

**LEWENSWAARDIGHEIDSOOPLEIDING  
AS MIV/VIGS-VOORKOMINGSTRATEGIE:  
'N SISTEEMTEORETIESE EVALUERING**

deur

**MARETHA J. VISSER**

Voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

Philosophiae Doctor

in die

Fakulteit Geesteswetenskappe

Universiteit van Pretoria

Pretoria

Promotor: Prof J.B. Schoeman

2001

## ERKENNING

**My dank en erkenning aan die volgende mense wat gehelp het in hierdie navorsing:**

**Prof Johan Schoeman**, my promotor. Baie dankie vir die lang ure van gesprek en die vorming van gedeelde betekenis. Dankie vir die aanmoediging deur die jare.

**Jan Perold**, my mede-promotor. Dankie dat jy bygedra het tot my kennismaak met sisteemteorie en dat jy stap-vir-stap só verduidelik het dat ek kon verstaan.

**Mornay Scott, Dr Nelia Louw en Dr Johan Louw** van die Gautengse Onderwysdepartement. Dankie dat ek saam met julle die prosesse in die skole kon leer ken. Dankie vir die lekker saamwerk en dat ek by julle kon leer.

**Die skoolhoofde, onderwysers en leerders** in die skole van Pretoria wat hulle betekenis met my gedeel het.

**Kami, Preena, Raegan en Lebo**, die navorsingsassistente, wat baie fokusgroepbesprekings gehou het.

**Rina Owen**, vir die goeie raad met die statistiese verwerkings.

**AJ en Wilna Visser** vir die ondersteuning deur die jare. Dankie ook vir die taalversorging en proefleeswerk in 'n rekordtyd.

**Die manne in my lewe, Johan, Riaan en Kobus**, dankie vir julle ondersteuning en uithou met my. Johan, dankie vir die rekenaarondersteuning, dat ons die "crash" oorleef het en dankie dat jy die "back up" by die huis was. Jammer vir al die gebrande kos en my lang afwesigheid terwyl die patrone van patrone stelliasies in my kop gemaak het.

**My Hemelse Vader**, vir baie genade en uithou vermoë veral as die patrone lank onduidelik bly.

Geldelike bystand van die **National Research Foundation (NRF)** vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie proefskrif uitgespreek of gevolgtrekkings gemaak, is gevolgtrekkings van die *outeur* en van die NRF nie.

## OPSOMMING

In hierdie navorsing is die implementering van lewensvaardigheidsopleiding as MIV/VIGS-voorkoming in skole gemoniteer en geëvalueer. Die projek is geïnisieer deur 'n gesamentlike komitee van die Departemente van Nasionale Gesondheid, Onderwys en Welsyn en 'n aantal nie-regeringsorganisasies met die doel om die verspreiding van MIV/VIGS onder die jeug te voorkom. Die projek het behels dat twee onderwysers per skool landswyd deur 'n stelsel van afwaartse kommunikasie opgelei is om MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding vir leerders in skole aan te bied en om die skool as geheel by die programimplementering te betrek. In hierdie navorsing is die opleiding van die onderwysers en programimplementering in twee onderwysdistrikte gemoniteer. Die navorsing het deur onderskeie fases verloop wat daartoe bygedra het dat die teoretiese onderbou vir die gemeenskapsielkunde ondersoek is, die leemtes van die tradisionele benaderings aangedui is en die sisteemteorie as onderliggende epistemologiese raamwerk vir die gemeenskapsielkunde aanbeveel word. Lewensvaardigheidsprogramme as voorkomende intervensies is ondersoek en die voorkomende benadering is geïnterpreteer in terme van die sisteemteoretiese uitgangspunt. Die uitdagings gekoppel aan MIV/VIGS-voorkoming en die evaluering van bestaande programme is bespreek. Riglyne uit die literatuur vir die ontwikkeling en implementering van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme in skole word ook bespreek. Die aanduiding is dat daar nog nie in Suid-Afrika programme geïmplementeer is wat bygedra het tot 'n grootskaalse sosiale veranderingsproses wat daarop gerig is om die verspreiding van MIV/VIGS te voorkom nie. Gemeenskapsintervensies as terug- en vooruitvoerprosesse het nog nie daartoe bygedra om selfreguleringsprosesse in groot dele van die gemeenskap te fasiliteer nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan individuele en gemeenskapsprosesse intern tot die gemeenskap wat verandering in hierdie verband teenwerk. Die proses van program-implementering is ook bestudeer aan die hand waarvan die implementering van die program in die skole bestudeer kon word.

Die programmonitering is gedoen deur 'n aksienavorsingsproses te implementeer wat gestrek het oor die periode van twee jaar. Dit het behels dat elke fase van die implementeringsproses geëvalueer is en daar terugvoering gegee is wat gebruik kon word in die implementering van die volgende fase van programimplementering. Die opleiding van onderwysers is eerstens deur deelnemende waarneming en terugvoer van die opgeleide onderwysers tydens twee opleidingsessies waaraan 34 onderwysers deelgeneem het, geëvalueer. Daarna is die vordering met programimplementering ondersoek deur onderhoude met die opgeleide onderwysers in 24 skole te voer. Die terugvoer uit die onderhoude was



dat daar prosesse intern en ekstern tot die skoolsisteem is wat programimplementering benadeel. Hierna is verdere intervensies geïmplementeer om van die prosesse wat programimplementering benadeel, te probeer verminder. Die intervensies het onder andere beoog om al die rolspelers in die skoolsisteem, die leerders, al die onderwysers, die ouers en die skoolhoofde by die programimplementering te betrek. Hierdie fase van die implementeringsproses is gemoniteer deur vyf skole in die area as gevallestudies te bestudeer met die doel om die betekenis wat die onderskeie rolspelers aan die program en programimplementering heg, te ondersoek. Die moniteringsproses is begin deur 'n situasie-ontleding te doen waarin die hoë risikogedrag van leerders ondersoek is en terugvoering aan die onderwysers gegee is oor die behoeftes van leerders wat in die lewensvaardigheidsprogramme aangespreek kan word. Dit het daartoe bygedra dat konteksspesifieke programme ontwikkel kon word. Die programimplementering en waargenome uitkoms van die programme is ondersoek in onderhoude met die opgeleide onderwysers en die skoolhoofde en fokusgroepbesprekings met die leerders en ander personeellede. Na die implementering van intervensies het dieselfde groep leerders weer die vraelys wat in die situasie-ontleding as voormeting ingevul het, as nameting ingevul. Uit die twee vraelyste is die hoë risikogedragspatrone en verandering in gedragspatrone van die leerders ondersoek.

Die progamevaluering is gedoen vanuit die ekosistemiese verwysingsraamwerk met komponente van die sosiale konstruksionisme ingesluit. Deur die gebruik van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes aanvullend tot mekaar, kon verskillende prosesse in die gemeenskap ondersoek word, elk op 'n gepaste vlak van ontleding. Die betekenis wat die onderskeie rolspelers aan die program geheg het, is deur beskrywende data ondersoek, terwyl gedragspatrone van groter groepe leerders deur metings en statistiese ontleding ondersoek is. Deur data van verskillende rolspelers met verskillende data-insamelingsmetodes te integreer kon 'n geheelbeeld van prosesse in die skoolgemeenskap gekry word.

Die resultate van die navorsing dui aan dat daar tydens die moniteringstydperk slegs beperkte programimplementering in die skole plaasgevind het. In enkele skole is enkele Voorligtingperiodes gebruik om die programinhoud aan te bied. Die implementering het egter nie verder as die inisiëringsfase gevorder nie. Die organisasie en struktuur van die skoolsisteem het dit vir die meerderheid onderwysers nie moontlik gemaak om die program te implementeer nie en ten spyte van die onderskeie intervensies het daar nie verandering in die organisasie en struktuur van die skoolsisteem ter ondersteuning van die programimplementering plaasgevind nie. Hierdie bevinding word verduidelik deur die prosesse wat programimplementering teenwerk te ontleed in terme van Bateson (1979) se orde van logiese tipering waarin hoër-orde prosesse laer-orde prosesse kan reguleer. Hoër-orde prosesse wat geïdentifiseer is wat die programimplementering benadeel het, was onder andere die volgende:

- Die gebrek aan deelname van ander onderwysers weens gebrek aan kennis oor MIV/VIGS en betekenis wat hulle aan hul rol as onderwysers heg.
- Die skoolhoof se gebrek aan betrokkenheid, omdat dit nie moontlik was om die groot aantal gestelde doelwitte in die skool te bereik met die beperkte hulpbronne nie. Die struktuur van die skool was nie sodanig dat dit verandering in die organisasie moontlik maak nie.
- Beperkte ondersteuning vanuit die Onderwysdepartement, weens die projekbestuur se hoë werkslading en min ondervinding in die implementering van programme. Meervoudige doelwitte vanuit die Departement van Onderwys, baie veranderings wat gelyktydig geïmplementeer word, gepaard met die vermindering van hulpbronne, dra by tot 'n skoolsisteem wat nie die kapasiteit het om verandering te implementeer nie.
- Prosesse in die makrokonteks dra ook by tot die gebrek aan programimplementering. Die onderwysklimaat, gekenmerk deur 'n gebrekkige kultuur van onderrig en leer, lae motiveringsvlakke, gebrek aan dissipline en 'n eksterne lokus van beheer waardeur die onderskeie rolspelers nie aktief is in die oplos van probleme nie, maar 'n ingesteldheid het dat hulle hulp van buite-instansies nodig het, kan die programimplementering benadeel. Hoewel die grootste deel van die gemeenskap bewus is van die MIV/VIGS-epidemie, is daar gemeenskapsprosesse wat die voorkoming daarvan teenwerk. Die passiewe klimaat in die gemeenskap rakend MIV/VIGS kon ook die proses van programimplementering benadeel.

Wat hieruit blyk, is dat die reëls of sosiale betekenis onderliggend aan gedrag op elke vlak van ontleding nog nie verander het nie en dat daar 'n verskeidenheid hoër-orde prosesse is wat die programimplementering kan benadeel.

Na 'n implementeringstydperk van twee jaar het daar nie statisties beduidende verandering in die leerders se gedragpatrone plaasgevind nie. In die nameting het die leerders meer kennis van MIV/VIGS gehad, maar daar was nie 'n beduidende vermindering in hoë risikogedragpatrone nie. In drie van die vyf skole was daar 'n verhoging in gerapporteerde seksuele aktiwiteit en 'n tendens in die rigting van meer onverantwoordelike gedrag ten opsigte van kondoomgebruik en meervoudige seksuele maats. Die moontlikheid van meer openlikheid in die rapportering van gedrag moet egter in ag geneem word. Daar word weer aangedui dat die gedragpatrone van leerders nie verander het nie, omdat die reëls of betekenis onderliggend aan die gedragsprosesse nie verander het tydens die intervensies nie.

Aanbevelings word gemaak om die programimplementering te verbeter veral in terme van die volgende:

- verandering in hoër-orde prosesse veral in terme van die onderwysklimaat en prosesse in die onderwysstelsel, veral ten opsigte van doelwitte en hulpbronvoorsiening;

- die implementeringstrategie waarin deelname uit die gemeenskap belangrik om godelde betekenis te vorm; en
- die vlak van programintervensie om ook reëls onderliggend aan gedrag en hoër-orde leerprosesse in te sluit.

In die navorsingsproses het ook teoretiese insigte ontwikkel wat bygedra het tot die ontwikkeling van 'n teoretiese onderbou vir gemeenskapsintervensies en metodologiese ontwikkeling in terme van die integrering van veelvuldige navorsingsmetodes binne die sisteemteoretiese verwysingsraamwerk.

**KERNWOORDE:**

Gemeenskapsielkunde

Voorkomende intervensies

MIV/VIGS-voorkoming

Lewensvaardigheidsopleiding

Eko-sisteemteorie

Hoër-orde kubernetiese prosesse

Aksienavorsing

Programevaluering

Gemeenskapsprosesse

Gemeenskapsintervensies

Meervoudige navorsingsmetodes

## SUMMARY

This research monitored and evaluated life skills training in the prevention of HIV/AIDS in schools. The project was initiated by a joint committee of the Departments of National Health, Education and Welfare with the object of preventing the spread of HIV/AIDS among young people. In terms of the project two teachers per school countrywide were trained by means of a top-down communication system to present HIV/AIDS and life skills training to school learners and to involve the school as a whole in the implementation of the programme. The research monitored the teacher training and programme implementation in two educational districts. The research was conducted in different phases, involving an investigation of the theoretical foundation for community psychology, an indication of the gaps in traditional approaches, and the recommendation of system theory as the underlying epistemological framework for community psychology. Life skills programmes as preventive interventions were investigated and the preventive approach was interpreted in terms of the system-theoretical perspective. The challenges linked to HIV/AIDS prevention and the evaluation of existing programmes are discussed, as are guidelines from the literature for the development and implementation of HIV/AIDS prevention programmes in schools. Programmes have evidently not yet been introduced in South Africa to bring about a large-scale social change process aimed at the prevention of HIV/AIDS. Community interventions in the form of feedback and feed-forward processes have not yet helped to facilitate self-regulation in large parts of the community. This can possibly be ascribed to individual and community processes in the community itself which oppose change in this regard. The programme implementation process was also studied on the basis of which the implementation of the programme in schools could be examined.

Programme monitoring was carried out by means of action research that extended over the two-year period. This meant that each phase of the implementation process was evaluated and the resultant feedback used in the next phase of the programme implementation. First the training of teachers was evaluated on the basis of participatory observation and feedback from the trained teachers during two training sessions attended by 34 teachers. Progress with programme implementation was then investigated by conducting interviews with the trained teachers in 24 schools. The feedback from the interviews was that processes internal and external to the school system were inhibiting programme implementation. Subsequently, further interventions took place in an attempt to reduce these inhibiting processes. The main aim of the interventions was to involve all the role players in the school system – the learners, all the teachers, the parents and the school principals – in the programme implementation. This phase of the implementation process was monitored by examining five schools in the area as case studies to determine the meaning the various role players attached to the programme and to its implementation. The monitoring process began with a situation analysis involving the investigation of the high-risk behaviour of the learners and providing feedback to the teachers on learner needs that



could be addressed in the life skills programmes. This contributed to the development of context-specific programmes. The programme implementation and the observed outcomes of the programmes were investigated through interviews with the trained teachers and the school principals, and through focus group discussions with the learners and other members of staff. Following the implementation of the interventions the same group of learners again filled in the questionnaire as a post-measurement; this was the questionnaire they had filled in earlier as a pre-measurement step in the situation analysis. The high-risk behaviour patterns of the learners and changes in these behaviour patterns could be investigated on the basis of the two questionnaires.

The programme evaluation was done from an ecosystemic framework that included components of social constructionism. Through the use of complementary qualitative and quantitative research methods, different processes in the community could be investigated, each on an appropriate level of analysis. The meaning attached to the programme by the various role players was investigated by means of descriptive data, while the behaviour patterns of larger groups of learners were investigated on the basis of measurements and statistical analysis. By integrating the data of different role players with different data-collection methods, an overall view of processes in the school community could be obtained.

The research results indicated that during the monitoring period only limited programme implementation took place in the schools. In a few schools a few Guidance periods were used for the presentation of the programme content. However, the implementation did not progress further than the initiation phase. The organisation and structure of the school system made it impossible for most teachers to implement the programme and, despite the various interventions, no changes took place in the school system to promote programme implementation. This finding is explained by analysing the processes that oppose programme implementation in terms of Bateson's (1979) order of logical typing in which higher order processes can regulate lower order processes. Identified higher order processes that inhibited programme implementation included the following:

- The limited participation of other teachers because of their lack of knowledge of HIV/AIDS and the meaning they attached to their role as teachers.
- The limited involvement of the school principal because of the impossibility of achieving the large number of goals set in the school with inadequate resources. The school structure did not lend itself to any changes.
- Limited support from the Department of Education because of the project management's high work load and limited experience in the implementation of programmes. The multiple objectives of the Department of Education, the many changes implemented simultaneously, together with a



reduction in resources, contributed to a school system that did not have the capacity to implement further change.

- Macro-context processes also contributed to the lack of programme implementation. The educational climate, characterised by a defective culture of teaching and learning, low motivation levels, lack of discipline and an external locus of control whereby the various role players were not active in problem solving, but whose disposition suggested that they needed help from external institutions, also helped inhibit programme implementation. Although most of the community were aware of the HIV/AIDS epidemic, certain community processes militated against the combating of the scourge. The passive climate in the community regarding HIV/AIDS further undermined the programme implementation process.

What emerges from this is that the rules or social meaning underlying behaviour on every level of analysis have not changed yet and that various higher order processes can inhibit the programme implementation.

After an implementation period of two years no statistically significant change in the learners' behaviour patterns had taken place. In the post-measurement the learners demonstrated more knowledge of HIV/AIDS, but there was not a significant reduction in their high-risk behaviour patterns. Learners in three of the five schools reported an increase in sexual activity and a trend towards more irresponsible behaviour in condom use and multiple sexual partners. However, the possibility of greater openness in behaviour reporting should be taken into account. It was again indicated that the behaviour patterns of learners had not changed, as the rules or meanings underlying their behaviour processes had not changed during the interventions.

Recommendations are made for improving programme implementation, especially in terms of the following:

- change in higher order processes particularly in respect of the educational climate and processes in the education system, especially concerning objectives and resource provision;
- the implementation strategy in which community participation is important in developing shared meanings;
- raising the level of programme intervention by including rules underlying behaviour and higher order learning processes.

The research process also led to the development of theoretical insights that contributed to the construction of a theoretical foundation for community interventions and methodological development in terms of the integration of multiple research methods within the system-theoretical reference framework.



**KEY WORDS:**

Community psychology

Preventive interventions

HIV/AIDS prevention

Life skills training

Eco-systemic theory

Higher order cybernetic processes

Action research

Programme evaluation

Community processes

Community interventions

Multiple research methods

## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1 AGTERGROND VAN DIE NAVORSING

1.1	INLEIDING	1
1.2	DIE MIV/VIGS-EPIDEMIE IN SUID-AFRIKA	2
1.2.1	Epidemiologiese navorsing	2
1.2.2	MIV/VIGS en die gemeenskap	5
1.3	MIV/VIGS- EN LEWENVAARDIGHEIDSOPLEIDING AS INTERVENSIË IN SKOLE	6
1.3.1	Die inisiëring van die nasionale projek	7
1.3.2	....Ontwikkeling tydens die pre-implementeringsfase	8
1.3.2.1	Ondersoek na kennis en gedragpatrone	8
1.3.2.2	Die ontwikkeling van die programinhoud	8
1.3.2.3	Ontwikkeling van onderrighulpmiddels	9
1.3.2.4	Kaskademodel van opleiding	9
1.3.2.5	Riglyne vir die implementering van die program	10
1.4	MOTIVERING VIR DIE NAVORSING	11
1.5	OORSIG OOR DIE NAVORSING	13

### HOOFSTUK 2 TEORETIESE BEGRONDING

2.1.	GEMEENSKAPSELKUNDE	17
2.1.1	Inleiding	17
2.1.2	Die uitgangspunte van die gemeenskapsielkunde	19
2.1.2.1	Onderliggende filosofieë	20
2.1.2.2	Doelwitte van die gemeenskapsielkunde	21
2.1.3	Intervensiemodelle in die gemeenskapsielkunde	23
2.1.3.1	Gemeenskapsgeestesgesondheidsmodel	23
2.1.3.2	Die sosiale aksiemodel	26
2.1.3.3	Kritiek op die intervensiemodelle	27
2.1.4	Die ekologiese benadering	29
2.1.4.1	Beginsels van die ekologiese benadering	29
2.1.4.2	Gebruk van ekologiese beginsels in gemeenskapsintervensies	31
2.1.4.3	Die ekologiese teorie as uitgangspunt vir die gemeenskapsielkunde	32
2.2	SISTEEMTEORETIESE UITGANGSPUNT	33
2.2.1	Die waarnemer is deel van die waarneming	34
2.2.2	Die gemeenskap as 'n netwerk van verbandhoudende verhoudings	35
2.2.3	Gemeenskappe as selfregulerende en outonome sisteme	37
2.2.3.1	Selfregulering	37
2.2.3.2	Outonomieit en self-organisering in sisteme	41
2.2.3.3	Onstabiele sisteme	44
2.2.3.4	Bewuswees in sisteme ("mind")	44

<b>2.2.4</b>	<b>Intervensie met die oog op gemeenskapsverandering</b>	45
2.2.4.1	Definiëring van gemeenskapsgeestesgesondheid	45
2.2.4.2	Sisteme se self-reguleringsaksie op disfunksie	46
2.2.4.3	Veranderingsprosesse in die gemeenskap	47
2.2.4.4	Die fasilitering van gemeenskapsverandering	51
2.2.4.5	Die intervensie in hierdie navorsing	53
<b>2.2.5</b>	<b>Opsomming</b>	54

### **HOOFSTUK 3 LEWENSWAARDIGHEIDSOPLEIDING AS VOORKOMINGS- EN ONTWIKKELINGSINTERVENSIE IN SKOLE**

<b>3.1</b>	<b>LEWENSWAARDIGHEIDSOPLEIDING</b>	56
<b>3.1.1</b>	<b>Die konsep lewensvaardighede</b>	56
<b>3.1.2</b>	<b>Die doel met lewensvaardigheidsopleiding</b>	57
<b>3.1.3</b>	<b>Lewensvaardighede as deel van die skoolkurrikulum</b>	59
<b>3.1.4</b>	<b>Tipe lewensvaardigheidsprogramme</b>	60
<b>3.1.5</b>	<b>Teoretiese onderbou</b>	61
<b>3.2</b>	<b>VOORKOMINGS- EN ONTWIKKELINGSINTERVENSIES</b>	61
<b>3.2.1</b>	<b>Konseptuele raamwerke</b>	63
3.2.1.1	Klassifikasie volgens doel van voorkomingsintervensie	63
3.2.1.2	Klassifikasie volgens teikengroep van voorkomingsintervensie	63
3.2.1.3	Klassifikasie volgens die vlak van die voorkomingsintervensie	64
3.2.1.4	Risiko-verminderingsbenadering teenoor die welsynsbevorderingsbenadering	65
<b>3.2.2</b>	<b>Teoretiese ontwikkeling van voorkomings- en ontwikkelingsintervensies</b>	68
<b>3.2.3</b>	<b>Die ontwikkeling van voorkomingsprogramme</b>	72
<b>3.2.4</b>	<b>Die evaluering van voorkomingsintervensies</b>	74
3.2.4.1	Eienskappe van effektiewe programme	76
<b>3.3</b>	<b>VOORKOMINGSPROGRAMME GERIG OP MIV/VIGS-VOORKOMING</b>	77
<b>3.3.1</b>	<b>Die uitdaging</b>	77
<b>3.3.2</b>	<b>Prosesse wat die ontwikkeling en implementering van voorkomingsprogramme benadeel</b>	79
3.3.2.1	Beperkings in programontwikkeling	79
3.3.2.2	Beperkings vanuit die gemeenskap se betekenisgewing	80
3.3.2.3	Gemeenskapsprosesse	81
<b>3.3.3</b>	<b>MIV/VIGS-voorkomingsprogramme op skoolvlak</b>	82
3.3.3.1	Die adolessent en MIV/VIGS	82
3.3.3.2	Verskillende tipes voorkomingsprogramme	82
3.3.3.3	Die ontwikkeling van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme vir skole	85
<b>3.3.4</b>	<b>Die evaluering van MIV/VIGS voorkomingsprogramme</b>	89
<b>3.4</b>	<b>OPSOMMING</b>	92

## HOOFSTUK 4 IMPLEMENTERING VAN PROGRAMME IN DIE SKOOL

4.1	NODIGHEID VAN NAVORSING OOR PROGRAMIMPLEMENTERING	93
4.2	DIE KONSEPTUALISERING VAN DIE IMPLEMENTERINGSPROSES	95
4.2.1	Die sosiaal-ekologiese benadering	95
4.2.2	Betekenisgewing aan verandering	95
4.2.3	Sistemiese siening van die veranderingsproses	96
4.3	DIE IMPLEMENTERING VAN PROGRAMME	97
4.3.1	Die rol van die konsultant	98
4.3.2	Die konteks van implementering	99
4.3.2.1	Rolle en verhoudings in die skool	99
4.3.2.2	Kapasiteit vir verandering	103
4.3.3	Die prosesse van programimplementering	107
4.3.3.1	Inisiëring, mobilisering en aanvaarding van die program	107
4.3.3.2	Implementering van programme	110
4.3.3.3	Handhawing of institusionalisering van programme	112
4.4	AFSLUITING	113

## HOOFSTUK 5 METODE VAN DIE NAVORSING

5.1	DOEL VAN DIE NAVORSING	115
5.2	METODOLOGIESE PARADIGMA	117
5.2.1	Die sistemiese paradigma	117
5.2.2	Aksienavorsing as navorsingsproses	120
5.2.2.1	Beskrywing van aksienavorsing	121
5.2.2.2	Aksienavorsing in hierdie projek	125
5.2.3	Programevaluering	125
5.2.3.1	Die aard van programevaluering	126
5.2.3.2	Die benaderings tot programevaluering	128
5.2.3.3	Tipes evaluering	132
5.2.4	Meervoudige data-insamelingsmetodes	135
5.2.4.1	Kwalitatiewe navorsingsmetodes	136
5.2.4.2	Die vraelys as kwantitatiewe data-insamelingsmetode	141
5.3	DIE NAVORSINGSPROSES	144
5.3.1	Die prosesse van toegang tot die navorsingsstelsel	144
5.3.2	Die evaluering van die opleiding van onderwysers	147
5.3.2.1	Eerste opleidingskursus	148
5.3.2.2	Tweede opleidingskursus	148
5.3.2.3	Derde opleidingskursus	149
5.3.2.4	Evaluering van die opleiding	149
5.3.3	Ondersoek na die implementering van die program in die skole	151
5.3.4	Proses van reflektoring en heronderhandeling oor die navorsing	152



<b>5.3.5</b>	<b>Evaluering van fase 2 van die programimplementering</b>	154
5.3.5.1	Deelnemers aan die evalueringsproses	154
5.3.5.2	Situasie-ontleding	155
5.3.5.3	Intervensies om die implementering van die program te bevorder	156
5.3.5.4	Evaluering van die implementeringsproses	159
<b>5.3.6</b>	<b>Die ontwikkeling van die vraelys</b>	164
5.3.6.1	Biografiese gegewens	165
5.3.6.2	Psigiese welsynskaal	166
5.3.6.3	Skale waarin kennis en houding oor MIV/VIGS bepaal word	168
5.3.6.4	Skoolklimaat	173
5.3.6.5	Gedragsmetings	176
5.4	DATA-ONTLEDING	177
<b>5.4.1</b>	<b>Inhoudsontleding van die onderhoude en fokusgroepe</b>	177
5.4.1.1	Die proses van data-ontleding	179
5.4.1.2	Verifiëring en kredietwaardigheid van die bevindinge	182
<b>5.4.2</b>	<b>Ontleding van die vraelys</b>	183
5.4.2.1	Beskrywende statistiek	183
5.4.2.2	Inferensiële statistiek	183

## HOOFSTUK 6 RESULTATE VAN DIE NAVORSING

6.1	DIE EVALUERING VAN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS	185
<b>6.1.1</b>	<b>Die eerste opleidingskursus</b>	185
6.1.1.1	Terugvoer van die onderwysers	186
6.1.1.2	Terugvoer van die deelnemende waarnemers	187
6.1.1.3	Terugvoer aan die projekbesture	187
<b>6.1.2</b>	<b>Die tweede opleidingskursus</b>	188
6.1.2.1	Terugvoer van die onderwysers	188
6.1.2.2	Terugvoer van die deelnemende waarnemers	189
6.1.2.3	Terugvoer aan die projekbesture	190
<b>6.1.3</b>	<b>Tweede-orde ontleding van verandering tydens die opleiding</b>	190
6.2	DIE IMPLEMENTERING VAN DIE PROGRAM IN DIE SKOLE	191
<b>6.2.1</b>	<b>Eerste-orde ontleding</b>	191
6.2.1.1	Die opgeleide onderwyser as veranderingsagent	191
6.2.1.2	Die intervensie in die skool	193
6.2.1.3	Prosesse binne die skoolsisteem wat 'n rol speel in programimplementering	196
6.2.1.4	Prosesse van buite die skoolsisteem wat 'n rol speel in programimplementering	199
6.2.1.5	Onderwysers se reaksie op prosesse wat programimplementering teëwerk	202
<b>6.2.2</b>	<b>Tweede-orde ontleding</b>	202
6.2.2.1	Proses van verandering	202
6.2.2.2	Prosesse onderliggend aan die stabiliteit in die skoolsisteem	203

6.2.2.3	Prosesse onderliggend aan die verandering wat plaasvind	206
<b>6.2.3</b>	<b>Die terugvoerproses</b>	207
6.3	SITUASIE-ONTLEDING VOOR DIE INTERVENSIE	207
<b>6.3.1</b>	<b>Biografiese gegewens</b>	208
<b>6.3.2</b>	<b>Psigiese welsyn</b>	208
<b>6.3.3</b>	<b>Kennis van MIV/VIGS</b>	210
<b>6.3.4</b>	<b>Kennis oor beskermende gedrag</b>	211
<b>6.3.5</b>	<b>Houding teenoor mense met MIV/VIGS</b>	212
<b>6.3.6</b>	<b>Houding teenoor kondome</b>	212
<b>6.3.7</b>	<b>Seksuele risikogedrag</b>	213
<b>6.3.8</b>	<b>Persoonlike kontrole</b>	213
<b>6.3.9</b>	<b>Skoolklimaat</b>	215
6.4	MONITERING VAN DIE INTERVENSIE IN DIE SKOLE	216
<b>6.4.1</b>	<b>Skool 1</b>	218
6.4.1.1	Resultate van die voormeting as agtergrond van die skool	218
6.4.1.2	Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skool	219
6.4.1.3	Uitkomsevaluering	221
6.4.1.4	Opsomming	224
<b>6.4.2</b>	<b>Skool 2</b>	225
6.4.2.1	Resultate van die voormeting as agtergrond van die skool	226
6.4.2.2	Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skool	226
6.4.2.3	Uitkomsevaluering	228
6.4.2.4	Opsomming	231
<b>6.4.3</b>	<b>Skool 3</b>	232
6.4.3.1	Resultate van die voormeting as agtergrond van die skool	232
6.4.3.2	Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skool	232
6.4.3.3	Uitkomsevaluering	236
6.4.3.4	Opsomming	239
<b>6.4.4</b>	<b>Skool 4</b>	240
6.4.4.1	Resultate uit die voormeting as agtergrond van die skool	240
6.4.4.2	Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skool	241
6.4.4.3	Uitkomsevaluering	243
6.4.4.4	Opsomming	245
<b>6.4.5</b>	<b>Skool 5</b>	246
6.4.5.1	Resultate uit die voormeting as agtergrond van die skool	246
6.4.5.2	Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skool	247
6.4.5.3	Uitkomsevaluering	249
6.4.5.4	Opsomming	252
<b>6.4.6</b>	<b>Voorstelle vir MIV/VIGS-voorkoming</b>	253
<b>6.4.7</b>	<b>Tweede-orde ontleding</b>	254
6.4.7.1	Verandering in die skoolsisteem	255



6.4.7.2	Verandering in die leerders se gedragpatrone	259
<b>HOOFSTUK 7 BESPREKING VAN RESULTATE EN AANBEVELINGS</b>		
7.1	INLEIDING	262
7.2	DIE INTERAKSIE TUSSEN DIE NAVORSERS EN DIE PROJEKBESTURE	264
7.3	DIE INTERAKSIE TUSSEN DIE NAVORSERS EN DIE ROLSPELERS IN DIE SKOLE TYDENS DIE IMPLEMENTERING VAN DIE PROGRAM	266
<b>7.3.1</b>	<b>Konseptualisering van die model van hoër-orde prosesse</b>	<b>268</b>
7.3.1.1	Eerste-orde prosesse	268
7.3.1.2	Tweede-orde prosesse	269
7.3.1.3	Derde-orde prosesse	270
7.3.1.4	Vierde-orde prosesse	271
<b>7.3.2</b>	<b>Bespreking van die resultate uit moniteringsfase 1</b>	<b>272</b>
7.3.2.1	Tweede-orde prosesse	272
7.3.2.2	Reëls vir tweede-orde prosesse	273
7.3.2.3	Derde-orde prosesse	274
7.3.2.4	Reëls vir derde-orde prosesse	275
7.3.2.5	Vierde-orde prosesse	276
<b>7.3.3</b>	<b>Bespreking van die resultate van fase 2 van die implementering</b>	<b>278</b>
7.3.3.1	Eerste-orde prosesse	279
7.3.3.2	Reëls wat eerste-orde prosesse onderlê	280
7.3.3.3	Tweede-orde prosesse	284
7.3.3.4	Reëls vir tweede-orde prosesse	285
7.3.3.5	Derde-orde prosesse	285
7.3.3.6	Reëls vir derde-orde prosesse	286
7.3.3.7	Vierde-orde prosesse	287
7.3.3.8	Reëls onderliggend aan die vierde-orde prosesse	288
7.3.3.9	Opsomming	289
7.4	DIE ONTWIKKELING VAN 'N KENNISSISTEEM	290
<b>7.4.1</b>	<b>Moontlike redes vir die beperkte programimplementering</b>	<b>290</b>
7.4.1.1	Die konseptualisering van die implementeringsproses	290
7.4.1.2	Die afwaartse implementeringsproses	291
7.4.1.3	Die konteks van programimplementering	291
7.4.1.4	Die vlak van die intervensie	293
7.4.1.5	Gebrek aan verandering in organisasie van sisteem	293
7.4.1.6	Keuse van veranderingsagente	294
7.4.1.7	Gebrek aan ondersteuning in die implementeringsproses	294
<b>7.4.2</b>	<b>Moontlike redes vir die beperkte impak van die intervensie op leerdergedrag</b>	<b>294</b>
7.4.2.1	Die ontwikkeling van die program	295
7.4.2.2	Die vlak van die intervensie	295
<b>7.4.3</b>	<b>Aanbevelings om die programimplementering te bevorder</b>	<b>295</b>



7.4.4	Die bydrae van hierdie navorsing tot die sielkunde as wetenskap	298
7.4.4.1	Die sisteemteorie en die gemeenskapsielkunde	298
7.4.4.2	Metodologiese bydrae	300
7.5	SLOT	300
BRONNELYS		302
BYLAE A Vraelys		
BYLAE B Opsomming van onderhoude en fokusgroepe per skool as deel van fase 2 programmonitering		

**NOTA:**

In hierdie navorsing word die voornaamwoord "hy" gebruik as verwys word na 'n persoon, in plaas daarvan om in elke situasie "hy/sy" te skryf. Die woord "hy" verwys nie na die spesifieke geslag van die persoon nie, maar word eerder onsydig gebruik.

## LYS VAN TABELLE

Tabel 5.1	Faktorladings op psigiese welsynskaal	167
Tabel 5.2	Kennis van VIGS	169
Tabel 5.3	Kennis van beskermende gedrag	170
Tabel 5.4	Houding teenoor mense met MIV/VIGS	171
Tabel 5.5	Houding teenoor kondome	172
Tabel 5.6	Persoonlike kontrole skaal	173
Tabel 5.7	Faktorladings en item-skaalkorrelasies ten opsigte van skoolklimaat	176
Tabel 6.1	Biografiese gegewens van die leerders	208
Tabel 6.2	Leerders se kennis van MIV/VIGS	210
Tabel 6.3	Kennis oor beskermende gedrag	211
Tabel 6.4	Leerders se houding teenoor mense met MIV/VIGS	212
Tabel 6.5	Houding teenoor kondome	212
Tabel 6.6	Seksuele risikogedrag	213
Tabel 6.7	Persoonlike kontrole	214
Tabel 6.8	Gemiddelde skaaltellings per skool	217
Tabel 6.9	Hoë risiko-seksuele gedrag van leerders per skool	217
Tabel 6.10	Verskil in skaaltellings tussen voor- en nametings (Skool 1)	223
Tabel 6.11	Verskille tussen response in die voor- en nametings (Skool 1)	224
Tabel 6.12	Verskil tussen skaaltellings in die voor- en nameting (Skool 2)	230
Tabel 6.13	Verskille tussen response in die voor- en nametings (Skool 2)	230
Tabel 6.14	Verskille in skaaltellings tussen die voor- en nameting (Skool 3)	238
Tabel 6.15	Verskille tussen response in die voor- en nametings (Skool 3)	238
Tabel 6.16	Verskil in skaaltellings tussen voor- en nameting (Skool 4)	244
Tabel 6.17	Verskille tussen response in die voor- en nametings (Skool 4)	245
Tabel 6.18	Verskil in skaaltellings van voor- en nameting (Skool 5)	251
Tabel 6.19	Verskille tussen response in die voor- en nametings (Skool 5)	251
Tabel 6.20	Opsomming van prosesse in die skool, intervensies en uitkomst	255

## LYS VAN FIGURE

1.1	Voorkoms van MIV onder vroue by voorgeboorteklinieke	3
1.2	MIV verspreidingspatroon	4
1.3	MIV-voorkoms volgens ouderdom vir 1997-1999	4
2.1	Hoër orde terugvoersisteme	40
2.2	Voorstelling van terugvoeringsproses om huidige situasie te verander	48
2.3	Hoër orde veranderingsprosesse	49
3.1	Skematiese voorstelling van die programontwikkelingsproses	73
5.1	Skematiese voorstelling van die aksienavorsingsproses	123
5.2	'n Skematiese uiteensetting van die verloop van die projek	145
5.3	Voorstelling van die data-interpreteringsproses	179
5.4	Vlakke van data-interpretering	180
6.1	Verspreiding van tellings op psigiese welsynskaal	209
6.2	Verspreiding van skaaltellings: Skoolklimaatskaal	215
6.3	Verspreiding van skaaltotaaltellings: Klimaat in die Voorligtingklas	216
7.1	Klassifikasie van hoër-orde terugvoeringsprosesse	267
7.2	Voorstelling van die eerste fase van die moniteringsproses	272
7.3	Voorstelling van die meervlakkige intervensies tydens fase 2	279