project supporting child headed households to cope with HIV/AIDS	2008-2009
Centre for Study of AIDS	A comparative case study on the implementation of the asset-based approach by teachers intended for psycho-social support	2008-2009

¹ Projek leier: Prof L Ebersöhn; Lid: Dr. R. Ferreira; Nagraadse student: A. Swanepoel

² Projek leier: Prof L Ebersöhn; Lid: Dr. R. Ferreira; Nagraadse studente: T. Loots, J. Viljoen en V. Odendaal.

³ Projek leier: Prof L Ebersöhn; Lid: Dr. R. Ferreira; Nagraadse studente: T. Loots, H. Olivier en M. McCallaghan.

⁴ Projek leier: Prof L Ebersöhn; Lid: Dr. R. Ferreira; Nagraadse studente: H. Olivier, T. Loots, M. Mnguni en M. McCallaghan.

BYLAAG 3

*Voorbeeld van
fenomenografiese
onderhoudtranskrip-
sie en -analise*

Deelnemer 4

Facilitator: Interview with M. Okay M, maybe you can tell me what do you think relationship is all about?

Respondent: Relationship is broad though relationship involves people from **different cultures and their backgrounds**, where they come from, it involves **love**, sometimes in a relationship there can be **hatred**, it's not always love, it involves **care**, caring about someone, and then communication, how do you **communication** in the relationship, **understanding** and **accepting** one's ideas in a fruitful way, not **demeaning** the way people understands or take things. That is all what I can say about relationships

Kultuur en agtergrond

Liefde vs Haat Omgee

Kommunikasie; waarom, om te verstaan, te aanvaar/verwerp Aanvaar=Omgee

Facilitator: okay that is how you understand the word relationship?

Respondent: yes

Facilitator: Now if you think of the Asset based interventions, the workshops that we did at your school. What do you think was the role of relationships in that whole Asset Based intervention?

Respondent: In the **beginning** we had a good relationship because we didn't understand what we were going to do. So we were **interested** in knowing what it was all about. At a **later** stage we **understood** and then our relationship with you, H and T and M was getting more *better*, I mean we were getting closer to you, we got to know each other and **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 help the community with, **to improve the quality** .., I mean to bridge the gap between us and the school itself, us the teachers and the environment

Verandering persoonlike nayeheid na gemeenskap

Belangstelling Verstaan

Verbeter kwaliteit

Facilitator: okay you say that at the beginning we not that close but the relationship was good, and later on it became even better because we were close?

Respondent: yes

Facilitator: what caused that closeness , because did you also experience it between the group members?

Respondent: We experienced the **closeness** because we didn't ..., actually everybody was not certain what was expected of him/her to do, but we grew more closer because .., normally we were talking about the things we were doing in the group and **sharing ideas** and then that brought us more closer because we **understood** what we were talking about, what we were supposed to do, the children, the community and ourselves

Nabyheid:
verandering na
naby wees

Deel idees:
begrip, doel is
dieselfde

Facilitator: that closeness made you open up more in the group?

Respondent: exactly

Facilitator: and it brought you **closer** as colleagues?

Nader aan
kollegas

Respondent: to one another yes

Facilitator: what else was the effect of that closeness on the intervention and on the group, the positive effect because you said it was good, so what else, or negative if there was any negative?

Respondent: no it was positive because it was .., whatever you brought to our school was an **eye opener**, we never tend to take into cognisance the importance of what you wanted us to observe, so by coming in you

Kommunikasie
bewus word
Omgee-deel
probleme,
verstaan

Komunikasie
voertuig: vanaf
probleem na
oplossing.

brought us light. We could sit down and discuss these problems on a larger scale and with an understanding of what the problems or the things or the answers that were there, how we could use them and get them in our spectrum and understanding of the whole thing, the situation that we were in. So we are now close actually, we can even sit down during break and open up, and talk about anything that we see as something good or bad and then try to find a solution to it

Gebruik wat geleer het om te verstaan

Praat oor alles, verstaan mekaar
Omgee, oopmaak teenoor mekaar

Facilitator: so you are saying that it sort of opened your eyes to other things and you also formed sort of a group and experienced the closeness that the other colleagues who is not part of the group is not experiencing?

Respondent: ja we shared most of the things that we did with you when you visited our school. Like we would, the following day, because we knocked off late, so the following day we would like caucus over a cup of tea during a short or long break and talk about things that we gained or learnt from you. Like we knew they were .., we went to different places and took photos. But before we never understood that there were such places in our community, in the community of our school children or learners. But when you came over 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, but now wherever we go we ...

Deel idees

Bewusword, bekendheid van omgewing, netwerk

Persoonlike beloning

Facilitator: and how did you personally M, experience the relationships? What did it mean to you because you said now what it meant for the group as well, but what did you get from the relationships in the group?

Respondent: I gained more friends, I learnt to understand people, my listening also improved because I can now sit down and listen to people when they talk with an understanding and like thinking over what they

Kommunikasie
Vriendskappe:

- Verstaan
- Luister
- Evalueer wat hoor

are talking about and then scrutinise whatever they are talking about. So the relationship therefor gave me more experience and more learning – I am learning a lot from the relationship that we have now.

Verandering:
geleer

Facilitator: if you think of different types of relationships, in the intervention, during the time that we had the intervention or the workshops with you. What would you say, was there different types of relationships and what were they?

Respondent: can you expanciate a bit more on your question?

Facilitator: you said earlier for example that we were sort of the outside people and at first you didn't know what we were going to do, and then later on we became almost a part, we were not the outside anymore, we became a part, so you had a relationship with us as facilitators initially and there was a relationship between the colleagues, what else was there? What about your other colleagues that was not part of the group, what different types of relationships were there?

Respondent: okay, your coming to our school brought more people to be closer to us, the people who were working with the group because they wanted to know what was happening. And if you can see the other group people fell off and then the others joined us, the new group joined us because they were more interested in knowing what was happening in the relationship that we were in

Netwerke skep,
nabyheid

Voorvereiste:
Belangstelling in
groep en in
groepslede

Facilitator: that's interesting because initially the people that was nominated to come to the group did not nominate themselves, is that correct?

Respondent: no they did nominate themselves, but because it was done after school hours they never wanted to take part

Hindernis:
Na ure werk
Opofferings

Facilitator: and then other people came on that was really committed – so what would you say what was the value that relationships added to this intervention programme or workshop?

Respondent: more **knowledge** I think, we learnt more from you as I said earlier on, we tend to **ignore some things before you came to us**, but immediately you came to us we would like sit and look at different things that are happening in our school and in the community and then we would look at it on a positive side not on the negative side. Like if children came with a problem of abuse we would address it as a team, give each other ideas before we could give an answer. We **wouldn't just jump into conclusion** and say let's call the police or let's do it, but we would say **"what can we do with this problem"**, what ideas can we bring in to solve this"

Facilitator: so it made you more aware?

Respondent: yes, aware

Facilitator: okay, just another way of putting almost the same question, what would you say is the purpose of relationships during the Asset based intervention?

Respondent: relationships is **assisting** one another or developing a person from an **emotionally, physically, psychologically** and like especially **emotionally** because people don't see things exactly the same. So if you are in a relationship, in a group, you **can discuss** problems and like maybe you didn't know this person had a problem of this sort, and then when another one discusses their problems, you say but I didn't know we **could solve this problem very easily**, it **brings ideas**

Kennis (kognitief), bewus-bewuswording, kyk verskillend na die gemeenskap en die skool

Groepsdoelwit: Deel groepsbesluite bespreking

Probleem-oplossing

Bystaan: op verskillende vlakke, probleemoplossing

Bespreek, idees deel en omgee

Bring verskille saam

from different people and thinking differently but you end up bringing the common answer to whatever

Facilitator: when we started you said, if you think of relationships, what comes to your mind, there were certain words. I remember correctly it was communication ..

Respondent: ja, love, caring ..

Liefde; omgee

Facilitator: if you can just .., what comes to your mind if you think of the workshops that we did and why maybe .., if you want these workshops to be successful, what would those words be that comes to mind. You said caring, ..?

Respondent: ja, loving one another, supporting each other in the different situations and understanding the different ideologies that people bring into that meeting and I mean support, supporting each other emotionally and otherwise.

Ondersteun;
aanvaarding;
emosionele
verstaan

Facilitator: just to come back to the different types of relationships, I am just thinking that people also play different roles in the group and you know I would just like you to maybe expand a little bit about that, they play different roles, that has also got to do with relationships – what did you think about that?

Respondent: I don't know when you talking about roles, maybe one was a striker, and then one was a leader?

Rolle:
Leier
Volgeling

Facilitator: yes, and how did the relationship in those areas, how did that work in the group?

Respondent: they worked lighter and easier to can do it because when one facilitates the whole thing, the other one writes the ideas, people get a chance to express whatever is in their mind. They can share their own way of thinking, it is written down, and I also think that no one in the end is wrong but when we discuss there will be a person who talks for the group, who reports for the group. We tend to add at a later stage. The other group listens and then maybe they can add some ideas that we are dealing as a group

Rolle:
Almal bydra
Niemand uitsluit

Luister, deel
gedagtes = groep
is ryker

Facilitator: okay where does relationship comes in, what role did relationship play then?

Respondent: learning to work in a group, and bringing our understanding into play like .., bringing the understanding of different people on one maybe topic in a different .., everybody brings their ideas or subject that is being discussed at the time

Groepwerk,
vaardighede =
verandering.

Facilitator: and accommodating each other

Respondent: yes, and tolerance

Akkomodeer
verskille

Facilitator: and what would you say, how did it happen. How did relationships happen in that group, was it like that, did people accommodate each other?

Respondent: we never used to accommodate each other. We would .., maybe if you felt a person was talking what you never thought was right, you would trust that person at moment and not give time as we did in the group, it developed our understanding of how should we treat each other, we should care and support each other

Akkomodeer
individuele
verskille

Tyd
Verstaan
Ondersteun

Facilitator: but why did you develop that understanding during the group, what happened?

Leer kognitief
kommunikasie
vaardighede =
verandering

Respondent: I mean maybe the way you taught us or showed us how things would be done or should be done. The discussion that we had with you, we learnt to understand that okay things are done this way, **we should talk** this way, **we should give each other a chance to talk, we should understand a person's view point** and not undermine them or intimidate that person when they talk. You brought us the whole

Verstaan en
akkomodeer
verskille

Facilitator: almost the way that you facilitate and the way that the course was structured?

Respondent: yes

Facilitator: okay, your expression also adds on to that. What do you think M, should be in place, if we had to repeat this workshop somewhere else, what do you think we should do differently, what should be in place for us to make sure that there's good relationships or effective relationships, what do you think should be in place?

Respondent: according to myself, for now I don't doubt the way you **communicated** to us, and I don't have an additional thing I can say you should add, for me it was excellent, **you taught us so many things, you made us learn and change our behaviour towards each other and you brought, we learnt to work in a group,** so I doubt anything that you can add something to your viewpoint, that was excellent.

Leer, gedrag
verander

Kommunikasie

Facilitator: okay, maybe let's just focus on the whole group now again and then .., because sometimes even in the best groups, sometimes relationships at some stages are ineffective or are not working very well. Where did you experience that in the group work?

Hindernisse: Tyd
Werkslading
en verpligtinge
Moeg

Respondent: our problem was on the **time factor** because we had **lots and lots of work** from our school side and so when you will find that they **are tired and exhausted**, but we forced each other to form a group and be there for you. So I think it was a problem from our school side, because everyone had his/her own job to do. So when she thought of coming over to be with you, some would drag their feet because they are tired or because they still had work to do that was still outstanding, work that they were not able to cover in their classes. That was a problem

Facilitator: just comment on relationships – you know relationships maybe outside our group, that was ineffective, that was not working, what did you feel, why was it not working?

Respondent: outside our group?

Facilitator: ja, because you say inside the group relationships were effective and it was working, but now relationships between you and the school were not working, maybe you can just elaborate a little bit on the relationship part. You say you were tired, you were overloaded, if you think of relationships, what happened and why did it happen?

Respondent: maybe I can talk about the school management team. **They expected a lot from us.** They expected us to maybe attend maybe your workshop or facilitation group and at a later stage explain what happened in the group. **Time** was a problem, the time factor was a problem because we couldn't give feedback timeously because we were doing so many things at the time. I think our relationship was ..., not understanding why we couldn't give feedback on what we were doing

Min ondersteuning van skoolbestuur.
Werkslading en tyd

Facilitator: and you felt that they didn't accommodate you?

Respondent: ja, they tend to talk badly about us, saying things like “you think you’re better off because those people are there, you thinking you doing psychology”, those kinds of remarks

Slegte opmerkings

Facilitator: a sort of jealousy?

Jaloesie van buitestaanders

Respondent: ja, jealousy

Facilitator: Monica is there anything that you think of now that you want to say around relationships or anything?

Respondent: as we learnt that people should understand that a relationship is not like anything to develop, you need to have passion, you need to have love, you need to support people, you need to respect other people’s ideas in order to be in good relationship actually. I think people should learn that to have a relationship is not an easy task or an easy thing to do, it involves many things to be in a relationship

Passie, liefde, Ondersteuning, respek. Boublokke vir verhouding?

Verandering is moeilik om te doen- kompleks

Facilitator: and you think we addressed those things in the Asset Based workshops?

Respondent: exactly, you did exactly address those things, as I’m saying our relationship grew more closer than it was before, we were just not interested in what the other one was doing, you brought us together and we learnt more from each other, we understood more of other people’s ideas when they came with their ideas. So we understood that life is like this, it is not like .., 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

Verandering =nabyheid, verstaan mekaar en behoeftes

Saamwees Glo in mekaar Deel (kognitief)

Facilitator: so what you learnt regarding relationships inside the group you also did outside the group?

Respondent: yes, exactly

Facilitator: and you became friends?

Respondent: **we became friends** and our friendship is growing stronger actually.

Verandering:
vriendskappe

Facilitator: Okay, thank you M.

End

BYLAAG 4

Voorbeeld van observasies: visuele data

Voorbeeld van observasies: visuele data. Skool 1

Die skool en die gemeenskap





Bategebaserde intervensie





Onderwysers / Deelnemers



Psigososiale projekte



BYLAAG 5

Voorbeeld van observasies: veldnotas en refleksies



Veldnotas 2 Junie

Besoek aan Skool 3

Doel : Maak van Batekaarte

Tilda en Hermien

Onthou: Foto's, karton, penne, kamera, kos

Beplanning; Gesels in groep, maak batekaarte in 3 groepe, terugvoer en beplan volgende sessie.

- Deelnemers geniet dit baie om batekaarte te maak, veral omdat dit hul eie foto's was. Hulle gesels lekker in groepies. Self ingedeel in groepies
- Vergader in personeelkamer. Ander onderwysers kom in en lyk afgunstig oor wat ons doen en eet. Kan sien dis vir ons deelnemers lekker om "eksklusief" te behoort aan die groepie.
- Groepe se kaarte lyk verskillend.
- M nog steeds groepleier
- Een deelnemer noem dat sy nie eers bewus was van al die plekke in die omgewing nie. Sy is dankbaar dat ons die kaarte gedoen het, nou is sy meer bewus van die omgewing. Iemand maak 'n grappie oor onderwysers wat die taverne naby die skool besoek.
- Duidelik vir almal dat daar bates is wat hulle nie gebruik nie.
- Die gesprek gaan spontaan na HIV/VIGS en 'n bespreking van 'n spesifieke kind en hoe die skool haar kan help. (Dis soveel anders as by skool 1 waar niemand oor HIV wil gesels en die onderwysers nie juis bewus is daarvan by die skool nie?)
- Besef van behoeftes in omgewing sowel as bates definitief meer duidelik.
- Deelnemers meer gemaklik met mekaar in die groep, en duidelike gemaksgroepies nog teenwoordig.
- M steeds die leier wat als reël. Behalwe een is daar nuwe persone wat terugvoer gee. Nog rolle: in elke groep, skryf een en 'n ander help (ondersteun) die een wat terugvoer gee.
- Verhouding met ek en Tilda al baie spontaan. Ons kry drukke as ons daar kom. Onderwysers gesels graag oor persoonlike omstandighede met ons omdat hul weet ons is sielkundiges.
- 2 onderwysers nie by ons byeenkoms nie- van die ander kla oor werkslading en onderwysdepartement vergaderings



Refleksie 29 April 2008

Na onderhoud

Dit was 'n baie goeie onderhoud! Ek is verbaas en beïndruk deur die deelnemer se beantwoording van vrae. Haar taal is fantasties en sy het haarself baie goed uitgedruk. Sy het heeltemal op haar gemak voorgekom. Ek dink definities dit help as 'n mens die persoon voor die tyd leer ken. Sy het ook baie goed gefokus op die onderwerp en vrae!

Ek was nogal sensuiewagtig. Weet uit vorige onderhoud dat ek moet kophou om al my vrae gevra te kry omdat deelnemers spontaan begin gesels. Ek voel persoonlik ook sommer goed as ek in die onderhoud hoor hoe die deelnemers die BGI lof besing. Dit is lekker om te hoor dat ons harde werk van die laaste paar jaar vrugte afwerp. Ek hoop hierdie onderwysers gaan voort met hul projekte hierdie deelnemer met haar studies! Sy is so 'n fantastiese mens met soveel potensiaal en wil graag verder in sielkunde studeer.

Hierdie onderhoud (alhoewel - en eintlik relevant - die op 'verhoudinge' was) was eintlik 'n goeie afsluiting vir die BGI!



Refleksie 13 Mei 2008

Ek het nou al die inligting van my fenomeen = grafiese onderhoude. Alhoewel ek dink dat sekere onderhoude beter was as ander (agv frustrasies oor die toestand by hul skole) dink ek dat ek genoeg inligting sal hê. Ek wonder of ek nie nog meer deelnemers moes ingesluit het by my onderhoude nie.

Die onderhoude was makliker as wat ek gedink het. Ek het baie staatsgemaak op my sielkundige agtergrond en onderhoudsvaardighede. Dit was makliker omdat ek goeie verhoudinge met al die deelnemers gehad het. Ek het die doel van die onderhoud verduidelik. Deelnemers was nogal bietjie sensiewaardig toe ek vra/ê dat ek die bandopnemer gebruik maar ek kan hul gou gemisstel. Ek dink ook dit is omdat hierdie een-tot-een onderhoud soveel anders was as B&I tot nou toe.

Ek was verbaas oor hoeveel deelnemers kon onthou! Die B&I is immers al 'n paar jaar aan die gang.

Ek is opgewonde oor die data analise proses en bly Tilda staan my by. Ek hoop ek kry kwaliteit (en kwantiteit!) antwoorde.



September 2008

Afspraak met Liesel en Honel in die leefkamer
Refleksie

Die laaste week was vir my een van die hoogtepunte tot dusver in my studies. Die data wat ek ingesamel het met die onderhoude was vir my oormeldigend, maar toe ek sit en analiseer het die tegkaart inmekaar begin pas. Dit was nogal moeilik om Tilda se analyses te kyk en te wonder of sy dieselfde as ek 'gesien' het, maar dit was wonderlik om te sien hoe ons analyses ooreenstem!

Vandag se vergadering/bespreking met my studie het fantasties afgeloop. Ek was sensuweelig oor wat hulle sal dink van al my papiere vol (baie kleurvol!) analyses en voorlopige uitkomst. Ek was trots op ek en Tilda se werk wat (vir my) 'n samevoeging was van al hierdie jaar se intervensie. Dit was wonderlik (en 'n verligting) toe die 2 studieleiers ook entoesiasies raak oor die "kategorieë" en raamwerk (wel met die meeste) van my analise. Nou moet ek verfynd en opskryf!!