YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NORTH-WEST UNIVERSITY
NOORDWES-UNIVERSITEIT

DIE ONTWIKKELING VAN 'N OPVOEDKUNDIGE INTERVENSIEPROGRAM VIR VROULIKE PLAASBEWONERS GERIG OP DIE HERSTEL EN HERWINNING VAN KLERE EN TEKSTIELARTIKELS.

ELOÏSE BOTHA

Skripsie voorgelê vir gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad Magister Verbruikerswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit

Studieleiers: **Me. M. Larney, Me. M.D. Venter**

2005

Potchefstroomkampus

DANKBETUIGINGS

Graag wil ek my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone wat dit vir my moontlik gemaak het om my studie suksesvol te kon voltooi:

Ons Vader, van wie ek afhanklik is vir talente, krag, en gesondheid en seën. Aan Hom al die eer.

My studieleiers, Me. M. Larney en Me. M.D. Venter, vir hulle kosbare tyd, bekwame leiding en advies.

Dr. E. Kempen vir ondersteuning, raad en motivering.

Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek vir hulle vriendelike hulp.

Me. A. Tiedt vir die kundige en noukeurige taalversorging.

My ouers vir hul liefde, ondersteuning en aanmoediging deur al die jare.

Aan al my familie, vriende en kollegas vir hul voortdurende belangstelling en aanmoediging.

My man, vir sy liefde, geduld, begrip, ondersteuning, motivering en sy vermoë om sake in perspektief te kan stel.

My ongebore seun, wat vir my die motivering gegee het om die finale treë na die eindpunt te kon gee.

VOORWOORD

OUTEUR SE BYDRAE (VERKLARING)

Hiermee verklaar ek dat die werk in hierdie skripsie my eie is, wat met die hulp van my studieleiers Mev. M. Larney en Mev. M.D. Venter uitgevoer is. My aandeel was die volgende:

- ontwerp van die intervensieprogram
- ontwerp en saamstel van handleiding en kursushulpmiddels
- implimentering van die program
- ontwerp van vraelyste en toetse
- evaluering van die naaldwerkvaardighede van deelnemers
- evaluering van die program
- literatuurstudies en saamstel van inligting
- statistiese analise en interpretasie
- saamstel van die skripsie

E. Botha
(Outeur)

TOESTEMMING VAN MEDE-OUTEURS

Ons, die mede-outeurs gee hiermee toestemming dat Me. Botha die manuskrip kan voorlê en dat dit voldoen aan die vereistes wat aan 'n skripsie gestel word. Die artikel mag ook aan die redaksie van die "Journal of Family Ecology and Consumer Sciences" voorgelê word vir moontlike publikasie.

Me. M. Larney
Studieleier

Me. M.D. Venter
Studieleier

INHOUDSOPGAWE

		Bl.
DANKBETUIGINGS		**ii**
VOORWOORD		**iii**
INHOUDSOPGAWE		**iv**
LYS VAN TABELLE		**vii**
LYS VAN FIGURE		**viii**
ABSTRACT		**ix**
OPSOMMING		**x**

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1	**AGTERGROND**	**1**
1.2	**MOTIVERING VIR DIE STUDIE**	**2**
1.3	**KONSEPTUELE RAAMWERK**	**4**
1.4	**NAVORSINGSDOELWITTE EN DOELSTELLINGS**	**4**
1.4.1	Algemene doelstelling	5
1.4.2	Spesifieke doelstellings	5
1.5	**METODOLOGIE**	**5**
1.6	**TERME EN DEFINISIES VAN BELANG VIR DIE NAVORSING**	**7**
1.6.1	Plaaswerkers	7
1.6.2	Plaasbewoners	7
1.6.3	Gemeenskapsontwikkeling	7
1.6.4	Volwasse onderrig	7
1.6.5	Die verband tussen (gesinshulpbron)bestuur en lewenskwaliteit	8
1.6.6	Intervensienavorsing	8
1.6.7	Basiese behoeftes	8
1.6.8	Armoede	8
1.7	**STRUKTUUR VAN SKRIPSIE**	**8**
1.8	**BIBLIOGRAFIE**	**10**

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1	**INLEIDING**	**12**
2.2	**AGTERGROND: LEER EN GELETTERDHEID**	**12**
2.2.1	Leer	12
2.2.2	Geletterdheid	13
2.2.3	Voorkoms van ongeletterdheid in Suid-Afrika	13

2.2.4	Motivering vir volwasse opvoeding	13
2.3	**DIE KONSEP: GEMEENSKAPSONTWIKKELING**	**14**
2.4	**INTERVENSIENAVORSING: FASES EN AKTIWITEITE**	**15**
2.4.1	Probleem-analise en projekbeplanning	16
2.4.2	Inligtingversameling en –sintese	17
2.4.3	Ontwerp van 'n observasiesisteem	17
2.4.4	Vroeë ontwikkeling en loodstoetsing	17
2.4.5	Evaluering en gevorderde ontwikkeling	17
2.4.6	Verspreiding van die intervensie	19
2.5	**DIE HOOFROLSPELERS IN GEMEENSKAPSONTWIKKELING**	**19**
2.5.1	Die aksiegroep	20
2.5.1.1	Volwassene as lid van die aksiegroep	20
2.5.1.2	Toename in volwassenes as leerders	21
2.5.1.3	Eienskappe van die volwasse leerder	21
2.5.2	Die fasiliteerder	23
2.5.2.1	Vereistes waaraan die fasiliteerder van volwasse onderrig moet voldoen	23
2.5.2.2	Persoonlike strategie	24
2.6	**OMGEWING WAARIN GEMEENSKAPSONTWIKKELING AFSPEEL**	**24**
2.7	**ALGEMENE RIGLYNE**	**25**
2.7.1	Riglyne vir onderrigmetodes wat gevolg kan word	25
2.7.2	Vereistes van aanbieding vir volwasse leer	26
2.7.3	Riglyne vir die skryf van programme vir volwasse onderrig	27
2.7.4	Beginsels vir effektiewe volwasse onderrig	28
2.7.5	Riglyne vir deelname en samewerking	29
2.7.6	Kommunikasieriglyne	29
2.7.7	Riglyne vir motivering van leerders	30
2.7.8	Riglyne vir programinhoud van naaldwerkprogramme	30
2.7.9	Algemene riglyne vir die beplanning en implimentering van naaldwerkprogramme	31
2.7.10	Riglyne vir veiligheid en eerstehulp	32
2.8	**STANDAARDE**	**32**
2.8.1	Nuttigheidstandaarde	33
2.8.2	Doenlikheidstandaarde	33
2.8.3	Gepastheidstandaarde	33
2.8.4	Akkuraatheidstandaarde	34
2.9	**MOONTLIKE PROBLEME**	**34**
2.9.1	Moontlike probleme met betrekking tot intervensies	34
2.9.2	Moontlike struikelblokke met gemeenskapsontwikkeling	35

2.10 VERBRUIKERSWETENSKAPPE EN NAALDWERK AS KOMPONENTE VAN HIERDIE INTERVENSIEPROGRAM 36
2.10.1 Verbruikerswetenskappe en die rol van Verbruikerswetenskaplikes 36
2.10.2 Naaldwerk as komponent van Verbruikerswetenskappe 37
2.10.3 Motivering vir tuisnaaldwerk 37
2.11 SLOT EN SAMEVATTING 38
2.12 BIBLIOGRAFIE 39

HOOFSTUK 3: ARTIKEL

RIGLYNE VIR OUTEURS 48
OPSOMMING 53
ABSTRACT 54
INTRODUCTION 55
OBJECTIVES 56
CONCEPTUAL FRAMEWORK 57
RESEARCH SAMPLE 57
METHODOLOGY 57
Problem analysis and project planning 58
Information gathering and synthesis 58
Designing an observational system 58
Early development, pilot testing and presenting the programme 59
Evaluation and advanced development 60
Dissemination of the intervention 61
RESULTS 61
Results of the increase in skills 63
Effect size between evaluators 63
Attendance figures 64
Programme evaluation 64
CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS 65
REFERENCES 66

HOOFSTUK 4: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

4.1 INLEIDING 75
4.2 SAMEVATTING 75
4.3 NAVORSINGSRESULTATE 76
4.4 MOONTLIKE PROBLEME EN AANBEVELINGS 77
4.5 GEVOLGTREKKING 79

LYS VAN TABELLE

		Bl.
Tabel 1:	Die fases en toepassing van intervensienavorsing	6
Table 1:	The phases and application of intervention research	69
Table 2:	Effect size for the increase in skills per respondent	70
Table 3:	Effect size between evaluators per test	70
Table 4:	Effect size between evaluators per respondent	71

LYS VAN FIGURE

		Bl.
Figuur 1:	**Konseptuele raamwerk wat as basis dien vir die ontwikkeling van die intervensieprogram gerig op die herstel en herwinning van klere en ander tekstielartikels**	**4**
Figure 1:	**Conceptual framework as basis for the developing of an intervention programme aimed at the repair and recycling of clothes and other textile goods**	**72**
Figure 2:	**The effect size for the increase in skills per respondent**	**73**
Figure 3:	**The effect size between evaluators per test**	**73**
Figure 4:	**The effect size between assessors per respondent**	**73**
Figure 5:	**Attendance of the course**	**74**
Figure 6:	**Programme evaluation**	**74**

ABSTRACT

SEARCH WORDS: Farm dwellers, sewing, crafts, intervention, adult education, community development, textiles, clothes, resource management

Statistics show high figures of poverty amongst farm dwellers in South Africa. Poverty is also associated with illiteracy, low life expectancy and high figures of malnutrition. One third of farm workers have no formal education. Very few farm dwellers have access to adequate housing and sanitation. A shortage in food, shelter and clothing leads to constant stress. In spite of extreme poverty, most households possess at least some human- and material resources. Through the effective management of these resources, the quality of life of people can be improved. Poor adults can be guided to better management through education.

This study was part of the FLAGH-project where an educational intervention programme was developed, implemented and evaluated. The general goal of this study was to improve the sewing skills of female farm dwellers, in order to use existing resources of time, clothing and other textile articles optimally. Through the optimal use of these resources, less money needs to be spent on items such as clothes. More money can then be available for other basic needs, such as food.

The intervention model as described by Fawcett et al. was used for this study. An intervention programme was developed, implemented and evaluated. Women on two farms were taught basic sewing skills to repair and recycle old clothes and other textile goods. Data to determine the success of the programme was gathered by means of practical pre- and post-tests. Paired sample t-tests were used to determine the effect size of the results, in order to determine if there was a practical significant difference in the skills of the women before and after the programme. Independent t-tests were used to determine the average and standard deviation in the evaluations of the two evaluators. Participants completed questionnaires regarding the presenting and compilation of the programme, to determine the success of the programme and to identify problems for possible future implementation of the programme. Results showed an improvement in the sewing skills of participants. Results from the programme evaluation showed that participants experienced the programme positively. The most important advantage of this programme was that participants can continue to apply the skills acquired during the programme, without any extra financial costs.

OPSOMMING

SOEKWOORDE: Plaasbewoners, naaldwerk, handwerk, intervensie, volwasse onderrig, gemeenskapsontwikkeling, tekstiele, klere, hulpbronbestuur

Statistieke toon kommerwekkende syfers rakende armoede, veral onder plaasbewoners in Suid-Afrika. Armoede word ook geassosieer met ongeletterdheid, lae lewensverwagting en hoë voorkoms van wanvoeding. Een derde van alle plaaswerkers het geen formele opleiding nie. Baie min plaasbewoners het toegang tot voldoende behuising en sanitasie. 'n Tekort aan voldoende voedsel, skuiling en kleding lei tot konstante spanning. Ten spyte van uiterste armoede beskik die meeste huishoudings tog oor sekere menslike- en materiële hulpbronne. Deur die effektiewe bestuur van hierdie hulpbronne, kan die lewensgehalte van mense verbeter. Arm volwassenes kan deur middel van onderrig gelei word om hulle hulpbronne beter te bestuur.

Hierdie studie was deel van die FLAGH-projek waar 'n opvoedkundige intervensieprogram ontwikkel, geïmplimenteer en geëvalueer is. Die algemene doel van die projek was om vroulike plaasbewoners se naaldwerkvaardighede te ontwikkel, ten einde die reedsbestaande hulpbronne van tyd, klere en ander tekstielartikels optimaal te benut. Deur die optimale benutting van hierdie hulpbronne, kan minder geld bestee word aan items soos klere en meer geld kan beskikbaar wees vir ander basiese behoeftes, soos voedsel.

Vir die doel van hierdie studie is die intervensiemodel soos Fawcett et al. dit beskryf, gevolg. 'n Intervensieprogram is ontwikkel, geïmplimenteer en geëvalueer. Vroue op twee plase is naaldwerkvaardighede aangeleer vir die herstel en herwinning van ou klere en ander tekstielartikels. Data rakende die geslaagdheid van die program, is versamel deur middel van praktiese voor- en natoetse, asook die evaluering van vervaardigde produkte. Gepaarde t-toetse is gebruik om die effekgrootte van die resultate te bereken ten einde te bepaal of daar 'n betekenisvolle verskil in die vroue se vaardighede voor en na die program was. Onafhanlike t-toetse is gebruik om die gemiddeld en die standaard afwyking in die twee evalueerders se evaluerings te bepaal. 'n Vraelys is deur deelnemers voltooi rakende die aanbied en samestelling van die program, ten einde die sukses van die program te evalueer en probleme vir moontlike toekomstige implimentering te identifiseer. Resultate het 'n verbetering in die naaldwerkvaardighede van deelnemers getoon. Programevalueringsresultate het getoon dat deelnemers die program positief ervaar het. Die belangrikste voordeel van die program was dat deelnemers kon voortgaan om die aangeleerde vaardighede toe te pas, sonder enige ekstra finansiële kostes.

HOOFSTUK 1 - INLEIDING

1.1 AGTERGROND

Ongeletterdheid is 'n wêreldwye verskynsel. Volgens Lyster (1992:14-16), woon die meeste ongeletterde persone in arm lande. Ongeveer 35% van alle vroue in die wêreld is ongeletterd, teenoor slegs 20% mans. Dit wil voorkom of ongeletterdheid ongelykhede soos marginalisasie, eksploitasie en onderdrukking reflekteer. Ongeletterdes is dus gewoonlik mense wat in landelike gebiede in derdewêreldlande woon. Die meerderheid ongeletterde volwassenes is die persone wat die meeste van mag, inligting en rykdom weerhou is. Asië is die land waar die meeste ongeletterde persone woon, maar Afrika het by verre die hoogste persentasie ongeletterdes in verhouding tot sy populasie. In Afrika is die helfte van die bevolking ongeletterd. Gebiede waar ongeletterdheid hoog is, toon ook ander tekens van armoede soos lae lewensverwagting, hoë sterftesyfers onder babas, hoë voorkoms van wanvoeding, swak gesondheidsorg en onderwysvoorsiening asook yl verspreide kommunikasiesisteme (Lyster, 1992:16).

Armoede is ook in Suid-Afrika 'n kommerwekkende realiteit. Dit is veral die geval in landelike gebiede waar 75% van alle huishoudings onder die broodlyn leef (Kotzè, 1994:21). In Suid-Afrika is die meeste ongeletterde volwassenes arm, swart en woonagtig in landelike gebiede. Volgens French (1992: 50) is slegs 50% van alle swart mense in Suid-Afrika geletterd (het skoolopleiding tot standerd 3 of vyf jaar skoolopleiding). Ongeveer een miljoen mense in Suid-Afrika is afhanklik van plaasarbeid vir 'n inkomste (Hall, 2001:98). Janse van Vuuren (2005:26) berig dat altesame 450 miljoen plaasarbeiders wêreldwyd in armoede leef. Volgens hom leef miljoene plaasarbeiders onder die broodlyn omdat hulle nie genoeg kos met hul lone kan koop nie. Gemideld word ongeveer 70% van plaaswerkers se lone aan voedsel bestee. Volgens Hall (2001:98) het een derde van alle plaaswerkers geen formele opleiding nie. Baie min plaasbewoners het toegang tot voldoende behuising en sanitasie. Die gemiddelde inkomste van hierdie persone in 2001 het gevarieer tussen R400 tot R600 per maand. Huidige riglyne bepaal dat twee minimumloonvlakke geld, naamlik R785.79 en R949.58 per maand, na aanleiding van die munisipale gebied waarin 'n plaas geleë is (Janse van Vuuren, 2005:26).

Volgens Blansett & McKenna (2001:50) sal individue wat sonder voldoende voedsel, skuiling en kleding leef, altyd daarna streef om 'n basiese vlak van goedere of dienste te bekom. Dit lei tot konstante spanning, wat hierdie persone se kinders, hul beroep en ook die res van die gemeenskap beïnvloed. Ten spyte van uiterste armoede beskik die meeste huishoudings oor sekere menslike- en materiële hulpbronne soos inligting, vaardighede, energie, geld (Goldsmith, 2000:7) en tyd (Goldsmith, 2000:200). Deur effektiewe bestuur van beskikbare hulpbronne, kan

die lewensgehalte van mense verbeter, sonder dat die aantal of hoeveelheid hulpbronne toeneem. Ongeletterde en arm volwassenes kan deur middel van onderrig gelei word om hul hulpbronne beter te bestuur.

Jarvis (1995:7) noem dat volwasse onderrig volwassenes kan help om die veranderinge wat daagliks in die samelewing plaasvind, beter te verstaan en daarby aan te pas ten einde hul plek in die samelewing te kan volstaan. Volwassenes benodig opvoedkundige klasse ten einde hulle te help in hulle werksituasie, hulle ontspanning en om hulle hele lewe te verryk. Volwasse geletterdheidsonderrig verbeter werksverhoudinge en verminder struwelinge by die werksomgewing, aangesien volwassenes skriftelike opdragte kan lees en uitvoer (Warren-Brown, 2000:34). Na aanleiding hiervan behoort lewenslange onderrig as 'n mensereg en fundamentele noodsaaklikheid beskou te word (Jarvis, 1995:43).

1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Volgens Lombard (1991:i) is die rykdom van 'n land in sy mense geleë. Die ontwikkeling van mensepotensiaal is dus die grootste bydrae wat 'n land tot sy vooruitgang en voortbestaan kan maak. Sy is van mening dat deur gemeenskapsontwikkeling gemeenskappe in staat gestel word om betrokke te raak by hulle eie ontwikkeling en die verbetering van hul lewenskwaliteit. Francis & Henderson (1992:17) en Kamper (1997:53) beskryf gemeenskapsontwikkeling as 'n aksie wat gemoeid is om mense te help om saam te werk in 'n gemeenskap, om te groei in vertroue en bevoegdheid, ten einde hul prioriteite en behoeftes aan te spreek.

Kleding, net soos voedsel en skuiling, is van die vroegste tye af een van die primêre behoeftes van die mens. Klere vervul nie net slegs 'n fisiese en sielkundige rol in die welstand van die mens nie, maar reflekteer ook die waardes, toestand en ontwikkeling van 'n samelewing as geheel. Klere is 'n belangrike sosiale en sielkundige simbool vir die individu. Dit kommunikeer die draer se sosiale status, beroep, rol, selfvertroue en ander persoonlikheidseienskappe (Horn & Gurel, 1981:1-2). Die klere wat ons dra, help ons om die persoon te word wat ons graag wil wees (Horn & Gurel, 1981:154).

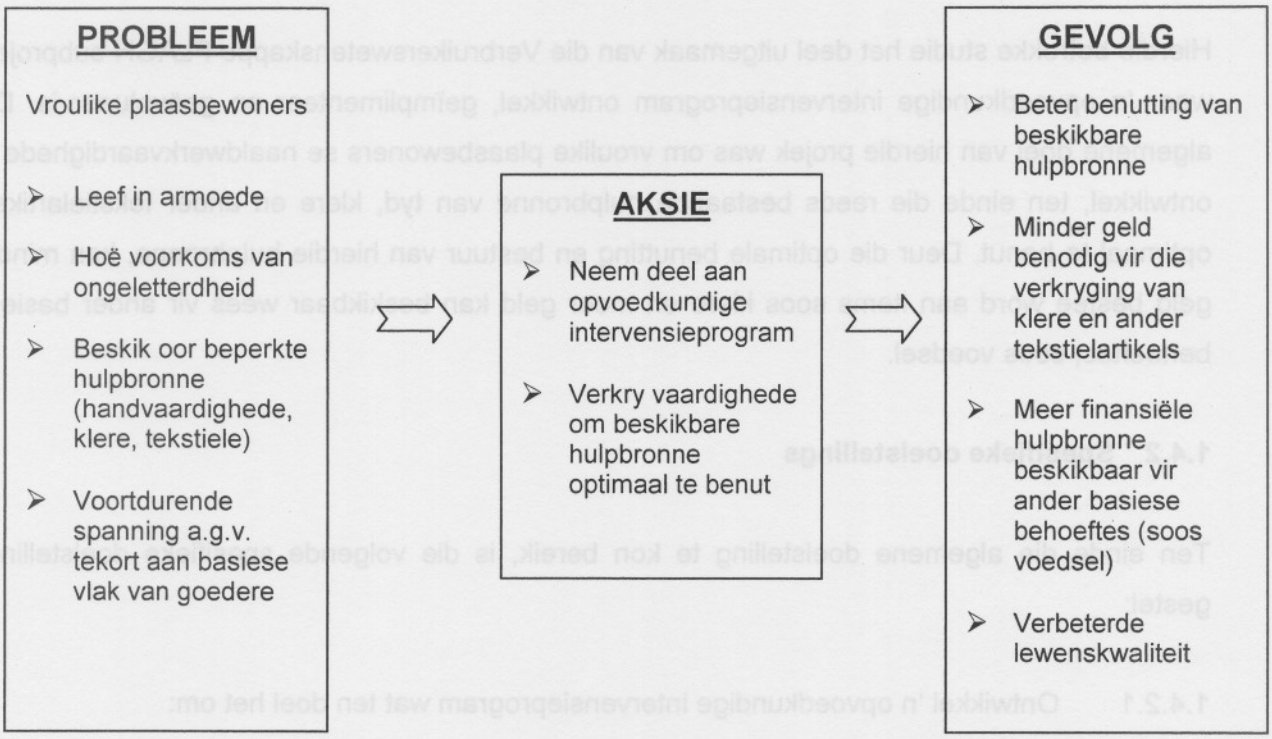
Van die vroegste tye af het veral vroue tuisnaaldwerk beoefen en hul eie en hul gesin se klere gemaak (Buckley, 1999:55; Schofield-Tomchin, 1999:97). Naaldwerk is 'n lonende, terapeutiese en bevredigende stokperdjie wat 'n mens ook instaat stel om geld te bespaar (Aitken, 1992:7, Jones, 1979:7; Schofield-Tomchin, 1999:97). Buckley (1999:59) beskryf naaldwerk as 'n metode waar vroue mekaar vaardighede leer wat hul vroulike identiteit vorm.

Naaldwerk bied ook die moontlikheid vir inkomstegenerering. Clark *et al.* (1993:114-120) impliseer naaldwerk in Suid-Afrika as besigheidsgeleentheid. Ook Trollip (1997:2), Smit (1997:82), Knye (1992:29) en Kempen *et al.* (1997:131) bespreek die moontlikheid van inkomstegenerering vir vroue deur die vervaardiging van kunshandwerk soos naaldwerkartikels, borduurwerk, weefwerk, ensovoorts.

Die THUSA-studie (Transition and Health during Urbanization of South Africans) is deur Vorster *et al.* (2000:505) onderneem om die impak van verstedeliking en die gevolglike verandering op fisiese, fisiologiese en verstandelike gesondheidstatus van inwoners in die Noordwes Provinsie te bepaal. Hierdie studie het plaasbewoners in die Noordwes Provinsie as 'n uiters kwesbare groep mense betreffende hulle lae voedingstatus, fisiese en sielkundige gesondheid geïdentifiseer. Plaasbewoners beskik meestal oor sekere, hoewel beperkte hulpbronne. Hulpbronne waaroor veral vroulike plaasbewoners wel beskik is tyd, energie, behuising, bietjie klere en ander tekstielware asook beperkte handvaardighede. Indien die plaaswoners kan leer om hierdie hulpbronne optimaal te benut, kan hul lewenskwaliteit daardeur verbeter, sonder dat meer geld benodig word. Deur intervensienavorsing, soos Fawcett *et al.* (1994:25) en De Vos (1998:384) dit bespreek, word middele geskep vir die verbetering van gemeenskapslewe, -gesondheid en –welstand. Intervensienavorsing en die ontwikkeling van 'n intervensieprogram rakende die bestuur van beskikbare hulpbronne sal dus as moontlike oplossing vir die probleem van hierdie vroulike plaasbewoners dien.

1.3 KONSEPTUELE RAAMWERK

Na aanleiding van die voorafgaande literatuur, is die volgende konseptuele raamwerk ontwikkel:



Figuur 1: Konseptuele raamwerk wat as basis dien vir die ontwikkeling van die intervensieprogram gerig op die herstel en herwinning van klere en ander tekstielartikels (Kotzè, 1994:21; Hall, 2001:98; Blansett & McKenna, 2001:50; Goldsmith, 2000:7; Vorster *et al.*, 2000:505; Fawcett *et al.*, 1994:25).

1.4 NAVORSINGSDOELWITTE EN DOELSTELLINGS

Uit die THUSA-studie, het die multi-dissiplinêre FLAGH-studie (Farm Labour And General Health) voortgespruit, ten einde die spesifieke behoeftes van die plaasbewoners aan te spreek (Larney en Venter, 2002:1). Die algemene doel van die FLAGH-studie is om intervensieprogramme te implimenteer wat gerig is op plaasbewoners. Die intervensieprogramme bemagtig plaasbewoners om hul eie lewensomstandighede te verbeter en sodoende hul lewenskwaliteit te verhoog. Die Verbruikerswetenskappe-navorsingsgroep betrokke by die FLAGH-subprojek fokus op hulpbronbestuur (klere, tyd en finansies). Eerstens is 'n volledig situasieanalise van die vroulike plaasbewoners se bestuur van hierdie hulpbronne uitgevoer. Na aanleiding hiervan is spesifieke intervensieprogramme ontwikkel wat fokus op die

bestuur van hulpbronne. Die intervensieprogramme is geïmplimenteer en geëvalueer. Die programme is dan aangepas na aanleiding van die resultate van die evaluering.

1.4.1 Algemene doelstelling

Hierdie betrokke studie het deel uitgemaak van die Verbruikerswetenskappe FLAGH-subprojek, waar 'n opvoedkundige intervensieprogram ontwikkel, geïmplimenteer en geëvalueer is. Die algemene doel van hierdie projek was om vroulike plaasbewoners se naaldwerkvaardighede te ontwikkel, ten einde die reeds bestaande hulpbronne van tyd, klere en ander tekstielartikels optimaal te benut. Deur die optimale benutting en bestuur van hierdie hulpbronne, kan minder geld bestee word aan items soos klere en meer geld kan beskikbaar wees vir ander basiese behoeftes, soos voedsel.

1.4.2 Spesifieke doelstellings

Ten einde die algemene doelstelling te kon bereik, is die volgende spesifieke doelstellings gestel:

1.4.2.1 Ontwikkel 'n opvoedkundige intervensieprogram wat ten doel het om:

- Die naaldwerkvaardighede van die vroue te ontwikkel.
- Die vroue metodes te leer hoe om ou of stukkende klere en ander tekstielartikels te herstel en te herwin.

1.4.2.2 Implementeer die intervensieprogram soos in 1.4.2.1 genoem.

1.4.2.3 Evalueer die program asook vaardighede wat tydens die program aangeleer is.

1.4.2.4 Maak aanbevelings vir die moontlike implimentering van dieselfde of soortgelyke programme in die toekoms.

1.5 METODOLOGIE

Die navorsing is op twee plase in die Rysmierbultdistrik in die Noordwesprovinsie van Suid-Afrika uitgevoer. Die intervensiemodel soos Fawcett *et al.* (1994:25-55) dit beskryf, is vir hierdie navorsing gevolg. Hiervolgens bestaan intervensienavorsing uit ses fases. Die ses fases en die toepassing daarvan in hierdie studie is getabuleer in Tabel 1.

	Fases van intervensienavorsing	Toepassing in hierdie navorsing
1.	Probleem-analise en projekbeplanning.	'n Situasieanalise is deur Larney en Venter (2002:1) gedoen. Hierdie ondersoek het 'n behoefte vir die verbetering van die vroulike plaasbewoners se naaldwerkvaardighede getoon.
2.	Inligtingversameling en –sintese.	'n Volledige literatuurstudie rondom volwasse onderrig; die opstel van opvoedkundige programme; gemeenskapsontwikkeling en kapasiteitsbou; intervensieprogramme en die evaluering van programme; naaldwerktegnieke en –vaardighede asook die waarde van naaldwerk, is uitgevoer.
3.	Ontwerp	Kursusinhoud is bepaal deur verskeie items te maak om moontlike tegnieke wat aangeleer kan word, te illustreer. Die gewildste items is deur voornemende deelnemers gekies deur middel van meerderheidstemme.
4.	Vroeë ontwikkeling en loodstoetsing	Die kursus is verdeel in ses lesse. Lesse sluit telkens 'n item, wat herstel word en 'n nuwe item wat deur herwinning gemaak word, in. 'n Handleiding is saamgestel, om tegnieke wat aangeleer word te illustreer. Die handleiding illustreer deur middel van sketse, en kort verduidelikings in Engels. Die kursus is een middag per week, vir ses weke te Rysmierbult aangebied.
5.	Evaluering en gevorderde ontwikkeling	Die vaardighede van deelnemers is met behulp van 'n voor- en natoets wat uit verskeie naaldwerktegnieke bestaan, geëvalueer. Die toetse is geëvalueer en die moontlike toename in vaardigheid is statisties bereken. Twee assessors is gebruik om betroubaarheid te verseker. Die produkte wat tydens die kursus gemaak is, is volgens 'n lys van kriteria deur twee assessors geëvalueer. Die program is geëvalueer met behulp van 'n vraelys wat deur deelnemers voltooi is, om kommentaar te lewer oor die aanbieding van die kursus, die sukses van die program en ook om probleme te identifiseer. Aanbevelings, vir die moontlike aanpassing en verbetering van kursusinhoud, -handleiding, of –aanbieding na aanleiding van die resultate verkry in die evalueringsfase, is gemaak.
6.	Verspreiding van die intervensie.	Hierdie fase kan in die toekoms onderneem word.

TABEL 1: DIE FASES EN TOEPASSING VAN INTERVENSIENAVORSING [Aangepas vanuit Fawcett *et al.*, 1994:25-55)]

1.6 TERME EN DEFINISIES VAN BELANG VIR DIE NAVORSING

1.6.1 Plaaswerkers

Volgens die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) deur Odendaal en Gouws (2000:849) is 'n plaas ' 'n stuk grond wat onder andere gebruik word om gewasse te kweek of as weiding vir vee,' terwyl 'n werker (Odendaal en Gouws, 2000:1366) 'iemand is wat werk.' 'n Plaaswerker is dus iemand wat op 'n stuk grond werk wat gebruik word om gewasse te kweek of as vir weiding vir vee gebruik word.

1.6.2 Plaasbewoners

'n Bewoner (Odendaal en Gouws, 2000:90) 'is iemand wat woon in 'n huis, land of plek.' Vanuit die vorige term kan dus afgelei word dat 'n plaasbewoner iemand is wat op 'n stuk grond woon wat gebruik word om gewasse te kweek of as weiding vir vee gebruik word. Daar behoort daarop gelet te word dat 'n plaasbewoner nie noodwendig 'n plaaswerker impliseer nie.

1.6.3 Gemeenskapsontwikkeling

Gemeenskapsontwikkeling behels die taak om 'n gemeenskap te help om hulself te kan help (Swanepoel, 1992:1). Weyers (2001:7) definieer gemeenskapsontwikkeling as die proses waar pogings van die gemeenskap self verenig word met die van die owerhede, ten einde die ekonomiese, sosiale en kulturele omstandighede van die gemeenskap te verbeter. Hierdeur word gemeenskappe betrek by die res van die samelewing, om sodoende 'n bydrae te kan lewer tot nasionale vooruitgang. Francis en Henderson (1992:17) beskryf gemeenskapsontwikkeling as 'n aksie wat gemoeid is om mense te help om saam te werk in 'n gemeenskap, om te groei in vertroue en bevoegdheid, ten einde hul prioriteite en behoeftes aan te spreek.

1.6.4 Volwasse onderrig

Knowles (1980:42) stel twee kriteria waarvolgens 'n persoon as volwassene beskou kan word. Die eerste kriterium kyk watter persone soos volwassenes optree en die rol van 'n volwassene vervul. Dus is 'n persoon 'n volwassene op grond van die mate waarin hy die sosiale rol wat tipies aan 'n volwassene in ons samelewing toegeken word, vervul. Die tweede kriterium bepaal watter persone se selfkonsep die van 'n volwassene is. Dit impliseer dat 'n persoon 'n

volwassene is op grond van die mate waarin 'n persoon homself as verantwoordelik vir sy eie lewe en bestaan sien (Gravett, 1990a:44).

Onderrig is volgens Jarvis (1995:41-43) 'n proses waarby enige beplande reeks insidente gerig word op die deelnemer se verstaanbaarheid en leer. Volwasse onderrig kan dus gesien word as 'n proses wat leer en verstaanbaarheid ten doel het, en waarby die deelnemers hulself as volwasse beskou en deur ander as volwassenes beskou word.

1.6.5 Die verband tussen (gesinshulpbron)bestuur en lewenskwaliteit

Goldsmith (2000:342) beskryf lewenskwaliteit as die mate van tevredenheid wat 'n persoon ervaar met sy verhoudings en omgewing. Lewenskwaliteit kan ook beskou word as die welstand van 'n persoon. Een van die doelwitte van (gesinshulpbron)bestuur is om middele of wyses te skep ten einde lewenskwaliteit van individue en gesinne te kan verbeter.

1.6.6 Intervensienavorsing

Intervensienavorsing word gedoen om middele te skep vir die verbetering van gemeenskapslewe, -gesondheid en –welstand (Fawcett *et al.*, 1994:25), (De Vos, 1998:384).

1.6.7 Basiese behoeftes

Goldsmith (2000:6) beskryf 'n behoefte as iets wat benodig word om te kan oorleef of om lewe in stand te hou. Basiese behoeftes sluit in voedsel, skuiling, lug, ensomeer (Goldsmith, 2000:11).

1.6.8 Armoede

Armoede is 'n toestand waar 'n persoon nie die vermoë het om aan sy eie basiese behoeftes op 'n konstante basis te voorsien nie (Goldsmith, 2000:191).

1.7 STRUKTUUR VAN SKRIPSIE

Hierdie skripsie word aangebied in artikelformaat. Die navorsingswerk bestaan uit 'n opvoedkundige naaldwerkprogram met die oog op herstel en herwinning van klere en ander tekstielartikels. Die uitleg van die skripsie sien soos volg daaruit:

- **Hoofstuk 1** van die skripsie dien as inleiding en motivering vir die studie.

- **Hoofstuk 2** bied 'n oorsig van reedsbestaande verwante literatuur.
- **Hoofstuk 3** bestaan uit 'n wetenskaplike artikel oor 'n opvoedkundige naaldwerkprogram gerig op die herstel en herwinning van klere en ander tekstielartikels. Die artikel sal moontlik ingedien word vir publikasie in die Tydskrif vir Gesinsekologie en Verbruikerswetenskappe. Die relevante verwysings van Hoofstuk drie is voorsien aan die einde van die artikel, volgens die voorskrifte van die betrokke tydskrif.
- In **Hoofstuk 4** volg 'n opsomming van alle resultate, gevolgtrekkings en aanbevelings word gemaak.

Die verwysings in Hoostuk een, twee en vier word voorsien soos voorgeskryf deur die Noordwes-Universiteit.

Uit die aard van die skripsie, kan daar nie in die hoofstuk wat die metode en resultate beskryf (Hoofstuk 3), na addenda verwys word nie. Vir volledigheid word daar egter wel addenda aan die einde van die skripsie aangeheg.

1.8 BIBLIOGRAFIE

BLANSETT, C., MCKENNA, J. 2001. Assets: an opportunity for the working poor. *Journal of family and consumer sciences*, 93(1): 50-53.

DE VOS, A.S. *ed* 1998. Research at grass roots – a primer for the caring professions. Pretoria : J.L. van Schaik Publishers.

FAWCETT, S.B., SUAREZ-BALCAZAR, Y., BALCAZAR, F.E., WHITE, G.W., PAINE, A.L., BLANCHARD, K.A., EMBREE, M.G. 1994. Conducting intervention research – the design and development process. (*In* ROTHMAN, J., THOMAS, E.J. *eds.* Intervention research: design and development for human service. New York : The Haworth Press. p.25-55.)

FRANCIS, D., HENDERSON, P. 1992. Working with rural communities. London : The MacMillan Press Ltd.

FRENCH, E. 1992. Adult literacy in South Africa: past to present. (*In* Hutton, B. *ed.* Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press. p. 48-85.)

GOLDSMITH, E.B. 2000. Resource management for individuals and families. 2nd ed. Minneapolis : Wadsworth.

GRAVETT, S.J. 1990a. Die volwassene as leerder: deel 1. *Bulletin vir dosente (RAU),* 22(1):43-52, October.

HALL, R. 2001. Farm workers versus the world market. *Agenda* 48:98-101

HORN, M.J., GUREL, L.M. 1981. The second skin: an interdisciplinary study of clothing. 3rd ed. Houghton Mifflin Company : Boston.

HUTTON, B. *ed.* 1992. Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press.

JANSE VAN VUUREN, A. 2005. Altesame 450 miljoen plaasarbeiders wêreldwyd leef in armoede. *Die Beeld*:26, Oktober 7.

JARVIS, P. 1995. Adult and continuing education: theory and practice. 2nd ed. London : Routledge.

KAMPER, G.D. 1997. Gemeenskapsontwikkeling en onderwysvoorsiening – 'n kusoriese verbandlegging. *Educare*, 26(1,2):46-55.

KNOWLES, M.S. 1980. The modern practice of adult education, from pedagogy to andragogy. New York : The Adult Education Company.

KOTZE, D.A. 1994. The need for adult education. *Africanus: Journal for development alternatives*, 24(2):20-30,

LARNEY, M., VENTER, M.D. 2002. Summary research findings: FLAGH project, family resource management. PU for CHE : Potchefstroom. (Unpublished).

LOMBARD, A., WEYERS, M.L., SCHOEMAN, J.H. 1991. Gemeenskapswerk en gemeenskapsontwikkeling – perspektiewe op mensontwikkeling. Pretoria : HAUM-Tersiêr.

LYSTER, E. 1992. An overview of the debates. (*In* Hutton, B. *ed.* Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press. p. 9-47.)

ODENDAAL, F.F., GOUWS, R.H. *reds.* 2000. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Midrand : Perskor Uitgewers.

ROTHMAN, J., THOMAS, E.J. *eds.* 1994. Intervention research: Design and development for human service. New York : The Haworth Press.

SWANEPOEL, H. 1992. Community development – putting plans into action. 2nd ed. Kaapstad : Juta & Co, Ltd.

VORSTER, H.H., WISSING, M.P., VENTER, C.S., KRUGER, H.S., KRUGER, S., MALAN, N.T., DE RIDDER, J.H., VELDMAN, F.J., STEYN, H.S., MARGETTS, B.M., MACINTYRE, U. 2000. The impact of urbanization on physical and mental health of Africans in the North-West Province of South Africa: the THUSA Study. *South African Journal of science.* 96(9/10):505-514.

WARREN-BROWN, G. 2000. The grave matter of learning. *Leadership.* :32-36, September.

WEYERS, M.L. 2001. The theory and practice of community work: a South African perspective. Potchefstroom : Keurkopie.

HOOFSTUK 2 - LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die agtergrond, doel en metode van hierdie intervensieprogram aangedui. Die fases van intervensienavorsing, soos deur Fawcett *et al.* (1994:25-55) voorgestel, is bespreek. Hierdie hoofstuk maak deel uit van die tweede fase van intervensienavorsing, naamlik inligtingversameling en –sintese. In hierdie hoofstuk word 'n oorsig oor bestaande literatuur rondom onderwerpe soos volwasse onderrig, gemeenskapsontwikkeling, intervensieprogramme, die evaluering van programme en naaldwerk gegee. Riglyne en moontlike probleme wat ervaar kan word word ook bespreek.

Guttmann en Sussman (1995:1) stel dat 'om 'n verskil te maak' 'n vereiste en 'n wesenlike doel vir 'n samelewing is. Een van die belangrikste doelwitte vir intervensienavorsing is om middele te skep vir die verbetering van gemeenskapslewe, -gesondheid en –welstand (Fawcett *et al.*, 1994:25, Guttmann en Sussman, 1995:1). Daar kan dus afgelei word dat intervensienavorsing fokus op basiese behoeftes van mense ten einde die gemeenskapslewe, -gesondheid en –welstand te verbeter. Kleding, voedsel en skuiling maak deel uit van die basiese behoeftes van die mens. Klere is 'n belangrike sosiale en sielkundige simbool vir die individu (Horn & Gurel, 1981:1-2). Net so het die mens ook 'n basiese behoefte om te leer (Jarvis, 1995:43). Dit is egter belangrik dat die leerbegeleier van volwassenes kennis van die volwasse leerder se eienskappe sal dra, sodat onderwys aan volwassenes dienooreenkomstig sal geskied (Gravett, 1990b:52; Gravett, 1990a:43-45).

2.2 AGTERGROND: LEER EN GELETTERDHEID

2.2.1 Leer

Leer is 'n kontinue handeling waarby die totale mens betrokke is (Lategan, 1991:72). Dit is 'n komplekse proses met duursame, permanente resultate waardeur nuwe gedragsmoontlikhede van die persoon ontstaan, of reeds bestaande gedragswyses verander word (De Wet *et al.*, 1981:1). Jarvis (1995:1) stel dat as gevolg van die vinnige veranderinge in die samelewing, persone byna gedwing word om voortdurend te bly leer. Leer is dus 'n lewenslange proses (Lategan, 1991:73).

As vereiste vir leer, moet die leerder leergemotiveerdheid besit (Lategan, 1991:73). Leergemotiveerdheid is volgens Lategan (1991:74) 'n doelgerigte handeling wat leer tot stand wil bring en die intensiteit van die leerder se betrokkenheid by die leerhandeling bepaal.

Leergemotiveerdheid word bevorder deur faktore soos belangstelling; potensiaal; realistiese selfbeeld, die suksesvolle begeleiding deur die fasiliteerder; identifikasie met leerinhoud; die skep van realistiese doelwitte vir die leerder en erkenning van vorige ervaring (Lategan, 1991:75).

Faktore wat leergemotiveerdheid by die leerder kan belemmer sluit in stres en angs; swak onderrig; gebrekkige verwysingsraamwerk; swak konsentrasie (Lategan, 1991:75-76), en 'n gevoel van afhanklikheid wat dikwels met leer geassosieer word (Froman, 1994:163).

2.2.2 Geletterdheid

Die term 'geletterdheid' impliseer nie slegs die tegniese vermoëns van 'n persoon om te kan lees en skryf nie, maar word eerder gebruik om na die basiese opvoeding van 'n persoon te verwys. Hierdie basiese opvoeding sluit die vermoë om te lees, skryf, tel en ook ander areas soos vaardighede, gedrag en kennis, in (Lyster, 1992: 11).

2.2.3 Voorkoms van ongeletterdheid in Suid-Afrika

Soos reeds genoem in Hoofstuk 1, is ongeletterdheid in Suid-Afrika 'n wesenlike probleem. In die meeste lande is daar meer vroue as mans wat ongeletterd is. In Suid-Afrika is daar egter meer swart vroue wat geletterd is as swart mans (French, 1992:50). Dit kan toegeskryf word aan die migrasie-arbeidstelsel, asook aan die druk wat op mans rus om werk te verrig wat nie geletterdheid vereis nie. Daarteenoor het vroue wat tuis bly, of huishoudelike werk doen, beter geleenthede om geletterd te word. Daar is ook 'n baie groter aantal ongeletterde swart- en kleurlingmense in landelike gebiede as in stedelike gebiede (French, 1992:51; Serumaga-Zaka & Naude, 2002:560).

2.2.4 Motivering vir volwasse opvoeding

Verskeie programme is alreeds vir volwassenes aangebied. 'n Voorbeeld van so 'n program is die opvoedkundige program wat deur die Kaapse Metropolitaanse Raad aangebied is vir semi-geletterde werkers. Die program het getoon dat leerders wat hieraan deelgeneem het, na afloop van die program meer selfvertroue ontwikkel het, meer respek ontvang van ander, nie meer bang is nie, en meer in hulself glo. Bykans al die deelnemers het gemeen dat die program hulle lewens verander het (Warren-Brown, 2000:33-34). Lakin (1997:17) meen dat opvoeding mense bemagtig, want dit open ontoeganklike kommunikasiekanale, brei persoonlike keuses en beheer oor mens se omgewing uit en dit is nodig om baie ander vaardighede te bekom.

2.3 DIE KONSEP: GEMEENSKAPSONTWIKKELING

Gemeenskapsontwikkeling behels die taak om 'n gemeenskap te help om hulself te kan help (Swanepoel, 1992:1). Ewalt, Freeman & Poole (1998:xi) beskryf die klemverskuiwing van gemeenskapsorganisering na gemeenskapsontwikkeling. Met gemeenskapsontwikkeling is gemeenskapslede self aan die stuur, met die fasiliteerder eerder in 'n raadgewende of fasiliterende rol.

Lombard, Weyers & Schoeman (1991:72) bespreek die verskil tussen "gemeenskapswerk" en "gemeenskapsontwikkeling". Hiervolgens word na "gemeenskapsontwikkeling" verwys wanneer daar breë omvattende gemeenskapswerk, wat alle ontwikkelingsdimensies en -dissiplines omsluit, gedoen word. Daarteenoor verwys "gemeenskapswerk" uitsluitlik na maatskaplik werk in gemeenskapsverband. Francis & Henderson (1992:17) beskryf gemeenskapsontwikkeling as 'n aksie wat gemoeid is om mense te help om saam te werk in 'n gemeenskap, om te groei in vertroue en bevoegdhede, ten einde hul prioriteite en behoeftes aan te spreek.

Porritt (1998:xi) en Sekwati *et al.* (2001:23) beklemtoon dat gemeenskapsontwikkeling en volhoubare ontwikkeling hand aan hand moet gaan. Volgens hulle kan die konkrete doelwitte van gemeenskapsontwikkeling bereik word, maar tensy die gemeenskap die ontwikkeling as hul eie vertroetel en voed, sal daar nie blywende resultate wees nie. Die konkrete doelwit kan byvoorbeeld wees om 'n naaldwerkgroep te stig, wat op 'n spesifieke dag in die week bymekaar kom om saam naaldwerk te doen. Die groep kan gestig word en voortgaan met hierdie aktiwiteit solank as wat die fasiliteerder teenwoordig is. Indien die gemeenskap egter nie die instelling vertroetel as hul eie nie, sal die groep moontlik ook ontbind sodra die fasiliteerder onttrek.

Swanepoel (1992:1), Francis & Henderson (1992:2) en Lombard, Weyers & Schoeman (1991:29) noem dat baie fasiliteerders gemeenskapsontwikkeling 'n baie moeilike taak vind om te doen, bloot omdat hulle nie daarvoor opgelei is nie. Fasiliteerders is dikwels kundiges op ander gebiede, soos gesondheid, of landbou, wat hul kundigheid op wyses moet toepas wat vir hul onbekend of vreemd is. Ook Cody *et al.* (1998:28) is van mening dat selfs maatskaplike werkers nie behoorlik opgelei word tydens 'n enkele kursus nie.

Die volgende is konsepte wat gemeenskapsontwikkeling omskryf:

- *Gemeenskapsontwikkeling spreek beide konkrete en abstrakte menslike behoeftes aan* (Swanepoel & De Beer, 1996b:44; Francis & Henderson, 1992:2; Lombard, Weyers & Schoeman, 1991:79) – 'n Gemeenskapsprojek se doel is gewoonlik konkreet, hoewel vele abstrakte doelwitte in die proses om die konkrete doelwit te vervul, bereik word.

Abstrakte menslike behoeftes (soos selfvertroue en menswaardigheid) is die blywende resultate van gemeenskapsontwikkeling (Swanepoel, 1992:2).

- *Gemeenskapsontwikkeling is 'n (leer)proses* (Swanepoel, 1992:3; Lombard, Weyers & Schoeman, 1991:122) – Met elke stap om 'n spesifieke doel te bereik, leer 'n mens en kan die volgende stap beter aangepak word (Swanepoel, 1992:4).
- *Gemeenskapsontwikkeling is 'n kollektiewe aksie* (Swanepoel, 1992:4; Lombard, Weyers & Schoeman, 1991:122) – Met gemeenskapsontwikkeling werk 'n groep mense met gemeenskaplike belange saam as 'n eksklusiewe groep mense.
- *Gemeenskapsontwikkeling is behoefte-georiënteerd* (Swanepoel, 1992:4) – Vir gemeenskapswerk om suksesvol te wees, moet daar 'n persepsie van behoefte, krisis en dringendheid bestaan.
- *Gemeenskapsontwikkeling is doelwit-georiënteerd* (Swanepoel, 1992:5) – Die oorhoofse doel van baie gemeenskapsprojekte is 'n 'beter lewe' wat verkry word deur doelwitte wat konkrete behoeftes aanspreek, asook mense se persepsies en eindelik hul aksies rig.
- *Gemeenskapsontwikkeling vind plaas by voetsoolvlak* (Swanepoel, 1992:5) – Gemeenskapsontwikkelingsprojekte is klein en eenvoudig en fokus op die basiese behoeftes van gewone mense in die gemeenskap (Swanepoel, 1992:6).
- *Gemeenskapsontwikkeling lei tot gemeenskapsbou* (Swanepoel, 1992:6) – Met gemeenskapsontwikkeling ontwikkel mense selfgenoegdheid, selfvertroue en waardigheid. Leierskapstrukture word ontwikkel en vaardighede soos beter organisering, onderhandeling en beplanning word ontwikkel en verbeter. Uiteindelik lei dit ook tot lewensverbetering. Deur die bereiking van konkrete doelwitte kan die kwaliteit van lewe verbeter (Swanepoel, 1992:8).
- *Gemeenskapsontwikkeling skep 'n bewustheid* (Swanepoel, 1992:8) – Mense raak meer bewus van hulself en hul omgewing, hul behoeftes en hulpmiddels, hul omstandighede en vermoë om hul omstandighede te beïnvloed.
- *Gemeenskapsontwikkeling lei tot verdere ontwikkeling* (Swanepoel, 1992:9) – Die bereiking van 'n spesifieke doelwit lei dikwels tot die identifisering van 'n volgende behoefte, gee meer selfvertroue en skep entoesiasme om 'n volgende projek aan te pak.

2.4 INTERVENSIENAVORSING: FASES EN AKTIWITEITE

Fawcett *et al.*, (1994:25-43) en later ook De Vos (1998:370) bespreek die fases en aktiwiteite van intervensienavorsing as ses onderskeidelike fases. Serrano-Garcia (1990:174-5) identifiseer drie soortgelyke fases as die ingangsfase (wat ooreenstem met fase 1 van Fawcett *et al.*), die voortsettingsfase (wat die volgende drie fases naamlik fases twee tot vier kombineer) en die endfase (wat die laaste twee fases naamlik fases vyf en ses kombineer). Sy voeg by dat

alle deelnemers in navorsing by besluitneming en elke fase van navorsing betrokke moet wees, hoewel soveel deelname hoogs onwaarskynlik is.

Vervolgens word die fases van intervensienavorsing, soos oorspronklik voorgestel deur Fawcett *et al.* (1994:25-43), bespreek. Slegs ooreenstemmende of teenstrydige inligting vanuit ander bronne as hierdie, sal verder in hierdie afdeling vermeld word.

2.4.1 Probleem-analise en projekbeplanning

Serrano-Garcia (1990:176-177) bespreek hierdie fase as die ingangsfase. Hierdie fase dien as basis vir die ontwikkeling van die verhouding tussen die fasiliteerder en die gemeenskap. Gedurende hierdie fase moet wyses gevind word om soveel moontlik inligting uit te ruil.

Die fase waar die fasiliteerder kontak maak met die gemeenskap is volgens Swanepoel & De Beer (1996b:39) die belangrikste fase in gemeenskapsontwikkeling. Die kontakmaakfase het drie hoofdoelstellings: eerstens moet die gemeenskap die fasiliteerder leer ken en aanvaar (Francis & Henderson, 1992:82), tweedens moet die fasiliteerder die gemeenskap se mense en hul omstandighede leer ken, en derdens moet die fasiliteerder en die lede van die gemeenskap bewus raak van die behoeftes van die gemeenskap (Swanepoel & De Beer, 1996b:40; Francis & Henderson, 1992:97). Die werker betree die gemeenskap met die wete dat nie al die lede aan die gemeenskapsprojek gaan deelneem nie. Hy of sy moet dus 'n groep mense identifiseer wat die aksiegroep gaan vorm.

Die fasiliteerder moet versigtig wees om nie die gemeenskap te ontwrig nie. 'n Gemeenskap het die neiging om te sluit vir enige vreemdelinge wanneer dit ontwrig word. Die fasiliteerder se toetrede tot die gemeenskap moet informeel en ongemerk plaasvind sodat dit nie die ritme van die samelewing versteur nie (Swanepoel & De Beer, 1996b:40).

Fawcett *et al.* (1994:25) noem die volgende take wat in die eerste fase van intervensienavorsing uitgevoer moet word:

- Identifiseer en betrek kliënte.
- Verkry toegang en samewerking. Dit is belangrik om 'n verhouding van vertroue en eerlikheid op te bou (Serrano-Garcia, 1990:177).
- Identifiseer die behoeftes van die populasie. Dit begin reeds met die eerste fase waar kontak gemaak word met die gemeenskap. 'n Meer formele fase van behoeftebepaling volg wanneer die projek reeds begin het (Swanepoel, 1992:51). Volgens Swanepoel (1992:115) is dit belangrik dat daar konsensus bestaan oor die behoefte wat aangespreek word. Dit is

ook verkieslik dat slegs een behoefte per projek aangespreek moet word. Die behoefte moet maklik en vinnig bevredig kan word (Swanepoel & De Beer, 1996b:39).

- Analiseer die geïdentifiseerde probleme.
- Stel doelstellings en doelwitte.

2.4.2 Inligtingversameling en –sintese:

Die oogmerk van hierdie fase is om vas te stel wat ander navorsers alreeds op hierdie spesifieke terrein gedoen het.

- 'n Volledige literatuurstudie word gedoen (Serrano-Garcia, 1990:178; De Vos, 1998:369).
- Bestudeer natuurlike voorbeelde (Serrano-Garcia, 1990:177-8; De Vos, 1998:369). Onderhoude kan met individue gevoer word ten einde insig te verkry waarom vorige intervensies gewerk het al dan nie.
- Identifiseer funksionele elemente van suksesvolle modelle. Vorige onsuksesvolle intervensiepogings kan ook waardevolle inligting verskaf wat krities is vir die sukses van die intervensieprogram.

2.4.3 Ontwerp van 'n observasiesisteem

Na aanleiding van die aard van probleme wat geïdentifiseer is, kan 'n observasiesisteem ontwerp word. Die probleme wat geïdentifiseer is, het ook sekere gedrag of produkte geïdentifiseer wat moet verander. Die observasiesisteem word ontwikkel om die veranderde gedrag of veranderde produk te identifiseer vir evaluering. Die betroubaarheid en geldigheid van die waarnemings word beïnvloed deur die waarnemers se opleiding en ondervinding, sowel as die kompleksiteit en indringendheid van die meetsisteem.

2.4.4 Vroeë ontwikkeling en loodstoetsing

'n Prototipe of 'n voorlopige intervensie word ontwikkel sodat dit onder veldomstandighede geëvalueer kan word. Die loodstoets word uitgevoer om te bepaal of die intervensie sal werk. Die loodstoets moet gedoen word in soortgelyke omstandighede as waar die intervensie sal plaasvind.

2.4.5 Evaluering en gevorderde ontwikkeling

Volgens Swanepoel (1992:117) en Francis & Henderson (1992:124-125) is die evaluering van 'n gemeenskapsprojek absoluut noodsaaklik en vorm dit 'n integrale deel van die projek.

Intervensienavorsing word onderskei van suiwer aktivisme deur die gebruik van navorsingsmetodes om te bepaal hoe en waarom 'n program werk al dan nie. Loodstoetse en veldnabootsings om die intervensie te toets en te verfyn onderskei intervensienavorsing van blote programevaluering.

Evaluering kan gedefinieer word as 'n sistematiese ondersoek na die waarde of meriete van 'n saak, byvoorbeeld 'n program, projek of onderriggewende materiaal (The evaluation center, 2002). Opvoedkundige en opleidingsprogramme word geëvalueer ten einde die kwaliteit daarvan te bepaal asook elemente aan te dui vir verbetering van die program (The evaluation centre, 1994:1).

Programevaluering is 'n sistematiese proses om inligting rakende 'n program in te samel en te analiseer ten einde 'n besluit te kan neem, of inligting aan ander te verskaf wat betrokke is by die besluitnemingsproses. Programevaluering hoef nie noodwendig aan die einde van 'n program plaas te vind nie, maar is 'n deurlopende proses (Saskatchewan Education, training and employment, 1993; De Vos, 1998:365).

Daar bestaan 'n onderskeid tussen programevaluering en assessering. Vanuit Saskatchewan Education, training and employment (1993) kan afgelei word dat die doel van assessering hoofsaaklik is om die vordering van leerders te bepaal. Assesseringstegnieke word gekies ten einde te bepaal hoe goed leerders sekere doelstellings bereik het. Dit is dus duidelik dat daar tydens hierdie fase van intervensienavorsing, slegs na evaluering, en nie na assessering verwys word nie.

Evaluering kan as 'n sikliese proses beskou word wat uit hoofsaaklik vier fases bestaan:

Fase 1: Die voorbereidingsfase

Tydens hierdie fase moet besluite geneem word rondom aspekte soos: wat geëvalueer moet word, die tipe evaluering wat gebruik gaan word (byvoorbeeld formatief, opsommend of diagnosties), die kriteria waarteen die leeruitkomste gemeet sal word, asook die geskikste assesseringstrategieë wat gebruik sal word (Saskatchewan Education, training and employment, 1993). Swift (1990:196) waarsku dat navorsers bedag moet wees op onverwagte of onbedoelde veranderinge wat plaasvind as gevolg van die navorsing wat gedoen word.

Fase 2: Assesseringsfase

Gedurende hierdie fase word inligting vanaf 'n loodstoets en meer formele evaluering versamel en geanaliseer (Fawcett *et al.*, 1994:38). Strategië word geïdentifiseer om inligting in te samel. Inligting aangaande leerders se vordering word ingesamel. Belangrike aspekte om in gedagte te

hou, is om alle vooroordele (bv. geslags- of kulturele vooroordele) te identifiseer en uit die assesseringstrategië en -instrumente uit te skakel. Daar moet bepaal word waar, wanneer en hoe assessering gaan plaasvind (Saskatchewan Education, training and employment, 1993). Volgens Fawcett *et al.* (1994:39) word die betroubaarheid en kopieerbaarheid van bevindinge verseker deur die gebruik van twee of meer waarnemers om data gelyktydig in te samel. Vlakke van ooreenstemming van tagtig persent of meer dwarsdeur die navorsing, waar meer as een waarnemer gebruik is, dui daarop dat die instrumente konsekwent is met verloop van tyd.

Fase 3: Evalueringsfase

Die herhaling van die intervensie onder veldomstandighede vind tydens hierdie fase plaas. Teen hierdie tyd behoort alle instruksies, handleidings en alle ander tasbare vorme van die prototipe reeds ontwikkel, getoets en hersien te wees (Saskatchewan Education, training and employment, 1993).

Fase 4: Refleksie- /oordenkingsfase

Tydens hierdie fase word die intervensie verfyn (Fawcett *et al.*, 1994:42) Serrano-Garcia (1990:179) beklemtoon dat dit noodsaaklik is dat die inligting wat verkry is, ook aan die gemeenskap voorgehou moet word. Gedurende hierdie fase word die bruikbaarheid en toepaslikheid van die assesseringstrategië geëvalueer, en besluite rakende verbeterings en aanpassings word geneem (Saskatchewan Education, training and employment, 1993).

2.4.6 Verspreiding van die intervensie na gemeenskapsorganisasies en ander teikengroepe

Die intervensieprogram word nou voorberei vir verspreiding. 'n Handelsnaam word gekies en die prys van die produk bepaal. Standaarde vir gebruik word gestel deur riglyne te gee vir die korrekte gebruik van gemeenskapsintervensies. Potensiële teikenmarkte vir die intervensie word geïdentifiseer, en 'n aanvraag vir die produk word geskep.

Thomas en Rothman (1994:9) wys daarop dat, hoewel bogenoemde fases stapsgewys uitgevoer word, sommige aktiwiteite, wat met 'n spesifieke fase geassosieer word, kan voortduur selfs na die begin van 'n volgende fase. Dit mag ook gebeur dat daar na vorige fases teruggekeer word wanneer probleme ondervind, of nuwe inligting bekom word.

2.5 DIE HOOFROLSPELERS IN GEMEENSKAPSONTWIKKELING

Die twee hoofrolspelers in gemeenskapsontwikkeling is die aksiegroep (Swanepoel & De Beer, 1996b:18) en die gemeenskapswerker of fasiliteerder (Swanepoel, 1992:12-20). Ander rolspelers kan in vier hoofsektore verdeel word, naamlik die publieke sektor, privaatsektor, nie-

regerings sektor en die populêre of gemeenskapsgebaseerde sektor (Swanepoel & De Beer, 1996b:18-20). Vir die doel van hierdie studie sal slegs die twee hoofrolspelers bespreek word.

2.5.1 Die aksiegroep

Volgens Swanepoel en De Beer (1996b:1) en Lombard, Weyers & Schoeman (1991:65) is 'n gemeenskap nie 'n geïsoleerde, permanente entiteit wat maklik geïdentifiseer en genader kan word vir gemeenskapsontwikkeling nie. 'n Gemeenskap, volgens Hawtin, Hughes & Percy-Smith (1995:33), word gebaseer op geografiese areas wat verskil in grootte, of op ander gemeenskaplike eienskappe soos ouderdom, geslag, etnisiteit of nasionaliteit of 'n gemeenskaplike belang wat deur 'n spesifieke groep mense gedeel word. Grense tussen gemeenskappe is vaag en diffuus. Kleiner groepe binne die groter gemeenskap of geïntegreerde gemeenskappe moet geïdentifiseer word (Francis & Henderson, 1992:82), wat dan 'n aksiegroep genoem word. Daar is vyf maniere waarop 'n aksiegroep tot stand kan kom vir gemeenskapsontwikkeling, waarvan die eerste en die vyfde opsies volgens Swanepoel (1992:12-13) die mees wenslike maniere is:

- 'n Instelling soos 'n skool of kerkgroep kan as aksiegroep optree.
- 'n Paar instellings wat dieselfde belange het en wat gereeld interaksies met mekaar het, kan dien as 'n aksiegroep.
- 'n Wetlike entiteit, soos 'n area onder die jurisdiksie van 'n stamhoof, kan as aksiegroep dien.
- 'n Geografiese eenheid kan as aksiegroep optree indien die groep nie te groot is nie.
- 'n *Ad hoc* samestelling van individue met 'n gemeenskaplike behoefte kan as 'n aksiegroep gesien word. Die geografiese grense van so 'n groep moet egter redelik klein wees.

'n Algemene riglyn vir 'n aksiegroep soos Swanepoel (1992:114) dit stel, kan dus wees dat die groep 'n identifiseerbare eenheid moet wees, die groep moet redelik klein wees (Swanepoel & De Beer, 1996b:39) en die lede van die aksiegroep moet geografies redelik naby aan mekaar bly.

2.5.1.1 Volwassene as lid van die aksiegroep

Uit die aard van gemeenskapsontwikkeling en intervensienavorsing, is die meerderheid lede van die aksiegroep dikwels volwassenes. Knowles (1980:42) stel twee kriteria waarvolgens 'n persoon as 'n volwassene beskou kan word. Die eerste fokus op watter persone soos volwassenes optree en die rol van 'n volwassene vervul. Die tweede kriterium bepaal watter persone se selfkonsep die van 'n volwassene is, naamlik dat 'n persoon 'n volwassene is op

grond van die mate waarin 'n persoon homself as verantwoordelik vir sy eie lewe en bestaan sien (Gravett, 1990a:44, Kerka, 2002:2).

2.5.1.2 Toename in volwassenes as leerders

Volgens Gravett (1990a:44-45) het die aantal volwasse leerders met rasse skrede toegeneem. Redes wat hiervoor aangevoer word, is onder andere 'n kennisontploffing; die toename in die aantal volwassenes in geïndustrialiseerde lande; 'n wêreldwye verhoging in opvoedingspeil; al hoe meer getroude vroue wat tot die arbeidsmark toetree; toenemende beroepswisseling en ook as gevolg van die ontwikkeling van nuwe tegnologie wat aanleiding gee tot werkloosheid (Jarvis, 1995:5). Verder dra die veranderinge binne werksverband, soos verandering in strukture en nuwe tegnologie, waarby die volwassene moet aanpas (Froman, 1994:160) ook by tot hierdie toename.

2.5.1.3 Eienskappe van die volwasse leerder

Interne en fisiologiese prosesse betrokke by leer mag dieselfde verloop by kinders en volwassenes omdat dieselfde biologiese strukture by leer van kinders en volwassenes betrokke is. Die groter geheel van die leerproses en die resultaat van volwassenes se leer verskil egter van die van kinders as gevolg van sosiale, psigologiese en situasionele in ontwikkelingsveranderlikes wat 'n rol by leer speel (Brundage & MacKeracher, 1980:11; Kerka, 2002:2; Knapper & Cropley, 1991:52).

- Leervermoë

Die volwassene ondergaan tot in sy laat veertigs gewoonlik geen belangrike fisiese veranderinge wat leer kan beïnvloed nie. Vanaf die laat veertigs het die gemiddelde volwassene 'n stadiger responsspoed van die sentrale senuweesisteem (Brundage & MacKeracher, 1980:22). Ouer volwassenes het dus meer tyd nodig om te leer, hoewel die ondervinding van die volwasse leerder vir die stadiger leerspoed kan kompenseer (Gravett, 1990a:46).

Navorsing bewys dat die kapasiteit en bergingsvermoë van die langtermyngeheue nie nadelig beïnvloed word deur ouderdom nie, en dat die probleem wat met die korttermyngeheue ervaar word, die gevolg is van gebrekkige registrasie en daaropvolgende organisasie van die boodskap (Cross, 1981:163).

- Selfkonsep

Ten spyte van die voorafgaande bevindinge, kla baie volwassenes dat hulle leerprobleme ervaar. Die probleme kan toegeskryf word aan die feit dat die persone vir 'n geruime tyd nie by

leeraktiwiteite betrokke was nie, en nou 'n gebrek aan selfvertroue ervaar. Volwassenes onderskat dus hul eie leervermoëns (Knowles, 1980:55; Knapper & Cropley, 1991:52).

Die volwassene sien homself as 'n selfrigtinggewende persoon, wat impliseer dat die volwassene ook wat leer betref, as selfrigtinggewend gesien moet word (Gravett, 1990b:42). Selfrigtinggewende leer kan verwys na 'n leerder wat selfstandig leer sonder dat daar van 'n kursus, lesings of betrokkenheid by 'n formele leerinstansie sprake is, (Candy, 1988:161), of andersins na om selfverantwoordelikheid vir leer te aanvaar, eie leerbehoeftes te bepaal en leerdoelwitte te formuleer; eie leerstrategieë te beplan en selfevaluering te doen (Knowles, 1984:17-18). Gravett (1990:43) is egter van mening dat nie al die aspekte van selfrigtinggewendheid soos deur Knowles aangedui, altyd van toepassing is nie, aangesien sommige leerders nie oor die nodige vakkennis of vaardigheid beskik om selfrigtinggewend op te tree nie. Ook die selfvertroue probleem wat baie volwasse leerders ervaar wat vir 'n geruime tyd nie by 'n formele leeraktiwiteit betrokke was nie, het tot gevolg dat leerders in 'n groot mate afhanklikheid van die dosent toon (Knowles, 1980:55). Ander volwassenes kan 'n gebrek aan selfrigtinggewendheid toon wanneer hulle bloot aan leeraktiwiteite deelneem sodat daar vir hulle deure oopgemaak kan word, byvoorbeeld 'n verhoging of bevordering (Wlodkowski, 1986:218). Volgens Smith (1983:45) word volwassenes se menswaardigheid aangetas wanneer daar te min outonomiteit in die onderrigsituasie is.

- Ervaring

Die belangrikste verskil tussen die volwassene en die kind as leerder, is die volwassene se ervaring wat opgedoen is (Brookfield, 1988:320). Verder toon Knowles (1980:50) dat volwassenes meer van mekaar verskil, as in die geval van kinders, omdat elke volwassene oor ander lewens- en werkservaring beskik as kinders. Harriger (1994:184) merk dat daar meer verskille as ooreenkomste tussen volwassenes is. Hierdie ervaring van die volwassene is 'n ryk hulpbron vir leer – vir die volwassene self, sowel as vir die ander volwasse leerders (Knowles, 1980:50; Froman, 1994:163; Brundage & Mackeracher, 1980:36; Morphet, 1992:94).

- Leergereedheid

Volgens Knowles (1980:44,51) toon 'n volwassene leergereedheid wanneer hy met 'n probleem of uitdaging in sy lewe gekonfronteer word. Van Zyl & Lessing (1993:15) stel lewensoorgange as determinant vir leergereedheid by volwassenes. Tydens elke spesifieke oorgangstydperk is streskomponente teenwoordig wat met lewensoorgange geassosieer word. Persone wat in hierdie tydperke van hul lewens verkeer, is meer gereed om te leer aangesien die stres 'n persoon kan motiveer om nuwe take en verantwoordelikhede aan te leer.

- Leeroriëntasie

Die volwassene as leerder is probleem- en taakgeoriënteerd en toon 'n behoefte aan onmiddellike toepassing (Knowles, 1980:44,53). Na aanleiding hiervan, moet van die bekende na die onbekende beweeg word, om dit vir die volwassene makliker te maak om verbande te trek tussen die onbekende leerinhoud en sy lewenswerklikheid (Gravett, 1990b:49; Clifford & Kerfoot, 1992:157).

- Leerstyle

Volwassenes toon verskillende leerstyle. Jarvis (1995:81) lig leerstyle met betrekking tot volwassenes uit. Verskille bestaan tussen die aktiewe leerder teenoor passiewe leerder; assimileerder teenoor akkommodeerder; konkrete leerder teenoor abstrakte leerder; rasionaliseerder teenoor analiseerder; gefokusde leer teenoor skandeer; holisties teenoor serialisties; refleksie teenoor impulsiwiteit en die rigiede teenoor die aanpasbare leerder.

2.5.2 Die fasiliteerder

Die fasiliteerder van 'n gemeenskapsontwikkelingsprojek kan 'n individu of 'n span mense wees. Die fasiliteerder moet 'n gesindheid van respek vir die mense, hulle norme en waardes hê. Hy moet besef dat hy 'n lewende entiteit binnedring, en moet die idee vestig dat hy en die aksiegroep vennote is. Hy moet meer gesteld wees op die abstrakte doelwitte van die aksiegroep (Swanepoel, 1992:15-20).

Die rol van die fasiliteerder word deur Francis & Henderson (1992:75), Swanepoel & De Beer (1996b:31-35) en Lombard, Weyers & Schoeman (1991:167-204) bespreek. Die fasiliteerder tree op as 'n deskundige, gids, bemagtiger, beplanner, organiseerder, koördineerder, motiveerder, navorser, skakelbeampte, opvoeder, administrateur, onderhandelaar, advokaat, aktivis, agitator en bemiddelaar.

2.5.2.1 Vereistes waaraan die fasiliteerder van volwasse onderrig moet voldoen:

Die fasiliteerder, betrokke by volwasse onderrig, moet 'n deskundige op sy vakgebied en 'n vaardige leerfasiliteerder wees (Gravett, 1990b:50). Johnson (1994:29) beklemtoon ook dat die fasiliteerder se rol in volwasse onderrig die van 'n fasiliteerder moet wees, wat groepinteraksie bevorder en die proses van kritiese denke en probleemoplossing begelei. Die fasiliteerder moet kennis dra van die verskille tussen kinders en volwassenes as leerders, en die implikasies daarvan in berekening bring in die onderrigsituasie. Leerders moet aktief betrek word by die beplanning en implementering van hul leerervaringe. Hy moet gepaste evalueringsmetodes ontwerp en implementeer ten einde doelwitbereiking te evalueer (Knowles, 1980:256). Die

fasiliteerder moet besef dat inligting nie vry van waardes is nie, maar dat inligting anders verstaan en geïnterpreteer word deur verskillende mense. Die fasiliteerder moet sensitief wees vir groepsdinamika, sowel as vir die individuele deelnemers se emosies en gesondheidstoestande (Johnson, 1994:213).

2.5.2.2 Persoonlike strategie

Die fasiliteerder se persoonlike strategie soos Swanepoel & De Beer (1996b:37-38), Francis & Henderson (1992:36) en Lombard, Weyers & Schoeman (1991:131-132) dit beskryf, is die fasiliteerder se uiteensetting van voorbereiding wat gedoen moet word. Die geskrewe persoonlike strategie sluit doelstellings, 'n plan van hoe doelstellings bereik gaan word, 'n tydraamwerk vir die volgorde en tye wanneer die doelstellings bereik moet word en ander bykomende faktore in.

2.6 OMGEWING WAARIN GEMEENSKAPSONTWIKKELING AFSPEEL

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat geen gemeenskap in 'n vakuum of in isolasie leef nie (Swanepoel & De Beer, 1996b:1). Die fasiliteerder, volgens Swanepoel (1992:25), betree 'n lewende omgewingsisteem, en moet met hierdie sisteem harmoniseer. Die individuele lede van, en die aksiegroep as sulks, wil ook in harmonie met die omgewing lewe. Daarom lê hul hele rasionaal agter die instandhouding van hierdie harmonie.

Die natuurlike omgewing speel veral 'n belangrike rol in landelike gebiede (Swanepoel & De Beer, 1996b:6). Die beskikbaarheid van natuurlike hulpbronne speel 'n rol in die uitkoms van die projek asook by die beplanning en lewensvatbaarheid van die projek. 'n Gemeenskapsontwikkelingsprojek moet nooit die natuurlike omgewing benadeel nie. Swanepoel (1992:26) beklemtoon dat volhoubare ontwikkeling slegs moontlik is wanneer dit in harmonie met die natuurlike omgewing is.

Geen ontwikkeling is ooit vry van politiek nie (Swanepoel & De Beer, 1996b:8; Francis & Henderson, 1992:27). Die fasiliteerder moet altyd bewus wees van en sensitief optree sover dit die politieke situasie betref. Swanepoel & De Beer (1996b:8) identifiseer 'n ander moontlike probleem, naamlik die verhouding met die tradisionele politieke elite. 'n Tradisionele voorman of -leier kan bedreig voel wanneer 'n gemeenskapsprojek nuwe leiers na vore bring.

Elke gemeenskap het 'n sosiale lewe van sy eie (Swanepoel & De Beer, 1996b:7). Swanepoel (1992:27) beklemtoon dat die fasiliteerder bewus moet wees van die sosiale lewe van 'n gemeenskap en kennis neem van die sosiale affiliasie en stratifikasie.

Die ekonomiese omgewing, soos beskryf deur Swanepoel & De Beer (1996b:8) en Lombard, Weyers & Schoeman (1991:3) moet ook in ag geneem word. Aspekte soos die beskikbaarheid van geld, die vlak van deprivasie van die mense en die gesondheid van die interne ekonomiese sisteem is belangrike oorwegingsfaktore vir enige projek.

Die kulturele omgewing word beskou as een van die belangrikste struikelblokke vir ontwikkeling, hoewel in sommige gevalle kulturele praktyke voordelig kan wees vir die sukses van ontwikkelingsprojekte (Swanepoel & De Beer, 1996b:10; Francis & Henderson, 1992:33; Lombard, Weyers & Schoeman, 1991:4). Die drie faktore wat grootliks hier 'n rol speel is die rol en posisie van tradisionele leiers, die posisie en rol van vroue in die gemeenskap en norme en gelowe van die gemeenskap. In landelike gebiede moet die tradisionele leier gesien word as die hekwagter na die gemeenskap. Dit is die plig van die fasiliteerder om die posisie van die tradisionele leier te erken (Francis & Henderson, 1992:32).

Swanepoel (1992:29) en Francis & Henderson (1992:27) bespreek ook die posisie en rol van vroue in gemeenskapsontwikkeling. Wanneer met 'n groep vroue gewerk word, moet die fasiliteerder in gedagte hou dat in sommige kulture die vrou haar man, of 'n ander man in die gesin, se toestemming benodig vir wat sy wil doen. Daar moet in gedagte gehou word dat die vrou moontlik alreeds baie besig is en moontlik nie baie tyd het om aan die projek deel te neem nie. Dit is dus belangrik dat die tye wat 'n gemeenskapsontwikkelingsprojek aangebied word, sal aanpas by die normale roetine van vroue. Armoede en deprivasie het ook 'n negatiewe uitwerking op die vrou.

Die sielkundige omgewing is die houding wat die mense openbaar teenoor die lewe rondom hulle (Swanepoel & De Beer, 1996b:9). Dit wat in die verlede met die gemeenskap gebeur het, sal 'n invloed op hul sielkundige omgewing hê (Swanepoel, 1992:30; Francis & Henderson, 1992:29).

2.7 ALGEMENE RIGLYNE

2.7.1 Riglyne vir onderrigmetodes wat gevolg kan word

Verskillende onderrigmetodes word geklassifiseer op grond van die soort kommunikasie wat tussen die onderwyser en die leerders plaasvind (Briers, 1989:50). Die keuse van 'n metode asook die mate van beheer wat die fasiliteerder moet uitoefen, sal deur verskeie faktore soos die aard van die inhoud wat oorgedra moet word, tyd beskikbaar en die aard van die leerders, beïnvloed word (Smith 1983:68).

'n Interaktiewe metode van onderrig het begeleide selfrigtinggewendheid as mikpunt (Gravett, 1990b:45). 'n Interaktiewe onderrigmetode betrek die leerder by die beplanning en regulering van sy leer. 'n Verskeidenheid van leertemas kan aan leerders voorgelê word, om leerders geleentheid te gee om 'n inset te lewer rakende die seleksie van temas wat hulle wil bestudeer. Dit beteken egter nie dat die leerders se mening as deurslaggewend beskou moet word nie. Die fasiliteerder se siening behoort sentraal in die interaksie te staan (Brookfield, 1988:327).

Jarvis (1995:114-142) bespreek die volgende as 'n opsomming van die verskeidenheid van onderrigmetodes wat toegepas kan word vir die opvoeding van volwassenes. Hierdie lys van onderrigmetodes is nie volledig nie. Dit is ook moontlik dat 'n enkele leersessie uit meer as een onderrigmetode kan bestaan:

Die onderwyser kan didakties optree en die vakinhoud op die tradisionele metode aan die leerders oordra, of sokraties wees en die vakinhoud versigtig van die leerders kry deur selektiewe vraagstelling. Die volgende is onderwyser-gesentreerde metodes: demonstrasies, begeleide gesprekvoering, gekontroleerde bespreking en lesings. By onderrigmetodes waar die leerder sentraal staan, tree die onderwyser slegs op as fasiliteerder vir leer. Hy skep die leersituasie, maar beheer nie die leeruitkomste nie. Voorbeelde van hierdie metode sluit in breinstorm, gonsgroepe, debat, groepbespreking, onderhoudsessie, luister en waarneming, projekte en gevallestudies, rolspel, simulasie en speletjies, besoeke, uitstappies en werkswinkels.

2.7.2 Vereistes van aanbieding vir volwasse leer

Die rol van die aanbieder van 'n volwasse opvoedkundige program is om inligting aan die deelnemers bekend te stel, hul terugvoer en insette te ontvang, om as hulpbron vir die deelnemers te dien en om verandering te fasiliteer (Johnson, 1994:212).

Een van die mees algemene struikelblokke vir die aanbieding van 'n volwasse opvoedingsprogram is die leerders se negatiewe houding teenoor hulself, hul lewe en hul werk, selfs teenoor opleiding. Die fasiliteerder behoort die klasse vir volwasse opvoeding interaktief en relevant tot die leerders se lewenservaring te maak, om sodoende optimisme en toegewydheid by die leerders te skep (Warren-Brown, 2000:34).

Ten einde 'n ontspanne leeromgewing te skep, moet 'n spesiale verhouding met die leerders opgebou word (Warren-Brown, 2000:34). Knowles (1980:225) beklemtoon die belangrikheid van die eerste ontmoeting met die leerders met die oog op die skepping van 'n positiewe

leerklimaat. Die oogmerk moet wees om 'n klimaat te skep wat deur wedersydse aanvaarding en vertroue en 'n gevoel van samehorigheid gekenmerk word (Gravett, 1990b:46).

Die fasiliteerder moet nooit 'n superieure houding inneem nie, maar oop wees vir kritiek en bereid wees om van die leerders te leer (Gravett, 1990b:47). Johnson (1994:212) sluit hierby aan en beklemtoon die belangrikheid van deurlopende tweerigtingkommunikasie. Hierdie kommunikasie is veral belangrik wanneer die kommunikasie kruis-kultureel moet plaasvind, en die risiko vir misverstande hoog is.

2.7.3 Riglyne vir die skryf van programme vir volwasse onderrig

Die riglyne wat Lyster (1994:9) stel vir geletterdheidsprogramme, kan ook op ander volwasse onderrigprogramme van toepassing gemaak word. Lyster stel dat 'n program uit twee basiese komponente bestaan. Die opvoedkundige komponent is enige iets wat te doen het met leer en onderwys, soos die metodes wat toegepas word, hulpmiddels, sillabus, besluite oor die duur van die kursus, ensomeer. Die organisatoriese komponent behels aspekte soos wie verantwoordelik is vir die projek, wie befonds die projek, waar word die program aangebied, is daar genoeg sitplekke, ensovoorts. Ander kritiese punte wat aandag moet geniet tydens die beplanning van 'n program, is die volgende:

- Die profiel van potensiële leerders: baie tyd en geld kan vermors word indien aanvaar word dat die leerders almal 'n behoefte aan die spesifieke program het, terwyl dit somtyds net 'n illusie is.
- Fasiliteerders: die eienskappe of vermoëns van die persoon wat die program gaan aanbied, is 'n belangrike faktor in die bepaling van die sukses of mislukking van die program.
- Medium van onderrig: in 'n geletterdheidsprogram, is dit noodsaaklik dat leerders eers in hul moedertaal onderrig word, voordat pogings aangewend word om die leerders in 'n tweede taal te onderrig. Tog stel Clifford en Kerfoot (1992:153) dat die meeste semi- en ongeletterdes in Suid-Afrika tog al 'n bietjie Engels geleer het – hetsy op skool, of bloot net om in hul daaglikse lewens te kan oorleef.
- Tyd en duur van klasse: Kursusse buite gewone werksure het in die verlede nie baie sukses behaal nie. Indien dit wel tydens werksure plaasvind, moet vermy word dat die werkers se etens- en teetye daardeur in gedrang kom. Wat die duur van die kursus betref, is daar twee opsies. Die eerste opsie is om vir 'n paar ure per week, oor 'n aantal weke, die program aan te bied. Hierdie opsie is nie so ontwrigtend nie, maar leer vind dan baie stadig plaas. Daar is ook nie genoeg tyd om te konsolideer nie. Die tweede intensiewe opsie is waar klasse intensief bygewoon word, oor 'n korter periode. Die tweede opsie is

meer effektief, maar kan ontwrigtend wees. Nog 'n nadeel van die tweede opsie is dat, sodra die klasse verby is, alles wat geleer is, gou weer vergeet word.

- Post-geletterdheid: moet by die aanvanklike beplanning van die program ingesluit word. Dit behels enige iets wat te make het met die ondersteuning en versterking van die leer wat reeds plaasgevind het (Lyster, 1994:11).
- Leesstof: moet maklik leesbaar wees. In French (1992:248) is gevind dat maklik-leesbare leesstof positiewe inligting moet bevat en nie neerbuigend en konformerend moet wees nie. Die standaard moet kan vergelyk met ander boeke wat in biblioteke beskikbaar is, en nie slordig wees nie. Tipografie en illustrasies moet nie te gesofistikeerd wees nie – dit kan die leser verwar. Maklik-leesbare stof mag veral geen politieke slagspreuke bevat nie. French meen dat daar meer terugvoer benodig word oor watter leesstof suksesvol is, asook hoe en waarom die stof suksesvol is.

Programme vir volwasse onderrig behoort leerders te help om te besef dat alleen hulleself hul lewens kan verander, om eienaarskap van hulle lewens te kan aanvaar, en om self verantwoordelikheid te neem (Warren-Brown, 2000:36).

2.7.4 Beginsels vir effektiewe volwasse onderrig

Die voorafgaande kan goed saamgevat word deur Vella (1994:3-22) se riglyne wat gevolg moet word by die ontwikkeling en aanbied van 'n program vir volwasse onderrig:

- Behoeftebepaling. Deur 'n deeglike behoeftebepaling te doen, kan bepaal word wat die groep leerders werklik moet leer, wat die leerders alreeds weet, asook watter dele van die reeds-ontwikkelde program werklik pas by die spesifieke groep leerders se situasie.
- Gesonde verhoudings. Gesonde verhoudings behels respek, veiligheid, ope kommunikasie en nederigheid.
- Volgorde en versterking. Die programmering van kennis en vaardighede moet in 'n volgorde van eenvoudig tot kompleks geskied. Versterking beteken die herhaling van feite en vaardighede totdat dit aangeleer is.
- Onmiddellikheid. Volwasse leerders moet die onmiddellike bruikbaarheid van nuwe vaardighede en kennis kan herken.
- Duidelike rolle. Volwasse leerders het bevestiging van die menslike gelykheid tussen die leerder en die fasiliteerder nodig. Leerders is nie minderwaardig teenoor die fasiliteerder nie.
- Spanwerk. Leer in groepe word deur die portuurgroep bevorder. Eweknieë het meer outoriteit by volwassenes as fasiliteerders. Mense moet leer om effektief saam met ander mense te kan werk.

- Betrokkenheid. Leerders moet aangemoedig word om hul volle gewig by die taak in te gooi. Sodoende word leer bevorder.

2.7.5 Riglyne vir deelname en samewerking:

Serrano-Garcia (1990:174) onderskei tussen deelname en samewerking in gemeenskapsnavorsing, in die sin dat deelname volle betrokkenheid van die nagevorsde by die hele proses van die navorsing behels. Daarteenoor is samewerking slegs om die nagevorsdes betrokke te kry by die uitvoering van die navorsing. Sy meen dat nagevorsdes ten volle moet deelneem aan die navorsing.

Ten einde deelname te bewerkstellig met die gemeenskap wat nagevors word, stel Serrano-Garcia (1990:181-2) voor dat die navorsing in die gemeenskap self moet plaasvind, en nie in 'n laboratorium of klaskamer nie. Gemeenskapsnavorsing moet die volgende riglyne volg:

- Die gemeenskap moet ingelig word omtrent die navorsers se identiteit, hul affiliasie, doel van die studie asook die metodes wat gebruik gaan word.
- Verkry instemming van die gemeenskap waar die projek sal plaasvind.
- Verseker vertroulikheid van inligting.
- Verkry die gemeenskap se toestemming vir die publikasie van finale verslae.
- Betrek die gemeenskapslede by die insameling van data, en
- Versprei die inligting na die gemeenskap wanneer die navorsing beëindig word.

2.7.6 Kommunikasieriglyne

Swanepoel en De Beer (1996b:55-60) bespreek die belangrikheid daarvan dat die fasiliteerder goed moet kan kommunikeer met die aksiegroep. Motivering, onderhandeling, konflikoplossing en groepwerk is alles afhanklik van kommunikasie. Hawtin, Hughes & Percy-Smith (1995:138-139) bespreek sekere hindernisse wat kan verhoed dat die boodskap reg ontvang word. Volgens Swanepoel en De Beer (1996b:58) is die beste manier om hierdie hindernisse te hanteer, eerstens om te erken dat dit bestaan. Die fasiliteerder moet met eerlikheid, opregtheid, betroubaarheid, die beste intensies en integriteit optree. Die hulp van 'n interpreteerder kan ingeroep word, mits die interpreteerder die boodskap goed verstaan. Gebruik eenvoudige taal, en praat duidelik. Visuele hulpmiddels kan, waar moontlik, ingebring word om kommunikasie te bevorder. Swanepoel en De Beer (1996a:39) voeg ook verdere riglyne vir visuele hulpmiddels by. Een riglyn vir visuele hulpmiddels is byvoorbeeld dat dit maklik leesbaar moet wees.

2.7.7 Riglyne vir motivering van leerders

Swanpoel en De Beer (1996b:61) verwys na die belangrike aspek van motivering. Swanepoel (1992:20-21) stel dat die afwesigheid van motivering noodwendig beteken dat demotivering teenwoordig is, en dat daar geen neutrale posisie is nie. Mense wat gedemotiveerd is, is nie instaat om aan hul eie ontwikkeling te werk nie. Dit is daarom belangrik vir die fasiliteerder om op te let na faktore soos lyftaal, gebeurtenisse wat om die aksiegroep se lede gebeur en die innerlike motivering van mense. Swanepoel en De Beer (1996b:62) en Hawtin, Hughes & Percy-Smith (1995:36) stel riglyne voor om mense te motiveer. Riglyne is soos om entoesiasties te wees oor die boodskap wat jy oordra; toon dat jy omgee en glo in die mense se vermoëns; respekteer die mense vir wat hulle is en respekteer en vertroetel die innerlike krag wat mense openbaar.

2.7.8 Riglyne vir programinhoud van naaldwerkprogramme

Kempen *et al.* (1997:133) stel dat daarop gelet moet word dat daar dikwels onrealistiese verwagtinge by die deelnemers van naaldwerkprojekte bestaan, ten spyte daarvan dat die doel van die projek duidelik omlyn word.

Verskeie bronne skenk baie aandag aan die maak en die korrekte pas- en verstelling van kledingstukke (Schwellnus & Viviers, 1974b: 115-165; Aitken, 1992:15-30, 49, 61-64; Hutton *et al.*, 1972:31-487), terwyl weinig (indien enige) aandag gegee word aan herstel- en reperasiemetodes (Hutton *et al.*, 1972:309-313; Saunders, 1982:82-97). Selfs waar herstel of herwinningsmetodes aangebied word, kan weinig van die aangeduide metodes sonder die hulp van 'n naaimasjien uitgevoer word.

Hoewel toegang tot 'n naaimasjien as algemeen aanvaar word vir die meeste naaldwerkkursusse (Schwellnus & Viviers, 1974b:115-165; Aitken, 1992:12, Jones, 1979:7, Hutton *et al.*, 1972:4), word ook handsteke in baie kursusse gedek. So demonstreer Schwellnus en Viviers (1974b:129-146), Aitken (1992:39-41), Barber (1985:9-60) en Hutton *et al.* (1972:228-234) stappe vir die uitvoer van handsteke soos rygsteek, soomsteek, glipsoomsteek, blinde glipsoomsteek, terugsteek, kombersteek en kettingsteek. Die maak van verskeie nate soos 'n rolnaat, 'n enkelnaat, 'n oopnaat en randafwerking van naatrande word ook verduidelik. Aitkens (1992:40) en Barber (1985:17, 13) sluit ook agtersteek en oorhandsteke in.

In handleidings van Schwellnus en Viviers (1974b:129-146), Aitken (1992:42-45) en Hutton *et al.* (1972:64-76) geniet pars- en strykmetodes ook aandag, aangesien hierdie tegnieke grootliks tot die voorkoms van 'n naaldwerkartikel bydra. Die inwerk van ritssluiters word ingesluit by

afdelings oor slippe en openinge. Slegs Aitken (1992:53) en Barber (1985:46) demonstreer die inwerk van 'n ritssluiter sonder die gebruik van 'n naaimasjien.

Schwellnus en Viviers (1974b:154-162), Hutton *et al.* (1972:205-208) en Barber (1985:49, 29) demonstreer ook die stappe vir die aanwerk van vasmaakmiddels soos hakies en ogies, knoopsgate (wat knoopsgatsteek insluit) en die aanwerk van knope met- en sonder steeltjies.

Appliekwerk met borduursteke word ook gedemonstreer. Kombersteek en variasies van kombersteek word aanbeveel vir appliekwerk, hoewel veersteek, visgraatsteek en satynsteek ook voorgestel word (Schwellnus & Viviers, 1974b:163-165; Hutton *et al.*, 1972:250-253; Saunders, 1982:101-104). Aitken (1992:56) en Hutton *et al.* (1972:187-197) gee riglyne vir die afmeet en inwerk van 'n soom.

2.7.9 Algemene riglyne vir die beplanning en implimentering van naaldwerkprogramme:

Met die aanbied van 'n korttermyn Verbruikerswetenskappe voorligtingsprogram het Van Wyk (1991:109) die program verdeel in twaalf sessies van twee en 'n halfuur elk. Kempen *et al.* (1997:132) het hoofsaaklik van stap-vir-stap demonstrasies gebruik gemaak in die aanbied van 'n nie-formele opvoedkundige naaldwerkprojek. Na elke demonstrasie, het deelnemers aan die projek die stap self op 'n monster geoefen voor die metode op die werklik artikel ('n bloes), toegepas is. Die aanbieder is telke male versoek om stappe te herhaal aan die groep sowel as aan individue. Die projekaanbieder het persoonlike aandag aan elke deelnemer geskenk. Ander media en middele waarvan gebruik gemaak is, sluit in transparante, groot naaldwerkmonsters, swartbord sowel as voorbeelde van die proses op die werklike artikel. Kempen *et al.* (1997:133) skryf die sukses van die projek hoofsaaklik aan die onderrigmetodes toe.

Kempen *et al.* (1997:131-134) maak die volgende aanbevelings vir die beplanning en implimentering van 'n naaldwerkprojek:

- Aangesien vroue onrealistiese verwagtinge van naaldwerkprojekte het, behoort die doel, inhoud en verwagte resultaat van die projek duidelik omskryf te word.
- Projekfooie en geld vir die aanskaf van materiaal en toerusting word benodig - 'n borg kan in die opsig van hulp wees.
- Projekte moet so geskeduleer word dat die tradisionele pligte van vroue in die gesin en / of werkslading geakkommodeer word.
- By die bepaling van 'n lokaal en tydskedules, moet moontlike vervoerprobleme oorweeg word.
- Vroue moet ook toegang tot die nodige middele en toerusting hê na afloop van die projek, ten einde die voortgesette toepassing van nuwe naaldwerkvaardighede te bevorder.

- Die aantal deelnemers behoort beperk te word ten einde individuele aandag aan elke deelnemer moontlik te maak.
- Ekstra klasse moet aangebied word om die groot verskille in die aanvanklike vaardigheidsvlakke te akkommodeer.
- Genoegsame tyd moet toegelaat word vir die inoefening van nuut-aangeleerde vaardighede.
- Die uitvoering van 'n vaardigheid vir 'n spesifieke doel moet aangeleer word, sowel as die toepassing van dieselfde vaardigheid vir ander gebruike.

Briers (1989:10) noem dat geld nie altyd beskikbaar is nie, en dit daarom nodig is om ekonomies te werk te gaan. Een van die riglyne wat genoem word vir besparing, is om stukkies afvalmateriaal te gebruik vir monsters of ander bruikbare artikels. Ander riglyne wat gevolg moet word, is dat uitsnywerk noukeurig en korrek gedoen moet word, om spelde na 'n leersessie op te tel en die korrekte stryktemperatuur te gebruik en om nie materiaal of toerusting te beskadig nie.

2.7.10 Riglyne vir veiligheid en eerstehulp

Briers (1989:10-11) en Barber (1985:7) stel maatreëls voor om ongelukke en beserings te voorkom. So moet die hitte van 'n strykyster nie getoets word deur daaraan te raak nie, maar eerder 'n paar druppels water daarteen te spat. Wanneer 'n kraakgeluid, 'n brandreuk of 'n flits waargeneem word wanneer daar met elektriese apparaat gewerk word, of wanneer 'n toestel oorverhit, moet die elektrisiteit onmiddellik afgeskakel word, en 'n kundige gekonsulteer word. Leerders moet behoorlik onderrig word in die gebruik van skêre. Daar moet spesifiek klem gelê word op die moontlikheid van beserings aan die hande en oë. Leerders moenie toegelaat word om naalde en spelde tussen die lippe vas te hou nie. Verder behoort die fasiliteerder basiese kennis van eerstehulp en toegang tot 'n eerstehulptas te hê.

2.8 STANDAARDE

Die Evaluation Center (1994:1) het standaarde gestel wat bepaal hoe 'n behoorlike programevaluering behoort te lyk. 'n Standaard is 'n beginsel waaroor daar ooreengekom is deur persone in die professionele praktyk wat, indien dit nagekom word, die kwaliteit en regverdigheid van daardie professionele praktyk sal verbeter (The Evaluation Center, 1994:2).

2.8.1 Nuttigheidstandaarde

Hierdie groep standaarde begelei evaluerings om seker te maak dat die evaluering leersaam, aktueel en invloedryk sal wees (The Evaluation Center, 1994:5). Die volgende is enkele nuttigheidstandaarde, soos geïdentifiseer deur The Evaluation Center (1994:23-62):

- Identifiseer die persone wat deur die evaluasie geraak gaan word of daarby betrokke is, ten einde hul behoeftes aan te spreek. Identifiseer insethouers in leiersposisies eerste, aangesien hulle kan help met die identifisering van ander insethouers.
- Persone wat die evaluering uitvoer moet betroubaar en bevoeg wees om die evaluering uit te voer. Evalueerders word as geloofwaardig beskou sover hulle die opleiding, tegniese bevoegdheid, substantiewe kennis, ervaring, integriteit, skakelvaardighede en ander eienskappe kan toon.

2.8.2 Doenlikheidstandaarde

Die ontwerp van die evaluering behoort nie onnodige tyd, personeel, hulpbronne of materiale te gebruik as wat werklik nodig is om die evaluering uit te voer nie (The Evaluation Center, 1994:6). Die doenlikheidstandaarde is bedoel om toe te sien dat 'n evaluering realisties, omsigtig, diplomaties en spaarsamig sal wees. Een van die doenlikheidstandaarde soos opgestel deur die Evaluation Center (1994:65-80) is dat die evaluering effektief moet wees, en inligting van genoegsame waarde verskaf, ten einde die kostes (insluitend menslike kostes en tyd) aangegaan vir die evaluering, te kan regverdig.

2.8.3 Gepastheidstandaarde

Hierdie standaarde is bedoel om individue se regte te beskerm. Dit bevorder sensitiwiteit en waarsku teen onwettige, gewetenlose, onetiese en onvanpaste aksies van persone wat die evaluering uitvoer (The Evaluation Center, 1994:6). Volgens die Evaluation Center (1994:81-124) maak die volgende punte deel uit van gepastheidstandaarde:

- Evaluerings moet so uitgevoer word dat die regte van die betrokke persone beskerm en gerespekteer word. Wetlike aspekte sluit aspekte in soos die reg van die deelnemer dat hy/sy moet toestem om deel te neem aan 'n program, die deelnemer het die reg om te onttrek, sonder dat daar teen hom/haar opgetree mag word en die vertroulikheid van inligting. Etiese oorwegings sluit in 'n bepaling van 'n persoon se geskiktheid of gereedheid om deel te neem aan sekere aktiwiteite. In die algemeen moet enige ongemaklike of skadelike situasies vermy word.
- Evalueerders se interaksie met ander persone moet menswaardigheid en waardes respekteer, sodat deelnemers nie bedreig of benadeel word nie.

- Die evalueerder se toekenning en spandering van hulpbronne moet gesonde rekenkundige prosedures reflekteer, asook omsigtig en eties verantwoordelik wees, sodat besteding toepaslik en verrekenbaar kan wees.

2.8.4 Akkuraatheidstandaarde

Hierdie standaarde bepaal of die inligting wat van 'n evaluering verkry word, betroubaar is (The Evaluation Center, 1994:6). Enkele akkuraatheidstandaarde is soos volg (The Evaluation Center, 1994:125–187):

- Die program wat geëvalueer is, moet volledig en akkuraat beskryf en gedokumenteer word.
- Die konteks waarbinne die program bestaan, moet in besonderhede ondersoek word, sodat moontlike invloede op die program geïdentifiseer kan word. Die konteks van die program sluit die geografiese omgewing, tyd van die program, politiese- en sosiale klimaat, kompeterende aktiwiteite wat plaasvind en pertinente ekonomiese toestande in.
- Die inligtingsbronne wat gebruik is in 'n programevaluering, moet in besonderhede beskryf word. Dit is verkieslik dat inligting van 'n verskeidenheid van bronne verkry word.
- Prosedures vir verslaggewing moet waak teen verdraaiing wat veroorsaak kan word deur persoonlike gevoelens en vooroordele van enige party jeens die evaluering.
- Die evaluering self moet geëvalueer word met 'n meta-evaluering vir hierdie- en ander standaarde.

2.9 MOONTLIKE PROBLEME

2.9.1 Moontlike probleme met betrekking tot intervensies

Intervensies wat beplan is om 'n positiewe verskil te maak, kan 'n negatiewe uitwerking op individue hê (Guttmann en Sussmann, 1995:4). Volgens Serrano-Garcia (1990:180-1) kan verskeie probleme ondervind word wanneer intervensienavorsing gedoen word. Een van die probleme is dat dit meer tydrowend as tradisionele navorsingsmetodes is. Sy meen dat baie navorsers nie genoegsaam opgelei is om hierdie soort van navorsing te doen nie. Navorsers moet besin of die groep wat die uitnodiging rig, verteenwoordigend is van die gemeenskap se belange en of dit samewerking sal toelaat. Die vraag word gevra of navorsers enigsins 'n gemeenskap moet binnedring indien hulle nie spesifiek genooi is nie? Volgens Weissberg (1990:189) is meer navorsing nog nodig om faktore te identifiseer wat bydra tot die suksesvolle voortsetting en institusionalisering van sosiale programme.

2.9.2 Moontlike struikelblokke met gemeenskapsontwikkeling

Swanepoel (1992:9) noem dat dit ironies is dat dieselfde motivering vir gemeenskapsontwikkeling ook die rede is waarom gemeenskapsontwikkeling dikwels faal. Die hoofeienskap van die meeste gemeenskappe waar gemeenskapsontwikkeling gedoen word, is armoede. Mense se armoede en tekort aan selfvertroue (Swanepoel & De Beer, 1996b:9) en selfgenoegsaamheid maak dit baie moelik om hul te betrek in ontwikkelingsprojekte. Swanepoel & De Beer (1996b:12-18) bespreek sommige van die eienskappe van swak ontwikkelde omgewings waar armoede dikwels heers:

- *Water, dreinering en riolering*: 'n Tekort aan veilige drinkwater is een van die duidelikste tekens van armoede. Mense se gesondheid word hierdeur benadeel. Swak dreinering en riolering besoedel drinkwater verder.
- *Onvoldoende opvoedkundige en ontspanningsfasiliteite* (Francis & Henderson, 1992:11): Hierdie tekort ontneem kinders die geleentheid om hulself voor te berei vir 'n normale en produktiewe volwasse lewe.
- *Onvoldoende gesondheidsfasiliteite* (Francis & Henderson, 1992:11; Pohl, 1998:35-44; Davenport & Davenport, 1998:46): Die vinnige groei van stedelike plakkerskampe en die ver afstande tussen landelike woongebiede gee aanleiding tot die tekort aan gesondheidsfasiliteite. Armoede dra by tot vuil en onhigiëniese lewensomstandighede, wat weer aanleiding gee tot vatbaarheid vir siektes.
- *Werkloosheid* (Francis & Henderson, 1992:11): Werkloosheid is beide 'n oorsaak en 'n gevolg van armoede. Armoede, magloosheid, kwesbaarheid, fisiese ongesteldheid en isolasie is oorvleuelende faktore wat armes in armoede vasvang.
- *Ander eienskappe*: Sommige gemeenskappe ervaar baie spesifieke manifesterings van armoede, wat kan verskil van die faktore reeds hierbo genoem. So kan arm gemeenskappe byvoorbeeld gebuk gaan onder hoë misdaadsyfers of 'n algemene gevoel van onveiligheid.

Ander moontlike struikelblokke wat sukses kan kniehalter is:

- *Ongeletterdheid* (Swanepoel, 1992:9) - lei tot 'n minderwaardigheidskompleks. Ongeletterdheid bemoeilik ook die oordra van inligting.
- *Gewoontes en tradisies* (Swanepoel, 1992:10) – lede van 'n gemeenskap word verplig om sekere gewoontes en tradisies te volg en te onderhou (soos die onderdanigheid aan tradisionele leiers). Hierdie gewoontes en tradisies hoef nie noodwendig struikelblokke te wees nie - dit kan waardevolle hulpmiddels wees.
- *Afhanklikheid* (Swanepoel & De Beer, 1996b:9) – mense raak dikwels so gewoond aan

goedgunstigheid van die staat en ander instellings, dat die ontvangs van gunste en gawes die norm word. Sulke mense raak traag om enige iets vir hulself te doen, en verwag om betaal te word vir enige poging van hul kant om die gemeenskaplike welsyn te verbeter.

- *Apatie* (Swanepoel & De Beer, 1996b:9; Hawtin, Hughes & Percy-Smith, 1995:36) – lede raak gewoond daaraan om arm te wees en te ly, dat hul geen werklike begeerte het om iets anders te doen, as net te oorleef nie. Hul aanvaar hul armoede as die realiteit van die lewe.

2.10 VERBRUIKERSWETENSKAPPE EN NAALDWERK AS KOMPONENTE VAN HIERDIE INTERVENSIEPROGRAM

2.10.1 Verbruikerswetenskappe en die rol van Verbruikerswetenskaplikes

Ontwikkeling in Suid-Afrika is van kardinale belang vir al sy inwoners. Knye (1992:28) en Littrell (1993:75) is van mening dat Verbruikerswetenskaplikes 'n leidende rol kan speel in hierdie ontwikkeling en die ontwikkeling van klein sakeondernemings. Verbruikerswetenskappe is 'n interdissiplinêre studieveld wat menslike- en gesinsontwikkeling holisties vanuit 'n fisiese-, sosiale-, psigologiese- en ekonomiese perspektief benader.

Die gesin is die fokus van Verbruikerswetenskappe (Briers, 1989:2; Kiamba, 1998:9). Deur die gesin poog Verbruikerswetenskaplikes om 'n optimale balans tussen mense en hul omgewing te skep. Verbruikerswetenskappe volgens Kiamba (1998:1) is 'n interdissiplinêre en toegepaste studieveld, wat poog om die kwaliteit van menslike lewens te verbeter.

Die doelstellings van Verbruikerswetenskappe volgens Briers (1989:2), sluit onder andere die doel om 'n bewustheid van vaardighede te skep, soos kookkuns en naaldwerk, in. Ander doelstellings is om mense aan te moedig om hulpbronne verantwoordelik te gebruik, om 'n verantwoordelike gesindheid teenoor gemeenskapsontwikkeling te kweek, om 'n waardering vir eie tradisies te kweek, mense die bevrediging te laat ervaar wanneer kreatiwiteit, psigo-motoriese-, kognitiewe- en perseptuele vaardighede ontwikkel word, en om kwaliteite soos akkuraatheid, netheid, selfvertroue, onafhanklikheid, geduld, deursettingsvermoë en ordelikheid te kweek. Volgens Kiamba (1998:11) het die klem verskuif van die doelstellings soos hierbo genoem, na die doel om die proses te fasiliteer wat mense help om meer verantwoordelikheid te neem vir die bevordering van hul eie welstand. Verbruikerswetenskappe speel 'n belangrike rol in die bemagtiging van vroue, in die beklemtoning van die rol van vroue en gesinne in die ekonomie en sosiale ontwikkeling. Engberg (1995:95) beskryf grondvlak-ontwikkeling, wat impliseer dat vroue en mans, oud en jonk asook die armste van die armes, aksie kan neem om hul eie lewensomstandighede te verbeter.

2.10.2 Naaldwerk as komponent van Verbruikerswetenskappe

Naaldwerk is een van die komponente van Verbruikerswetenskappe. Briers (1989:2-3) verdeel die vakkundige inhoud van Verbruikerswetenskappe in vier hoofgroepe, naamlik gesinstudie, voedsel en voeding, bestuur en verbruikerswese en beskerming. Onder beskerming is daar twee sub-afdelings, naamlik behuising en interieur aan die een kant, en kleding aan die ander. Met kleding is die fokus op die keuse van tekstiele en style, bevrediging, verkry deur die maak van klere en die kreatiewe kuns van naaldwerk, en die ontwikkeling van persoonlikheid en individualiteit in die dra van klere.

2.10.3 Motivering vir tuisnaaldwerk

Die tuisontwerp en -maak van klere is 'n vaardigheid wat van die vroegste tye af deur veral vroue vanuit verskillende klasse beoefen is (Buckley, 1999:55; Schofield-Tomchin, 1999:97). Naaldwerk is 'n lonende, terapeutiese en bevredigende stokperdjie wat 'n mens ook in staat stel om geld te bespaar (Aitken, 1992:7, Jones, 1979:7; Schofield-Tomchin, 1999:97).

Hutton *et al.* (1975:v) beskryf naaldwerk as 'n avontuur van kreatiwiteit. Buckley (1999:59) beskryf naaldwerk as 'n metode waar vroue mekaar die vaardighede leer wat hul vroulike identiteit vorm. Hutton *et al.* (1975:v) beskryf dit as 'n kunsvorm, wat die dissipline van 'n kunsvorm verg. Wanneer begeerte, entoesiasme en verbeelding by hierdie dissipline gevoeg word, is die vrugte en bevrediging uniek. Aitken (1992:7) erken dat alle naaldwerkskeppings nie altyd 'n sukses sal wees nie, maar dat daar ten minste uit elke poging geleer word.

Naaldwerk bied ook die moontlikheid vir inkomstegenerering. Clark *et al.* (1993:114-120) impliseer naaldwerk as besigheidsgeleentheid in Suid-Afrika. Ook Trollip (1997:2), Smit (1997:82), Knye (1992:29) en Kempen *et al.* (1997:131) bespreek die moontlikheid van inkomstegenerering vir vroue deur die vervaardiging van kunshandwerk soos naaldwerk-artikels, borduurwerk, weefwerk, ensovoorts.

Schofield-Tomschin (1999:97-107) se ondersoek na die motivering vir die maak van klere tuis, toon dat van die vroegste motiverings hoofsaaklik ekonomies van aard was. Die hoë kostes van klaargemaakte artikels was een van die hoofredes waarom veral vroue klere tuis gemaak het. Hierdie was ook die tyd toe die meeste vrouens tuis gebly het en nie 'n buitenshuise beroep beoefen het nie. Later jare, toe die koste van tuisgemaakte artikels begin styg, het kwaliteit 'n groter rol as ekonomie begin speel in die motivering vir die maak van klere tuis. Tuisgemaakte klere was beskou as van beter werkskwaliteit sowel as van beter kwaliteit tekstielstof gemaak.

'n Ander motivering vir die maak van klere, was om klere te kry wat beter pas. Hierdie motivering kom veral voor by ouer dames en persone met fisiese gestremdhede. Kreatiwiteit, ontspanning, die geleentheid vir selfuitdrukking, die ontwikkeling van 'n vaardigheid, selfbevrediging en selfrespek is egter almal groter motiveerders vir tuisnaaldwerk as ekonomie, kwaliteit of passing. Schofield-Tomschin (1999:107) stel dat naaldwerk deesdae 'n middel vir kreatiwiteit, oorspronklikheid, ontspanning, stresverligting en terapie is vir persone wat 'n balans soek in hul besige lewens.

In arm gemeenskappe waar daar groot armoede en werkloosheid is, kan vrouens ook om ekonomiese redes en omdat hulle tyd tot hulle beskikking het, vir hulle huishoudings klere en ander tekstielartikels maak.

2.11SLOT EN SAMEVATTING

Die spreekwoord "dit vereis 'n gemeenskap om 'n kind groot te maak", onderlê die belangrikheid van gesonde gemeenskappe. Soos Turner (1998:xi) dit stel, is gemeenskapsaksie en –ondersteuning noodsaaklik vir die bereiking van mense se fisiese en sosiale welstand. Deur die aanleer van vaardighede soos die herwinning en herstel van klere en ander tekstielartikels, kan gemeenskappe leer om hul beskikbare hulpbronne beter te benut. Sodoende kan meer finansiële hulpbronne beskikbaar wees om ook ander behoeftes te vervul. Deur die bevrediging van behoeftes kan lewenskwaliteit verbeter.

Hierdie hoofstuk het gedien as 'n oorsig van bestaande literatuur rakende leer en geletterdheid, gemeenskapsontwikkeling, intervensienavorsing en die rolspelers daarby betrokke. Daar is riglyne rakende onderrigmetodes, vereistes van aanbieding vir volwasse leer, die skryf van volwasse onderrigprogramme, riglyne vir deelname, samewerking, kommunikasie en motivering gestel. Die standaarde wat van belang is vir programevaluering, asook moontike probleme wat kan opduik in soortgelyke programme, is bespreek.

Aangesien hierdie studie spesifiek handel oor 'n naaldwerkprogram, is daar ook gekyk na riglyne vir programinhoud, die beplanning en implimentering van naaldwerkprogramme. Enkele riglyne vir veiligheid en eerstehulp is ook voorsien. Daar is ondersoek ingestel na die rol van Verbruikerswetenskaplikes en naaldwerk as komponent van Verbruikerswetenskappe. Laastens is die belangrikheid van en motivering agter tuisnaaldwerk kortliks bespreek.

In die volgende hoofstuk volg 'n wetenskaplike artikel oor 'n opvoedkundige intervensieprogram gerig op die herstel en herwinning van klere en ander tekstielartikels.

2.12 BIBLIOGRAFIE

AITKEN, L. 1992. Dressmaking step-by-step. Johannesburg : Jonathan Ball Publishers.

APPS, J. 1988. Returning to college study: Barriers for adult learning. (*In* Boud, D. & Griffin, V. *eds.* Appreciating adult learning: from the learners' perspective. London : Kogan Page, p. 137-146.)

BARBER, J. 1985. Sewing is fun. Middlesex : Hamlyn Publishing.

BOUD, D., GRIFFEN, V. *eds.* Appreciating adults learning: from the learners' perspective. London: Kogan Page.

BRIERS, A. 1989. Home economics – a manual for college students and teachers. Pretoria : Via Afrika Limited.

BROOKFIELD, S. 1988. Training educators of adults. London : Routledge.

BRUNDAGE, D.H. & MACKERACHER, D. 1980. Adult learning principles and their application to program planning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

BUCKLEY, C. 1999. On the margins: theoriszing the history and significance of making and designing clothes at home. (*In* BURMAN, B. *ed.* The culture of sewing – gender, consumption and home dressmaking. New York : Oxford International Publishers. p55-71).

BURMAN, B. *ed.* 1999. The culture of sewing – gender, consumption and home dressmaking. New York : Oxford International Publishers.

CANDY, P. 1988. Evolution, revolution or devolution: increasing learner control in the instructional setting. (*In* Boud, D. & Griffen, V. *eds.* Appreciating adults learning: from the learners' perspective. London: Kogan Page. p. 159-178.)

CLARK, I., LOUW, E., MYBURGH, J. 1993. More small business opportunities in South Africa. Cape Town : Struik Publishers.

CLIFFORD, M., KERFOOT, C. 1992. English: language of hope, or broken dreams? (*In* Hutton, B. *ed.* 1992. Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press. p. 152-217.)

CODY, I., COLLINS, K., MOKARRY, L., MORRIS, M., ROSEKRANS, K. 1998. Social workers facing the 21st century: are we ready? (*In* JONES, S.J., ZLOTNIK, J.L., *eds.* Preparing helping professionals to meet community needs: generalizing from the rural experience. Alexandria : Council on social work education, Inc. p.25-29.)

CROSS, K.P. 1981. Adults as learners; tweede uitgawe. San Francisco : Jossey-Bass.

DAVENPORT, J.A., DAVENPORT, J. 1998. Economic and social development and rural social work as a model of the generalist approach for the 21st century. (*In* JONES, S.J., ZLOTNIK, J.L., *eds.* Preparing helping professionals to meet community needs: generalizing from the rural experience. Alexandria : Council on social work education, Inc. p.45-58.)

DE VOS, A.S. *ed.* 1998. Research at grass roots. Pretoria : J.L. van Schaik Publishers.

ENGBERG, L.E. 1995. Empowerment of women and families – can this be a model for home economics? *Journal of dietetics and home economics*, 23(2):95-102.

EWALT, P.L., FREEMAN, E.M., POOLE, D.L., *eds.* 1998. Community building: renewal, well-being, and shared responsibility. Washington : NASW Press, Inc.

FAWCETT, S.B., SUAREZ-BALCAZAR, Y., BALCAZAR, F.E., WHITE, G.W., PAINE, A.L., BLANCHARD, K.A., EMBREE, M.G. 1994. Conducting intervention research – the design and development process. (*In* ROTHMAN, J., THOMAS, E.J., *eds.* Intervention research: Design and development for human service. New York : The Haworth Press. p.25-55.)

FRANCIS, D., HENDERSON, P. 1992. Working with rural communities. London : The MacMillan Press Ltd.

FRENCH, E. 1992. Adult literacy in South Africa: past to present. (*In* Hutton, B. *ed.* Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press. p. 48-85.)

FROMAN, L. 1994. Adult learning in the workplace. (*In* Sinnott, J.D., *ed.* Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning. Westport, London : Greenwood Press. p.159-170.)

GRAVETT, S.J. 1990a. Die volwassene as leerder: deel 1. *Bulletin vir dosente (RAU),* 22(1):43-52, October.

GRAVETT, S.J. 1990b. Die volwassene as leerder: deel 2. *Bulletin vir dosente (RAU),* 22(2):41-55, December.

GUTTMAN, D.G., SUSSMAN, M.B., *eds.* 1995. Exemplary social intervention programs for members and their families. New York : Haworth Press.

HARRIGER, C. 1994. Adults in college. (*In* Sinnott, J.D., *ed.* Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning. Westport, London : Greenwood Press. p.171-185.)

HAWTON, M., HUGHES, G., PERCY-SMITH, J. 1995. Community profiling – auditing social needs. Philadelphia : Open University Press.

HORN, M.J., GUREL, L.M. 1981. The Second skin – an interdisciplinary study of clothing. 2nd ed. Minneapolis : Wadsworth.

HUTTON, B. *ed.* 1992. Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press.

HUTTON, J., CUNNINGHAM, G., BREKKE, C., BAINES, S. 1975. Singer sewing book. England : Hamlyn.

JARVIS, P. 1995. Adult and continuing education: theory and practice. 2nd ed. London : Routledge.

JOHNSON, L. 1994. The future impact of the communication revolution. (*In* Sinnott, J.D., *ed.* Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning. Westport, London : Greenwood Press. p.21-30.)

JOHNSON, L. 1994. Nonformal adult learning in international development projects. (*In* Sinnott, J.D., *ed.* Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning. Westport, London : Greenwood Press. p.203-217.)

JONES, P. 1979. Household linen. London : Studio Vista.

JONES, S.J., ZLOTNIK, J.L., *eds.* 1998. Preparing helping professionals to meet community needs: generalizing from the rural experience. Alexandria : Council on social work education, Inc.

KEMPEN, E.L., GREYVENSTEIN, L.A., VENTER, M.D. 1997. Analysis of a nonformal educational sewing project. *Tydskrif vir dieetkunde en huishoudkunde.* 25(2):131-134.

KERKA, S. 2002. Teaching adults: is it different? [Available on the Internet] http://ercacve.org.textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=111 [Date of access 09 September 2002].

KIAMBA, J.M. 1998. Home economics: from housewifery to training for ecologically sustainable development. University of Zululand : Kwadlangezwa.

KNAPPER, C.K., CROPLEY, A.J. 1991. Lifelong learning and higher education. 2nd ed. London : Kogan.

KNOWLES, M.S. 1980. The modern practice of adult education, from pedagogy to andragogy. New York : The Adult Education Company.

KNOWLES, M.S. & ASSOCIATES. 1984. Andragogy in action. San Francisco : Jossey-Bass.

KNYE, A.E. 1992. Reflections on Home Economics and development. *Tydskrif vir dieetkunde en huishoudkunde.* 20(1):28-31.

LAKIN, M. 1997. Adult education in a polarising world. Paris : Unesco.

LATEGAN, F.E. 1991. Leergemotiveerdheid by die volwassene as leerder. *Lyra Academica*, 6(2):72-88.

LITTRELL, M.A. 1993. Entrepreneurs and small businesses: a role for Home Economics in people-centred development. *Tydskrif vir dieetkunde en huishoudkunde.* 21(2):71-78.

LOMBARD, A., WEYERS, M.L., SCHOEMAN, J.H. 1991. Gemeenskapswerk en gemeenskapsontwikkeling – perspektiewe op mensontwikkeling. Pretoria : HAUM-Tersiêr.

LYSTER, E. 1992. An overview of the debates. (*In* Hutton, B., *ed.* Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press. p. 9-47.)

LYSTER, E. 1994. Putting spark in literacy programmes. *Karring*, (7):9-11.

MARAIS, H.C., MUTHIEN, Y., JANSEN VAN RENSBURG, N.S., MAAGA, M.P., DE WET, G.F., COETZEE, C.J., *ed.* Sustainable social development. Pretoria: Network Publishers.

MORPHET, T. 1992. Introduction to the problems in adult learning. (*In* HUTTON, B. *ed.* Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press. p.87-102.)

POHL, H. 1998. Rural health care: a challenge for academic medical centers. (*In* JONES, S.J., ZLOTNIK, J.L., *eds.* Preparing helping professionals to meet community needs: generalizing from the rural experience. Alexandria : Council on social work education, Inc. p.35-44.)

PORRITT, J. 1998. Foreword. (*In* WARBURTON, D. ed. Community and sustainable development – participation in the future. London : Earthscan Publications Ltd. p.xi-xiv.)

ROTHMAN, J., THOMAS, E.J., *eds.* 1994. Intervention research: Design and development for human service. New York : The Haworth Press.

SASKATCHEWAN EDUCATION, TRAINING AND EMPLOYMENT. 1993. Science – a curriculum guide for the middle level. [Web:] http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/mdlsci/asevmsc.html [Datum van gebruik: 3 Desember 2002].

SAUNDERS, J.S. 1982. Speed sewing: 103 sewing machine shortcuts. New York : Van Nostrand Reinhold Company.

SERRANO-GARCIA, I. 1990. Implementing research: putting our values to work. (*In* TOLAN, P., KEYS, C., CHERTOK, F., JASON, L., *eds.* Researching community psychology – issues of theory and methods. Washington, DC : American Psychological Association. p.171-182)

SCHOFIELD-THOMSCHIN, S. 1999. Home sewing: motivational changes in the twentieth century. (*In* BURMAN, B. *ed.* The culture of sewing – gender, consumption and home dressmaking. New York : Oxford International Publishers. p97-110)

SCHWELLNUS, H.G., VIVIERS, S.C.G. 1974a. Huisvlyt Standerd 7 Praktiese kursus. Johannesburg : Perskor Uitgewery.

SCHWELLNUS, H.G., VIVIERS, S.C.G. 1974b. Die dogter in haar huis – Huisvlyt st.6. Johannesburg : Perskor Uitgewery.

SEKWATI, W.; HIRSCHOWITZ, R., ORKIN, F.M. 2001. Measuring development: baseline statistics (*In* MARAIS, H.C., MUTHIEN, Y., JANSEN VAN RENSBURG, N.S., MAAGA, M.P., DE WET, G.F., COETZEE, C.J. *ed.* Sustainable social development. Pretoria: Network Publishers.)

SERUMAGA-ZAKA, P., NAUDE, W. 2002. The determinants of rural and urban household poverty in the North West province of South Africa. *Development Southern Africa*, 19(4):561-572.

SINNOTT, J.D., *ed.* Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning. Westport, London : Greenwood Press.

SMITH, R.M. 1983. Learning how to learn: applied theory for adults. Milton Keynes : The Open University Press.

SMIT, T-E. 1997. Bemarkingspraktyke van tuisgebaseerde mikro-ondernemings in die klerevervaardigingsbedryf. *Tydskrif vir dieetkunde en huishoudkunde,* 25(2):82-89.

SWANEPOEL, H. 1992. Community development – putting plans into action. 2nd ed. Kaapstad : Juta & Co, Ltd.

SWANEPOEL, H., DE BEER, F. 1994. Guide for trainee community development workers. Johannesburg : Southern Book Publishers (Pty) Ltd.

SWANEPOEL, H., DE BEER, F. 1996a. Communication for development – a guide for fieldworkers. Johannesburg : International Thomson Publishing (Southern Africa) (Pty) Ltd.

SWANEPOEL, H., DE BEER, F. 1996b. Community capacity building – a guide for fieldworkers and community leaders. Johannesburg : International Thomson Publishing (Southern Africa) (Pty) Ltd.

SWIFT, C.F. 1990. Research as intervention. (*In* TOLAN, P., KEYS, C., CHERTOK, F., JASON, L., *eds.* Researching community psychology – issues of theory and methods. Washington, DC : American Psychological Association. p.196-198)

THE EVALUATION CENTER. The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Sanders, J.R., chair. 1994. The program evaluation standards – how to assess evaluations of educational programs. 2nd ed. New Delhi : Sage Publications.

THE EVALUATION CENTER. 2002. Glossary of evaluation terms. [Web:] http://www.ec/wmich.edu/glossary/ [Datum van gebruik: 3 Desember 2002].

TOLAN, P., KEYS, C., CHERTOK, F., JASON, L., *eds.* 1990. Researching community psychology – issues of theory and methods. Washington, DC : American Psychological Association.

TROLLIP, A-M. 1997. Towards developing a model for the empowerment of rural South African women. *Journal of dietetics and home economics,* 25(1):2-10.

TURNER, J.B. 1998. Foreword. (*In* EWALT, P.L., FREEMAN, E.M., POOLE, D.L. *eds.* Community building: renewal, well-being, and shared responsibility. Washington : NASW Presss, Inc. p.ix-x.)

VAN WYK, A.S. 1991. Die effek van 'n korttermyn huishoudkundevoorligtingsprogram op lokus van kontrole, behuisingstevredenheid en algemene lewenskwaliteit. *Tydskrif vir dieetkunde en huishoudkunde,* 19(3):109.

VAN ZYL, K., LESSING, B.C. 1993. Lewensoorgange en leergereedheid by volwassenes as leerders. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde,* 19(1):15-21.

VELLA, J. 1994. Learning to listen, learning to teach. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

WARBURTON, D. ed. Community and sustainable development – participation in the future. London : Earthscan Publications Ltd.

WARREN-BROWN, G. 2000. The grave matter of learning. *Leadership.* :32-36, September.

WEISSBERG, R.P. 1990. Criteria of excellence IV. Collaboration and action. (*In* TOLAN, P., KEYS, C., CHERTOK, F., JASON, L., *eds.* Researching community psychology – issues of theory and methods. Washington, DC : American Psychological Association. p.171-182.)

WLODKOWSKI, R.J. 1986. Enhancing adult motivation to learning: a guide to improving instruction and increasing learner achievement. London: Jossey-Bass.

HOOFSTUK 3 – ARTIKEL

'n Opvoedkundige intervensieprogram gerig op die herstel en herwinning van klere en tekstielartikels.

E. Botha, M. Larney & M.D Venter

Departement Verbruikerswetenskappe, Skool vir Fisiologie, Voeding en Verbruikerswetenskappe, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom, Suid-Afrika

BEOOGDE TYDSKRIF EN RIGLYNE VIR OUTEURS

JOURNAL OF FAMILY ECOLOGY AND CONSUMER SCIENCES
TYDSKRIF VIR GESINSEKOLOGIE EN VERBRUIKERSWETENSKAPPE

Editorial and Typographical Guidelines for Authors

Editorial policy

- The Journal for Family Ecology and Consumer Sciences (JFECS) is an official publication of the South African Association of Family Ecology and Consumer Sciences (SAAFECS) with the following objectives:
  - To provide a medium for reporting scientific research and knowledge pertaining to family ecology and consumer sciences
  - To stimulate research and knowledge pertaining to family ecology and consumer sciences through publications of a high scientific standard and in doing so to promote these fields of study
  - To benefit the family and the community by means of publications on family ecology, consumer science and related disciplines.

- Manuscripts in the fields of family ecology and consumer sciences and related disciplines are welcomed:
  - Articles on original research or other material dealing with research or education
  - Critical reviews promoting the theory of or stimulating research in the above fields
  - General articles containing new information.

- Review and research articles are published in English or Afrikaans. Contributions are welcomed from both members and nonmembers of the SAAFECS.
- The Editor, a member of the Scientific Editorial Committee, and at least two expert reviewers will critically assess all contributions. These assessments will be deemed strictly confidential.
  View a list of referees used in assessing the scientific merit of previously published articles.
- Manuscripts will be returned to the authors if major changes are required or if the style and presentation do not meet the requirements set out in these Guidelines for authors. The author/s is/are responsible for submitting the article in an acceptable form.
- Submission of a manuscript implies that it is based on original research or work of the author and that he/she holds the copyright. The JFECS has to be informed of any intention to publish the article in another journal. Once the JFECS has accepted a manuscript for publication, the author's copyright transfers to the Journal.
- Authors are fully responsible for the factual accuracy of their contributions. Opinions expressed in articles are those of the authors and not the Editor of the JFECS or of the SAAFECS.
- Authors have to provide a language-edited copy of the final article on disc to the Editor. A certificate to prove that a language practitioner with accreditation by the South African Translators' Institute has edited the article must accompany the final article. The cost of the language editing is for the author's account. The Editor can recommend an accredited language editor who is familiar with the technical terminology of family ecology and consumer sciences.
- **Publication fees are levied:**
  Authors pay **R40** per Journal page before the article is published on the Internet, as well as a single, nonrefundable Handling Fee of **R100** (made out to JFECS).
  The cheque must accompany the **first submission** of the article.
  The language used, the **number of words**, the number of paragraphs and headings all

influence the number of words that makes up a page in the Journal.
A general guideline is about **800-900**words per Journal page or approximately 4000-5000 words per article.

- When the article has been published in Journal format, the author will receive a computer-printed copy of the article accompanied by an invoice. The article is placed on the Internet on receipt of payment.
- Accepted manuscripts are published in order of submission of final manuscripts. Publication in a volume starts at the beginning of January and ends at the end of December.

Assessment criteria for manuscripts

- **The following assessment criteria apply:**

1. Does the manuscript deal with a subject that is important to family ecology and consumer science?
2. Is the research or review article that deals with the applied sciences of family ecology and consumer science sufficiently grounded in basic science? Will scientists who read the article recognise the value of family ecology and consumer science as applied sciences?
3. Is the presentation style scientific, and does it comply with the technical requirements of the JFECS?

- Since criteria 1 and 2 are difficult to determine, more than one person will serve as judges in the broadest sense.
- The most acceptable length for an article is 3 000 words (approximately twelve typed pages, 1,5 spacing). Longer articles are accepted provided all sections are equally relevant. When a series of articles on a single research project is considered for publication, each article has to be a complete unit. Each article in a series is judged on its own merit.
- **The following specific criteria apply to research and review articles:**

1. Are the objectives and/or hypotheses clearly stated?
2. Does the literature reviewed in the article cover the theory that supports the research design, the results and the conclusions of the study?
3. Are the research and statistical designs clearly and concisely stated so that reliability and validity can be judged?
4. Are the findings logically presented and correctly interpreted so that the conclusions also follow logically?
5. Research for publication need not be as fully documented as the original research report from which it has been taken. However, it should be complete enough for readers to evaluate all aspects of the procedures that were followed.

- **Review articles:**

1. Is the review topical? Does it integrate information better than other available sources? Does the information overlap with that of other review articles?
2. Is the frame of reference of the review recognisable?
3. Have all relevant studies and not only those that agree with the author's viewpoint been considered? Are the conclusions logical and objective?
4. Does the review contribute to theory and knowledge on the subject? Was the relevant literature critically and analytically studied to ensure a new synthesis?

Preparation and technical detail of manuscripts

Components of a manuscript

Each separate part of the manuscript begins on a new page. Arrange the different parts as follows:

- Title page
- Summary in Afrikaans if the article is in English, and vice versa
- Abstract of 200 words in English with five to ten search words in English
- Text
- References
- Tables
- Figures

1. Title page

The manuscript is sent anonymously to the reviewers, but all identifying information should appear on the title page:

- concise title that reflects the contents of the article (Avoid study, effect and new and use terms that are useful for information retrieval.)
- name, current address, telephone number, fax number, e-mail address of each author (Male authors may give only their initials if they prefer. However, it is customary for female authors to write one first name in full. The same initials and/or name should be consistently used for publications in the JFECS to facilitate indexing.)
- information on support the author/s received, financial or otherwise, whether the manuscript forms part of a larger project, and other relevant information
- a colour photo may accompany the manuscript, or an electronic photo may be dispatched in .jpeg / .gif format to: seugnet@icon.co.za when the final manuscript is presented for publication.

2. Summary

The second page of the manuscript – numbered Page 1 – contains the title of the article and a summary of the article in Afrikaans if the article is in English, and vice versa. In a research article this abstract should present a summary of, for example, the hypotheses, the method, the most important findings, and the implications. For a review and other articles it should cover aspects such as the aims, the most significant viewpoints of various writers, a summary and/or a conclusion.

3. Abstracts and search words

An abstract of not more than 200 words in English. Please supply five to ten search words in English.

4. Text

The text begins on a separate page. Manuscripts should be typed in 1,5 or double spacing on A4 paper, on only one side of the paper. Leave 30 mm margins on both sides, an extra space between paragraphs and between subheadings. Number every paragraph in the left-hand margin to facilitate the task of the reviewers. Headings and subheadings: No more than three heading and subheading levels should be used. Headings and subheadings are not underlined. The three levels are dealt with as follows:

HEADING

First-level headings are typed in the upper case bold. Two spaces (three manual line breaks) are left above and two below the heading.

Second-level subheading

This subheading is typed in lower case bold. A space (two manual line breaks) is left above and below the subheading.

Third-level subheading A space (two manual line breaks) is left above the subheading. The first sentence begins on the same line, with five spaces between the subheading and the start of the sentence.

5. Writing style

Authors should use correct technical terminology and avoid unnecessary repetition and circumlocution. All numbers from one to twelve are to be written in full, except fractions, units of measurement, statistical data and symbols. When a number is inevitable at the beginning of a sentence it must be written in full. Only acknowledged abbreviations and symbols should be used. Less well-known abbreviations have to

be explained. The symbols % and °C are typed next to the figure without a space (25% and 40°C). Metric terminology and symbols have to comply with the recommendations of the Metrication Department of the SABS.

6. References

The Journal uses a user-friendly adaptation of the Harvard system:

¨ References in the text Literature cited in the text is arranged unnumbered and alphabetically according to author on a separate page.

¨ Quotations and references to literature in the text are accompanied by the author's surname, the year of publication and the page number, in brackets (Smit, 1987:12).

¨ Facts or arguments that are not those of the author are supported by a source reference. When the source is an article, the author's name and the date are required. When the source is a book, the page/s are also required.

¨ References to literature with three or more authors require the first author's name only, followed by et al (Louw et al, 1986:34).

¨ Different publications by an author in the same year are indicated by a, b, etc: Brown (1998a & 1998b) found that ...

¨ References to different publications of the same author are made with the dates in chronological order: (Du Plessis, 1987, 1988, 1995a, 1995b & 1999).

¨ References to an anonymous source require the title of the publication in the place of the author's name (Fur and fur-like fabrics, 1971:15).

¨ References that are frequently used by authors who publish in the JFECS are illustrated below. Please note the use of punctuation marks, spaces, italics and capitals.

Books, government publications, proceedings and theses:

KINGDON, J. 1997. *The Kingdon field guide to African mammals*. San Diego. Williams. (Book with one author)

GIBSON, R. 1997. *Prisoner of power: the Greg Blank story*. Johannesburg. Clarke. (Book with subtitle)

ESCHLEMAN, JR. 1993. *The family. An introduction*. 7th ed. London. Allyn & Bacon. (Book with several editions)

SWART, PJ & BLACK, JP. 1999. *A tour of South Africa*. Johannesburg. Haigen. (Book by two authors)

LONGENECKER, JG, MOORE, CW & PETTY, JW. 1994. *Small business management: An entrepreneurial emphasis*. 9th ed. Cincinnati. South-Western.

South African Association of Family Ecology and Consumer Sciences. 2000. *Home economics in South Africa*. Pretoria. (A book published by an organisation, association or institution)

South Africa. Department of Constitutional Development. 1993. *Negotiating a democratic South Africa. Pretoria*. Government Printer. (A government publication)

Fifth National Congress of the South African Association for Family Ecology and Consumer Sciences. Potchefstroom. 2000. *Proceedings*. Pretoria. South African Association for Family Ecology and Consumer Sciences. (Proceedings of conferences, congresses)

NYE, FI & BERARDO, FM (eds). 1966. *Emerging conceptual frameworks in family analysis*. 1966. London. Collier-MacMillan. (Book with an editor or compiler as author)

McINTYRE, J. 1966. *The structure-functional approach to family study.* In Nye, FI & Berardo, FM. 1966. Emerging conceptual frameworks in family analysis. London. Collier-MacMillan. (Chapter by an author in a book edited by another person)

SCHöNFELDT, HC. 1997. *Effect of age on beef quality*. PhD thesis. Pretoria. University of Pretoria.

Articles in journals and newpapers:

ERASMUS, AC. 1998. A suggested approach to educating consumers on the purchase of electrical household appliances. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences* 26(2):145-151. (Article by one author)

VILJOEN, AT & GERICKE, GJ. 1998. Methodology for the collection and application of information on food habits and food preferences in menu planning of heterogeneous groups. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences* 26(2):89-102. (Article by two authors)

BOSMAN, MJC, VORSTER, HH & STEYN, HS. 1998. The effect of storage on the characteristics of high-fibre muffins with different levels of a protein-based fat substitute. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences* 26(2):131-144. (Article by three or more authors)

KOTZE, NJ. 1999. The influence of residential desegregation on property prices in South Africa: the Pietersburg case study. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences* 27(1):48-54.

Administration of technical information groups. 1959. *Canadian Journal of Chemistry* 30(1):7-14. (Article by unknown author)

NGWEZI, P. 2000. Flood victims near city get a helping hand. *Pretoria News* 16 February:1. (Article or news item under author's name)

Crime down within 3 years, says Selebi. 2000. *Pretoria News* 16 February 2000:2. (Anonymous article or news item)

Jonassen, DH. *Technology as cognitive tools: learners as designers.* Available on line. URL: http:/itech1.coe.uga.edu/itforum/paper1/paper1.html. Accessed 15 April 1999. (Article on the Internet)

7. Tables

Well-planned tables contribute to the value of an article. In view of the relatively high cost associated with publishing tables, only essential information should be included in support of the text. Each table has to be typed on a separate page and as far as possible in 1,5 or double spacing. Tables have to be numbered and given headings that reflect the content:

TABLE 1: RANKING OF THE FIVE MOST IMPORTANT ACTIVITIES AND RESPONSIBILITIES OF HOME ECONOMISTS

Each column should have a heading and should contain measurements of the same unit. No full stops are used after headings. Note the use of a decimal comma. Abbreviations (explained in a footnote under the table) may be used as space is limited. In the text a table is referred to by its number: Table 1 or (Table 1). Indicate placement of the table in the text as follows:

Place Table 1 here

Please look at other specific technical details about typing tables, and for examples of tables elsewhere on the Web site.

8. Figures

Carefully selected graphs, sketches or other graphic material that could facilitate understanding of the text. Bear in mind that figures have to fit into one or two columns of the Journal. Detail may be lost in the process of scaling down graphic material to fit into one or two columns. Design the graphics with the width of a column (75 mm) or page (170 mm) in mind. The largest size graphics is 225 mm x 170 mm. Text-based figures should be constructed in Microsoft Office PowerPoint 97/2000 and saved as a PowerPoint Presentation (.ppt format). Use Arial type-face as the base font for all text-based figures. Charts should be constructed in Microsoft Office Excel 97/2000 and saved an Excel spreadsheet (.xls format). Use Arial type-face as the base font for all text in charts. Graphical material accompanying the text should be in a format that is ready for typographical processing. Additional fees will be charged for editing of incorrect graphical material. Photographs or maps should be clear, with sufficient contrast. Protect photographs and maps between two sheets of cardboard. Do not attach photographs or maps to the protective cardboard or manuscript. Identify photographs and maps by writing in soft pencil on the back near the edge. All photographs and graphic material are referred to as figures. Most of the conventions for tables apply to figures as well, except that figures have subscripts:

FIGURE 1: FACTORS THAT INFLUENCE THE FORMATION OF HABITUAL EATING HABITS

In the text figures are referred to by their numbers: Figure 1 or (Figure 1). Indicate placement of the figure in the text as follows:

Place Figure 1 here

TITEL: 'n Opvoedkundige intervensieprogram gerig op die herstel en herwinning van klere en tekstielartikels.

OPSOMMING

Die THUSA-studie het plaasbewoners in die Noordwes Provinsie as 'n uiters kwesbare groep mense betreffende hulle lae voedingstatus, fisiese- en sielkunde gesondheid, geïdentifiseer. Die multidissiplinêre FLAGH-studie (Farm Labour And General Health) het uit hierdie studie voortgespruit, ten einde die spesifieke behoeftes van die plaasbewoners aan te spreek. Die Verbruikerswetenskappe-navorsingsgroep betrokke by die FLAGH-program fokus op hulpbronbestuur (klere en hulpbronne soos tyd en finansies). Hierdie studie, wat 'n subprojek is, vorm deel van die FLAGH-program, waar 'n opvoedkundige intervensieprogram ontwikkel, geïmplimenteer en geëvalueer is. Die algemene doel van die projek is om vroulike plaasbewoners se naaldwerkvaardighede te ontwikkel, ten einde die reedsbestaande hulpbronne van tyd, klere en ander tekstielartikels optimaal te benut. Deur die optimale benutting van hierdie hulpbronne, kan minder geld bestee word aan items soos klere en meer geld kan beskikbaar wees vir ander basiese behoeftes, soos voedsel.

Vir die doel van hierdie studie is die intervensiemodel soos Fawcett et al. (1994:25-55) dit beskryf, gevolg. 'n Intervensieprogram is ontwikkel, geïmplimenteer en geëvalueer. Die program is aangebied op twee plase in die Rysmierbultdistrik in die Noordwes Provinsie van Suid-Afrika. Vroue op die plase is naaldwerkvaardighede aangeleer vir die herstel en herwinning van ou klere en ander tekstielartikels. Data rakende die geslaagdheid van die program, is versamel deur middel van praktiese voor- en natoetse, asook die evaluering van vervaardigde produkte. Gepaarde t-toetse is gebruik om die effekgrootte van die resultate te bereken ten einde te bepaal of daar 'n betekenisvolle verskil in die vroue se vaardighede voor en na die program was. Onafhanlike t-toetse is gebruik om die gemiddeld en die standaard afwyking in die twee evalueerders se evaluerings te bepaal. 'n Vraelys is deur deelnemers voltooi rakende die aanbied en samestelling van die program, ten einde die sukses van die program te evalueer en probleme vir moontlike toekomstige implimentering te identifiseer. Die resultate van die programevaluering is met frekwensietabelle aangetoon. Resultate het 'n verbetering in die naaldwerkvaardighede van deelnemers getoon. Hoewel programevalueringsresultate toon dat die deelnemers die program positief ervaar het, toon die bywoningsyfers dat deelnemers probleme ervaar het om al ses die werksessies by te woon. Die belangrikste voordeel van die program is dat deelnemers kan voortgaan om die aangeleerde vaardighede toe te pas, sonder enige ekstra finansiële kostes.

TITLE: An educational intervention programme aimed at the repair and recycling of clothes and textile goods.

SEARCH WORDS: Farm dwellers, sewing, crafts, intervention, adult education, community development, textiles, clothes, resource management

ABSTRACT

The THUSA-study identified farm dwellers in the North-West Province as a vulnerable group of people regarding their low nutritional status, physical and psychological health. The multi-disciplinary FLAGH-study developed out of this study, to address the specific needs of these people. The Consumer Scientists research group involved in the FLAGH programme focuses on resource management. This study forms part of the FLAGH-programme.

The general goal of the study is to develop the sewing skills of female farm dwellers, in order to be able to optimally use existing resources like time and textile goods. Through the optimal use of these resources, less money needs to be spent on items like clothes and more money will be available to fulfill other basic needs.

An educational intervention programme was developed and implemented on two farms in the Rysmierbult district in the Northwest Province. Women on these farms were taught sewing skills to repair and recycle old clothes and other textile goods. Data was gathered through practical pre- and post tests and the evaluation of items made. Participants completed questionnaires to evaluate the programme. Results indicated a positive improvement in the basic sewing skills of participants. Participants can continue to apply the newly acquired skills, without extra financial costs.

INTRODUCTION

Poverty is an alarming reality in South Africa. In rural areas about 75% of all households live under the breadline (Kotze, 1994). According to Lyster (1992:14-16) poverty is associated with high levels of illiteracy. Most illiterate people live in poor countries. About 35% of all women in the world are illiterate, against 20% of men. It seems as if illiteracy reflects inequalities like marginalisation, exploitation and oppression. Therefore there is a tendency for illiterate people to live in rural areas in third world countries. Areas with high illiteracy also show other signs of poverty, like low life expectancy, high mortality rates amongst babies, high occurrence of malnutrition, poor health care and education. Most illiterate people in South Africa are poor, black and live in rural areas. According to French (1992:50) only 50% of all black South Africans are literate. About one million people are dependant on farm labour for an income. One third of all farm workers have no formal education. Very few farm workers have access to adequate housing and sanitation. The average income in 2001 varied between R400 to R600 per month (Hall, 2001:98). More recently Janse van Vuuren (2005:26) reported that worldwide 450 million farm workers live in poverty. According to him about 70% of these peoples' income is spent on food. In 2006 the South African Labour Law prescribes a minimum wage for farm workers between R885 and R994 per month.

Blansett & McKenna (2001) state that individuals living without adequate food, shelter and clothing will always strive to obtain a basic level of basic services and goods. This leads to constant stress, which affects their children, career and the rest of the community. Despite extreme poverty, most households do have some human and material resources like information, skills, energy, money (Goldsmith, 2000:7) and time (Goldsmith, 2000:200). If these people can be educated to effectively manage these existing resources, their quality of life could improve, without increasing the amount of resources. According to this, lifelong education should be seen as a human right and a fundamental necessity (Jarvis, 1995:43).

Lombard (1991:i) states that the wealth of a community is settled in its people. She advises that communities are enabled through community development to become involved in their own development and improvement of quality of life. Francis & Henderson (1992:17) describes community development as an action concerned to help people working together in a community, to grow in confidence and competency in order to address their priorities and needs.

One of the basic needs of humans is clothing. Clothes fulfill an important physical and mental role in the wellness of a person. It is also an important social and psychological symbol for the individual. It communicates the wearer's social status, occupation, self-confidence and other personality traits (Horn & Gurel, 1981:1-2). The clothes that we wear help us to be the person we want to be (Horn & Gurel, 1981:154).

Since earliest times, women got involved in home sewing to manufacture clothes for themselves and their families (Buckley, 1999:55; Schofield-Tomchin, 1999:97). Schofield-Tomschin (1999:97-107) states that economical reasons were one of the earliest motivations for home sewing. Sewing is a rewarding, therapeutic and stimulating hobby, which also enables one to save money (Aitken, 1992:7; Jones, 1979:7; Schofield-Tomchin, 1999:97). Sewing also creates an opportunity to generate an income (Clark *et al.*, 1993:114-120; Trollip 1997; Smit, 1997; Knye, 1992; Kempen *et al.*, 1997).

The THUSA-study (Transition and Health during Urbanization of South Africans) undertaken by Vorster *et al.* (2000) identified farm dwellers in the North-West Province as a vulnerable group of people regarding their low nutritional status, physical and mental health. Farm dwellers, especially female farm dwellers, often have some, though limited, resources like time, energy, housing, little clothes and other textile goods as well as limited skills. If these women can be taught how to effectively manage these existing resources, their quality of life could improve without requiring more money. Through intervention research, as discussed by Fawcett et al. (1994:25), means are created to improve community life, -health and –wellness. Intervention research can therefore be a possible solution for the problem of the female farm dweller.

The FLAGH-project (Farm Labour And General Health) developed from the THUSA-study and aims to address the specific needs of farm dwellers in the North-West Province. The general aim of the FLAGH-study is to improve the quality of life of these farm dwellers through intervention research. The Consumer Science sub-project of the FLAGH-project, focuses on resource management (clothing, time and finances). A thorough situation analysis of the female farm dwellers' management of these resources was conducted using structured interviews (Larney & Venter, 2001). According to the outcome of the situation analysis, specific intervention programmes focusing on resource management, was developed.

OBJECTIVES

The general objective of this study was to develop, implement and evaluate an educational intervention programme to improve the basic sewing skills of female farm dwellers, in order to

optimally utilise their existing resources of clothes and other textile goods. Through the optimal utilisation of these resources, less money needs to be spent on items like clothes and more money can be available for other basic needs like food. Specific objectives included the following:

- to develop an educational intervention programme aiming at improving the sewing skills of women, and to teach them ways of repairing and recycling clothes and other textile goods
- to implement the intervention programme
- to evaluate the programme and skills acquired by participants
- to make recommendations on improving the programme and other similar programmes for possible future implementation.

CONCEPTUAL FRAMEWORK

With reference to the above mentioned, the following conceptual framework can be summarised:

PLACE FIGURE 1 HERE

RESEARCH SAMPLE

An availability sample of 20 female farm dwellers, ranging between 15 to 55 years was used in this programme. Only 13 of the initial participants attended at least 50% of the lessons and 11 participants completed the pre- and post tests and programme evaluation. The participants were all unemployed wives or daughters of farm workers. The farm dwellers were on adjacent farms in the Rysmierbult district in the North-West Province of South Africa.

METHODOLOGY

The intervention model as described by Fawcett *et al.* (1994:25:55), Rothman & Thomas (1994:28) and later on by De Vos (1998:378), was used as theoretical framework for the purpose of this study. The following discussion is based on the model according to Fawcett *et al.* (1994:25-55), and only references to other sources than this will be stated.

Problem analysis and project planning

Fawcett *et al.* (1994:25) describes the following tasks that needs to be carried out in the first phase of intervention research:

Identify clients and their needs; involve clients. Farm dwellers on two farms in the Rysmierbult district were identified as possible clients. This programme focused on female farm dwellers. Women were questioned on their needs and living conditions. Larney & Venter (2001) did a thorough situation analysis by means of structured interviews to identify the specific needs of the farm dwellers. The situation analysis and visits to intended participants identified the need to improve sewing skills and make better use of existing resources of time, energy, clothes and other textile goods. Intended participants were involved in choosing the specific items to be made during the course: several examples of products illustrating different techniques were made and presented to the clients. The participants chose the most popular items by means of a majority vote.

Obtain admission and co-operation. Facilitators of projects visited the homes of intended participants to build confidence and friendship between the two parties.

Set objectives. Objectives were set as described earlier.

Information gathering and synthesis

The aim of this phase is to determine what other researchers have done in this particular area. A thorough literature study (Serrano-Garcia, 1990:178; De Vos, 1998:369) on related topics such as adult education; educational programmes; community development and capacity building; intervention programmes and evaluation of programmes; sewing techniques and – skills as well as the value of sewing, were conducted.

Designing an observational system

An observational system was designed according to the problems that were identified. The observational system acts as referral to refine earlier prototypes. For this study an educational intervention programme, focusing on sewing skills for female farm dwellers as well as an evaluation model, was developed.

Early development, pilot testing and presenting the programme

A prototype was developed to evaluate the intervention under field conditions. The pilot test is carried out to determine whether the intervention will be successful. The pilot test must be carried out in similar conditions as the place where the intervention will take place.

Lesson one from this study acted as pilot test for the intervention programme. After lesson one it became clear that following lessons needed to be simpler with less complex tasks. Participants must be allowed more time to accomplish a given task. The rest of the programme was divided in another five lessons. Lessons included items to be repaired, as well as making new items through recycling.

Items made during the programme included the following:

Lesson 1 - Ball made from fabric and stuffed with plastic bags. This item was added to the program on request of researches concentrating on the children on these farms. These researchers aimed at developing a biocinetics intervention programme where the gross motor coordination of children could be developed through games, but the children lacked toys such as balls. A ball was made from the fabric from old clothes, and was stuffed with plastic bags, which were found lying around and polluting the environment. Participants were taught how to trace and cut out a pattern, to measure the width of a seam, to sew even backstitches and overhand stitches during this lesson.

Lesson 2 - Sewing bag with appliqué work. Participants lacked a container in which to keep all sewing equipment. A simple bag was made from fabric donated by the farmer's wife. Participants were taught how to make a French seam, finish the frayed edges of fabric, sew a hem and sew on buttons.

Lesson 3 – Mending tears and cuts; covering holes, tears or cuts. This lesson focused on repairing techniques. Participants were taught how to mend tears or cuts by using fishbone stitches and hand darning, how to use interfacing and to cover damaged areas with appliqué work which also involved sewing blanket stitches. The sewing bag made in Lesson 2 was decorated with appliqué work.

Lesson 4 – Replacing elastic; make new fabric from scrap material. It is often found that many garments are still in a good condition, but only needs the elastic to be replaced. This lesson focused on repairing such items. The second half of the lesson taught participants how

to make a patchwork blanket. Old clothing, which could no longer be repaired, was used to retrieve some fabric still suitable for patchwork.

Lesson 5 – Replacing a zipper; making a stuffed patchwork blanket. This lesson included the replacement of a zipper, for the more skilled participants. The technique was demonstrated to all participants, but it was not compulsory that participants had to replace a zipper themselves, as it required some level of skills, which not all women had. More time and attention was dedicated to the second half of the lesson, which was to make a reversible stuffed patchwork blanket. This item was added to the course because the needs analysis showed a need for warm clothing and blankets. It was also determined that farm dwellers burnt old clothing which could not be repaired. With this technique, old textiles with no other suitable use, were cut up to make stuffing for a blanket. Any left over pieces of fabric, which is too small to use for for example appliqué work, can be useful with this technique.

Lesson 6 - Making a cushion cover from an old shirt; making roses from ribbon. A cushion using an old shirt, was made. Appliqué work was again used to decorate the cushion. Participants were also taught to make roses from ribbons. These roses were also sewn onto the cushion. The participants voted this item as the most popular item when the course content was determined.

A manual, with step-by-step instructions, was developed. As 90% or the participants were semi-literate, the manual illustrated the techniques mainly by means of sketches with short descriptions in the language of the participants' choice (English). The course was presented one afternoon per week, for six consecutive weeks.

Sessions consisted of a demonstration by the facilitator using visual aids, followed by participants carrying out the demonstrated technique. It was necessary for the facilitator to move between participants while they were carrying out the task, and demonstrate the technique again individually.

Evaluation and advanced development

Swanepoel (1992:117) and Francis & Henderson (1992:124-125) state that the evaluation of a community project is absolutely necessary and forms an integral part of the project. Pilot tests to refine the intervention differentiate intervention research from programme evaluation. This phase includes choosing an experimental design and research methods for collecting and analysing of data to refine the intervention. Data gathering methods in this study included pre- and post-tests to determine an improvement in the sewing skills of participants, questionnaires

to evaluate the contents, structure presentation of the programme, and the evaluation of products manufactured during the course, by two different evaluators.

The pre-test, which involved participants carrying out specific sewing tasks, took place at the beginning of lesson one. The post-test was carried out after lesson six, where participants had to carry out the exact sewing tasks that were done in the pre-test. The test involved participants sewing a seam, hem, finishing a frayed edge and sewing on a button. The exact test was given after the sixth lesson. Two evaluators independently evaluated the tests according to a list of criteria, e.g. neatness or general appearance of the article, whether the stitches were sewn in a straight line, whether the technique was correctly applied, etcetera. A mark out of ten was given for each criterion, and an average was calculated per item.

The questionnaires, to evaluate the programme, were completed after the post-test was carried out. Participants were given more time to complete the articles made during the course in their own time. Products were handed in for evaluation two weeks after lesson six.

A prize giving function was held at the end of the programme, where each participant who attended at least 50% of all lessons, were given a certificate for completing the programme.

Dissemination of the intervention

The intervention programme is prepared for dissemination in phase six. Phase six is not included in this study, but can be undertaken in future.

A summary of the six phases of intervention research and the application thereof in this study are tabulated in Table 1.

PLACE TABLE 1 HERE

RESULTS

The first two objectives of this study were to develop and implement an educational intervention programme aimed at the repair and recycling of clothes and other textile goods. This was successfully completed. The third objective was to evaluate the programme and skills acquired by participants to establish whether the general aim of the study had been met. The results of the pre- and post-tests were statistically analysed to determine whether there was an

improvement in the participants' sewing skills. The results of the questionnaire regarding programme evaluation were also analysed and will be discussed later in this article.

In order to establish whether there was an improvement in the participants' sewing skills, the difference between the pre- and post-test was determined. T-tests were used to determine whether the results, for example the difference between the two means, were statistically significant. The p-value is a criterion of this and indicates whether the results were statistically significant. According to Steyn (1999) a small p-value (smaller than 0.05) is an indication that there is a statistically significant improvement in skills. Statistically significance does not necessarily imply that the results are practically significant. Therefore the effect sizes (d-value) can be determined to see if the results were practically significant. The effect size was calculated because the effect size is independent of the sample size and is a measure of practical significance.

The computer software programme SPSS® was used for the analysis of the data. Paired sample t-tests were conducted to determine the means and standard deviation of the increase in skills per respondent as well as for the different tests. Independent t-tests were conducted to determine the means and standard deviation of the two evaluators' evaluations.

The effect size for the increase in skills between the pre- and post-test was calculated using the following formula (Steyn, 1999):

$$d = \frac{\bar{x}_{diff}}{s_{diff}}$$

where $\bar{x}_{diff}$ is the mean improvement in skills and s_{diff} is the standard deviation of the increase in skills.

Cohen (1988) gives the following guidelines for interpretation of effect size (d):

- d=0.2 is a small effect and of no practical significance
- d=0.5 is a medium effect that might be of practical significance
- d=0.8 is a large effect and is of practical significance

The effect size for the two evaluators was calculated to determine if there was a practically significant difference between the evaluations of the two evaluators. The following formula was used (Steyn, 1999):

$$d = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s_{\max}}$$

where $\bar{x}_1$ is the mean of evaluator 1; $\bar{x}_2$ is the mean of evaluator 2 and s_{max} the maximum standard deviation of the two evaluators.

Results of the increase in skills

PLACE TABLE 2 HERE

PLACE FIGURE 2 HERE

As indicated in table 2, all participants (100%) showed an improvement in skills by at least one evaluator's score. Nine participants (81.8%) showed at least a medium effect in the improvement in skills according to both evaluators' scores. Eight participants (72.7%) showed a large effect in the improvement in skills by at least one evaluator's score, and six participants (54.6%) showed a large effect in the improvement of skill according to both evaluators' scores. It can, therefore be concluded that most participants' sewing skills improved with result being practically significant.

Effect size between evaluators

PLACE TABLE 3 HERE

PLACE FIGURE 3 HERE

Table 3 and figure 3 indicates that, when looking at the different tests, the effect size between the evaluators' pre- and post-test was small with d-values <0.42. It can therefore be concluded that there was no practical significant difference between the two evaluators and that the evaluations were reliable.

PLACE TABLE 4 HERE

PLACE FIGURE 4 HERE

Table 4 and figure 4 indicates that, when looking at the scores of each respondent, the effect size between the evaluators' pre- and post-test was small with d-values <0.48. It can therefore be concluded that there was no practical significant difference between the two evaluators and that the evaluations were reliable.

Attendance figures

PLACE FIGURE 5 HERE

Figure 4 illustrates the attendance of the participants for the course. Only 49% of the participants attended at least 3 of the 6 lessons, with 17% of the participants attending only 2 of the 6 lessons. Only 17% of the participants had 100% attendance. Attendance statistics indicate that respondents might have had difficulties attending all six lessons.

Programme evaluation

PLACE FIGURE 6 HERE

Figure 6 indicates the responses of participants to the programme evaluation questionnaire. Twelve respondents completed the questionnaire. Some of the questions asked were as follows:

1. Did you like the sewing course?
2. Will you attend another similar course?
3. Did you learn new things during this course?
4. Do you like the products made during the course?
5. Did the times of the course suit you?
6. Was the place where the course was held, suitable?
7. Was the duration of each lesson suitable?
8. Was the total duration of the course suitable?

Only 1 respondent indicated that she did not like the sewing course. The question that provoked the most negative feedback is question 8. Some respondents commented that 6 lessons were not enough, and that they would have liked the course to be extended. In general it seems that most participants experienced the course positively.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

It can be concluded that the programme was successful in terms of the improvement in sewing skills of participants. As there was no practical significant differences between the results of the two evaluators, it can be concluded that the results are reliable.

Though the programme evaluation showed a general positive response of the participants towards the programme, attendance figures suggest some possible problems or difficulties experienced by the participants.

The facilitator of the programme observed that some participants lacked some basic skills needed for sewing, for example the ability to cut with scissors or measure with a ruler. This was not reflected in the initial situation analysis that was done. It is recommended that, for possible future implementation of this or similar programmes, the basic skills and not only the sewing skills of the participants be tested. If the need be, a course could be completed where participants can acquire these basic skills before starting on a sewing course.

Further recommendations will be that the course can be divided into more lessons, so less skills or tasks need to be accomplished per lesson. This should keep participants more motivated, as some of the participants responded that the course was too difficult and time-consuming.

An important advantage of the programme is that participants can continue applying the newly acquired skills, without any extra costs. Through applying the skills obtained in this programme, participants can optimally utilise their existing resources of clothes and other textile goods. Through the optimal utilisation of these resources, less money needs to be spent on items like clothes and more money can be available for other basic needs like food. Another underlying advantage of this programme is that participants were taught methods to recycle unwanted textile goods into something new that can be useful again. This means less waste, which is also beneficial to the environment.

REFERENCES

AITKEN, L. 1992. *Dressmaking step-by-step*. Johannesburg : Jonathan Ball Publishers.

BLANSETT, C., MCKENNA, J. 2001. Assets: an opportunity for the working poor. *Journal of family and consumer sciences*, 93(1): 50-53.

BUCKLEY, C. 1999. *On the margins: theorising the history and significance of making and designing clothes at home*. In BURMAN, B. *ed.* The culture of sewing: gender, consumption and home dressmaking. New York : Oxford International Publishers.

CLARK, I., LOUW, E., MYBURGH, J. 1993. *More small business opportunities in South Africa.* Cape Town : Struik Publishers.

COHEN, J. 1988. *Statistical power analysis for behavioural sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DE VOS, A.S. *ed.* 1998. *Research at grass roots*. Pretoria : J.L. van Schaik Publishers.

DE VOS, A.S. 1998. *Programme evaluation*. In DE VOS, A.S., *ed.* Research at grass roots. Pretoria : J.L. van Schaik Publishers.

DE VOS, A.S. 1998. *Intervention research*. In DE VOS, A.S., *ed.* Research at grass roots. Pretoria : J.L. van Schaik Publishers.

FAWCETT, S.B., SUAREZ-BALCAZAR, Y., BALCAZAR, F.E., WHITE, G.W., PAINE, A.L., BLANCHARD, K.A., EMBREE, M.G. 1994. *Conducting intervention research – the design and development process.* In ROTHMAN, J., THOMAS, E.J., *eds.* Intervention research: Design and development for human service. New York : The Haworth Press.

FRANCIS, D., HENDERSON, P. 1992. *Working with rural communities.* London : The MacMillan Press Ltd.

FRENCH, E. 1992. *Adult literacy in South Africa: past to present.* In Hutton, B. *ed.* Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press.

GOLDSMITH, E.B. 2000. *Resource management for individuals and families.* 2nd ed. Minneapolis : Wadsworth.

HALL, R. 2001. Farm workers versus the world market. *Agenda* 48:98-101

HORN, M.J., GUREL, L.M. 1981. The Second skin: an interdisciplinary study of clothing. 3rd ed. Boston : Houghton Mifflin Company.

JANSE VAN VUUREN, A. 2005. Altesame 450 miljoen plaasarbeiders wêreldwyd leef in armoede. *Die Beeld*: 26, Oktober.

JARVIS, P. 1995. *Adult and continuing education*: theory and practice. 2nd ed. London : Routledge.

JONES, P. 1979. *Household linen.* London : Studio Vista.

JONES, S.J., ZLOTNIK, J.L., *eds.* 1998. *Preparing helping professionals to meet community needs: generalizing from the rural experience.* Alexandria : Council on social work education, Inc.

KEMPEN, E.L., GREYVENSTEIN, L.A., VENTER, M.D. 1997. Analysis of a nonformal educational sewing project. *Tydskrif vir dieetkunde en huishoudkunde,* 25(2):131-134.

KNYE, A.E. 1992. Reflections on Home Economics and development. *Tydskrif vir dieetkunde en huishoudkunde,* 20(1):28-31.

KOTZE, D.A. 1994. The need for adult education. *Africanus: Journal for development alternatives*, 24(2):20-30,

LARNEY, M.L. & VENTER, M.D. 2001. Unpublished research report. Potchefstroom.

LOMBARD, A., WEYERS, M.L., SCHOEMAN, J.H. 1991. *Gemeenskapswerk en gemeenskapsontwikkeling – perspektiewe op mensontwikkeling.* Pretoria : HAUM-Tersiêr.

LYSTER, E. 1992. *An overview of the debates.* In Hutton, B. *ed.* Adult basic education in South Africa. Cape Town : Oxford University Press.

ROTHMAN, J., THOMAS, E.J. 1994. Intervention research: design and development for human service. New York : Haworth.

SCHOFIELD-THOMSCHIN, S. 1999. *Home sewing: motivational changes in the twentieth century.* In: BURMAN, B. *ed.* The culture of sewing: gender, consumption and home dressmaking. New York : Oxford International Publishers.

SERRANO-GARCIA, I. 1990. *Implementing research: putting our values to work.* In TOLAN, P., KEYS, C., CHERTOK, F., JASON, L., *eds.* Researching community psychology – issues of theory and methods. Washington, DC : American Psychological Association.

SMIT, T-E. 1997. Bemarkingspraktyke van tuisgebaseerde mikro-ondernemings in die klerevervaardigingsbedryf. *Tydskrif vir dieetkunde en huishoudkunde,* 25(2):82-89.

STEYN, H.S. (jr). 1999. *Praktiese beduidendheid: die gebruik van effekgroottes.* Wetenskaplike Bydraes, Reeks B: Natuurwetenskappe nr. 117. Potchefstroom : Publikasiebeheerkomittee, PU vir CHO.

SWANEPOEL, H. 1992. *Community development – putting plans into action.* 2nd ed. Kaapstad : Juta & Co, Ltd.

TROLLIP, A-M. 1997. Towards developing a model for the empowerment of rural South African women. *Journal of dietetics and home economics,* 25(1):2-10.

VENTER, M.D., LARNEY, M. 2002. *Summary research findings: FLAGH project, family resource management.* Potchefstroom : PU for CHE. (Unpublished).

VORSTER, H.H., WISSING, M.P., VENTER, C.S., KRUGER, H.S., KRUGER, S., MALAN, N.T., DE RIDDER, J.H., VELDMAN, F.J., STEYN, H.S., MARGETTS, B.M., MACINTYRE, U. 2000. The impact of urbanization on physical and mental health of Africans in the North-West Province of South Africa: the THUSA Study. *South African journal of science.* 96(9/10):505-514.

	Phases of intervention research	Application in this study
1.	Problem analysis and project planning	Larney and Venter (2002:1) conducted a situation analysis. This research showed a need for the improvement of female farm dweller's sewing skills.
2.	Information gathering and synthesis	A thorough literature study on adult education; educational programmes; community development and capacity building; intervention programmes and evaluation of programmes; sewing techniques and –skills as well as the value of sewing were conducted.
3.	Design	Course contents were determined by presenting several examples illustrating different techniques to future participants. The most popular items were selected by means of a majority vote.
4.	Early development and pilot testing	The course consisted of six lessons. Lessons included items to be repaired, as well as making new items through recycling. A manual, with step-by-step instructions, was developed. The manual illustrated the techniques by means of sketches and short descriptions in English. The course was presented one afternoon per week, for six continuous weeks.
5.	Evaluation and advanced development	The skills of participants were evaluated by means of a pre- and post test on different sewing techniques. The tests were evaluated and a possible improvement in skills was statistically calculated. Two assessors were used to ensure reliability. The products made during the course, were evaluated against a list of criteria by two assessors. The programme was evaluated by means of a questionnaire completed by participants. Recommendations for the possible adaptation and improvement of the course contents, -manual or –presentation, were made according to results obtained from this questionnaire.
6.	Dissemination of the intervention	This phase is not included in this study, but can be undertaken in future.

TABLE 1: THE PHASES AND APPLICATION OF INTERVENTION RESEARCH [Adapted from Fawcett *et al.*, 1994:25-55)]

Table 2: Effect size for the increase in skills per respondent

Respondent	Evaluator 1					Evaluator 2				
	Pre-test		Post-test		d-value	Pre-test		Post-test		d-value
	Mean	Std deviation	Mean	Std deviation		Mean	Std deviation	Mean	Std deviation	
1	3.10	2.12	3.73	2.56	**0.55**	2.85	1.98	2.80	2.51	**0.03**
2	3.10	2.16	4.20	2.93	**0.63**	2.75	2.03	3.13	2.53	**0.29**
3	3.30	2.55	4.70	3.30	**1.00**	3.35	2.62	4.58	3.16	**1.06**
4	2.73	1.89	6.50	0.81	**1.40**	3.10	2.15	6.48	0.57	**1.25**
5	4.03	2.87	6.60	0.88	**1.21**	3.93	2.91	6.10	0.39	**0.75**
6	4.23	2.95	7.25	0.58	**0.96**	3.50	2.47	6.45	0.64	**1.09**
7	3.85	2.58	6.75	0.71	**0.95**	4.10	2.80	6.08	0.87	**0.54**
8	2.68	2.00	3.85	2.70	**0.62**	2.48	1.77	3.35	2.51	**0.68**
9	2.83	1.91	5.08	1.06	**1.31**	2.68	1.89	3.65	2.84	**0.90**
10	3.15	2.17	6.10	1.08	**0.98**	2.78	2.01	5.65	1.92	**0.92**
11	0.00	0.00	2.83	3.37	**0.84**	0.00	0.00	2.60	3.01	**0.87**

Table 3: Effect size between evaluators per test

	Evaluator 1			Evaluator 2			d-value between evaluators
	Mean	Standard Deviation	d-value	Mean	Standard deviation	d-value	
Seam	-1.673	1.381	1.21	-1.345	1.737	0.77	0.19
Button	-1.818	1.971	0.92	-1.2	1.811	0.66	0.3
Hem	-1.836	1.217	1.51	-1.291	1.271	1.02	0.42
Fray finish	-3.245	3.765	0.86	3.2	3.687	0.87	0.01

Table 4: Effect size between evaluators per respondent

Respondent	*d*-value
1	0.39
2	0.43
3	0.09
4	0.16
5	0.15
6	0.02
7	0.27
8	0.36
9	0.48
10	0.03
11	0.07

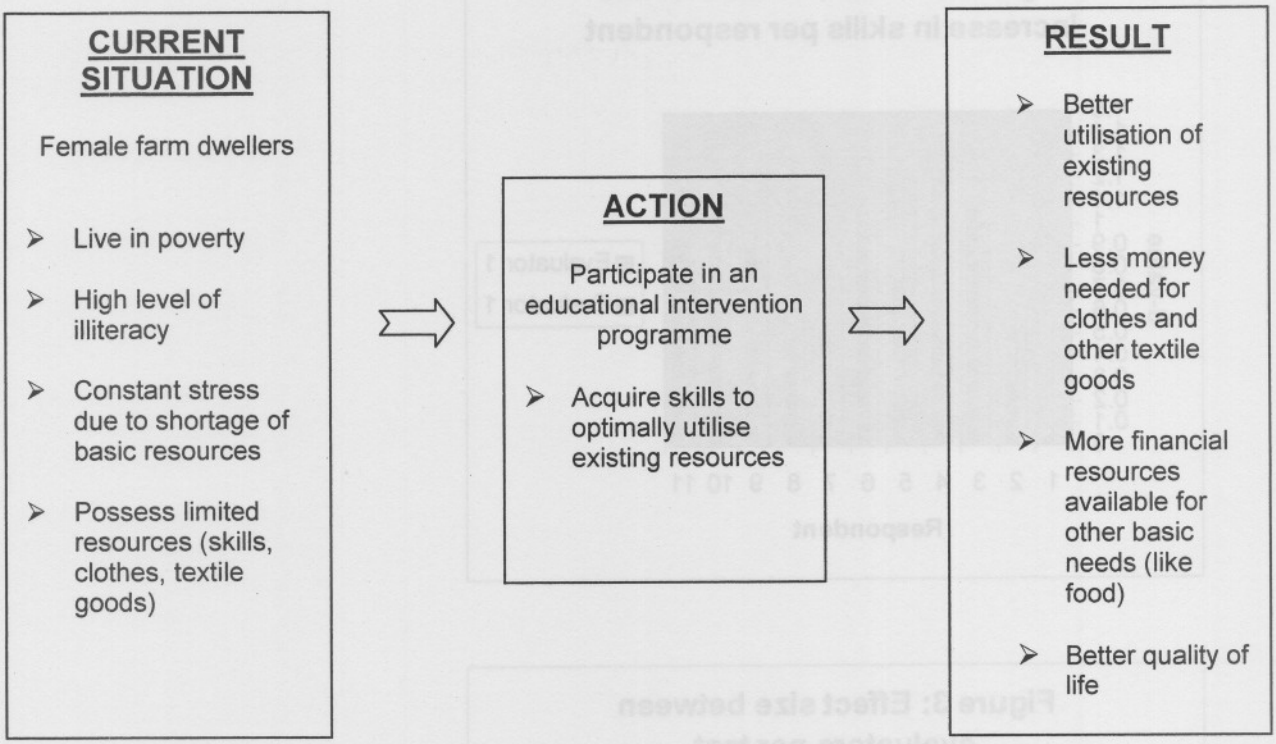
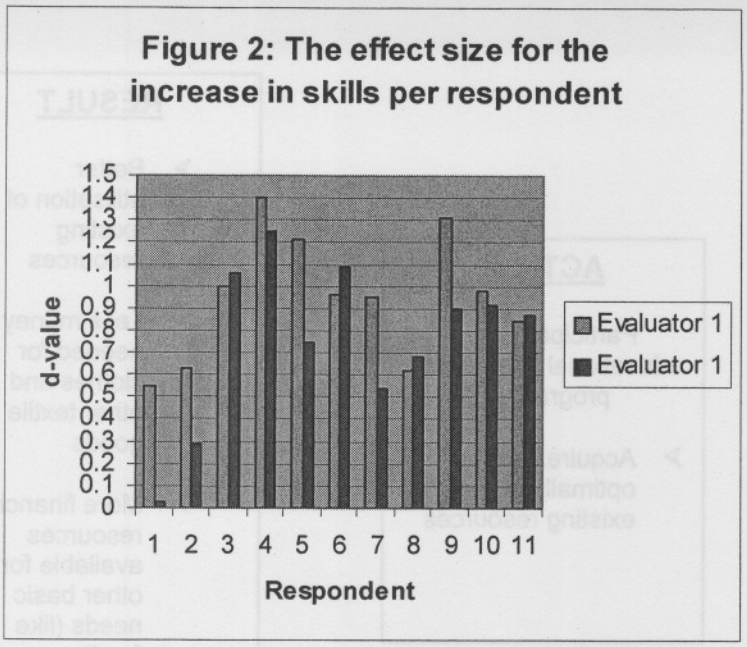
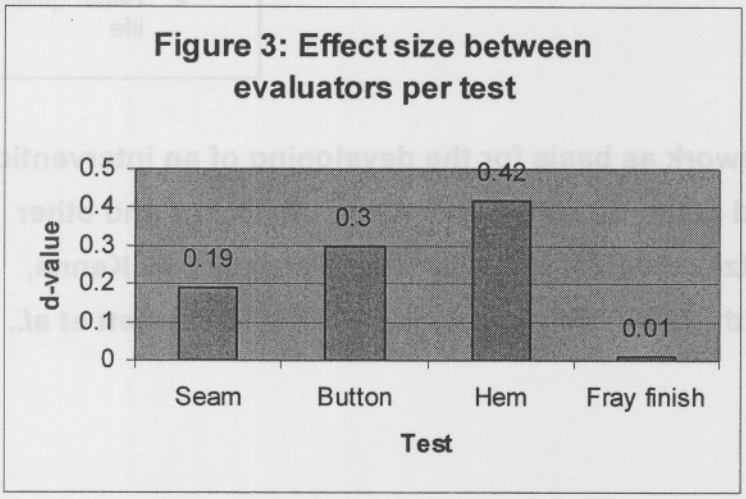
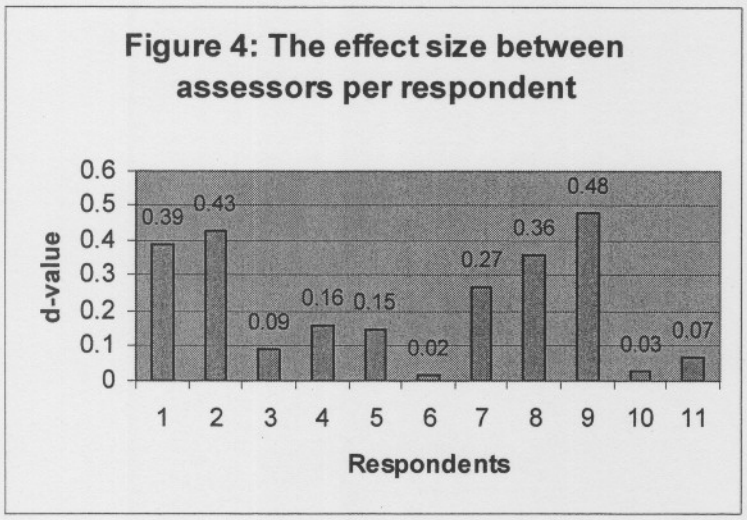
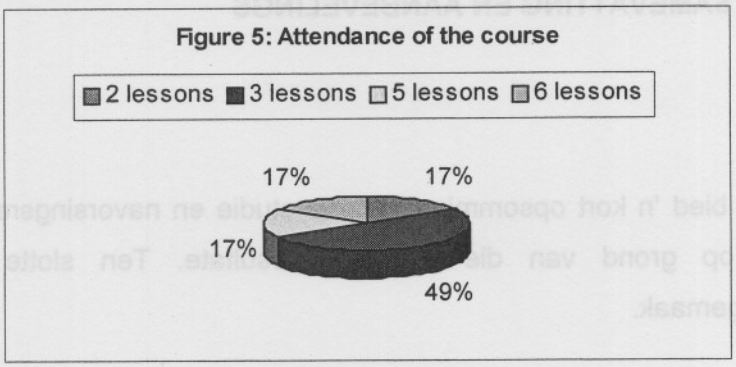


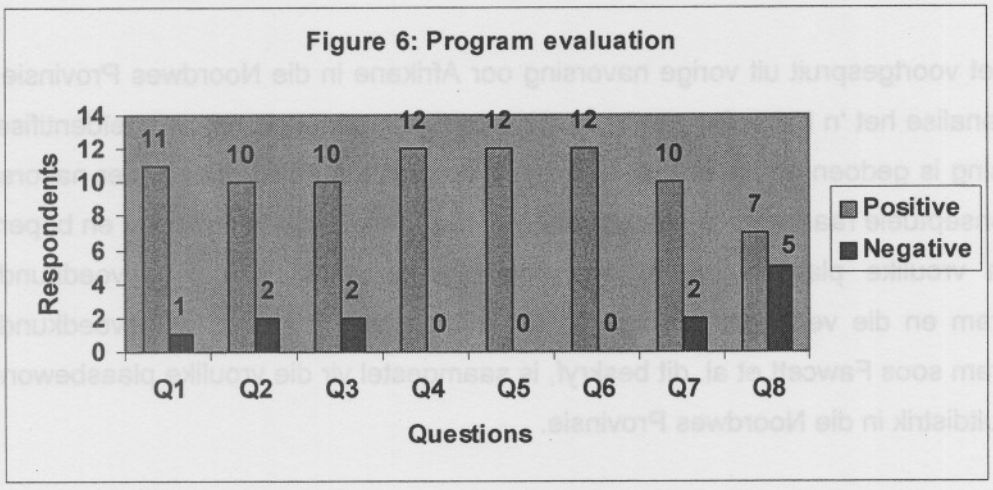
Figure 1: Conceptual framework as basis for the developing of an intervention programme aimed at the repair and recycling of clothes and other textile goods (Kotzè, 1994:21; Hall, 2001:98; Blansett & McKenna, 2001:50; Goldsmith, 2000:7; Vorster *et al.*, 2000:505; Fawcett *et al.*, 1994:25).


Figure 2: The effect size for the increase in skills per respondent
d-value
1.5
1.4
1.3
1.2
1.1
1
0.9
0.8
0.7
0.6
0.5
0.4
0.3
0.2
0.1
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
Respondent
Evaluator 1
Evaluator 1


Figure 3: Effect size between evaluators per test
d-value
0.5
0.4
0.3
0.2
0.1
0
0.19
0.3
0.42
0.01
Seam
Button
Hem
Fray finish
Test


Figure 4: The effect size between assessors per respondent
d-value
0.6
0.5
0.4
0.3
0.2
0.1
0
0.39
0.43
0.09
0.16
0.15
0.02
0.27
0.36
0.48
0.03
0.07
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
Respondents


Figure 5: Attendance of the course
2 lessons
3 lessons
5 lessons
6 lessons
17%
17%
17%
49%


Figure 6: Program evaluation
Respondents
14
12
10
8
6
4
2
0
11
1
10
2
10
2
12
0
12
0
12
0
10
2
7
5
Q1
Q2
Q3
Q4
Q5
Q6
Q7
Q8
Questions
Positive
Negative

HOOFSTUK 4 – SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bied 'n kort opsomming van die studie en navorsingsresultate. Aanbevelings word gemaak op grond van die navorsingsresultate. Ten slotte word 'n algemene gevolgtrekkking gemaak.

4.2 SAMEVATTING

Hierdie studie het voortgespruit uit vorige navorsing oor Afrikane in die Noordwes Provinsie. 'n Vorige situasie-analise het 'n behoefte aan 'n opvoedkundige naaldwerkprogram geïdentifiseer. Literatuurnavorsing is gedoen om te bepaal wat reeds op hierdie gebied deur ander navorsers gedoen is. 'n Konseptuele raamwerk is saamgestel, wat die probleem van armoede en beperkte hulpbronne van vroulike plaasbewoners, die moontlike oplossing van 'n opvoedkundige intervensieprogram en die verwagte gevolg van so 'n program, illustreer. 'n Opvoedkundige intervensieprogram soos Fawcett et al. dit beskryf, is saamgestel vir die vroulike plaasbewoners in die Rysmierbultdistrik in die Noordwes Provinsie.

Die intervensieprogram is uitgevoer as 'n naaldwerkkursus wat uit ses lesse bestaan het. Een les is een middag per week aangebied en het twee ure lank geduur. Aktiwiteite het beide hersteltegnieke en die maak van nuwe items uit ou gebruikte artikels, ingesluit. Artikels wat gemaak is het ingesluit die maak van 'n bal, 'n naaldwerksakkie, appliekwerk, die maak van 'n kussingsloop uit 'n ou hemp, en 'n opgestopte lappieskombers. Ander vaardighede wat aangeleer is, is die aanwerk van 'n knoop, rafelrandafwerking, die werk van 'n naat en 'n soom, stopwerk, appliekwerk, die vervanging van 'n ritssluiter en die maak van satynlintrose.

Die fasiliteerder het telkens eers die tegniek aan die groep deelnemers gedemonstreer, waarna hulle elkeen die tegniek self moes probeer. Die fasiliteerder het dan individuele aandag aan elke respondent gegee, ten einde te verseker dat die tegniek korrek bemeester kon word. 'n Handleiding is saamgestel as hulpmiddel vir die deelnemers. Die handleiding het die tegnieke kortliks stapsgewys in Engels verduidelik, en is aangevul met illustrasies van die verskeie stappe.

Na afloop van die program is 'n prysuitdelingsfunksie gehou waar deelnemers wat ten minste die helfte van die lesse bygewoon het, 'n bywoningsertifikaat ontvang het. 'n Uitstalling van al die produkte wat gemaak is, is tydens die funksie ten toon gestel.

4.3 NAVORSINGSRESULTATE

Die doel van die studie was om die naaldwerkvaardighede van vroulike plaasbewoners te ontwikkel deur middel van 'n opvoedkundige intervensieprogram. Die verbeterde naaldwerkvaardighede kan die vroue in staat stel om beperkte bestaande hulpbronne van klere en ander gebruikte tekstielartikels asook die tyd tot hulle beskikking beter te benut. Deur die optimale benutting en bestuur van hierdie hulpbronne, kan minder geld bestee word aan items soos klere. Hierdeur behoort meer geld beskikbaar te wees vir ander basiese behoeftes, soos voedsel en skuiling.

Meer spesifieke doelstellings van die studie was om 'n opvoedkundige intervensieprogram te ontwikkel en te implimenteer wat ten doel het om die naaldwerkvaardighede van vroulike plaasbewoners te ontwikkel en die vroue metodes te leer hoe om ou of stukkende klere en ander tekstielartikels te herstel en te herwin. Die program moes geëvalueer word ten einde aanbevelings te kan maak vir die moontlike implimentering van dieselfde of soortgelyke programme in die toekoms.

'n Praktiese voor- en natoets is uitgevoer om die verbetering van vaardighede van deelnemers te toets. Tydens die toetse is deelnemers gevra om twee stukkies materiaal aan mekaar vas te werk (die werk van 'n naat), die rand van 'n stukkie materiaal af te werk sodat dit nie sal rafel nie (rafelrandafwerking), 'n knoop vas te werk en 'n soom aan die een kant van dit materiaal te werk. Die voor- en natoets is deur twee assessors geëvalueer. Voltooide produkte wat tydens die kursus gemaak is, is geëvalueer deur twee assessors om die mate waartoe die deelnemers die tegnieke bemeester het, te bepaal. Die program is geëvalueer met behulp van 'n vraelys.

Die effekgrootte (d-waarde) tussen die voor- en natoets per respondent is bepaal. Daar is bevind dat die effekgrootte tussen die voor- en natoets prakties betekenisvol is. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die respondente se naaldwerkvaardighede betekenisvol verbeter het. Die effekgrootte tussen die voor-en natoets vir die twee assessors is bepaal. Die effekgrootte vir die twee assessors was betekenisvol klein. Daar kan dus aangeneem word dat die evaluering van die assessors betroubaar was.

Gestruktureerde vraelyste is gebruik om die programinhoud en –aanbieding te evalueer. Die algemene terugvoer van die programevaluering was positief, wat toon dat deelnemers die kursus positief ervaar het. Positiewe terugvoer het onder andere ingesluit dat deelnemers daarvan gehou het om die kursus by te woon, hulle hou van die produkte wat gemaak is, die produkte wat tydens die kursus gemaak is, is bruikbaar, die handleiding is verstaanbaar, die tegnieke is goed gedemonstreer en die aanbieder was goed voorberei. Die tyd, plek en duur

van elke les was aanvaarbaar. Negatiewe terugvoer was dat vyf uit die twaalf deelnemers meen dat die kursus langer moes duur. Slegs een uit die twaalf deelnemers het aangedui dat sy nie van die naaldwerkkursus gehou het nie. Die deelnemers het ook aangedui dat hulle graag nog ander vaardighede sou wou aanleer, soos byvoorbeeld borduurwerk en klerekonstruksie.

Die resultate het getoon dat die naaldwerkkursus in die algemeen geslaagd was. Die deelnemers het 'n betekenisvolle verbetering in naaldwerkvaardighede getoon en die aanbieding en inhoud van die program was 'n sukses. Bywoningsyfers toon egter dat daar gelet moet word op moontlike probleme of struikelblokke indien hierdie, of ander soortgelyke programme, in die toekoms aangebied gaan word.

4.4 MOONTLIKE PROBLEME EN AANBEVELINGS

Indien hierdie, of ander soortgelyke programme in die toekoms aangebied gaan word, kan die volgende aanbevelings in ag geneem word:

- Die fasiliteerder van die program het opgemerk dat by van die deelnemers sommige basiese vaardighede ontbreek, soos om met 'n skêr te sny, om te meet met 'n liniaal, die werk van lopende steke in 'n reguit lyn, ensomeer. Hierdie gebrek aan vaardighede is nie gereflekteer in die aanvanklike situasieanalise nie, aangesien deelnemers in die situasie-analise te kenne gegee het dat hulle hierdie take wel kan uitvoer. Die aanbeveling is dus dat deelnemers 'n eers praktiese vaardigheidstoets moet aflê voor hierdie of ander soortgelyke programme aangebied word. Indien nodig, moet daar eers 'n voorbereidingskursus gevolg word waartydens deelnemers hierdie basiese vaardighede kan aanleer, voor die aanvang van 'n naaldwerkkursus.

- Hoewel die deelnemers die handleiding positief geëvalueer het, kan die handleiding verbeter word ten opsigte van voorkoms en verstaanbaarheid. Meer en duideliker sketse kan gebruik word om tussenstappe beter te verduidelik.

- Die aantal deelnemers per kursus moet beperk word, of daar moet van assistente gebruik gemaak word om individuele aandag aan elke deelnemer te kan skenk. Die ideaal sou wees om ten minste een assistent vir elke vyf deelnemers te gebruik. Met die gebruik van assistente is dit egter belangrik dat hierdie persone self goed ingelig en vaardig moet wees in die tegnieke wat tydens die kursus aangebied word.

- Ten einde kommunikasieprobleme uit te skakel, sal dit ideaal wees indien die fasiliteerder of assistente die algemene spreektaal van die meerderheid deelnemers magtig is.

- Sommige deelnemers kon slegs enkele lesse bywoon, weens die volgende redes:

  - ✓ Sommige deelnemers bly verder van die kursuslokaal af, en kan dan weens vervoerprobleme, gesondheidsredes of gebrek aan tyd nie altyd al die lesse bywoon nie. 'n Moontlike oplossing kan wees om 'n pendeldiens in te stel vir hierdie deelnemers, of 'n meer sentrale lokaal te gebruik vir die aanbieding.
  - ✓ Daar word dikwels van plaasbewoners, wat normaalweg nie plaasarbeiders is nie, verwag om in sekere tye op die landerye behulpsaam te wees, in ruil vir die voorreg om op die plaas te kan woon. Hierdie aanvraag na arbeid is dikwels onvoorspelbaar en op baie kort kennisgewing. Goeie kommunikasie tussen die fasiliteerder van die program en die deelnemers is dus van uiterste belang. Die deelnemers moet die fasiliteerder in kennis kan stel indien sulke probleme voorkom.
  - ✓ Ander bedrywighede wat van die deelnemers verhoed het om al die lesse by te woon, is byvoorbeeld die besoek van 'n mobiele kliniek. Aangesien deelnemers ver van basiese dienste geleë is, kan so 'n besoek nie ongemerk verbygaan nie. As oplossing kan die fasiliteerder in kontak bly met die hoofde van 'n mobiele kliniek, sodat hy of sy ingelig sal wees oor 'n moontlike volgende besoek.

- Deelnemers raak gou gedemotiveer wanneer hulle nie na hul eie mening goed genoeg of vinnig genoeg vorder nie. Onrealistiese verwagtinge van deelnemers kan hulle demotiveer. Om die probleem te oorkom, is dit nodig dat deelnemers vooraf presies ingelig word oor die taak wat verrig moet word, die moontlike tyd wat dit in beslag sal neem asook die verwagte resultate. Die fasiliteerder moet voortdurend deelnemers prys en aanmoedig.

- Ter aansluiting by die vorige punt, sal dit beter wees om korter, eenvoudiger lesse aan te bied waar deelnemers slegs een taak of tegniek per les moet bemeester. Die kursus kan eerder oor 'n langer tydperk duur, met meer, korter lesse. Meer lesse per program sal egter bydrae tot hoër finansiële kostes.

- Teenstrydig met wat die situasie-analise wat die studie voorafgegaan het, getoon het, het respondente gekla dat hulle nie genoeg tyd het om naaldwerk te doen nie, en dat sekere take te lank neem om te voltooi. Dit is egter meer 'n affektiewe persepsie dat

hulle nie tyd het om naaldwerk te doen nie, aangesien die situasie-analise ook getoon het dat die plaasbewoners baie televisie kyk. Dit is eerder 'n kwessie van 'n gebrek aan geduld om iets te voltooi. Dit sal dalk beter wees om eenvoudiger lesse, wat minder werk per les vereis, aan te bied. So sal deelnemers gouer 'n resultaat verkry, wat hulle sal motiveer om 'n volgende taak aan te pak.

- Hoewel Maslow se hiërargie voorstel dat die basiese behoeftes van mense eers bevredig moet word voor hoër orde behoeftes aangespreek kan word, het respondente tog 'n groter behoefte getoon aan estetiese eienskappe. Daar was 'n groter aanvraag na verdere kursusse waar hulle kan leer borduur en huise versier, as na verdere tegnieke wat bloot op herstel en herwinning van klere en ander tekstielware gerig is.
- Deelnemers sal meer vrymoedigheid hê om probleme rakende die kursus met die fasiliteerder te bespreek, indien die fasiliteerder 'n vertrouensverhouding met moontlike deelnemers kan kweek voor die aanvang van 'n kursus. Hiervoor moet genoeg tyd toegelaat word, voor die aanvangs van 'n kursus.

4.5 GEVOLGTREKKING

Vroulike plaasbewoners in die Noordwes Provinsie leef in armoede, met 'n hoë voorkoms van ongeletterdheid en 'n algemene tekort aan basiese dienste en middele. 'n Opvoedkundige intervensieprogram gerig op die herstel en herwinning van klere en ander tekstielartikels kan wel hierdie persone in staat stel om van hul bestaande hulpbronne beter te benut. Dit is egter belangrik dat die bogenoemde aanbevelings gevolg sal word voor hierdie of ander soortgelyke programme moontlik weer aangebied word. Elke program behoort aangepas te word om by die spesifieke behoeftes en eienskappe van die deelnemers aan te pas. 'n Belangrike voordeel van hierdie program is dat deelnemers steeds kan voortgaan om die nuwe vaardighede wat tydens die program aangeleer is, (soos byvoorbeeld om skeure of gate in kinderklere met appliekwerk te herstel), te beoefen sonder enige ekstra kostes.

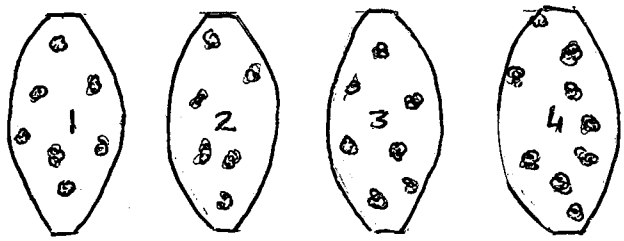
ADDENDUM A

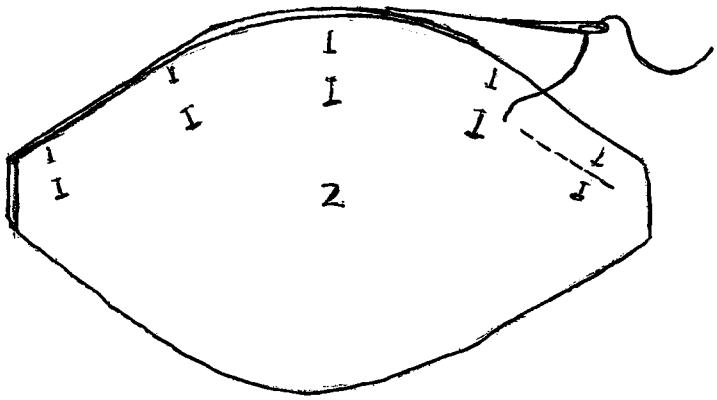
HANDLEIDING VIR INTERVENSIEPROGRAM GERIG OP DIE HERSTEL EN HERWINNING VAN KLERE EN ANDER TEKSTIELARTIKELS

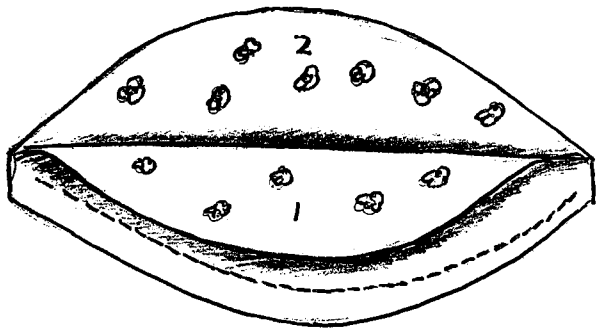
Basic sewing

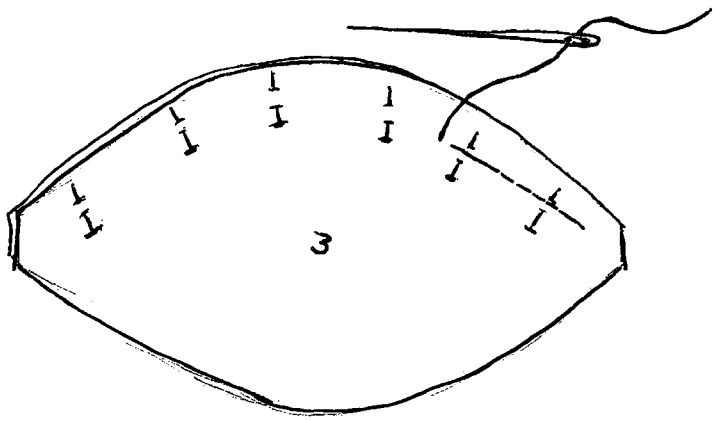
Lesson 1 - Sew a ball

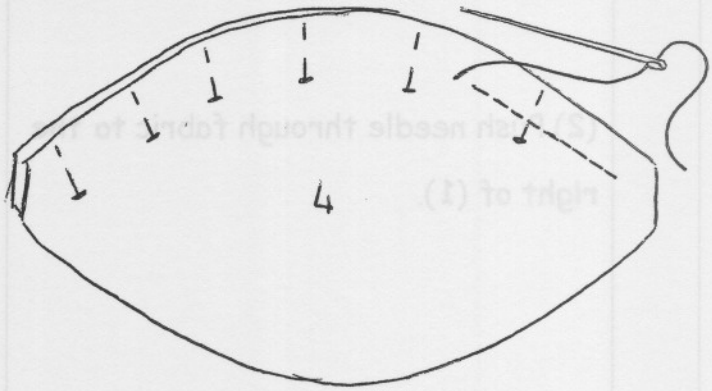
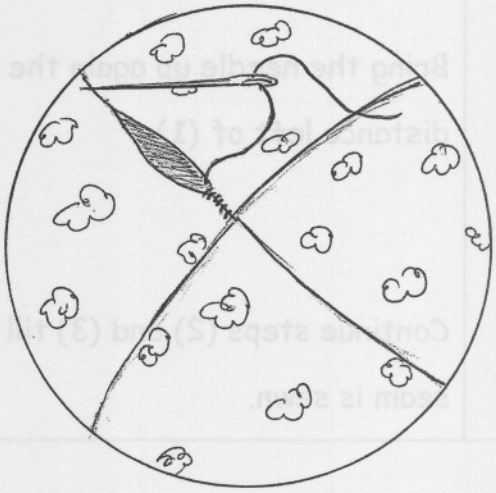
1	Cut out 4 pieces of fabric from the ball pattern.
2	Place 2 pieces (piece 1 and 2) on top of each other, faces together.
3	Pin edges together on one long side.
4	Sew 1 cm from the edge, using **backstitch**. (Instructions below)
5	Open the sewn two pieces.
6	Place pattern piece 3 on the inside of piece 2, faces together.
7	Pin edges together on the loose side of piece 2.
8	Sew 1 cm from the edge, using backstitch.





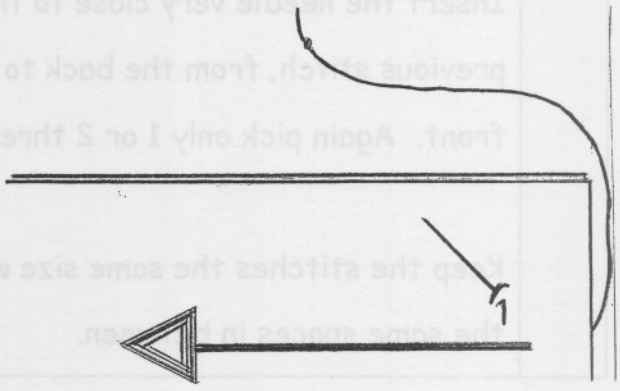




9	Repeat steps 5 to 8 with piece 4.	
10	Now sew the loose edge of piece 1 and 4 together, but STOP HALFWAY.	
11	Turn the ball inside-out.	
12	Fill the ball with plastic bags, until it is hard.	
13	Close the gap with overhand stitches (Instructions below)	

Even backstitches:

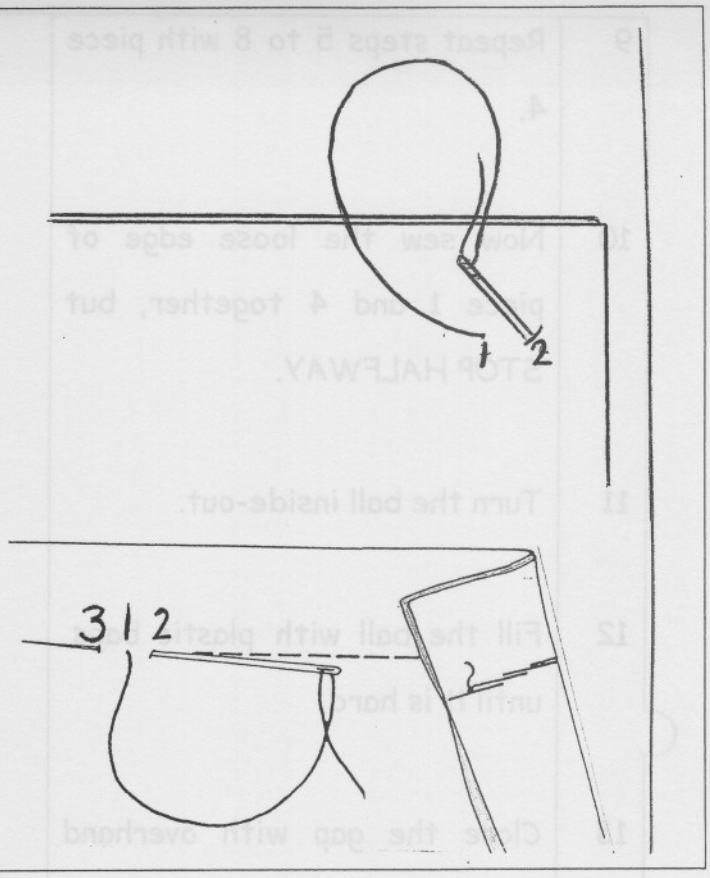
Even backstitch is very strong hand stitches. It looks like machine stitching. This stitch is mainly used to make and repair seams.

	Sew from right to left.	
	Tie a knot at the end of a single thread.	
	(1) Push needle through fabric, from under to top, a small distance away from the edge of the fabric.	

(2) Push needle through fabric **to the right** of (1).

Bring the needle up again the same distance **left** of (1).

Continue steps (2) and (3) till the full seam is sewn.



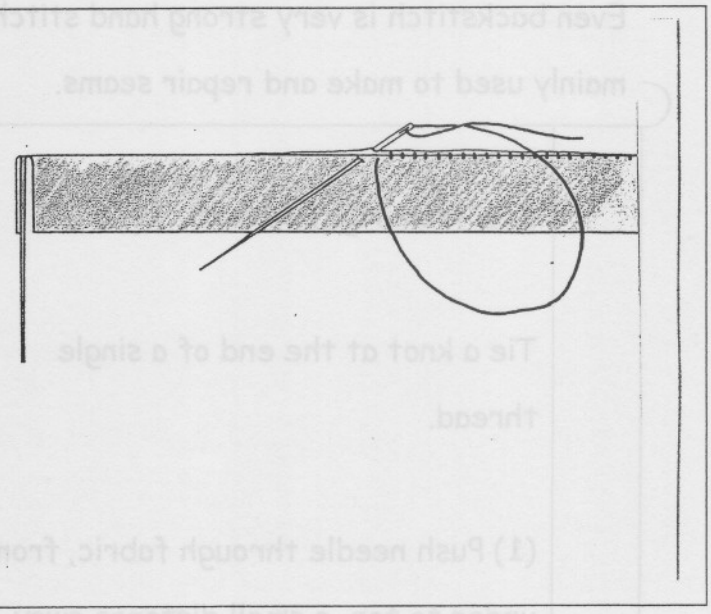
Overhand stitches

These stitches must be tiny and even. It is used to sew a seam from the outside.

Insert needle from the back to front. Pick only 1 or 2 threads each time.

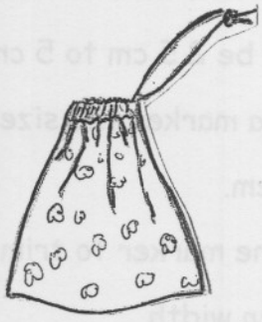
Insert the needle very close to the previous stitch, from the back to front. Again pick only 1 or 2 threads.

Keep the stitches the same size with the same spaces in between.



Basic sewing

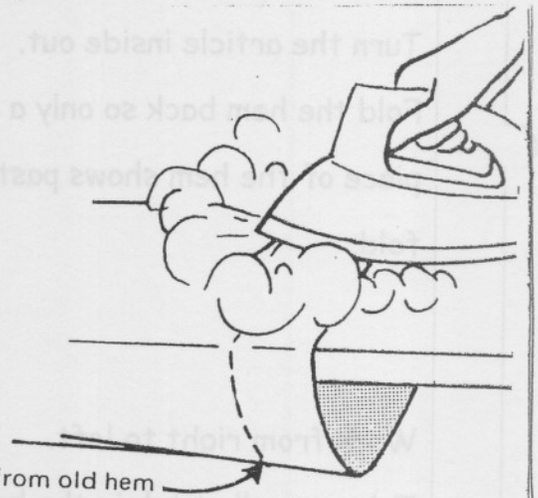
Lesson 2 - Putting in hems
Sewing buttons
Sew a carry-bag for needlework

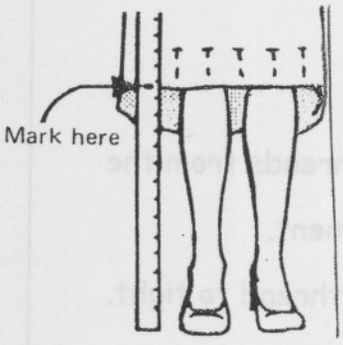


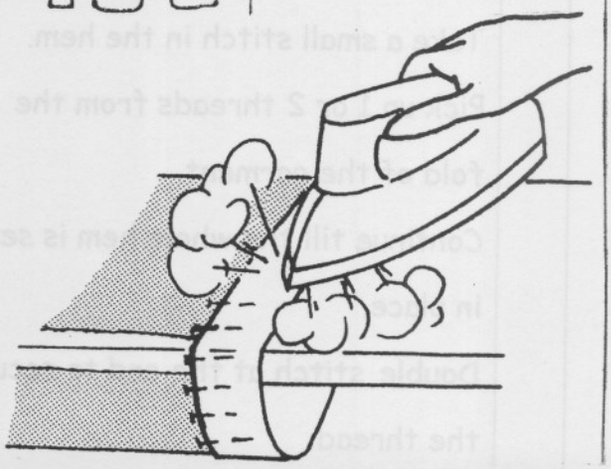
Putting in hems

The edges of the fabric must be finished to prevent the fabric from fraying into the hem. Or the edge of the fabric can be turned under so the edge is invisible and won't ravel as much.

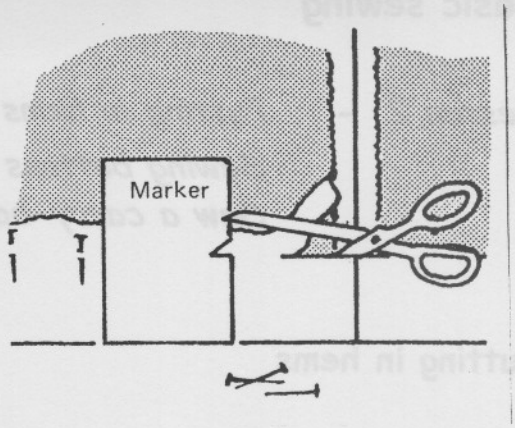
	Take out the old hem. Press out the crease with a damp press cloth and steam iron.
	Pin the hem in place where you want it to be.
	Try the article on to check.
	Press the new hem fold line. Do not press over the pins - this will leave marks.



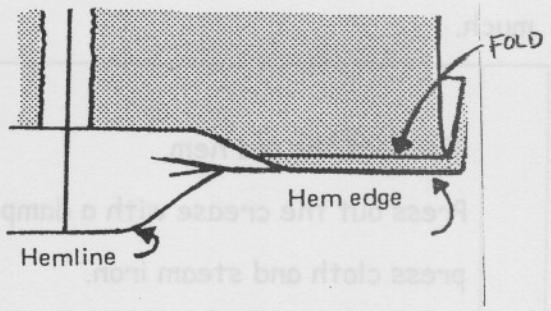




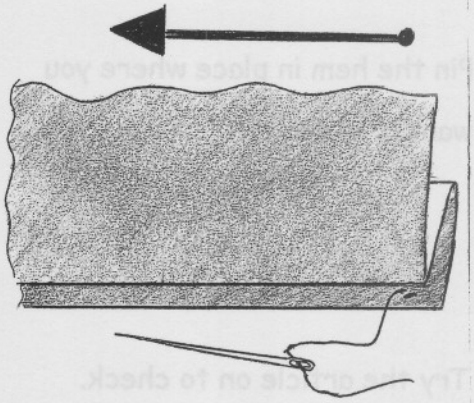
Decide how wide to make the hem.
It can be 2,5 cm to 5 cm.
Make a marker the size you want the hem.
Use the marker to trim the hem to an even width.



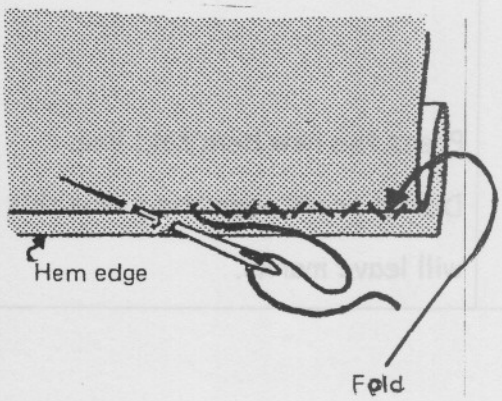
Turn the article inside out.
Fold the hem back so only a narrow piece of the hem shows past this fold.



Work from right to left.
Take a small stitch in the hem.



Pick up 1 or 2 threads from the fold of the garment.
Do not pull the thread to tight.
Take a small stitch in the hem.
Pick up 1 or 2 threads from the fold of the garment.
Continue till the whole hem is sewn in place.
Double stitch at the end to secure the thread.



Sew on Buttons

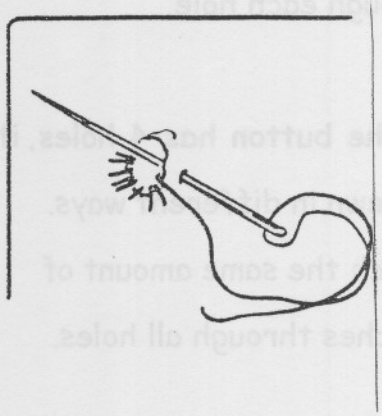
If there is a hole in the garment, mend the hole first:

Cut off all loose threads around the hole.

Use the same color fabric as the garment to cut a patch a bit bigger than the hole.

Place the patch at the back of the hole.

Sew the edge of the hole to the patch.

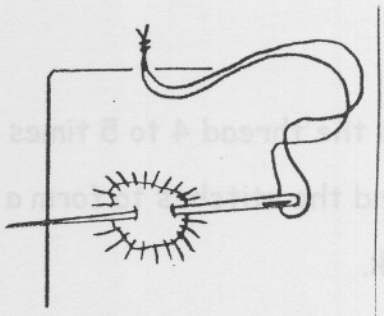


Knot a double thread. Run the thread over a white candle to prevent it from tangling.

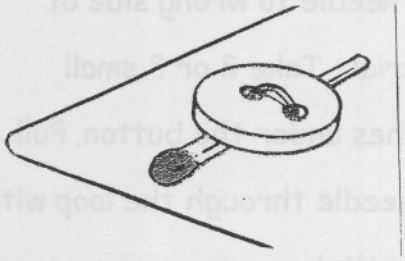
Mark where the button must go.

Make a small stitch through the material where the button must go.

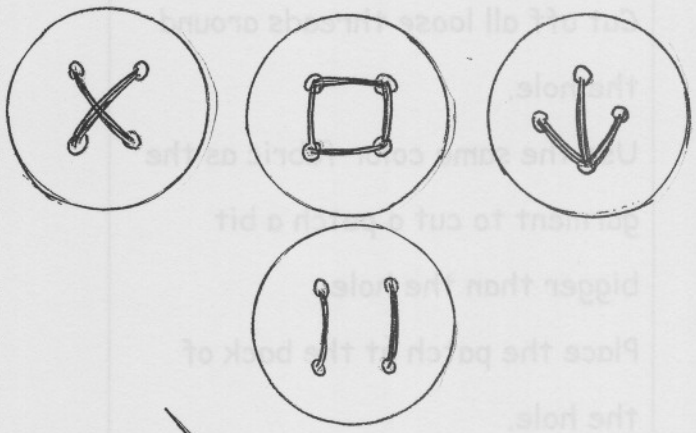
Secure the thread with an extra one or two small stitches.



Bring the needle up through one hole of the button. Push the needle down the other hole and through the fabric.



Put a matchstick between the threads and the button, to form a shank. Stitch 6 to 8 times through each hole.

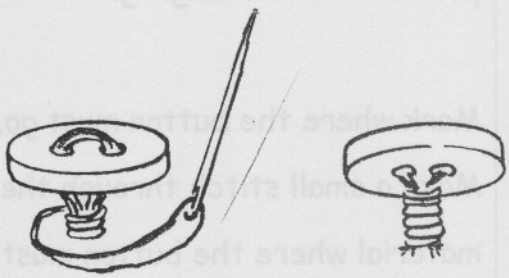


If the button has 4 holes, it can be sewn in different ways.
Stitch the same amount of stitches through all holes.

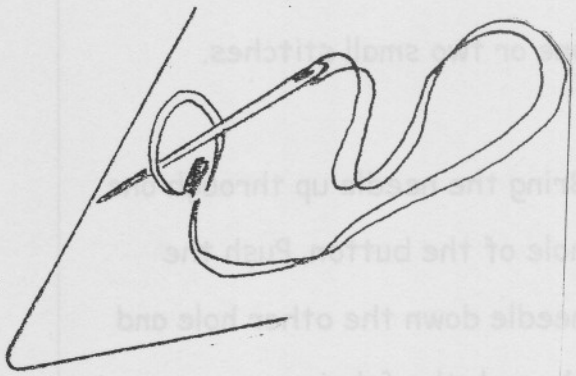
Bring needle up through to the right side of the garment, but not through the button. Take out the matchstick.



Wind the thread 4 to 5 times around the stitches to form a shank.
Pull it tight.
Take several small stitches through shank to secure.



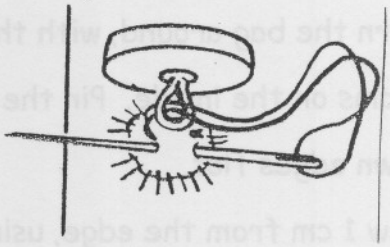
Push needle to wrong side of material. Take 2 or 3 small stitches under the button. Pull the needle through the loop with each stitch.



To sew on a shank button, knot a double thread. Make a small stitch through the material where the button goes.



Put the needle through the shank and down through the material. Make 6 to 8 stitches through the button shank and the material.

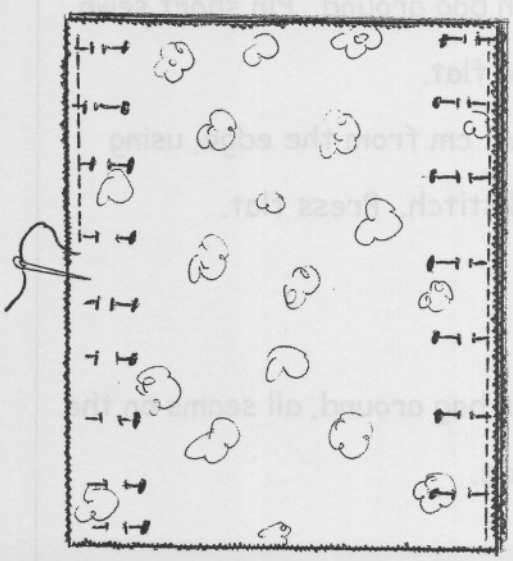


Push the needle to the wrong side of the material. Secure thread in same way as for sew-through button.



Sew a carry bag for needlework

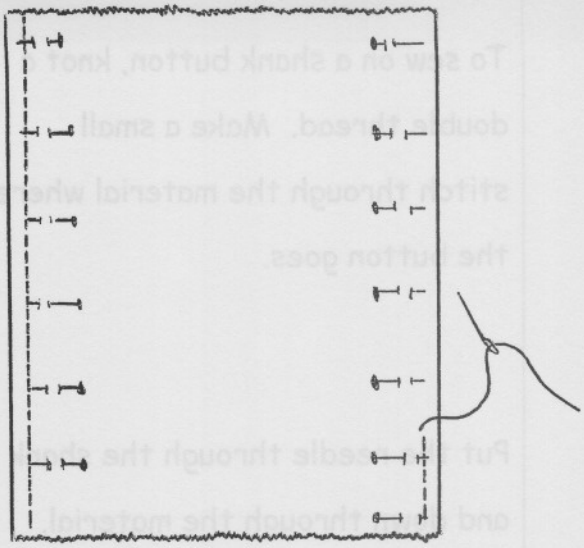
Cut two pieces of fabric:
35 cm long, 30 cm wide.
To sew a French seam:
Place the two pieces on top of each other, **back sides** together.
Pin the edges together.



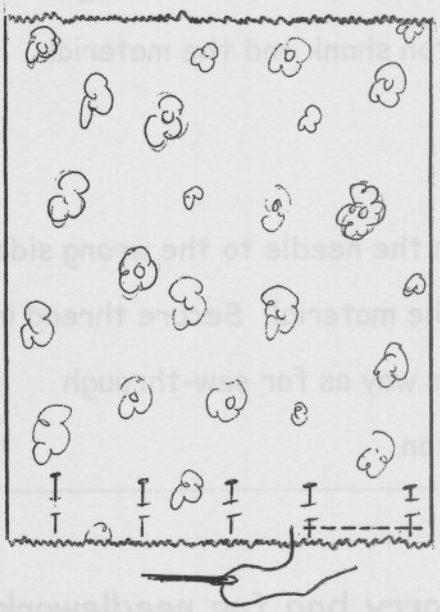
Sew the two long sides of the fabric together, half centimeter

from the edge. Use backstitches (Instructions in lesson 1).
Press the seams open.

Turn the bag around, with the seams on the inside. Pin the two sewn edges flat.
Sew 1 cm from the edge, using backstitches. Press the seams flat.

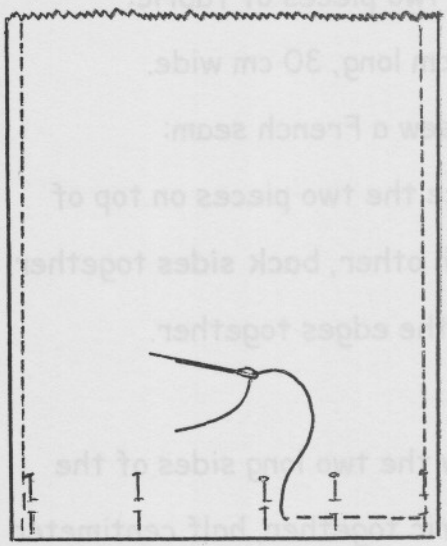


Turn the bag around again.
Pin the edges on **one** short side together.
Sew half a centimeter from the edge, using backstitches. Press seam open.

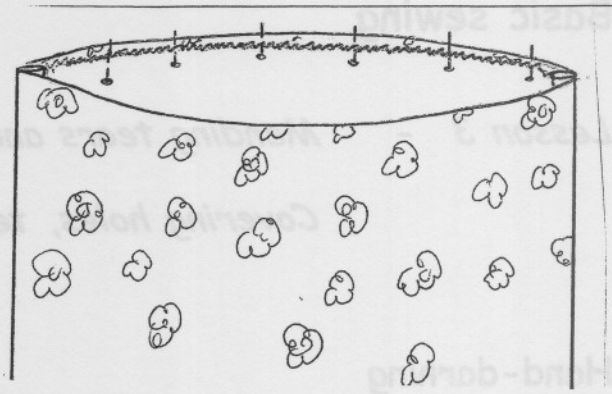


Turn bag around. Pin short sewn edge flat.
Sew 1 cm from the edge, using backstitch. Press flat.

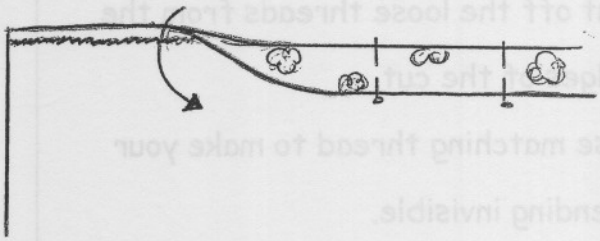
Turn bag around, all seams on the inside.



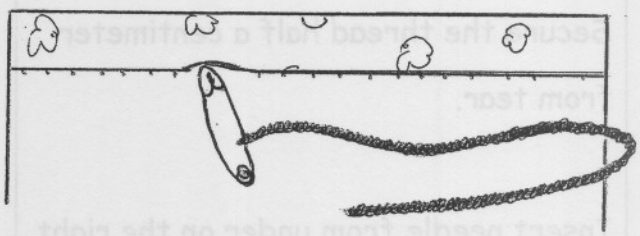
Fold the open edge of the bag half centimeter to the inside.
Pin in place.
Press.



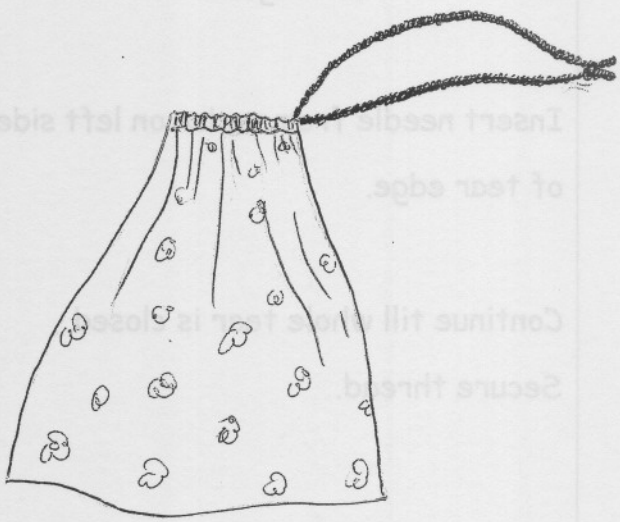
Fold the pressed edge to the inside 2 centimeters. Pin in place.
Sew hem, using hemming stitch (page 5, lesson 2).
Sew around the hem of the bag.
STOP 2 cm before your first stitch.
Press.



Put a safety pin through a cord.
Use the pin to pull the cord through the opening in the hem.
Pin the other end of the cord to the bag, to prevent it from going into the hem.
Bring the pin out again at the opening.



Sew the two edges of the cord together, or tie it with a knot.



Basic sewing

Lesson 3 - Mending tears and cuts

Covering holes, tears or cuts

Hand-darning

Cut off the loose threads from the edges of the cut.
Use matching thread to make your mending invisible.

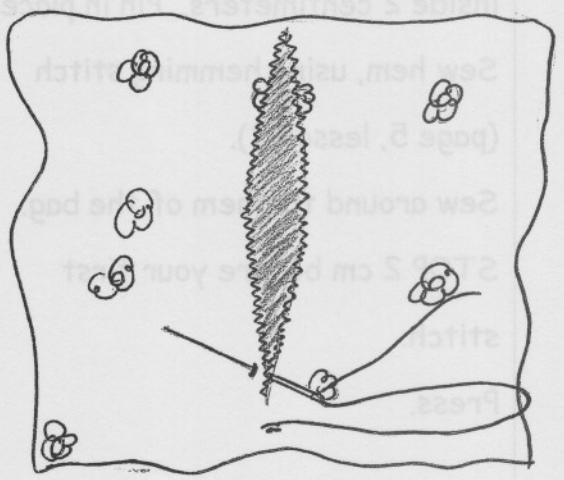
Use **fishbone stitch** to hold the edges of the tear together:

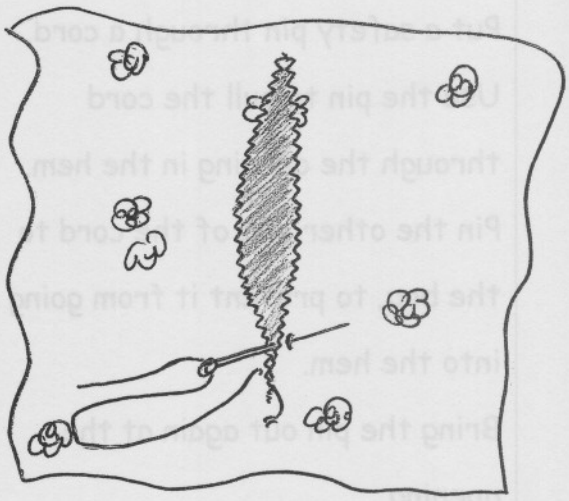
Secure the thread half a centimeter from tear.

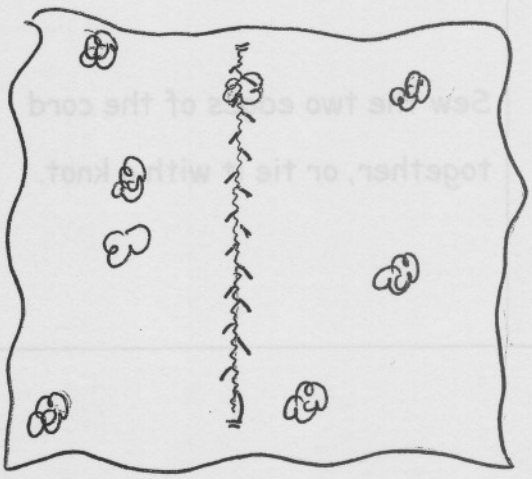
Insert needle from under on the right side of the tear edge.

Insert needle from under on left side of tear edge.

Continue till whole tear is closed.
Secure thread.







Optional:

Cut a patch from iron-on interfacing, a bit bigger than the damaged area.

Place the tear face down on pressing surface.

Bring edges of tear together.

Place the patch, glue side down, over the tear.

Press with warm, dry iron on patch for 15 seconds.

Move iron to next area. Press down with iron for 15 seconds. Repeat till the whole patch is glued to the fabric.

Let it cool.

Take another piece of single thread.

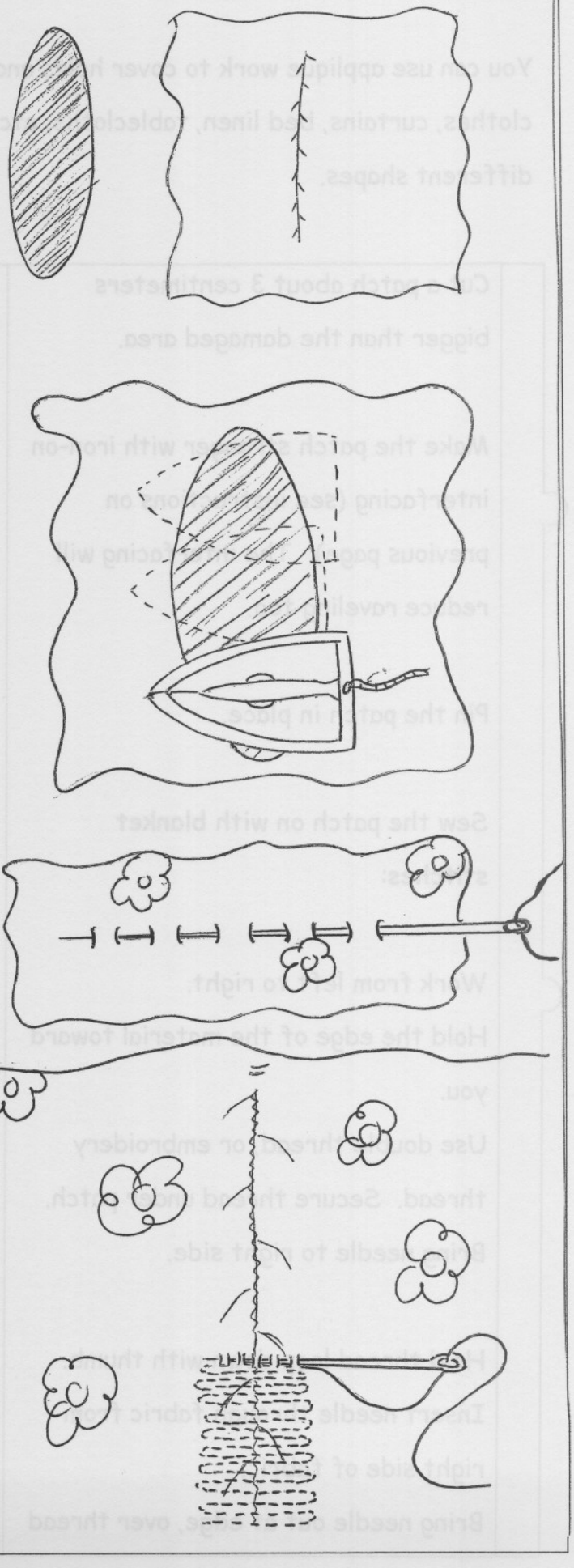
Secure thread at end of tear.

Use small running stitches (see picture).

Stitch from left to right, and then from right to left. Do not pull the thread tight.

Keep rows of stitches close together.

Your rows must look like the weave of the fabric.



Covering damaged areas: Applique

You can use applique work to cover holes and tears. You also can use it to decorate your clothes, curtains, bed linen, tablecloths, etc. Cut patches from different colors, and different shapes.

Cut a patch about 3 centimeters bigger than the damaged area.

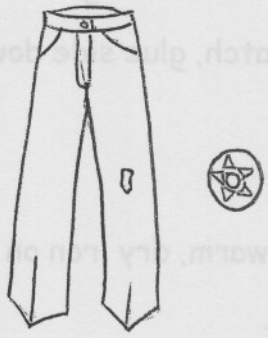
Make the patch stronger with iron-on interfacing (see instructions on previous page). The interfacing will reduce raveling too.

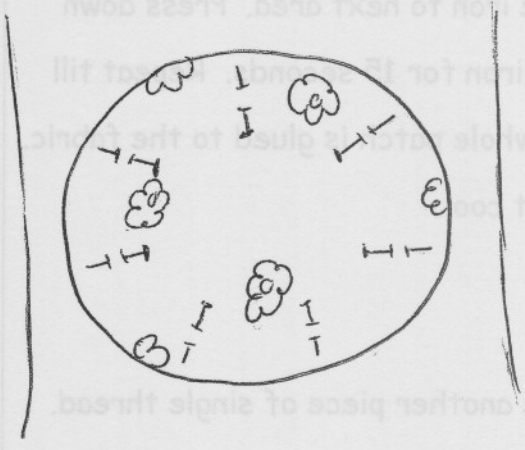
Pin the patch in place.

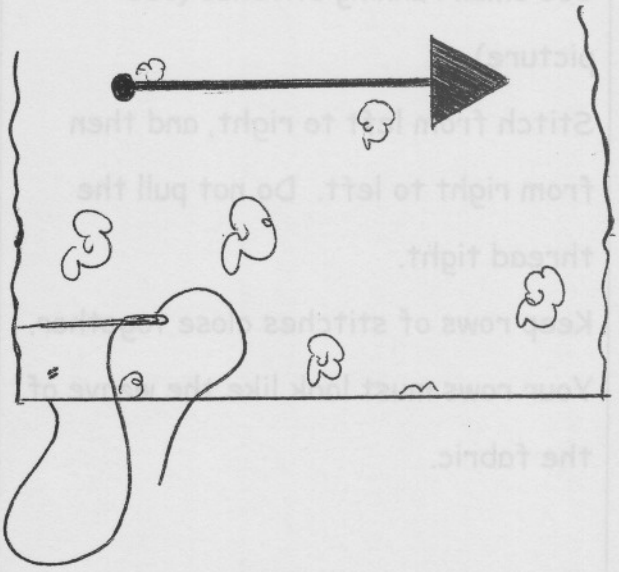
Sew the patch on with **blanket stitches**:

Work from left to right.
Hold the edge of the material toward you.
Use double thread, or embroidery thread. Secure thread under patch.
Bring needle to right side.

Hold thread loop down with thumb.
Insert needle through fabric from right side of fabric.
Bring needle out at edge, **over** thread



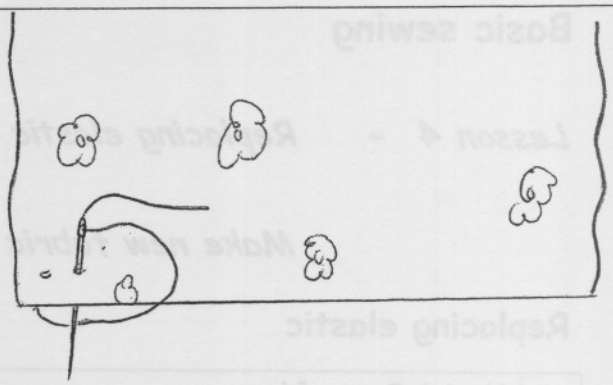




loop.

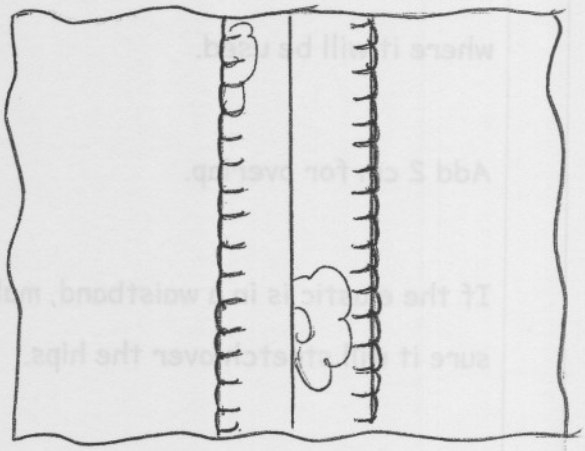
Draw needle and thread through.

Continue till whole patch is sewn onto garment. Secure thread on inside.

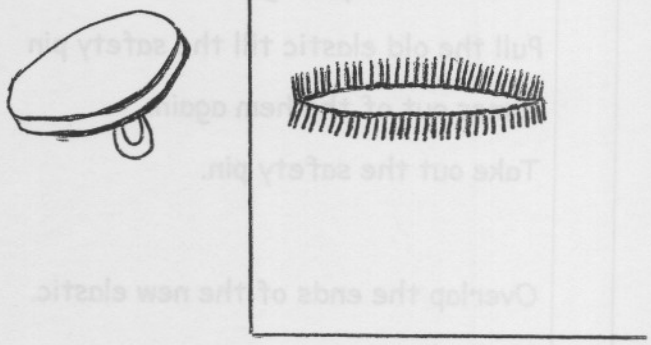


What else?

Use blanket stitches on the edge of fabric, to prevent ravelling.



Sew stitches close together for a buttonhole!

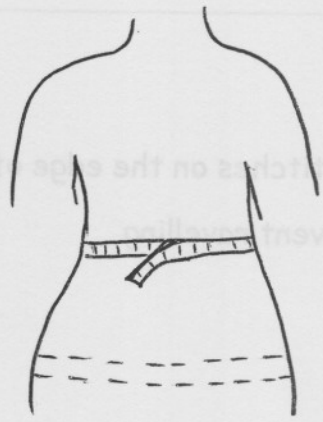
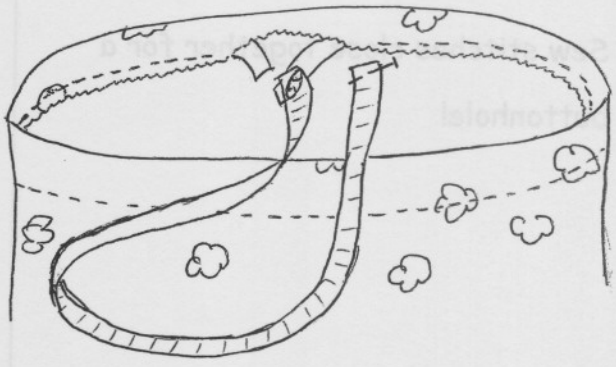
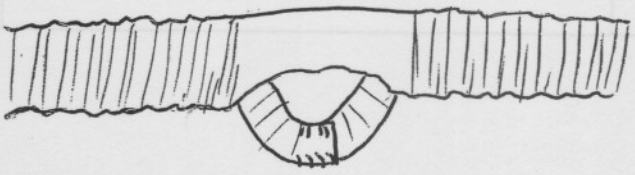


Basic sewing

Lesson 4 - Replacing elastic

Make new fabric from scraps

Replacing elastic

	Unpick 2 cm of hem. Measure the elastic around the body where it will be used. Add 2 cm for overlap. If the elastic is in a waistband, make sure it will stretch over the hips. Pin the new elastic to old elastic with a safety pin. Pin the other edge of new elastic close to the opening. Pull the old elastic till the safety pin comes out of the hem again. Take out the safety pin. Overlap the ends of the new elastic. Pin in place. Make sure the elastic is not twisted inside the seam. Stitch the two ends of elastic with overhand stitches together.	  

Resew the seam opening.

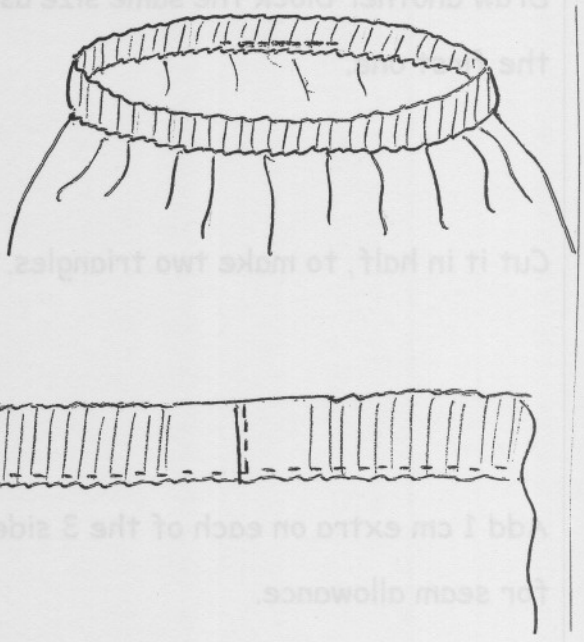
<u>To prevent twisted elastic:</u>

Straighten elastic by hand.

Pin in place at each seam.

Stitch in the ditch: sew with backstitches in the groove of the seam.

Secure thread at beginning and end.



Make new fabric from scraps

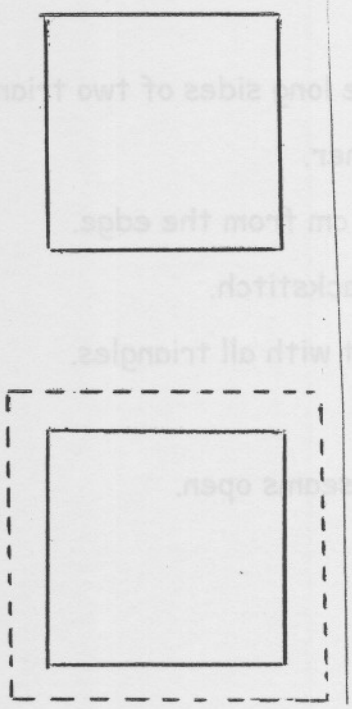
Patchwork creates new fabric from old scraps of clothes, linens and other materials. The new fabric can be used to make new clothes, bedspreads, curtains, tablecloths, etc.

<u>Make a pattern</u>:

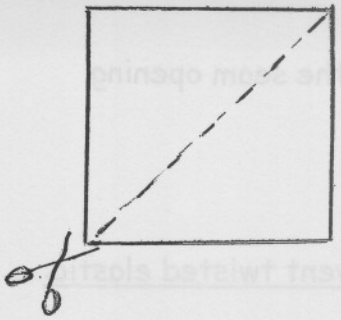
Decide on the size of the blocks for your patchwork (example 8 cm wide, and 8 cm high).

Draw a block on a piece of paper. The 4 sides must be the same length.

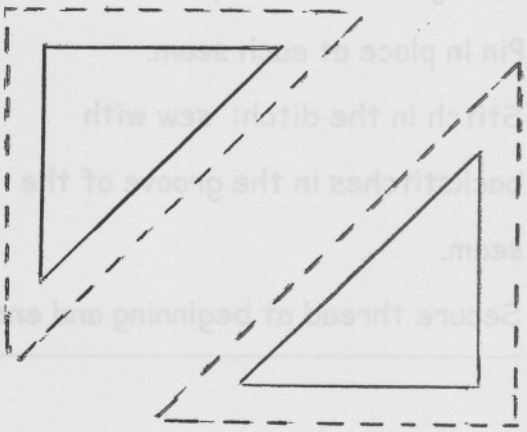
Add 1 cm extra on each of the 4 sides for seam allowance.



Draw another block the same size as the first one.



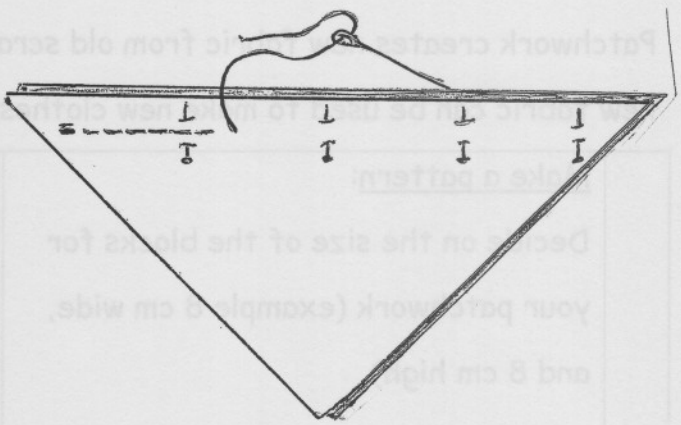
Cut it in half, to make two triangles.



Add 1 cm extra on each of the 3 sides for seam allowance.

Pin the patterns to fabric.

Cut patterns from fabric.



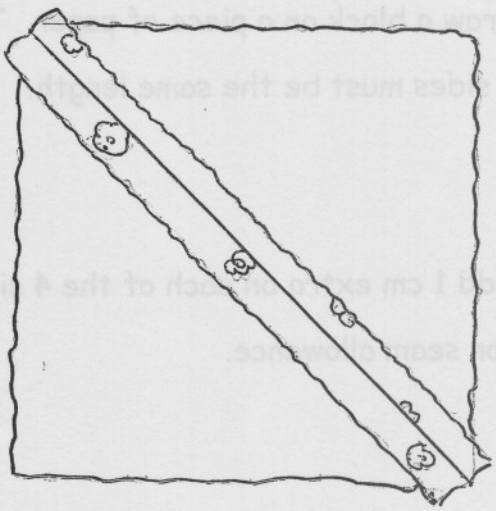
First sew triangles together:

Pin the long sides of two triangles together.

Sew 1 cm from the edge.

Use backstitch.

Repeat with all triangles.

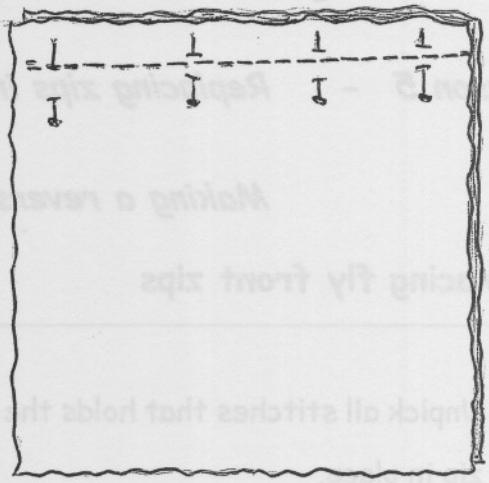


Press seams open.

Pin two blocks together.

Sew with backstitch on one side.

Press seam open.

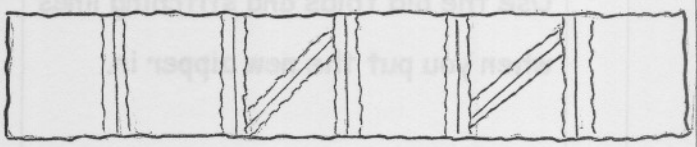


Pin another block to the first block.

Sew and press.

Continue till you have about 6 blocks in a row.

Start a new row.



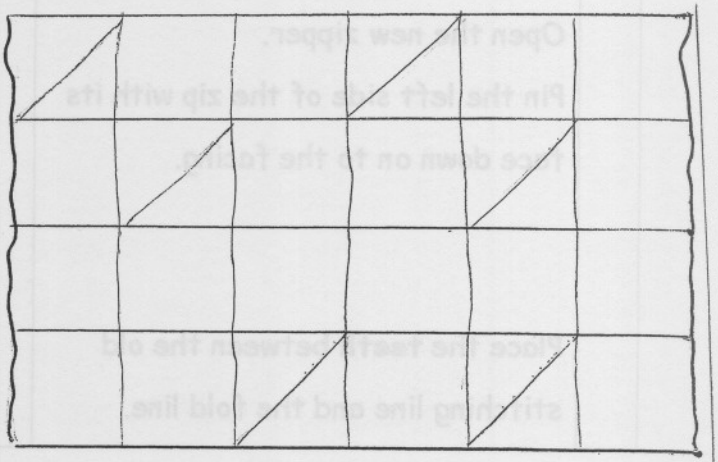
Follow the same steps as for the previous row.

Sew the two long sides of the rows together.

Sew 1 cm from the edge.

Use backstitch.

Press seam open.



Repeat making rows.

Sew all rows together.

Basic sewing

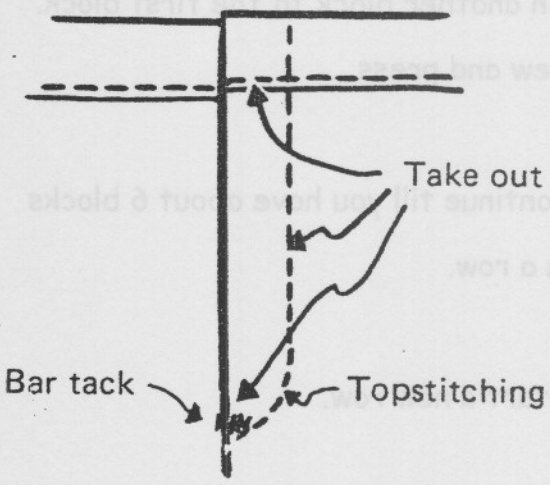
Lesson 5 - Replacing zips in pants

Making a reversible blanket from scraps

Replacing fly front zips

Unpick all stitches that holds the zip in place.
Remember how the zip was put in.

Use a new zipper the same color as the old one.
Use the old folds and stitching lines when you put the new zipper in.

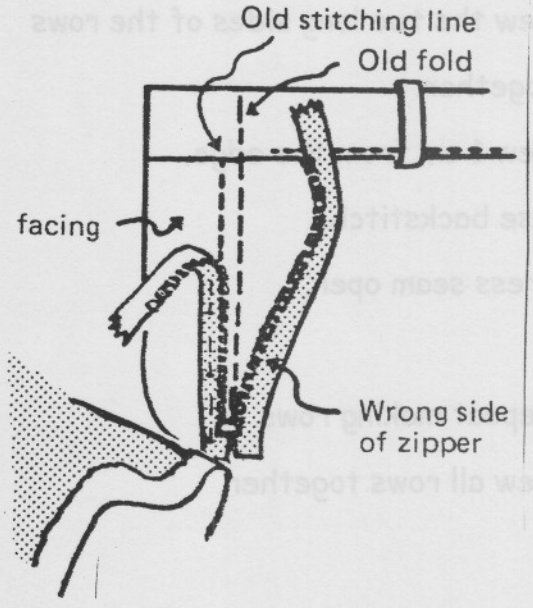


Start with the side that overlaps.

Turn pants inside out.

Unfold the facing.

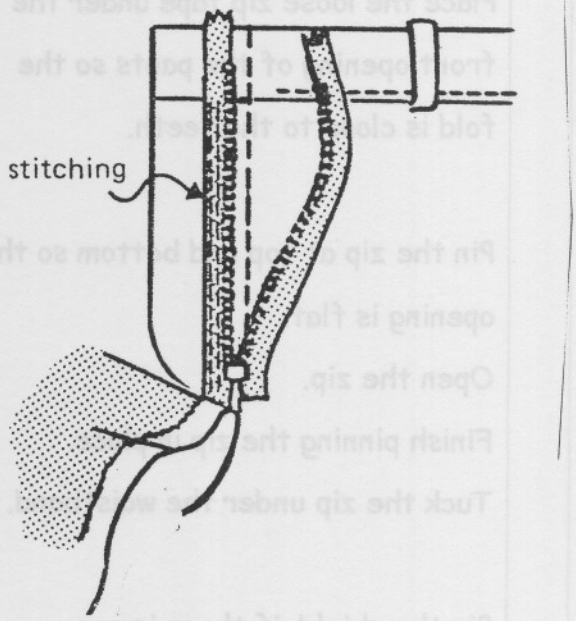
Open the new zipper.
Pin the left side of the zip with its face down on to the facing.



Place the **teeth** between the old stitching line and the fold line.

The bottom of the zip tapes should be at the bottom of the opening.

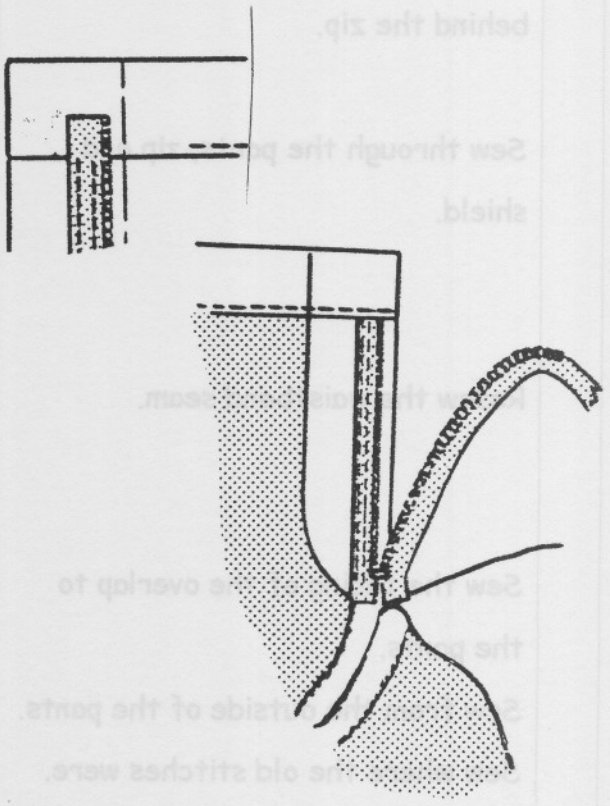
Sew the zipper to just the facing.
Use backstitch.
Make 2 rows of stitches on the zipper tape.



Fold facing back on fold line.
Pin.

Tuck the end of the zip under the waistband.

Resew the waistband seam.



Attach the other half of the zip:

Turn the pants to the outside.

Close the zip.

Place the loose zip tape under the front opening of the pants so the fold is close to the teeth.

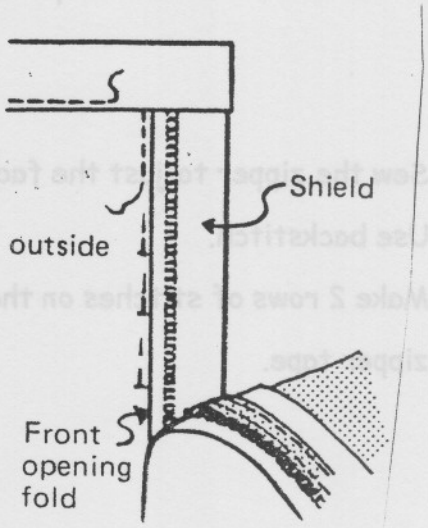
Pin the zip at top and bottom so the opening is flat.
Open the zip.
Finish pinning the zip in place.
Tuck the zip under the waistband.

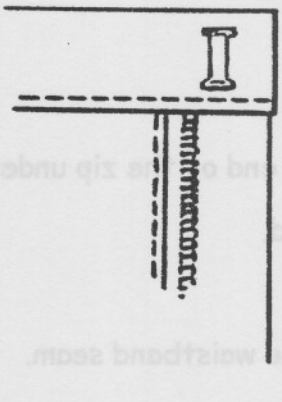
Pin the shield, if there is one, behind the zip.

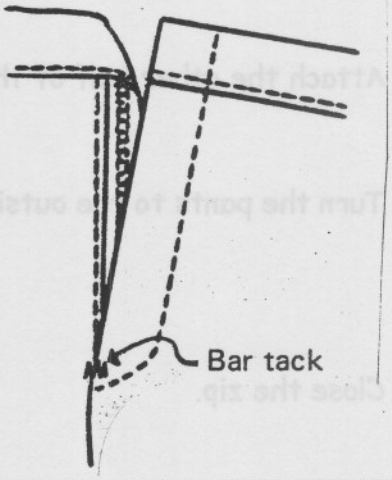
Sew through the pants, zip and shield.

Resew the waistband seam.

Sew the facing of the overlap to the pants.
Sew from the outside of the pants.
Sew where the old stitches were.

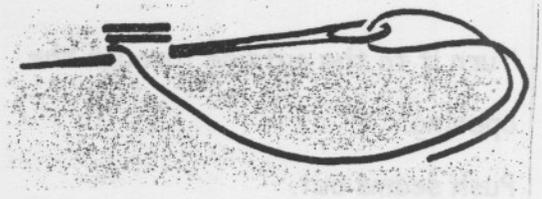






Put back the bar tack you took out in the beginning.

Make several stitches very close together.



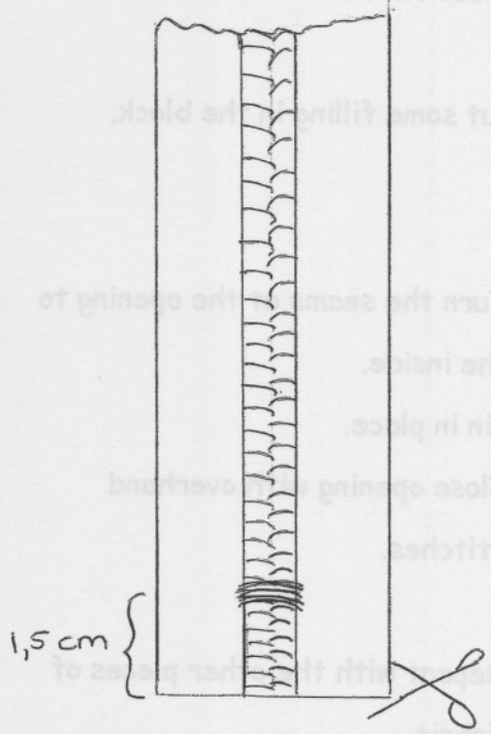
<u>If your new zip is too long</u>:

Shorten it from the bottom.

Measure and mark correct length on zipper.

Sew a few stitches over the teeth to form a bottom stop.

Cut off 1,5 cm below stitches.



Making a reversible blanket from scraps.

Use the square pattern made for patchwork (lesson 4).

Cut a few squares from old fabric.

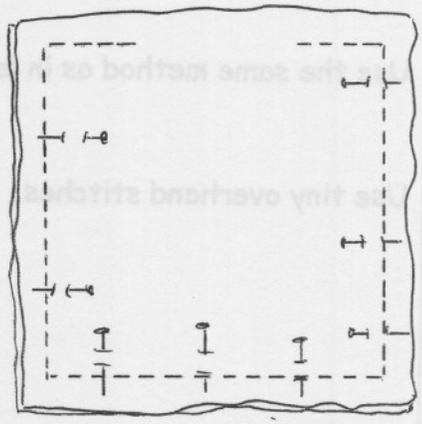
Pin two squares together.

Sew 1 cm from the edge.

Use backstitch.

Sew 3 sides of the square.

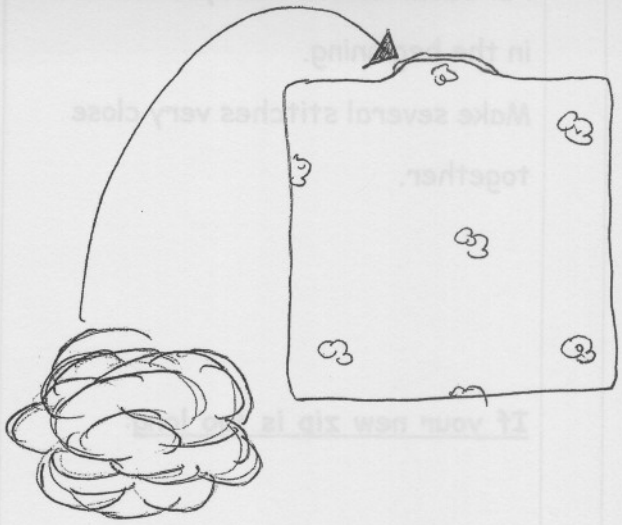
Sew only 2 cm on side 4.



Turn it to the outside through the opening.

Push seams out.

Press flat.

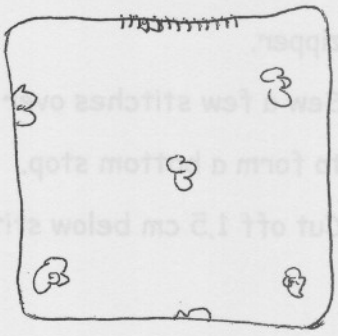


Put some filling in the block.

Turn the seams at the opening to the inside.

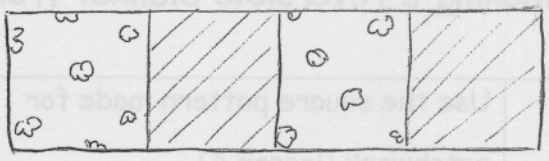
Pin in place.

Close opening with overhand stitches.



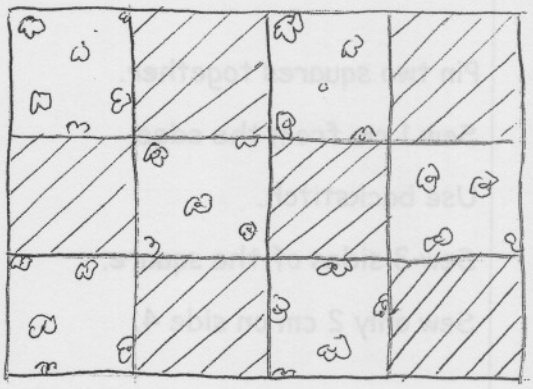
Repeat with the other pieces of fabric.

Sew filled blocks to each other.



Use the same method as in lesson 4.

Use tiny overhand stitches.



Basic sewing

Lesson 6 - Making a cushion cover from a shirt

Making roses from ribbon

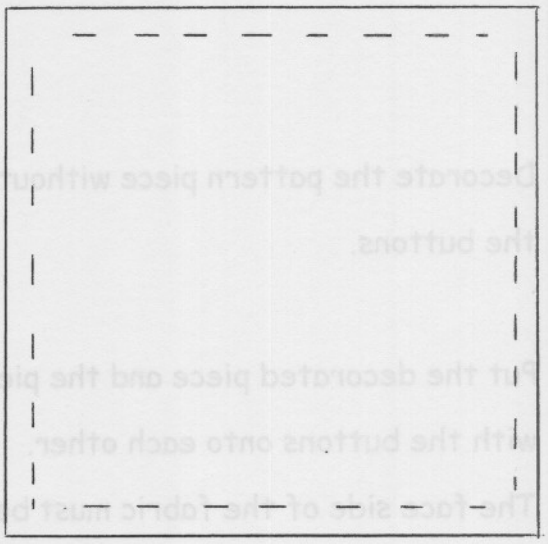
Making a cushion cover from a shirt

Wash and iron the old shirt.

Decide on the size of the cushion.

Draw a pattern on paper the size of the cushion.

Add 1 cm extra on each side for seam allowance.

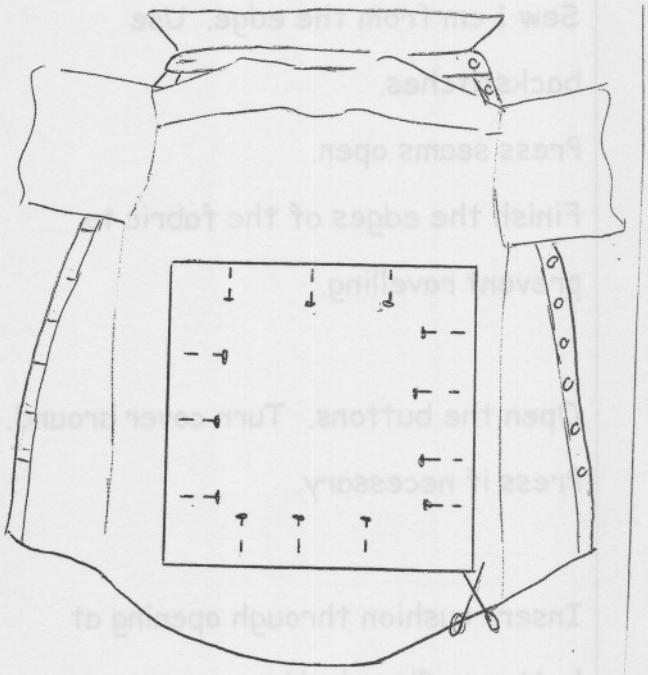


Open buttons of shirt.

Lay it flat on a flat surface.

Pin the pattern to the back of the shirt.

Cut pattern out of shirt.



Close the buttons of the shirt.

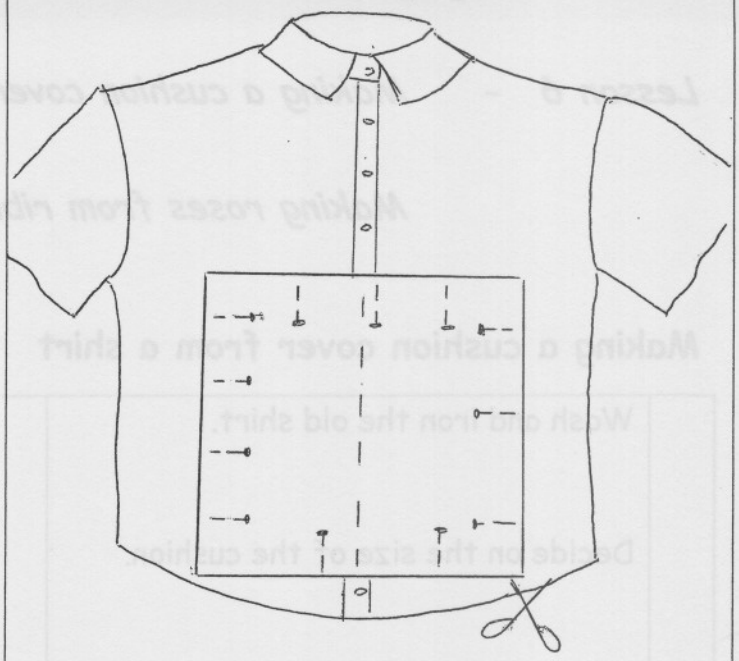
Fold the pattern in half.

Open the pattern again.

Place the foldline of the pattern on the row of buttons of the shirt.

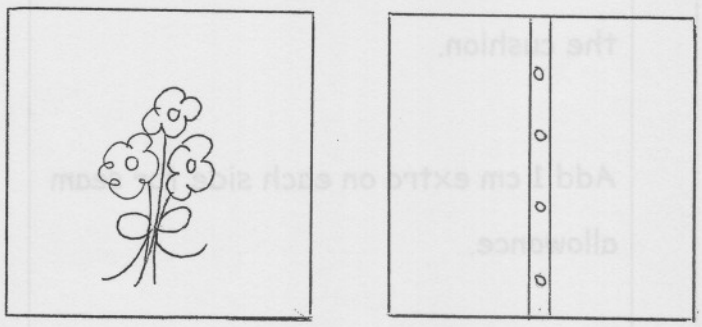
Pin in place.

Cut out.



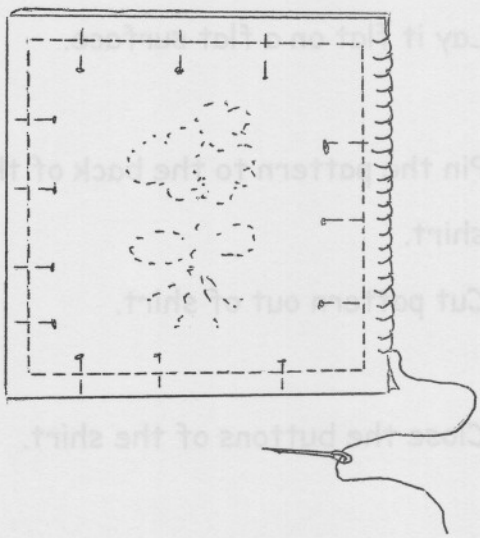
Decorate the pattern piece without the buttons.

Put the decorated piece and the piece with the buttons onto each other.
The face side of the fabric must be to the inside.
Pin in place.
Sew 1 cm from the edge. Use backstitches.
Press seams open.
Finish the edges of the fabric to prevent ravelling.



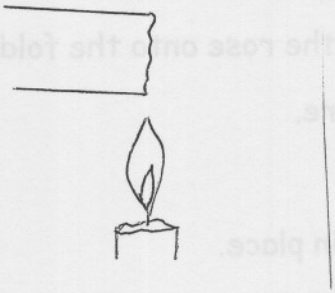
Open the buttons. Turn cover around.
Press if necessary.

Insert cushion through opening at buttons. Close buttons.

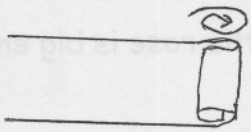


Making roses from ribbon:

Seal the edge of the ribbon over a candle flame.

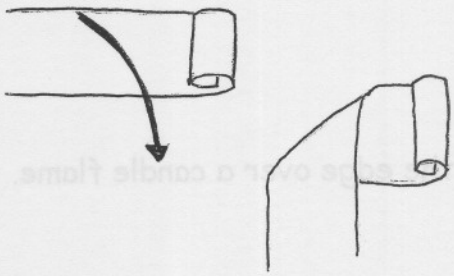


Roll the right side edge of the ribbon in a tube.



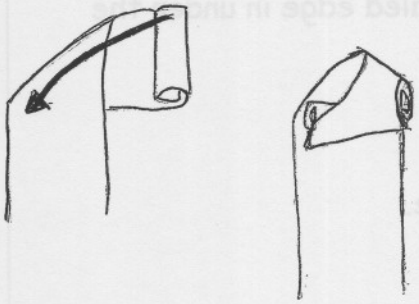
Stitch through the folded edge.

Fold the left side down, as picture.

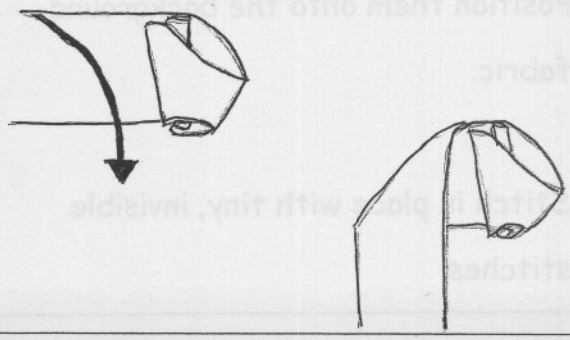


Fold the rolled edge, as in picture.

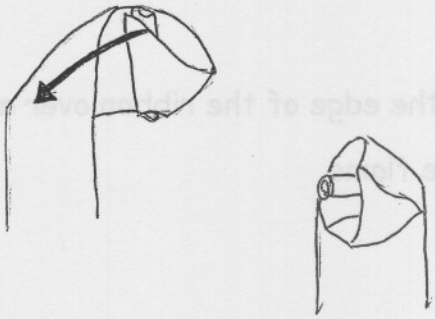
Stitch to keep it in place.



Again fold the left side of the ribbon down, as picture.



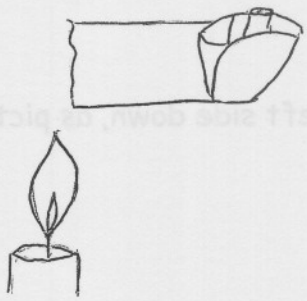
Fold the rose onto the fold, as picture.



Sew in place.

Repeat till the rose is big enough.

Cut the ribbon 1 cm from the rose.

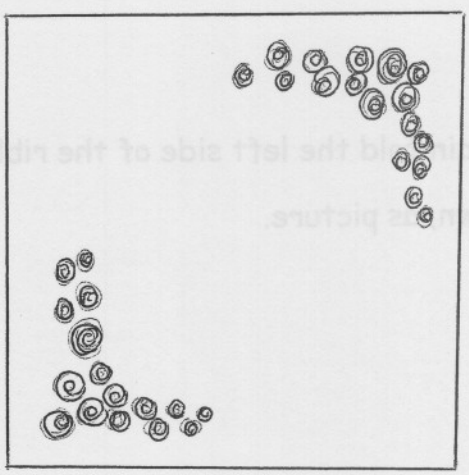


Seal the edge over a candle flame.

Fold the sealed edge in under the rose.

Sew in place.

Make a selection of roses.



Position them onto the background fabric.

Stitch in place with tiny, invisible stitches.

ADDENDUM B

PRAKTIESE VOOR- EN NATOETSE

VOORTOETS

Evalueerder: _____

Naam van kursusganger: _____

Naat	**Punt /10**
Algemene netheid/voorkoms	
Korrekte steke vir naat gebruik (agtersteek)	
Naattoelating eweredig	
Steke in reguit lyn	
Spanning van steke korrek	
Totaal /50	
Gemiddeld /10	

Soom	**Punt /10**
Algmene netheid/voorkoms	
Soomsteek korrek gebruik	
Soom eweredig	
Soom netjies gepars	
Soomsteke nie opsigtelik aan regtekant van materiaal	
Totaal /50	
Gemiddeld /10	

Knoop	**Punt /10**
Algmene netheid/voorkoms	
Steeltjie agter knoop gewerk.	
Knoop stewig vasgewerk	
Totaal /30	
Gemiddeld /10	

Rafelrandafwerking	**Punt /10**
Algmene netheid/voorkoms	
Afwerking effektief om rafel te beperk	
Korrekte tegniek gebruik (kombersteek, Franse rolnaat)	
Totaal /30	
Gemiddeld /10	

Totale punt: Voortoets
((Naat + Knoop + Soom + Rafelrand)/4 = /10)

NATOETS

Evalueerder: _____

Naam van kursusganger: _____

Naat	**Punt /10**
Algemene netheid/voorkoms	
Korrekte steke vir naat gebruik (agtersteek)	
Naattoelating eweredig	
Steke in reguit lyn	
Spanning van steke korrek	
Totaal /50	
Gemiddeld /10	

Soom	**Punt /10**
Algmene netheid/voorkoms	
Soomsteek korrek gebruik	
Soom eweredig	
Soom netjies gepars	
Soomsteke nie opsigtelik aan regtekant van materiaal	
Totaal /50	
Gemiddeld /10	

Knoop	**Punt /10**
Algmene netheid/voorkoms	
Steeltjie agter knoop gewerk.	
Knoop stewig vasgewerk	
Totaal /30	
Gemiddeld /10	

Rafelrandafwerking	**Punt /10**
Algmene netheid/voorkoms	
Afwerking effektief om rafel te beperk	
Korrekte tegniek gebruik (kombersteek, Franse rolnaat)	
Totaal /30	
Gemiddeld /10	

Totale punt: Natoets
((Naat + Knoop + Soom + Rafelrand)/4 = /10)

ADDENDUM C

PROGRAMEVALUERING VRAELYS

FLAGH: Basiese naaldwerkkursus

Programevaluering

Aantal lesse bygewoon:_____

A. Programinhoud

Vraag	Ja (1)	Nee (2)
1. Het jy gehou van die naaldwerkkursus?		
2. Sal jy weer so 'n kursus wil bywoon?		
3. Het jy nuwe dinge geleer met die kursus?		
4. Is daar iets wat jy eerder sou wou leer?		
4.1 Wat sou jy nog wou leer?		
5. Kan jy dit wat jy geleer het, in jou eie lewe gebruik?		
5.1 Wat het jy geleer wat jy kan gebruik in jou lewe?		
6. Het jy gehou van die produkte wat gemaak is tydens die kursus?		
7. Van watter produkte / take het jy gehou		
7.1 Bal		
7.2 Naaldwerksak		
7.3 Some in te sit		
7.4 Knope vas te werk		
7.5 Gate / skeure in klere reg te maak		
7.6 Laslappies te maak		
7.7 Opgestopte laslapkombers te maak		
7.8 Rits te vervang		
7.9 Kussingsloop van 'n hemp te maak		
7.10 Rose van lint te maak		
7.11 Broek of romp se rek te vervang		
8. Van watter produkte / take het jy **nie** gehou **nie**:		
8.1 Bal		
8.2 Naaldwerksak		
8.3 Some in te sit		
8.4 Knope vas te werk		
8.5 Gate / skeure in klere reg te maak		
8.6 Laslappies te maak		
8.7 Opgestopte laslapkombers te maak		
8.8 Rits te vervang		
8.9 Kussingsloop van 'n hemp te maak		
8.10 Rose van lint te maak		
8.11 Broek of romp se rek te vervang		

B. Hulpmiddels

Vraag	Ja (1)	Nee (2)
1. Het jy al die handleiding gebruik?		
2. Is die handleiding verstaanbaar?		
3. Hou jy van hoe die handleiding lyk?		
4. Sal jy die handleiding in die toekoms nog gebruik?		
5. Het jy gehou van die voorbeelde van items wat gedemonstreer is?		
6. Het die voorbeelde jou gehelp om die werk makliker te verstaan?		
7. Is die werk goed gedemonstreer?		

C. Aanbieding

Vraag	Ja (1)	Nee (2)
1. Was die aanbieder goed voorbereid?		
2. Kon die aanbieder die werk goed verduidelik sodat dit makliker verstaanbaar is?		
3. Het die aanbieder goeie kennis gehad oor die onderwerpe wat onderrig is?		
4. Het die aanbieder jou aangemoedig om deel te neem?		

D. Ander faktore

Vraag	Ja (1)	Nee (2)
1. Was die tye wat die kursus aangebied was, geskik?		
2. Was die plek waar die kursus aangebied was, geskik?		
3. Was die duur van elke les voldoende?		
4. Was die duur van die totale kursus voldoende?		

Enige kommentaar of voorstelle:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____