

**Die aard van kommunikasie in 'n  
sosiale betrokkenheidsprogram van die Studente-Jool-  
Gemeenskapsdiens (SJGD):  
die Pick a leader-  
leierskapontwikkelingsprojek**

**J.F.E. Boshoff  
20546106**

Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Artium Kommunikasie  
aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier:           Mev. H. Otto  
Medestudieleier:    Prof. dr. L.M. Fourie

November 2013

# VOORWOORD

KOL. 3:23

‘Wat julle ook al doen, doen dit van harte soos vir die Here en nie vir mense nie.’

SPR. 16:3

‘Laat jou werke aan die HERE oor, dan sal jou planne uitgevoer word.’

Eerstens alle eer aan my Hemelse Vader wat my die vermoë gegee het om die studie te kon voltooi. Dit het nog nooit vir my oor die erkenning van die Graad gegaan nie, maar oor die kennis, vaardighede en ervaring wat ek hierdeur kon opdoen. Die studie sou geensins sonder die volgende persone moontlik wees nie en daarom wil ek uit my hart uit die volgende mense bedank:

- Mev. H. Otto, my studieleier. Dankie vir advies, ondersteuning, leiding en onvoorwaardelike begrip en deernis. Die pad wat ons gestap het, was kosbaar. Jy is nie net ’n briljante studieleier nie, maar ’n uitstekende mentor vir enige student.
- Prof. L.M Fourie, my mede studieleier. Dankie vir Prof. se herhaaldelike leiding en onvervangbare wysheid. Waardeer elke kommentaar wat gehelp het om die studie tot die beste van my vermoë uit te voer.
- My ouers. Wat ’n voorreg om julle kind te kan wees. Ek dank God vir julle. Dankie vir al die gebede, ondersteuning, liefde en motivering. *Soos pa altyd sê: “Dit is onmoontlik vir ons om negatief te wees, want ons bloedgroep is mos B+”.*
- Prof. A. Combrink. Dankie vir Prof. se tyd en kundigheid ten opsigte van taalversorging tussen u Burgermeester-termyn. Prof. is waarlik ’n dinamiese vrou.
- My vriendinne, vriende en familie. Geen woorde kan beskryf hoe ek elke oproep, gebed, motivering en koppie koffie waardeer het nie.
- Die verskillende belangegroepes van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek. Dankie vir julle tyd, geduld en bereidwilligheid om julle opinies met my te deel.
- Die bibliotekaresse by Ferdinand-Postma Biblioteek en die susters by die Gesondheidsentrum. Dankie vir julle bereidwilligheid om altyd bystand en ondersteuning te bied en dat julle meer as net na my gesondheid omgesien het.
- Laastens my kollegas by Bemarking- en kommunikasie-afdeling (BEK) van die NWU-Puk. Julle begrip en ondersteuning kan nie verwoord word nie. Baie dankie uit die diepte van my hart.

## OPSOMMING

*Die aard van kommunikasie in 'n Studente-Jool-Gemeenskapsdiens (SJGD) sosiale betrokkenheidsprogram: die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek.*

Die Noordwes-Universiteit (NWU) is 'n voorbeeld van 'n organisasie wat 'n sosiale verantwoordelikheid teenoor sy gemeenskap en omgewing het (Van Schalkwyk, 2013). Een van die sosiale betrokkenheidsprogramme van die NWU-Pukke staan bekend as die Studente JOOL Gemeenskapsdiens (SJGD). SJGD is 'n geregistreerde NRO (nieregeringsorganisasie) wat deur studente van die NWU se Potchefstroomkampus bestuur word en bestaan reeds sedert 1992 in sy huidige vorm.

In die huidige studie word geargumenteer dat SJGD se ontwikkelingsprojekte in die plaaslike omgewing meer effektief en volhoubaar aangebied kan word deur die deelnemende benadering se basiese beginsels, naamlik deelname, dialoog, bemagtiging en kulturele identiteit te implementeer, om sodoende die plaaslike gemeenskappe by te staan in hulle ontwikkelingsprosesse. Vir die huidige studie is daar slegs op een van SJGD se projekte, naamlik die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek gefokus. Hierdie projek stel ten doel om in tien tot vyftien Graad 11-leerders van drie skole in die Noordwes-provinsie in Potchefstroom en sy omliggende gemeenskappe in Ikageng se ontwikkelingsbehoefte te voorsien. So byvoorbeeld word projekdeelnemers (leerders) in basiese vaardighede onderrig oor hoe om hul eie besighede te begin (entrepreneurskap); hoe om hulle leierskapsvaardighede te ontwikkel en toe te pas; asook hoe om basiese lewensvaardighede in hul alledaagse lewens te kan gebruik

Verskeie teoretici verduidelik dat NRO's sonder deelnemende kommunikasie selde 'n sukses van ontwikkelingsinisiatiewe sal kan maak. Die leerders kan slegs ontwikkel indien die betrokke rolspelers van die projek eienaarskap van die projek kan neem deur ook deelnemend oor hulle spesifieke behoeftes te kan kommunikeer met die NRO en sy projekvrywilligers. Die NWU-Pukke-vrywilligers, wat hierdie betrokke projek bestuur, het daarom die verantwoordelikheid om met die betrokke leerders, hul onderwysers, en dan ook die onderskeie skoolhoofde deelnemend te kommunikeer om die projek wel daarin te laat slaag om tot leerders se ontwikkelingsbehoefte by te dra.

Die algemene navorsingsdoel van hierdie studie is om te bepaal wat die aard van kommunikasie tussen belangegroepes in die Studente-Jool-Gemeenskapsdiens (SJGD) se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek is.

Kwalitatiewe navorsingsmetodes, naamlik semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en deelnemer-waarneming, is vir dié studie gebruik om 'n deurtastende ondersoek oor die aard van die kommunikasie tussen die bepaalde betrokkenes in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek in te stel. Die doel daarmee was om die perspektiewe oor die projek van die betrokke persone, maar veral dié van die leerders, te bepaal en te interpreteer ooreenkomstig met die normatiewe teoretiese beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie.

Daar is bevind dat die kommunikasie in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek meestal nie deelnemend is nie.

**SLEUTELTERME:**

Bemagtiging, deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie, dialogiese kommunikasie, gemeenskapsbetrokkenheid, korporatiewe sosiale verantwoordelikheid (KSV), ontwikkelingsprogramme, ontwikkelingsprojekte, Pick a leader, sosiale betrokkenheidsprogramme, SJGD, NRO's, tweerigtingkommunikasie.

## **ABSTRACT**

*The nature of communication in a Student Rag Community Service social responsibility programme: The Pick a leader-leadership development programme.*

The North-West University (NWU) is an example of an organization that has a social responsibility towards the community and the environment within which it finds itself (Van Schalkwyk, 2013). One of the social responsibility programmes of the NWU-Pukke is known as the Students' Rag Community Service (SRCS). The SRCS is a registered NPO (non-profit organization) which is run by the students of the NWU Potchefstroom Campus and which has been in existence since 1992 in its present form.

In this study it is argued that the SRCS developmental projects could be offered in a more effective and sustainable manner by implementing the basic principles of the participatory approach, viz. Participation, dialogue, empowerment and cultural identity in order to support the local communities in their developmental processes. For the present study the focus was solely on one of the SRCS projects, the Pick a leader-leadership development project. This project has the aim of providing in the developmental needs of ten to fifteen Grade 11 learners in three schools in the North West Province (Potchefstroom and the surrounding communities in Ikageng). Thus project participants (learners) are instructed in basic skills about starting their own businesses (entrepreneurship); how to develop their leadership skills and to apply these skills, and how to be able to use basic life skills in their everyday lives.

Various theoreticians have explained how NPO's without participatory communication are seldom successful in terms of developmental initiatives. The learners can only develop if the relevant roleplayers of the project take ownership of the project by also being able to communicate in a participatory manner about their specific needs with both the NPO and the project volunteers. The NWU-Pukke volunteers, who manage this particular project, therefore have the responsibility to communicate in a participatory manner with the relevant learners, their teachers and then also the different principals to make the project succeed and to contribute to the realization of the developmental needs of the learners.

The general research aim of the study had been to determine the nature of the communication among interest groups in the Pick a leader-leadership development programme of the SRCS.

Qualitative research methods, viz. Semi-structured interviews, focus group interviews and participant observation, were used in this study for purposes of making a thorough investigation into the nature of the communication among those involved in the Pick a leader

leadership development programme. The purpose of this was to determine perspectives about the project held by the persons involved (but especially those of the learners) and to interpret these in line with the normative theoretical principles of the participatory approach to developmental communication.

It was ultimately found that the communication in the Pick a leader-leadership development programme was mostly one-way.

**KEY WORDS:**

Empowerment, participatory approach to development communication, dialogic communication, community involvement, corporate social responsibility (CSP), developmental programmes, developmental projects, Pick a leader, social involvement programmes, SRCS, NPO's, two-way communication.

# INHOUDSOPGAWE

Voorwoord .....	i
Opsomming .....	ii
Abstract .....	iv
<b>HOOFSTUK 1: INLEIDING, AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Inleiding.....</b>	<b>1</b>
1.1.1 Sosiale Verantwoordelikheid.....	3
1.1.2 Die SJGD se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek.....	4
<b>1.2 Probleemstelling.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Spesifieke navorsingsvrae.....</b>	<b>6</b>
<b>1.4 Spesifieke doelstellings .....</b>	<b>7</b>
<b>1.5 Rigtinggewende teoretiese uitgangspunte .....</b>	<b>7</b>
<b>1.6 Navorsingsbenadering .....</b>	<b>8</b>
<b>1.7 Navorsingsmetodes .....</b>	<b>8</b>
1.7.1 Literatuurstudie.....	8
1.7.2 Empiriese studie .....	9
1.7.2.1 Semi-gestruktureerde onderhoude .....	10
1.7.2.2 Fokusgroepe.....	10
1.7.2.3 Deelnemer-waarneming.....	11
<b>1.8 Hoofstukindeling .....</b>	<b>12</b>
<b>HOOFSTUK 2: DIE DEELNEMENDE KOMMUNIKASIE BENADERING TOT ONTWIKKELING.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Inleiding.....</b>	<b>13</b>

<b>2.2</b>	<b>Ontwikkelingskommunikasie agtergrond .....</b>	<b>14</b>
2.2.1	Die moderniseringsbenadering: basiese historiese oorsprong .....	15
2.2.1.1	Die moderniseringsbenadering se basiese beginsels .....	15
2.2.1.2	Die rol van kommunikasie.....	16
2.2.1.3	Kritiek teen die moderniseringsbenadering .....	17
2.2.2	Die afhanklikheidsbenadering: historiese agtergrond.....	17
2.2.2.1	Die afhanklikheidsbenadering: basiese beginsels.....	18
2.2.2.2	Die rol van kommunikasie.....	18
2.2.2.3	Die kritiek teen hierdie benadering.....	19
2.2.3	Die basiese-behoefte-benadering: historiese agtergrond.....	19
2.2.3.1	Die basiese-behoefte-benadering: basiese beginsels .....	20
2.2.3.2	Die rol van kommunikasie.....	21
2.2.3.3	Kritiek teen hierdie benadering .....	21
<b>2.3</b>	<b>Die deelnemende benadering as die normatiewe benadering tot ontwikkelingskommunikasie: 'n historiese agtergrond.....</b>	<b>22</b>
2.3.1	Basiese beginsels van die deelnemende kommunikasiebenadering.....	23
2.3.2	Deelname in die deelnemende kommunikasiebenadering.....	24
2.3.2.1	Teoretiese uitgangspunt 1: deelname .....	29
2.3.3	Dialog as beginsel van die deelnemende kommunikasiebenadering.....	29
2.3.3.1	Teoretiese uitgangspunt 2: dialoog .....	31
2.3.4	Bemagtiging ten einde selfonderhoud in die deelnemende kommunikasiebenadering .....	31
2.3.4.1	Teoretiese uitgangspunt: bemagtiging .....	33



2.3.5	Kulturele identiteit in die deelnemende kommunikasiebenadering .....	33
2.3.5.1	Teoretiese uitgangspunt 4: kultuur .....	35
<b>2.4</b>	<b>Kritiek teen die deelnemende benadering .....</b>	<b>35</b>
2.4.1	Koste-implikasies en 'n tydsame proses .....	35
2.4.2	Inagneming van die gemeenskap se tyd .....	36
2.4.3	Mobilisering van gemeenskap .....	36
2.4.4	Onttrekking uit gemeenskap en volhoubaarheid van die projek .....	36
<b>2.5</b>	<b>Gevolgtrekking .....</b>	<b>37</b>
<b>HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODES.....</b>		<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>Inleiding.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>Kwalitatiewe navorsing .....</b>	<b>39</b>
3.2.1	Kwantitatiewe- teenoor kwalitatiewe navorsing .....	39
3.2.2	Relevansie van kwalitatiewe navorsing se uitkomste .....	40
3.2.2.1	Perspektiewe van deelnemers word verkry .....	40
3.2.2.2	Holistiese aard.....	41
3.2.2.3	Konteksgebonde.....	41
3.2.3	Triangulasie as deel van navorsingsontwerp .....	42
<b>3.3</b>	<b>Navorsingsontwerp en -metodes in kwalitatiewe navorsing .....</b>	<b>42</b>
3.3.1	Empiriese studie .....	43
3.3.2	Semi-gestruktureerde onderhoude .....	44
3.3.2.1	Verskillende opinies, waardes, persepsies en ervarings word uitgelig .....	44
3.3.2.2	Sensitiewe inligting kan ingewin word .....	44

3.3.2.3	Struktuur dien as riglyn en behou fokus .....	44
3.3.2.4	Buigsaamheid.....	45
3.3.2.5	Nuwe inligting kan soms fokus verskuif.....	45
3.3.2.6	Gelaaide vrae of manipulasie .....	46
3.3.3	Die formaat van die ondersoek .....	46
3.3.4	Fokusgroepe.....	53
3.3.4.1	Groepsinteraksie .....	53
3.3.4.2	Groot hoeveelheid inligting in 'n korter tydraamwerk.....	54
3.3.4.3	Groepsdink .....	54
3.3.4.4	Die proses kan duur wees .....	54
3.3.5	Toepassing van fokusgroepe .....	55
3.3.5.1	Vooraf-beplanning .....	55
3.3.5.2	Die uitvoering van die fokusgroepe.....	55
3.3.6	Notulering en opname van semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepe .....	56
3.3.7	Die deelnemer-waarnemermetode.....	56
3.3.7.1	Goedkoop metode en ryk aan inligting.....	57
3.3.7.2	Agtergrondkennis .....	58
3.3.7.3	Spontane gedrag en interaksie .....	58
3.3.7.4	Proses kan lank duur.....	58
3.3.7.5	Etiese kwessies .....	58
3.3.8	Toepassing van deelnemer-waarneming .....	60
3.3.8.1	Vooraf-beplanning .....	60

3.3.8.2	Die uitvoering van deelnemer-waarnemeing .....	60
3.3.9	Kwalitatiewe analise van ingesamelde inligting .....	60
3.3.9.1	Inligtingverwerking .....	61
3.3.9.2	Inligtingvoorstelling .....	61
3.3.9.3	Gevolgtrekkinge uit die ontleding van inligting .....	61
<b>3.4</b>	<b>Uitdagings in die studie .....</b>	<b>61</b>
<b>3.5</b>	<b>Gevolgtrekking .....</b>	<b>62</b>
<b>HOOFSTUK 4: BESPREGING VAN DIE PROJEKBELANGEGROEPE SE PERSEPSIES ...</b>		<b>64</b>
<b>4.1</b>	<b>Inleiding.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2</b>	<b>Die SJGD Bestuur-struktuur .....</b>	<b>64</b>
<b>4.3</b>	<b>Bespreking van bevindinge .....</b>	<b>66</b>
4.3.1	Deelname .....	66
4.3.1.1	Deelname aan beplanning .....	66
4.3.1.2	Deelname aan uitvoering .....	67
4.3.1.3	Deelname aan evaluering .....	68
4.3.1.4	Vlakke van deelname .....	70
4.3.1.5	Algemene gevolgtrekking: Deelname.....	70
4.3.2	Dialog .....	71
4.3.2.1	Wederkerige kommunikasie.....	71
4.3.2.2	Gelyke vennote.....	73
4.3.2.3	Gelyke insette geleenthede .....	74
4.3.2.4	Algemene gevolgtrekking: Dialog.....	75

4.3.3	Bemagtiging.....	76
4.3.3.1	Inisiëring van onderwerpe.....	76
4.3.3.2	Bemagtigingsdoelwit.....	78
4.3.3.3	Nuwe vaardighede.....	79
4.3.3.4	Volhoubaarheid .....	80
4.3.3.5	Selfbestuur van uitdagings.....	81
4.3.3.6	Gemeenskapsbemagtiging .....	82
4.3.3.7	Algemene gevolgtrekking: Bemagtiging .....	83
4.3.4	Kultuur .....	84
4.3.4.1	Kennis van kultuur .....	84
4.3.4.2	Sensitiwiteit teenoor kultuur .....	85
4.3.4.3	Aanpassings tot kultuur .....	86
4.3.4.4	Algehele gevolgtrekking: Kultuur.....	86
<b>4.4</b>	<b>Gevolgtrekking .....</b>	<b>87</b>
	<b>HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKING EN SLOT .....</b>	<b>89</b>
<b>5.1</b>	<b>Inleiding.....</b>	<b>89</b>
<b>5.2</b>	<b>Beantwoording van navorsingsvrae .....</b>	<b>89</b>
5.2.1	Toepaslike beginsels van die deelnemende benadering binne die konteks van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek .....	90
5.2.2	Persepsies van projekteiers oor die aard van die kommunikasie .....	92
5.2.2.1	Deelname aan die beplannings-, uitvoerings- en evalueringsfases op die vlak van vennootskap .....	92
5.2.2.2	Dialog .....	93

5.2.2.3	Bemagtiging.....	93
5.2.2.4	Kulturele identiteit .....	94
5.2.2.5	Gevolgtrekking van die projekteiers se persepsies.....	95
5.2.3	Persepsies van onderwysers oor die aard van die kommunikasie .....	95
5.2.3.1	Deelname .....	95
5.2.3.2	Dialog .....	96
5.2.3.3	Bemagtiging.....	97
5.2.3.4	Kulturele identiteit .....	97
5.2.3.5	Gevolgtrekking oor die onderwysers se persepsies .....	98
5.2.4	Persepsies van leerders oor die aard van die kommunikasie.....	98
5.2.4.1	Deelname .....	98
5.2.4.2	Dialog .....	99
5.2.4.3	Bemagtiging.....	100
5.2.4.4	Kulturele identiteit .....	101
5.2.4.5	Gevolgtrekking van die leerders se persepsies.....	102
5.2.5	Beantwoording van die algemene navorsingsvraag .....	102
5.2.5.1	Deelname .....	103
5.2.5.2	Dialog .....	103
5.2.5.3	Bemagtiging.....	104
5.2.5.4	Kulturele identiteit .....	105
5.2.5.5	Algemene gevolgtrekking om die navorsingvraag te beantwoord.....	105
5.2.6	Verdere navorsing wat mag voortspruit uit hierdie studie .....	106

5.2.7 Slot .....	106
<b>BYLAAG A .....</b>	<b>107</b>
<b>BRONNELYS.....</b>	<b>108</b>

## LYS VAN TABELLE EN FIGURE

Tabel 3.1	Uiteensetting van die navorsingsontwerp .....	43
Tabel 3.2	Uiteensetting van die konsepte vir die onderhouksedule .....	48
Tabel 3.3	Onderhouksedule.....	51
Figuur 2.1:	Agt verskillende vlakke van gemeenskapsdeelname (Arnstein, 1969:216).....	25
Figuur 2.2:	'n Effektiewe gemeenskapsdeelnemende vierstapsfase riglyn vir ontwikkelingsprojekte .....	28
Figuur 4.1	Voorstelling van SJGD se struktuur en hiërargie vir studie .....	65

# HOOFSTUK 1: INLEIDING, AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING

## 1.1 Inleiding

Modernisering, hoofsaaklik gegrond op die beginsels van ekonomiese groei en sosiale evolusieteorieë, het die raamwerk vir ontwikkeling gedurende die 1950's en middel 1960's gebied. In 'n ontwikkelingskommunikasiekonteks het dit beteken dat eenrigtingkommunikasie beskou is as die voertuig om ontwikkeling mee te bring. Sedert die jare sewentig was daar egter toenemende kritiek teen die doeltreffendheid en relevansie van die moderniseringsparadigma in verskillende ontwikkelingskontekste en daarom het die behoefte na 'n meer persoon-gesentreerde ontwikkelingskommunikasiebenadering sedert die 1980's ontstaan (Chitnis, 2005:230; Servaes & Malikhao, 2008:158-160,163-165). Verskeie benaderings was daarop gemik om modernisering (as rasionele, ekonomiese groeimodel) te verander en te vervang met 'n benadering wat ondermeer die belangrikheid van individue en wederkerige, deelnemende kommunikasie in die ontwikkelingsproses herken en beklemtoon. In die vakgebied *ontwikkelingskommunikasie*,<sup>1</sup> het hierdie soeke uiteindelik tot 'n nuwe kommunikasiebenadering gelei wat vandag bekend staan as die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie waarin dialooggebaseerde kommunikasie as die belangrikste norm beskou word (Melkote & Steeves, 2001:250).

Melkote (1991:72) verwys na die deelnemende benadering as 'n benadering wat aan alle ontwikkelingsrolspelers die geleentheid gee om idees, gedagtes en kennis met mekaar oor ontwikkelingsprobleme of –behoefte op 'n gelyke grondslag te kan kommunikeer en te kan uitruil. Die deelnemende benadering is 'n deurlopende proses waartydens interaksie plaasvind en die ontwikkelingsagent en gemeenskap dialoog voer en konstruktief die situasie waarbinne die gemeenskap is, saam ondersoek (Bessette, 2003; Nair & White, 1993:51).

Dialoog is daarom in baie omskrywings van die deelnemende benadering dié belangrikste onderskeidende beginsel van die deelnemende benadering (kyk Hoofstuk 2 vir 'n deeglike omskrywing van ontwikkelingskommunikasie en paragraaf 2.3 waar die deelnemende benadering aan die orde kom).

Die konsep *dialoog* is ondermeer beïnvloed deur die werk van die akademikus en volwasse onderrig-aktivis Paulo Freire, wat argumenteer dat enige persoon of groep die vermoë het om

---

<sup>1</sup> Ontwikkelingskommunikasie het in die laat 1940's as 'n interdisiplinêre akademiese vakgebied én 'n praktykgerigte veld ontstaan (Melkote & Steeves, 2001:20-21; Mowlana, 1997:186; Waisbord, 2001:2).



deel te neem aan die beplanning en bestuur van 'n ontwikkelingsprogram of inisiatief waarby hulle moet baat vind (Freire, 1993:72; Servaes & Malikhao, 2008:169). Vir hierdie dialoog om plaas te vind moet daar egter ook magsverskuiwings tussen die sogenaamde kundige en onkundige of die sogenaamde onderwyser en leerder plaasvind.

Alle ontwikkelingsrolspelers behoortgesamentlik, deur middel van dialoog of tweerigtinggespreksvoering, ontwikkelingsbehoefte en -probleme te identifiseer waarna hulle samewerkend ondersoek instel na watter metodes of hulpbronne gepas sou wees om die situasie te verander, te verbeter of om geïdentifiseerde probleme op te los (Agunga, 1998:31). Hierdie benadering is daarom in skerp kontras met die moderniseringsbenadering wat slegs gefokus het op ekonomiese groei en ander kwantitatiewe indikatore as maatstawwe van ontwikkeling. Laasgenoemde benadering het boonop klem op die rol van die gesentraliseerde massamedia en later die twee-stapvloei-kommunikasie-model geplaas in die ontwikkelingsproses eerder as op interpersoonlike, gelyke en wederkerige kommunikasie tussen alle ontwikkelingsrolspelers (Lerner, 1976:287; Thomas, 1994:53). Die mate van deelname of betrokkenheid in die moderniseringsbenadering (en alle gepaardgaande kommunikasieprosesse) was daarom baie beperk en ook hoofsaaklik eenrigting van aard. Die "onkundige" gemeenskappe wat ontwikkel moes word, is slegs as passiewe ontvangers van voorafbepaalde inligting wat deur eksterne "kundiges" saamgestel en via eenrigtingkommunikasieprosesse gestuur is beskou.

Volgens Servaes en Malikhao (2008:163, 169) onderskryf die deelnemende benadering die basiese beginsels van die "*multiplicity*" of die sogenaamde veelvoudige raamwerk. Hierdie raamwerk veronderstel dat ontwikkelingsrolspelers se unieke kulturele identiteite, besondere inheemse kennis en spesifieke hulpbronne en werklike betrokkenheid by ontwikkelingsprojekte noodsaaklik is vir ontwikkeling om te kan gebeur. Deelname is dus nie 'n resepmatige proses wat universeel kan plaasvind nie, maar veronderstel dat die unieke omstandighede en aard van elke situasie en gemeenskap voorkeur moet kry om deelname en eindelik volhoubare ontwikkeling te kan verseker (Servaes & Malikhao, 2008:169).

Hierdie beginsels van die deelnemende benadering geld ook vir sosiale betrokkenheidsprogramme wat in 'n ontwikkelingskonteks funksioneer. In korporatiewe organisasies se sosiale betrokkenheidsprogramme is een van die grootste uitdagings dikwels om verskillende ontwikkelingsrolspelers van verskillende sektore by mekaar uit te bring ten einde samewerking tussen almal te bewerkstellig.

### 1.1.1 Sosiale Verantwoordelikheid

Voordat 'n organisasie 'n sosiale betrokkenheidsprogram of korporatiewe sosiale verantwoordelikhedsprogram (KSV) kan beplan en deurvoer, dit noodsaaklik is dat die gemeenskap se spesifieke ontwikkelingsbehoefte, hulle unieke omstandighede en beskikbare hulpbronne ondersoek en in ag geneem word (sien Servaes, 1995:45-46). Hy verduidelik dat om aan hierdie vereistes te voldoen die deelnemende benadering daarom 'n meer gepaste proses van ontwikkelingskommunikasie is as die moderniseringsparadigma se eenrigting-kommunikasieteorieë en –modelle, wat nie dialoog of gelyke deelname tussen rolspelers aanmoedig nie (kyk paragraaf 2.3 vir 'n volledige bespreking van die deelnemende benadering se basiese beginsels).

Die Noordwes-Universiteit (NWU) is 'n voorbeeld van 'n organisasie wat 'n sosiale verantwoordelikheid teenoor sy gemeenskap en omgewing het (Van Schalkwyk, 2013). Die owerheidsbeleidstuk oor Universiteitswese (SANSO110) het in 1982 amptelike erkenning aan gemeenskapsdiensfunksies van universiteite in die raamwerk van die Hoër Onderwyswet geproklameer (Visser, 2012:1; Suid-Afrika, 1997). Hierdie beleid spoor universiteite in Suid-Afrika aan om sosiale betrokkenheidsprogramme te skep wat ontwikkelingsaspekte soos byvoorbeeld ongeletterdheid, werkloosheid, MIV/vigs, die tekort aan basiese behoeftes en armoede in hulle betrokke gemeenskappe aanspreek (Rockey, 2002:130). Die Potchefstroomkampus<sup>2</sup> vorm deel van die Noordwes-Universiteit tesame met die Vaaldriehoek- en Mafikengkampusse en bedryf verskeie ontwikkelingsprojekte in sy plaaslike gemeenskap.

Prof. Herman van Schalkwyk, huidige Rektor van die NWU se Potchefstroomkampus, ondersteun die laasgenoemde stelling ten volle nadat hy onlangs in die media namens die NWU-Potchefstroomkampus hul toewyding om gesamentlik met die omliggende gemeenskap saam te werk om ontwikkeling mee te bring, herbevestig het (Van Schalkwyk, 2013).

Van Schalkwyk stel verder dat wanneer die gemeenskap se kennis oor hulle eie sosiale omstandighede en die universiteit se akademiese kennis en kundigheid gekombineer word, dit die noodsaaklike bydrae lewer tot sosiale kennis oor betrokkenheidsprogramme. Hoewel Van Schalkwyk aanvoer dat dit hoofsaaklik die regering se rol is om sosiale probleme aan te spreek, stel hy voor dat die universiteit se personeel aktief moet deelneem aan en bydra tot die universiteit se omliggende omgewing en gemeenskappe om hul sosiale omstandighede te

---

<sup>2</sup> Die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit staan ook amptelik as die NWU-Puk of NWU-Pukke bekend. Voortaan sal hierdie akronieme gebruik word.

verbeter. Hy argumenteer dat wanneer daar 'n omgewing geskep word waar die gemeenskappe samewerkend optree om die sosiale welstand te verbeter die ontwikkelingsbehoefte/doelwitte vinniger bereik sal word as hulle eerder sou fokus op sosiale waardes as op ekonomiese waardes (Van Schalkwyk, 2013). Van Schalkwyk verwys na terme soos *Ubuntu* of *Kanala* wat beteken “jy is wie jy is as gevolg van ander”, wat verwys na die onselfsugtige bydrae tot ander se ontwikkeling en volgens die NWU-Potchefstroomkampus is hierdie bydrae *Mahala*, d.w.s. verniet. Die kennis wat uit die samewerkingsverhouding vloei oor die ontwikkelingsbehoefte van gemeenskappe hou voordeel in vir die gemeenskap sowel as die universiteit, of dit nou deel vorm van die besigheid-, publiekesektor of nie-regering organisasies (NRO's)(Van Schalkwyk, 2013).

### **1.1.2 Die SJGD se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek**

Vanaf 1982 is universiteite in Suid-Afrika aangemoedig om 'n gemeenskapsdiensrol te vervul. Hierdie rol is nie eie aan die universiteit nie, maar vorm deel van elkeen se verantwoordlikheid wat by die universiteit betrokke is. Een van die sosiale betrokkenheidsprogramme van die NWU-Pukke staan bekend as die Studente-JOOL-Gemeenskapsdiens (SJGD). SJGD is 'n geregistreerde NRO wat deur studente van die NWU-Potchefstroomkampus bestuur word en bestaan reeds sedert 1992 in sy huidige vorm<sup>3</sup>.

SJGD as onafhanklike NRO skep 'n omgewing waar studente en personeel van die NWU kan help om behoeftige gemeenskappe te bemagtig en 'n positiewe verandering in die gemeenskap te maak (Visser, 2012:43). SJGD poog om die Potchefstroomse omgewing te ondersteun deur hulle betrokkenheid by byna 90 projekte wat op bemagtiging en gemeenskapsverbintenis fokus. Die doel van SJGD is om op 'n weeklikse basis in die behoeftes van die projekdeelnemers te kan voorsien en hulle by te kan staan om self hulle behoeftes aan te kan spreek. Vroeëkindertwikkeling (voedingskema en kreatiwiteitsontwikkeling), jeugontwikkeling (leierskapontwikkeling, voorkoming van alkohol- en dwelmmisbruik en MIV/Vigs, kwesbare jeug en volwassenes, uitreike (soos die bekende Sand-see-en-skulp-projek) en fondsweringsprojekte val onder die hoofokus van die organisasie (Visser, 2012:2).

Die SJGD werk ook saam verskeie ander organisasies (soos die Kankervereniging en Aardklop) om die belangegroep van die verskeie projekte te bemagtig en die projek se

---

<sup>3</sup> Sien 'n meer volledige bespreking ter agtergrond van SJGD: Kloppers & Froneman, 2009:204; Visser, 2012:2.

beskikbare hulpbronne in te span om ontwikkeling en ten einde selfonderhouding aan te moedig.

In die huidige studie word geargumenteer dat SJGD se ontwikkelingsprojekte in die plaaslike omgewing meer effektief en volhoubaar aangebied kan word deur die deelnemende benadering se basiese beginsels te implementeer om sodoende die plaaslike gemeenskappe by te staan in hulle ontwikkelingsprosesse. Volgens Van Schalkwyk moet enige gemeenskapsbetrokkenheidsprogram, nasionaal of internasionaal, die omvang van die probleme en uitdagings wat gemeenskappe ervaar ten volle verstaan om volhoubare ontwikkeling gesamentlik met die gemeenskap mee te bring (Van Schalkwyk, 2013). Vir die huidige studie word daar slegs op een van SJGD se projekte, naamlik die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek gefokus.

Hierdie projek poog om in tien tot vyftien Graad 11-leerders van drie skole in die Noordwes-provinsie in Potchefstroom en sy omliggende gemeenskappe in Ikageng se ontwikkelingsbehoefte te voorsien. So byvoorbeeld word projekdeelnemers (leerders) in basiese vaardighede onderrig oor hoe om hul eie besighede te begin (entrepreneurskap); hoe om hulle leierskapsvaardighede te ontwikkel en toe te pas; asook hoe om basiese lewensvaardighede in hul alledaagse lewens te kan gebruik (Jansen van Rensburg, 2007:63; Stidworthy, 2010). Balsler en McClusky (2005:299-300) verduidelik dat NRO's deelnemende kommunikasie moet gebruik om 'n sukses te kan maak van ontwikkelingsinisiatiewe. Die leerders kan slegs ontwikkel indien die betrokke rolspelers van die projek eienaarskap van die projek kan neem deur ook deelnemend te kan kommunikeer oor hulle spesifieke behoeftes met die NRO en sy projekvrywilligers. Die NWU-Pukke vrywilligers, wat die betrokke projek bestuur, het daarom die verantwoordelikheid om met die betrokke leerders, hul onderwysers, en dan ook die onderskeie skoolhoofde deelnemend te kan kommunikeer indien die projek 'n groter kans staan om tot leerders se ontwikkelingsbehoefte by te dra.

Volgens die beginsels van die normatiewe deelnemende kommunikasiebenadering tot ontwikkeling, behoort kommunikasie tussen die SJGD en die betrokke rolspelers van die projek op 'n deelnemende wyse te geskied. Die leerders, onderwysers en projekteleiers behoort dus by die projek betrek te word en aangemoedig word om eienaarskap daarvan te neem deur aktiewe deelname tydens die besluitneming, beplanning, uitvoering en evaluering van die projek by wyse van dialoogvoering.

## **1.2 Probleemstelling**

Hoewel daar aanvaar word dat die deelnemende benadering die normatiewe benadering tot ontwikkeling is, word die praktiese implementeerbaarheid en ook die uiteindelijke sukses

daarvan dikwels gekritiseer. Verskeie navorsers en ontwikkelingswerkers meen dat sosiale betrokkenheidsprogramme dikwels beplan, geïmplementeer en eindelijk geëvalueer word sonder om die betrokke gemeenskap en sy verskillende belangegroepes behoorlik in ag te neem (Anyaegebunam, Mefalopulos & Moetsabi, 2004:6; Mefalopulos & Grenna, 2004:27; Servaes, 2000:85; Tufte & Mefalopulos, 2009:13,48). Verder is daar nie eenstemmigheid in die akademie of in die praktyk oor presies hoe deelname gedefinieer behoort te word nie (Melkote & Steeves, 2001:20-21; Mowlana, 1997:186; Waisbord, 2001:2). Dikwels word deelname deur ontwikkelingsagente, soos moontlik ook die geval van SJGD, geïnterpreteer in 'n beperkte of voorafbepaalde vorm wat nie ware deelname tussen alle belangegroepes, en veral die betrokke gemeenskappe self wat daarby moet baat vind, fasiliteer nie (Agunga, 1998:184; Waisbord, 2001:3). Gevolglik kan deelnemende praktyke of idees in beginsel soms as “deelnemend” getipeer word, terwyl daar egter in werklikheid beperkte of geen vorme van deelname tussen verskillende belangegroepes plaasvind nie.

Deelname in ontwikkelingsprojekte kan egter deur dialogiese kommunikasie bevorder word en is daarom 'n sleutel-beginsel in die deelnemende benadering (Grunig, 1989:22; Tufte & Mefalopulos, 2009:20; Waisbord, 2001:2). Volgens hierdie beginsel, kan deelnemende kommunikasie slegs plaasvind en ontwikkelingsprojekte moontlik suksesvol wees, indien verskillende belangegroepes in ontwikkelingsinisiatiewe wederkerig en op 'n gelyke vlak met mekaar kommunikeer. Die mees basiese teoretiese beginsel waarop hierdie studie berus, veronderstel dat sonder deelnemende kommunikasie, die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek nie werklik die doelwit van betekenisvolle ontwikkeling van die betrokke skoliere sal kan realiseer nie.

Uit die bogenoemde argumente lei die algemene navorsingsvraag vir die studie soos volg: *wat is die aard van kommunikasie tussen die belangegroepes in die Studente-Jool-Gemeenskapsdiens (SJGD) se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?*

### **1.3 Spesifieke navorsingsvrae**

- Watter belangrikste beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie is toepaslik binne die konteks van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?
- Wat is die persepsies van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers oor die aard van die kommunikasie met die projek se betrokke belangegroepes?

- Wat is die persepsies van die betrokke onderwysers oor die aard van die kommunikasie met die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers?
- Wat is die persepsies van die betrokke leerders by die projek oor die aard van die kommunikasie met die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers?

#### **1.4 Spesifieke doelstellings**

Die algemene navorsingsdoel is om te bepaal wat die aard van kommunikasie tussen belangegroep in die Studente-Jool-Gemeenskapsdiens (SJGD) se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek is.

Na aanleiding van die algemene navorsingsdoel lui die volgende spesifieke doelstellings as volg:

- Om deur middel van 'n literatuurstudie te bepaal watter belangrikste beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie toepaslik is binne die konteks van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek.
- Om deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude en deelnemer-waarnemingmetodes die persepsies van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers oor die aard van die kommunikasie met die projek se betrokke leerders en onderwysers te bepaal.
- Om deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude en deelnemer-waarnemingmetodes te bepaal wat die onderwysers wat by die projek betrokke is se persepsies oor die kommunikasie met die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers is.
- Om deur middel van fokusgroepe en deelnemer-waarnemingmetodes te bepaal wat die persepsies van die betrokke leerders oor die aard van die kommunikasie met die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers is.

#### **1.5 Rigtinggewende teoretiese uitgangspunte**

*Die studie word gebou op die volgende rigtinggewende teoretiese uitgangspunte:*

Deelnemende kommunikasie word as die norm vir ontwikkelingsprojekte beskou ten einde tot suksesvolle, volhoubare ontwikkeling en bemagtiging van gemeenskappe te kom (Melkote & Steeves, 2001:252; Reason, 2005:2; Servaes, 1995; Servaes & Malikhao, 2008:169-173). Deelnemende kommunikasie is alle vorme van kommunikasie wat gebruik word om 'n individu of gemeenskap op 'n kulturele, geestelike of sosiale vlak te bemagtig deur hulle te betrek en aan te

moedig om aan hulle gedagtes en hulle behoeftes uiting te gee deur middel van dialoogvoering (Freire, 1993:70).

Die studie stel voor dat SJGD as 'n NRO samewerkend met die betrokke gemeenskap optree rakende ontwikkelingsinisiatiewe en dat die gemeenskap (d.w.s. die leerders wat daarby moet baatvind asook die onderwysers wat daarby betrokke is) betrek word in en deelneem aan die beplanning, uitvoering, monitering en evaluering van die projek. SJGD het die verantwoordelijkheid om die deelnemende benadering se basiese beginsels naamlik deelname, dialoog, bemagtiging en kulturele identiteit te implementeer in die projekbeplanning om ten einde bemagtigingsdoelwitte en volhoubare ontwikkeling te bereik.

## **1.6 Navorsingsbenadering**

Volgens Du Plooy (2009:29) is kwalitatiewe navorsing 'n interpreterende soort navorsingsbenadering wat geskied in 'n natuurlike omgewing waar die deelnemers in hul sosiale en kulturele omgewings funksioneer en die navorser dan fokus op die interpretasie van kwalitatiewe aspekte van kommunikasie (kyk paragraaf 3.2.2 vir 'n meer volledige uiteensetting van die eienskappe en toepassing van die kwalitatiewe navorsingsbenadering). Kwalitatiewe navorsingsmetodes word vir dié studie gebruik om in-diepte ondersoek in te stel oor die aard van die kommunikasie tussen die bepaalde betrokkenes in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek om sodoende die perspektiewe oor die projek van die betrokke persone, maar veral dié van die leerders, te bepaal en te interpreteer ten opsigte van die normatiewe teoretiese uitgangspunte van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie.

Die volgende navorsingsmetodes is metodes wat binne die kwalitatiewe paradigma val en wat in hierdie studie gebruik word: semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en deelnemerwaarneming (Babbie & Mouton, 2007:80; Malhotra, 2007:79-81). Die navorsingsontwerp van die huidige studie word in die volgende afdeling kortliks uiteengesit.

## **1.7 Navorsingsmetodes**

Die studie bestaan uit 'n literatuurstudie sowel as empiriese komponente.

### **1.7.1 Literatuurstudie**

Die volgende inligtingbasisse is gebruik om bronne te identifiseer vir die literatuurstudie oor bestaande teoretiese konsepte wat relevant is vir die studie: Business Source Premier, EBSCO,

NEXUS, NRF, SAMedia, Emerald Informal World, Francis & Taylor Group en SAePublications. Verder is akademiese boeke, joernale en internetbronne geraadpleeg.

Die doel van die literatuurstudie is om vas te stel wat die basiese beginsels van die deelnemende benadering is. Bestaande studies wat deelnemende kommunikasie in verskeie onderwerpe en velde ondersoek het sluit ondermeer die werk van, Van Zyl (2009), Netshitomboni (2007) en Ndlovu-Mamba (2007) in. Mersham (1998) het die moontlikheid van die toepassing van 'n model om ontwikkelingskommunikasie te evalueer ondersoek en Taylor (1994) het 'n sosiologiese studie oor gemeenskapsdeelname in ontwikkelingsprojekte gedoen. Bosch (2009) het die deelnemende benadering in die *Love Life* en MIV/Vigs-programme ondersoek en Naidoo (2010) het op Thusong dienssentrums in Tshwane se kommunikasiebenadering gefokus. Vermeulen (2012) het ondersoek ingestel na die kommunikasie tydens evaluasie van KSV-programme in die geval van maatskappye in die Suid-Afrikaanse finansiële sektor. Laastens is die gebruik van ontwikkelingskommunikasietegnieke om histories-benadeelde voorskoolse leerders in 'n Xitsonga-gemeenskap te bemagtig deur Boersma (2002) bespreek.

Wat betref die sosiale betrokkenheidsprogramme van die NWU het Degenaar (1996) ondersoek ingestel na sosiale betrokkenheidsprogramme as skakelaksie van die voormalige Potchefstroomse Universiteit vir Hoër onderwys en Jansen van Rensburg (2007) het ondersoek ingestel na die strategiese kommunikasiebestuur in KSB van die NWU-Potchefstroomkampus. In 'n meer onlangse studie het Visser (2012) ondersoek ingestel na die aard van kommunikasie in ontwikkelingsprojekte van die NWU-Pukke se Studente-JOOL-Gemeenskapsdiens. Sover vasgestel kon word, is hierdie laasgenoemde nagraadse studie tot op hede een van die mees omvattende studies nóg wat oor die NWU se betrokkenheid by sosiale betrokkenheidsprogramme gedoen is.

Hoewel daar reeds baie navorsing gedoen is oor die deelnemende benadering in ontwikkelingskommunikasiekontekste het die literatuursoektog tog gewys dat daar 'n leemte is in die spesifieke ondersoek na die aard van die kommunikasie in die NWU se sosiale betrokkenheidsprogramme en meer spesifiek dan die betrokke SJGD-projek. Die doel van Hoofstuk 2 se literatuurstudie is om vas te stel wat die basiese beginsels van deelnemende kommunikasie is en hoe dit geïmplementeer te word in die praktyk.

### **1.7.2 Empiriese studie**

Die gekose metodes gee die navorser die geleentheid om gedetailleerde inligting oor die verskillende perspektiewe oor deelnemende kommunikasie in die Pick a leader-



leierskapontwikkelingsprojek van die leerders, die onderwysers en die projekteleiers in te samel vir die empiriese komponent van die studie.

### **1.7.2.1 Semi-gestruktureerde onderhoude**

Semi-gestruktureerde onderhoude kan gedefinieer word as 'n inligtinginsamelingsprosedure waar spesifieke oop vrae gerig word aan 'n persoon met die doel om bepaalde inligting in te samel oor 'n spesifieke tema (Babbie & Mouton, 2007:643; Swift, 2006:157). Vir die huidige studie se doeleindes is semi-gestruktureerde onderhoude gepas omdat hierdie metode die navorser in staat stel om binne 'n bepaalde onderhoudraamwerk dieselfde vrae aan alle deelnemers te vra oor die betrokke ontwikkelings- en kommunikasiekontekste. Al die betrokke belangegroepes se verskillende perspektiewe oor die aard van die kommunikasie in die projek kan daarom met mekaar en ook die normatiewe deelnemende teoretiese uitgangspunte vergelyk word. Verder bied dié metode genoeg geleentheid vir die navorser om opvolgvrae te stel aan al die belangegroepes en ook om die onderhoud verder aan te pas volgens elke betrokke se opinies en persepsies soos en wanneer nodig. Op hierdie wyse kan die beskrywing oor kommunikasie tussen al die verskillende betrokkes vanuit hul perspektiewe ingesamel, geïnterpreteer en gerapporteer word, en ook met mekaar vergelyk word.

Die ses persone met wie semi-gestruktureerde onderhoude gevoer is, is almal belangrike rolspelers wat aktief betrokke is by die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek en ook verantwoordelik is vir die funksionering en bestuur daarvan. Die betrokkes is die drie onderwysers van die betrokke skole en die drie projekteleiers van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek. Bogenoemde onderhoude se doel was om die aard van die kommunikasie tussen die onderwysers, die projekteleiers en leerders te ondersoek en om elkeen se persepsies daaroor aan te teken, waarna dit dan aan die hand die normatiewe teoretiese uitgangspunte van die deelnemende benadering geëvalueer gaan word.

Elke onderhoud is digitaal opgeneem en getranskribeer om sodoende elke deelnemer se antwoorde op die vrae akkuraat weer te gee en later te ontleed in die studie.

### **1.7.2.2 Fokusgroepe**

Volgens Train *et al.* (2007) is fokusgroepe 'n vorm van 'n groepsbespreking wat 'n spesifieke vraagstuk verken en die groep se persepsies omtrent 'n bepaalde onderwerp gelyktydig ondersoek. Aktiewe wisselwerkinge en groepsdialoog tussen die groepslede word tydens fokusgroepe aangemoedig deur die navorser om die verlangde inligting oor die navorsingstema in te samel. Hierdie wisselwerking en interaksie tussen groepslede kan wel in een georgani-

seerde fokusgroep, eindelijk 'n wye spektrum van persepsies en resultate oplewer juis omdat daar oor-en-weer gespreksvoering tussen deelnemers plaasvind.

Fokusgroepe is juis vir hierdie studie gepas omdat die leerders wat betrokke is by die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek mekaar kan aanmoedig om deel te neem aan die gesprek wat die navorser modereer en fasiliteer in 'n veilige en bekende omgewing vir die leerders binne hulle klaskamers.

Drie fokusgroepe word onderskeidelik met Boitshoko Community Junior Secondary School (verder verwys as Boitshoko CJSS) en Reselofetse Secondary School in Ikageng en Potchefstroom Secondary School in Mohadin se leerders gevoer om die kommunikasiekonteks en die leerders se verskillende persepsies oor die aard van kommunikasie in elke projek vas te stel. Die fokusgroepe duur tussen 50 en 70 minute en bestaan uit drie groepe van ongeveer tien tot vyftien leerders elk. Nie-verbale kommunikasie soos stemtoon, oogkontak en die waarnemings van gebare word genotuleer tydens die fokusgroep om bevindinge te motiveer en te ondersteun.

### **1.7.2.3 Deelnemer-waarneming**

Volgens De Vos *et al.* (2005:276) kan die deelnemer-waarnemertegniek beskryf word as 'n kwalitatiewe navorsingmetode wat die natuurlike en alledaagse opset waarin lede van 'n gemeenskap funksioneer, bestudeer. Mense se persepsies van die werklikheid word nie altyd aan buitestaanders geopenbaar nie en daarom is 'n alternatiewe metode nodig om hierdie sienings en interpretasies so akkuraat as moontlik vas te vang. By wyse van die deelnemer-waarnemingmetode kan die navorser unieke inligting insamel wat met geen ander metode navorsbaar sou wees nie (Henning, 2004:81; Schurink, 1998:279). Die navorser het projek-aksies bygewoon by die verskillende betrokke skole in die tweede en derde kwartaal van die skooljaar in 2011 en 2012 wat aan haar eerstehandse inligting gee oor die kommunikasie tussen die projekteleiers en leerders gee. Hierdie metode speel egter slegs 'n beperkte aanvullende rol in die studie om vas te stel of die terugvoer van die onderhoude en fokusgroepe die aard van die projek se kommunikasie in praktyk reflekteer. Dit word daarom nie as 'n primêre navorsingsmetode toegepas nie, maar wel as aanvullend tot die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepe.

Die drie metodes vul mekaar goed aan en kan selfs as metode- en brontriangulasie dien wat die geldigheid van die studie verhoog deur gebruik te maak van drie diverse kwalitatiewe metodes vir inligtinginsameling by drie verskillende soort bronne (Janesick, 2000:392).

## 1.8 Hoofstukindeling

**Hoofstuk 1** beskryf die inleiding, agtergrond en probleemstelling van hierdie studie. Hierdie hoofstuk argumenteer dat deelnemende kommunikasie toegepas behoort te word in enige ontwikkelingsomgewing en tydens enige ontwikkelingsinisiatief. Verder word die navorsingsvrae aan die orde gestel en 'n kort oorsig van die navorsingsmetodes gebied as aanduiding van hoe die navorsingsvrae beantwoord gaan word.

In **hoofstuk 2** word die basiese beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie bespreek teen die agtergrond van die ontwikkeling van verskillende denkskole oor ontwikkeling.

'n Opsommende raamwerk van die kwalitatiewe navorsingsontwerp en metodes wat gevolg is om die navorsingstema te ondersoek word in **hoofstuk 3** bespreek. Die voor- en nadele van die kwalitatiewe navorsingsbenadering en die spesifieke metodes word bespreek om die motivering vir die gebruik daarvan, asook die praktiese uitvoering daarvan in die huidige studie uit te lig. Die uitdagings wat die navorser ervaar het tydens die studie word ook bespreek.

**Hoofstuk 4** bespreek die bevindinge wat tydens die kwalitatiewe studie van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek gemaak is. Die inligting, wat deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en deelnemer-waarnemingmetodes ingesamel is, word volgens die algemene rigtinggewende teoretiese uitgangspunte wat in Hoofstuk 2 gestel is, gerapporteer en geïnterpreteer.

In **hoofstuk 5** word die gevolgtrekkinge wat na aanleiding van die ontledings wat in hoofstuk 4 gemaak is, finaal opgesom en die algemene navorsingsvraag word beantwoord.

## HOOFSTUK 2: DIE DEELNEMENDE KOMMUNIKASIE BENADERING TOT ONTWIKKELING

### 2.1 Inleiding

In Hoofstuk 1 is verduidelik dat hierdie studie ondersoek instel na die aard van die kommunikasie wat plaasvind tussen die verskillende betrokke belangegroepes van die SJGD-gemeenskapsontwikkelingsprojek, die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek. Meer spesifiek is aangedui dat die sentrale teoretiese uitgangspunt van hierdie studie veronderstel dat alle belangegroepes in die projek volgens die basiese beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkeling met mekaar moet kommunikeer ten einde die ontwikkelingsdoelwitte wat die projek veronderstel te bewerkstellig of te help fasiliteer. Vandag word die deelnemende benadering tot ontwikkeling as die normatiewe benadering in ontwikkelingskommunikasie beskou, aangesien hierdie benadering meer betekenisvolle en volhoubare gemeenskapsontwikkeling aanspoor en ondersteun.

In hierdie hoofstuk word die grondliggende teoretiese uitgangspunte van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie (en daarom volgens die belangrikste) beskikbare literatuur uiteengesit ter beantwoording van navorsingsvraag 1.3.1: *Watter belangrikste beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie is toepaslik binne die konteks van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?* Hierdie geïdentifiseerde beginsels sal dan as die teoretiese raamwerk dien waarteen die aard van die kommunikasieproses tussen al die Pick a leader-projekbelangegroepes ondersoek sal word.

Die deelnemende benadering het nie bloot 'n kronologiese aanloop gehad vanuit vorige ontwikkelingsteorieë en benaderings wat gedurende die 1950's tot die 1980's hoogty gevier het nie. Dit moet eerder beskou word as 'n verbetering en teenreaksie op vorige historiese benaderings tot ontwikkelingskommunikasie se basiese beginsels en tekortkominge (Huesca, 2002:512; Melkote & Steeves, 2002:21; Servaes, 1995:42). Elke "nuwe" of alternatiewe ontwikkelingskommunikasiebenadering is daarom kritiek teen of 'n poging om die struikelblokke en tekortkominge van vorige benaderings te oorkom ten einde laaste ontwikkeling op 'n regverdige, gebalanseerde en meer volhoubare wyse te laat plaasvind. Om die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie se grondliggende beginsels deeglik te begryp, moet 'n basiese historiese oorsig egter oor dié benadering se teoretiese voorgangers gegee word.

In die volgende afdeling word hoofsaaklik die historiese aanloop en die basiese teoretiese uitgangspunte van die moderniseringsbenadering en die deelnemende benadering uiteengesit.

Hierdie twee benaderinge word as mekaar se teoretiese teenpole beskou en albei veronderstel ook verskillende praktiese implikasies vir ontwikkelingsprojekte (Naidoo & Willis, 2005:109). Ten eerste word die moderniseringbenadering bespreek, waarna 'n uiteensetting van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie volg. Die afhanklikheidsbenadering en die basiese behoeftebenadering word nie as minder belangrik in die veld van ontwikkelingskommunikasie geag nie, maar vir die doeleindes van hiërdie studie word hulle slegs kortliks bespreek (kyk Agunga, 1998:146; Ghai, *et al.*, 1980:81, Keeton, 1984:280,283; Melkote, 1991:60; Servaes, 1995:59; Waisbord, 2001:2,16; White, 1994:25 vir literatuur wat hierdie benaderinge volledig bespreek). Hoofstuk 2 fokus veral op die veranderende perspektiewe oor die rol van kommunikasie in die verskeie ontwikkelingsbenaderinge.

## **2.2 Ontwikkelingskommunikasie agtergrond**

Hoewel ontwikkeling vanuit verskillende vakgebiede soos ondermeer sosiologie, ekonomie, en geskiedenis ondersoek kan word, fokus hierdie studie daarop om die veld vanuit die perspektief van kommunikasiestudies te ondersoek.

Sedert ontwikkelingskommunikasie in die laat 1940's as 'n interdisiplinêre akademiese vakgebied én 'n praktykgerigte veld ontstaan het, het verskillende benaderinge met diverse definisies oor die gepaste kommunikasie-aard om ontwikkeling teweeg te bring, ontstaan (Melkote & Steeves, 2001:20-21; Mowlana, 1997:186; Waisbord, 2001:2). Boonop hou sulke diverse betekenisse oor die konsepte "ontwikkeling" en "kommunikasie" ook in dat verskillende benaderinge tot ontwikkelingskommunikasie verskillende waardes en wêreldbeskouinge veronderstel en ook dat verskeie ontwikkelingsdoelwitte deur verskillende benaderinge veronderstel word (Melkote & Steeves, 2001:20).

Die eerste historiese benadering van ontwikkelingskommunikasie, naamlik die moderniseringsbenadering, word nou kortliks bespreek na aanleiding van die benadering se historiese oorsprong, sy basiese teoretiese uitgangspunte, die rol van kommunikasie daarin, asook die belangrikste kritiek wat teenoor hierdie benadering uitgespreek is. Hierdie bespreking is net ter agtergrond om die deelnemende benadering beter te verstaan (kyk na 'n meer volledige bespreking van modernisering: Agunga, 1998:139; Ayee, 1993:29; Chitnis, 2005:232; Crabtree, 1998:183; Lerner, 1958:47-52; Lerner, 1976:287; Mefalopulos & Grenna, 2004:25; Melkote, 1991:58-60; Melkote & Steeves, 2001:206; Moemeka, 1999; Rogers, 1983:120; Servaes & Malikhao, 2008:157-159; Waisbord, 2001:2).

## 2.2.1 Die moderniseringsbenadering: basiese historiese oorsprong

Na afloop van die Tweede Wêreldoorlog in 1945 het die Verenigde State van Amerika (V.S.A.) 'n sogenaamde heropbou- en ontwikkelingsprogram vir Europa voorgestel (Melkote, 2002:420-421; Melkote & Steeves, 2001:47-53). Hierdie plan, wat in 1949 deur die Amerikaanse president Harry Truman bekendgestel is, moes die verwoestende impak wat die oorlog op Europese stede se infrastruktuur en ekonomiese stelsels gehad het aanspreek en herstel (Melkote & Steeves, 2001:51). In hoofsaak was die "Point Four program", ook bekend as die "Marshall Plan"<sup>4</sup> bekend gestel. Volgens Tomaselli *et al.* (2011:12) is die voorafbeplande ekonomiese program en die teorieë oor ekonomiese groei, beter bekend as die moderniseringsbenadering, hoofsaaklik gebore in die 1950's en 1960's vanuit die V.S.A. se buitelandse beleid vir ontwikkeling in vernietigde lande.

Groot klem is op Westerse deskundigheid geplaas ten opsigte van die uitvoering van ekonomiese groei-modelle, die gebruik van tegnologie en die ontwikkeling van die nodige sosiale en kulturele organisasies of strukture wat nodig sou wees om ontwikkeling in Europa aan te spoor (Agunga, 1998:139). Na relatiewe sukses van die "Marshall Plan" in Europa, het heelwat Westerse lande ook soortgelyke programme en planne geïmplementeer in wêrelddele wat as sogenaamde ontwikkelende lande beskou is. Per definisie is lande in Afrika en Asië as arm of bloot onderontwikkeld beskou en gevolglik beskryf as sogenaamde "Derde Wêreld" lande (Melkote & Steeves, 2001:22, 47). Daarteenoor is die ryk Westerse wêreld beskryf as die sogenaamde "Eerste Wêreld" lande wat as ontwikkelde beskou is op ekonomiese, politiese en kulturele vlakke. Hierdie onderskeid was dus nie bloot 'n geografiese onderskeid tussen die Noordelike en die Suidelike halfronde nie, maar het soos onderaan verduidelik word, bepaalde ontwikkelingsfilosofieë veronderstel en gelei tot spesifieke teorieë oor ontwikkelingskommunikasie (Melkote & Steeves, 2001:22, 71; Tomaselli *et al.*, 2011:12).

### 2.2.1.1 Die moderniseringsbenadering se basiese beginsels

Volgens die ekonomies welvarende lande in die Noorde moes die sogenaamde ontwikkelende lande die Westerse wêreld se ekonomiese en politiese voorbeeld volg, sodat hulle ook self vooruitgang kon maak om enige sosio-ekonomiese agterstande te kon inhaal. Hierdie basiese oortuiging het aanleiding gegee tot 'n perspektief wat ontwikkeling as 'n proses van

---

<sup>4</sup> "Point Four program" of die "Marshall Plan"<sup>4</sup> is 'n voorafbeplande ekonomiese program en -beleid wat daarop gefokus het om Europa se vernietigde, geïndustrialiseerde sosio-ekonomiese sisteme her-op te bou deur die bruto nasionale produk (B.N.P.) van Europese lande aan te spoor deur vryemarkbeginsels en -stelsels toe te pas en te vestig (Melkote, 2002:421; Agunga, 1998:139; Waisbord, 2001:2).

“modernisering” beskou het (Ayee, 1993:29; Mefalopulos & Grenna, 2004:26; Servaes, 1999:21; Servaes, 1995:40). Die gevolg was dat ryker lande vanuit die Weste armer of “onderontwikkelde” lande aangemoedig het om nuwe of moderne tegnologieë, Westerse idees oor ontwikkeling en veral ’n kultuur van innovasie te aanvaar en toe te pas in hulle eie lande om sodoende uiteindelik ontwikkeling mee te bring (Chitnis, 2005:232; Crabtree, 1998:183; Mefalopulos & Grenna, 2004:25; Melkote, 1991:60).

Volgens hierdie perspektief was veral grootskaalse ekonomiese groei en materiële ontwikkeling die norm van voortuitgang en positiewe sosiale verandering (Servaes & Malikhao, 2008:159). Opsommend kan gesê word dat die moderniseringsbenadering gebaseer was op vier maatstawe om ontwikkeling te verseker naamlik ekonomiese groei, investering in moderne tegnologie, gesentraliseerde beplanning en ’n proses om interne oorsake in onderontwikkelde lande te identifiseer wat stapsgewys by wyse van “modernisering” oorkom kon word (Rogers, 1983:120). Om dit eenvoudig te stel, die moderniseringsbenadering tot ontwikkeling het veronderstel dat ontwikkeling ’n liniêre, stapsgewyse en onafwendbare proses was wat die gaping tussen “tradisionele” en “moderne” samelewings kon oorkom (Melkote & Steeves, 2001:79; Waisbord, 2001:3; White, 1994:54). Hierdie perspektiewe en basiese beginsels oor ontwikkeling het ook besliste beginsels oor die rol van kommunikasie voorveronderstel.

### **2.2.1.2 Die rol van kommunikasie**

Die proses van modernisering het veronderstel dat alle moontlike hulpmiddele, strategieë of kommunikasiemetodes gebruik moes word om “onderontwikkelde” lande se materiële behoeftes te bevredig, materiële sosiale verandering en ontwikkeling mee te bring (Giddens & Pierson, 1998:15; Lerner, 1958:54; Servaes, 1995:12). Om kennis en praktyke vanaf ontwikkelde na ontwikkelende lande oor te dra het kundiges, wetenskaplikes en regerings van Westerse lande geglo dat kommunikasie deur massamedia die sleutelantwoord was en daarom ’n instrumentele rol in die moderniseringsbenadering moes speel (Kumar, 1994:76; Lerner, 1976:287; Melkote & Steeves, 2001:206). Met verwysing na veral die massamedia, het Daniel Lerner (1958) en Wilbur Schramm (1964) geargumenteer dat massakommunikasie soos radio en koerante in die 1950’s en 1960’s hoofsaaklik gebruik kon word om die sosiale verandering in ontwikkelende lande te fasiliteer deur geïsoleerde gemeenskappe in te lig oor moderniseringspraktyke (Crabtree, 1998:183; Lerner, 1958:47; Morris, 2003:226; Waisbord, 2001:3). Die beginsel was dat ontwikkelende lande vinniger kon opvang met ontwikkelde lande as hulle deur die massamedia ingelig word oor wat die ekonomiese, politiese en sosiale maatstawwe was wat Westerse lande as die “ideale omstandighede” of die standaard vir ontwikkeling beskou het (Treurnicht, 1997:18).

Gegewe die bogenoemde besprekings kan daar oor die algemeen gesê word dat kommunikasie in hierdie dominante benadering eenrigting en oorredend van aard was (Malan, 1998:14; Moemeka, 1999:5). Modernisering het dus meer 'n afwaartse benadering en modelle van kommunikasie behels deurdat die kommunikasie- inisiatiewe sentraal beplan en uitgevoer is. Boonop is min of geen geleentheid gegee vir terugvoer op enige inligtingsprosesse nie (Mefalopulos & Grenna, 2004:27; Melkote, 2002:423; Servaes & Malikhao, 2008:158-160; Servaes, 2000:85). Die meeste projekte was vooraf *vir* die mense deur eksterne Westerse kundiges beplan in plaas van *deur* die mense wat daarby moes baat vind (Servaes, 1999:85). Fundamenteel is bevind dat die dominante ontwikkelingsmodel van die 1950's nie só suksesvol en toepaslik was in nie-Westerse lande soos wat aanvanklik veronderstel is nie. Die benadering wat voortreflik gewerk het in Westerse samelewings, het nie soortgelyke sukses behaal in die ontwikkelende wêreld nie (Servaes & Malikhao, 2008:160).

### **2.2.1.3 Kritiek teen die moderniseringsbenadering**

Wat nou tersaaklik is, is dat kritiek teen modernisering aangedui het dat die “Eerste Wêreld” lande besig was om probleme in die struktuur en magsverhoudinge van die ontwikkelende gemeenskappe te skep deur hulle te oortuig om af te sien van hulle politieke outonomie, kulturele identiteit, ekonomiese onafhanklikheid en intellektuele kreatiwiteit sodat hulle aan kon pas by die kultuur wat aan hulle voorgestel is (Melkote & Steeves, 2001: 210; Nyamnjoh, 2005:4,11; Servaes & Malikhao, 2008:161,163, 169). Kennis vanuit Westerse lande was op die “tradisionele” samelewings afgedwing sonder om ooit hulle behoefte vir ontwikkeling in ag te neem (Melkote, 1991:58; Servaes, 1999:85; Waisbord, 2001:2).

Die mislukkings van die ekonomiese rasionele model se moderniseringsbeginsels en –praktyke bevorder die soeke na ontwikkelingsmodelle wat persoongesentreerd is (Rogers, 2004:98). Laasgenoemde verwys na die afhanklikheidsbenadering wat in die 1960's-1980's ontstaan het en voortgebou het op die moderniseringsbenadering om die tekortkominge aan te spreek.

### **2.2.2 Die afhanklikheidsbenadering: historiese agtergrond**

Die afhanklikheidsbenadering se oorsprong kan gevind word in Latyns-Amerika in die 1960's en 1970's en het as't ware gefokus op die ongelyke verspreiding van hulpbronne, tegnologie, gesondheidsdienste, openbare vervoer en die uitvoering van sosiale programme wat ryk lande bevoordeel het en arm lande verontreg het (Agunga, 1998:146; Ferraro, 1996; Servaes, 1995:59; Waisbord, 2001:16).



Ontwikkelende lande het die behoefte gehad om meer ekonomies, polities en kultureel onafhanklik te wees van ontwikkelde lande (Waisbord, 2001:17). Omdat die arm lande in Latyns-Amerika soos ander ontwikkelende lande verontreg gevoel het, het die behoefte na 'n benadering ontstaan wat afhanklikheid teen werk deur hulle eie produkte te lewer (Agunga, 1998:146).

### **2.2.2.1 Die afhanklikheidsbenadering: basiese beginsels**

Die afhanklikheidsbenadering is gegrond op onder andere André Gunder Frank se sosiale "Marxistiese" idees wat krities was teenoor politiese kwessies waar ryker lande hulle mag oorspeel het en die reg van arm lande ontnem het om produkte en dienste in te span tot hulle eie voordeel (Agunga, 1998:146; Ferraro, 1996:55; Waisbord, 2001:16). Melkote en Steeves (2001:214) verduidelik dat kernstate soos Amerika en Europa in hulle strewe na koloniserings willekeurige psigologiese grense getrek het tussen hulle en randstate soos ontwikkelende lande. Hierdie grense wat hulle self opgestel het, het ontwikkelende lande afhanklik van hulle koloniese magte gemaak. Nasionale/kernstate het 'n enkele mark gestig wat inbreuk gemaak het op randstate se handeling, waar randstate dus hulle natuurlike hulpbronne moes prysgee. Randstate moes bloot goedkoop arbeid, tegnologie en markte aanbied vir ryk nasies om ekonomies te kan oorleef en by te hou met die tendense (Agunga, 1998:146; Jafee, Nair & White, 1993:156; Schiller, 1976:6; Servaes, 1986:14; Servaes, 1995:59; Waisbord, 2001:16).

Verder stel die afhanklikheidsbenadering dat organisasies soos die Wêreldbank ongelykhede in die arbeidsmarkte veroorsaak het deur selektief lenings aan lande toe te staan vir sekere produkaktiwiteite wat volgens hulle voorrang moes kry (Ferraro, 1996:57; Waisbord, 2001:16).

### **2.2.2.2 Die rol van kommunikasie**

Kernstate het die massamedia gebruik om 'n sekere profiel van voorkeure en begeertes in verbruikerspatrone voor te stel aan die randstate om in te voorsien (Servaes, 1986:13; Waisbord, 2001:16). Randstate se ekonomieë was nie sterk genoeg om hulle eie mediasisteme op die been te bring en te implementeer nie. Dit het tot kulturele imperialisme gelei wat nie armer lande se kulturele en inligtingsbehoefte aangespreek het nie en hulle konstant blootgestel het aan die begeerte om Westerse leefstyle na te streef (Agunga, 1998:147; Schiller, 1976:6; Servaes, 1983:13; Servaes, 1999:56).

Ontwikkelende lande was met die verloop van tyd gekant teen die wyse waarop ontwikkeling op hulle afgedwing word deur die massamedia en wêreldsteme (Freire, 1985:73). Hierdie ontevredenheid het bygedra tot die stigting van die Nuwe Wêreld Informasie en Kommunikasie Orde

(NWIKO) in die 1970's. Hierdie stigting het 'n nuwe rol vir kommunikasie voorgestel. Die plaaslike regerings moes meer beheer uitoefen op die mediastrukture deur magsoopposisies egalig te versprei, sodat die mag wat ontwikkelde lande oor ontwikkelende lande gehad het verminder kan word en die arm lande hulle eie hulpbronne kan inrig om hulleself te ontwikkel (Agunga, 1998:147; De Melo, 1991:207; Waisbord, 2001:16). Selfs hierdie inisiatief vanaf die NWIKO kon nie die afhanklikheid in kommunikasie teen werk nie.

### **2.2.2.3 Die kritiek teen hierdie benadering**

Die aard van kommunikasie in die afhanklikheidsbenadering is deur Freire (1993:42) gekritiseer omdat dit steeds eenrigting was en gemeenskappe nie toegelaat is om hulle eie opinies en behoeftes te kommunikeer nie. Mense kon slegs ontwikkel as hulle gemotiveer word om selfstandig te kan funksioneer sonder enige druk van eksterne bronne af (White, 1994:25).

Volgens Haddad en Spivey (1992:226) kan afhanklikheid slegs oorkom word deur 'n nuwe benadering te volg wat nie die verskille van lande se kulturele en politieke kwessies ontken nie, maar in ag neem in die ontwikkelingsproses. Daar het 'n behoefte ontstaan aan 'n nuwe konsep van ontwikkeling wat die kulturele identiteit en sosiale omstandighede van individue en gemeenskappe in ag neem en erkenning gee aan hulle behoeftes (Servaes, 1986:13; Shen & Williamson, 1997:10; Waisbord, 2001:16).

### **2.2.3 Die basiese-behoefte-benadering: historiese agtergrond**

Gedurende die 1970's en 1980's het die soeke na benaderinge ontstaan wat nie ontwikkeling beperk tot ekonomiese ontwikkeling of groei nie. Ekonomiese ontwikkeling is egter nodig om gemeenskappe se lewenskwaliteit te verbeter en ontwikkeling tot stand te bring, maar is nie die enigste maatstaf van ontwikkeling nie. Die basiese-behoefte-benadering het probeer om die tekortkominge van modernisering en die afhanklikheidsbenadering teen te werk deur verbetering van openbare dienste aan te moedig sodat gemeenskappe, veral onderontwikkelde gemeenskappe, se basiese behoeftes aangespreek kan word (Agunga, 1998:154, Melkote, 1991:60). Agunga (1996:151) stel verder dat ontwikkelende gemeenskappe nie die opleiding, toegang tot die tegnologie en die ekonomiese geleenthede het wat ontwikkelde lande gehad het nie. Benaderinge soos die basiese-behoefte-benadering, die self-afhanklike ontwikkeling, volhoubare ontwikkeling en die sogenaamde "ander" ontwikkeling het gepoog om die sosiale omstandighede van individue en gemeenskappe te verbeter deur menseregte, deelname en demokrasie voor te stel aan ontwikkelende gemeenskappe (Nyamnjoh, 2005:14). Coetzee (1992:9) stel dat elkeen 'n reg het tot basiese behoeftes soos ondermeer kos, water, skoon lug,

skuiling, klere, gesondheid en onderrig. Sou enige van die laasgenoemde ontnem word van 'n persoon kan hulle ontwikkeling stagneer.

### **2.2.3.1 Die basiese-behoefte-benadering: basiese beginsels**

Ekonomiese groei het onreëlmatig plaasgevind regoor die wêreld en in sommige gevalle selfs meer bygedra tot armoede. Volgens Keeton (1984:283) is armoede 'n komplekse sosiale, ekonomiese en psigologiese konsep om te definieer. Armoede kan tegelyk absoluut en relatief wees, want iemand kan homself as arm klassifiseer omdat hy nie die gerieflike lewenstyl van sy buurman kan bekostig nie. Net soos die persepsies van armoede verskil van persoon tot persoon, verskil die basiese behoeftes van elkeen in die gemeenskap in terme van ouderdom, onderrigvlak en kultuur (Agunga, 1998:154). Die hoof uitgangspunt van die basiese-behoefte-benadering is om mense in ontwikkelende lande se lewenskwaliteit te verbeter op 'n ekonomiese en sosiale vlak binne die kortste tydperk moontlik (Ghai *et al.*, 1980:78; Melkote, 1991:229; Waisbord, 2001:2).

Werkskepping is ideaal in die basiese-behoefte-benadering omdat dit help om gemeenskappe se inkomste te lig tot 'n minimum loon om te kan oorleef en later die individu van ander behoeftes te kan voorsien ten einde by te dra tot die ekonomie. Die basiese-behoefte-benadering het gepoog om armoede te verlig deur boere op te lei om meer voedsel te produseer sodat geld verdien kon word om kos, behuising en onderrig te voorsien vir die gemeenskap (Agunga, 1998:154).

Regerings het verder 'n verantwoordelikheid teenoor burgers om dienste aan die gemeenskap te lewer bv. skoon drinkwater, sanitasie, openbare vervoer, gesondheid, onderrig en kulturele fasiliteite (Ghai, *et al.* 1980:81, Keeton, 1984:280). Die burgers betaal belasting om die regering in staat te stel om hierdie dienste te lewer aan minderbevoorregte gemeenskappe. Daar is dus 'n wisselwerking en samewerking tussen die regering en die gemeenskap nodig om 'n gunstige sosiale en politieke omgewing te stig om saam die basiese behoeftes aan te spreek.

Die vorige benaderings het gefaal omdat hulle ontwikkeling afgedwing het op 'n gemeenskap sonder om hulle betrokkenheid by die proses te werf. Die basiese-behoefte-benadering het erkenning aan die onbetwisbare realiteit gegee dat mense self hulle basiese behoeftes in die gemeenskap kan identifiseer (Keeton, 1984:288).

### **2.2.3.2 Die rol van kommunikasie**

Die enigste weg om hierdie basiese behoeftes te identifiseer is om gemeenskappe te besoek en hulle die geleentheid te gee om hulle behoeftes te kommunikeer en insette te lewer oor wat hulle nodig het. Die kommunikasie is nie hier meer eenrigting van aard nie, maar 'n oop horisontale gesprek sodat die ontwikkelingsagent kan inligting insamel en in samewerking met die gemeenskap hulle behoeftes kan aanspreek (Chitnis, 2005:234; Servaes, 1996:40).

Volgens Deneulin en Shahani (2009:58) is die kommunikasie in die basiese-behoefte-benadering horisontaal waar beide partye kan deelneem aan die proses en nie een party 'n ander domineer nie. Horisontale kommunikasie kan misverstande voorkom en 'n verhouding bou waar vertrouwe en respek as basis dien om behoeftes van arm gemeenskappe aan te spreek (Nair & White, 1993:54).

Die basiese-behoefte-benadering het steeds tot 'n mate op ekonomiese aspekte gefokus, maar het al 'n groter poging aangewend om die behoeftes van die gemeenskap in ag te neem in ontwikkelingsprojekte (Agunga, 1998:154).

### **2.2.3.3 Kritiek teen hierdie benadering**

Die basiese-behoefte-benadering kon steeds nie dien as die antwoord op ontwikkeling van gemeenskappe nie. Hoewel die benadering gepoog het om die simptome aan te spreek wat armoede veroorsaak het, kon die benadering nie daarin slaag om die armoede-probleem aan te spreek nie (Deneulin & Shahani, 2009:57). Sekere lande het net bloot nie die finansies, infrastruktuur of kennissisteme om in alle behoeftes van gemeenskappe te voorsien nie.

Die grootste kritiek teenoor bogenoemde benadering en sy voorgangers was dat hulle ontwerp en geïmplimenteer is in hoofstede van lande onder leiding van buitelandse spesialiste (Waisbord, 2001:17). Regerings het van buitelandse spesialiste gebruik gemaak om die beste oplossings voor te stel vir gemeenskapskwessies, sonder om 'n sin van verantwoordelikheid te skep deur die gemeenskap aan te moedig om self oplossings te vind (Agunga, 1998:158; White, 1994).

So het die aard van kommunikasie in elke teorie of benadering met die verloop van tyd ontwikkel uit die behoefte om meer dialogies te kommunikeer tussen verskillende individue, groepe en organisasies met verskillende kulture en kennissisteme.

### **2.3 Die deelnemende benadering as die normatiewe benadering tot ontwikkelingskommunikasie: 'n historiese agtergrond**

Die deelnemende benadering wat in die 1970's ontstaan het in ontwikkelende lande soos Asië, Afrika en Suid-Amerika het meer klem geplaas op die dialogiese aard van kommunikasie om inligting uit te ruil in ontwikkeling (Malan; 1998:14; Van der Veen, 2003:583; Waisbord, 2001:2,17). Die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie is basies gegrond op twee hoof gedagterigtings, naamlik Paulo Freire se sogenaamde dialogiese pedagogie en die Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie van die Verenigde Nasies / *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) se idees oor toegang, deelname, selfbestuur in kommunikasie en media-sisteme (Servaes, 1996:18).

Freire, 'n Brasiliaanse opvoedkundige-teoretikus en ook volwasse geletterdheidsaktivis, het 'n merkwaardige bydrae tot volwasse geletterdheidsnavorsing en -programme gelewer, wat later ook in ontwikkelingskommunikasie 'n groot impak gehad het. Freire het self in sy kinderjare, in sy middelklasfamilie, die negatiewe impak en onderdrukking wat die gebrek aan behoorlike onderrig uitgeoefen het ervaar (White, 1994:24). Sy bepaalde pedagogiese filosofie (die studie van opvoeding/onderwys) oor volwasse geletterdheidsprogramme het ontwikkel toe hy die onderwysveld betree het met 'n passie om leerders se behoeftes en verwagtinge ten op sigte van self-aktualisering te verstaan en erkenning te gee aan elkeen se kulturele identiteit. Sy doelwit was om volwassenes bewus te maak van hulle eie sosiale omstandighede en probleme, sodat hulle in groepsverband deur middel van dialoog kennis onder mekaar te kon deel om uiteindelik gesamentlike oplossings vir ontwikkelingsprobleme te vind (Freire, 1993:27). Freire se bepaalde sienswyse van dialoog het daarom bygedra tot 'n nuwe kommunikasiebenadering tot ontwikkeling in die laaste drie dekades.

Bogenoemde benadering verwys na die normatiewe deelnemende kommunikasiebenadering wat aanvoer dat elke persoon of groep die reg het om in enige omgewing waarby hulle betrokke is hulle opinie te lug deur middel van dialoog en tweerigtingkommunikasie (Freire, 1993:27; Servaes, 1995:45-46; Servaes & Malikhao, 2008:169). (Kyk na die volledige bespreking van Freire se dialogiese beginsel in paragraaf 2.3.3). Freire was van mening dat gemeenskappe wel oor bepaalde kennis, hulpbronne of vaardighede beskik om hulself te kan ontwikkel (Freire, 1993:42; Malan; 1998:14; Van der Veen, 2003; Waisbord, 2001:17).

Die tweede gedagterigting van die deelnemende kommunikasiebenadering in die studie verwys na UNESCO, 'n agentskap wat deur die Verenigde Nasies tot stand gebring is op 16 November 1945 en poog om wêreldwyd vrede te herstel en interkulturele dialoog in onderwys,

kommunikasie, die wetenskap en kultuur te bevorder (Berrigan, 1979:3). Die organisasie spits homself daarop toe om omgewings te skep waarin verskillende kulture en gemeenskappe met wedersydse respek in dialoog met mekaar kan tree ten einde armoede teen te werk en volhoubare ontwikkeling tot stand te bring. Hierdie agentskap het bygedra tot die deelnemende benadering se basiese teoretiese raamwerk by wyse van sy idees oor toegang, deelname, selfbestuur in kommunikasie en media in 1977 toe te pas en aan te moedig (Berrigan, 1979:3).

Volgens Berrigan (1979:8) verwys **toegang** in hierdie konteks na die openbare gebruik van media vir die bepaalde behoeftes van die gemeenskap. Die gemeenskap moet met ander woorde die geleentheid gegun word om self te besluit watter media hulle wil gebruik, watter televisie- of radioprogramme hulle na wil kyk en luister en wat hulle behoeftes is ten opsigte van die inhoud vir sulke media. **Deelname** verwys na 'n hoër vlak van betrokkenheid in die beplanning, uitvoering en evaluering in enige omgewing waarby die gemeenskap betrokke is deur middel van kommunikasie wat wedersyds plaasvind tussen die gemeenskap en die projekstigers of ontwikkelingsagente (Berrigan, 1979:10). **Selfbestuur** verwys in die Unesco-benadering op die hoogste vlak van deelname waar die gemeenskap die mag het om self besluite te neem binne die konteks van die kommunikasieprosesse en direk betrokke is by die formulering van alle kommunikasieplanne en bemagtigingsdoelwitte (Berrigan, 1979:19). Hierdie idees is as deel van basiese beginsels van die deelnemende benadering opgeneem sodat toegang, deelname en selfbestuur as vereistes vir die ontwikkelingsproses beskou word (Servaes, 1996:18).

Hierdie twee gedagte-richtings komplementeer mekaar. Freire se dialogiese uitgangspunte betrek die gemeenskap direk in die kommunikasieproses by wyse van dialoogvoering en gee erkenning aan die gemeenskap se selfkennis en kulturele identiteit teenoor UNESCO se idees wat nie net fokus op dialoog in deelname nie, maar erkenning gee aan mag en selfbestuur in die ontwikkelingsproses (Servaes, 1996:18).

Die basiese beginsels wat hierdie twee gedagterichtings opgelewer het, word vervolgens bespreek.

### **2.3.1 Basiese beginsels van die deelnemende kommunikasiebenadering**

Die deelnemende kommunikasiebenadering berus op verskeie beginsels. In die praktyk is die gebrek aan die definisie of omskrywing van hierdie beginsels egter problematies (Melkote & Steeves, 2001:20-21; Waisbord, 2001:2). Hierdie studie fokus op die volgende spesifieke beginsels naamlik deelname, dialoog, bemagtiging tot selfonderhouding en kulturele identiteit. Hierdie basiese beginsels is as toepaslik vir die huidige studie geïdentifiseer en is gebruik in die

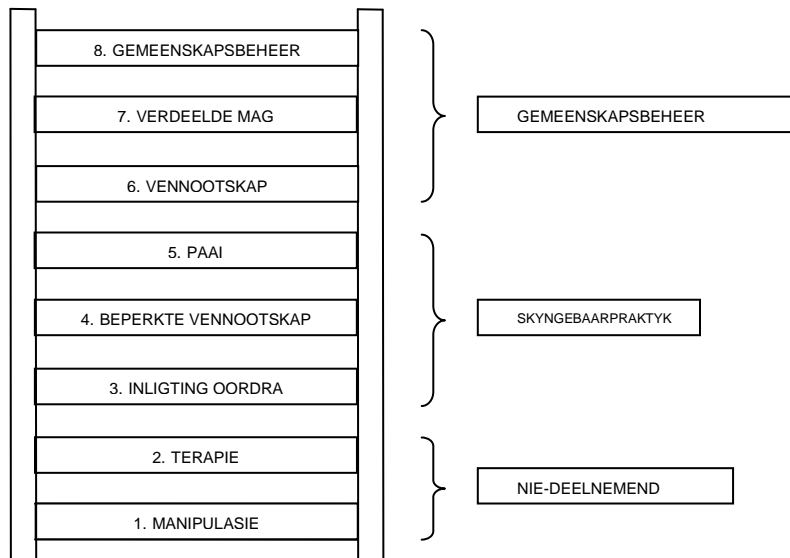
proses om ondersoek in te stel na die aard van die kommunikasie in SJGD om die navorsingsdoelwitte te bereik.

### **2.3.2 Deelname in die deelnemende kommunikasiebenadering**

Burkey (1993:56) argumenteer dat die konsep *deelname* die afgelope drie dekades 'n populêre term in konteks van die gesprek oor én praktyk van gemeenskapsontwikkeling geword het. Hy verduidelik egter dat belanghebbendes in die ontwikkelingsveld die term dikwels misbruik om praktyke of idees as deelnemend te tipeer, terwyl daar min of geen vorm van deelnemende kommunikasie is waar gemeenskappe die geleentheid het om hul eie insette ten opsigte van die ontwikkelingsproses te lewer nie (Agunga, 1998:184; Arnstein, 1969:216; Thomas *et al.*, 2012:595-598; Waisbord, 2001:3). Die probleem is verder dat ontwikkelingsprojekte dikwels vooraf vir die gemeenskap deur eksterne instansies beplan word. Die gemeenskap woon slegs die projek by as toeskouers met beperkte tot geen opinies oor die beplanning, uitvoering en evaluering van die projek nie (Botes & Van Rensburg, 2000: 42; Servaes, 1999:85).

In die akademie en die praktyk is daar nie eenstemmigheid oor presies hoe deelname gedefinieer behoort te word nie (Melkote & Steeves, 2001:20-21; Mowlana, 1997:186; Waisbord, 2001:2). Omdat daar nie eenstemmigheid is oor die konsep van deelname nie, word deelname verkeerdlik geëvalueer en gemeet in ontwikkelingspraktyke. In hierdie studie sal gepoog word om 'n omvattende analise van deelname te gee, ten einde riglyne daar te stel vir die evaueering van deelname binne ontwikkelingsprojekte.

Arnstein (1969:216) stel dat daar 'n kritiese verskil is tussen 'n gemeenskap wat deelneem aan 'n projek deur net bloot die aksie by te woon en 'n gemeenskap wat deel vorm van die oplossing deur insette te lewer en die mag het om die uitkoms van die proses te verander. Sy stel die tipologie van 8 vlakke in 'n leer-formaat voor om die range waarin deelname plaasvind te verduidelik (kyk figuur 2.1).



**Figuur 2.1: Agt verskillende vlakke van gemeenskapsdeelname (Arnstein, 1969:216)**

Die heel onderste vlak stel die range voor wat nie deelnemend is nie, maar tog deur sommige rolspelers waninterpreteer word as 'n vorm van deelname vanaf die gemeenskap. Die doel hier is nie om die gemeenskap deel te laat neem in die besluitnemings en beplanningspraktyke nie, maar om eerder as kundiges die gemeenskap te onderrig en "te genees" van hulle onkunde en struikelblokke om te kan ontwikkel. Hierdie rang is dikwels te sien in die moderniseringsparadigma, maar die wanpersepsie van deelname as konsep kniehalter ontwikkelingsprojekte vandag nog.

Op hierdie vlak vind 1) *manipulasie* plaas wanneer die gemeenskap wat ontwikkeling verlang die aksies bywoon en onderrig en gadviseer word om die projek te ondersteun sonder om enige insette te lewer oor hul eie behoeftes vir ontwikkeling. Wanneer hulle dan byvoorbeeld 'n presensielys teken dat hulle betrokke was by 'n ontwikkelingsinisiatief, aanvaar die ontwikkelingsagente dat die gemeenskap aktief deelgeneem het aan die aksie, terwyl die gemeenskap se ontwikkelingsbehoefte nog nie in werklikheid prioriteit geniet het nie (Arnstein, 1969:216). 2) *Terapiesessies* word soms aangebied as 'n ondersteuningsdiens deur sosiale werkers of psigiaters wat vir die gemeenskap vertel hoe om te werk te gaan om sekere sosiale en psigiese kwessies aan te spreek. Dit is dikwels sosiale kwessies soos om sosiale druk op kinders aan ouers te verduidelik en hulle sosiale gedrag te verklaar of konflikhantering of misdadbekampingskwessies te bespreek. Die terapiesessie verskaf vooropgestelde riglyne om die gemeenskap te help om hierdie kwessie te hanteer, te bekamp of te bestuur. Die gemeen-



skap neem nie deel aan die gesprek om hulle unieke situasies te deel en self oplossings te vind nie, maar word bymekaar gebring om hulle te help om hul waardes en houdings teenoor die sosiale kwessies aan te pas in die groter gemeenskap (Arnstein, 1969:216).

Die tweede vlak stel 'n vorm van sogenaamde skyngedaarpraktyk voor waar die magposisie voorgee of 'n valse voorkoms van inklusiwiteit vir die minderheidsgroepe skep en die gemeenskap se insette beperk (Arnstein, 1969:216). Die range van hierdie betrokke vlak is ondermeer 3) *inligting oordra*, 4) *beperkte vennootskap* en 5) *om te paai*. Om die gemeenskap egter slegs in te lig (rang 3) oor hulle regte, verantwoordelikhede en voorstelle vir ontwikkeling, is die eerste stap van deelname. Wanneer die gemeenskap egter geen terugvoer mag lewer of hulle eie behoeftes kan deel nie, is hierdie rang nog nie deelnemend nie. Beperkte vennootskap (rang 4) se mate van deelname word bepaal deur byvoorbeeld hoeveel van die gemeenskapslede vergaderings bywoon, projekbrosjures huis toe neem en hoeveel mense dalk vraelyste ingevul het wat probeer bepaal wat hulle van die projek dink. Die gemeenskap het in werklikheid slegs deelgeneem aan “beperkte deelname” en die ontwikkelingsagente gebruik hierdie statistieke as bewys dat die projek deelnemend van aard is. Op die volgende vlak word die deelnemers nie net gevra om 'n vraelys in te vul nie, maar betrek om hulle ervaringe oor die projek persoonlik te deel met die ontwikkelingsagente. Om die gemeenskap te probeer paai (rang 5) is ook slegs 'n hoër vorm van skyngedaarpraktyk en waarborg nie die gemeenskap dat enige van hulle insette enige invloed op die ontwerp van die projek gaan uitoefen nie. Wanneer die gemeenskap aan die einde van die projek kans gegee word om insette te lewer, kan hulle geen invloed uitoefen om die ontwerp van die program wat eintlik ten bate van hulle ontwikkeling beplan is nie. Die risiko is groot dat die gemeenskap se bydrae-gewende inligting verlore gaan in die projek, omdat hulle advies en insette wat die gemeenskap lewer deur die ontwikkelingsagente beoordeel word en die ontwikkelingsagente die prioriteit en relevansie van die inligting bepaal om toe te pas in die projek, al dan nie (Arnstein, 1969:216; Bass, Dalal-Clayton & Pretty, 1995:51-57).

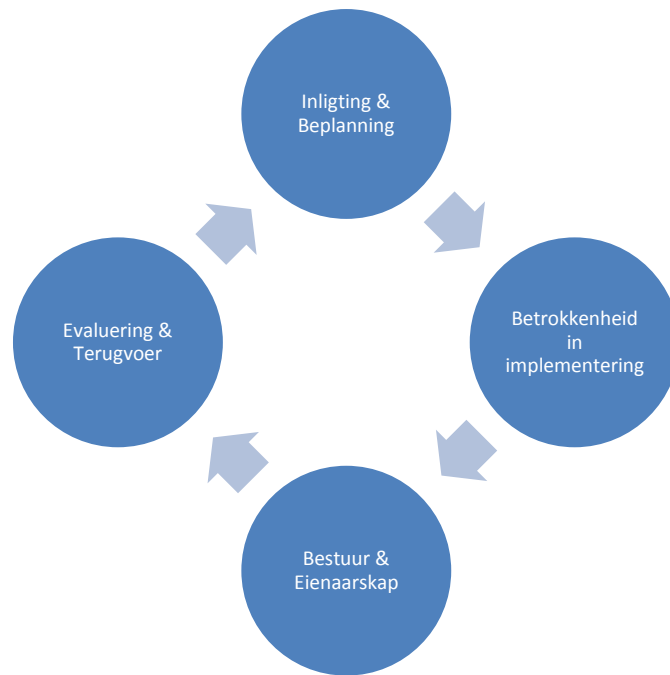
Die bogenoemde vlak se geïnisieerde vorm van deelname word egter bevraagteken deurdat dit eerder beskou word as manipulerend as deelnemend. Die ontwikkelingsagent kan manipulerend wees wanneer hulle ander kulturele konsepte op die gemeenskap afdwing omdat hulle vooropgestelde idees en waardes het en poog om gemeenskappe aan te moedig om hierdie idees aan te neem sonder dat hy/sy dit besef (Waisbord, 2001:21). Die deelname sal neig om dan vals te wees as die gemeenskap verplig voel om deel te neem aan die aktiwiteite as hulle nie self die ontwikkeling inisieer nie.

Volgens die deelnemende kommunikasiebenadering moet gemeenskappe onder geen omstandighede verplig word om die ontwikkelingskennis of -praktyke van eksterne belangegroepes aan te neem nie, ongeag hoe voordelig die projek volgens die sogenaamde ontwikkelaar geag word (Tufte & Mefalopoulos, 2009:20). Die gemeenskap moet eerder gemotiveer word om hulle eie ontwikkeling te inisieer in plaas daarvan om as toeskouers of passiewe deelnemers op te tree (Ayee, 1993:161; Waisbord, 2001:18). Op hierdie wyse kan gemeenskapslede eindelijk bemagtig word om selfbestuur toe te pas tydens die ontwikkelingsproses en ook om eindelijk selfonderhoud te verseker.

Die boonste vlak van deelname beweeg in 'n ideale deelnemende rigting. Hierdie range van 6) *vennootskap* stel die gemeenskap in staat om te onderhandel en gesamentlik met die ontwikkelingsagente op 'n gelyke vlak ontwikkelingsdoelwitte op te stel en oplossings te vind. Die twee boonste range 7) *gedelegeerde* mag en 8) *gemeenskapsbeheer/selfbestuur* is die hoogste vorms van deelname waar die gemeenskap hulle eie ontwikkeling genereer en selfonderhoudend optree (Arnstein, 1969:216, Bass, Dalal-Clayton & Pretty, 1995:57). Die deelnemende benadering veronderstel dat deelname op die hoogste vlak noodsaaklik is vir die volhoubaarheid van die projek.

Waisbord (2001:20) waarsku egter dat deelname nie altyd tot die suksesvolle bereiking van doelwitte sal lei nie. Dit nie altyd moontlik vir gemeenskappe om sonder kennis en ervaring hierdie hoogste vlak van deelname te betree in 'n ontwikkelingsprojek nie. Hoewel die leer as 'n normatiewe riglyn beskou word om deelname te evalueer, is dit nodig om die gemeenskap se kulturele en sosiale kontekste soos spesifieke kommunikasiesisteme, vlakke van onderrig en sosiale strukture in ag te neem in alle fases. Die deelnemende kommunikasieproses is nie die enigste riglyn vir ontwikkeling nie, omdat dit nie noodwendig geskik is as die oplossing in alle kontekste of tydraamwerke nie. Ontwikkelingsprojekte moet die deelnemende benadering oordeelkundig gebruik. Dis belangrik om te besef dat daar soms van kommunikasiepraktyke gebruik gemaak moet word wat nie noodwendig deelname voorop stel nie of dat verskillende vlakke van deelname dalk in verskillende situasies toepaslik mag wees (Waisbord, 2001:22). Daar sal nou verder na die verskillende fases van deelname gekyk word.

Figuur 2.2 stel deelname aan die verskillende fases van die beplanning, uitvoering en evaluering van die projek voor wat ontwerp is om die gemeenskap se lewenskwaliteit uiteindelik positief te verander (Coetzee, 2001:126; Dervin & Huesca, 1999:172; Esau, 2007:192; Jennings, 2000:1).



**Figuur 2.2: 'n Effektiewe gemeenskapsdeelnemende vierstapsfase riglyn vir ontwikkelingsprojekte**

Die eerste fase van die ontwikkelingsproses bestaan uit kennismaking tussen die gemeenskap en die ontwikkelingsagente; die uitruiling van inligting oor elke rolspeler se bepaalde kultuur; asook die gemeenskap se spesifieke behoeftes en verwagtinge vir die projek. Die betrokke gemeenskap se bepaalde ontwikkelingsbehoefte moet akkuraat geïdentifiseer en geformuleer word en ook eindelik in 'n betekenisvolle boodskap omskep word, sodat alle belangegroepe dit kan verstaan en instem dat dit korrek geïdentifiseer is (Waisbord, 2001:18). Daarna moet alle inligting wat ingesamel is tydens die ontmoeting en kennismaking geïntegreer word vir die verdere beplanning van die projek se doelwitte sodat dit toepaslik is vir die betrokke gemeenskap (Depoe, Delicath & Elsenbeer, 2004:67).

Tydens die tweede fase behoort alle deelnemers aangemoedig te word om gesamentlik insette te lewer om die betrokke gemeenskap se probleme en ontwikkelingsbehoefte te identifiseer, Bemagtigingsdoelwitte in plek te stel en planne van aksie te implementeer (Servaes, 1995:45-46, Waisbord, 2001:17). Die gemeenskap moet self aksietemas identifiseer en voorstel (Depoe, Delicath & Elsenbeer, 2004:68).

In die derde fase kan deelname verder aangemoedig word deur elkeen in die gemeenskap 'n bepaalde verantwoordelikheid met betrekking tot die implementering van die projek, sodat hulle

voel dat hulle elkeen 'n waardevolle rol speel in die projek en ook sodat hulle eienaarskap daarvan kan neem (Tufte & Mefalopulos, 2009:20; Waisbord, 2001:18).

Na afloop van die projek, tydens die vierde fase, kan die gemeenskap kritiek en terugvoer lewer oor die projek om sodoende voorstelle te maak om toekomstige besluite en aksies meer effektief te beplan en uit te voer (Agunga, 1998:176). By wyse van hierdie tipe deelname word die gemeenskap bemagtig om eindelijk die kennis en vaardighede wat hulle tydens die projek aangeleer het in ander toekomstige ontwikkelingsinisiatiewe toe te pas (Freire, 1993:77).

Die opvoedkundige aard van die spesifieke projek vir hierdie studie maak dit nie moontlik dat deelname in elke fase op die boonste drie range van Arnstein se leer kan val nie, maar die gemeenskap moet minstens op die vlak van vennootskap in die beplannings en inligtingsfases geskied. Deur die voorgestelde vierstapfase as normatiewe riglyn te gebruik in ontwikkelingsprojekte, is daar egter 'n moontlikheid dat die gemeenskap ten volle sal kan betrokke raak in die ontwikkelingsproses. Die deurlopende vorm van deelname aan alle fases van die ontwikkelingsinisiatief poog om die gemeenskap te bemagtig tot 'n vlak van selfonderhoudend en selfbestuur. Met bogenoemde besprekings in gedagte, kan die eerste teoretiese stelling van hierdie betrokke studie soos volg geformuleer word:

#### **2.3.2.1 Teoretiese uitgangspunt 1: deelname**

***Die gemeenskap binne die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek behoort deel van die beplanning, uitvoering en evalueringfase van die projek te wees. Die opvoedkundige aard van die projek maak dit nie moontlik dat deelname in elke fase op die boonste drie range van Arnstein se leer kan val nie, maar moet minstens in die beplannings en inligtingsfases op die vlak van vennootskap geskied.***

Kommunikasie waar alle belanghebbendes deelneem aan die gespreksvoering is daarom 'n noodsaaklike voorvereiste om deelname vanaf die gemeenskap in ontwikkelingsprosesse te verseker (Freire, 1993:70; Tufte & Mefalopulos, 2009:20).

#### **2.3.3 Dialoog as beginsel van die deelnemende kommunikasiebenadering**

Volgens Waisbord (2001:2) vorm **dialoog** die grondslag van die deelnemende kommunikasiebenadering, maar soos in die geval van deelname is dialoog ook moeilik om te konseptualiseer en is daar verskeie interpretasies. In dié studie is Paulo Freire (1993) se dialogiese beginsels as die hoofuitgangspunt geneem. Syed A. Rahim (1994) en Martin Buber (1958) se gedagterigtings word ter ondersteuning van die argument gebruik.

Die kern van die Freireaanse benadering behels 'n persoon-gesentreerde waardesisteem wat klem plaas op die belangrikheid van dialogiese kommunikasie, selfkennis en die idee van vryheid tydens ontwikkeling. Hy het die mislukkinge van vorige onderwysbenaderings, in die konteks van volwasse geletterdheidsprogramme, toegeskryf aan eenrigtingkommunikasie en die onderdrukking en marginalisering van individuele selfbewuswording en selfkennis (Thomas, 1994:52; Waisbord, 2001:19; White, S, 1994:24).

Freire stel dialoog as beginsel voor om deelname aan te moedig en plaaslike gemeenskappe te bemagtiging in 'n ontwikkelings- of onderrigveld, omdat elkeen dan die vryheid het om aktief deel te neem aan die kommunikasie- en besluitnemingsprosesse wat tydens 'n ontwikkelingsprojek geneem word. By wyse van dialoog, kan gemeenskappe waardevolle nuwe, in-diepte kennis oor hul bepaalde behoeftes en beskikbare hulpbronne genereer wat tydens die ontwikkelingsproses aangewend kan word (Freire, 1993:58; Rahim, 1994:118,120; Taylor, 1993:56-57).

Die doel van dialogiese kommunikasie is om 'n omgewing te skep waar die gemeenskappe saamwerk, luister en praat en self op hulle omstandighede reflekteer en probleemoplossings vind (Mefalopulos & Grenna, 2004:27,28; Rahim, 1994:120; Waisbord, 2001:18,19). Die ontwikkelingsagent moet volgens hierdie perspektief as 'n fasiliteerder van dialogiese kommunikasie optree deurdat sy 'n omgewing skep waarin alle betrokkenes die vrymoedigheid kan hê om hulle behoeftes, probleme en oplossings self te kan identifiseer en weergee (Agunga, 1998:184; Freire, 1993:48; Waisbord, 2001:3).

Rahim (1994:122,130, 131) sluit aan by Freire se benadering deur aan te voer dat geen persoon se reg om te kommunikeer onderdruk mag word nie, maar dat elkeen die gelyke reg het om hulle eie ontwikkeling te inisieer, hulle eie behoeftes aan te spreek en aan die dialogiese proses deel te neem. Hy stel verder dat die konsep *dialoog*, in die konteks van die ontwikkelingproses, 'n proses is waartydens betekenis en boodskappe oor ontwikkeling uitgeruil word en is dit aan die tyd en konteks waarin dit plaasvind gebonde. Elkeen se kommunikasie in sy kultuur is uniek en wanneer deelnemende dialoog plaasvind, bou daar 'n verhouding waar daar wedersydse respek getoon word en gesamentlik besluite neem ten einde positiewe sosiale verandering te weeg te bring (Bakke & Subedi, 2008:78; Freire, 1993:73; Nair & White, 1993:54; Rahim, 1994:122,130, 131; Tufte en Mefalopulos, 2009:13,48).

In Buber (1958) se dialogiese siening is daar twee tipes verhoudinge wat bespreek word, naamlik die *ek-jy* en *ek-dit* -verhouding. Die *ek-dit* verhouding is 'n verhouding wat eenrigting van aard is, op 'n ongelyke vlak plaasvind en daar nie 'n vertrouensverhouding gebou word nie

(Buber, 1958:3,7). Die *ek-jy* verhouding bestaan uit dialoog wat persoon-gesentreerd is, wedersydse respek vereis en erkenning gee aan elke individu se opinies en reeds bestaande kennissisteme. Die *ek-jy* verhouding bring elke rolspeler se behoeftes na vore en kweek samewerking om hierdie behoeftes aan te spreek (Buber, 1958:4,7).

Uit die bogenoemde besprekings van Freire, Rahim en Buber se dialogiese siening word dialoog in hierdie studie opsommend as volg gedefinieer:

Dialoog se wederkerige aard verwys na die wisselwerking van om die beurt artikuleer en luister wanneer elkeen hulle behoeftes en insette lewer. Dit skep 'n gunstige omgewing vir sosiale verhoudinge om inligting met vrymoedigheid te kan deel en mekaar se siening aan te hoor (Freire, 1993:29; Rahim, 1994:120).

Verder verleen kommunikasie wat wederkerend/dialogies op 'n horisontale vlak plaasvind tussen alle rolspelers mag aan elke individu om gesamentlik tot bereiking van 'n doel saam te werk (Buber, 1958:4,7).

Dialoog prioritiseer wedersydse respek en toegewydheid tussen die ontwikkelingsagent en gemeenskap om gesamentlik oplossings te vind vir die gemeenskap se ontwikkelingsbehoefte (Freire, 1993:48).

### **2.3.3.1 Teoretiese uitgangspunt 2: dialoog**

***Dialoog binne die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort wederkerig van aard te wees, waar alle rolspelers as gelyke vennote geag word en gelyke geleentheid het om aan gesprekke deel te neem en insette te lewer.***

Die deelnemende benadering stel dialogiese kommunikasie as die hart van deelnemende ontwikkelingskommunikasie voor. In praktyk beteken dit dat deelnemende ontwikkelingskommunikasie individue of gemeenskappe moet bemagtig sodat hulle self eienaarskap van hulle sosiale veranderingsprosesse kan neem.

### **2.3.4 Bemagtiging ten einde selfonderhoud in die deelnemende kommunikasiebenadering**

Die deelnemende benadering stel ontwikkeling voor as 'n proses waar onderontwikkelde gemeenskappe bygestaan of bemagtig word om self hulle lewenskwaliteit te verbeter (Agunga, 1998:158; Malan, 1998:52; Moemeka, 1999:7). Soos met deelname en dialoog is bemagtiging ook 'n komplekse proses waaraan verskeie betekenisgeheg word in die deelnemende

benadering (Rahim 1994:135; Kemp *et al.*, 2002:17). In die ontwikkelingsveld is daar verskeie konsepte soos *in staat stel*, *oplei* en *magsdeling* wat deur ontwikkelingsagente gebruik word om bemagtiging van gemeenskappe aan te dui. Freire (1993:48) se siening van bemagtiging word beskou as 'n proses van persoonlike transformasie waar gemeenskappe se eie kennis ingespan word om ontwikkelingsprobleme aan te spreek terwyl ander outeurs soos Servaes en Arnst (1999:115) meen deur iemand nuwe kennis aan te leer, hoe gering ook al, is hulle bemagtig. Dis egter krities om die onderskeiding te maak tussen die verskillende terme wat bemagtiging in die deelnemende benadering voorstel en dit apart te bespreek om die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek daaraan te meet.

Die navorser het om ten einde 'n teoretiese uitgangspunt te maak, *bemagtiging* as beginsel gaan ondersoek.

Eerstens argumenteer Nyamnjoh (2005:1) dat investering in onderrig en opleiding van gemeenskappe hulle kennis kan verbreed en hulle oplei om self besluite te neem en verantwoordelikheid te neem vir hulle eie ontwikkeling. Die investering dui nie net op die inskerping van feite as kennis nie, maar stel op sy beurt 'n stel waardes in om die kennis wat verkry word tydens die ontwikkelingsinisiatiewe te kan beoordeel en om die nuutgevonde kennis in hulle eie konteks te kan toepas (Nyamnjoh, 2005:1). Die kennis dra geen waarde as die gemeenskappe dit nie in hulle eie omgewing kan toepas en implementeer nie.

Wanneer die gemeenskap kennis deel bring dit 'n verandering in die magsdeling van die gemeenskap mee waar elke gemeenskaplid se insette, hoe gering ook al, tel en waarde toevoeg tot die projek (Servaes & Arnst, 1999:115). Dus verwys bemagtiging tweedens na die verspreiding van mag wanneer 'n gemeenskap gesamentlik deelneem aan die kommunikasieprosesse in 'n projek om self te leer en self te ontdek wat hulle wil ontwikkel en verander en hoe hulle, hulle eie vaardighede en hulpbronne kan inspan om ontwikkeling mee te bring (Fourie & Kloppers, 2009:93; Thomas, 1994:54). Dit beteken egter nie dat daar nie plek is vir aanleer van nuwe kennis nie, maar dat gemeenskapslede wel genoeg selfvertroue moet kry om te besef dat hulle eie insigte waarde het in ontwikkeling.

Die gemeenskap se eie kennis en hulpbronne dien hier as sosiale/menslike kapitaal wat 'n onmisbare rol speel in ontwikkeling en selfvertroue by individue in die groep kweek (Nyamnjoh, 2005:1). Bemagtiging as proses poog derdens om gemeenskappe se eie kennis en hulpbronne in te span om deel te vorm van die oplossing vir hulle behoeftes en onafhanklik die ontwikkelingsproses te bestuur (Freire, 1993:48). Die gemeenskap identifiseer gesamentlik met die ontwikkelingsagente die gemeenskap se ontwikkelingsbehoefte en -probleme en

ondersoek ook die moontlike oplossings of metodes wat nodig sou wees om die situasie op te los en te verbeter (Melkote, 1991:60). Die rol van die sogenaamde ontwikkelingskundige word daarom minder belangrik, aangesien die gemeenskap, wat moet baat vind by die ontwikkelingsproses, in hoofsaak self moet omskryf, beplan, beheer, implementeer en uiteindelik die sukses van enige ontwikkelingsinisiatiewe of –projekte moet kan bestuur en evalueer.

Dialog en deelname bemagtig die gemeenskap om hul verwagtinge, opinies en behoeftes met mekaar en eksterne partye te deel, sodat die gemeenskap uiteindelik gesamentlik verantwoordelikheid kan neem om positiewe sosiale verandering mee te bring (Jennings, 2000:2). Wanneer die gemeenskap ten volle verantwoordelikheid neem en hulle eie ontwikkeling inisieer kan die gemeenskap lede onder hulle aan stel om leiding te neem in die ontwikkelingsproses sodat die projek se doelstellings en resultate deur die gemeenskap as hulle eie gesien word (Snyder, 2002:463). Die verantwoordelikheid wat die gemeenskapslede in bestuur het, kweek toegewydheid aan die projek en die lede voel dat hulle 'n onmisbare rol speel in die projek en vind dan vertrouwe in hulleself om leiding te neem in die proses. Hierdie rol het ook tot gevolg dat die gemeenskapslede bemagtig word om eienaarskap te vat en hulle intellektuele vermoëns en vaardighede te bevorder.

Laastens - wanneer hulle hierdie vaardighede, kennis en hulpbronne wat hulle aangeleer het en implementeer in hulle alledaagse lewens, sal hulle voel dat hulle in hulle eie behoeftes kan voorsien en selfonderhoudend kan optree (Servaes, 1999:93).

#### **2.3.4.1 Teoretiese uitgangspunt: bemagtiging**

***Ten einde bemagtig te word, behoort die gemeenskap in die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek die kennis en die vaardighede wat hulle tydens die projek bekom het te kan gebruik om die projek self volhoubaar te kan bestuur.***

#### **2.3.5 Kulturele identiteit in die deelnemende kommunikasiebenadering**

Servaes en Malikhao (2008:163,169) beklemtoon dat die deelnemende kommunikasiebenadering die basiese beginsels van die “multiplicity” of die sogenaamde veelvoudige raamwerk onderskryf. Hierdie raamwerk veronderstel dat die gemeenskap se unieke kulturele identiteite, besondere inheemse kennis en eie hulpbronne nodig is om ontwikkeling te laat plaasvind. Volgens die deelnemende kommunikasiebenadering moet die ontwikkelingsagent die gemeenskap se kultuur ondersoek en respekteer ten einde aan die spesifieke gemeenskap se behoeftes te voldoen.



Volgens Peoples en Bailey (2011:24) verwys kultuur nie net na 'n ras of mense in 'n sekere geografiese gebied nie, maar verwys dit ook na mense wat spesifieke gedeelde belangstellings, persepsies en gedrag toon wat hulle aangeleer het binne 'n kollektiewe samelewing. Kulturele identiteit dui op die manier hoe mense hulleself definieer in terme van houdings, idees, oortuigings, waardes, reëls, persepsies en 'n sekere lewenstandaard waarvolgens 'n gemeenskap groot gemaak is. Dit is die tradisies en gedeelde oortuigings waarvolgens mense leef en besluite neem (Peoples & Bailey, 2011:24).

Kultuur is kollektief – dus gedeel en kenmerkend. Almal wat volgens 'n spesifieke kultuur grootgemaak is, behoort mekaar te verstaan sonder onnodige misverstande in hulle kommunikasie en handelingte teenoor mekaar (Peoples & Bailey, 2011:24). Sou 'n mens nie 'n sekere kultuur ken of daarin deel nie, is kultuur opsigself 'n komplekse konsep, maar wanneer jy die kultuur verken, sensitief hanteer en benader kan dit 'n merkwaardige bydrae maak tot die ontwikkeling van 'n gemeenskap (O'Sullivan, 1994:49; Peoples & Bailey, 2011:24).

Wanneer 'n projek die kultuur van 'n gemeenskap in ag neem en kommunikeer in die taal waarin alle rolspelers taalmagtig is, skep dit die geleentheid om wedersydse kennis oor kulture in te samel, behoeftes te identifiseer en kan die kommunikasie en die Bemagtigingsdoelwitte daarvolgens aangepas word om die ontwikkeling te versterk (Nyamnjoh, 2005:3; Peoples & Bailey, 2011:24). Die beginsel is dat erkenning aan kulturele identiteit en die uniekheid daarvan poog om te lei tot aktiewe deelname van die gemeenskap aan die projek en die gemeenskap aanspoor om doelwitte vir die projek te identifiseer (O'Sullivan, 1994:49; Servaes & Malikhao, 2008:93). Inagneming van kulturele identiteit is nie 'n resepmatige proses wat universeel plaasvind nie, maar kan as 'n middel dien om vertroue te bou en deelname aan te moedig. Sonder die gemeenskap se deelname en vertroue kan die projek misluk (Moemeka, 1999:8; Servaes, 1995:45-46).

Die klemplasing op die plek van kulturele identiteit in die ontwikkelingsproses kontrasteer skerp met vorige ontwikkelingsbenaderings wat 'n gebrek aan sensitiwiteit getoon het en klem geplaas het op die kennissisteme en vaardighede van sogenaamde eksterne ontwikkelingskundiges wat ontwikkelingsprosesse namens gemeenskappe wat ontwikkel moes word, bedryf het (Servaes, 1995:44; Waisbord, 2001:18). Sou 'n gemeenskap kennis dra van hulle unieke kulturele identiteit en dit deur dialoog aan die rolspelers wou oordra, sou daar waardevolle inheemse kennis ontbloot word om die Bemagtigingsdoelwitte te bepaal en die gemeenskap se behoeftes aan te spreek.

Waisbord (2001:18) verduidelik dat ontwikkeling die gebruik van inheemse kennis in plaas van eksterne kennis of kennis van eksterne deskundiges/ekspert of ontwikkelingsagente moet beklemtoon. Die veronderstelling is egter nie dat kennis wat van buite die gemeenskappe af kom heeltemal verwerp moet word nie, maar dat gemeenskappe se inheemse kennis en bestaande vaardighede prioriteit bo eksterne stelsels en praktyke moet geniet tydens die ontwikkelingsproses. Dit sou egter inhou dat inheemse en “uitheemse”/ekspertkennis wel ook verweef kon raak waar gemeenskappe dit nodig sou vind om dit wat hulle by mekaar geleer het en die kennis wat hulle van die kundiges ingesamel het toe te pas om probleme in hulle eie omgewing aan te spreek. Dus is kulturele identiteit nie meer ’n struikelblok nie, maar kan dit optimaal gebruik word om inheemse kennis te ontbloot wat gebruik kan word om ontwikkeling aan te moedig.

#### **2.3.5.1 Teoretiese uitgangspunt 4: kultuur**

***Kulturele diversiteit in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort sensitief hanteer te word en die kommunikasie en ontwikkelingspraktyke moet daarvolgens aangepas word. Die inheemse kennis van die gemeenskap, te same met die kennis van die eksterne kundiges, behoort die gemeenskap te bemagtig om self doelwitte en oplossings vir die gemeenskap se behoeftes te identifiseer.***

Die deelnemende kommunikasiebenadering se onderskeie beginsels gee ’n goeie omskrywing oor wat ontwikkelingskommunikasie in hierdie benadering behoort te verteenwoordig en alle beginsels is interafhanklik van mekaar, maar daar is ook teenstrydighede en leemtes wat aangespreek moet word. Die deelnemende benadering hou meer voordele as nadele in, maar die benadering het ’n paar beperkinge wat mens in ag moet neem en kennis van dra wanneer jy die benadering toepas in ontwikkelingsvelde (Waisbord, 2001:21).

#### **2.4 Kritiek teen die deelnemende benadering**

Hier volg ’n paar kritiekpunte wat die navorser as toepaslik in die studie beskou; met die oog op die ondersoek van die projek:

##### **2.4.1 Koste-implikasies en ’n tydsame proses**

Die toepassing van die deelnemende benadering se beginsels neem tyd. Ontwikkeling en self-onderhouding as einddoel is ’n langtermyn doelwit. Die proses om inligting vanuit die gemeenskap in te samel is ’n tydsame proses, want mens moet met hulle verhoudinge bou en die kennis wat opgedoen word moet in die projek implementeer word. Vertroue tussen deelnemers

moet gebou word en is ook 'n tydsame proses. Omdat die deelnemende benadering so tydszaam is, is daar talle koste-implikasies om die ontwikkelingsagent en projek te finansier om die langtermyndoelwitte te bereik (White, 1994:56). 'n Korttermynoplossing is soms ook nodig wanneer onmiddellike veranderinge verlang word en die deelnemende benadering kan ongelukkig nie altyd aan hierdie vereiste voldoen nie (Uphoff, 1985:370).

#### **2.4.2 Inagneming van die gemeenskap se tyd**

Organisasies neem soms aan dat die gemeenskap niks beter het om te doen met hulle tyd as om deel te neem aan die projek nie (White, 1994:56). Elke uur wat hulle afstaan kon hulle dalk byvoorbeeld iets produktiefs gedoen het en sou die deelnemende proses nie noodwendig voordelig wees oor die korttermyn of die langtermyn nie. Die projek moet so benader word dat dit sigbare voordele inhou vir die gemeenskap, sodat hulle gemotiveerd is om deel te neem en uiteindelik bemagtig te word tot bereiking van selfonderhouding van die projek.

#### **2.4.3 Mobilisering van gemeenskap**

Konflik kan ontstaan wanneer die gemeenskap te vroeg gemobiliseer word om hul eie besluite te maak. Kundiges gaan sover om te sê dat die gemeenskap hierdeur gemanipuleer word tot konflik wanneer hulle self die projek en aktiwiteite moet beplan en uitvoer as hulle nog nie die nodige kennis en verantwoordelikheid begryp nie (Uphoff, 1985:370, Waisbord, 2001:22).

#### **2.4.4 Onttrekking uit gemeenskap en volhoubaarheid van die projek**

Die gemeenskap moet aktief betrokke wees by die projek en selfstandig die projek kan bestuur en behartig voordat die ontwikkelingsagent weggaan. Dit doen 'n gemeenskap meer skade as goed wanneer die ontwikkelingsagent homself onttrek vanuit die gemeenskap wanneer die gemeenskap nog nie selfstandig genoeg is om die projek te bestuur nie (O'Sullivan, 1994:49). Die ontwikkelingsagent moet toegewyd aan die projek bly wanneer daar verandering en ontwikkeling plaasvind om sodoende die ontwikkeling aan te moedig totdat hulle selfonderhoudend kan optree.

Om bogenoemde kritiek teen te werk moet die gemeenskap eerder betrokke wees by die identifisering van behoeftes, projekbeplanning, so ook die uitvoering, evaluering en 'n aandeel hê in die voordele van die projek om ontwikkeling te genereer. Dit sal ideaal wees as die gemeenskap die leidende rol speel en die ontwikkelingsagente slegs dien as fasiliteerders (Swanepoel, 1996:4). Sou die gemeenskap die leidende rol speel, kan hy/sy die projek

fasiliteer om aanpassings te maak met die verloop van die projek om korttermyn doelwitte te bereik.

Die deelnemende benadering hou ten spyte van sy tekortkominge meer voordele as nadele in en word vandag nog gesien as die normatiewe benadering om te gebruik in 'n ontwikkelingsprojek.

## 2.5 Gevolgtrekking

Die deelnemende benadering het 'n lang historiese aanloop vanaf die moderniseringsbenadering wat in die 1950's ontstaan het. Vandag nog word die deelnemende benadering tot ontwikkeling as die normatiewe benadering beskou en ontwikkel die benadering nog self om by die hede aan te pas. Hiërdie hoofstuk het die grondliggende teoretiese uitgangspunte van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie volgens die belangrikste beskikbare literatuur uiteengesit ter beantwoording van navorsingsvraag 1.3.1. Hierdie beginsels, naamlik **deelname, dialoog, bemagtiging** en **kulturele identiteit** moet toegepas word ten einde die ontwikkelingsdoelwitte wat die projek veronderstel, te bewerkstellig of te help fasiliteer.

Daar is vier rigtinggewende teoretiese uitgangspunte wat opgestel is uit die basiese beginsels en wat toegepas word in Hoofstuk 4 om die aard van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek te ondersoek en te ontleed, naamlik:

- Teoretiese uitgangspunt 1: deelname

*Die gemeenskap binne die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort deel van die inligting, beplanning, uitvoering en evalueringsfase van die projek te wees. Die opvoedkundige aard van die projek maak dit nie moontlik dat deelname in elke fase op die boonste drie range van Arnstein se leer kan val nie, maar moet minstens in die beplannings- en inligtingsfases op die vlak van vennootskap geskied.*

- Teoretiese uitgangspunt 2: dialoog

*Dialoog binne die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort wederkerig van aard te wees, waar alle rolspelers as gelyke vennote geag word en gelyke geleenthede het om aan gesprekke deel te neem en insette te lewer.*

- Teoretiese uitgangspunt 3: bemagtiging

*Ten einde bemagtig te word, behoort die gemeenskap in die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek die kennis en die vaardighede wat hulle tydens die projek bekom het te kan gebruik om die projek self volhoubaar te kan bestuur.*

- Teoretiese uitgangspunt 4: kulturele identiteit

*Kulturele identiteit in die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek behoort sensitief hanteer te word en die kommunikasie en ontwikkelingspraktyke moet daarvolgens aangepas word. Die inheemse kennis van die gemeenskap, te same met die kennis van die eksterne kundiges, behoort die gemeenskap te bemagtig om self doelwitte en oplossings vir die gemeenskap se behoeftes te identifiseer.*

In die volgende hoofstuk bespreek die navorser die navorsingsbenadering- en metodes wat tydens die studie gebruik is om die SJGD Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek te ondersoek.

## **HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODES**

### **3.1 Inleiding**

In hoofstuk 1 (sien paragraaf 1.7) word die kwalitatiewe navorsingsbenadering en betrokke-metodes, wat in hierdie studie gebruik is, kortliks bespreek. Die doel van die hierdie hoofstuk is om 'n meer omvattende beskrywing van die navorsingsontwerp en -prosedures wat in hierdie studie gevolg is te bespreek.

Die navorsingsontwerp sluit 'n literatuuroorsig, wat in die vorige hoofstuk uitgevoer is in, om die beginsels van die deelnemende kommunikasiebenadering te bespreek en spesifieke teoretiese argumente te maak. Hierdie teoretiese argumente wat in die literatuurstudie geformuleer is, is in hierdie hoofstuk gebruik as analitiese raamwerk vir die onderhoudskedules wat vir die semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en deelnemer-waarneming saamgestel is (kyk paragraaf 1.7.2). Die doel van hierdie studie is om die aard van die kommunikasie in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek te ondersoek. Meer spesifiek wil die studie bepaal tot watter mate die aard van die kommunikasie in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek deelnemend is.

Eerstens word die kwalitatiewe navorsingsbenadering bespreek om die toepaslikheid daarvan vir die huidige studie te motiveer. Daarna word die navorsingsmetodes wat vir die inligting-insamelingsproses gebruik is, naamlik semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en deelnemer-waarneming bespreek. Daar word ondermeer bespreek waarom hierdie spesifieke metodes gekies is vir die huidige studie en hoe elkeen van hierdie metodes in die studie toegepas is.

### **3.2 Kwalitatiewe navorsing**

Die oorhoofse doelwit van 'n studie bepaal die aard en benadering van die navorsingsontwerp. Enige ondersoek kan óf 'n kwantitatiewe óf 'n kwalitatiewe of selfs 'n kombinasie-navorsingsbenadering volg. Die laasgenoemde twee benaderings se verskille word vervolgens eers kortliks uitgelig om sodoende die navorsingsbenadering wat vir hierdie spesifieke studie gekies is, te motiveer en te beskryf.

#### **3.2.1 Kwantitatiewe- teenoor kwalitatiewe navorsing**

In kwantitatiewe navorsing is die navorsingsprosedures vir elke ondersoek standaard en gestruktureerd en kan die resultate elke keer op dieselfde wyses getoets word. Met ander woorde, die metodes en protokolle daarvoor is repliseerbaar. Die steekproewe, instrumente en

metodes wat in 'n kwantitatiewe studie gebruik word, word ook vooraf bepaal en rigied toegepas (Steinberg, 2006:107).

In teenstelling daarmee is kwalitatiewe navorsing meer buigsaam in sy prosedure en struktuur en is elke ondersoek boonop uniek. Dit beteken dat resultate nie gerepliseer of selfs na ander gevalle of omstandighede veralgemeen kan word nie (Steinberg, 2006:107; Keyton, 2010:64; Fouché & Delpont, 2005:73; Manson, 1998:4).

'n Kwantitatiewe navorser maak slegs vir 'n kort tydperk kontak met die belangegroep binne 'n navorsingstudie. Daarom vorm daar byvoorbeeld nie noodwendig 'n vertrouensverhouding tussen die navorser en deelnemer nie en die inligting wat ingesamel word, word in terme van syfers en statistieke ontleed en verduidelik. Hierdie soort navorsing word dikwels na verwys as "harde navorsing" teenoor kwalitatiewe navorsing wat weer beskryf word as "sagte navorsing" (Bauer *et al.*, 2007:7). Kwalitatiewe navorsing fokus met ander woorde eerder op die interaksie en interpretering van mense se sosiale handelinge, persepsies en houdings oor 'n bepaalde onderwerp as om dit in die vorm van feitelike data, syfers en tabelle voor te stel (Bryman, 2006:76; Keyton, 2010:53,58,64; Steinberg, 2006:107; Walliman, 2005:249).

In hierdie studie is die doel egter om die persepsies van die Pick a leader-leierskap-ontwikkelingsprojek se deelnemers of belangegroep met betrekking tot die kommunikasie van die projek te bepaal en nuwe idees en probleme te bepaal en ook te probeer verstaan.

### **3.2.2 Relevansie van kwalitatiewe navorsing se uitkomst**

Die volgende eienskappe maak die benadering vir die studie relevant.

#### **3.2.2.1 Perspektiewe van deelnemers word verkry**

Die grootste deel van die studie fokus op die persepsies van die leerders, onderwysers en priekleiers oor die aard van die kommunikasie in die projek. Kwalitatiewe navorsing stel die navorser in staat om inligting oor persepsies te bekom oor die aard van die kommunikasie van die groepslede in die projek en die navorser kan hierdie persepsies vergelyk met die werklikheid wanneer sy aksies bywoon en die kommunikasie waarneem tydens die projek. Die mate van deelnemende kommunikasie wat tydens die projek plaasvind, word ingesamel, waargeneem en aangeteken ten einde dit te kan interpreteer teen die agtergrond van die teoretiese stelling wat in die vorige hoofstuk aangebied is.

### **3.2.2.2 Holistiese aard**

Kwalitatiewe navorsing voorsien 'n holistiese, geheelbeeld van die realiteit van die omgewing van die deelnemers in 'n kwalitatiewe studie, waarvan 'n kwantitatiewe navorser nie kennis van sou kon neem nie (Fouché & Delpont, 2005:74; Wimmer & Dominick, 1991:139). Mense leef nie in 'n vakuum nie, maar funksioneer binne 'n sekere (holistiese) omgewing of sosiale kontekste, waar hulle persepsies of gedrag oor bepaalde kommunikasieverskynsels direk aan hierdie konteks en verskillende veranderlikes daarin gekoppel kan word. Nieuwenhuis (2010a:59) stel dat die menslike persepsies en gedrag net verstaan kan word indien jy dit self eerstehands beleef, in teenstelling met 'n buitestaander, soos in die geval van die kwantitatiewe navorsingsbenadering, wat dit "neutraal" probeer waarneem. Deur die waarneming van die gemeenskap in hulle natuurlike (of "realistiese") omgewing, word eerstehandse inligting verkry op die wyse waarop gemeenskapslede kommunikeer, boodskappe interpreteer en oordra. So 'n geheelbeeld verwys na moontlike faktore wat 'n invloed kan uitoefen op leerders en onderwysers in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek, asook die invloed wat hulle kulturele en sosiale omgewing uitoefen op hulle ontwikkeling. Alle waarnemings wat gemaak word tydens die ondersoek word aan die hand van die holistiese sosiale konteks waarbinne dit plaasvind, verduidelik (Manson. 1998:4; Du Plooy, 2002:83).

### **3.2.2.3 Konteksgebonde**

Volgens Du Plooy (2009:29) is kwalitatiewe navorsing interpreterende navorsing wat geskied binne die deelnemers se natuurlike sosiale- en kulturele omgewings en fokus dit daarom op die interpretasie van kwalitatiewe aspekte van kommunikasie.

Hierdie studie is 'n gevallestudie wat bepaal dat ingesamelde inligting en bevindinge nie kan of mag veralgemeen word na ander of soortgelyke projekte nie. Die navorser moet haar vooropgestelde idees en verwagtinge laat vaar voordat die navorsing begin. In hierdie studie sal dit byvoorbeeld behels dat die navorser nie vooropgestelde idees oor die belangegroep van die studie en die deelnemers se bepaalde omgewing mag hê nie. Die kommunikasie in die projek moet ondersoek word, sonder dat die navorser haar bepaalde idees oor hulle spesifieke sosiale kontekste haar sal beïnvloed. Op hierdie wyse laat die navorser ruimte vir die verkenning en insameling van idees of inligting sonder om vooraf te besluit wat die aard van die kommunikasie in die projek is.



### **3.2.3 Triangulasie as deel van navorsingsontwerp**

Lincoln en Guba (1985:281-283) meen dat kwalitatiewe navorsing aan vier kriterias moet voldoen, naamlik geldigheid, relevansie, betroubaarheid en geloofwaardigheid. Alle inligting wat ingewin word, moet laasgenoemde ondersteun en die interpretasie daarvan moet ook die kriterias weerspieël. Die geldigheid in hierdie studie word verhoog deur inligting-triangulasie toe te pas, waar verskeie metodes soos fokusgroepe, deelnemer-waarneming en onderhoude te voer, gebruik word om navorsing te doen (Janesick, 2000:392; Keyton, 2010:65; McMillan & Schumacher; Nieuwenhuis, 2010a:48; 2001:408; Merriam, 1998).

Semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en deelnemer-waarneming navorsingsmetodes sal binne hierdie kwalitatiewe studie gebruik word om gedetailleerde inligting, persepsies en houdings van leerders, onderwysers en projekteiers aangaande die deelnemendheid van die kommunikasie in te samel om ten einde 'n betroubare gevolgtrekking te maak oor die aard van die kommunikasie in die projek (Malhotra, 2007:79-81; Babbie & Mouton, 2007:80; Du Plooy, 2002:83; Wimmer & Dominick, 1991:139).

### **3.3 Navorsingsontwerp en -metodes in kwalitatiewe navorsing**

In die onderstaande tabel word die navorsingsontwerp verduidelik deur elke navorsingvraag en bypassende navorsingsmetode te beskryf. Vier spesifieke navorsingsvrae is in hoofstuk 1 geformuleer ter beantwoording van die algemene navorsingsvraag.

**Tabel 3.1 Uiteensetting van die navorsingsontwerp**

Spesifieke Navorsingsvrae	Navorsingsmetodes
1) Watter belangrikste beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie is toepaslik binne die konteks van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?	'n Literatuurstudie is gedoen om die belangrikste beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie te bepaal.
2) Wat is die persepsies van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers oor die aard van die kommunikasie met die projek se betrokke belangegroepe?	Semi-gestruktureerde onderhoude is gevoer met die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers en die kommunikasie tydens aksies is waargeneem
3) Wat is die persepsies van die betrokke onderwysers oor die aard van die kommunikasie met die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?	Semi-gestruktureerde onderhoude is gevoer met die onderwysers van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek en die kommunikasie tydens aksies is waargeneem
4) Wat is die persepsies van die betrokke leerders by die projek oor die aard van die kommunikasie met die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?	Fokusgroepe is gehou met die leerders van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek en die kommunikasie tydens aksies is waargeneem

Tabel 3.1 bo, gee 'n duidelike aanduiding watter navorsingsmetodes gebruik is om die spesifieke navorsingsvrae te beantwoord.

Die navorser het tydens die eerste fase van die ondersoek die verskeie inligtingbasse gebruik om 'n uitgebreide literatuurstudie te doen oor bestaande teoretiese konsepte wat relevant is vir die studie (kyk paragraaf 1.7.1). Die doel van die literatuurstudie was om vas te stel wat die basiese aannames van deelnemende kommunikasie is en hoe dit behoort implementeer word in die praktyk. Na afloop van die literatuuroorsig het die tweede fase van die studie, naamlik die empiriese gedeelte plaasgevind.

### 3.3.1 Empiriese studie

Dié fase is ingelui deur die kennismaking met die belangegroepe en die identifisering van deelnemers vir die empiriese ondersoek. In kwalitatiewe navorsing is die steekproeftrekking minder formeel en rigied; die deelnemers word dikwels met verloop van die studie bepaal word (Daymon & Holloway, 2002:158). In die geval van die huidige studie, is alle sleutelpersone by die navorsing betrek sodat 'n geheelbeeld van die projek verkry kon word. Die deelnemers is die drie projekleiers, die drie onderwysers en ses-en-veertig leerders betrokke by die onderskeie skole van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek. Elkeen se betrokkenheid

by die projek het 'n bepaalde invloed op die projek en word weer beurtelings deur die projek beïnvloed. Die verskeidenheid van persepsies maak die studie ryk aan kwalitatiewe inligting oor die aard van die kommunikasie in die projek.

### **3.3.2 Semi-gestruktureerde onderhoude**

Semi-gestruktureerde onderhoude kan gedefinieer word as 'n inligting-insamelingsprosedure waar semi-gestruktureerde vrae aan 'n deelnemer gerig word met die doel om bepaalde inligting oor 'n spesifieke tema in te samel, om die navorsingsdoelwitte te bereik (Babbie & Mouton, 2007:643; Du Plooy, 2002:177; Flick, 2002:80). Semi-gestruktureerde onderhoude word deur die volgende basiese eienskappe gekenmerk.

#### **3.3.2.1 Verskillende opinies, waardes, persepsies en ervarings word uitgelig**

Die grootste voordeel van hierdie metode is die kwaliteit van inligting wat ingewin kan word. In hierdie studie handel die inligting oor die projekteleiers en die onderwysers se opinies, motivering, ervarings en persepsies oor deelnemende kommunikasie. In die studie word die persepsies/opinies van die deelnemers eerstehands verkry en hulle nie-verbale gedrag tydens onderhoude word waargeneem en aangeteken wat 'n kwantitatiewe vraelysopname nie kan bied nie. Die deelnemers aan die studie kry die geleentheid om hulle gedagtes te laat gaan, terwyl die onderhoudvoerder die deelnemer se opinies en persepsie teenoor die projek kan aanteken.

#### **3.3.2.2 Sensitiewe inligting kan ingewin word**

Mense voel nie altyd gemaklik om hulle bekommernisse en probleme met vreemde mense te deel nie, veral nie wanneer hulle bestudeer word nie (Manson, 1998:4; Nieuwenhuis, 2010a:87; Wimmer & Dominick, 1991:148). Volgens Benney en Hughes (1956:137) dien semi-gestruktureerde onderhoude as 'n belangrike instrument om die deelnemer op sy gemak te stel en interaksie tussen navorser en deelnemers aan te moedig. Omdat die deelnemers die navorser al beter leer ken het tydens die ondersoek het die deelnemers die vrymoedigheid gehad om in 'n persoonlike een-tot-een gesprek betroubare inligting met haar te deel. Tydens die onderhoude het onderliggende probleme oor kommunikasie vanaf Pick a leader-leierskap-ontwikkelingsprojek aan die lig gekom en kon die deelnemers openlik oor hulle perspektiewe deel wat hulle nie noodwendig in 'n groter groep sou deel nie.

#### **3.3.2.3 Struktuur dien as riglyn en behou fokus**

'n Semi-gestruktureerde onderhoud dien as 'n goeie riglyn om spesifieke inligting te bekom en dit gee struktuur aan die gesprek, dit laat ook tegelyk die navorser toe om op te volg wanneer

relevante inligting in orde kom (Gillham, 2005:70). Dieselfde vrae word aan al die deelnemers gevra en help die navorser om gefokus te bly in terme van die doelstellings van die navorsingsvrae, sodat die nodige inligting ingesamel kan word (Nieuwenhuis, 2010b:87). Hoewel daar in hierdie studie van teoretiese stelling gebruik gemaak is om die inligting-insamelingsproses te rig en te ontleed, beperk dit nie die verkenning of ontleding van enige ander inligting of idees wat tydens die navorsing ingesamel word nie. Die bedoeling is om hierdie teoretiese stellings as normatiewe uitgangspunte daar te stel om die ingesamelde inligting na aanleiding van bepaalde teoretiese beginsels te ondersoek.

#### **3.3.2.4 Buigsaamheid**

'n Verdere voordeel van semi-gestruktureerde onderhoude is dat die struktuur daarvan aangepas kan word soos wat die ondersoekproses vorder. Elke onderhoud kan na gelang van deelnemers se antwoorde of opmerkings aangepas word deur nuwe vrae te vra wat meer duidelikheid sal gee oor die nuwe onderwerp wat opgeduik het (Wimmer & Dominick, 1991:149). Verder bied semi-gestruktureerde onderhoude die navorser die geleentheid om meer in-diepte vrae aan deelnemers te vra om met sekere antwoorde op te volg en helderheid te kry oor wat die deelnemer met 'n antwoord bedoel (Daymon & Holloway, 2002:158; Du Plooy, 2002:178; Manson, 1998:35; Nieuwenhuis, 2010b:87). Dit voorsien 'n ryke, omskrywende beeld van die deelnemers se persepsies. Tydens semi-gestruktureerde onderhoude het nuwe inligting aanleiding gegee tot nuwe vrae, byvoorbeeld dat die leerders van Boitshoko CJSS meegedeel het dat hulle onderwyser wat as skakelpersoon dien van die projek hulle voorstelle altyd afkeur en is die onderhoud daarvolgens aangepas deur bykomende vrae in die onderhoudskedule in te bring om hierdie bevinding te ondersoek.

Hoewel die voordele van die metode dit relevant vir die studie maak, is daar 'n paar beperkinge wat in gedagte gehou moet word. Volgende word die beperkende faktore van semi-gestruktureerde onderhoude bespreek.

#### **3.3.2.5 Nuwe inligting kan soms fokus verskuif**

Omdat elke persoon 'n unieke antwoord gee en die vrae aanpasbaar is, gaan die fokus van die navorsingsdoelwit soms verlore (Wimmer & Dominick, 1991:149). Wanneer nuwe inligting tydens 'n onderhoud bekom word en die inligting aanleiding gee tot 'n nuwe onderwerp, kan die navorser en die deelnemer soms te veel aandag aan die nuwe onderwerp spandeer en die oorspronklike fokus kan tydelik verlore gaan. Dit is dan die onderhoudvoerder se verantwoordelikheid om die deelnemer terug te lei na die fokus van die onderhoud (Nieuwenhuis, 2010b:87). Die onderwysers het in die semi-gestruktureerde onderhoude die fokus van die

studie verskuif deur voorstelle wat hulle vir die studie se aktiwiteite sou wou maak eerder as om die aard van die kommunikasie te bespreek

### **3.3.2.6 Gelaaide vrae of manipulasie**

Laastens kan 'n navorser ook deur 'n gelaaide vraag die deelnemer se antwoord rig, wat die geldigheid van die inligting wat in gesamel is, kan beïnvloed (Wimmer & Dominick, 1991:149). Die deelnemer kan deur die navorser se stemtoon en nie-verbale gedrag mislei word om 'n sekere antwoord te gee of voel dat 'n sekere antwoord verlang word. Laasgenoemde het 'n impak gemaak op die huidige studie omdat die deelnemers bewus was van die kommunikasie-agtergrond van die navorser en hulle soms hulle antwoorde hierdeur laat lei het. 'n Voorbeeld hiervan is die onderwysers en projekteleiers wat elke vraag beantwoord het met 'n kommunikasie-aanslag omdat hulle weet dat dit die navorser se studie-veld is.

Die uitvoering van die semi-gestruktureerde onderhoude word volgende bespreek.

### **3.3.3 Die formaat van die ondersoek**

Op 8 April 2011 is telefonies kontak gemaak met die SJGD-Voorsitter om toestemming te vra of die projek as onderwerp gebruik mag word. Tweedens is 'n besoek by elkeen van die drie Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekte afgelê om kennis te maak met die projekteleiers, onderwysers en leerders. Die doel van die studie en die omvang van die navorser se teenwoordigheid tydens aksies is aan hulle verduidelik en hulle toestemming is gevra om deel te neem aan aksies en om waarnemings te maak. Dit het die geleentheid gebied om gevolgtrekkings tydens waarnemings te maak en die diversiteit van die groepdinamika uiteindelik beter te verstaan. Na afloop van 'n paar weeklikse besoeke is die belangegroep vir die semi-gestruktureerde onderhoude geïdentifiseer en telefonies geskakel om te vra of semi-gestruktureerde onderhoude en met hulle geskeduleer kan word op datums en tye wat vir die deelnemers gerieflik was

### **3.4.1 Toepassing van semi-gestruktureerde onderhoude**

#### **3.4.1.1 Vooraf-beplanning**

Die onderhoudskedule is in Februarie 2012 opgestel en goedgekeur. Die onderhoudskedule is na aanleiding van die konsepte wat die literatuurstudie bespreek is opgestel. Die navorser het die konsepte en konstruksies van die deelnemende benadering (kyk tabel 3.2) uiteengesit en onder elke konstruk 'n vraag geformuleer wat die deelnemer se persepsie rondom die konstruk kan ondersoek. Die semi-gestruktureerde onderhoude is geskeduleer vanaf 26 Maart 2012 tot

30 Maart 2012. Die betrokke belangegroep vir die semi-gestruktureerde onderhoude was die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers en onderwysers. Die projekleiers fasiliteer die projek en aktiwiteite; die onderwysers dien as skakel tussen die leerders en die projekleiers. Steinberg (2006:102) stel voor dat elke groep se onderhoudskedule volgens hulle taalvoorkeur opgestel word. Die drie Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers se onderhoudskedule is in Afrikaans opgestel en die drie onderwysers en die leerders se onderhoudskedule is in Engels opgestel, omdat dit hulle onderskeie taalvoorkeure was. Die navorser het vooraf met elke deelnemer die semi-gestruktureerde onderhoude telefonies of per elektroniese pos bevestig. Elke semi-gestruktureerde onderhoud het in 'n omgewing plaasgevind waar die deelnemer op hulle gemak sou voel. Byvoorbeeld by hul skool of hul huis, sodat elkeen spontaan met die navorser sy of haar opinie kan deel.

#### **3.4.1.2 Die uitvoering semi-gestruktureerde onderhoude**

Die eerste semi-gestruktureerde onderhoud is op 26 Maart 2012 om 11:00 met die Potchefstroom Secondary School se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleier in haar universiteitskoshuiskamer gehou. Die onderhoudskedule is as riglyn gebruik om die semi-gestruktureerde onderhoud te voer en die onderhoud het 45 minute geduur.

Die tweede onderhoud is later die dag om 14:00 met die Resolofetse Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleier geskeduleer en die semi-gestruktureerde onderhoud het by die projekleier se huis plaasgevind en het 35 minute geduur.

Die derde semi-gestruktureerde onderhoud is op 27 Maart 2012 om 12:00 met Hoërskool Potchefstroom Secondary School se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleier gevoer. Sy is die afgelope ses jaar by die projek betrokke. Die semi-gestruktureerde onderhoud het in die personeelkamer plaasgevind en het 45 minute geduur.

Die skoolhoof dien as die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekskakelpersoon by Boitshoko CJSS en die semi-gestruktureerde onderhoud het in haar kantoor op 27 Maart 2012 om 14:00 na afloop van die skooldag plaasgevind. Die semi-gestruktureerde onderhoud het 40 minute geduur.

Die vyfde onderhoud is op 28 Maart 2012 om 10:00 met Potchefstroom Secondary School se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekskakelpersoon gevoer wat hulle verteenwoordigende-leerlingraad-voog is. Die semi-gestruktureerde onderhoud het in haar klaskamer plaasgevind en die onderhoud het ongeveer 50 minute geduur.

Laastens is die sesde semi-gestruktureerde onderhoud op 29 Maart om 12:00 met Boitshoko CJSS se Pick a leader-leierskapontwikkelingprojekleier gevoer in sy koshuis se onthaallokaal. Die onderhoud het ongeveer 45 minute geduur en die navorser het na afloop van die semi-gestruktureerde onderhoud 'n aksie gaan bywoon saam met die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojekleier.

In tabel 3.2 word 'n uiteensetting gegee oor die konsepte wat as basis vir die onderhoudskedule gebruik is.

**Tabel 3.2 Uiteensetting van die konsepte vir die onderhouksedule**

Teoretiese uitgangspunte	Indikatore	Deelnemende aanwysers
<p><u>Uitgangspunt 1: Deelname</u>  <i>Die gemeenskap binne die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek behoort deel van die inligting, beplanning, uitvoering en evalueringfase van die projek te wees. Die opvoedkundige aard van die projek maak dit nie moontlik dat deelname in elke fase op die boonste drie range van Arnstein se leer kan val nie, maar moet minstens in die beplannings- en inligtingsfases op die vlak van vennootskap geskied.</i></p>	Beplanning	Op watter wyse word die leerders betrek in die beplanning van die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek -aksies?
		Op watter wyse word die onderwysers betrek in die beplanning van die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek -aksies?
		Op watter wyse word die projekleiers betrek in die beplanning van die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek -aksies?
	Uitvoering	Watter geleentheid kry die leerders om betrokke te wees by die uitvoering van aksies en aktiwiteite in die projek?
		Watter geleentheid kry die onderwysers om betrokke te wees by die uitvoering van aksies en aktiwiteite in die projek?
		Watter geleentheid kry die projekleiers om betrokke te wees by die uitvoering van aksies en aktiwiteite in die projek?
	Evaluering	Hoe word bepaal of die leerders tevrede is met die aksies wat aangebied word?
		Hoe gereeld kry die leerders die geleentheid om die aksies te evalueer?
		Hoe word bepaal of die onderwysers tevrede is met die aksies wat aangebied word?
		Hoe word bepaal of die projekleiers tevrede is met die aksies wat aangebied word?
	Vlak van deelname	Hoe beskryf die deelnemers hulle deelname aan die projek?
	Terugvoer	Dink die deelnemers hulle lewer 'n bydrae tot die projek?

Teoretiese uitgangspunte	Indikatore	Deelnemende aanwysers
<p><b>Uitgangspunt 2: Dialoog</b>  <i>Dialoog binne die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort wederkerig van aard te wees, waar alle rolspelers as gelyke vennote geag word en gelyke geleentheid het om aan gesprekke deel te neem en insette te lewer.</i></p>	Gelyke vennote	Wie beskou die leerders as die belangrikste rolspelers in die projek?
		Wie beskou die onderwysers as die belangrikste rolspelers in die projek?
		Wie beskou die projekteleiers as die belangrikste rolspelers in die projek?
	Gelyke insette gelewer	Hoe kommunikeer die verskillende rolspelers van die <i>Pick a leader</i> -program met mekaar?
		<p>Op watter wyses word daar gekommunikeer oor aksies?</p> <p>Op watter wyse/s kry die leerders die geleentheid om hulle behoeftes vir sekere aksies uit te druk?</p>
	Wederkerige kommunikasie	Hoe beskryf die <i>leerders</i> , die <i>onderwysers</i> en die <i>projekteleiers</i> die kommunikasie tussen alle rolspelers van die <i>Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek</i> ?
<p><b>Uitgangspunt 3: Bemagtiging en Selfonderhouding</b>  <i>Ten einde bemagtig te word, behoort die gemeenskap in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek die kennis en die vaardighede wat hulle tydens die projek bekom het te kan gebruik om die projek self volhoubaar te kan bestuur.</i></p>	Self-inisiëring van onderwerpe	Wie volgens die leerders inisieer die onderwerpe vir die projek?
		Wie volgens die onderwysers inisieer die onderwerpe vir die projek?
		Wie inisieer die onderwerpe vir die projek volgens die projekteleiers?
	Kennis	Wat volgens die leerders is die doel die <i>Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek</i> ?
		Wat volgens die onderwysers is die doel die <i>Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek</i> ?
		Wat volgens die projekteleier is die doel die <i>Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek</i> ?
	Vaardighede	Watter vaardighede het die leerders aangeleer in die projek en hoe sal hulle dit in die toekoms gebruik?
	Volhoubaarheid	Wat volgens die leerders is hulle rol op die langtermyn in die <i>Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek</i> ?
		Wat volgens die onderwysers is hulle rol op die langtermyn in die <i>Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek</i> ?
		Wat volgens die projekteleiers is hulle onttrekking strategie in die <i>Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek</i> ?
	Selfbestuur van uitdagings	Hoe hanteer die leerders uitdagings in die <i>Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek</i> ?



Teoretiese uitgangspunte	Indikatore	Deelnemende aanwysers
		Hoe hanteer die onderwysers uitdagings in die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek ?
		Hoe hanteer die projekteleiers uitdagings in die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek ?
	Gemeenskaps-bemagtiging	Hoe kan die breër gemeenskap volgens die leerders, onderwysers en projekteleiers baat vind by die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek ?
<u>Uitgangspunt 4: Kulturele diversiteit</u> <i>Kulturele diversiteit in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort sensitief hanteer te word en die kommunikasie en ontwikkelingspraktyke moet daarvolgens aangepas word. Die inheemse-kennis van die gemeenskap, te same met die kennis van die eksterne kundiges, behoort die gemeenskap te bemagtig om self doelwitte en oplossings vir die gemeenskap se behoeftes te identifiseer.</i>	Kennis van kultuur	Watter verskillende kulture word in die projek aangetref?
	Sensitiwiteit teenoor kultuur	Wat is die verskillende rolspelers se taal?
		Hoe word kultuur verskillend hanteer in die projek volgens die leerders?
		Hoe word kultuur verskillend hanteer in die projek volgens die onderwysers?
	Aanpassings tot kultuur	Hoe word die rolspelers se verskillende kulture in die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek in ag geneem?

Die onderhoudskedule vir die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepe wat aan die hand van bogenoemde konsepte geformuleer is lyk as volg:

Tabel 3.3 Onderhoudskedule

Vrae aan SJGD Pick a leader-leierskapontwikkelingprojekteikers & onderwysers	
<b>ALGEMEEN</b>	
1)	Wat volgens u is u rol in die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek?
2)	Hoe kan die projek volgens u verbeter word?
<b>DEELNAME</b>	
Deelname aan beplanning	
3)	a. Wie beplan die aksies van die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek?
	b. Op watter wyse word u betrek in die beplanning van die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek-aksies?
Deelname aan uitvoering	
4)	Watter geleenthede kry u om betrokke te wees by die uitvoering van aksies en aktiwiteite in die projek?
5)	Watter tipe onderwerpe word tydens die aksies bespreek?
6)	Op watter wyse/s kry die leerders die geleentheid om hulle behoeftes vir sekere aksies uit te druk? (Verduidelik asb. u antwoord)
Deelname aan evaluering	
7)	Hoe gereeld kry u die geleentheid om die aksies te evalueer?
8)	Watter bydrae dink u lewer evaluasie in die projek?
Vlak van deelname	
9)	Hoe sal u die leerders se deelname aan die projek beskryf?
<b>DIALOOG</b>	
Wederkerige kommunikasie	
10)	Hoe sal u die kommunikasie tussen alle rolspelers van die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek beskryf?
Gelyke vennote	
11)	Wie dink u is die belangrikste rolspelers in die projek?
12)	Hoekom dink u is kommunikasie belangrik?
Gelyke insette gelewer	
13)	Hoe kommunikeer die verkillende rolspelers van die <i>Pick a leader</i> -program met mekaar? (Gee asb. voorbeelde)
14)	Op watter wyses word daar gekommunikeer oor aksies?
15)	Op watter wyse/s kry die leerders die geleentheid om hulle behoeftes aan sekere aksies uit te druk?
<b>BEMAGTIGING</b>	
Self-inisiëring van onderwerpe	
16)	Wie volgens u inisieer die onderwerpe vir die projek?
Projekdoel	
17)	Wat volgens u is die doel die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek?
Nuwe vaardighede	
18)	Watter vaardighede het u in die projek aangeleer en hoe sal hulle dit in die toekoms gebruik?
Volhoubaarheid	
19)	Wat volgens u is u rol in die langtermyn in die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek?
Selfbestuur van uitdagings	
20)	Hoe hanteer die leerders uitdagings in die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek?
21)	Watter uitdagings ondervind u in die projek?
Gemeenskaps-bemagtiging	
22)	Hoe kan die breër gemeenskap volgens u by die Pick a leader-leierskapontwikkelingprojek baat vind?

## KULTUUR

### Kennis van kultuur

- 23) Watter verskillende kulture word in die projek aangetref?  
Sensitiwiteit teenoor kultuur
- 24) Wat is die verskillende rolspelers se kultuur?
- 25) Hoe word kultuur in die projek verskillend hanteer volgens u?  
Aanpassings tot kultuur
- 26) Hoe word die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek volgens u kultuur aangepas?

## Vrae aan leerders van die SJGD Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek

### ALGEMEEN

- 1) Wat is julle rol in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?
- 2) Hoe kan die projek volgens julle verbeter word?

### DEELNAME

#### Deelname aan beplanning

- 3) a. Wie beplan die aksies van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?  
b. Op watter wyse word julle in die beplanning van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek-aksies betrek?

#### Deelname aan uitvoering

- 4) Watter geleentheid kry julle om betrokke te wees by die uitvoering van aksies en aktiwiteite in die projek?
- 5) Watter tipe onderwerpe word tydens die aksies bespreek?
- 6) Op watter wyse/s kry julle die geleentheid om julle behoeftes vir sekere aksies uit te druk? (Verduidelik asb. julle antwoord)

#### Deelname aan evaluering

- 7) Hoe gereeld kry julle die geleentheid om die aksies te evalueer?
- 8) Watter bydrae dink julle lewer evaluasie in die projek?

#### Vlak van deelname

- 9) Hoe sal julle as leerders julle deelname aan die projek beskryf?

### DIALOOG

#### Wederkerige kommunikasie

- 10) Hoe sal julle die kommunikasie tussen alle rolspelers van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek beskryf?

#### Gelyke vennote

- 11) Wie dink julle is die belangrikste rolspelers in die projek?
- 12) Hoekom dink julle is kommunikasie belangrik?

#### Gelyke insette gelewer

- 13) Hoe kommunikeer die verskillende rolspelers van die *Pick a leader*-program met mekaar? (Gee asb. Voorbeelde)
- 14) Op watter wyses word daar gekommunikeer oor aksies?
- 15) Op watter wyse/s kry julle die geleentheid om julle behoeftes aan sekere aksies uit te druk?

### BEMAGTIGING

#### Self-inisiëring van onderwerpe

- 16) Wie volgens julle inisieer die onderwerpe vir die projek?

#### Projekdoel

- 17) Wat is die doel van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?

#### Nuwe vaardighede

- 18) Watter vaardighede het julle in die projek aangeleer en hoe sal julle dit in die toekoms gebruik?

#### Volhoubaarheid

- 19) Wat volgens julle is julle rol in die langtermyn in die Pick a leader-

### **leierskapontwikkelingsprojek?**

#### **Selfbestuur van uitdagings**

20) **Hoe hanteer julle uitdagings in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek?**

21) **Watter uitdagings ondervind julle in die projek?**

#### **Gemeenskaps-bemagtiging**

22) **Hoe kan die breër gemeenskap volgens julle by die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek baat vind?**

#### **KULTUUR**

##### **Kennis van kultuur**

23) **Watter verskillende kulture word in die projek aangetref?**

##### **Sensitiwiteit teenoor kultuur**

24) **Wat is die verskillende rolspelers se kultuur?**

25) **Hoe word kultuur in die projek verskillend hanteer volgens julle?**

##### **Aanpassings tot kultuur**

26) **Hoe word die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek volgens julle kultuur aangepas?**

Bogenoemde onderhoudskedule het as riglyn vir beide semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepe gedien. Na afloop van die semi-gestruktureerde onderhoude is die navorser se tweede navorsingsmetode, naamlik fokusgroepe, gebruik.

### **3.3.4 Fokusgroepe**

Volgens Train *et al.* (2007) is fokusgroepe 'n groepbespreking wat 'n spesifieke of gefokusde vraagstuk verken en die groep se gevoelens, ervarings, opinies, wense en bekommernisse omtrent 'n onderwerp ondersoek. 'n Fokusgroep is waardevol om inligting vanuit 'n groep mense wat almal by 'n bepaalde ontwikkelingsprojek betrokke is te verkry (De Vos *et al.*, 2005:301; Train *et al.*, 2007; Wimmer & Dominick, 1991:145). Volgens Wimmer en Dominick (1991:146) neem 'n fokusgroep die vorm van 'n semi-gestruktureerde groepsessie aan wat met 'n saamgestelde groep in 'n informele omgewing gehou word en 'n spesifieke onderwerp verken. Die hoofdoel van fokusgroepe as navorsingsmetode vir die huidige studie is om die leerders se persepsies oor spesifiek die aard van die kommunikasie tussen hulle en die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekleiers en onderwysers te ondersoek.

Fokusgroepe het bepaalde eienskappe wat dit as navorsingsmetode bruikbaar en relevant vir hierdie studie maak (Train *et al.*, 2007; Wimmer & Dominick, 1991:146).

#### **3.3.4.1 Groepsinteraksie**

Mense werk makliker binne 'n groep (Wimmer & Dominick, 1991:148). Groepsinteraksie verhoog die lede van die groep se selfvertroue en deelname aan die gesprekstema en lewer waardevolle inligting op deurdat deelnemers hulle kennis en opinies met mekaar en die

navorser deel. Die interaktiewe aard van fokusgroepe aktiveer die geheue van die groepslede ten opsigte van die onderwerpe onder bespreking en die response van die groepslede dien as geheue herwinning-stimuli wat 'n verskeidenheid persepsies kan oplewer (De Vos *et al.*, 2005:300). Sodoende word ryker insigte vir die studie verkry (Wimmer & Dominick, 1991:146). Fokusgroepe kan dus verskillende take verrig, soos byvoorbeeld 'n dinkskrum om oor 'n spesifieke onderwerp te "brainstorm" (Train *et al.*, 2007). In die studie kon die leerders gesamentlik oor die deelnemendheid van die kommunikasie praat en het hulle self idees genereer en self voorstelle maak hoe dit in die projek te verbeter. Die leerders van Potchefstroom Secondary School het saam gelag en gesels oor die kommunikasie wat aansienlik tussen die leerders verbeter het soos hulle gegroei het in die proses.

#### **3.3.4.2 Groot hoeveelheid inligting in 'n korter tydraamwerk**

'n Voordeel wat hierdie metode waardevol vir hierdie studie maak, is die feit dat een fokusgroep die geleentheid gegee word om 'n groot verskeidenheid opinies gelyktydig in te samel. Omdat kwalitatiewe navorsing oor die algemeen tydsaam is, is 'n fokusgroep 'n waardevolle metode wat die geleentheid gee om 'n gekonsentreerde hoeveelheid waardevolle inligting gelyktydig in te samel (De Vos *et al.*, 2005:301; Train *et al.*, 2007; Wimmer & Dominick, 1991:145).

Ten spyte van die voordele is daar ook 'n paar beperkende faktore wat in gedagte gehou moet word. Die beperkings wat die metode vir die studie inhou, sal vervolgens bespreek word.

#### **3.3.4.3 Groepsdink**

Dit is moeilik vir mense om soms die vrymoedigheid te hê om in 'n groep te praat, omdat hulle bang is dat dit wat hulle gaan sê nie relevant of reg is nie. Hulle vrees om voor ander te praat, veroorsaak 'n emosionele leed om aktief deel te neem aan die gesprek. Dit verwys na "groepsdink" (Carey, 1994:124; Wimmer & Dominick, 1991:146). In die studie moet fasilitering van die gesprek en beurtelinge beantwoording aangemoedig word om hierdie beperking te verhoed. Omdat die projek in Engels aangebied word, wat nie die leerders se eerste huistaal is nie, is dit ook soms moeilik vir die leerders om hulle gedagtes te verwoord en hulleself uit te druk, want dit veroorsaak dat hulle moontlike inligting weerhou wat dalk tot die studie kon bydra.

#### **3.3.4.4 Die proses kan duur wees**

Fokusgroepe kan soms duur wees (Keyton, 2010:63). Byvoorbeeld, wanneer verversings aangekoop moet word vir elke fokusgroep om mense op hulle gemak te stel, kan dit onkoste veroorsaak. Fokusgroepe hou ook verdere onkoste in, aangesien die navorser vervoerkoste moet aangaan en telefoniese afsprake bevestig moet word. Die proses word verder

gekompliseer deur leerders wat nie toegang het tot telefone nie. Dit beteken dat die navorser weer fisies na die skool toe moet ry om verdere inligting te bekom.

Alle beperkinge van fokusgroepe kan wel deur die navorser beheer en bestuur word om steeds die effektiwiteit van die metode te steun. Die omvang en uitvoering van die fokusgroepe word volgende bespreek.

### **3.3.5 Toepassing van fokusgroepe**

#### **3.3.5.1 Vooraf-beplanning**

Die drie skole se leerders van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek wat dien as die projek se bevoorreedes maak die deelnemers van die fokusgroepe uit. Dieselfde onderhoudskedule en protokol vir die fokusgroep as die van die semi-gestruktureerde onderhoud is gevolg om konsekwentheid in die studie te hou en spesifiek die persepsies van elke rolspeler oor die deelnemende kommunikasie tussen verskillende deelnemers in die projek te ondersoek en te vergelyk (kyk Tabel 3.3). Die fokusgroep is vanaf 23 Oktober 2012 tot 26 Oktober 2012 geskeduleer. Die navorser het vooraf met die deelnemers die fokusgroepe telefonies bevestig. Elke fokusgroep het by die leerders se skool waar die deelnemers op hulle gemak voel plaasgevind.

Elke fokusgroep het uit twaalf tot vyftien deelnemers bestaan. Die studie het ruimte gelaat om alle deelnemers by die navorsingsproses te betrek.

#### **3.3.5.2 Die uitvoering van die fokusgroepe**

Fokusgroepe moet baie sorgvuldig beplan word (Wimmer & Dominick, 1991:145). Die navorser het die bespreking aan die hand van vooropgestelde vrae wat in 'n onderhoudskedule opgeneem is gelei.

Die eerste fokusgroep is 23 Oktober 2012 om 09:00 met die leerders van Resolofetse Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek in 'n klaskamer tydens 'n fleksie-periode gehou. Die semi-gestruktureerde onderhoud het 55 minute geduur.

Die tweede fokusgroep is op 24 Oktober 2012 om 14:00 met die leerders van Boitshoko CJSS in die personeelkamer na afloop van hulle skooldag gehou. Die onderhoudskedule het as riglyn gedien om die fokusgroep te fasiliteer en die fokusgroep het 65 minute geduur.

Die derde fokusgroep is die volgende dag op 25 Oktober 2012 om 16:00 met Potchefstroom Secondary School se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek leerders in 'n klaskamer gevoer na afloop van 'n aksie. Die fokusgroep het ongeveer 60 minute geduur.

Na afloop van die gesprekke met fokusgroepe het die leerders verversings geniet.

### **3.3.6 Notulering en opname van semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepe**

'n Navorser moet 'n bandopnemer gebruik om tydens semi-gestruktureerde onderhoude of fokusgroepe inligting op te neem wat die navorser nie kan aanteken tydens die navorsingsproses nie. Vir etiese doeleindes moet die deelnemers hiervan ingelig word en hulle toestemming gevra word om die bandopnemer te gebruik (Wimmer & Dominick, 1991:149). Die deelnemers het toestemming gegee dat die onderhoude of fokusgroepe opgeneem kan word. Die prosedure en doel van die fokusgroep is aan die leerders verduidelik en aktiewe deelname van die deelnemers is aangemoedig deur elkeen in die fokusgroep 'n geleentheid te gee om hulle opinie te deel oor die navorsingsonderwerp. Die bandopnemer is tydens die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepe gebruik om die kommentaar van die deelnemers te interpreteer. Nie-verbale kommunikasie is ook waargeneem tydens die semi-gestruktureerde onderhoude of fokusgroepe en genotuleer.

Aksies is bygewoon voor- en na afloop van die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepe om die derde navorsingsmetode, naamlik deelnemer-waarneming toe te pas om ondersoek na die mate van deelnemendheid in die kommunikasieprosesse in te stel. Hierdie metode het slegs 'n ondersteunende rol gespeel.

### **3.3.7 Die deelnemer-waarnemermetode**

Die deelnemer-waarnemermetode is 'n tipiese kwalitatiewe benadering tot inligting-insameling.

Die metode veronderstel dat die deelnemer se wêreld in die navorsingsprojek net begryp kan word indien hulle woorde en uitdrukkings in spesifieke kontekste in ag geneem word. Deelnemer-waarneming kan as 'n navorsingsmetode beskryf word wat die natuurlike en alledaagse opset waarbinne 'n gemeenskap funksioneer bestudeer (De Vos *et al.*, 2005:276; Nieuwenhuis, 2010b:83).

Waarnemermetodes word al hoe meer in navorsingsprosesse toegepas, omdat mense se sieninge van die werklikheid nie altyd tydens fokusgroepe of onderhoude aan buitestaanders openbaar word wanneer die deelnemers bloot vroeë antwoorde en onderwerpe bespreek nie.

(Wimmer & Dominick, 1991:140). Daar is dus 'n alternatiewe metode nodig om hierdie sienings en interpretasies so akkuraat moontlik vas te vang (Schurink, 1998:279).

Om die leerders op hierdie wyse waar te neem, skep die geleentheid om die handeling en agtergrond van die deelnemers te verken - wat nie noodwendig anders sou ontbloot word nie.

Daar is vier tipes waarneming in kwalitatiewe navorsing naamlik:

- (1) absolute waarnemer, wat dui op 'n buitestaander perspektief van 'n navorser wat slegs waarneem wat 'n gemeenskap doen.
- (2) waarneming deur deelname, wanneer 'n navorser deur deelname slegs waarneem en fokus op sekere handeling en waardes van gemeenskap.
- (3) deelname tydens waarneming wanneer die navorser deel word van die navorsingsproses en saam met die gemeenskap werk aan planne om inisiatiewe te neem.
- (4) Laastens is daar die absolute deelnemer wanneer 'n navorser so deel word van die gemeenskap dat die gemeenskap nie agter kom dat hulle waargeneem word nie. Laasgenoemde styl van waarneming het etiese implikasies wat die tipe navorsing onpopulêr maak omdat dit skade mag doen aan die deelnemers se vertroue wanneer hulle besef dat hulle sonder toestemming ondersoek is (Nieuwenhuis, 2010b:85). Die navorser moet vooraf besluit van die rol wat sy gaan vervul, omdat die besluit wat sy gaan maak, die hele navorsingsproses gaan beïnvloed, anders kan dit 'n beperking in die navorsingsproses veroorsaak (De Vos *et al.*, 2005:275). In hierdie studie het die navorser gebruik gemaak van waarneming deur deelname omdat die navorser spesifiek hulle kommunikasiestyl, persepsies, waardes en hulle sosiale opset wou ondersoek. Dus maak die navorser gebruik van deelnemer-waarnemer sodat die navorser kan deelneem aan aksies en die leerders waarneem om navorsingsvrae te ondersoek (sien asb. paragraaf 1.6).

Volgens De Vos *et al.* (2005:283) het die deelnemer-waarnemermetode bepaalde eienskappe wat dit as navorsingsmetode bruikbaar vir hierdie studie maak.

### **3.3.7.1 Goedkoop metode en ryk aan inligting**

Die grootste voordeel van die deelnemer-waarnemingmetode is dat daar relatief min kostes daaraan verbode is. Behalwe vir die vervoerkostes om by die projek uit te kom, is die enigste ander uitgawes om 'n boek, skryfbehoeftes en 'n bandopnemer te koop. In die studie het die



navorser geen vervoerkostes gedra om aksies by te woon nie, omdat die projekteleiers aangebied het dat sy saam hulle kan ry. Ryk data kan vanuit die natuurlike omgewing van die deelnemers verkry word wat tot die kwaliteit van die inligting bydra (Wimmer & Dominick, 1991:142).

### **3.3.7.2 Agtergrondkennis**

Deur by wyse van direkte waarneming betrokke te wees by 'n navorsingsonderwerp, word die handelinge, omstandighede en agtergronde van deelnemers beter verstaan en kan 'n mens meer begrip kry ten opsigte van die leerders se gewoontes en optredes (Wimmer & Dominick, 1991:141, Nieuwenhuis, 2010b:84). Met deelname tydens besoeke aan die projekte kon die leerders se realiteit waargeneem en aangeteken word. Die geleentheid wat daardeur geskep is, is aangegryp om 'n goeie verhouding en vertroue met belangegroep te bou en hulle ervarings en persepsies in ag te neem tydens waarnemings.

### **3.3.7.3 Spontane gedrag en interaksie**

Volgens De Vos *et al.* (2005:270) moet die navorser aktief aan die daaglikse aktiwiteite van die deelnemers deelneem, sowel as hulle spontane gedrag en interaksies waarneem en aantekeninge maak. Die waargenome inligting kan 'n groot bydra tot aannames oor die kommunikasiegewoontes van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek lewer. Die deelnemers se nie-verbale gedrag voorsien eerstehandse inligting oor die wyse waarop hulle mekaar groet, met mekaar kommunikeer en hoe die verskillende ouderdomsgroepe en geslagte mekaar nader.

Hoewel die metode talle voordele inhou, is daar 'n paar beperkings in die metode.

### **3.3.7.4 Proses kan lank duur**

Die waarneming vind gewoonlik oor 'n lang tydperk plaas. Volgens Du Plooy (2009:38) kan tyd 'n beperkende rol speel wanneer inligting oor 'n tydperk ingesamel moet word. Dit kan wissel van maande tot jare (Schurink, 1998:281). Dit is nie dieselfde vraelys wat 200 mense invul en opname wat die navorser verwerk nie. Laasgenoemde punt is 'n baie belangrike beperking in die huidige studie omdat soos reeds vroeër genoem is, die studie oor drie termyne moes plaasvind.

### **3.3.7.5 Etiese kwessies**

Die etiese dimensie van die deelnemer-waarnemermetode word bevestig. Volgens Du Plooy (2009:91) kan die deelnemers wat betrokke is by die navorsingsposes beïnvloed word deur die teenwoordigheid van 'n buitestaander en kan hulle nie ten volle natuurlik reageer nie,

omdat hulle moontlik die gedrag toon wat hulle glo 'n navorser verlang. Die bevindinge kan dan bevraagteken word omdat dit nie geloofwaardig is nie (Keyton, 2010:65). My teenwoordigheid kon die gedrag van die deelnemers beïnvloed deurdat die deelnemers nie sal optree soos hulle normaalweg doen nie.

Verskeie aksies is bygewoon om leerders te leer ken en hulle op hulle gemak te stel. Die waarnemer moet die toestemming vanaf die gemeenskap vra om deel te vorm van die projek (De Vos *et al.*, 2005:285). Die deelnemers moet ten volle ingelig word oor die proses en die doel van die navorsing. Al aanvaar die gemeenskap die waarnemer, kan die groep haar steeds uitsluit en dit kan die gevolg hê dat hulle inligting van haar weerhou.

Daarom is dit belangrik om die volgende in gedagte te hou:

Van der Burgh (1988:69) stel dat navorsers wat gebruik maak van die deelnemer-waarnemermetode beide 'n emosionele verbintenis met die deelnemers sluit en ook 'n nie-passievolle waarneming in die lewe van ander maak. Volgens Babbie (2001:278) is die graad van betrokkenheid tussen absolute deelnemer en absolute waarnemer 'n belangrike faktor om in ag te neem wanneer die metode gebruik word.

Daar is verder twee verskillende maniere of tegnieke om gemeenskappe se gedrag en handelingte waar te neem in navorsing, naamlik: openlike waarneming waar die deelnemers weet dat hulle gedrag en handelingte waargeneem word en koverte waarneming waar die deelnemers nie in kennis gestel word dat hulle waargeneem word nie. Die tegniek wat gebruik word om die deelnemers waar te neem, is afhanklik van die navorsingsprobleem en die bereidwilligheid van deelnemers om deel te neem aan die proses (Wimmer & Dominick, 1991:141). Die navorser moet aan die begin van die navorsingsproses dit aan die deelnemers bekend maak sou sy die openlike waarneming toepas, sodat hulle ingelig is dat hulle gedrag aangeteken word en deel uitmaak van navorsing (Wimmer & Dominick, 1991:140; De Vos *et al.*, 2005:275). In hierdie studie vind openlike waarneming plaas en is die leerders en projekteleiers bewus daarvan dat die navorser hulle waarneem vir studiedoeleindes.

Die navorser beskryf alle waarnemings wat sy maak tydens haar besoeke aan aksies en verduidelik dit aan die hand van die sosiale konteks waarbinne dit plaasvind (Manson, 1998:4; Du Plooy, 2002:83). Daarby is hierdie studie 'n gevallestudie wat dus bepaal dat resultate en bevindinge nie kan of mag veralgemeen word na ander soortgelyke projekte nie. Dit sou egter nie beteken dat die in-diepte kennis wat oor die huidige projek verkry word, nié ook waardevolle kennis kan toevoeg tot ander projekte of kennis oor ontwikkelingskommunikasie nie.

Deur waarneming en fokusgroepe kon die navorser die persepsies en behoeftes van die leerders wat aan die projek deelneem ondersoek. Die navorser kon akkurate inligting insamel wat op geen ander metode navorsbaar sou wees nie. Deur die aksies by te kon woon het die navorser eerstehandse inligting gegee ten opsigte van die kommunikasie wat plaasgevind het tydens die aksies en hoe die leerders genader word om aksies te beplan en ten einde te bepaal of die projekteleiers en leerders se woord en daad ooreenstem. Die groepslede en leiers se kommunikasiestyl kan ook ondersoek word deur hulle nie-verbale gedrag waar te neem, bv. oogkontak, stemtoon, terugrapportering en groetpatrone te verken.

Die wyse waarop die deelnemer-waarnemingmetode plaasgevind het, word vervolgens bespreek.

### **3.3.8 Toepassing van deelnemer-waarneming**

#### **3.3.8.1 Vooraf-beplanning**

Die deelnemer-waarneming metode skep die geleentheid om subjektief waar te neem hoe die leerders, projekteleiers en skakelpersone met mekaar in interaksie tree. Die navorser het met al die projek se belangegroepes bevestig dat sy aksies mag bywoon en aantekeninge van haar waarnemings maak.

#### **3.3.8.2 Die uitvoering van deelnemer-waarneming**

Vanaf Maart 2011 tot en met Mei 2011 is die verskillende projekte se aksies op 'n weeklikse basis bygewoon om die projek te verken en die projek se belangegroepes te leer ken. Vir die doel van die studie het die navorser meer as 'n waarnemer opgetree en op beperkte skaal aan die aktiwiteite deelgeneem. Verder is die deelnemers se kommunikasie en nie-verbale kommunikasie tydens aksies waargeneem, wat die navorser die geleentheid gegee het om die aard van die kommunikasie in die projek te ondersoek. Elke aspek en reaksie tot die projek is waargeneem en genotuleer en na afloop van die ondersoek is die aantekeninge met die bevindinge van die onderhoude en fokusgroepe vergelyk.

Al die bogenoemde metodes maak deel van die studie se empiriese aard uit. Volgende word die analisering van die ingesamelde inligting bespreek.

### **3.3.9 Kwalitatiewe analise van ingesamelde inligting**

Die analise van die inligting bestaan uit drie fases, naamlik die verwerking van die ingesamelde inligting, dan die voorstelling van die inligting en laastens die gevolgtrekkinge wat uit die bevindinge gemaak kan word.

### **3.3.9.1 Inligtingverwerking**

Inligtingverwerking verwys na die proses om inligting in te samel deur middel van verskeie navorsingsmetodes en die ingesamelde inligting te selekteer, vereenvoudig en te verwerk om die spesifieke navorsingsdoelwitte te bereik (Miles & Huberman, 1994:10).

Die navorser het al die transkripsies en notas wat sy gemaak het tydens die semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en waarneming herhaaldelik deurgegaan en gekontroleer om korrektheid te verseker.

### **3.3.9.2 Inligtingvoorstelling**

Nadat die inligting verwerk is, moet dit georganiseer word en voorgestel word in 'n formaat wat die onderwerpe ondersoek en bespreek (Miles & Huberman, 1994:11). Hierdie fase bespreek die bevindinge aan die hand van die temas of die konsepte wat in die studie geïdentifiseer is na aanleiding van die literatuur.

Die teoretiese argumente wat in hoofstuk 2.5 gemaak is, het verskeie konsepte uitgelig waarvolgens al die ingesamelde inligting geanaliseer word (kyk tabel 3.2). Elke konsep is dan op gedeel in sub-temas om 'n basis te skep om die inligting gestruktureerd te beskryf. Die navorser het gereeld na die semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en waarneming-notas kruis-verwys om bevindinge te vergelyk. Die inligting wat tydens die empiriese studie gevind is, word dan volgens hierdie konsepte vergelyk en die verskeie rolspelers se kommentaar word daarvolgens bespreek om gevolgtrekkinge te maak.

### **3.3.9.3 Gevolgtrekkinge uit die ontleding van inligting**

Na afloop van die voorstelling van inligting en bespreking van elke bevinding onder elke subtema, moes die navorser gevolgtrekkinge maak om die navorsingsvrae te beantwoord. Terwyl die bevindinge in hoofstuk 4 bespreek word, word die gevolgtrekkinge eers in hoofstuk 5 bespreek om tot 'n slotsom te kom oor die algemene navorsingsvraag wat die studie ondersoek.

Vervolgens word aandag aan die studie se uitdagings geskenk.

## **3.4 Uitdagings in die studie**

Die eerste probleem of risiko waarmee die navorsingsprojek gekonfronteer is, is dat die leerders na 'n sekere tydperk nie meer deel van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek vorm nie of die projek verlaat na 'n jaar. SJGD begin elke termyn in Augustus en verloop tot die volgende jaar in Junie. Dit het verskeie komplikasies veroorsaak vir die navorser omdat daar drie

termyne in die studie afspeel wat aanleiding gee tot drie verskillende projekteleiers en drie verskillende groepe leerders om inligting by te kry. Dit kan daartoe lei dat hierdie leerders in die toekoms nie beskikbaar is nie of selfs nie opgespoor kan word vir opvolgvrae nie. Om die studie haalbaar te maak, het die navorser met elke nuwe rolspeler kennis gemaak, maar haar navorsing en studie baseer op die middelste termyn wat oor 'n jaar afspeel en sy die langste 'n verhouding kon bou.

Tweedens het die verskillende belangegroep wat betrokke is by die SJGD-programme nie altyd stiptelik op die navorser se navrae gereageer nie en soms was die elektroniese-pos tevergeefs uitgestuur en moes die navorser telefonies met rolspelers kontak maak.

Derdens het die navorser tydens die studie vir 'n jaar in 'n ander land gaan werk, wat die studie onnodig beperk het, omdat die studiemateriaal en toegang daartoe beperk was in 'n ander land en dit ook onnodige druk op die studie en die betrokke sleutelpersone in die studie geplaas het.

Vierdens was die web-inligting en dokumentasie oor die SJGD en die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek onvoldoende en onvolledig. Daar is geen vaste dokumentasie van die bestuur en die ontstaan van die projek opgeskryf nie. Die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek en kontakpersone word nie duidelik op die Universiteit se webbladsy aangedui nie.

Tydens die navorsingsproses met fokusgroepe is opgemerk dat die leerders van Boitshoko CJSS bang was om in 'n groeps-opset hulle ervaring teenoor die projek te deel, omdat hulle bang is hulle gee die verkeerde antwoord of omdat hulle skaam is om voor ander te praat. Dieselfde leerders het elke keer insette gelever teenoor vrae en hulle opinies met die groep gedeel. Hierdie leerders het soms ook hulle opinie op die ander afgedruk en nie almal kans gegee om hulle opinie te lewer nie. Die navorser het die fokusgroep dan so gefasiliteer dat leerders beurtelings hulle opinie oor 'n sekere vraag kon stel.

### **3.5 Gevolgtrekking**

In hierdie hoofstuk is die kwalitatiewe navorsingsbenadering wat in hierdie studie gevolg word, bespreek (kyk paragraaf 1.6). Die hoofstuk voorsien 'n uiteensetting en raamwerk oor hoe die navorsing en studie beplan en uitgevoer is. Hierdie studie het gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsingsmetodes soos semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en deelnemer-waarneming metodes om die aard van die kommunikasie en die persepsies te ondersoek in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek tussen leerders, onderwysers en projekteleiers.

'n Literatuurstudie is in hoofstuk 2 gedoen om die beginsels van die deelnemende benadering vas te stel. Semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepgesprekke is gevoer om die persepsies van die verskillende rolspelers oor die aard van die kommunikasie in die projekte te ondersoek. Laastens is deelnemer-waarneming uitgevoer om te bevestig of die waarnemings van die navorser met die deelnemers se kommentaar oor die aard van die kommunikasie in die praktyk ooreenstem.

Die etiese oorwegings in die studie is ook kortliks bespreek tesame met die probleme wat die navorser tydens die empiriese studie ondervind het.

Die volgende hoofstuk sal die navorser se resultate en bevindinge wat tydens die studie se ondersoek gevind is, beskryf.

## **HOOFSTUK 4: BESPREEKING VAN DIE PROJEKBELANGEGROEP SE PERSEPSIES**

### **4.1 Inleiding**

In hoofstuk 3 is 'n uiteensetting en 'n raamwerk verskaf oor hoe die empiriese navorsing en studie beplan en uitgevoer is. Hierdie hoofstuk bespreek die bevindinge wat tydens die empiriese ondersoek met die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek se projekteleiers, onderwysers en leerders gevind is. Die bevindinge word volgens die indikatore wat in tabel 3.2 uiteengesit is, bespreek.

In Hoofstuk 2 word aangevoer dat die deelnemende benadering tot ontwikkeling as die normatiewe benadering in ontwikkelingsprojekte beskou word. In hoofstuk 2 is die grondliggende teoretiese beginsels van die deelnemende benadering tot dialogiese kommunikasie ook volgens die belangrikste beskikbare literatuur uiteengesit om die aard van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek te ondersoek en te ontleed. Die projek moet berus op hierdie beginsels, naamlik deelname, dialoog, bemagtiging en kulturele identiteit ten einde die ontwikkelingsdoelwitte wat die projek veronderstel, te bewerkstellig of te help fasiliteer.

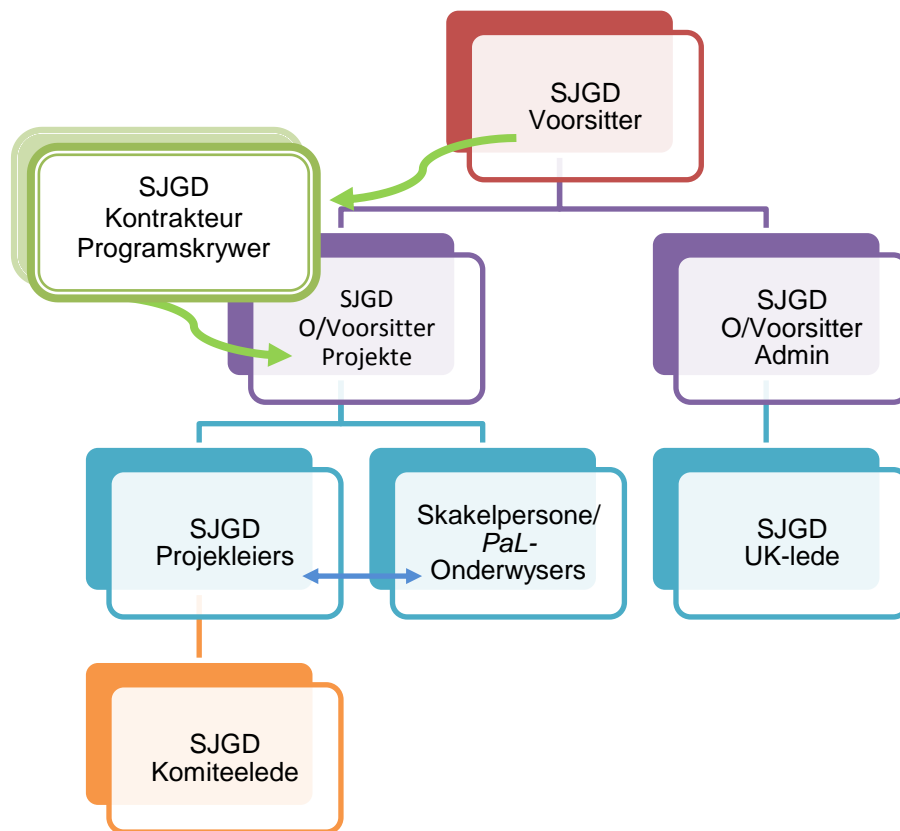
Die volgende afdeling dui kortliks die plek en die rol van elke deelnemer in die projek aan om die konteks van die betrokke projek uiteen te sit.

### **4.2 Die SJGD Bestuur-struktuur**

Elkeen se rol en plig teenoor die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek word vervolgens kortliks aan die hand van hulle plek in die struktuur van die projek uiteengesit:

Die SJGD-Voorsitter dien op die Studenteraad van die NWU-Potchefstroomkampus vir 'n termyn van twaalf maande, nadat hy/sy by wyse van 'n demokratiese verkiesing deur die studente verkies is. Die studenteraadsvoorsitter wys dan twee ondervoorsitters aan wat afsonderlik verantwoordelik is vir al die SJGD-projekte en die interne-komiteebestuur en administrasiewerk. Die ondervoorsitter: administrasie werk dan met al die Uitvoerende Komiteelede (UK-lede) van SJGD en die borge van SJGD. Die ondervoorsitter: projekte is verantwoordelik om al 43 liefdadigheids- of ontwikkelingsprojekte te bestuur. Onder die ondervoorsitter: projekte word daar vir elke projek 'n projekteleier aangewys om die betrokke projek te fasiliteer en te bestuur. Die projekteleiers bied aksies in die projek aan, is verantwoordelik om behoeftes in die projek aan

te spreek en om jaarlikse verslaggewing aan die onder-voorsitter: projekte oor hulle termyn as projekteiers te doen.



**Figuur 4.1** Voorstelling van SJGD se struktuur en hiërargie vir studie

Onder elke projekteier word daar komiteelede aangestel wat die projekteier met die bestuur en uitvoering van aksies en aktiwiteite bystaan. Die projekteiers hou weekliks met die ondervoorsitter: projekte 'n vergadering om die vordering van die projek te kommunikeer. Daarna skakel die projekteiers met die verteenwoordigers; onderwysers of onderwysers van elke projek om dit verder te ontwikkel en te bestuur.

Die SJGD-programmskrywer is 'n meestersgraad student in Psigologie wat in 2009 genader is deur die SJGD-voorsitter om vir al die SJGD-projekte programme te skryf waarvolgens die projekteiers onderskeidelike aktiwiteite kan aanbied en fasiliteer. Hierdie handleiding is as riglyn vir die aanbied van aksies of hantering van sekere onderwerpe of temas vir elke projek gebruik. Tydens hierdie studie het dit aan die lig gekom dat die handleiding deur die programskrywer verplaas is en geen ander rekord daarvan kon opgespoor word nie. (Laasgenoemde word genoem omdat dit die beplanning van projek-aksies van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek beïnvloed het.)



In die volgende afdeling gaan die ingesamelde inligting wat vanaf die SJGD-projekleiers, die leerders en die onderwysers verkry is, bespreek word.

### **4.3 Bespreking van bevindinge**

Die hoofdoel van die navorsingstudie was om die aard van die kommunikasie in die betrokke SJGD-projek te ondersoek. Semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en deelnemer-waarnemer is gebruik om inligting in te samel oor hoe die bestuur dialogiese kommunikasie fasiliteer in die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek. Aan elke deelnemer is daar 26 semi-gestruktureerde vrae gestel om die aard van die kommunikasieproses in die projek te ondersoek (sien asb. tabel 3.3). Die analisering van die bevindinge gaan nou volgens die indikatore uit die teoretiese stelling uiteengesit en bespreek word.

Deelname is die eerste beginsel van die deelnemende benadering wat bespreek word.

#### **4.3.1 Deelname**

Die eerste teoretiese stelling wat in hoofstuk 2 geformuleer is, veronderstel dat die leerders van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek deel van die beplanning, uitvoering en evalueringfase van die projek behoort te wees. Die opvoedkundige aard van die projek maak dit nie moontlik dat deelname in elke fase op die boonste drie range van Arnstein (Arnstein, 1969:216) se leer kan val nie, maar moet minstens in die beplannings- en inligtingsfases op die vlak van vennootskap geskied.

##### **4.3.1.1 Deelname aan beplanning**

Volgens die semi-gestruktureerde onderhoude met die onderwysers en projekleiers asook die fokusgroepe wat met die leerders gevoer is, wys die ooreenstemmende kommentaar op die navorsingvraag dat alle aktiwiteite en aksies primêr deur die projekleiers en hulle komitee beplan word. Uit die fokusgroepe het dit geblyk dat die leerders van al drie skole van mening was dat hulle as leerders slegs aan voorafbeplande aksies deelneem en self geen voorstelle vir aktiwiteite kon maak nie.

Volgens die projekleiers is alle aksies en aktiwiteite van die vorige termyne vooraf beplan en opgestel in 'n samevattende handleiding vir al die toekomstige aksies. Hierdie handleiding is opgestel deur die programskrywer wat verantwoordelik was vir die skryf van alle programme vir die SJGD-projekte. By gebrek aan 'n algemene handleiding kon die projekleiers onderskeidelik hulle eie diskresie en inisiatief in die projekbeplanning, aksie-temas en uitkomstevolg.

Uit die bevindinge van die ondersoek het dit geblyk dat die leerders gemeen het dat hulle nie deel gehad het aan die voorafbeplanning nie. Die onderwysers se persepsies in hierdie verband het egter verskil. Terwyl twee van die projekte se onderwysers gemeen het dat hulle nie by die beplanning betrokke is nie, het die onderwyser van Resolofetse Secondary School gevoel hy neem deel aan die beplanning van aksies. Hy is van mening dat hy betrek word om aksietemas en aktiwiteite wat relevant is om die leerders se behoeftes te kan bespreek. Vir hom was dit positief dat die aksies vooraf beplan word, omdat dit struktuur aan die program verleen en sorg dat alle uitkomst wat beplan is, bereik word.

Dit is interessant om daarop te let dat hoewel die leerders en die onderwyser van Resolofetse Secondary School van mening was dat die leerders nie deel van die vooraf beplanningsproses vorm nie, die navorser se waarneming gewys het dat die projekteier van Resolofetse Secondary School die leerders betrek het met die beplanning van aksies deurdat hy leerders aanmoedig om voorstelle te maak vir aksietemas.

Persoonlike waarneming van die aksies het bevestig dat projekteiers, onderwysers en leerders nie deelneem aan die voorafbeplanningsaksies nie. Die onderwysers en leerders van Boitshoko en Potchefstroom Secondary School is op geen wyse genader in die beplanning van die projek nie. Laasgenoemde stelling word gesteun deur Boitshoko se leerders wat van mening is dat hoewel hulle die aksies geniet, hulle soms voel dat sekere aksies nie op hulle van toepassing is of hulle belangstelling prikkel nie.

Volgens die teoretiese beginsel van deelname behoort die leerders deel te neem aan die beplanning van aksies, sodat hulle idees kan gee oor onderwerpe wat vir hulle van belang is en daar nie namens hulle besluit word wat hulle behoeftes is nie (kyk paragraaf 2.3.2). Die onderwysers en leerders van Potchefstroom Secondary School en Boitshoko CJSS se bevestigende antwoorde wys daarop dat hulle nie deelneem aan die projekbeplanningsprosesse nie.

#### **4.3.1.2 Deelname aan uitvoering**

Die projekteiers motiveer die leerders met behulp van 'n beloningstelsel om deel te neem aan elke aksie deur 'n sertifikaat te gee aan die einde van die program vir elkeen wat deel geneem het en ten minste 70% van die aksies by gewoon het. Dit is elkeen se eie verantwoordelik om aksies by te woon en die sertifikaat te verwerf.

Potchefstroom- en Resolofetse Secondary School het 'n gemeenskapsuitreikaksie gehou waar die leerders self kon besluit op watter gebied hulle wou uitreik na die gemeenskap. Resolofetse

Secondary School se leerders het besluit om in 'n plaaslike park in die Promosa-woonbuurt, speletjies en sport aktiwiteite vir die gemeenskap se kleuterskool en laerskoolkinders aan te bied. Die betrokke park in Promosa is oor die algemeen gevaarlik, omdat daar nie toesig gehou word oor die kinders wat daar speel nie. Die gebied word ook deur dwelmverslaafdes gebruik wat dan die kinders in die parkie teister. Die leerders het deur mondelingse bemerking die week voor die aksie sou plaasvind, die gemeenskap daarvan bewus gemaak en probeer om die gemeenskap en die kinders aan te moedig om die aksie by te woon. Potchefstroom Secondary School se projekteur het 'n nabygeleë gemeenskaps-ouetehuis besoek en saam met die inwoners gesing, gedans en vir hulle komberse gevat. Volgens die leerders van hierdie betrokke skool het hulle self hierdie aksie aan die projekteur voorgestel. Uit die fokusgroepe en semi-gestruktureerde onderhoude kan die gevolgtrekking gemaak word dat die leerders van die betrokke skole werklik deelneem aan die uitvoering van aksies.

Slegs die kommentaar vanaf die onderwyser van Boitshoko CJSS het gewys dat sy nie ten gunste van die leerders se voorstelle is nie en dat sy eerder meer waarde aan die kundigheid van die projekteur heg. Die navorser het ook nie dieselfde gunstigheid en behulpsaamheid teenoor die aksies wat aangebied is by die leerders van Boitshoko CJSS soos by Resolofetse Secondary School en Potchefstroom Secondary School waargeneem nie.

Tydens die onderhoude het die projekteurs aan die navorser meegedeel dat die onderwysers geld verag het van SJGD af vir die skool om ontwikkeling te verseker. Die onderwysers het die persepsie dat geld nodig is om 'n gemeenskap te ontwikkel en volgens hulle verwys ontwikkeling na finansiële of ekonomiese groei van 'n gemeenskap in plaas van betrokkenheid by die uitvoering van projekaksies. Omdat die projek geen finansiële inspuiting vir die skool ingehou het nie, stel die onderwysers nie in die projek belang en is die hoof en onderwysers op geen wyse betrokke by die aksies nie. Volgens die onderwysers van Resolofetse Secondary School en Potchefstroom Secondary School lê die projekteurs elke aksie aan die onderwyser voor, maar die onderwysers volg dit nooit op nie en woon ook nooit self die aksies by nie. Die onderwysers se deelname en betrokkenheid by die projek-aksies is belangrik om die ontwikkeling van die leerders te bepaal (kyk paragraaf 2.3.2). Die onderwysers moet betrokke wees by die aksies se uitvoering om te kan bepaal of die leerders wel deelneem aan aktiwiteite en voorstelle maak vir die aksies sodat die projek volgens hulle behoeftes bestuur word.

#### **4.3.1.3 Deelname aan evaluering**

Volgens Resolofetse Secondary School en Potchefstroom Secondary School se leerders voorsien albei projekteurs die leerders van die geleentheid om ná elke aksie terugvoer te gee oor hul ervaring van elke aksie en watter verbeteringe daar dan aan elke aksie aangebring kan

word, al dan nie. Volgens die leerders en die projekteur van Resolofetse Secondary School help sulke terugvoer die projekteurs om verbetering aan aktiwiteite aan te bring en gee die ook 'n aanduiding van wat vir die leerders belangrik is en waarvan hulle hou. Die leerders van Potchefstroom Secondary School voer aan: "Evaluering gee ons die geleentheid om met die projekteurs te kommunikeer en ons behoeftes uit te dra sodat hulle aksies daarvolgens kan beplan." Verder is die leerders van mening dat dit belangrik is om elke jaar die vorige termyn se Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekteurders te betrek by die opeenvolgende jaar se beplanning om te hoor watter aksies gewerk het, watter aktiwiteite nie veel aandag getrek het nie en die program daarvolgens aan te pas.

Potchefstroom Secondary School het ook 'n "facebook"-blad gestig op dié sosiale netwerk om die leerders aan te moedig om terugvoer oor die aksies te gee. Hierdie platform verskaf ook kwaliteit terugvoer aan die projekteur en die projekteur is van mening dat hierdie medium sterk interaksie tussen die leerders aanmoedig. Volgens die projekteurs is die terugvoering op aksies goed en positief.

Volgens Boitshoko CJSS se leerders en projekteur se kommentaar kry leerders egter nie formeel 'n geleentheid om elke aksie te evalueer nie, omdat die projekteur van mening is dat die aksies se tydsbeperking nie ruimte laat vir terugvoer nie. Die projekteur glo nie dat dit moontlik is om aan die leerders die geleentheid te gee nie, omdat hy glo die aksies dan vir ewig sal duur om elke leerder se voor- en afkeure in ag te neem. Tydens waarneming is verneem dat die leerders werkboeke besit wat die projekteur aan hulle gegee het om hulle opinies van aksies aan te teken, maar tydens die onderhoud met die projekteur en onderwyser blyk dit dat hierdie werkboeke nooit vir enige terugvoer nagegaan word nie. Dit is duidelik dat deelname aan evaluering nie dieselfde prioriteit by Boitshoko CJSS as by Resolofetse Secondary School en Potchefstroom Secondary School geniet nie. Ontwikkeling van die leerders word gekniehalter wanneer leerders nie betrek word by die evaluering en besluitneming van die aksies en aktiwiteite nie.

Volgens die onderwysers van al drie projekte het nie een van hulle deelgeneem aan die evalueringproses nie.

#### **4.3.1.4 Vlakke van deelname**

Die literatuur voer aan dat die bevoorreedes op die hoogste vlak moet deelneem aan die verskillende fases van ontwikkelingsinisiatiewe, sodat hulle uiteindelik selfonderhoudend kan optree en onafhanklik hulle eie ontwikkeling kan inisieer en handhaaf (kyk paragraaf 2.3.2).

Tog is dit nie altyd moontlik vir gemeenskappe om sonder die nodige kennis en ervaring op die hoogste vlak van deelname op te tree nie. Dis belangrik om te besef dat daar soms van kommunikasiepraktyke gebruik gemaak moet word wat nie noodwendig deelname voorop stel nie of dat verskillende vlakke van deelname dalk in verskillende situasies meer toepaslik mag wees as in ander (kyk asb. paragraaf 2.3.2).

Die kommentaar uit die fokusgroepe en semi-gestruktureerde onderhoude en waarnemings het gewys dat die verskillende projekte die leerders beperkend laat deelneem aan die projek. Boitshoko CJSS betrek slegs die leerders by die evalueringsfase. Wanneer die gemeenskap wat ontwikkeling verlang die aksies bywoon en onderrig en geadviseer word om die projek te ondersteun sonder om enige insette te lewer oor hulle eie behoeftes vir ontwikkeling, vind manipulasie plaas wat op die heel laagste vlak van deelname is (kyk asb. paragraaf 2.3.2).

In die geval van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek sal die leerders en die onderwysers die nodige kennis en ervaring kan opbou om die projek self te kan bestuur as hulle ten minste op die vlak van vennootskap by die behoeftebepaling, beplanning en besluitneming betrek word.

#### **4.3.1.5 Algemene gevolgtrekking: Deelname**

Volgens die ingesamelde inligting kan die afleiding gemaak word dat die leerders nie gelyke geleentheid het in al die projekte om aan al die fases van beplanning, implementering en evaluering deel te neem nie. Die bevindinge het getoon dat Resolofetse Secondary School die meeste gebruik maak van deelnemende kommunikasie om leerders te betrek by die projekbeplanning en uitvoering. Hoewel die projekteleiers van die verskillende projekte die leerders wil ontwikkel en betrek by die projek, is deelnemende kommunikasie slegs beperk tot die uitvoering van aksies.

Boonop het die verlore handleiding die ideale geleentheid geskep vir die projekteleiers om deelnemende kommunikasie te fasiliteer en 'n behoeftebepaling te kon doen. Tog word daar steeds namens die leerders besluit watter onderwerpe en aksies bespreek gaan word en vooraf bepaal hoe die leerders moet ontwikkel. Die leerders word voorsien van die geleentheid om aksies te evalueer, tog word hierdie evaluasies nie deur die onderwysers of SJGD nagegaan

nie en kan die projekteleiers dus nie die tevredenheid of ongelukkigheid van die leerders teenoor die projek bepaal nie.

Arnstein se leer stel dat die boonste vlak van deelname in 'n ideale deelnemende rigting beweeg. Hierdie range van 6) *vennootskap* stel die gemeenskap in staat om te onderhandel en gesamentlik met die ontwikkelingsagente op 'n gelyke vlak ontwikkelingsdoelwitte op te stel en oplossings te vind. Die twee boonste range 7) *gedelegeerde mag* en 8) *gemeenskaps-beheer/selfbestuur* is die hoogste vorms van deelname waar die gemeenskap hulle eie ontwikkeling genereer en selfonderhoudend optree (kyk asb. paragraaf 2.3.2). Die studie voer aan dat deelname ten minste op die vlak van vennootskap moet plaasvind. Sou hierdie vlak van deelname bereik word, sal die gemeenskap nie altyd afhanklik wees van die ontwikkelingsagent se leiding nie en dit volhoubaarheid van die projek aanmoedig.

Deelname verwys verder na die betrokkenheid deur dialogiese kommunikasie vanaf die plaaslike gemeenskap in die beplanning en bestuur van 'n program, wat ontwerp is om hulle lewenskwaliteit te verbeter (kyk paragraaf 2.3.2). Volgende word die bevindinge volgens dialoog as konsep bespreek.

#### **4.3.2 Dialoog**

Dialoog binne die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort wederkerig van aard te wees, waar alle rolspelers as gelyke vennote geag word en gelyke geleentheid het om aan gesprekke deel te neem en insette te lewer.

##### **4.3.2.1 Wederkerige kommunikasie**

Volgens die leerders van beide Potchefstroom Secondary School en Boitshoko CJSS was dit aanvanklik moeilik om as 'n groep saam te werk, omdat elkeen sy eie wil op die res van die groep wou afdwing en op 'n mededingende wyse mekaar nie die geleentheid wou gun om hulle opinies te lewer nie. Die leerders is van mening dat die projekteleiers laasgenoemde aangespreek het deur die leerders respek en samewerking aan te leer waar elke persoon op sy eie beurt kan kommunikeer. Dit het die leerders gedwing om na mekaar te luister, hulle eie gedagtes oor elkeen se opinies te vorm en dit weer met die groep te deel. Volgens die projekteleiers het die kommunikasie wedyrsyds tussen die leerders met die verloop van tyd verbeter. Verder kan die leerders van Potchefstroom Secondary School 'n definitiewe groei in hulleself en hulle mede-leerders op die gebied van respekvolle, doeltreffende dialoogvoering sien.

Die leerders van Resolofetse Secondary School ervaar die kommunikasie as aanpasbaar. Hulle is van mening dat die kommunikasie verskil tussen elke rolspeler, omdat die leerders byvoorbeeld anders met mekaar as met die projekteur en onderwyser sal kommunikeer. Die leerders voer aan dat wanneer iemand die geleentheid kry om te kommunikeer dit hulle selfvertroue versterk en aanmoedig om aan gesprekke deel te neem.

Al drie projekte se leerders het die kommunikasie tussen hulle en die verskillende projekteure as oop en toeganklik beleef. Volgens die leerders moedig die projekteure eerlike en wedersydse kommunikasie tussen hulle en die leerders aan. Die leerders het tydens die projek mekaar beter leer ken en leer om saam na 'n gemeenskaplike doel toe te werk. Hier is dit duidelik dat daar wel wedersydse kommunikasie geskied tussen al die projekteure met die verskillende projekte se leerders en dat die leerders deur dialoogvoering hulle idees en behoeftes aan die projekteure kan kommunikeer (kyk paragraaf 2.3.2).

Al drie projekteure se kommentaar en die waarneming toon aan dat die leerders en die projekteure se persepsie oor die kommunikasie tussen mekaar ooreenstem. Die projekteure ervaar die kommunikasie tussen hulle, die komitee en die leerders as gemaklik waar hulle op 'n gelyke, informele vlak met mekaar wedersydse kommunikeer. Soos wat die tyd verloop en die leerders, die projekteure en die komitee mekaar leer ken, het die leerders die vrymoedigheid gekry om meer gereeld hulle opinie tydens aksies te lug.

Al drie projekteure beskryf egter die kommunikasie tussen hulle en die onderwysers as formeel van aard. Die onderwysers kommunikeer blykbaar minimaal met die projekteure. Die projekteure is van mening dat wedersydse kommunikasie nie gereeld plaasvind nie. Hulle kommunikeer slegs telefonies met mekaar oor die logistieke reëlings van die projek, maar kry nie genoegsame ondersteuning vanaf die verskillende onderwysers nie. Die onderwysers vra blykbaar ook nooit uit oor die projek se progressie nie. Geen kwessies of tekortkominge in die projek word gesamentlik deur die onderwysers en die projekteure geïdentifiseer of aangespreek nie. Die kommunikasie is dus eenrigting van aard tussen die projekteure en die onderwysers.

Tydens die ondersoek is gevind dat elke projek se leerders se kommunikasie met betrekking tot hulle onderwysers verskil. Boitshoko CJSS se projek-onderwyser is ook hulle skoolhoof en die leerders beskou die kommunikasie met haar as ontoeganklik, omdat sy na bewering hulle idees en voorstelle ten alle tye ignoreer of afkeur. Die leerders het die kommunikasie met haar as geslote en eenrigting van aard beleef. Die leerders is ook van mening dat sy hulle forseer om aksies by te woon.

Die leerders van Potchefstroom Secondary School en Resolofetse Secondary School het egter hulle onderwysers as toeganklik beleef, waarmee hulle met vrymoedigheid kon kommunikeer. Die onderwysers het gereeld die leerders oor die aksies uitgevra, wat die leerders daaruit geleer het en of hulle enige probleme ten opsigte daarvan ervaar het.

#### **4.3.2.2 Gelyke vennote**

Interpersoonlike kommunikasie, veral informele, aangesig-tot-aangesig-kommunikasie geniet voorkeur in die deelnemende benadering en veronderstel dat albei die sender (projekleier) en ontvanger (die leerders en die onderwyser) mekaar se gelykes tydens kommunikasie is en die twee rolle gedurig uitruil (kyk paragraaf 2.3.3).

Al die leerders van die verskillende projekte beskou hulleself as die belangrikste rolspelers in die projek. Die onderwyser van Potchefstroom Secondary School en al die projekleiers van die verskillende projekte stem saam dat as dit nie vir die leerders was nie, die projek nie sou bestaan het nie. Volgens die onderwysers van Boitshoko CJSS en Resolofetse Secondary School is die grootste rolspelers in die projek die projekleiers, omdat die projek so afhanklik is van die finansies, bestuur en kundigheid vanaf die universiteit. Hulle erken wel dat die leerders die kern van die projek is, met ander woorde die rede vir die bestaan van die projek is. Hulle meen egter dat alle betrokke belangegroepe van die projek hulle vrye tyd aan die projek afstaan en elkeen sekere verantwoordelike moe nakom om die sukses van die projek te verseker. Verder stel die onderwysers dat elke rolspeler 'n onmisbare rol speel om die projek moontlik te maak, soos byvoorbeeld die projekleiers wat leiding bied en die projek tot uitvoering bring en die onderwysers wat advies gee om uitdagings in die projek te hanteer.

Tog is die leerders die rolspelers wat eindelijk moet baat vind by die projek. Volgens die projekleiers speel die leerders en hulle behoeftes die belangrikste rol in die projek, maar moet alle ander rolspelers verder saamwerk om die aksies te realiseer. Hoewel die leerders as die belangrikste rolspelers beskou word deur die meerderheid van die belangegroepe, beteken nie egter dat hulle prioriteit of ten minste as 'n gelyke vennoot in die kommunikasieprosesse geag word nie. Die navorser se waarneming bevestig dat die leerders aangemoedig is om bydraes te lewer, maar dat Resolofetse Secondary School die enigste projek is waar die belangegroepe mekaar as gelyke vennote beskou wat saam werk aan die projekuitkomst.

Die leerders van Resolofetse Secondary School en Potchefstroom Secondary School voer aan dat respek belangrik in kommunikasie is om mekaar se sieninge in te sien en elkeen hulle opinie te gun en gelyke kans gee om aangehoor te word. Dit leer die leerders sowel as die projekleiers baie van mekaar se verskillende agtergronde en opinies.



Om gelyke vennote te wees vereis dat die rolspelers met mekaar op gelyke vlak kommunikeer en saam werk om die projekdoelwitte te bereik. Die waarneming van verskeie aksies het gewys dat die meerderheid van die projekte die projekteier as die oorhoofse bestuurder en leier beskou wat afwaarts met die leerders kommunikeer. Die projekteiers bestuur eerder die leerders deur middel van kommunikasie as om op 'n gelyke vlak met hulle te kommunikeer. Die onbetrokkenheid van die onderwysers toon ook aan dat hulle nie op 'n vennootskapvlak funksioneer om saam die projekteiers en leerders die projek se doelwitte of behoeftebepaling te bespreek nie.

#### **4.3.2.3 Gelyke insette geleenthede**

Resolofetse Secondary School se leerders is van mening dat hulle aan die einde van elke aksie-tema die geleentheid kry om aksies te evalueer en nuwe aksie-temas voor te stel. Hulle kon aan die begin van die projekjaar hulle behoeftes vir aksies voorstel en wat hulle graag in die jaar wil bereik. Hulle leer hoe om eerlik met mekaar te kommunikeer, mekaar te respekteer en elkeen die geleentheid om hulle opinie te lewer te gun.

Volgens die leerders van Potchefstroom Secondary School is dit belangrik dat mense na mekaar moet luister, dat elkeen sal hoor wat 'n ander persoon dink en wat hulle opinie is, anders kan hulle nie saamwerk om 'n sekere doel te bereik nie. Hulle is van mening dat die projekteier hulle aanmoedig om hulle opinies te lewer en hulle behoeftes met haar te deel. Verder voel die leerders dat goeie kommunikasie op 'n sterk basis van wedersydse respek en verdraagsaamheid gebou moet word. Kommunikasie waar elkeen die reg het om sy opinie te lewer en daar wedersydse respek is, verminder misverstande, vermy onnodige konflik en skep 'n goeie kanaal vir samewerking (kyk paragraaf 2.3.3). Die leerders het gemeen dat hulle in die projek geleer het om na mekaar te luister en elkeen 'n geleentheid te gun om insette te lewer. Volgens die leerders het hulle die vrymoedigheid gehad om met die projekteiers hulle opinies te deel en het die projekteier genoeg geleenthede vir insette tydens en na afloop van aksies geskep.

Boitshoko CJSS se leerders voer aan dat hoewel hulle die aksies geniet, hulle voel dat sekere aksies nie in hulle belange is of hulle aandag behou nie. Die ontevredenheid spruit voort uit die gebrek aan betrokkenheid tydens behoeftebepaling en voortdurende geleenthede om insette te kan lewer. Die navorser se waarneming steun die leerders se ontevredenheid met die projek in die praktyk, omdat hulle voorstelle deur die hoof afgekeur word en die projekteier sy eie uitkomst vir die projek wil bereik sonder om tydens aksies geleentheid vir insette vanaf die leerders te skep.

Al die projekte van die verskillende projekte is wel oortuig dat die kommunikasie in die projek oop is sodat al die rolspelers vrylik insette mag lewer.

Volgens die onderwysers kry die leerders die geleentheid om insette te lewer en hulle behoeftes te kommunikeer. Tog kan die onderwysers se opinie in die gedrang wees, omdat hulle nie die aksies self bywoon nie en feitlik enige voorbeelde van geleenthede waar leerders insette kon lewer, kan gee nie. Die onderwysers en alle ander rolspelers moet aksies bywoon en betrokke wees by elke fase van die projek om te weet hoe die leerders in 'n groep funksioneer, watter onderwerpe hulle aanspreek en hoe hulle die onderwerpe bespreek (kyk paragraaf 2.3.3).

#### **4.3.2.4 Algemene gevolgtrekking: Dialoog**

Die projek sal slaag in die beginsel van dialoog, sou die persepsies en ervaring van wedersydse kommunikasie, gelyke vennote en gelyke insette geleenthede dieselfde wees tussen alle rolspelers. Volgens die projekte moedig hulle wedersydse kommunikasie tussen hulle en die leerders aan en skep hulle tydens elke aksie 'n geleentheid vir die leerders om hulle behoeftes te kommunikeer. Die navorser het tydens die aksies waargeneem dat die leerders van twee van die projekte wel erken word as gelyke vennote waar hulle aangemoedig word om 'n opinie te lewer oor die onderwerpe, deel te neem aan wedersydse kommunikasie en insette mag lewer.

Tydens die studie het die navorser die gevolgtrekking gemaak dat die onderwysers nie deelneem die aksies, beplanning of aan die kommunikasieprosesse in die projek nie. Wanneer die onderwysers nie betrokke is of deelneem aan aksies nie, kan hulle ook nie deelneem aan die dialoogvoering om gelyke insette te kan lewer nie. Die onderwysers kan dus ook nie as gelyke vennote erken word nie, omdat hulle nie regtig 'n pertinente en daadwerklike rol in die projek speel nie. Die onderwyser van Boitshoko CJSS maak dit moeilik vir die leerders om werklik gelyke insette te lewer en as gelyke vennote erken te word, deurdat sy alle mag verleen aan die projekte en te veel erkenning gee aan sy bepaalde kundigheid.

Tydens deelnemer-waarneming is bevind dat die projekte van Potchefstroom Secondary School en Resolofetse Secondary School gelyke insetgeleenthede skep vir leerders tydens die uitvoering van die projek, maar dat hulle wel meer aandag daaraan moet gee tydens die beplanningsfase. Die gevolgtrekking kan in die studie gemaak word dat daar ruimte vir verbetering in die dialoog tussen die rolspelers is.

Daar moet meer gelyke insette geleenthede geskep word vir die leerders, onderwysers en SJGD-lede om 'n suksesvolle projek te beplan en te fasiliteer, sodat die onderwysers en leerders bemagtig kan word om die projek te kan bestuur.

### **4.3.3 Bemagtiging**

Ten einde bemagtig te word, behoort die gemeenskap in die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek die kennis en die vaardighede wat hulle tydens die projek bekom het te kan gebruik om die projek en uitdagings self volhoubaar te kan bestuur.

#### **4.3.3.1 Inisiëring van onderwerpe**

Omdat daar nie meer 'n voorgestelde handleiding vir die projek se jaarbeplanning is nie, het elke projekteier hul eie onderwerpe vir die jaar identifiseer.

Potchefstroom Secondary School se projekteier bied byvoorbeeld 'n tema-reeks aan wat fokus op die beplanning en bestuur van ondernemings. Die projekteier het die groep leerders in vier groepe verdeel en elke groep moes 'n besigheidsplan opstel vir 'n koffiewinkel wat hulle wil oopmaak. Die leerders moes 'n begroting opstel, 'n advertensie maak om hulleself te bemark en probleemsituasies wat moontlik kan opduik ontleed en beskryf hoe hulle as bestuurders van hierdie organisasie dit sal hanteer en bestuur. Probleemoplossingsvaardighede en finansiële bestuur is ook as sub-temas bespreek tydens die besigheidstema. Volgens die leerders van Potchefstroom Secondary School het die projek aan die begin van die termyn 'n leer-self-en-mekaar-ken-aksie gebied waar die leerders hulle verwagtinge en behoeftes met die groep kon deel. Die leerders moes hulleself visueel op papier aan die res van die groep uitbeeld, sodat die groep mekaar kon leer ken in terme van hul verskillende agtergronde, vrese, drome en persepsies oor hulle omstandighede. Laastens is eksterne deskundiges ook deur die projekteier genader om onderwerpe soos dwelmmisbruik, groepsdruk, MIV-vigs/seksvoorligting en ander onderwerpe wat 'n sosiale-kwessie in hierdie omgewing is te bespreek.

Volgens die projekteier van Boitshoko CJSS het die aksies op die leerders se behoeftebepaling en doelwitte wat hulle sêlf opgestel het in die begin van die termyn gefokus. Hierdie onderwerpe was onder meer kommunikasievaardighede wat 'n leier nodig het en die aanleer van geldinsamelingstegnieke om hulle skool se toiletfasiliteite en sportvelde te verbeter. Die leerders se kommentaar en die navorser se waarneming het egter in die praktyk die teenoorgestelde bevestig. Daar is verskeie onderwerpe aangeraak wat nie die belange van die leerders vooropstel nie, maar eerder volgens die projekteier se inisiatief bespreek is. Die leerders van Boitshoko CJSS het per geleentheid byvoorbeeld 'n aanlegtoets afgelê om hulle

aanlegte in sekere loopbaanrigtings en ook belangstellingsvelde te kon bepaal, maar hulle het nooit die uitslae gekry nie. Die leerders het ook nie geweet wat die doel van die aktiwiteit was nie. Hoewel die aksie 'n wonderlike inisiatief is wat die leerders daadwerklik kon bemagtig om te weet watter loopbaan om te oorweeg in die toekoms, het die onvoltooide uitkoms van die aksie dit doelloos gelaat. Die leerders sal verder graag met die welsynsorganisasies of gemeenskapsdienste wil skakel om saam te werk teen byvoorbeeld gemeenskapsprobleme soos dwelmmisbruik en misdaad. Volgens die leerders is die jeug van vandag gebroke, oningelig en verveeld, daarom raak hulle betrokke by slegte vriende en raak hulle vasgevang in slegte gewoontes. Sou die leerders 'n projek kon stig om die jeug produktief besig te hou en te waarsku teen dwelmmisbruik sal die jeug dalk beter besluite kan maak in die toekoms. Hierdie is 'n belangrike aanname dat die leerders en die gemeenskap bemagtig word om beheer te neem oor hulle eie ontwikkeling en vooruitgang van die omgewing waarin hulle woon.

Resolofetse het 'n groentetuinprojek begin waar die leerders self die geleentheid gekry het om groente te plant wat die skool en die gemeenskap kon geniet. Verder het hulle 'n herwinningsprojek voorgestel om vullis in verskillende kategorieë soos plastiek, glas en papier te verdeel en in te gee by die Groen-kampus projek by die NWU-Potchefstroomkampus om sodoende ekstra befondsing vir die skool in te samel. Hierdie voorbeelde is daadwerklik 'n inisiatief wat nie net 'n verantwoordelikheid by die leerders skep om self befondsing te genereer nie, maar ook by die omliggende gemeenskap om self hulle ontwikkeling te behartig (kyk asb. paragraaf 2.3.4).

Volgens die onderwysers is die onderwerpe onder bespreking ondermeer: verhoudinge, self-ontdekking, ontwikkeling van leierseienskappe, dwelm- en ander sosiale kwessies. Die leerders besef deur die besprekings van verskeie onderwerpe volgens die onderwysers, dat dwelms mens se liggaam en gesondheid beskadig en verskeie gevolge inhou. Hierdie betrokkenheid verwoes nie net die individu se lewe nie, maar ook talle naasbestaendes aan hom en die projek poog om leerders aan te moedig om hierdie druk teen te staan en ondersteuning vir ander leerders te bied om hulp te kry. Dit opsigself is vir die onderwysers 'n belangrike aanname as die leerders kennis opdoen wat wel hulle spesifieke ontwikkelingskwessies aanspreek en die breër gemeenskap voordeel by die projek kan trek.

Verder bied Resolofetse Secondary School se projekteier in sy vrye tyd ekstra wetenskap- en taalklasse vir die leerders aan. Hulle word ook blootgestel aan ander buitemuurse aktiwiteite soos skaak en swemlesse. Laasgenoemde was vir die leerders nogal 'n persoonlike doelwit wat hulle bereik het en die leerders kon nie uitgepraat raak oor die waardering wat hulle vir die inisiatief gehad het omdat nie een van hulle voorheen geleer swem het nie.

Al drie Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekte het op 'n kampusbesoek gegaan en alles oor die NWU-Potchefstroomkampus se studentelewe en toelating tot universiteit geleer. Die algehele gevoel vanaf die leerders is dat die temas hulle die geleentheid gee om eerlik met hulleself te wees en hulleself te kan leer ken. Hierdeur kan hulle, hulle eie doelwitte opstel om na te streef en aan te werk. Tydens die studie het die navorser die gevolgtrekking gemaak dat Resolofetse Secondary School se projekteier die inisiëring van onderwerpe oorlaat aan die leerders en hulle die mag gee om self onderwerpe vir aksies voor te stel en uit te voer. Hierdie projek ondersteun die teoretiese stelling dat leerders die nodige kennis en ervaring wat hulle deur die onderwerpe leer in die toekoms kan gebruik en hulle lewensvaardighede ontwikkel word. Daarteenoor is daar nog ruimte vir verbetering by Boitshoko CJSS en Potchefstroom Secondary School om meer mag te verleen aan die leerders deur hulle aan te moedig om hulle eie onderwerpe waarvan hulle kennis verlang te inisieer en die projek sodoende self te bestuur.

#### **4.3.3.2 Bemagtigingsdoelwit**

Die leerders van Boitshoko CJSS glo dat die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek poog om sosiale kwessies in hulle omgewing aan te spreek en deur samewerking gedeelde doelwitte op te stel om probleemoplossings daarvoor te vind. Die projek leer die leerders goeie leierskapvaardighede, soos besluitnemings- en konflikstrategieë aan, sodat die ander leerders van die skool hulle as rolmodelle sal beskou. Die hoof van Boitshoko CJSS glo dat daar leerders is wat gebore leiers is en mense wat gewoon net volg. Sy probeer om "natuurlike" leiers te identifiseer wat die meeste by die program sal kan baat vind. Volgens die onderwysers poog die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek om leerders met die nodige vaardighede en kennis toe te rus om werklike lewenskwessies en probleme te hanteer en sodoende hulleself te mobiliseer om self oplossings te vind. Dus fokus die projek nie net op die leerders se leierskapontwikkeling nie, maar ook om hulle as verantwoordelike burgers te vorm wat in hulle eie onmiddellike omgewing en gemeenskap sal optree.

Volgens die leerders van Potchefstroom Secondary School is die doel van die projek om leerders uit verskillende agtergronde saam te plaas en hulle te leer om nog steeds in 'n groepsopset hulle eie identiteit te behou, maar dan goeie kommunikasie toe te pas sodat die groep gesamentlik kan ontwikkel. Hulle stel verder dat elke individu sy eie ideale en identiteit deur die projek kan vind en dit wat hulle geleer het, kan toepas om die skool beter te bestuur. Die projek bied die leerders die geleentheid aan om hulle drome met mekaar te deel en mekaar te help om dit te verwesenlik. Die betrokke skool se onderwyser se kommentaar stem ooreen met die leerders. Sy is van mening dat die projek toekomstige leiers, nie net op skoolvlak nie, maar ook in die werksplek kan vorm.

Resolofetse Secondary School se leerders beskou die doel van die projek om as leiers te leer om saam te werk, sodat hulle by gesamentlike doelwitte kan uitkom. Die projek leer die leerders wat dit behels om 'n goeie leier te wees. Die projek spreek ook sosiale kwessies aan en leer hulle om as 'n gemeenskap om saam te werk. Verder het hulle kennis oor leierskapstyle, loopbaankeuses, dwelmmisbruik, alkoholmisbruik, MIV/Vigs, tienerswangerskap verkry wat hulle graag in die toekoms wil gebruik om die sosiale kwessies in hulle gemeenskap aan te spreek. Die onderwyser het gemeen dat die bemagtigingsdoelwitte van die projek hom verras het. In die begin het hy gedink dat dit slegs 'n leierskapontwikkelingsprojek is waar leerders leierskapsvaardighede aanleer, maar die projekte het ander uitkomst tot gevolg gehad soos die herwinningsprojek, die groentetuin en ekstra Wetenskap- en taalklasse.

Volgens die projekteleiers is die doel van die projek om die VLR's (verteenwoordigende-leerlingraad) van die verskeie hoërskole te help ontwikkel en te bemagtig as leiers en ambassadeurs vir hulle skool. Die projek voorsien die leerders van die geleentheid om te groei deur selfstandige besluite te neem in verskillende samelewingsomstandighede of aktualiteitsituasies. Verder poog die projek om probleemoplossingsvaardighede aan te leer wat die leerders in die nabye toekoms sal kan toepas.

Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die verskillende projekte verskeie bemagtigingsdoelwitte het om leerders nuwe kennis aan te leer.

#### **4.3.3.3 Nuwe vaardighede**

Resolofetse Secondary School se leerders is van mening dat hulle die geleentheid gekry het om dinge te leer en te doen wat hulle nooit anders sou kon nie, soos dat om byvoorbeeld te leer swem 'n lewensbelangrike vaardigheid is. Die leerders voel dat die projek op hulle behoeftes en wense fokus en hulle blootgestel het aan sportsoorte soos stoei en skaak wat hulle skool se fasiliteite nie normaalweg kan akkommodeer nie. Hulle het vaardighede soos herwinningspraktyke aangeleer en besef dat hulle 'n verantwoordelikheid het teenoor hulle omgewing en gemeenskap om in hulle behoeftes te voorsien. Die aktiwiteite het hulle baie selfvertroue gegee.

Boitshoko CJSS se leerders het geleer om hulle agtergronde en probleme af te skud en saam te werk in 'n groep om doelgerigte, gedeelde doelwitte te bereik. Dit was een van die grootste uitdagings om die verskillende kulture en agtergronde van leerders bymekaar te sit en aan te moedig om as 'n groep saam te werk waar elkeen hulle idees mag deel en waar elkeen se opinie tel. Hulle het verder geleer om in 'n groepsdinamika saam te werk en verskillende mense se opinies in ag te neem, sodat hulle in die toekoms in hulle werksplek konflik tussen

verskillende opinies kan hanteer. Hulle het ook die NWU-Potchefstroomkampus besoek en heelwat oor universiteitslewe en universiteitstoelating geleer.

Die leerders van Potchefstroom Secondary School het geleer hoe om in 'n groepsopset saam te werk en ook om verskillende mense se opinies in ag te neem. Sou die leerders in die toekoms met mense uit verskillende agtergronde werk, weet hulle hoe om verskillende opinies te respekteer en in ag te neem om sekere doelwitte te bereik. Dit was vir die leerders een van die grootste uitdagings in die projek. In die verlede het die leerders op mekaar geskreeu en die leerder wat die hardste sy opinie kon lug het nooit die res van die groep in ag geneem nie. 'n Spesifieke leerder het baie aanklank by die besigheidsaspek onderwerp gevind, omdat die spesifieke leerder graag 'n besigheidsvrou wil wees en die projek hierdie vaardighede aan haar besorg het wat sy nie op skool geleer het nie. Die leerders van Potchefstroom Secondary School het ook geleer swem.

#### **4.3.3.4 Volhoubaarheid**

Volgens al die verkillende projekte se leerders moet hulle by die projek leer hoe om alle daagse situasies of konflikte te kan bestuur en dit toepas in die skool en in hulle eie lewens. Hulle moet ook saam werk om 'n beter voorbeeld te stel vir hulle skole en gemeenskappe en verantwoordelikheid opneem om beter keuses te maak vir hulle toekoms. Sou dit die geval wees in die projek dat die leerders die vaardighede wat hulle aangeleer het in hulle eie omgewing en gemeenskappe toepas, sal die projek volhoubaar kan wees (kyk asb. paragraaf 2.3.4).

Volgens die projekteleiers van Potchefstroom- en Resolofetse Secondary School se projekteleiers is hulle verantwoordelik om die projek te fasiliteer en hulle komitee op te lei om die volgende jaar se projek te kan bestuur.

Boitshoko CJSS se projekteleier is 'n tweede termyn betrokke by die projek en kon 'n paar struikelblokke en uitdagings van die vorige termyn identifiseer om in sy termyn as projekteleier aandag aan te skenk. Hy het gemeen dat hy verantwoordelik is om leiding aan die komitee te gee sodat hulle die opeenvolgende jaar weer die projek kan bestuur. Tog het die waarneming gewys dat die projekteleier van Boitshoko CJSS self die aksies beplan en bestuur. Die komitee en die leerders kry nie die geleentheid om hulle eie inisiatiewe te volg nie en kan daarom nie genoegsame kennis en vaardighede aanleer om op die langtermyn hulle eie probleme te kan oplos nie.

Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat Potchefstroom en Resolofetse Secondary School se projekte poog om volhoubaarheid in die projek na te streef waar Boitshoko CJSS nog 'n paar leemtes het om aan te werk sodat die projek volhoubaar kan wees.

#### **4.3.3.5 Selfbestuur van uitdagings**

Volgens Boitshoko CJSS se leerders bestuur die projekte self die uitdagings in die projek. Na aanleiding van die teoretiese stelling behoort die leerders self uitdagings te bestuur anders sal dit 'n struikelblok in die ontwikkelingsproses van die leerders veroorsaak. Volgens die projekte is die grootste uitdaging die leerders se gebrek aan motivering om deel te neem aan die projek. Die leerders se kommentaar wys dat die rede hiervoor is die wisseling van aksies wat nooit op dieselfde dae plaasvind nie en dan inmeng met hulle ander naskoolse aktiwiteite. Die leerders stel dat die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekte ook nie verpligtend is nie – dus daag sekere leerders dan net gewoon nie op nie en dit veroorsaak konflik in die groep. Die projekte en leerders is van mening dat die taalverskille ook verskeie kommunikasiegapings tot gevolg het. Die projekte het 'n vergadering organiseer met die leerders, onderwysers en die komitee lede om albei probleme aan te spreek. Die projekte is van mening dat die houdings van die rolspelers na afloop van die vergadering van meer aktiewe deelname en gemotiveerdheid getuig het.

Die leerders van Potchefstroom Secondary School stel dat as hulle enige uitdagings ondervind in die groep, hulle eers bymekaar kom om self oplossings te vind. Die leerders fasiliteer dan self die gesprekke en elkeen kry 'n geleentheid om hulle voorstelle te gee. Sou hulle nie tot 'n besluit kom of 'n oplossing vind nie, sal hulle dan die projekte of die onderwyser nader. Hulle ervaar dat die grootste uitdaging lê op die gebied van samewerking en tydsbeplanning en om mekaar se opinies in ag te neem. Leerders wat dominant is luister soms nie na ander se opinies nie. Hulle gebruik nie tyd om strategie in plek te sit voordat hulle 'n opdrag uitvoer nie en dan misluk hulle pogings. Die leerders is van mening dat die projek hulle geleer het om beter te beplan, respek te toon teenoor mekaar en orde te handhaaf in hulle daaglikse handeling. Die onderwyser en projekte glo dat daar uitdagings is om die leerders te leer en op te bou. Hulle sien uitdagings as boublokke en voel dat as uitdagings nie daar was nie, sou die leerders nooit kon groei deur nuwe kennis te verkry nie. Daarom ondersteun hulle die leerders in die wyse waarop hulle eers self probeer oplossings vind en dan advies gee as die leerders dit van hulle verlang.

Resolofetse Secondary School se leerders poog ook om self onderling oplossings te vind vir uitdagings. Die groepleiers (Voorsitters van die VRL) nader wel die projekte as hulle nie 'n oplossing kan vind nie. Volgens die leerders is dit 'n uitdaging om saam in 'n groep te werk,



omdat daar diverse persoonlikhede in een groep is wat onnodige konflik veroorsaak. Elkeen werk nie altyd ewe hard aan hulle aktiwiteite nie en is nie altyd betyds vir aksies nie wat tot gevolg het dat die uitkomst of die aksies nie voltooi kan word nie. Die projekteier en onderwyser beaam dat die leerders hulle eie uitdagings self in die groep bestuur en hulle slegs in sekere gevalle hulle insette verlang. Die projekteier stel dat die lewe vol uitdagings is en daarom poog hy om in die projek die leerders bewus daarvan te maak dat dit nodig is om elke uitdaging te hanteer met die hoop om iets daaruit te leer en vorentoe toe te pas.

Na aanleiding van die bespreking en waarneming kan die gevolgtrekking gemaak word dat Resolofetse Secondary School en Potchefstroom Secondary School die leerders aanmoedig om self uitdagings te bestuur. Die navorser het egter gevind dat Boitshoko CJSS heelwat verbeteringe kan aanbring om leerders te bemagtig deur hulle aan te moedig om self uitdagings te bestuur.

#### **4.3.3.6 Gemeenskapsbemagtiging**

Volgens die leerders van Boitshoko CJSS sou die toekomstige leerders by die projek kon baat vind as hulle die badkamers kon oordoen soos hulle voorgestel het. Die leerders het ook gemeen dat die jeug van vandag gebroke is volgens hulle en as hulle 'n projek kon stig om kinders produktief besig te hou en te waarsku teen dwelmmisbruik sal die jeug dalk beter besluite in die toekoms kan maak. Die leerders sal verder graag met die welsynsorganisasies of gemeenskapsdienste te skakel om saam te werk teen dwelmmisbruik en misdaad. Volgens die projekteier is die fokus van die projek nie op die breër gemeenskap nie. Die projekteier meen dat hy eers die leerders wil ontwikkel en vaardighede aanleer dat hulle uiteindelik wel 'n impak op die gemeenskap kan maak. Die navorser vind dat die leerders goeie inisiatiewe voorgestel het tydens die fokusgroepe. Sou die projekteier en die hoof hierdie inisiatiewe ondersteun het, sou die projek werklike voordele vir gemeenskapsbemagtiging ingehou het wat dit helaas nie nou doen nie.

Die leerders van Potchefstroom Secondary School het gemeen dat die breër gemeenskap se kinders by die projek baat gevind het by die gemeenskapsuitreik-projek. Die leerders het gemeen dat dit altyd onveilig is om in die park te speel en die kindertjies tydens die aksie met vrymoedigheid daar kon speel sonder om in gevaar te wees. Die meeste van hierdie omgewing se kinders is minder bevoorreg en hulle kry nie altyd aandag en liefde nie, dus het die kindertjies die tyd wat die leerders vir hulle afgestaan het baie waardeer. Verder was die leerders ook van mening dat elke leerder as leier kon groei en elkeen 'n verskil in hulle onmiddellike omgewing kan maak in die toekoms. Volgens die projekteier is hulle wel van plan om in die toekoms 'n gemeenskapsprojek te stig waar die leerders betrokke kan wees en die

gemeenskap ook voordeel kan trek uit die projek. Die navorser het gevind dat hierdie projek nog ruimte vir verbetering inhou om die breër gemeenskap te betrek en te bemagtig.

Volgens die leerders van Resolofetse Secondary School baat die breër gemeenskap by die leerders se projekte, soos byvoorbeeld die groentetuin en die herwinningsprojek. Die gemeenskap het toegang gehad tot die groentetuin, maar moes ook help oor vakansies om die tuin te onderhou. Hulle kan ook deur herwinning die omgewing skoonmaak en self 'n inkomste verdien. Dit help die gemeenskap om saam te werk en ook wedersydse respek te toon. Die gemeenskap kan ook by die leerders leer dat tyd kosbaar is en die leerders op hulle leeftyd graag 'n verskil wil maak, omdat hulle voel elkeen is verantwoordelik om 'n beter lewe vir hulleself te maak en ook vir ander om hulle. Laastens het die leerders gemeen dat elkeen sy verantwoordelikhede moet na kom en saam werk om doelwitte te bereik. Hulle het ook geleer om bome te plant waar die volgende generasie dit kan geniet. Die leerders leer ook die gemeenskap deursettingsvermoë om aan te hou streef om vooruit te gaan. Die projekteier se mening is dat die leerders soveel goeie terugvoer gee vanaf die gemeenskap en dat die groentetuin- en herwinningsprojek die gemeenskap ten einde saamgebring het.

Volgens die onderwysers van Resolofetse Secondary School baat die breër gemeenskap nog nie verder as die groentetuinprojek nie. Die onderwysers van die verskillende projekte is oortuig dat die hoeveelheid leerders wat betrokke te min is om 'n blywende impak op die gemeenskap te maak. Dus is hulle van mening dat as daar meer leerders by die projek betrek word, die impak groter sal wees om die gemeenskap te bevoordeel.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat slegs die gemeenskap van Resolofetse Secondary School tot dusver by die projek kon baat en dat die ander twee projekte 'n groter poging kan aanwend om die breër gemeenskap by die projek te betrek.

#### **4.3.3.7 Algemene gevolgtrekking: Bemagtiging**

Bemagtiging in die deelnemende benadering veronderstel dat leerders hulle eie kennis en hulpbronne inspan om hulle lewensomstandighede te verbeter. Die kennis wat hulle wel deur die projek insamel asook die nuwe vaardighede wat hulle aanleer, moet egter ook in die toekoms deur die leerders toegepas kan word om hulle ontwikkeling self te kan inisieer en onafhanklik te kan bestuur.

Dit het geblyk dat slegs een van die projekte die leerders byvoorbeeld aanmoedig om self onderwerpe te inisieer wat vir hulle van belang is. Die leerders moet juis onderwerpe inisieer

waaroor hulle meer kennis verlang sodat hulle uiteindelijke hul eie omstandighede kan verbeter en ook enige toekomstige behoeftes sal kan aanspreek.

Verder het elke projek tog die leerders nuwe vaardighede aangeleer. Die projekte, veral Resolofetse en Potchefstroom Secondary School skole, het die leerders blootstelling gegee aan verskeie sportsoorte, besigheidsbestuur, gemeenskapsprojekte en leierskapvaardighede waarvan hulle nie op enige ander wyse sou van kennis kon neem nie. Die doel van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekte is juis om die leerders op te lei en te help om eienaarskap te neem van hulle eie vooruitgang. Die projek behels dat bemagtiging in die sin van vaardighede wat aangeleer word, wel plaasvind.

Die waarneming het wel getoon dat bemagtiging in terme van selfonderhouding nog nie bereik is nie. Die leerders en die onderwysers maak tans te veel staat op die projekteleiers van SJGD om die projek te kan behartig en die projekteleiers maak nie tans gebruik van die leerders se bestaande kennis en hulpbronne om selfonderhoudend op te tree nie. Dus is daar ruimte vir verbetering om die leerders en die onderwysers te bemagtig, sodat hulle self hulle probleme kan aanspreek om volhoubaarheid van die projek te bewerkstellig.

#### **4.3.4 Kultuur**

Kulturele diversiteit in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort sensitief hanteer te word en die kommunikasie en ontwikkelingspraktyke moet daarvolgens aangepas word. Die inheemse kennis van die gemeenskap, tesame met die kennis van die eksterne kundiges, behoort die gemeenskap te bemagtig om self doelwitte en oplossings vir die gemeenskap se behoeftes te identifiseer.

##### **4.3.4.1 Kennis van kultuur**

Die leerders van Potchefstroom Secondary School is van mening dat ras nie so 'n groot rol soos hulle verskillende agtergronde speel nie. Die betrokke rasse by die skole is ondermeer kleurling, swart en Indiër Suid-Afrikaners. Toe die leerders saam met die kindertjies uit verskillende rasse in die park gaan speel, het dit hul eie kinderjare se herinneringe teruggebring en was dit vir hulle spesiaal om iets terug te kon gee aan die kinders wat vir die leerders bekend was.

Volgens die projekteleiers en onderwysers van die verskillende projekte leer hulle mekaar se kulture ken en gee die projek erkenning aan die verskeie kulture se voorkeure. Volgens die onderwyser van Potchefstroom Secondary School kan kultuur 'n merkwaardige bydrae maak tot

die sukses van die projek, mits 'n mens die kultuur verstaan en in ag neem in die projekbeplanning en -implementering.

Volgens Resolofetse Secondary School se leerders is dit belangrik om verskillende kulture en agtergronde in een groep te sit omdat dit die geleentheid bied om mensekennis op te doen en van mekaar te kan leer. Elkeen wil graag groei en elkeen se kultuur vorm hom, so deur om meer oor mekaar se kulture te leer gee jou insig en kennis wat jou meer ingelig maak. Dit gee die geleentheid om ander mense se sieninge te verstaan en dit dra by tot respek vir mekaar. Respek is volgens al die leerders van die onderskeidelike projekte 'n belangrike waarde wat getoon moet word teenoor kulturele verskille. Die leerders stel ook dat dit belangrik is dat die projekteleiers die leerders se kultuur moet ken, aangesien dit die projekteleiers help om die leerders se behoeftes beter te verstaan en hulle kommunikasie met hulle aan te pas. Daar is weder- sydse respek vir alle leerders, die onderwyser, die projekteleier en hulle komitee se kulture.

Die projekteleiers se verantwoordelikheid volgens die literatuur is om die gemeenskap se inheemse kennis in terme van hulle kennis om hulle eie hulpbronne te kan identifiseer en kennis oor hulle kultuur te gebruik in die projek (kyk paragraaf 2.3.5). Die waarneming het gewys dat die leerders tydens aksies hulle kultuur verduidelik aan die projekteleiers en al die verkillende projekteleiers gedurende aksies die leerders aanmoedig om hulle meer te leer oor die leerders se kultuur.

#### **4.3.4.2 Sensitiwiteit teenoor kultuur**

Volgens die leerders en onderwyser van Potchefstroom Secondary School word elkeen se kultuur in die projek gerespekteer en aanvaar. Die projek is aanpasbaar ten op sigte van kulturele verskille en word in ag geneem tydens aktiwiteite. So byvoorbeeld kry die Moslem-leerlinge wat betrokke is by die projek altyd die geleentheid om te bid in hulle vasgestelde tye. Alle vergadering en aksies word ook daarby aangepas. Volgens die projekteleier is kultuur 'n uitdaging. Dis 'n voorkeur by die NWU-Potchefstroomkampus en SJGD om te bid voor aksies, maar in die geval van die projek dit nie wenslik is omdat daar verskillende voorkeure in gelowe is nie. Alle verversings, kosse en soetgoed wat by die aksies uitgedeel word moet die "Halaal"-teken op hê. Die projekteleier poog om hierdie kultuurverskille in ag te neem in die beplanning van die projek en skep sy geleenthede tydens aksies vir die leerders om te sê as hulle nie saamstem met die onderwerpe wat hulle bespreek en word hulle dan nie verplig om deel te neem aan die aksie nie.

Al drie skole gebruik Engels as onderrigtaal. Hierdie taal is ook die enigste gemeenskaplike taal wat alle rolspelers van die projek verstaan en daarom kommunikasie tussen almal moontlik

maak. Volgens al die rolspelers is dit 'n internasionale, aanvaarbare taal wat al die kulture in Suid-Afrika saambring. Die leerders is ook verder daarvan oortuig dat hulle deur in Engels te kommunikeer leer om die taal beter te kan praat want hulle sukkel oor die algemeen om hulleself uit te druk in die taal.

Die leerders van Boitshoko CJSS en Resolofetse Secondary School is van mening dat die projek wel sensitief is teenoor die leerders se kulture, maar kon geen voorbeelde hiervan uitlig nie. Die onderwysers en projekteier van hierdie twee projekte kon ook geen voorbeelde van hoe hulle sensitief met die projek omgaan uitlig nie. Hulle het net gemeen dat hulle mekaar se kulture respekteer en geen oordeel of ongevoeligheid teenoor elkeen se voorkeure en opinies ten toon stel nie.

#### **4.3.4.3 Aanpassings tot kultuur**

Die enigste projek wat na aanleiding van die veldwaarnemings wel aanpassings gemaak het tot die projek is Potchefstroom Secondary School. Volgens die leerders en die projekteier is almal in die projek baie verdraagsaam teenoor elkeen se kultuur. Die Indiër-leerders wat by die projek betrokke is, kry byvoorbeeld die geleentheid om na skool te bid. Alle vergadering en aksies word ook daarby aangepas (kyk paragraaf 2.3.5).

Volgens die projekteier van Boitshoko CJSS is almal Christene. Tydens die eerste aksie moes elkeen vrae antwoord en hulleself uitbeeld sodat die projekteier die leerders kon leer ken. Die projekteier bid voor elke aksie en is van mening dat die leerders die handeling goedkeur. Die navorser het gevind dat die leerders geen beswaar teenoor die wyse waarop die projek aangebied het nie.

Die waarnemings van die navorser het getoon dat geen ander aanpassings ten opsigte van kulturele verskille in die projek gemaak is nie. Die projekteiers beperk kultuur tot twee aspekte, naamlik taal en geloof en het daarom slegs kommentaar oor die twee aspekte van die leerders se kultuur gelever en in ag geneem in die projek. Volgende word die algehele gevolgtrekking gemaak tot kultuur.

#### **4.3.4.4 Algehele gevolgtrekking: Kultuur**

Die leerders van Potchefstroom en Resolofetse Secondary School is van mening dat kulturele identiteit in ag geneem word in die projekbeplanning. Deur ag te slaan op die gemeenskappe se unieke behoeftes en kulturele identiteit word kennis oor die verkillende rolspelers verkry en kan die projek daarvolgens aangepas word om die leerders se voorkeure in ag te neem.

Die projekteier van Potchefstroom Secondary School erken dat kultuur 'n uitdaging is in die projek en haar aanpassings tot die projek is 'n bewys dat sy ag slaan op die leerders se unieke behoeftes ten spyte van haar eie oortuigings.

Hoewel die bevindinge wys dat daar wedersydse respek vir die diverse kulture van die verskillende rolspelers is, is dit noodsaaklik vir SJGD se projekteiers om meer ingelig te wees oor die bevoorreedes se kultuur voor die projek beplan word. Die projekteiers moet ook 'n groter poging aanwend om projek-evaluering aan te pas sodat dit die leerders se persepsie oor hoe die projekteiers ag slaan op die leerders se kultuur in die projek te evalueer.

Elke projek se motief is opreg. Die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek se doel is om leerders op te lei om goeie ambassadeurs vir hulle skool te wees en beter lewenskeuses te maak. Tog is gevind dat daar met elke projek elemente ontbreek waaraan die projekteiers moet aandag gee om die projek meer volhoubaar te maak.

#### **4.4 Gevolgtrekking**

Hierdie hoofstuk bespreek die bevindinge wat gemaak is vanuit die empiriese ondersoek oor die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek. Vanuit semi-gestruktureerde onderhoude met die projekteiers en onderwysers van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek, fokusgroepe met die leerders en waarnemings deur die navorser se deelname aan die projek is die volgende gevind:

Uit al die semi-gestruktureerde onderhoude kom dit na vore dat leerders nie betrek word op alle vlakke van deelname in terme van die beplannings-, uitvoerings- en evalueringsfases van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek nie. Leerders word op geen manier genader om insette te lewer oor wat hulle persoonlike behoeftes en doelwitte vir die groter projek is nie, maar slegs binne 'n beperkte raamwerk oor onderwerpe in aksie-temas wat volgens die projekteiers van belang is. Gevolglik kan die aanname gemaak word dat daar wel dialogiese kommunikasie plaasvind tydens die aksies, maar dat die kommunikasie tydens die **beplanning** van die projek slegs eenrigting van aard was en dat die kommunikasie van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek vervolgens meer eenrigting van aard was.

Volgens die teorie moet daar dialoog plaasvind om deelname vanaf leerders aan die projek aan te moedig. Uit die fokusgroepe met al drie die projekteiers en leerdergroepe blyk dit dat die kommunikasie tussen die leerders en die projekteiers wel deelnemend van aard is. Tog het die waarneming gewys dat dit net in twee van die drie projekte werklik die geval is. Resolofetse Secondary School is die enigste skool waar dialogiese kommunikasie in alle fases van die

projek plaasvind en werklik die aktiwiteite volgens die leerders se behoeftes beplan en uitvoer. Die gebrek aan dialogiese kommunikasie in alle fases en op alle vlakke van deelname beperk die leerders se optimale ontwikkeling. Hulle eie kennis en bestaande vaardighede word nog nie ingespan om die leerders se onmiddellike lewensomstandighede en probleme wat hulle ondervind aan te spreek nie.

Die ideaal sou wees dat die projek die leerders bemagtig en motiveer om op die hoogste vlak moontlik deel te neem ten einde 'n leier van die leerders aan te stel om die inisiatiewe van die groep te implementeer en te bestuur dat die projek eie is aan die gemeenskap (kyk paragraaf 2.3.4). Sou hierdie betrokkenheid 'n sekere verantwoordelikheid vanaf 'n leier vereis, sal hy voel dat hy 'n onmisbare rol speel in die projek en selfvertroue vind om leiding te neem in die proses. Hierdie rol het ook tot gevolg dat die leerders bemagtig word om eienaarskap te vat en sy intellektuele vermoëns en potensiaal te bevorder. Mense sal net **selfonderhoudend** kan optree as hulle hul hulpbronne, eie kennis, insigte ensovoorts kan aanwend tydens die ontwikkelingsproses (kyk paragraaf 2.3.4). Na aanleiding van die besprekings oor die bevindinge, kan die gevolgtrekking gemaak word dat al drie projekte poog om die leerders te bemagtig maar dat slegs twee van die projekte wel daarin slaag. Daar is nog heelwat ruimte vir verbetering in die Boitshoko CJSS projek.

Potchefstroom Secondary School is die enigste projek wat werklik erkenning gee aan die leerders se kultuur en die projek daarvolgens aanpas. Die ander twee projekte het gemeen dat hulle ag slaan op die kulturele identiteit van die verskillende rolspelers, maar die waarneming getuig anders. Dus is daar nog heelwat ruimte in die projekte om inheemse kulturele kennis van leerders in die projek in ag te neem en te gebruik om die projek daarvolgens aan te pas ten einde die projekdoelwitte te bereik.

Die algehele gevolgtrekking kan gemaak word dat Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek nie optimaal gebruik maak van die voorgestelde deelnemende benadering se beginsels wat die literatuur voorstel om leerders te betrek, bemagtig en te ontwikkel nie. Daar is nog verskeie indikatore wat nog aandag moet geniet en heelwat ruimte vir verbetering in al drie projekte om die projekte deelnemend en volhoubaar te maak.

Die belangrikste gevolgtrekkings wat gemaak is in die projek oor die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek word in die volgende hoofstuk bespreek.

## **HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKING EN SLOT**

### **5.1 Inleiding**

In hoofstuk 1 is verduidelik dat in hierdie studie ondersoek ingestel is na die aard van die kommunikasie wat plaasvind tussen die verskillende, betrokke belangegroepe van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek. Meer spesifiek is geargumenteer dat kommunikasie tussen die belangegroepe in lyn met die basiese beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie behoort plaas te vind.

Hoofstuk 2 het die grondliggende teoretiese beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie volgens die belangrikste, beskikbare literatuur uiteengesit om navorsingsvraag 1.3.1 te beantwoord.

In hoofstuk 3 is 'n opsommende raamwerk van die kwalitatiewe navorsingsontwerp en navorsingsmetodes wat gevolg is om die navorsingstema te ondersoek, bespreek. Die voor- en nadele van die kwalitatiewe navorsingsbenadering en die spesifieke metodes is bespreek om die motivering vir sowel as die toepassing daarvan in die studie uit te lig. Die uitdagings wat die navorser ervaar het tydens die studie is ook bespreek.

In hoofstuk 4 is die bevindinge van die empiriese ondersoek van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek bespreek. Die inligting, wat deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en deelnemer-waarnemingmetodes ingesamel is, is aan die hand van die rigtinggewende teoretiese uitgangspunte wat in Hoofstuk 2 gestel is ontleed.

In hierdie hoofstuk word die hoofgevolgtrekkings en opsommings wat na afloop van die studie gemaak is, bespreek ten einde die navorsingsvrae te beantwoord. 'n Oorsig van die studie word gegee deur te verwys na die agtergrond van die studie en die navorsingsbenadering wat gebruik is om die algemene navorsingsvrae te beantwoord. Laasgenoemde vrae is gebruik as basis om die algehele gevolgtrekking van hierdie studie te formuleer.

### **5.2 Beantwoording van navorsingsvrae**

Vervolgens word die spesifieke navorsingsvrae beantwoord ten einde die algemene navorsingsvraag te beantwoord.



## 5.2.1 Toepaslike beginsels van die deelnemende benadering binne die konteks van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek

Die eerste navorsingsvraag het in hoofstuk 2 aan die orde gekom, naamlik:

*Watter belangrikste beginsels van die deelnemende benadering tot ontwikkelingskommunikasie is toepaslik binne die konteks van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek?*

Om die eerste navorsingsvraag te beantwoord is 'n oorsig oor die verskillende benaderings tot ontwikkeling bespreek ten einde die deelnemende benadering as normatiewe benadering te beskryf. Hoewel die deelnemende benadering as normatiewe benadering aanvaar word vir ontwikkelingskommunikasie, is daar nie altyd eenstemmigheid oor wat presies deelnemende kommunikasie veronderstel nie. Na aanleiding van die literatuur is bepaalde beginsels geïdentifiseer wat wel vir die bepaalde konteks van die studie toepaslik is om deelnemende kommunikasie in die projek te evalueer. Hierdie beginsels van deelnemende kommunikasie, naamlik deelname, dialoog, bemagtiging en kulturele identiteit behoort die kommunikasie tussen die leerders, onderwysers en die projekteleiers te rig.

In hoofstuk 2 is hierdie beginsels vervolgens opgesom in teoretiese uitgangspunte wat kriteria gebruik is om die kommunikasiepersepsies en –ervaring van die belangegroep van die projek te evalueer om sodoende die algemene navorsingsvraag te beantwoord.

Hierdie beginsels wat toepaslik in die konteks van die studie is, word kortliks voorgehou.

- Deelname

Teoretiese uitgangspunt 1: deelname

*Die gemeenskap binne die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek behoort deel van die inligting, beplanning, uitvoering en evalueringfase van die projek te wees. Die opvoedkundige aard van die projek maak dit nie moontlik dat deelname in elke fase op die boonste drie range van Arnstein se leer kan val nie, maar moet minstens in die beplannings- en inligtingsfases op die vlak van vennootskap geskied.*

- Dialoog

Teoretiese uitgangspunt 2: dialoog

*Dialoog binne die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort wederkerig van aard te wees, waar alle rolspelers as gelyke vennote geag word en gelyke geleentheid het om aan gesprekke deel te neem en insette te lewer.*

- Bemagtiging

Teoretiese uitgangspunt: bemagtiging

*Ten einde bemagtig te word, behoort die gemeenskap in die Pick a leader leierskapontwikkelingsprojek die kennis en die vaardighede wat hulle tydens die projek bekom het te kan gebruik om die projek self volhoubaar te kan bestuur.*

- Kulturele identiteit

Teoretiese uitgangspunt 4: kulturele identiteit

*Kulturele diversiteit in die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek behoort sensitief hanteer te word en die kommunikasie en ontwikkelingspraktyke moet daarvolgens aangepas word. Die inheemse kennis van die gemeenskap, tesame met die kennis van die eksterne kundiges, behoort die gemeenskap te bemagtig om self doelwitte en oplossings vir die gemeenskap se behoeftes te identifiseer.*

Die navorsingsvraag kan nou na aanleiding van hierdie inligting beantwoord word.

Die vier beginsels in die deelnemende benadering wat as toepaslik geag is in die konteks van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek, is *deelname, dialoog, bemagtiging* en *kulturele identiteit*. Die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojekbelangegroepes het die verantwoordelikheid om die deelnemende benadering se basiese beginsels in die projekbeplanning, uitvoering en evaluering te volg om ten einde die projekdoelwitte te bereik.

Die tweede stap in die navorsingsproses was om die geïdentifiseerde beginsels te gebruik om die persepsies van die belangegroepes oor die aard van die kommunikasie te ondersoek deur middel van 'n empiriese navorsingsproses. Die resultate oor die bestuur en leerders se persepsies oor die aard van die kommunikasie tussen rolspelers is in hoofstuk 4 bespreek met die doel om die tweede, derde en vierde navorsingsvrae te beantwoord.

## **5.2.2 Persepsies van projekteiers oor die aard van die kommunikasie**

Die tweede navorsingsvraag het in hoofstuk 4 aan die orde gekom, naamlik:

*Wat is die persepsies van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojekteiers oor die aard van die kommunikasie met die projek se betrokke belangegroep?*

Die persepsies van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojekteiers word volgende onder die beginsels van die deelnemende benadering bespreek.

### **5.2.2.1 Deelname aan die beplannings-, uitvoerings- en evalueringsfases op die vlak van vennootskap**

Volgens die teoretiese uitgangspunt van deelname is dit belangrik om leerders deel te maak van die beplanning, uitvoering en evaluering van aksies sodat hulle self hulle behoeftes kan artikuleer en daar nie vooraf besluit word wat hulle behoeftes is nie. Die blyk uit die bespreking in afdeling 4.3.1 dat die projekteiers die aksies in die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek beplan, bestuur en fasiliteer. Die projekteiers was van mening dat dit hulle verantwoordelikheid is om die beplanning van die projek vooraf te doen en die bemagtigingsdoelwitte self te bepaal. Hulle verduidelik dat die leerders op geen wyse by die beplanning van die aksies betrek word nie en geen geleentheid word aan leerders gegee om insette te lewer of om hulle behoeftes aan die projekteiers te kommunikeer nie.

Volgens die projekteiers poog hulle om leerders so ver moontlik te betrek by die uitvoering van elke aksie en aktiwiteit wat hulle aanbied. Die projekteiers poog om deur middel van 'n beloningstelsel byvoorbeeld 'n sertifikaat aan die einde van die projek, die leerders aan te moedig om aksies by te woon en deel te neem aan die projek se gesprekvoeringe.

Die projekteiers se persepsies rakende die terugvoer vanaf leerders oor hulle persepsies en ervarings van die projekaksies en aktiwiteite verskil. Die leerders van Boitshoko CJSS kry nie formeel 'n geleentheid om terugvoer te gee na elke aksie nie, omdat die projekteier glo dat die aksies se tydsbeperking nie ruimte laat vir terugvoer nie. Daarteenoor is die projekteiers by Resolofetse en Potchefstroom Secondary School van mening dat die terugvoer vanaf leerders belangrik is om die doeltreffendheid van elke aksie bepaal en hulle genoegsame geleentheid skep vir evaluering van elke aksie.

Om die gemeenskap in te lig oor hulle regte, verantwoordelikhede en voorstelle vir ontwikkeling is die eerste stap van deelname (Arnstein, 1969:216). Wanneer die gemeenskap egter geen terugvoer mag lewer na afloop van aksies of hulle eie behoeftes kan deel aan die begin van die

projekbeplanning nie, is hierdie rang nog nie deelnemend nie. Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die leerders nog nie op die vlak van vennootskap op rang se, soos voorgestel deur die studie, deelneem aan die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek nie.

#### **5.2.2.2 Dialoog**

Soos in afdeling 4.3.1 bespreek is, is die projekteleiers van mening dat die kommunikasie tussen hulle en die leerders oop is. Die projekteleiers ervaar die kommunikasie tussen hulle, die komitee en die leerders as dialogies van aard, waar hulle op 'n gelyke, informele vlak met mekaar kan kommunikeer. Die projekteleiers argumenteer dat met verloop van tyd, die leerders, die projekteleier en die komitee dele mekaar leer ken het. Volgens die projekteleiers het hulle 'n verhouding gebou met die leerders en het hulle en die leerders eerlik met mekaar op 'n informele vlak gesels oor aksie-onderwerpe en wat die leerders daaruit geleer het en daaroor dink. Al drie projekteleiers was ook onder die indruk dat hulle die leerders as gelyke vennote nader en dat hulle ag slaan op die leerders se opinies en insette. Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die projekteleiers van mening is dat die leerders genoegsame geleentheid kry om insette te lewer en die kommunikasie tussen die projekteleiers en leerders wederkerig met mekaar kommunikeer.

Dialoog wat wederkerig van aard en op 'n gelyke vlak geskied vind nie tussen alle rolspelers plaas nie. Die projekteleiers beskou die dialoog tussen hulle en die onderwysers as formeel van aard en stel dat dit nie op so 'n gereelde basis plaasvind nie. Hulle kommunikeer slegs telefonies met mekaar oor die logistieke reëlins van die projek en voer verder aan dat hulle nie genoegsame ondersteuning vanaf die onderwysers kry nie. Dus vind daar nie wederkerige kommunikasie plaas tussen die projekteleiers en die onderwysers nie en ag hulle nie mekaar as gelyke vennote wat saamwerk op die probleme in die projek aan te spreek nie.

#### **5.2.2.3 Bemagtiging**

Die persepsies van die projekteleiers het verskil oor die verskeie konstrunkte wat bemagtiging veronderstel. Die projekteleiers van Boitshoko CJSS en Potchefstroom Secondary School het gemeen dat die verlore projekhandleiding meer vryheid aan hulle besorg het om hulle eie onderwerpe onder bespreking voor te stel vir die jaar. Hulle was van mening dat dit die projekteleiers se verantwoordelikheid is om onderwerpe vir die aksies te inisieer wat die leerders sal ontwikkel om beter leiers vir hulle skool te wees. Die projekteleier van Resolofetse Secondary School is die enigste projekteleier wat van mening is dat die onderwerpe volgens die leerders en die onderwyser se behoefte geïnisieer moet word.

Al drie die projekteleiers was van mening dat die projek die leerders verskeie vaardighede aanleer wat hulle in die toekoms sal kan gebruik om beter keuses te maak en oplossings vir hulle probleme te vind.

Die projekteleiers het gemeen dat die bemagtigingsdoelwit van die projek is om die leerders van die geleentheid te voorsien om te groei deur selfstandige besluite te neem in verskillende samelewingsomstandighede en alles wat hulle geleer het in die projek te kan gebruik om beter ambassadeurs vir hulle skole en gemeenskappe te kan wees.

Verder verduidelik die projekteleiers dat hulle die komitee oplei om die volgende jaar die projek te bestuur en dat hulle die opleiding van die komitee sien as 'n poging tot volhoubaarheid van die projek om voort te gaan.

Die projekteleiers van Potchefstroom- en Resolofetse Secondary School se mening is dat die leerders self uitdagings in die projek bestuur en dat hulle die leerders aanmoedig om dit self te bestuur sodat hulle bemagtig kan word om self oplossings vir probleme te vind. Daarteenoor verduidelik die projekteleier van Boitshoko CJSS dat hy uitdagings moet bestuur omdat dit deel van sy verantwoordelikhede is.

Laastens kan die gevolgtrekking gemaak word dat die enigste gemeenskap wat tot dusver bemagtig word die gemeenskap van Resolofetse Secondary School is met die groentetuin- en herwinningsprojekte. Die projekteleier is van mening dat die leerders 'n behoefte het om die gemeenskap te betrek in hulle ontwikkelingsproses om te bewys dat hulle waardig is en te kan lei deur die voorbeeld wat hulle stel.

#### **5.2.2.4 Kulturele identiteit**

Volgens die deelnemende benadering moet die projekteleier die gemeenskap se kultuur sensitief hanteer en die kommunikasie en ontwikkelingspraktyke daarvolgens aanpas. Die projekteleier moet die inheemse kennis van die gemeenskap, tesame met die kennis van die eksterne kundiges, verweef in die projek.

Die projekteleiers is van mening dat hulle genoegsame inligting tydens die projek verkry oor al die rolspelers se verskillende kulturele agtergronde. Hulle is van mening dat hulle die geleentheid aan die leerders aan die begin van die termyn gegee het om hulle kultuur te verduidelik en ten toon te stel.

Die projekteleiers is onder die indruk dat die verskillende rolspelers mekaar se kulture verstaan en dit respekteer en dat die projekteleiers ten alle tye sensitief is teenoor die kulturele verskille van die leerders en die onderwysers.

Die enigste projek wat wel aanpassings gemaak het in terme van die kulturele verskille van die leerders is die Potchefstroom Secondary School se projekteleier. Alle verversings, kosse en soetgoed wat by die aksies uitgedeel word, het die projekteleier aangekoop met die "Halaal"-stempel op. Die ander twee projekteleiers was van mening dat die projek sensitief is teenoor die leerders se kultuur en dit ten alle tye in ag neem, alhoewel daar geen voorbeelde van aanpassing uitgewys kon word nie.

### **5.2.2.5 Gevolgtrekking van die projekteleiers se persepsies**

Die persepsies van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojekteleiers is dat hulle die leerders aangemoedig het om deel te neem aan die uitvoering en evaluering van aksies en genoegsame geleentheid geskep het vir die leerders om hulle behoeftes vir projekaksies te kommunikeer. Hulle was ook van mening dat hulle kommunikasie met die leerders veral grotendeels aan die beginsels van dialoog, bemagtiging en kulturele identiteit voldoen. Die projekteleiers het erken dat daar nog heelwat uitdagings in die deelnemende kommunikasie met die onderwysers is.

Vervolgens sal daar op die persepsies van die onderwysers gefokus word om navorsingsvraag 3 te beantwoord. Die persepsies van die onderwysers sal weer volgens die beginsels van die deelnemende benadering uiteengesit word.

### **5.2.3 Persepsies van onderwysers oor die aard van die kommunikasie**

Die derde navorsingsvraag het ook in hoofstuk 4 aan die orde gekom en word volgens die beginsels van die deelnemende benadering tot die vraag bespreek:

*Wat is die persepsies van die betrokke onderwysers oor die aard van die kommunikasie met die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojekteleiers?*

#### **5.2.3.1 Deelname**

Volgens die bespreking in paragraaf 4.3.1 blyk dit dat die onderwysers saamstem dat alle aksies en aktiwiteite soms tot 'n jaar vooruit beplan word deur die projekteleier en sy komitee. Die onderwysers meen dat die projekteleiers aan die begin van die termyn dan die aksietemas en doelwitte vir die jaar met die onderwysers bespreek en aan die einde van elke kwartaal die onderwysers nader om die projek te evalueer. Volgens die onderwysers neem hulle en die

leerders nie aan die beplanningsprosesse deel nie en woon die onderwysers ook nooit self die aksies by nie.

Die onderwysers neem wel aan dat die projekteiers die leerders aanmoedig om deel te neem aan aktiwiteite. Die onderwysers moet egter betrokke wees om te weet hoe 'n groep funksioneer, sodat onderwerpe aangespreek kan word wat toepaslik is vir die leerders om hulle deelname aan te moedig.

Die onderwysers is van mening dat die leerders wel genoegsame geleentheid kry om terugvoer te gee oor die aktiwiteite en dat die projekteiers wel aandag aan hierdie evaluasies gee om verbeteringe aan die projek te bring.

Ten laaste kon die onderwysers geen kommentaar lewer oor die vlak van deelname van die leerders nie, omdat hulle self nooit enige aksies bywoon nie. Die onderwysers was wel van mening dat die projek deelname op die hoogste vlak voorstel omdat die leerders terugvoer gee en deelneem aan die uitvoering van die aksies. In die praktyk verwys laasgenoemde persepsie vanaf die onderwysers na die vyfde rang van deelname, naamlik die gemeenskap te probeer paai. Die leerders kry eers aan die einde van die projek kans om insette te lewer, maar oefen geen invloed uit op die ontwerp van die program wat eintlik ten bate van hulle ontwikkeling beplan is nie.

Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die persepsies van die onderwysers wel wys dat die projek deelnemend is, hoewel hulle geen voorbeelde daarvan kon uitlig nie.

### **5.2.3.2 Dialoog**

Die onderwysers is van mening daar 'n oopdeur-beleid in die kommunikasie tussen die rolspelers is. Elke rolspeler het volgens die onderwysers die reg om hulle opinie, bekommernis en uitdagings met die res van die groep te deel en hulle luister na mekaar wanneer die ander een praat.

Volgens die onderwysers kommunikeer die leerders en die projekteiers met mekaar in groepsverband, spanwerk en debattering waar almal gelyke vennote is en saam moet werk en saam oplossings vir probleme moet vind. Volgens die onderwysers kry die leerders die geleentheid om met die projekteiers te kommunikeer oor watter uitdagings hulle beleef, maar hulle onbetrokkenheid bevraagteken hulle mening, omdat hulle feitlik geen voorbeelde daarvan kan uitlig nie. Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die onderwysers onder die indruk is dat daar wedersydse kommunikasie tussen die rolspelers is, dat die projekteiers geleentheid

skep vir gelyke insette vanaf die leerders en dat almal in 'n gelyke vennootskap in die kommunikasieproses is.

### **5.2.3.3 Bemagtiging**

Volgens die onderwysers is die onderwerpe onder bespreking ondermeer verhoudinge, self-ontdekking, ontwikkeling van leierseienskappe, dwelms en ander sosiale kwessies. Verskillende onderwerpe word bespreek, maar die relevantste onderwerp volgens die onderwysers is die grootste sosiale kwessie by skole *dwelmmisbruik*. Die onderwysers beklemtoon dat hierdie onderwerpe geïnisieer word deur die projekteleiers en dat dit waarlik onderwerpe is wat die sosiale kwessies in die skool aanspreek.

Volgens die onderwysers poog die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek om leerders met die nodige vaardighede en kennis toe te rus oor relevante onderwerpe in die sosiale konteks van die leerders om werklike lewenskwessies en probleme te hanteer. Die onderwysers is ook van mening dat die projek daarin slaag om die leerders nuwe vaardighede aan te leer en hulle leer om uitdagings self te bestuur.

Volgens die onderwysers is die grootste rolspeler van die projek die projekteleiers, omdat die projek so afhanklik is van die finansies, bestuur en kundigheid vanaf die NWU. Hulle erken wel dat die leerders die kern van die projek is, maar is van mening dat die projek op geen wyse sonder die projekteleiers kan funksioneer of voortgaan nie. Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die onderwysers van mening is dat die projek nie volhoubaar sal geskied sou die projekteleiers onttrek nie.

Laastens is die onderwysers onder die indruk dat die projek tans te min leerders betrek om waarlik die gemeenskap te bemagtig en sou hulle meer leerders by die projek wou betrek.

Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die onderwysers van mening is dat die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek daarin slaag om die leerders te bemagtig, alhoewel hulle persepsie oor bemagtiging nie dieselfde konsepte veronderstel soos die studie voorstel nie.

Vervolgens word die onderwysers se persepsies oor kulturele identiteit bespreek.

### **5.2.3.4 Kulturele identiteit**

Na aanleiding van afdeling 4.3.3 is kultuur 'n bepalende faktor tot die sukses van die projek volgens die onderwysers. Die onderwysers is van mening dat indien kultuur as konsep ten volle verstaan, in ag geneem en implementeer word in die projek, dit as middel tot suksesvolle ontwikkeling kan dien.



Die onderwysers is van mening dat die projekteleiers en die leerders wedersydse respek aan die verskille tussen elke kultuur toon. Hulle is verder van mening dat die projek poog om mense se persepsies te verbreed teenoor ander rolspelers se kulturele voorkeure en dat die projekteleiers die aktiwiteite daarvolgens aangepas.

### **5.2.3.5 Gevolgtrekking oor die onderwysers se persepsies**

Die persepsies van die onderwysers toon aan dat die projek grotendeels aan al die vereistes van die beginsels van deelname, dialoog, bemagtiging en kulturele identiteit voldoen. Daarteenoor is daar ook altyd ruimte vir verbetering in terme van groter gemeenskapsdeelname om 'n groter impak op die omgewing te maak. Die onderwysers is van mening dat 'n groter groepsdeelname aan die projek meer blootstelling aan die gemeenskap gaan gee oor die doel van die projek en wat die leerders daaruit leer om in hulle gemeenskap 'n verskil te maak. Die waarneming het wel getoon dat die deelnemende kommunikasie tussen die onderwysers en die ander rolspelers nog heelwat uitdagings inhou om aan die beginsels van die deelnemende benadering te voldoen. Sou die onderwysers deelneem aan alle fases van die beplanning-, uitvoering- en evalueringsfase van die projek en die kommunikasie wedersyds, op 'n gelyke vlak tussen hulle en die ander rolspelers plaasvind; sou hulle saam die ander rolspelers verbeteringe vir die projek kon voorstel.

Nou word daar aandag gegee aan die siening van die bevoordeeldes van die projek om navorsingsvraag 4 te beantwoord.

### **5.2.4 Persepsies van leerders oor die aard van die kommunikasie**

In hoofstuk 4 het die vierde navorsingsvraag aan die orde gekom, naamlik:

*Wat is die persepsies van die betrokke leerders by die projek oor die aard van die kommunikasie met die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojekteleiers?*

Die persepsies word volgens die beginsels van die deelnemende benadering bespreek.

#### **5.2.4.1 Deelname**

Volgens die leerders beplan die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojekteleiers die aksies en aktiwiteite en neem hulle as leerders slegs deel aan aksies. Die leerders is van mening dat hulle met die eerste ontmoetingsaksie hulle behoeftes en verwagtinge met die projekteleiers kon deel. Na afloop van dié ontmoetingsessie daag die leerders bloot by die aksie op en neem deel aan die aktiwiteit wat vooraf vir hulle verduidelik word.

Al drie projekte se leerders is van mening dat hulle tydens die uitvoering van die aksies deelneem aan die besprekings. Die projekteleiers maak ten alle tye seker dat die leerders verstaan wat die doel van die aksie is en wat van die leerders verwag word om die aksie uit te voer. Die leerders is van mening dat hulle elkeen 'n bydra in die projek lewer tot die groep en dat hulle mekaar aanspreeklik hou om aksies by te woon sodat hulle as groep saam kan werk om beter leiers vir hulle skool te wees. Die leerders kry ook 'n sertifikaat aan die einde van die termyn as hulle meer as 70% van die aksies bygewoon het.

Verder is die leerders van mening dat hulle wel deelneem aan die evaluasieproses, omdat hulle na elke aksie terugvoer gee oor die ervaring van elke aktiwiteit, wat hulle van gehou het en watter verbeteringe daar aangebring kan word. Alhoewel die leerders nie kon aandui om hulle terugvoeri enige doel dien nie, kan die gevolgtrekking gemaak word dat hulle wel van mening is dat hulle deelneem aan die evaluering van die projek.

Die leerders se terugvoer gee aanleiding tot verkillende gevolgtrekkings wat oor die vlak van deelname in elke projek gemaak kan word. Die leerders van Boitshoko CJSS funksioneer op die eerste vlak van deelname waar die gemeenskap wat ontwikkeling verlang, die aksies bywoon en onderrig en geadviseer word om die projek te ondersteun sonder om enige insette te lewer oor hulle eie behoeftes vir ontwikkeling. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die leerders van Boitshoko CJSS op die rang van manipulasie op die onderste vlak van deelname deelneem.

Daarteenoor funksioneer Potchefstroom Secondary School op die tweede vlak waar die leerders se evaluering nog geen doel dien nie en hulle insette nie die ontwerp van die projek beïnvloed nie. Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat hulle op die middelste vlak van skyngenaarpraktiek deelneem wat nog nie ten volle deelnemend is nie.

Resolofetse Secondary School se terugvoer wys dat hulle op die derde vlak van deelname funksioneer waar hulle en die projekteleiers onderhandel en gesamentlik op 'n gelyke vlak ontwikkelingsdoelwitte opstel en oplossings vind. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat hulle wel op die sesde rang van vennootskap, soos deur die studie veronderstel is, aan die kommunikasieprosesse in die projek deelneem.

#### **5.2.4.2 Dialoog**

Na aanleiding van bespreking 4.3.1 is die leerders van mening dat die projekteleiers baie aandag aan wederkerige kommunikasie tydens aksies gegee het en die leerders aanmoedig om insette te lewer. Die leerders van al drie projekte het die kommunikasie tussen hulle en die projekteleiers

as oop, toeganklik en informeel beleef. Die leerders is van mening dat die projekteleiers na hulle luister en elkeen se opinie as belangrik beskou.

Die leerders se mening verskil oor die dialoog met die onderwysers. Boitshoko CJSS se leerders beskou die kommunikasie met hulle hoof as ontoeganklik, omdat sy hulle idees en voorstelle ten alle tye ignoreer. Potchefstroom en Resolofetse Secondary Schools het daarenteen hulle onderwysers as toeganklik ervaar, met wie hulle met vrymoedigheid wedersyds kon kommunikeer. Die leerders is van mening dat die onderwysers gereeld leiding en advies aangebied het wanneer hulle uitdagings beleef het.

Die leerders meen ook dat die projekteleiers eerlike, opregte kommunikasie tussen die leerders aanmoedig en hulle as gelyke vennote op 'n informele wyse nader in die kommunikasieprosesse.

Hoewel die projek vooraf beplan word, is die leerders van Potchefstroom en Resolofetse Secondary Schools van mening dat die projekteleiers die leerders geleentheid gee om insette te lewer en die projek daarvolgens aanpas. Die leerders van Boitshoko CJSS voel dat hulle insette nie regtig enige bydrae lewer in die projek nie en hulle nie genoeg geleentheid het om hulle behoeftes te kan kommunikeer nie. Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die leerders van Potchefstroom en Resolofetse Secondary Schools van mening is dat die kommunikasie tussen hulle en die projekteleier en die onderwysers aan die beginsels van dialoog voldoen. Daarteenoor getuig die terugvoer vanaf die leerders van Boitshoko CJSS dat daar heelwat ruimte vir verbetering is om aan die beginsels van dialoog te kan voldoen.

Vervolgens word die leerders se persepsies oor bemagtiging bespreek.

#### **5.2.4.3 Bemagtiging**

Volgens die leerders van die verskillende projekte is die algemene aksieonderwerpe wat hulle bespreek het, ondermeer MIV/vigs, dwelmmisbruik, tienerswangerskap, groepswerk, goeie kommunikasievaardighede, loopbaankeuses, fasilitering van groepswerk, besigheidsetiek en finansiële bestuur, selfrespek en respek vir jou omgewing, herwinning en verantwoordelikheid. Die algehele gevoel vanaf die leerders is dat alhoewel hulle nie die onderwerpe inisieer nie, die temas wat die projekteleier opgestel het werklik op hulle sosiale kwessies gebaseer is.

Die leerders glo dat die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek poog om sosiale kwessies aan te spreek in hulle omgewing en deur samewerking gesamentlike doelwitte op te stel om probleemoplossings te vind.

Verder meen die leerders van Potchefstroom en Resolofetse Secondary Schools dat die projek hulle blootgestel het aan ander buitemuurse aktiwiteite soos skaak, besigheidsbeplanning en hoe om te swem. Laasgenoemde was vir hulle nogal 'n persoonlike doelwit wat hulle bereik het en die aksies het 'n blywende impak op die leerders gemaak. Die leerders van Boitshoko CJSS is van mening dat die projek soms vir hulle geen doel dien nie en dat hulle nie werklik vaardighede wat hulle verlang aanleer nie.

Die leerders van Potchefstroom en Resolofetse Secondary Schools is van mening dat hulle aangemoedig word om self uitdagings te bestuur en dat hulle deur die loop van die projek geleer het hoe om konfliktsituasies in die toekoms beter te bestuur. Daarteenoor is die leerders van Boitshoko CJSS van mening dat hulle nie die geleentheid kry om uitdagings self te bestuur nie.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die leerders van Potchefstroom en Resolofetse Secondary Schools van mening is dat die projek werklik hulle bemagtig met nuwe kennis en vaardighede om beter besluite te neem en self probleme op te los. Daarteenoor is die leerders van Boitshoko CJSS van mening dat daar heelwat ruimte vir verbering in die projek is om hulle te bemagtig en op temas en vaardighede te fokus wat hulle behoeftes aanspreek.

Laastens word die leerders se persepsies oor die kulturele identiteit bespreek.

#### **5.2.4.4 Kulturele identiteit**

Volgens Potchefstroom en Resolofetse Secondary Schools se leerders word die verskillende kulture van die projekbelangegroepes in ag geneem. Potchefstroom Secondary School is wel die enigste projek wat voorbeelde van kennis oor kulture, sensitiwiteit en aanpassings teenoor kulturele identiteit kon uitlig, soos byvoorbeeld die Moslems wat in Potchefstroom Secondary School is kry altyd die geleentheid om te bid in hulle vasgestelde tye en die projek maak altyd voorsiening vir die kulturele verskille van die belangegroepes.

Die leerders van Boitshoko CJSS is van mening dat die projek nie regtig erkenning gee aan hulle kultuur of behoeftes nie. Die leerders stel dat die rolspelers mekaar se kulture respekteer en onderlangs in die groep hulle kulturele kennis met mekaar deel. Die leerders kan egter geen voorbeelde gee wat bevestig dat die projekleiers sensitief omgaan met hulle kulturele voorkeure of die projek daarvolgens aanpas nie.

Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die Potchefstroom Secondary School die enigste projek is wat erkenning gee aan die leerders se kulturele identiteit en poog om aanpassings in die projek daarvolgens te maak. Alhoewel Resolofetse Secondary School se leerders van

mening is dat die projek volgens hulle aan die beginsels van kultuur voldoen, het die navorser bevestig dat daar nog heelwat uitdagings by hulle en Boitshoko CJSS is om aan hierdie beginsels te kan voldoen.

#### **5.2.4.5 Gevolgtrekking van die leerders se persepsies**

Die persepsies van die leerders van elke projek verskil oor al die beginsels van die deelnemende benadering. Alhoewel die leerders van Potchefstroom en Resolofetse Secondary Schools van mening is dat die projek grotendeels in hulle kommunikasie met die projekteikers aan die vereistes van die deelnemende benadering beginsels voldoen, getuig die bevindinge dat daar heelwat ruimte vir verbetering is. Die leerders van Boitshoko CJSS se persepsies getuig dat daar tot 'n groot mate nog heelwat konsepte tekortskiet in die kommunikasie met die projekteikers – te veel om volledig deelnemend te kan wees.

Alhoewel alle konsepte van die deelnemende benadering nie ten volle bereik word nie, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die leerders wel van mening is dat die projek hulle oor die algemeen bevoordeel. Hulle is oortuig dat die projek positiewe ontwikkeling vir hulle inhou en dat hulle die kennis wat hulle opdoen kan toepas in hulle hede en toekoms.

Met behulp van die voorafgaande vrae sal die algemene navorsingsvraag volgende beantwoord word.

#### **5.2.5 Beantwoording van die algemene navorsingsvraag**

Die volgende navorsingsvraag het die doelwit van die studie bepaal:

*Wat is die aard van kommunikasie tussen die belangegroepe in die Studente-Jool-Gemeenskapsdiens (SJGD) se Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek?*

Die doel van die studie was om die aard van die kommunikasie tussen die verskillende belangegroepe te bepaal deur die persepsies wat die belangegroepe het teenoor die kommunikasie in die projek teenoor die teoretiese uitgangspunte te vergelyk. Die aanname van hierdie studie was dat sonder deelnemende kommunikasie, die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek nie werklik die doelwit van betekenisvolle ontwikkeling van die betrokke leerders sal kan realiseer nie. Vir die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek se kommunikasie om deelnemend te wees, behoort die leerders aan alle fases van die projek *deel te neem*, moet alle rolspelers *dialogies* met mekaar *kommunikeer*, moet die leerders *bemagtig* word deur die projek om self ontwikkeling te inisieer en alle rolspelers se *kulturele identiteit* in ag geneem word in die projekbeplanning en uitvoering.

Uit die analise van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek sal die algemene navorsingsvraag volgens die beginsels van die deelnemende benadering bespreek word.

#### **5.2.5.1 Deelname**

Volgens die teoretiese uitgangspunt van deelname behoort die projekbelangegroep deel te neem aan al die fases van die beplanning, uitvoering en evaluering van die besluitnemingsprosesse. Die navorser het die afleiding gemaak dat die projekbeplanning, aksietemas en uitkomst die projekleiers se eie diskresie en inisiatief is en vooraf, sonder die betrokkenheid van leerders, beplan word.

Hoewel die persepsies van die verskillende rolspelers daarop wys dat deelnemende kommunikasie plaasvind, is daar ruimte vir verbetering in die deelname aan alle fases van die projekbeplanning, uitvoering en evaluering sodat die vlak van deelname in 'n hoër mate bereik word. Dit beteken dat daar wel 'n mate van deelnemende kommunikasie in die uitvoerings- en evalueringsfase geskied, maar binne die beperkings wat die projekleier opgestel het en dat die leerders nie aan die tema-beplanning van aksies en aktiwiteite mag deelneem nie.

Laastens verskil die vlakke van deelname in die verskillende projekte vanaf die nie-deelnemende vlak tot en met die deelnemende vlak. Dus, vir die projek om aan al die beginsels van die deelname, soos veronderstel in die studie, te kan voldoen, moet die projekleiers aandag skenk aan die vlak waarop die leerders aangemoedig word om deel te neem aan alle fases van die ontwikkelingsproses.

#### **5.2.5.2 Dialoog**

Die doel van dialogiese kommunikasie soos in paragraaf 23.1 bespreek, is om 'n omgewing te skep waar die gemeenskappe luister en praat en self op hulle omstandighede reflekteer om as vennote probleemoplossings te vind. Die projekleiers behoort volgens die teoretiese stelling van dialoog as fasiliteerders van dialogiese kommunikasie op te tree, deurdat hulle 'n omgewing skep waarin alle betrokkenes die vrymoedigheid kan hê om hulle behoeftes, probleme en oplossings self te kan identifiseer en wederkerig kan kommunikeer.

Die belangegroep van die Pick a leader-leierskapontwikkelingsprojek is almal van mening dat die projekleiers en leerders tot 'n groot mate aandag aan dialogiese kommunikasie in die projek gee. Die navorser kan uit haar waarneming by aksies wel hulle menings beaam. Die projekleiers fasiliteer dialogiese kommunikasie deur die leerders aan te moedig om deel te neem aan die bespreking van die onderwerpe en aan te voer dat hulle idees en insette oor die aksies in die bespreking belangrik is. Daar vind in twee van die projekte wederkerige kommunikasie

plaas, waar alle rolspelers van mening is dat hulle as gelyke vennote geag word en gelyke geleentheid het om aan gesprekke deel te neem en insette te lewer.

Die navorser het die gevolgtrekking gemaak dat doeltreffende dialogiese kommunikasie nog nie tussen die projekteleiers en die onderwysers bereik is nie. Daar is verskillende persepsies oor die gelykheid van die kommunikasie en die geleentheid wat die projekteleiers bied vir wederkerige kommunikasie en insette geleentheid tussen die onderwysers en die projekteleiers. Die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojekteleiers het dus die verantwoordelikheid om in al drie projekte met alle rolspelers, insluitend die onderwysers, dialogies te kommunikeer oor die projek en sy betrokke doelwitte om aan die vereistes van deelnemende kommunikasie te kan voldoen.

### **5.2.5.3 Bemagtiging**

Die gemeenskap in die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek behoort die kennis en die vaardighede wat hulle tydens die projek bekom het te kan gebruik om die projek self volhoubaar te kan bestuur ten einde bemagtig te word.

Die algehele gevoel onder die leerders en die onderwysers van beide Potchefstroom en Resolofetse Secondary Schools is dat die onderwerpe wat die projek aanspreek die leerders werklik bemagtig en vorm. Die projek skep die geleentheid vir blootstelling en aanleer van verskeie vaardighede wat leerders op geen ander wyse sou kon bekom nie. Die belangegroepe glo dat die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek poog om werklike lewenskwessies in die gemeenskap aan te spreek en selfkennis en ideale na te streef om toekomstige situasies beter te bestuur.

Daarteenoor is daar genoeg ruimte vir verbetering in die Boitshoko CJSS projek vir die leerders om beheer te neem oor hulle eie ontwikkeling en vooruitgang. Die gemeenskap moet self aksie-temas identifiseer en voorstel (Depoe, Delicath & Elsenbeer, 2004:68).

Die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek se rolspelers moet aan hierdie konsep nog aandag skenk. Die projekteleiers gee nie genoegsaam erkenning aan die leerders se vermoëns om hulle eie ontwikkeling te inisieer en voor te stel nie. Die onderwysers heg ook te veel waarde aan die projekteleier se finansiële en kundige ondersteuning om die projek te lei wat die volhoubaarheid van die projek kortwiek.

#### **5.2.5.4 Kulturele identiteit**

Die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojekleiers behoort die kulturele identiteit van die verskillende belangegroep sensitief te hanteer en die kommunikasie en ontwikkelingspraktyke daarvolgens aan te pas.

Uit die bespreking in afdeling 4.3.4 blyk dit dat Potchefstroom Secondary School die projek is wat die meeste erkenning aan kulturele identiteit gegee het en aanpassings daarvolgens gemaak het. Alhoewel die rolspelers gemeld het dat elke belangegroep se kultuur in ag geneem is in die deelnemende kommunikasieprosesse van die ander twee projekte, is die navorser van mening dat daar inderdaad tekortgeskiet word in die praktyk van die beginsel. Die navorser is van mening dat die voorkeure van die NWU-Potchefstroomkampus en SJGD se kulturele perspektief nie ruimte laat vir ander kulture se geloofsoortuigings, tradisies en voorkeure nie.

Die projekleiers het wel 'n poging aangebied om die leerders en die onderwysers se kultuur te verken, maar die kultuur in die projek is steeds bepalend volgens die projekleiers se voorkeure uitgevoer. Verder word kultuur volgens die rolspelers tot geloof en taal beperk, maar word die algehele konstruksie waarna kultuur verwys nie in ag geneem nie.

Dus, hoewel die persepsies van die verskillende rolspelers daarop wys dat deelnemende kommunikasie plaasvind, word alle beginsels nie ten volle in die praktyk van die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek in ag geneem nie. Potchefstroom Secondary School is die enigste projek wat van deelnemende kommunikasie, wat getuig van inagneming van kulturele identiteit, gebruik maak.

#### **5.2.5.5 Algemene gevolgtrekking om die navorsingvraag te beantwoord**

Uit die studie kan die volgende algemene gevolgtrekking nou gemaak word oor die aard van die kommunikasie tussen die belangegroep in die Studente-Jool-Gemeenskapsdiens (SJGD) se Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek. Die kommunikasie in die projek is tans nog nie deelnemend van aard nie. Die projek gee nie genoeg aandag aan al die teoretiese uitgangspunte van die deelnemende benadering se beginsels op elke vlak van die ontwikkelingsproses of by al die projekte nie. Die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek poog om volhoubare ontwikkeling in die projek te bereik, maar sonder deelnemende kommunikasie in elke fase van die besluitnemingsprosesse in die beplanning, uitvoering en evaluering van die projek, sal die doel nie bereik word nie.

Vervolgens word die geleentheid vir verdere navorsing voortspruitend uit die studie voorgehou.



## **5.2.6 Verdere navorsing wat mag voortspruit uit hierdie studie**

Daar is verskeie verdere navorsingsgeleenthede wat uit hierdie studie kan voortvloei. Toekomstige studies kan na 'n paar jaar weer eens bepaal of die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek deelnemende kommunikasie gebruik tydens die projek om in die doelwit van volhoubaarheid van die projek te voldoen. Die komitee kan dan ook ondersoek word om die aard van die kommunikasie in die projek te bepaal deur hulle persepsies gesamentlik met die ander belangegroepe te ondersoek.

Verskeie ander projekte van SJGD kan op dieselfde wyse as hierdie studie ondersoek word om die algehele aard van die kommunikasie in die SJGD-projekte te kan bepaal.

SJGD se interne kommunikasie kan ook ondersoek word om te bepaal wat die aard van die kommunikasie tussen die interne bestuur, die komitee en die eksterne kundiges is.

## **5.2.7 Slot**

Hierdie hoofstuk het navorsingsvrae beantwoord deur gevolgtrekkings te maak vanuit die bevindinge van die semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepe en die deelnemer-waarnemermetode oor die belangegroepe se persepsies oor die aard van die kommunikasie in die projek. Die studie het gevind dat die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek nog nie aan al die normatiewe beginsels van deelnemende benadering tot kommunikasie voldoen nie. Die studie stel voor dat die Pick a leader-leierskapsontwikkelingsprojek aan hierdie beginsels wat in die studie bespreek is sal aandag gee en as riglyn gebruik in die toekoms om die projek se kommunikasie hiervolgens te lei om die projek meer doeltreffend en ookvolhoubaar te maak.

## BYLAAG A

Semi-gestruktureerde onderhoude & fokusgroepdeelnemers

Datum & tyd	Deelnemers	Rol in projek	Plek van onderhoud
26 Maart 2012 om 11:00	Monica	Potchefstroom Secondary School projekteier	Heide: universiteitskos-huiskamer
26 Maart 2012 om 14:00	Rudi	Resolofetse Secondary School projekteier	Sy huis
27 Maart 2012 om 12:00	Onderwyser	Potchefstroom Secondary School onderwyser	Klaskamer
27 Maart 2012 om 14:00	Skoolhoof	Boitshoko CJSS skoolhoof	Hoof se kantoor
28 Maart 2012 om 10:00	Onderwyser	Resolofetse Secondary School onderwyser	Klaskamer
29 Maart om 12:00	Barry	Boitshoko CJSS projekteier	Veritas:vergaderinglokaal

## BRONNELYS

- Agunga, R.A. 1998. Communication for development in Africa – a clarion call. *Commuicare*, 17(1):28-48.
- Agunga, R.A. 1999. Developing the Third World: a communication approach. New York: Nova Science.
- Anyaeibunam, C., Mefalopulos, P. & Moetsabi, T. 2004. Communication for development in action. <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/008/y5793e/y5793e00.pdf> Datum van gebruik: 5 Jun. 2011.
- Arnstein, S.R. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4):216-224.
- Ayee, E.S.A. 1993. A participatory communication approach to rural community development. Potchefstroom: PU for CHE. (Thesis – PhD).
- Babbie, E. 2001. The practice of social research. 9th ed. Belmont: Wadsworth.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. The practice of social research. Cape Town: Oxford University Press.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2007. The practice of social research. Cape Town: Oxford University Press.
- Bakke, M. & Subedi, M. 2008. Communication aspects in health care work in Nepal. *Dhoulariri journal of sociology and anthropology*, 2:65-100.
- Balser, D., & McClusky, J. 2005. Managing stakeholder relationships and nonprofit organization effectiveness. *Nonprofit management and leadership*, 15(3):295-315.
- Bass, S., Dalal-Clayton, B. & Pretty, J. 1995. Participation in strategies for sustainable development. London: International Institute for Environment and Development. Environmental Planning Group. <http://pubs.iied.org/pdfs/7754IIED.pdf> Datum van gebruik: 2 Nov. 2012.
- Bauer, M., Gaskell, G. & Allum, N. 2000. Quantity, quality and knowledge interests: avoiding confusions. (*In* Bauer, M. & Gaskell, G., reds. Qualitative researching with text, image and sound. London: Sage. p.3-18.)

- Benney, M. & Hughes, E.C. 1956. Of sociology and the interview. *American journal of sociology*, 62(2):137-142.
- Berrigan, F.J. 1979. Community communications: the role of community media in development. Paris: Unesco.
- Bessette, G. 2003. Development communication in West and Central Africa: toward a research and intervention agenda. [http://www.idrc.ca/pan/ev-30908-201-1-DO\\_TOPIC.html](http://www.idrc.ca/pan/ev-30908-201-1-DO_TOPIC.html) Datum van gebruik: 2 Jun. 2011.
- Bosch, S. 2009. The communication approach of the *loveLife* HIV/AIDS prevention programme. Potchefstroom: North-West University. (Verhandeling - MA).
- Bryman, A. 2006. Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? <http://www.sagepub.com/bjohnsonstudy/articles/Bryman.pdf> Datum van gebruik: 14 Apr. 2011.
- Buber, M. 1958. I and Thou. Edinburgh: Morison & Gibb Limited.
- Burkey, S. 1993. People first: a guide to self-reliant, participatory rural development. Atlantic Highlands, NJ: Zed Books.
- Carey, MA. 1994. The group effect in focus groups: a special concern in analysis. *Qualitative health research*, (4)1:123-127.
- Chitnis, K.S. 2005. The duality of development: recasting participatory communication for development using structuration theory. *Investigacion & desarrollo*, 13(2):228-249.
- Coetzee, J.K. 2001. A macro-foundation for development thinking. (In Coetzee, J.K., Graaff, J., Hendricks, F. & Wood, G., eds. Development: theory, policy and practice. Cape Town: Oxford University Press. p. 119-140).
- Coetzee, J.K., ed. 1992. Development is for people. Halfway House: Southern Book Publishers.
- Crabtree, R.B. 1998. Mutual empowerment in cross-cultural participatory development and service learning: lessons in communication and social justice from projects in El Salvador and Nicaragua. *Journal of applied communication research*, 26(2):182-209.
- Daymon, C. & Holloway, J. 2002. Qualitative research methods in public relations and marketing communications. London: Routledge.

- De Melo, J.M. 1991. Central and South America: regional development and communication policies. (In Casmir, F.L., ed. Communication in development. Norwood: Ablex. p. 199-226).
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, D.S.L. 2005. Research at grass roots for the social sciences and the human service professionals. Pretoria: Van Schaik.
- Degenaar, A. 1996. Sosiale betrokkenheidsprogramme as skakelaksie van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Verhandeling - MA).
- Deneulin, S. 2009. Ideas related to human development. (In Deneulin, S. & Shahani, L. An introduction to the human development and capability approach: freedom and agency. London: Earthscan. p. 49-71).
- Depoe, S.P., Delicath, J.W. & Elsenbeer, M-F.A., reds. 2004. Communication and public participation in environmental decision making. Albany: State University of New York Press.
- Dervin, B. & Huesca, R. 1999. The participatory communication for development narrative: an examination of meta-theoretical assumptions and their impacts. (In Jacobson, T.L. & Servaes, J., reds. Theoretical approaches to participatory communication. Cresskill, NJ: Hampton. p.169-210.)
- Du Plooy, G.M. 2002. Communication research: techniques, methods and applications Lansdowne. Juta.
- Du Plooy, G.M. 2009. Communication research: techniques, methods and applications. 2<sup>nd</sup> ed. Cape Town: Juta & Co.
- Esau, M.V. 2007. Citizen participation and the poor: a participatory approach to achieving political, social and economic freedom. *Politikon*, 34(2):187-203.
- Ferraro, V. 1996. Dependency theory: an introduction.  
<http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/depend.htm> Datum van gebruik: 13 Mei 2012.
- Flick, U. 2002. An Introduction to qualitative research. London: Sage.
- Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. Introduction to the research process. (In De Vos, A. S., Strydom, H., Fouché, C.B., Poggenpoel, M., Schurink, E. & Schurink, W., reds. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria: Van Schaik. p. 64-75).

- Fourie, L. & Kloppers, E.M. 2009. Organizations as change-agents in HIV/AIDS programmes through participatory communication. *Journal for community communication and information impact*, 14:89-104.
- Freire, P. 1985. *The politics of education: culture, power and liberation*. London: Macmillan.
- Freire, P. 1993. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Ghai, D.P., Khan, A.R., Lee, E.L.H. & Alftan, T. 1980. *The basic-needs approach to development*. Switzerland: International Labour Organisation.
- Giddens, A. & Pierson, C. 1998. *Conversations with Anthony Giddens: making sense of modernity*. Oxford: Blackwell.
- Gillham, B. 2005. *Research interviewing: the range of techniques*. London: Open University Press.
- Grunig, J.E. 1989. Symmetrical presuppositions as a framework for public relations theory. (*In* Botan, C.H. & Hazleton, V., Jr., *reds*. *Public relations theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 17-44).
- Haddad, T. & Spivey, M. 1992. All or nothing: modernization, dependency and wage labour on a reserve in Canada. *The Canadian journal of native studies*, 12(2):203-228.
- Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Huesca, R. 2002. Participatory approaches to communication for development. (*In* Gudykunst, W.B. & Mody, B., *reds*. *Handbook of international and cultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 499-517).
- Janesick, V.J. 1994. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. (*In* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., *reds*. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 199-220).
- Janesick, V.J. 2000. *The choreography of qualitative design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jansen Van Rensburg, A. 2007. *Strategiese kommunikasiebestuur in korporatiewe sosiale betrokkenheidsprogramme van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – MA).

Jennings, R. 2000. Participatory development as new paradigm: the transition of development professionalism. (Prepared for the "Community Based Reintegration and Rehabilitation in Post-Conflict Settings" Conference, Washington, D.C.) [http://www.usaid.gov/our\\_work/cross-cutting\\_programs/transition\\_initiatives/pubs/ptdv1000.pdf](http://www.usaid.gov/our_work/cross-cutting_programs/transition_initiatives/pubs/ptdv1000.pdf) Datum van gebruik: 29 Sep. 2011.

Keeton, G.R. 1984. The basic needs approach: a missing ingredient in development theory? *Development Southern Africa*, 1(3&4):276-293.

Kemp, S.P., Whittaker, J.K. & Tracey, E.M. 2002. Contextual social work practice. (In O'Melia, M. & Miley, K. K., *reds.* Pathways to power. Boston: Allyn & Bacon. p. 15-34).

Keyton, J. 2010. Communication research: asking questions, finding answers. New York: McGraw Hill.

Kloppers, E. & Froneman, J. 2009. 'n Veranderende benadering tot sosiale verantwoordelikheid: 'n histories-normatiewe gevallestudie oor die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). *Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 74(1&2):197-216.

Kumar, J.K. 1994. Communication approaches to participation and development: challenging the assumptions and perspectives. (In Servaes, J., Jacobson, T.L. & White, S.A., *reds.* Participatory communication for social change. New Delhi: Sage. p. 76-92).

Lerner, D. & Schramm, W.L. 1976. Looking forward. (In Schramm, W.L. & Lerner, D., *reds.* Communication and change: the last ten years - and the next. Honolulu: University Press of Hawaii. p. 340-344).

Lerner, D. 1958. The passing of the traditional society: modernizing the Middle East. New York, NY: The Free Press.

Lerner, D. 1976. Technology, communication and change. (In Schramm, W. & Lerner, D., *reds.* Communication and change: the last ten years - and the next. Hawaii: University Press. p. 287-301).

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

Malan, C. 1998. Development communication as part of culture. *Communicare*, 17(1):49-87.

Malhotra, N.K. 2007. Marketing research: an applied orientation. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Manson, J. 1998. Qualitative researching. London: Sage

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. Research in education: a conceptual introduction. New York, NY: Addison-Wesley Longman.

Mefalopulos, P. & Grenna, L. 2004. Promoting sustainable development through strategic communication. (*In* Hamú, D., Auchincloss, E. & Goldstein, W., *reds.* Communicating protected areas. Cambridge, U.K.: World Conservation Union. p. 1-31).

Melkote, S.R. 1991. Communication for development in the Third World: theory and practice. London: Sage.

Melkote, S.R. 2002. Theories of development communication. (*In* Gudykunst, W.B. & Mody, B., *reds.* Handbook of international and intercultural communication. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 419-436).

Merriam, S.B. 1998. Quallitative research and stydy applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Melkote, S.R. & Steeves, H.L. 2001. Communication for development in the Third World: theory and practice for empowerment. New Delhi: Sage.

Merriam, S.B. 1998. Quallitative research and stydy applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage.

Moemeka, A.A. 1999. Development communication and the new millennium: which way for Africa? <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED437673> Datum van gebruik: 17 Jul. 2011.

Moemeka, A.A. 2002. Development communication in action: building understanding and creating participation. Lanham: University Press of America.

Morris, N. 2003. A comparative analysis of the diffusion and participative models in development commmunication. *Communication theory*, 13(2):225-248.

Mowlana, H. 1997. Global and world communication: new frontiers in international relations. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage.

Naidoo, J & Wills, J. 2005. Public health and health promotion: developing practice. London: Bailliere Tindall.



- Naidoo, L. 2010. The participatory development communication approach of Thusong Service Centres in Tshwane. Potchefstroom: North-West University. (Verhandeling-MA).
- Nair, K.S. & White, S.A. 1993. The development communication process: a reconceptualization. (*In* K.S. Nair, K.S., & White, S.S.A., *reds.* Perspectives on development communication. London: Sage. p. 47-67).
- Nieuwenhuis, J. 2010a. Introducing qualitative research. (*In* Nieuwenhuis, K., *ed.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 46-68).
- Nieuwenhuis, J. 2010b. Qualitative research designs and data gathering techniques. (*In* Maree, K., *ed.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 69-97).
- Nieuwenhuis, J. 2010c. Analysing qualitative data. (*In* Maree, K., *ed.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 98-122).
- Nyamnjoh, F.B. 2005. Rethinking communication research and development in Africa [http://www.codesria.org/Links/conferences/general\\_assembly11/papers/francisnyamnjoh.pdf](http://www.codesria.org/Links/conferences/general_assembly11/papers/francisnyamnjoh.pdf)  
Datum van gebruik: 9 Apr. 2012.
- O'Sullivan, T. 1994. Key concepts in the communication and cultural studies. London: Routledge.
- Peoples, J. & Bailey, G. 2011. Humanity: an introduction to cultural anthropology. Belmont, CA: Wadsworth.
- Rahim, A.R. 1994. Participatory development communication as a dialogical process. (*In* White, S.A., Nair, K.S. & Ascroft, J., *reds.* Participatory communication: working for change and development. New Delhi: Sage. p. 117-137).
- Reason, P. 2005. Living as part of the whole: the implications of participation. *Journal for curriculum and pedagogy*, 2(2):35-41.
- Rockey, V. 2002. The CSI Handbook. 5<sup>th</sup> ed. Cape Town: Trialogue.
- Rogers, E.M. 1983. Diffusion of innovations. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Free Press.
- Rogers, E.M. 2004. A prospective and retrospective look at the diffusion model. *Journal of health communication*, 9(S1):13-19.

- Schiller, H.I. 1976. *Communication and cultural domination*. New York: International Arts and Sciences Press.
- Schramm, W. 1964. *Mass media and national development: the role of information in developing countries*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Schurink, E.M. 1998. Deciding to use a qualitative research approach. (*In* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B., Poggenpoel, M., Schurink, E. & Schurink, W., *reds*. *Research at grass roots: a primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik. p. 277-296).
- Servaes, J. 1986. Development theory and communication policy: power to the people! *European journal of communication*, 1(2):203-229.
- Servaes, J. 1995. Towards a new perspective for whom or for what? *Communication*, 21(1):39-49.
- Servaes, J. 1996. Participatory communication and research in development settings. (*In* Servaes, J., Jacobson, T.L. & White, S.A., *reds*. *Participatory communication for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 13-28).
- Servaes, J. 1999. *Communication for development: one world, multiple cultures*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Servaes, J. 2000. Communication for development: alive and kicking! *Communicatio*, 26(1):84-89.
- Servaes, J. 2008. *Approaches to development communication*. New Delhi: Sage.
- Servaes, J. & Arnst, R. 1999. Principles of participatory communication research: its strengths and weaknesses. (*In* Jacobson, T.L. & Servaes J., *reds*. *Theoretical approaches to participatory communication*. Cresskill: Hampton. p.107-130).
- Servaes, J. & Malikhao, P. 2008. Development communication approaches in an international perspective. (*In* Servaes, J., *ed*. *Communication for development and social change*. Los Angeles: Sage. p. 158-179).
- Shen, C. & Williamson, J.B. 1997. Child mortality, women's status, economic dependency, and state strength: a cross-national study of less developed countries. *Social forces*, 76(2):667-700.

Snyder, L.B. 2002. Development communication campaigns. (*In* Gudykunst, W.B. & Mody, B., *reds.* Handbook of international and intercultural communication. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage. p.457-469).

Steinberg, S. 2006. Persuasive communication skills: public speaking. Cape Town: Juta.

Stidworthy, J. 2010. Mondelinge mededeling aan outeur. Potchefstroom. (Bandopname in besit van die outeur).

Suid-Afrika. 1997. Wet op Hoër Onderwys 101 van 1997. Pretoria: Staatsdrukker.

Swanepoel, H. 1996. Community development: putting plans to action. Cape Town: Juta.

Swift, B. 2006. Preparing numerical data. (*In* Sapsford, R. & Jupp, V., *reds.* Data collection and analysis. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage. p. 154-183).

Taylor, G.J. 1994. Community participation in development projects: a sociological study. Potchefstroom: PU for CHE. (Verhandeling - MA).

Taylor, P. 1993. The texts of Paulo Freire. London: Open University Press.

Thomas, P. 1994. Participatory development communication: philosophical premises. (*In* White, S.A.W., Nair, K.S. & Ascroft, J., *reds.* Participatory communication: working for change and development. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 49-59).

Thomas, R., Whybrow, K. & Scharber, C. 2012. A conceptual exploration of participation. Section 1: Introduction and early perspectives. Educational philosophy and theory, 44(6):594-613.

Tomaselli, K.G. 2011. Paradigm interaction: some notes on development and communication. (*In* Tomaselli, K. & Chasi, C., *reds.*, Development and public health communication. Cape Town: Pearson Education. p. 1-23).

Train, B., Ahmed, R., Bandawe, C., Cockcroft, K., Crafford, A., Crous, F., Greenop, K., Seedat, M., Stacey, M., Tomlinson, M. & Tommy, J. 2007. Inleiding tot die sielkunde: 'n nuwe benadering. Kaapstad: Pearson.

Treurnicht, S. 1997. From modernisation tot sustainable development. (*In* Swanepoel, H. & De Beer, F., *reds.* Introduction to development studies. Johannesburg: Thompson. p. 17-41).

- Tufte, T. & Mefalopulos, P. 2009. Participatory communication: a practical guide. (World Bank working paper no. 170). <http://www.orecomm.net/2009/tufte-mefalopulos/> Datum van gebruik: 7 Jun. 2011.
- Uphoff, N. 1985. Fitting projects to people: putting people first: sociological variables in rural development. Oxford, UK: Oxford University.
- Van Der Burgh, C. 1988. The methodology of participant observation. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Van Der Veen, R. 2003. Community development as citizen education. *International journal of lifelong education*, 22(6):580-596.
- Van Schalkwyk, H.D. 2013. Mondelinge mededeling aan outeur. Potchefstroom. (Bandopname in besit van die outeur).
- Vermeulen, J. 2012. Deelnemende kommunikasie in die evaluasie van KSV-programme by twee maatskappye. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MA).
- Visser, C.M. 2012. Die aard van kommunikasie in ontwikkelingsprojekte van die Studente-JOOL-Gemeenskapsdiens (NWU-PUKKE). Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MA).
- Waisbord, S. 2001. Family tree of theories, methodologies and strategies in development communication: convergences and differences. <http://www.cominit.com/pdf/familytree.pdf> Datum van gebruik: 9 Mei 2011.
- Walliman, N. 2005. Your research project: a step-by-step guide for the first-time researcher. London: Sage.
- White, R. 1994. Participatory development communication as a social-cultural process. (In White, S.A., Nair, K.S. & Ascroft, J. eds. Participatory communication: working for change and development. New Delhi: Sage. p. 15-116).
- Wimmer, R.D. & Dominick, J.R. 1991. Mass media research. 3<sup>rd</sup> ed. Belmont, CA: Wadsworth.