

**LEWENSWAARDIGHEIDSOPLEIDING  
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 risikogedragpatrone en verandering in gedragpatrone 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 gedragpatrone 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 ontled 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 proses 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 hoër 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 proses veral in terme van die onderwysklimaat en proses in die onderwysstelsel, veral ten opsigte van doelwitte en hulpbronvoorsiening;



- die implementeringstrategie waarin deelname uit die gemeenskap belangrik om goeie 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	Gebruik 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-verminderingbenadering 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

## HOOFSTUK 1

### AGTERGROND VAN DIE NAVORSING

"Ensuring the healthy physical and mental development of children is the most important investment that can be made in the healthy social and economic development of our societies" (UNICEF, 1990, p. 36).

#### 1.1 INLEIDING

Die afgelope twee dekades is daar vanuit verskillende oorde in Suid-Afrika vertoë gerig om die aanbieding van lewensvaardigheidsopleiding in die skoolstelsel te integreer, met die oog daarop om die jeug voor te berei vir die lewenseise wat aan hulle gestel word (Drug Advisory Board, 1994; Dryfoos, 1990; Flisher & Reddy, 1995; National Education Policy Investigation (NEPI), 1992; Olivier, Greyling & Venter, 1997; Pickworth, 1989; Pretorius, 1988; Raijmakers & Scholtz, 1997; Vergnani, Flisher, Lazarus, Reddy & James, 1998; Vermaak, 1995). Die hoë voorkoms van hoë risikogedrag soos dwelmgewoontes, seksuele promiskuiteit, wangedrag, misdaad en vroeë skoolverlating, te midde van 'n vinnig veranderende samelewing waarin die gesinslewe in 'n groot mate gedisintegreer het, en die behoefte aan die verhoging van lewenskwaliteit, is meestal aangevoer as motivering vir die aanbieding van lewensvaardigheidsprogramme (Flisher & Reddy, 1995; Slabbert, Malan, Marais, Olivier & Riordian, 1994; Van der Merwe, 1996; Weissberg, Caplan & Harwood, 1991). Flisher en Reddy (1995, p. 629) motiveer die aanbieding van lewensvaardigheidsprogramme soos volg:

"The concept of health-promoting schools poses an urgent challenge that should receive the immediate attention of planners and policy-makers. It could play an important role in founding a society that is assertive, caring, educated and educative in response to increasingly demanding global pressures."

Met 'n fokus op lewensvaardigheidsprogramme kan die skool 'n groter bydrae lewer tot die primêre voorkoming van risikogedrag en die bevordering van geestesgesondheid (Cronin, 1996; Durlak, 1995; NEPI, 1993). Verskeie lewensvaardigheidsprogramme is reeds in Suid-Afrika vir hierdie doel ontwikkel, elk met 'n spesifieke oogmerk (onder andere Brownell, Craig, de Haas, Harris & Htshangase, 1996; Departement Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling, 1992; Jacobs, Olivier & Gumede, 1992; Louw, Weitz & Radebe, 1996; Van der Merwe, Lombard & Vermaak, 1991).

Dit was egter die erns van die MIV/VIGS-epidemie en die omvangryke implikasies daarvan vir die gemeenskap, wat die geleentheid geopen het om seksualiteits- en lewensvaardigheidsprogramme as deel van die skoolsisteem te integreer (Cilliers, 1989; Jameson & Glover, 1993; Monyoo, 1992; Olivier, Goliath & Venter, 1998). "The HIV epidemic has increased the urgency of introducing meaningful sexuality and life skills education in South African schools" (Flisher, Ziervogel, Charton, Leger & Robertson, 1993b, p. 495).

## 1.2 DIE MIV/VIGS-EPIDEMIE IN SUID-AFRIKA

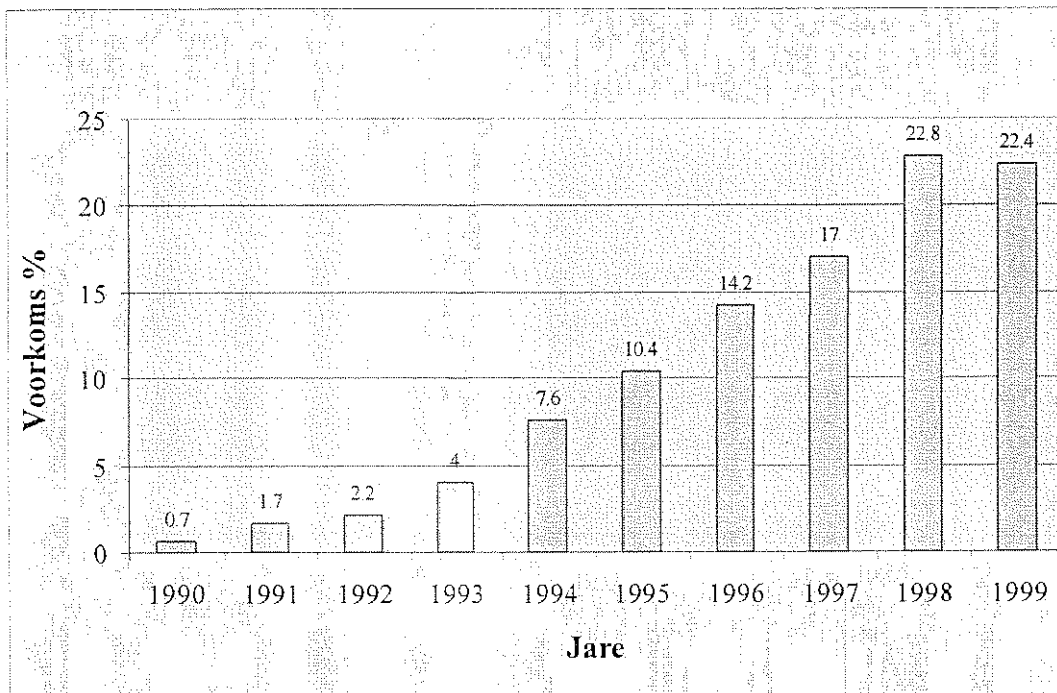
"HIV/AIDS is the most serious and devastating disease that faces the world today" (Department of Health, 2000a, p. 1). VIGS is as siektetoestand in die vroeë 1980's geïdentifiseer. Dit is 'n siektetoestand wat deur 'n latente stadig-groeiende virus veroorsaak word. Dit is 'n menslike retrovirus wat sy genetiese kode as RNA dra en repliseer deur 'n DNA-kopie van sy genetiese kode te produseer en dit in die gasheersel te plaas. Genetiese inligting vloei dus in die teenoorgestelde rigting as in die meeste ander biologiese sisteme (Stiehm & Wara, 1991). Dit beteken dat die virus die liggaam se natuurlike immuuniteitsstelsel vernietig en die mens dan blootgestel is aan verskeie infeksies. Die virus het egter 'n lang inkubasietydperk van tot meer as tien jaar, waarin die persoon MIV-positief toets, maar geen simptome ervaar nie. MIV word oorgedra deur kontak met geïnfecteerde liggaamsvloeistof. In teenstelling met die Westerse lande waar homoseksuele persone en dwelmgebruikers die grootste risikogroepe vorm, word MIV/VIGS in Afrika hoofsaaklik oorgedra deur heteroseksuele kontak. Hoewel dit 'n mediese toestand is, hou die oordrag van die virus verband met mense se lewensstyl, het die siekte intense psigo-sosiale implikasies en is opvoedkundige en gedragsveranderingsprogramme van die belangrikste intervensies om die verspreiding van die siekte te beheer (Lamprey, 2000; World Health Organization, 1992).

### 1.2.1 Epidemiologiese navorsing

Epidemiologiese studies wat aan die Wêreldbank beskikbaar gestel is, dui daarop dat daar in die jaar 2000 50 miljoen mense wêreldwyd met MIV besmet is en dat 2,6 miljoen mense reeds weens VIGS gesterf het - dit is tans die vierde grootste oorsaak van sterftes in die wêreld (Beeld, 2000d). Dit word bereken dat 95% van die wêreld se MIV-positiewe persone in die ontwikkelende lande is en Suid-Afrika word gesien as een van die lande met die vinnig-groeiendste MIV-epidemies in die wêreld (Department of Health, 2000a). Die voorkoming en hantering van die MIV/VIGS-epidemie is een van die land se nasionale prioriteite (Department of Health, 2000b), want:

"The high and increasing rate of HIV infection poses one of the greatest development challenges for South Africa. Aside from the enormous human suffering, the cost of treating and caring for victims and the orphaned children of those who die from the disease, it could potentially have devastating effects on the country's economy" (Drugs & Crime Brief, 2000, p. 9).

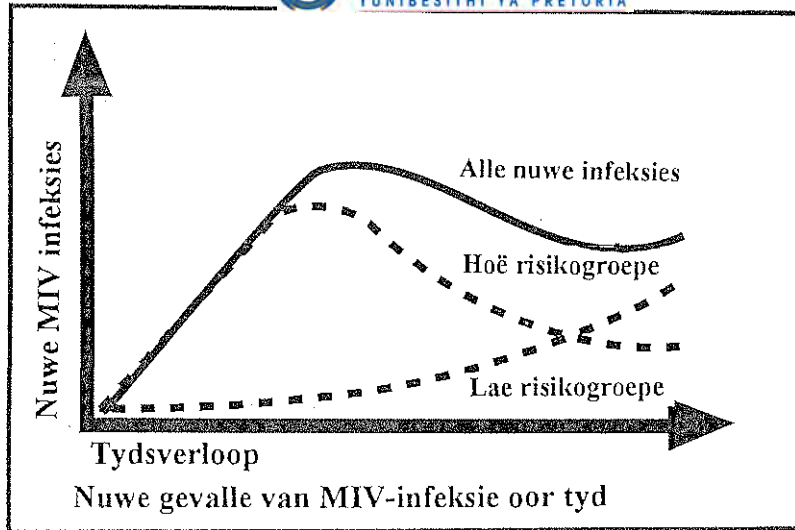
Projeksies oor die omvang van die MIV/VIGS-epidemie in Suid-Afrika word gedoen uit die aantal MIV-positiewe vroue wat voorgeboorteklinieke van die openbare gesondheidsdienste bywoon. Hoewel daar duidelike beperkings in die bron van inligting is, word dit in ag geneem in die projeksies. Die voorkoms van vroue wat MIV-positief getoets het in die tydperk vanaf 1990 tot 1999 word in figuur 1.1 aangedui.



Figuur 1.1 Voorkoms van MIV onder vroue by voorgeboorteklinieke (Department of Health, 2000a)

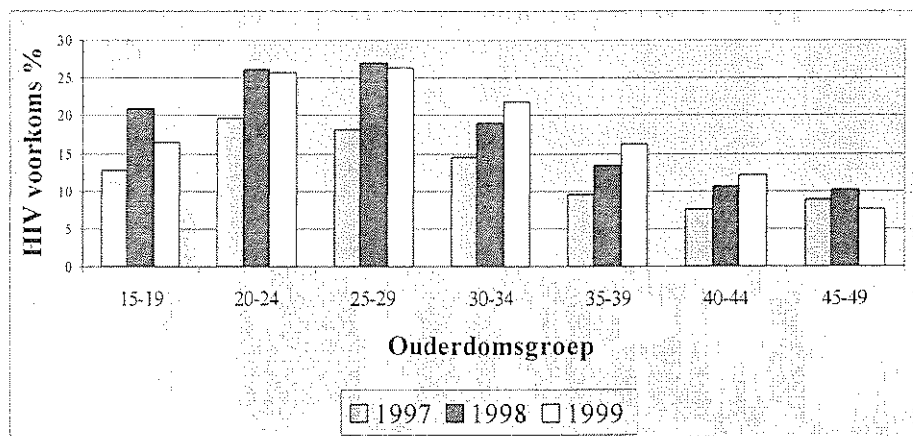
Uit Figuur 1.1 blyk dat daar 'n skerp styging in die voorkoms van MIV onder vroue was vanaf 1990 tot 1998 (Department of Health, 1999). Vir die eerste keer sedert 1990, was daar vanaf 1998 tot 1999 nie 'n eksponensiële groei in die voorkoms nie en is daar moontlik 'n verandering in die epidemiologiese voorkomspatroon (Department of Health, 2000a). Die 1999-syfers is egter met huiwering ontvang en daar word gewaarsku dat die data versigtig geïnterpreteer moet word en nie as 'n afwaartse tendens aanvaar word nie (Beeld, 2000c). Die afplating kan moontlik die gevolg wees van die bepaalde steekproeftrekking of dit kan 'n tydelike tendens wees. As hierdie patroon egter op die langertermyn voortduur, het dit moontlik te doen met die bereiking van 'n platvlak in van die provinsies en is die epidemie besig om 'n stabiliseringsfase te bereik (Department of Health, 2000a; Parker, Dalrymple & Durden, 1998). Die epidemie kan ook in golffases verloop met relatiewe stabiele periodes tussen-in.

Volgens die huidige tendense wil dit voorkom dat die siekte volgens 'n bepaalde patroon versprei. Figuur 1.2 dui aan dat die verspreiding van MIV in hoë risikogroepe aanvanklik vinnig plaasvind, totdat 'n groot aantal van die groep die infeksie opgedoen het. Daarna plat die verspreiding in hierdie groep af (stabiliseringsstadium). In lae risikogroepe neem die verspreiding van MIV egter geleidelik toe, want hierdie groepe word dikwels verwaarloos in voorkomingsveldtogte. Die grafiek dui ook daarop dat daar in die voorkoms van MIV/VIGS 'n hoogtepunt kan kom, waarna die verspreiding kan afplat. Die bewuswording van MIV/VIGS deur die sigbare dood van gemeenskapslede (as negatiewe terugvoer van die siekte) word gesien as grootste motiveerder vir sosiale verandering wat 'n afplating in die verspreiding tot gevolg kan hê. Daar word gereken dat hierdie motivering later nie meer soveel trefkrag sal hê nie en dan sal verdere periodes van infeksieverspreiding moontlik weer voorkom (Department of Health, 1998a; Parker *et al.*, 1998).



Figuur 1.2 MIV/VIGS verspreidingspatroon (Parker *et al.*, 1998, p. 3)

Die hoogste MIV-voorkoms is onder vroue in hulle twintiger jare (Figuur 1.3). In die groep 20 tot 24 jaar, was die voorkomssyfer 25,6% in 1999 en in die groep 25 tot 29 jaar was dit 26,4% (Department of Health, 2000a). Die voorkoms van MIV-infeksie by tienerdogters (15-19 jaar) het toegeneem tot 21% in 1998 (Department of Health, 1999). Dit is egter nie moontlik om die laer voorkoms van 16,5% in 1999 aan enige spesifieke rede toe te skryf nie. Dit kan die gevolg wees van die bepaalde steekproeftrekking of kan die effek wees van intervensies wat op verskeie vlakke geloods word. Wat egter hieruit blyk, is dat die jeug 'n hoë risikogroep vir MIV/VIGS is en dat hulle 'n belangrike teikengroep vir voorkomende intervensies behoort te wees.



Figuur 1.3 MIV-voorkoms onder vroue volgens ouderdom (Department of Health, 1999, 2000a)

Uit hierdie statistiek is projeksies gemaak oor die voorkoms van MIV/VIGS in die gemeenskap as geheel. In totaal is daar naastenby 4,2 miljoen Suid-Afrikaners wat MIV-positief is - 'n beraamde 10% van die bevolking (Department of Health, 2000a). Daar word verwag dat hierdie syfers sal styg en dat die siekte 'n hoogtepunt kan bereik in 2010 met 'n MIV-besmettingskoers van 27% van die bevolking- indien daar nie 'n drastiese verandering in gedragpatrone kom nie (Department of Health, 2000a). Hierdie projeksies kan geïnterpreteer word teen die agtergrond van die verspreidingspatroon soos voorgestel in figuur 1.2.



### 1.2.2 MIV/VIGS en die gemeenskap

Die voorkoms van MIV/VIGS is kommerwekkend hoog veral as die implikasies van die siekte vir die gemeenskap in ag geneem word (Whiteside, 1991). Op mediese vlak neutraliseer die virus die mens se immuuniteitsstelsel en daarmee ook die liggaam se vermoë tot selfregulering en -organiserings (Ford & Lerner, 1992). Die terugvoerstelsel bly funksioneer, maar die liggaam kan nie meer op die terugvoer reageer nie. Dit wil voorkom of die virus ook die gemeenskap se "immuuniteitsstelsel" uitput. Die virus betree veral gemeenskappe waar daar leemtes in die "immuuniteitsstelsel" is. Daar blyk 'n hoër geneigdheid tot MIV in gemeenskappe te wees waar daar armoede, vinnige verstedeliking, werkloosheid, ongeletterdheid, 'n gebrek aan toegang tot gesondheidsdienste, 'n minderwaardige sosiale posisie van vroue, taal- en kulturele diversiteit, misdaad en politieke onstabielheid voorkom (Beeld, 2000d; Department of Health, 1998a). Die algemene beginsel dat gebeurde in die omgewing 'n ernstiger effek het op mense met beperkte toegang tot hulpbronne (Levine & Perkins, 1997), is ook hier van toepassing. Die implikasie van die siekte is dat feitlik elke deel van die gemeenskap geraak word deur die gevolge van die huidige epidemie, veral in terme van die arbeidsmag, sosiale welsyn, gesondheidsdienste, die effek op gesinne en die sosiale samestelling van die gemeenskap. Die siekte dra by daartoe dat die gemeenskapshulpbronne uitgeput en die gemeenskap se oorlewingsvermoë verswak word.

Daar is 'n aantal prosesse wat die gemeenskap se reaksie op die siekte vertraag. Die lang inkubasietyd dra daartoe by dat mense nie bewus is daarvan dat hulle die virus het nie en dan die siekte onwetend versprei. In sisteemterme kan hierdie proses gesien word as 'n gebrek aan negatiewe terugvoer wat daartoe bydra dat die verspreiding van die siekte eskaleer in die vorm van positiewe terugvoersiklusse (sien Paragraaf 2.2.3.1). In die bekamping van die verspreiding van die siekte is 'n beplande bewusmaking nodig om 'n vinniger negatiewe terugvoeringsstelsel daar te stel met die verwagting dat die gemeenskap selfregulerende maatreëls kan tref om die verspreiding daarvan teë te werk. Die bekendmaking van die siekte gaan egter dikwels gepaard met stigmatisering, diskriminasie en persoonlike en sosiale deprivasie van die tradisioneel ondersteunende sosiale netwerke. Dit verswak juis die gemeenskap se "immuuniteit" teen die siekte.

Ander onmiddellike en oorlewingsbehoefte soos veiligheid en kos is in die hoë risikogroepe soms meer prominent as 'n siekte wat nog nie so sigbaar is nie en eers op die langtermyn die lewende bedreig. Hierdie prosesse vertraag selfregulerende aksies en in hierdie proses word die groeipotensiaal van die gemeenskap ondermyn en die land se sosiale stabiliteit, ekonomiese voorspoed en vooruitgang bedreig.

Die noodsaaklikheid van intervensies waarin die voorkoms van MIV/VIGS bekamp word, blyk ook uit verskeie ondersoeke onder jongmense as hoë risikogroep, waarin bevind is dat 'n groot persentasie skoolgaande jeug seksueel aktief is, maar hulself nie teen die oordrag van MIV beskerm nie (Department of Education and Culture, 1990; Flisher, Roberts & Blignaut, 1992; Flisher *et al.*, 1993b; Kushlick & Rapholo, 1998;



Mathews, Kuhn, Metcalf, Joubert & Cameron, 1990; Visser, 1995). Hoewel die leerders oor basiese kennis van MIV/VIGS beskik, sien hulle nie VIGS as 'n persoonlike bedreiging nie, verstaan hulle nie hoe die oordrag van die virus plaasvind nie en neem hulle nie die gevaar van die siekte in ag in die lewensstylkeuses wat hulle maak nie.

Die gemeenskap se reaksie op die dreigende epidemie is volgens Sherriffs (1997) baie stadig. Hoewel daar reeds vele versoeke was dat MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding in skole aangebied word, is daar lank gewag om 'n program in die skole te inisieer. Sherriffs (1997, pp. 10-11) se kommentaar hierop is die volgende:

"Much of the response to AIDS has been too much talk and too little action. We knew about AIDS so long but we didn't do enough and now it is too late. We have lost half a generation of time to do something significant."

### 1.3 MIV/VIGS- EN LEWENSWAARDIGHEIDSOPLEIDING AS INTERVENSIE IN SKOLE

Weens die toenemende bedreiging wat MIV/VIGS vir die jeug inhou, het die Suid-Afrikaanse nasionale departemente van Gesondheid en Onderwys in 1995 'n gesamentlike besluit geneem om MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding in elke skool in die land te implementeer. Hierdie program vorm een van die hoekstene in die Departement Gesondheid se strategiese 5-jaar intervensieplan vir die bekamping van MIV/VIGS (Department of Health, 2000b) en die Nasionale Beleid oor MIV/VIGS vir Leerders in die openbare skole (Staatskoerant, 1998). Die voorgestelde onderwysbeleid is dat "age appropriate education on HIV/AIDS must form part of the curriculum for all learners and should be integrated in the life-skills education programme for pre-primary, primary and secondary school learners" (Department of Education, 1998a, p. 9). Die doel van die program is om verantwoordelike seksuele gedrag by die jeug te bevorder.

Deur 'n skool-gebaseerde MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram te ontwikkel kan alle leerders in skole bereik word en 'n standhoudende en koste-effektiewe intervensie ontwikkel wat in die skoolsisteem geïntegreer word. Die skool as sub-sisteem van die gemeenskap gee toegang tot 'n groot groep jong mense en kan gesien word as "a very visible battleground for social issues" (Trickett, Kelly & Todd, 1972, p. 331). Om MIV/VIGS-voorkoming effektief te kan doen, is dit nodig dat dit as deel van die algemene opvoeding in die skool gedoen word en dat dit deel van die skoolkurrikulum word (Jameson & Glover, 1993). Cilliers (1989, p. 5) dui die belangrikheid van die program soos volg aan: "During the next decade the battleground of AIDS will definitely be in the classroom."

Die inisiëring, ontwikkeling van riglyne vir die program en die voorbereiding vir programimplementering op nasionale vlak, soos uiteengesit deur Swart (1998), word vervolgens kortliks as agtergrond vir die huidige navorsing uiteengesit. Daar word ook aangedui hoe die huidige navorsing in die nasionale strategie inpas.



### 1.3.1 Die inisiëring van die nasionale projek

Die nasionale projek het deur die volgende proses van ontwikkeling gegaan wat reeds in 1995 begin het. Aanvanklik is 'n infrastruktuur ontwikkel en later is aandag gegee aan riglyne vir die ontwikkeling en implementering van die program.

- 'n Nasionale konsultasieforum waarin verskeie rolspelers van die nasionale departemente van Onderwys, Welsyn en Gesondheid en nie-regeringsorganisasies betrek is, is op 29 November 1995 gevorm. Die forum het konsensus bereik oor die noodnigheid van 'n nasionale strategie vir skole wat geloods word as gesamentlike projek van die onderskeie staatsdepartemente, nie-regeringsorganisasies en ander belanghebbendes. 'n Aanbeveling was dat 'n balans gehandhaaf moes word tussen die tyd nodig om 'n wetenskaplike metode te gebruik en die dringendheid van die situasie (Swart, 1998).
- 'n Nasionale projekkomitee bestaande uit verteenwoordigers van die nasionale en provinsiale departemente van Onderwys en Gesondheid, onderwysersvakunies, onderwyseropleidingsinstansies en nie-regeringsorganisasies is in Maart 1996 gevorm om die projek te bestuur. Die doelstellings vir die nasionale projekkomitee was die volgende:
  - Die ondersoek na die metodes hoe om MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding as deel van die skoolkurrikulum te integreer met die doel om leerders in staat te stel om kennis oor MIV/VIGS te ontwikkel, die relevante lewensvaardighede te verstaan, aan te leer en te oefen en om verantwoordelike en verrekenbare gedrag en lewenstyle te ontwikkel.
  - Om 'n kontekstueel gepaste program en 'n strategiese implementeringsplan te ontwikkel.
  - Om ondersteuning, betrokkenheid en toewyding van al die rolspelers te kry om die program in skole te implementeer.
- Onder die leiding van die nasionale projekkomitee is verskeie sub-komitees gevorm wat verantwoordelik sou wees vir die uitvoer van die projek ten opsigte van kurrikulumontwikkeling, onderwysersopleiding, bemaking en skakeling. Daar is ook nege provinsiale komitees gevorm wat verantwoordelik sou wees vir die koördinerings van die projek in die onderskeie provinsies.
- Die besluit is geneem om eers op die sekondêre skoolleerders te fokus aangesien baie leerders hulleself reeds blootstel aan die MIV/VIGS-risiko en dat daar later op die primêre skoolfase gefokus sal word as primêre voorkoming.
- Samesprekings is gevoer tussen die nasionale projekkomitee en die hoofde van provinsiale onderwysdepartemente waarin ondersteuning vir die projek gevra is. Die versoeke was om ondersteuning aan onderwysers te gee om die opleiding in programaanbieding by te woon en om op die skoolroosters voorsiening te maak vir die aanbieding van die program, aangesien nie alle skole voorsiening maak vir Voorligting as vak nie (hoewel dit 'n verpligte leerprogram in elke skool behoort te wees) (Swart, 1998).
- Elk van die nege provinsies is ingedeel in 'n aantal onderwysdistrikte. In elke distrik is 'n projekbestuur gevorm wat verantwoordelik sou wees vir die implementering van die program in die

skole van die distrik. Die projekbesture is dikwels gevorm uit die personeel van die Onderwysondersteuningsdienste, wat programme vir die ondersteuning van leerders met spesifieke behoeftes hanteer.

### 1.3.2 Ontwikkeling tydens die pre-implementeringsfase

Tydens die pre-implementeringsfase (1996-1997) het die volgende voorbereiding vir program-implementering plaasgevind.

#### 1.3.2.1 **Ondersoek na kennis en gedragstrone**

'n Basislynstudie is landswyd gedoen om leerders in sekondêre skole se kennis, houdings en gedragstrone ten opsigte van MIV/VIGS te ondersoek waarvolgens die impak van die program geëvalueer sou kon word (Kushlick & Rapholo, 1998).

#### 1.3.2.2 **Die ontwikkeling van die programinhoud**

'n Voorlopige leerprogram vir sekondêre skole is ontwikkel deur die sub-komitee vir Kurrikulumontwikkeling, waarin riglyne gegee word vir die ontwikkeling van 'n program. Die kurrikulum beklemtoon 'n holistiese benadering tot MIV/VIGS, waarin ander hoë risikogedrag wat ook met MIV/VIGS verband kan hou, ingesluit word, soos alkohol- en dwelmgebruik en kindermishandeling. 'n Leerdergesentreerde benadering en deelnemende onderrigmetodes is aanbeveel. Die fokus van die program is onder andere die volgende:

- Die verhoging van kennis oor seksualiteit en MIV/VIGS, veral die aard en oordrag van MIV/VIGS, die leerders se persoonlike risiko, en wyses van beskerming teen MIV/VIGS.
- Die ontwikkeling van vaardighede relevant tot MIV/VIGS-voorkoming soos selfkennis, besluitneming, selfgelding en kommunikasie- en onderhandelingsvaardighede.
- Die bevordering van positiewe houdings teenoor verantwoordelike gedrag en veilige seksuele praktyke en om die regte van mense met MIV te beskerm.
- Motivering en ondersteuning vir 'n verantwoordelike lewenstyl en die ontwikkeling van portuurgroepondersteuning.

'n Uiteensetting van die riglyne vir die inhoud van die program word saamgevat in Swart (1998).

Die kurrikulum bevat algemene riglyne wat in die program ingesluit behoort te word, en is aan die provinsiale departemente deurgegee vir implementering. Die program is ongestruktureerd gehou vanweë die diversiteit van behoeftes, waardes, gelowe, kulture, sosio-ekonomiese agtergronde en gedragstrone in die gemeenskappe waarin die program geïmplementeer moes word. Die idee was om die onderwysers wat die leerders, die kultuur en die gemeenskap ken, te bemagtig om binne die gestelde riglyne 'n

program te ontwikkel wat aan die behoeftes van leerders in die skool kon voorsien. Sodoende kon die kultuur en verwagtings van die ouers en die omliggende gemeenskap geïnkorporeer word in die program en die skool kon die geleentheid kry om eienaarskap van die program te aanvaar (Flisher & Reddy, 1995; Orford, 1992).

### 1.3.2.3 Ontwikkeling van onderrighulpmiddels

Onderrighulpmiddels wat die onderwysers in klasaanbiedings kon gebruik, is ontwikkel. Nadat geselekteerde onderwysers uit die skole die toepaslike opleiding ontvang het, sou elke skool 'n stel hulpmiddels met werkboeke, plakkate en video's ontvang vir gebruik in die ontwikkeling en aanbieding van die program.

### 1.3.2.4 Kaskade model van opleiding

Die projekbesture uit elke onderwysdistrik is opgelei in die aanbieding van lewensvaardighedsprogramme, deur professionele persone, aangestel deur die provinsiale koördineringskomitee. Die opleiding het bestaan uit 'n tien dae-opleidingskursus en het gefokus op:

- die ontwikkeling van deelnemers se kennis rakende hoë risikogedrag wat seksualiteit, VIGS, dwelmmisbruik en kindermishandeling insluit;
- die ontwikkeling van lewensvaardighede en
- die gebruik van deelnemende onderrigmetodes en fasiliteringsvaardighede in die aanbieding van programme.

Die handleiding van *WHO/UNESCO: School Health Education to prevent AIDS and STD's – Teacher's Guide and Student Activity Books* is as handleiding gebruik (Social Surveys, 1999; Swart, 1998). Die opleiding van die projekbesture as meesteropleiers is geëvalueer deur Kola, Rapholo, Schneider en Everatt (1998) wat in Hoofstuk 7 as deel van die bespreking van resultate bespreek sal word.

As deel van die kaskade-opleidingsmodel, 'n stelsel van afwaartse kommunikasie, was dit die projekbesture in elke onderwysdistrik se verantwoordelikheid om as meesteropleiers, twee onderwysers per sekondêre skool in die distrik op te lei om die program in hulle onderskeie skole aan te bied. Die doel van die opleiding vir onderwysers was om hulle te bemagtig om 'n MIV/VIGS- en lewensvaardighedsprogram vir die skool te ontwikkel en aan te bied en om die sensitiewe inhoud van seksuele opvoeding binne 'n multi-kulturele opset te hanteer. Die opleidingsprogram waaraan die onderwysers in die navorsing deelgeneem het, word in Paragraaf 5.3.2.1 en 5.3.2.2 uiteengesit.

Van die opgeleide onderwysers is verwag om as meesteropleiers in die skool 'n program vir die leerders aan te bied en om die program as deel van die skoolkurrikulum te koördineer, deur:



- ondersteuning van die skoolhoof en die skoolgemeenskap te verkry vir die implementering van die program;
- opleiding te gee aan ander onderwysers in die skool om MIV/VIGS-voorkoming en lewensvaardighede in hul klasaanbiedings te integreer; en
- ouers en ander rolspelers in die gemeenskap te betrek by die implementering van die program.

### 1.3.2.5 Riglyne vir die implementering van die program

Die ideaal is dat lewensvaardighede as 'n geïntegreerde deel van die kurrikulum aangebied word en dat al die onderwysers in die skool daarby betrokke is. Hoewel die projekbestuur in elke distrik verantwoordelik was vir die ontwikkeling van 'n implementeringstrategie, is daar riglyne vir die implementering van die program gegee:

- 'n Koördineerder van lewensvaardighede programme behoort in elke skool aangestel te word om steun vir die program te werf en die implementering te bestuur.
- Daar behoort een periode per week vir elke klas toegewys te word vir Voorligting en die aanleer van lewensvaardighede.
- Inligtingsessies vir skoolhoofde, ouers en ander rolspelers in die gemeenskap behoort gehou te word voor die implementering van die program.
- Lewensvaardighede kan deur al die vakonderwysers aangebied word en kan ingesluit word in al die vakke. Daarom behoort al die onderwysers opgelei te word in die aanbieding van hierdie vaardighede.
- Die projekbestuur in die distrik behoort beskikbaar te wees om die implementering van die projek te monitor en die handhawing van die program te verseker (Swart, 1998).

Die pre-implementeringsfase van die projek is teen einde 1997 afgehandel. Die begroting vir die pre-implementeringsfase, wat die opleiding van die onderwysers ingesluit het, was R28 miljoen waarvan die Europese Unie 73% bygedra het (Swart, 1998). Die program is formeel geïmplementeer in die sekondêre skole vanaf Januarie 1998.

Die huidige navorsing het in 1998 begin en vorm deel van die monitering van die programimplementering en progamevaluering. Die doel van die navorsing is die monitering van die implementeringsproses en die evaluering van die impak van die program in die skoolgemeenskap. Die navorsers se rol is dié van 'n konsultant wat deur 'n proses van aksienavorsing terugvoer oor die vordering van die programimplementering in die implementeringstelsel invoer. Die terugvoering kan dan gebruik word in die verdere beplanning van die implementeringsproses. Weens die intensiewe aard van die navorsing is dit beperk tot skole in twee onderwysdistrikte in Gauteng. In hierdie navorsing is ook net gefokus op die impak van die program op die leerders se kennis, houdings en gedragpatrone wat verband hou met MIV/VIGS. Die impak van die program op ander vorms van hoë risikogedrag word weens die omvang daarvan, nie in hierdie navorsing gerapporteer nie. Die impak van die program op verhoudings binne die

skool is ook in die uitkomsevaluering ondersoek. Die monitering van die programimplementering het deur verskeie fases verloop en word in Hoofstuk 5 volledig uiteengesit.

#### 1.4 MOTIVERING VIR DIE NAVORSING

Die doel van hierdie navorsing was om die proses van implementering van die program te monitor en te bepaal wat die impak van die intervensie op die leerders se gedrag en die skoolgemeenskap is. Hoewel die evaluering van sosiale programme dikwels nie deel van die beplanning van sulke programme is nie, vorm evaluasie 'n integrale deel van programontwikkeling. "Evaluation is critical to the success of any program or intervention" (Rosenberg, Tolsma, Kolbe, Kroger, Cynamon & Bowen, 1992, p. 196). Voortgesette monitering en evaluering is nodig om te ondersoek hoe die implementering van die program vorder, of die program aansluiting vind by die leerders se behoeftes en watter aspekte verander kan word om die program te verbeter. Dit is ook nodig om te monitor of die program die gestelde doelwitte bereik en die hoë koste daarvan regverdig (Oakley, Fullerton & Holland, 1995; Rossi & Freeman, 1985). Veral in die voorkoming van die MIV/VIGS-epidemie waarin persoonlike, sosiale, kulturele en gemeenskapsprosesse 'n rol kan speel, is die evaluering van die programinhoud, programimplementering in bepaalde gemeenskappe en die integrering daarvan in gemeenskappe van groot belang. In die beplanning van hierdie projek is daar weens die dringende noodsaaklikheid om die VIGS-epidemie aan te spreek, nie vooraf 'n situasie-ontleding gedoen van die onderliggende prosesse wat bydra tot hoë risikogedrag in die bepaalde teikengroep nie, maar gesteun op aannames en die beskikbare data uit die literatuur. Hierdie werkswyse kan gekritiseer word, maar word ondersteun deur Hunter en Chen (1992, p. 339) se uitgangspunt:

"Given the urgency of the situation in countries where the prevalence is high, AIDS education cannot await full completion of this research and design process. To improve education programs over the long term while responding to immediate needs, in-depth research must go hand in hand with action based on incomplete knowledge, and evaluation of this action. AIDS educators face the challenge of simultaneously building a knowledge base while implementing and evaluating programs. The heterogeneity of the AIDS epidemic implies that these activities need to be locally focussed, increasing demands on funding and personnel."

Die belangrikheid van progamevaluering in die ontwikkeling en verbetering van programme word hierin beklemtoon. Deur progamevaluering word kennis opgebou oor die teikengroep en die konteks en moontlike intervensiestrategieë wat gepas sou wees in die bepaalde konteks. Coyle, Boruch en Turner (1991; p. 2) beskryf die belangrikheid en kompleksiteit van die evaluering van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme soos volg: "Program evaluation in the context of AIDS prevention is as difficult as program implementation itself, and as necessary."

In die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram in hierdie studie, is daar in elke sekondêre skool 'n eie program ontwikkel en elke distrik het 'n eie implementeringstrategie beplan.

So ook het elke distrik eiesoortige probleme in die implementeringsproses ervaar. 'n Proses- en uitkomsevaluering is daarom nodig om die effektiwiteit van die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram in die konteks waarin dit plaasvind, te monitor .

Die implementering van 'n intervensie in die skoolgemeenskap verg 'n proses van sosiale verandering. Die skoolgemeenskap kan gesien word as 'n self-regulerende en outonome sisteem waarin verandering vanuit die sisteem plaasvind (Capra, 1997), soos uiteengesit in Hoofstuk 2. Hoewel verandering 'n voortdurende proses in sisteme is, kan die implementering van intervensies of 'n beleid wat nie vanuit die gemeenskap self ontwikkel het nie, 'n komplekse proses wees wat nie noodwendig suksesvol gaan wees nie. In 'n proses van sosiale verandering is dit nodig om verandering in verhoudings binne die sisteem en komplekse interaksies met die groter sisteme te fasiliteer met die doel om uiteindelik die voorkoms van gemeenskapsprobleme te voorkom. 'n Fokus in die sielkunde as sosiale wetenskap is om verandering in menslike gedrag of in sosiale sisteme te bestuur met die doel om verantwoordelike gedragspatrone te fasiliteer of by te dra tot die bevordering van geestesgesondheid. Die MIV/VIGS-vraagstuk het die sielkunde egter gekonfronteer met die leemtes in konseptualisering oor verandering en intervensiestrategieë waarvolgens verandering in gedrag en gemeenskappe gefasiliteer kan word. In verskeie intervensies gerig op die voorkoming van MIV/VIGS is die kompleksiteit van die verandering in lewenstyl in 'n gemeenskap beklemtoon (Kelly, Murphy, Sikkema & Kalichman, 1993; Lindegger & Wood, 1995; Tawil, Verster & O'Reilly, 1995). In hierdie navorsing word aandag gegee aan die prosesse ter sprake om verandering in 'n gemeenskap te fasiliteer.

Uit 'n ondersoek na die ontwikkeling van lewensvaardigheids- en voorkomingsprogramme in Suid-Afrika, blyk dit dat daar reeds verskeie programme ontwikkel en eksperimenteel as deel van korttermynintervensies, toegepas is (National Research Foundation, 2000). Daar is egter 'n gebrek aan navorsing oor die implementering en integrering van voorkomingsprogramme in gemeenskappe (Backer, 2000; Durlak, 1995). Elias (1987, p. 548) stel hierdie behoefte soos volg:

“What has been neglected is the process by which prevention and promotion programs become part of the structure and routine of relevant settings.”

Die fokus van hierdie navorsing is daarom gerig op die ontwikkeling en evaluering van 'n implementeringstrategie waarvolgens sielkundige kennis, insig en vaardighede beskikbaar gemaak kan word in gemeenskappe, waaruit individue en gemeenskappe 'n gesonde lewensuitkyk en gesonde lewenstyl kan ontwikkel. Hierdie navorsing hou daarom verband met die disseminasie van strategieë om gesondheid te bevorder en die bemagtiging van gemeenskappe om die kennis te benut in die voorkoming van psigo-sosiale probleme. "The strength of community psychology lies in its dissemination and popularization of academic knowledge" (Ahmed & Pretorius-Heuchert, 2000, p. 71).

Die behoefte aan die verspreiding van wetenskaplike inligting word soos volg beskryf:



"The most understudied and underrated area in the field of psychology, and perhaps in all of the sciences... is the gap between scientific information and action" (Fairweather, 1979, p. 33).

Die gaping tussen wetenskaplike inligting en die praktyk kan moontlik toegeskryf word aan die gebrek aan kontak tussen navorsers en beleidmakers en aan die gebrek aan verspreiding van kennis oor suksesvolle intervensies (Backer, 2000; Kaftarian & Wandersman, 2000). "We need people to build bridges from research to community programs" (Stolz, 1981, p. 503). Een van die maniere om by te dra tot die ontwikkeling en verspreiding van wetenskaplike inligting is om as 'n konsultant aksienavorsing saam met 'n gemeenskapsorganisasie te doen en deur die inligting uit die evaluering aan die gemeenskap terug te voer en rolspelers te betrek in die ontwikkeling en evaluering van die programme (Backer, 2000; Fetterman, Wandersman & Kaftarian, 1996), soos wat in hierdie navorsing gedoen word. Deur aandag te gee aan die verspreiding van inligting en roetes te ontwikkel vir die implementing van teoretiese kennis in die gemeenskap, kan 'n bydrae tot die bevordering van gesondheid in die gemeenskap gemaak word.

'n Verdere motivering vir hierdie navorsing was om 'n teoretiese raamwerk vir die gemeenskapsielkunde te ontwikkel, waarvolgens gemeenskapsprosesse verstaan kan word. Uit die praktyk het die navorser ervaar dat die tradisionele modelle van die gemeenskapsielkunde nie voldoende was om die gemeenskap se reaksie tydens intervensies te verklaar nie. Dit was daarom 'n doelwit om 'n teoretiese onderbou vir gemeenskapsintervensies te ontwikkel. Gepaard hiermee is navorsingsmetodes ondersoek wat in hierdie verwysingsraamwerk gebruik kan word om prosesse en patrone op verskillende vlakke van die gemeenskap te ondersoek.

Met hierdie motivering word daar in hierdie navorsing die implementering van 'n program bestudeer wat daarop gemik is om sosiale verandering in die skoolgemeenskap te fasiliteer.

## 1.5 OORSIG OOR DIE NAVORSING

Die skoolgebaseerde MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram kan gesien word as 'n grootskaalse gemeenskapsintervensie met die oog op die voorkoming van hoë risikogedrag en die verandering in leerders se lewenstyl om die verspreiding van MIV/VIGS te voorkom. Die implementering van die intervensie kan beskryf word as 'n kubernetiese siklus waarin verandering wat plaasvind bydra tot verdere veranderinge in die sisteem. "Such a difference, as it travels undergoes successive transformation in a circuit" (Bateson, 2000, p. 315). Die intervensie kan beskryf word as 'n siklus bestaande uit verandering in die beleid van die nasionale Onderwysdepartement, wat weer aanleiding gee tot verandering in die provinsiale onderwysdepartement, verandering in die skoolbestuur en kurrikula, verandering in die onderwysers se verhoudings met die leerders en klasaanbiedings en verandering in die leerders se lewenstyl. Hierdie veranderinge kan weer verandering in die gemeenskap en verandering in die onderwysbeleid tot gevolg hê. Die veranderingsproses is egter nie 'n liniële proses nie, maar binne die komplekse sisteem is daar interaksieprosesse tussen sub-sisteme wat mekaar wedersyds beïnvloed. Op



elke vlak van die sisteem kan verandering ook beskryf word in terme van meer as een vlak van logiese tipering soos beskryf deur Bateson (1979) en uiteengesit in Paragraaf 2.2.4.3.1. Hieruit blyk die kompleksiteit van die veranderingsproses wat hier bestudeer word.

As deel van die groter proses word verandering in die volgende vlakke in hierdie navorsing ondersoek:

- Die skool as sisteem, bestaande uit 'n groot aantal rolspelers, se aanvaarding en implementering van die intervensie as deel van die skoolkurrikulum. Dit verg 'n proses van verandering in die patroon van interaksie tussen die onderskeie rolspelers en die struktuur van die skool om MIV/VIGS- en lewensvaardighedsopleiding as deel van die kurrikulum te integreer.
- Die doel van die program is om hoë risikogedrag by leerders te voorkom deur hulle te help om nuwe betekenis onderliggend aan gedrag te ontwikkel, veral ten opsigte van verhoudings en seksualiteit. 'n Verdere doelwit is om die individu vaardighede te help ontwikkel wat kan bydra tot die verandering in die organisasie en struktuur van die intrapsigiese prosesse van die individu as 'n sisteem.

Die navorsing is gedoen in die vorm van aksienavorsing en die fokus sou aanvanklik uitsluitlik op 'n uitkomsevaluering gewees het. Met die verloop van die navorsing het die doelwitte egter verander en het die fokus van die navorsing verbreed om ook prosesevaluering in te sluit waarin die kompleksiteit van die funksionering van sisteme in 'n veranderingsproses ondersoek is. Die evaluering van die program het die volgende behels:

- Die implementering van die program in die skoolsisteem is ondersoek uit die perspektief van die onderskeie rolspelers. Die prosesse wat die implementering van die program bevorder en benadeel het, is geïdentifiseer en in die vorm van terugvoer aan die projekbestuur gekommunikeer. Op grond van hierdie terugvoer kon die projekbestuur aanpassings in die implementeringsproses maak om die implementering van die program te fasiliteer.
- As 'n uitkomsevaluering is die verandering in die leerders se kennis, houding en gedragpatrone wat met MIV/VIGS verband kan hou, ondersoek, asook watter betekenis hulle aan die intervensie, aan MIV/VIGS en die skoolklimaat heg.

In hierdie evaluering word die data, verkry uit meervoudige metodes van data-insameling, geïntegreer om vanuit die perspektiewe van die onderskeie rolspelers die impak van die intervensies in die skoolsisteem te evalueer. Die monitering en evaluering van die program het in verskeie fases verloop wat in Hoofstuk 5 uiteengesit word.

Die navorsing het verloop as 'n interaksieproses tussen hoofsaaklik drie sisteme:

- Die navorsingspan en die projekbestuur van die onderwysdepartement as bestuurders van die verandering.
- Die navorsingspan en die skoolgemeenskap met die onderskeie rolspelers in die skool as sub-sisteme.

- Uit die interaksieprosesse binne die implementeringstelsel (die navorsingspan, projekbestuur en die skoolgemeenskap) het 'n kennisstelsel as saamontwikkelende stelsel ontwikkel. Hiervolgens kon die prosesse in die implementeringstelsel verstaan word en terugvoer oor die verloop van die programimplementering gegee word.

In hierdie navorsing word 'n gemeenskapsintervensie gerig op 'n sosiale veranderingsproses gemoniteer. Die interventie word dus gebou op die uitgangspunte van die gemeenskapsielkunde. In Hoofstuk 2 word die uitgangspunte van die gemeenskapsielkunde asook gemeenskapsintervensiestrategieë bespreek. Die leemtes in die teoretiese onderbou van die gemeenskapsielkunde word aangedui en die stelselteorie word ondersoek as epistemologiese raamwerk vir die gemeenskapsielkunde. Die stelselteorie word as teoretiese verwysingsraamwerk vir die huidige navorsing gebruik om die kompleksiteit van gemeenskapsprosesse te verstaan. Gemeenskapsintervensies soos die voorkoming van MIV/VIGS word ook in terme van die stelselteorie verduidelik.

In Hoofstuk 3 word lewensvaardighedsopleiding en voorkoming as gemeenskapsintervensies uiteengesit. Die literatuur oor lewensvaardighedsopleiding en voorkoming word grotendeels gebaseer op 'n liniële denkraamwerk. Die ontwikkelinge binne die voorkomingsbenadering, soos 'n groter klem op welsynsbevordering en groter klem op ekologiese denke, word bespreek. Daar word ook aandag gegee aan hoe die voorkomingsbenadering binne 'n sistemiese raamwerk verstaan kan word, aan die ontwikkeling van voorkomingsprogramme en beginsels wat in ag geneem behoort te word in die ontwikkeling van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme. Die interventie wat in hierdie navorsing bestudeer word, kan teen hierdie agtergrond geëvalueer word. In hoofstuk 3 word hoofsaaklik aandag gegee aan die *inhoud* van die interventie, terwyl daar in hoofstuk 4 aandag gegee word aan die proses van implementering van programme in die skoolstelsel. Programimplementering word gesien as 'n komplekse proses wat deur verskeie fases verloop waarin daar 'n wedersydse interaksie en aanpassing tussen die program en die konteks plaasvind. Die kapasiteit van die stelsel om te verander en die rolle van die onderskeie deelnemers word ook bespreek. Die implementeringsproses van die MIV/VIGS- en lewensvaardighedsprogram in die skole kan teen hierdie agtergrond geëvalueer word.

Die navorsingsmetode wat in hierdie navorsing gebruik word, word in Hoofstuk 5 uiteengesit. Die sistemiese raamwerk word as uitgangspunt gebruik. Binne hierdie raamwerk word aksienavorsing en programmevaluering geïntegreer en van meervoudige data-insamelingsmetodes gebruik gemaak om die perspektiewe van die onderskeie rolspelers op die program te ondersoek. Die onderskeie fases van die navorsing en die navorsingsproses word stap-vir-stap uiteengesit.

In Hoofstuk 6 word die resultate van elke fase van die navorsing uiteengesit. Daar word eers aandag gegee aan die evaluering van die opleiding van onderwysers en die proses van programimplementering. Na die terugvoer aan die projekbestuur is verdere intervensies geloods en die verdere



implementeringsproses is geëvalueer. In die evaluering is 'n situasie-ontleding in geselekteerde skole gedoen en 'n proses- en uitkomstevaluering is gedoen deur die perspektiewe van die onderskeie rolspelers te integreer. In Hoofstuk 7 word die resultate van die ondersoek in terme van die teoretiese raamwerk verduidelik en daaruit word aanbevelings gemaak hoe die programimplementering in die skole gefasiliteer kan word.

Die beoogde bydrae van hierdie navorsing tot die sielkunde as wetenskap is geleë in hoofsaaklik drie areas:

- **Die veld van die toegepaste sielkunde:** Deur die proses van aksienavorsing word 'n bydrae gelewer tot die ontwikkeling van MIV/VIGS-voorkoming onder die jeug.
- **Die ontwikkeling van 'n teoretiese onderbou vir gemeenskapsielkunde:** Gemeenskapsintervensies en voorkomingsprogramme word dikwels geïmplementeer sonder 'n teoretiese onderbou. In die bespreking van die gemeenskapsielkunde word die leemtes en teenstrydighede in die teoretiese onderbou uitgewys en die sistemiese epistemologie word as alternatiewe teoretiese onderbou vir die gemeenskapsielkunde uiteengesit en uitgebou.
- **Metodologiese ontwikkeling:** Op metodologiese vlak word verskeie navorsingsmetodes binne die sisteemteoretiese raamwerk gekonseptualiseer. Die data verkry deur veelvuldige data-insamelingsmetodes word geïntegreer waaruit prosesse en patrone waargeneem kan word.

In hierdie hoofstuk is die agtergrond gegee vir die ontwikkeling van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram in die skole. Die implementering van die program word in hierdie navorsing gemoniteer en geëvalueer in twee onderwysdistrikte. Daar word ook aangedui hoe hierdie navorsing inpas in die nasionale program. In die volgende hoofstuk word die teoretiese onderbou van die studie vanuit die gemeenskapsielkunde met 'n sisteemteoretiese onderbou, bespreek.

## HOOFSTUK 2 TEORETIESE BEGRONDING

“I do not believe that anyone fully knows or can even fully know the processes that account for personal and social change.... Rather, I see social science’s attempts to understand change as providing innumerable partial models of the process” (Keeney, 1983, p. 3).

In hierdie hoofstuk word die gemeenskapsielkunde as onderbou vir die intervensie en die navorsing bespreek. Daar word begin deur die tradisionele veld van die gemeenskapsielkunde, die uitgangspunte, waardes en intervensiemodelle te omskryf. Daar word deurgaans aangedui dat die bestaande teoretiese raamwerke waarbinne die gemeenskapsielkunde bedryf word, sekere leemtes en teenstrydighede toon. Daar word geargumenteer dat die sisteemteorie 'n meer volledige en gepaste teoretiese onderbou vir die gemeenskapsielkunde kan wees. Daar word ook aangedui hoe die sisteemteorie kan bydra tot die verstaan van komplekse gemeenskapsprosesse en die fasilitering van verandering in die gemeenskap.

### 2.1. GEMEENSKAPSIELKUNDE

#### 2.1.1 Inleiding

Gemeenskapsielkunde behels die toepassing van sielkundige beginsels in 'n breë gemeenskapskonteks. Vandaar die wye omskrywings en definisies wat daar vir gemeenskapsielkunde gegee word.

- “Community psychology is about understanding people within their social worlds and using this understanding to improve people’s well-being. It is about understanding and helping” (Orford, 1992, p.vii).
- "Community psychology has evolved to study the effects of social and environmental factors on behavior as it occurs at individual, group, organizational and societal levels" (Heller, Price, Reinhartz, Riger, Wandersman & D'Aunno, 1984, p. 18).
- “Community psychology focuses on social issues, social institutions and other settings that influence groups and organizations. The goal is to optimize the well-being of communities and individuals with innovative and alternative interventions designed in collaboration with affected community members and with other related disciplines” (Duffy & Wong, 1996, p. 11).

Uit hierdie definisies blyk reeds 'n aantal kernaspekte van die gemeenskapsielkunde, naamlik:

- 'n fokus op die mens in wisselwerking met die konteks waarin hy is;
- 'n multi-vlak perspektief wat fokus op die organisasie van die groter konteks wat die interpersoonlike, organisasie- en gemeenskapskonteks insluit;
- klem op welsyn en intervensie, die soeke na alternatiewe strategieë ter bevordering van lewenskwaliteit en

□ die demokratiese werkwyse van samewerking met die gemeenskap en ander dissiplines.

Wat ook uit die definisies blyk, is dat dit gebaseer is op 'n modernistiese lineêl-kousale uitgangspunt en dat die gemeenskapsielkundige gesien word as 'n gesaghebbende wat 'n beherende invloed op die gemeenskap kan hê.

Gemeenskapsielkunde het ontwikkel uit 'n aantal gemeenskapsbewegings wat in die sestigerjare in die Verenigde State van Amerika afgespeel het, naamlik die menseregtebeweging, veldtogte teen armoede, die geestesgesondheidsbeweging, die besef van die omvang van gemeenskapsprobleme en algemene ontevredenheid met die onvermoë van die tradisionele kliniese benadering om die lewenskwaliteit in die gemeenskap te bevorder. Dit het duidelik geword dat mense wat hulp nodig het, dit nie kry nie en dat patologie nie net intern tot die persoon is nie, maar dat die omstandighede waarin mense hulle bevind ook 'n rol kan speel in die ontwikkeling van die probleme wat hulle ervaar. Sielkundiges het die nodigheid ingesien om betrokke te raak in die sosiale vraagstukke van die tyd en meer dienste beskikbaar te stel in die gemeenskap om ook aandag aan die voorkoming van psigiese probleme te gee (Duffy & Wong, 1996; Zax, 1980). Gemeenskapsielkunde het hoofsaaklik ontwikkel as reaksie op 'n aanvraag vir gepaste sielkundige dienste en 'n sosio-politiese aandrang vir die gebruik van sielkunde in die ontwikkeling van onderdrukte groepe (Pretorius-Heuchert, Ahmed & Seedat, 2001).

Hieruit blyk dat die gemeenskapsielkunde veral op twee vlakke van intervensie fokus, naamlik om mense met psigiese probleme in die gemeenskap te identifiseer en hulp te verskaf (sekondêre voorkoming) en om mense se lewenskwaliteit en welsyn te probeer verbeter (primêre voorkomingsvlak). Hoewel die ontwikkeling van die gemeenskapsielkunde aanvanklik gerig was om meer hulpbronne daar te stel om mense met probleme te help, is die ontwikkeling van die vakgebied die afgelope jare hoofsaaklik in die rigting van die bevordering van welsyn. Cowen (2000) se klem op die bevordering van welsyn, eerder as die voorkoming van patologie, weerspieël hierdie tendens. Hierdie verskuiwing kan ook gesien word in Rappaport (1981) se klemverskuiwing vanaf mense se *behoefes* na hulle *regte* in die gemeenskap.

'n Ander ontwikkelingsarea in die gemeenskapsielkunde is 'n groter fokus op die konteks, wat groter groepe en die gemeenskap insluit. Die gemeenskapsielkunde het begin as hulp aan en ontwikkeling van individue en aanvanklik is min navorsing gedoen oor die funksionering van die gemeenskap (Heller, 1989; Keys & Frank, 1987). Gepaard met die ontwikkeling in die sosiale sielkunde (Tajfel, 1981), die tegnologie, die ontwikkeling van die globale ekonomie en die groter bewuswording van die sisteemteorie (Berman, 1996), het die fokus van die gemeenskapsielkunde uitgebrei na groter groepe, gemeenskappe en die makro-sisteem. Trickett (1996, p. 211) skryf egter: "We are still working on the 'community' of community psychology as it involves the intertwining of culture and social context." Prilleltensky en Nelson (1997) is ook van mening dat die gemeenskapsielkunde hoofsaaklik fokus op die mikro- en mesosisteme en dat daar nog nie voldoende aandag gegee is aan verandering in die makro-sisteem om groter sosiale geregtigheid in

gemeenskappe te bewerkstellig nie.

Omdat die gemeenskapsielkunde in die praktyk ontwikkel het om aan die behoeftes van die tyd te voldoen, is daar 'n gebrek aan 'n teoretiese onderbou vir die vakgebied. Dit is 'n ernstige leemte in die veld en kniehalter die ontwikkeling daarvan. Cowen en Gesten (1980, p. 363) skryf twee dekades gelede dat die term gemeenskapsielkunde nie goed verstaan word nie en dat verskillende betekenisse daaraan geheg word: "The field after all, is young, lacks a solid data base and is, quite frankly, still groping to identify promising new approaches." Daarna was dit Rappaport (1987, p. 122) wat geskryf het:

"Community psychologists with a few important exceptions, have paid little attention to the development of a theory. Without theory a field cannot long survive as a scientific enterprise."

Nog 'n dekade later skryf Levine en Perkins (1997, p. 85) steeds:

"Because of its rapid development, community psychology lacked a well-articulated, widely shared conceptual model, a set of theoretical principles that would help in making sense of the field's diversity and in guiding future development."

Die gemeenskapsielkunde gaan steeds gebuk onder die gebrek aan 'n verklaringsmodel wat as uitgangspunt vir navorsing en intervensie gebruik kan word. In hierdie studie word voorgestel dat die sisteemteorie as epistemologiese raamwerk, of manier van weet (Keeney, 1983) vir die gemeenskapsielkunde gebruik word om komplekse prosesse van verandering te verstaan. Die leemtes in die bestaande modelle en teorieë van die gemeenskapsielkunde sal tydens die bespreking daarvan aangedui word en die toepaslikheid van die sisteemteorie vir die beskrywing en verklaring van gemeenskapsielkundige verskynsels sal aangetoon word.

Om 'n uiteeusetting te gee van wat die gemeenskapsielkunde behels, gaan vervolgens aandag gegee word aan die uitgangspunte wat die onderbou van die gemeenskapsielkunde vorm en die intervensiemodelle wat uit die praktyk ontwikkel het en steeds in gemeenskapsintervensies gebruik word. Die ekologiese raamwerk waarop baie van die werk in die gemeenskapsielkunde gebaseer is, word kortliks bespreek en die leemtes daarvan as verklaringsmodel uitgewys.

### **2.1.2 Die uitgangspunte van die gemeenskapsielkunde**

Die ontwikkeling van die gemeenskapsielkunde is in 'n groot mate gerig deur 'n aantal filosofieë en doelwitte wat vervolgens bespreek sal word (Duffy & Wong, 1996; Levine & Perkins, 1997; Orford, 1992; Pretorius-Heuchert *et al.*, 2001; Prilleltensky & Nelson, 1997). Die filosofieë en doelwitte is vervleg en nie duidelik skeibaar nie. Die mensbeskouing en waardes onderliggend aan die uitgangspunte word ook aangedui. Die lineel-kousale denkpatroon, waarin die kompleksiteit van gemeenskapsinteraksies nie altyd verreken kan word nie, is ook duidelik in die beskrywing van die uitgangspunte.



### 2.1.2.1 Onderliggende filosofieë

Enkele filosofieë onderliggend aan die gemeenskapsielkunde is die volgende:

- **Ekologiese perspektief:** Gemeenskapsielkunde het ten doel om menslike gedrag te verstaan in die konteks waarin dit voorkom. Die uitgangpunt is dat die individu en die omgewing in voortdurende wisselwerking is en dat gedrag en die omgewing waarin die gedrag voorkom, onlosmaaklik verbonde is (Orford, 1992). "Human activity does not develop in a social vacuum, but rather it is rigorously situated within a sociohistorical and cultural context of meanings and relationships" (Trickett, 1996, p. 213). Vanuit 'n ekologiese perspektief word die mens dan bestudeer in verhouding met ander mense op verskillende vlakke van die gemeenskap. "The ecological viewpoint requires a concern with the relationships of individuals to each other as a community; as a differentiated social grouping with elaborate systems of formal and informal relationships" (Levine & Perkins, 1997, p. 4). Gemeenskaps-intervensies is daarom ook nie beperk tot die individu nie, maar daar word aanvaar dat verandering in die omgewing ook verandering in die individuele gedrag kan meebring. Die klem is daarom op die mens en sy verhouding met die omgewing.
  
- **Voorkoming:** Voorkomingsintervensies is pro-aktief of gesondheidsopbouend. Die uitgangpunt is "that equipping people with resources to cope effectively is the best of all ways to forestall dysfunction" (Cowen & Gesten, 1980, p. 365). Die doel van voorkomingsprogramme is om mense toe te rus om omgewingstoestand sodanig te verander om welsyn en gesondheid te bevorder (primêre voorkoming) of om hulp te verleen om te voorkom dat sielkundige probleme ernstige implikasies het (sekondêre voorkoming) (Caplan, 1964; Durlak & Wells, 1997a). 'n Voorkomingsperspektief behels 'n aktiewe uitreiking na die gemeenskap eerder as 'n passiewe genesende benadering. Omdat daar nie reglynige verhoudings tussen oorsake en geestesgesondheidsprobleme is nie, is voorkomingsaksies komplekse prosesse en sal in Hoofstuk 3 bespreek word. Die mensbeeld wat hieruit blyk, is 'n humanistiese siening dat die mens potensiaal het en streef na optimale funksionering, maar soms hulp nodig het in hierdie proses. Die mens is self-regulerend en kan sy eie omgewing omvorm en nie net daarop reageer nie (Danish, 1996). Die waarde onderliggend aan voorkoming is die bevordering van welsyn en lewenskwaliteit.
  
- **Respek vir diversiteit:** Respek vir diversiteit behels die waardering vir die mens se vermoë om sy eie identiteit te definieer (Prilleltensky & Nelson, 1997). Volgens Rappaport (1981) lê die krag van 'n gemeenskap in die verskeidenheid perspektiewe van die verskillende lede van die gemeenskap. As diversiteit erken word, kan daar beter oplossings vir probleme in die gemeenskap vanuit die uiteenlopende perspektiewe gegeneer word. Die gemeenskap kan as kollektiewe eenheid beter funksioneer (Trickett, 1996). Die mensbeeld onderliggend hieraan dui daarop dat mense vryheid van



mening en keuse het en daarvoor erkenning behoort te kry.

### 2.1.2.2 Doelwitte van die gemeenskapsielkunde

Die doelwitte van die gemeenskapsielkunde behels hoofsaaklik die volgende:

- **Sosiale verandering:** Die doel van gemeenskapsielkunde is om deur die bestudering van die gemeenskap en intervensies sosiale verandering te fasiliteer om die funksionering van die gemeenskap te verbeter, lewenskwaliteit en sosiale regverdigheid, waarin mense vergelykbare voorregte het, te bevorder (Prilleltensky & Nelson, 1997). 'n Metode waardeur verandering in die gemeenskap gefasiliteer kan word, is aksienavorsing. Aksienavorsing is 'n navorsingsproses gerig op die hantering van bepaalde gemeenskapsprobleme in samewerking met die lede van die gemeenskap (Heller *et al.*, 1984; Walker, 1998). Die aanname is dat verandering moontlik is deur die gemeenskapslede se deelname aan die proses van verandering. Die navorser is nie onpartydig nie - die navorser en die gemeenskap neem deel aan die proses van gemeenskaplike betekenisgewing en die verandering in die konteks. Aksienavorsing beklemtoon die voortdurende prosesse van verandering in die gemeenskap en die moontlikheid van die ontwikkeling van nuwe patrone van interaksie. Dit beklemtoon ook dat verandering net vanuit die gemeenskap self kan plaasvind. Die waardes behels die bevordering van sosiale regverdigheid en kollektiewe waardes - groei en verandering is moontlik as mense saamwerk. Aksienavorsing word in hoofstuk 5 as metode vir die navorsing bespreek.
  
- **Bemagtiging:** Die bemagtiging van 'n individu dui daarop dat die persoon se vermoë om kontrole oor sy eie lewe te hê, bevorder word. In terme van 'n gemeenskap dui bemagtiging op die aanneem van demokratiese beginsels waarin lede van die gemeenskap seggenskap kan hê in besluite wat hulle lewens raak en die vermindering van sosiale toestande wat mense magteloos laat (Prilleltensky & Nelson, 1997; Rappaport, 1981). Om 'n gemeenskap te bemagtig kan die professionele persoon as fasiliteerder optree, terwyl die gemeenskap die vermoë ontwikkel om hul eie oplossings te genereer en beheer oor hul eie sake te neem:

“Neither the victim nor the environment is blamed. Instead, the focus is on creating settings that empower segments of a community to control their own resources” (Levine & Perkins, 1997, p.395).

Die mensbeeld wat hier gereflekteer word, is een van humanisme, dat die mens beheer oor sy lewe het en kan deelneem aan gemeenskapsprosesse. 'n Veranderde rol van die professionele persoon is ook in hierdie doelwit te sien. Die professionele persoon word nie as 'n gesaghebbende beskou nie, maar eerder as 'n fasiliteerder en organiseerder.
  
- **Alternatiewe dienste:** Binne die gemeenskapsielkunde word daarna gestrewe om alternatiewe en

vernuwende dienste aan te bied in die natuurlike omgewing waar mense lewe - in skole, welsynskantore, ontspanningsfasiliteite - nie net in klinieke of hospitale nie. Die fokus verbreed ook: hulp word nie net gegee om sielkundige probleme te hanteer nie, maar om mense te help om hulle lewensomstandighede te verbeter. Vanuit hierdie benadering is die oplossing van probleme nie net geleë in professionele sielkundige dienste nie, maar ook die koördinerings van dienste, die ontwikkeling van sosiale netwerke as hulpbronne en die ontwikkeling van bevoegdheids. Die sielkundige tree in hierdie vorm van dienslewering as opleier, koördineerder, aktivis of konsultant op (Levine & Perkins, 1997; Trickett, 1996). Deur die gebruik van nie-professionele persone as helpers word meer hulpbronne beskikbaar vir mense wat nie normaalweg sielkundige dienste kan bekom nie en dit dra by tot die ontwikkeling van die gemeenskap as geheel. Die mensbeeld wat hieruit blyk, is dat menswees medemenswees beteken en waar mense vir mekaar omgee, is die potensiaal dat gesondheid bevorder kan word. Demokratiese waardes en medemenslikheid is onderliggende aan hierdie doelwit.

- **'n Gemeenskapsgevoel:** 'n Verdere doelwit is om gemeenskappe te help ontwikkel waarin mense vir mekaar omgee. Sarason (1974, p. 157) beskryf die begrip "sense of community" as "an acknowledged interdependence with others, a willingness to maintain this interdependence by giving to or doing for others what one expects from them, the feeling that one is part of a larger dependable and stable structure." Medemenslikheid as waarde word ook hierin beklemtoon en die mens word gesien as in verhouding met ander mense.

Uit hierdie kort bespreking van enkele uitgangspunte van die gemeenskapsielkunde, blyk die onderliggende mensbeskouing wat in 'n groot mate versoenbaar is met die basiese aannames van die sisteemteorie wat in Paragraaf 2.2 bespreek sal word:

- Die mens is in wedersydse interaksie met die groter konteks waarin hy lewe en kan deur die verhoudings met ander mense geken word. Menswees impliseer dan ook medemenswees.
- Die mens is vry om keuses maak en strew na optimale funksionering. Die mens beskik oor bevoegdheids en kan besluite oor sy eie lewe neem. So kan die gemeenskap ook besluite oor gemeenskapsfunksionering neem.
- Die mens heg sy eie betekenis aan sy omgewing en ervaring - daarom is daar meervoudige realiteite en diversiteit.
- Die mens is altyd in 'n proses van verandering en ontwikkeling.

Die waardes wat in die gemeenskapsielkunde beklemtoon word, is hoofsaaklik die volgende:

- medemenslikheid en besorgheid oor mense se welsyn;
- die strew na die verbetering van lewenskwaliteit;
- self-gerigtheid en demokratiese deelname waarin samewerking bydra tot beter funksionering en
- sosiale regverdigheid, gelykheid en die erkenning van diversiteit.

Gebaseer op hierdie waardes, is die rol van die gemeenskapsielkundige dié van deelnemer, fasiliteerder en konsultant. Dit is deur die gebalanseerde uitlewing van hierdie waardes wat die gemeenskapsielkunde kan bydra tot die ontwikkeling van die sielkunde en die funksionering in die gemeenskap.

Die bydrae wat die gemeenskapsielkunde tot dusver tot die sielkunde gemaak het, is grootliks geleë in die uitbreiding van die veld van dienslewering aan mense met probleme (Zax, 1980). Gemeenskapsintervensies kan vanuit twee modelle bespreek word, naamlik die geestesgesondheidsmodel en die sosiale aksiemodel.

### **2.1.3 Intervensiemodelle in die gemeenskapsielkunde**

Die ontwikkeling wat deur die jare in die gemeenskapsielkunde plaasgevind het, is sigbaar in die ontwikkeling van die intervensiemodelle: vanaf 'n fokus op die individu, na hulp aan die gemeenskap of die groter konteks; en die verskuiwing van hulp vir sielkundige probleme, na hulp in die ontwikkeling van gemeenskappe. Die geestesgesondheidsmodel kan gesien word as 'n voorbeeld van 'n vorm van alternatiewe hulp aan individue met probleme, terwyl die sosiale aksiemodel eerder fokus op gemeenskapsontwikkeling. Beide hierdie intervensiemodelle is gebaseer op 'n modernistiese siening, waarin die inset in direkte verhouding met die verwagte uitset gesien word en die sielkundige in 'n gesaghebbende posisie tot die gemeenskap staan. Die tradisionele benaderings sal hier bespreek word, daarna sal die kritiek daarteen aangedui word en in paragraaf 2.2.4.4 sal dit in terme van die sisteembenadering geïnterpreteer word.

#### **2.1.3.1 Gemeenskapsgeestesgesondheidsmodel**

Die model se ontwikkeling het hoofsaaklik begin met die bevindings van die “Joint Commission on Mental Illness and Mental Health” wat tot stand gebring is as deel van die Amerikaanse Wet op Geestesgesondheid van 1955. Weens 'n gebrek aan sielkundige dienste, is aanbevelings gemaak vir die ontwikkeling van uitgebreide gemeenskapsdienste gebaseer op die behoeftes in die gemeenskap (Murrell, 1973; Sarason, 1974). Met 'n politieke onderbou, maar beperkte teoretiese grondslag, is die tradisionele sielkunde bedryf, maar binne gemeenskapstrukture (Murrell, 1973). By die Swampson Konferensie in 1965, wat gesien kan word as die amptelike geboorte van die gemeenskapsielkunde, is uitgangspunte vir die nuwe benadering uitgespel, naamlik 'n voorkomende perspektief en die gebruik van 'n ekologiese benadering (Duffy & Wong, 1996).

Binne die gemeenskapsgeestesgesondheidsmodel word geestesgesondheid gesien as 'n produk van die interaksie tussen die individu en omgewingsfaktore. Geestessiekte word steeds binne die psigiatriese raamwerk van simptome en diagnoses gesien, met die klem op voorkoming, diagnosering en behandeling

daarvan (Ahmed & Pretorius-Heuchert, 2001). Die gemeenskap word in hierdie benadering beskou as 'n geografiese konsep deurdat dienste vir 'n bepaalde geografiese area beplan en gelewer word binne uitgebreide gemeenskapsgesondheidsentrums (Mann, 1978). Van die grootste kritiek teen die gemeenskapsgeestesgesondheidsmodel is dat die professionele persoon steeds as gesaghebbende gesien word en dat dit steeds 'n individuele benadering tot geestesgesondheid bly. Die fokus is op die individu binne die gemeenskap en daar word min aandag aan gemeenskapsprosesse en veranderinge op gemeenskapsvlak gegee. Die interaksie tussen die individu en die omgewing word binne hierdie model verstaan as omgewings- en sosiale kragte wat die ontwikkeling van die mens fasiliteer of verhinder (Appelbaum, 1995). Dit is met ander woorde 'n lineêl-kousale siening dat die omgewing die mens beïnvloed, wat in hierdie model ingesluit word. Die enigste werklike verandering wat binne die gemeenskapsgeestesgesondheidsmodel plaasgevind het, is die aanvaarding van voorkoming as 'n uitgangspunt en die uitbreiding van die hulpverleningstelsel deur van nie-professionele persone binne 'n stelsel van konsultasiedienste in die gemeenskap gebruik te maak. Omdat konsultasie in hierdie navorsing as intervensiestrategie gebruik word, word kortliks daaraan aandag gegee.

#### 2.1.3.1.1 Konsultasie as intervensie

Geestesgesondheidskonsultasie word beskryf as 'n verhouding tussen minstens drie partye:

- 'n spesialis op 'n bepaalde terrein wat hulp verleen of leiding gee;
- 'n persoon in 'n hulpverleningshoedanigheid in die gemeenskap soos 'n onderwyser of verpleegkundige wat 'n invloedryke posisie in die gemeenskap beklee en
- kliënte in die gemeenskap wat hulp van die hulpverlener ontvang (Orford, 1992; Dougherty, 1995).

Die konsultasieverhouding behoort 'n vrywillige en samewerkende verhouding te wees waarin probleme opgelos kan word. Die konsultant is in 'n raadgevende hoedanigheid en die hulpverlener neem steeds besluite oor die bruikbaarheid van die oplossings en wat geïmplementeer kan word in die verhouding met die kliënt (Dougherty, 1995). Gemeenskapskonsultasie behels 'n tweeledige strategie om kennis en vaardighede te versprei na die konsulerende persone en dan *deur* hulle na 'n kliëntepopulasie of die gemeenskap. Caplan stel dit soos volg:

“It assumes that a top-down approach can, through the processes of enhancing and refining consultee skills; improving their judgemental and diagnostic capacities and developing their programmatic planning, result in a corpus of community health workers able to provide hands on, prudent and context appropriate assistance for their community based clients” (Appelbaum, 1995, p.18).

Caplan (1970) beskryf konsultasie as 'n indirekte proses van ontwikkeling en verandering van sosiale strukture. Die waarde van die konsultasiemodel is daarin geleë dat 'n klein aantal konsulerende sielkundiges 'n groot aantal kliënte in die gemeenskap op indirekte wyse kan bereik. Die natuurlike hulpgewers word ook deur die konsultasieproses bemaagtig om in hulle gemeenskappe te help met die

hantering van probleme wat voorkom. Op hierdie wyse kan professionele kennis deursyfer deur 'n netwerk van verhoudings en bydra tot die ontwikkeling van geestesgesondheid in die gemeenskap (Caplan, 1974).

Daar is 'n rykdom van literatuur waarin die waarde van nie-professionele hulpgewers of geestesgesondheidswerkers beskryf word. In 'n verskeidenheid ondersoeke is bevind dat die nie-professionele persoon dikwels net so suksesvol as professionele hulpverleners is (Hattie, Sharpley & Rogers, 1984; Humphreys & Rappaport, 1994). Die sukses van die nie-professionele persoon word veral daaraan toegeskryf dat hy/sy deel is van die gemeenskap wat gehelp moet word, veral as daar oor kulturele grense heen gewerk word. Die sukses van die konsultasieproses en gebruik van geestesgesondheidswerkers hang egter nou saam met die keuring, opleiding en ondersteuning wat hierdie werkers kry (Cowen, Hightower, Pedro-Carroll, Work & Wyman, 1996; Frankel, 1992; World Health Organization, 1989; 1990a).

Gemeenskapsgeestesgesondheidskonsultasie fokus veral op vier konsultasieareas wat in twee kategorieë verdeel kan word:

- Kliënt-gesentreerde en konsultant-gesentreerde konsultasie behels dat die professionele persoon die hulpgewer help om hulp aan 'n bepaalde kliënt te gee of om die hulpgewer se vermoë om hulp te gee, help ontwikkel.
- Programgesentreerde en organisasiekonsultasie behels hulp in die ontwikkeling van gekoördineerde programme van dienslewering en om die ontwikkeling van sosiale beleid te fasiliteer (Caplan, 1970; Dougherty, 1995).

Beide hierdie vorms van konsultasie word in die implementering van die lewensvaardigheidsprogramme in skole gebruik. Die implementering van die programme bly egter die verantwoordelikheid van die onderwysers as hulpverleners.

Deur die gemeenskapsgeestesgesondheidsmodel het nuwe geleenthede tot hulpverlening in die gemeenskap ontwikkel. Smith en Hobbs (1970, p. 34) is baie positief oor die implikasies van die uitbreiding van die hulpverlening en skryf: "If communities rise to this opportunity the implications for mental health and the quality of life are immense." Deur 'n proses van konsultasie kan die sielkundige standhoudende bronne van hulpverlening in die gemeenskap vestig en die hele gemeenskap daardeur help. Die sukses van die konsultasiebenadering hou egter verband met die groot aantal prosesse: die verhoudings tussen die onderskeie partye, die vaardigheidsvlak van die hulpgewer, die ondersteuning van die konsultant en die verwysingsbronne wat in die gemeenskap beskikbaar is en die aanvaarbaarheid van die hulpstelsel vir die gemeenskap (Frankel, 1992). Saam met die teoretiese ontwikkeling in die gemeenskapsielkunde het die rol van die konsultant egter ook verander (Paragraaf 2.2.4.4).



### 2.1.3.2 Die sosiale aksiemodel

Die model het ontwikkel uit die anti-armoede beweging in die VSA en is gerig op die ontwikkeling van mense op die grondvlak in 'n sogenaamde “bottoms up” benadering. Die doel was om mense se omstandighede te probeer verbeter deur die mobilisering en koördinerende van gemeenskapshulpbronne en die stimulerende van self-helptemas en entrepreneurskap in arm gemeenskappe (Mann, 1978). Die fokus was nie meer op individue of hulpinstellings nie, maar op die gemeenskap en ontwikkeling van lewenskwaliteit in die gemeenskap deur kollektiewe aksie.

Die gemeenskap word in die sosiale aksiemodel gesien as geografiese en sosio-politieke konsep. 'n Gemeenskap word beskou as 'n groep mense wat saam bly en dieselfde sosiale en materiële toestande deel - 'n siening van gemeenskap as kollektiewe mag wat 'n sosiale orde in stand kan hou of dit kan verander (Heller, 1989). Gemeenskapsontwikkeling word gedefinieer as 'n proses waardeur toestande van ekonomiese en sosiale vooruitgang ontwikkel word deur die inisiatief en aktiewe deelname van die hele gemeenskap (Levine & Perkins, 1997). In die sosiale aksiemodel word gefokus op die bemagtiging van mense wat beperkte hulpbronne het, en die ontwikkeling van leierskap in die gemeenskappe. Die sosiale beleid en onregverdigde strukture word uitgedaag, druk toegepas om hervormingsaksies te loods in die belang van die gemeenskappe en die herverspreiding van mag om mense se beheer oor hul eie lewens te verhoog (Ahmed & Pretorius-Heuchert, 2001; Jason, 1991; Rappaport, 1981; Sarason, 1974). Strategieë om dit te doen, behels die bewusmaking van die bestaande ongelykhede, betrokkenheid van die gemeenskap, opbou van koalisië en die ontwikkeling van 'n ondersteuningsbasis vir 'n bepaalde saak, konfrontasie en direkte aksie. Die doel is dikwels 'n vorm van politieke of beleidsverandering wat die ontwikkeling in 'n gemeenskap moontlik maak (Jason, 1991; Levine & Perkins, 1997).

Sosiale aksie kan op twee maniere 'n voorkomende effek in die gemeenskap hê:

- Die gemeenskap raak georganiseer en bou die kapasiteit op om moeilike situasies te hanteer.
- Deur hulpbronne en ondersteuningstelsels te ontwikkel, word positiewe aanpassing van gemeenskapslede bevorder.

Die aanname is: “Community change will be accomplished most effectively through participation of local citizens in goal determination and in action” (Levine & Perkins, 1997, p. 396) - een van die beginsels van aksienavorsing. Die veranderingsproses wat in hierdie model voorgestel word, is baie soortgelyk aan die sisteemteorie se siening van verandering soos beskryf in Paragraaf 2.2.4.3.

Geestesgesondheid word volgens hierdie model beoordeel as die funksionaliteit of disfunksionaliteit van gemeenskappe as geheel. In hierdie model word aandag gegee aan die verandering binne sosiale sisteme om geestesgesondheid te bevorder. 'n Gesonde gemeenskap bestaan hiervolgens uit mense wat die vermoë en geleentheid het om oplossings te genereer en geleenthede te benut, kennis het waar en hoe om hulpbronne

te bekom en die trots, optimisme, en motivering om hul saak te bevorder (Levine & Perkins, 1997) - soortgelyk aan die sistemiese siening soos beskryf in Paragraaf 2.2.4.1. Hierteenoor word ongesonde gemeenskappe gesien as hulpeloos en magteloos om iets aan hul eie situasie te doen - dit kan verband hou met strukturele ongelykheid en gemeenskapsvervreemding. Sielkundige en psigiatriese probleme word veral gesien as gesetel in die onvanpaste en destruktiewe sosiale sisteme waarin mense hulle bevind (Jason, 1991; Murrell, 1973) - ook soos vanuit die sisteembenadering.

Hoewel die intervensies vanuit hierdie model soms gesien word as 'n letterlike "war on poverty" (Heller *et al.*, 1984) en vraagstukke rondom vryheid/determinisme en die verskuiwing van magsverhoudings steeds onduidelik is (Appelbaum, 1995), het hierdie model bygedra tot die ontwikkeling van die sielkundige begrip van gemeenskapsprosesse. Deur die sosiale aksiemodel het sielkundiges betrokke geraak by die beleidmakingsproses, bewus geraak daarvan dat die ekonomiese en sosiale strukture verband hou met die ontwikkeling van geestesongesondheid en dat verandering moontlik is deur aksies te loods waarin mense op grondvlak betrokke is (Mann, 1978). Hierdie model ontwikkel ook uit die praktyk en is 'n poging vanuit die sielkunde om die individueel-georiënteerde raamwerk te vervang met 'n sosiaal-georiënteerde raamwerk. Hierdie model fokus op die gemeenskap as 'n groter sisteem en kyk na die rol van organisasies, instellings en wetgewing in die herkonstruering van verandering en sosiale beleid. In hierdie benadering word gefokus op die proses van sosiale verandering (Ahmed & Pretorius-Heuchert, 2001).

Die intervensie wat in hierdie navorsing geëvalueer word, is 'n voorkomende program waarin die projekbestuur van die Onderwysdepartement as konsultante optree vir onderwysers wat die program in die skole implementeer. Omdat 'n sosiale veranderingsproses in die skool nodig is om die program te implementeer, word elemente van die sosiale aksiemodel gebruik. Deur byvoorbeeld 'n komitee in elke skool te verkies wat verantwoordelikheid vir die program aanvaar, word lede uit die skoolgemeenskap betrek by die beplanning en implementering van die intervensie in die skool en kan die skoolgemeenskap beheer oor die implementering van die intervensie neem.

### 2.1.3.3 Kritiek op die intervensiemodelle

Hierdie intervensiemodelle het hoofsaaklik uit die praktyk van die geestesgesondheidsbeweging ontwikkel. Appelbaum (1995) wys op 'n aantal tekortkominge en teenstydhede in die modelle wat hoofsaaklik voortvloei uit epistemologiese en ontologiese vraagstukke wat nog nie vanuit die gemeenskapsielkunde beantwoord is nie. Daar is 'n soeke na nuwe oplossings, maar daar het min verandering plaasgevind in die denke oor gemeenskapsprobleme en tipes oplossings wat moontlik is. Appelbaum (1995, p. 46) stel dit soos volg:

"This is in essence because new remediative and preventative proposals, since they are underpinned by old epistemological tenets, tend to generate the same sort of issues and problems which they



were in effect designed to overcome. In short, they tend to produce more of the same.”

‘n Probleem in die bogenoemde modelle is dat daar vanuit die paradigma van liniële denke gewerk word, waarin daar aangeneem word dat daar direkte verbande bestaan tussen gebeure en wat mense doen, en tussen intervensies en die uitkoms daarvan. Hiervolgens word aanvaar dat die intervensie direkte gevolge in die gemeenskap het. In hierdie benaderings word die outonomie van die gemeenskap, hul unieke betekenisgewing en die kompleksiteit van die gemeenskapsprosesse nie in ag geneem nie en kan dit die effektiwiteit van intervensies benadeel. Die gemeenskap kan byvoorbeeld konsultasiediens as afskeepdiens ervaar en nie as die ontwikkeling van hul hulpbronne nie. Die gemeenskap se betekenisgewing en die mobilisering van hul eie hulpbronne speel eerder 'n rol in die proses van verandering. In ‘n sirkulêre, refleksiewe siening word die realiteit gesien as ‘n ontwikkelende proses waarin daar teenstrydighede opgesluit is en daar altyd alternatiewe interpretasies is (Keeney, 1983). Om die kompleksiteite van gemeenskappe en gemeenskapsintervensie te kan verstaan, is ‘n paradigmaskuif nodig om vir die gemeenskapsielkunde ‘n epistemologiese raamwerk te ontwikkel waarvolgens effektiewe gemeenskapsintervensies beplan kan word. Binne hierdie raamwerk kan intervensiemetodes uit bogenoemde modelle steeds gebruik word.

Binne hierdie modelle word die gemeenskapsielkundige gesien as ‘n buitestaander wat objektief kan waarneem wat in die gemeenskap gebeur, sonder om die impak van die waarneming op die gemeenskapsprosesse in ag te neem. Aannames word dikwels óór die gemeenskap gemaak en aan die gemeenskap toegeskryf, hoewel dit dikwels die konsultant se eie betekenisgewing is. In hierdie modelle word intervensies soms ook voorgestel gebaseer op normatiewe doelwitte - doelwitte hoe dit behoort te wees wat moontlik ekstern tot die gemeenskap kan wees (Fuks, 1998) en besluite word namens die gemeenskap geneem. Die interaksie tussen die konsultant, die intervensie en die gemeenskapsprosesse word nie in ag geneem in die evaluering van intervensies nie. Daar word ook nie aandag daaraan gegee dat die intervensie moontlik kan bydra tot die afhanklikheid en magteloosheid van die gemeenskap of dat verandering juis *nie* in die gemeenskap plaasvind nie (Appelbaum, 1995; Rappaport, 1981). Dit vind veral plaas waar die gemeenskapsintervensie gedoen word vanuit ‘n outoritêre posisie. Die gemeenskap se gebrek aan verandering word dan geïnterpreteer as gesetel in die gemeenskap en as weerstand teen verandering en nie as produk van die interaksie tussen die konsultant en die gemeenskap nie. Die gemeenskap kry dikwels nie die geleentheid om in ‘n samewerkingsverhouding met die konsultant, gedeelde betekenis te ontwikkel om verandering vanuit die gemeenskap te fasiliteer nie (Fuks, 1998).

Die ontwikkeling van die ekologiese benadering waarin klem gelê word op die mens-omgewing-interaksie kan reeds gesien word as ‘n gedeeltelike paradigmaskuif binne die gemeenskapsielkunde. In die ekologiese benadering word veral die kompleksiteit van die prosesse in die gemeenskap verreken.

## 2.1.4 Die ekologiese benadering

“Ecology’ is a fundamental metaphor or analogy in community psychology, embodying both the structure of a scientific paradigm and a specific set of values” (Levine & Perkins, 1997, p.112.). Die aanname word gemaak dat daar genoeg ooreenkomste is tussen die ekologiese biologie en die vraagstukke wat die sielkundige bestudeer, dat die konsepte ook gebruik kan word in die beskywing van sosiale prosesse. Ekologie beteken, as daar na die Griekse oorsprong van die woord teruggegaan word, “the study of houses within which organisms live” (Levine & Perkins, 1997, p.113). Sosiale ekologie verwys dan na die bestudering van die omgewing waarin mense lewe. Kurt Lewin se beroemde vergelyking  $B=f(P,E)$  – gedrag is ‘n funksie van die interaksie tussen persoonlikheid en die omgewing - vorm die grondslag vir die ekologiese benadering tot die gemeenskapsielkunde. Hierdeur beklemtoon hy die interafhanklike verhouding tussen die mens en sy omgewing. Hoewel daar ‘n aantal voorstanders van die ekologiese benadering is wat elk sy bydrae tot die ontwikkeling van die benadering gemaak het, soos Moos (1973), Barker (1968) en Bronfenbrenner (1979), is dit die werk van Kelly en Trickett (Kelly, 1966; Trickett, 1984; Trickett, Kelly & Vincent, 1985) wat die hoeksteen van die ekologiese benadering tot gemeenskappe vorm. Die vier ekologiese beginsels wat gebruik word as die teoretiese hoekstene van die ekologiese raamwerk en waarvolgens sosiale kontekste verstaan en intervensies beplan kan word, word vervolgens bespreek.

### **2.1.4.1 Beginsels van die ekologiese benadering**

Die volgende vier beginsels uit die biologiese ekologie word van toepassing gemaak op sosiale sisteme.

#### 2.1.4.1.1 Interafhanklikheid

Gemeenskappe kan verstaan word as komplekse sisteme wat gekenmerk word deur die interafhanklikheid van die samestellende dele. Hierdie interafhanklikheid kom voor in drie tipes verhoudings, naamlik die verhouding tussen lewende en nie-lewende dele, lewende en ander lewende dele en die strukturele en funksionele dele van die omgewing (Mann, 1978). Die dinamiese interaktiewe skakeling tussen dele “accounts for the tendency of movement in one aspect of a community to reverberate, often differently, throughout other aspects of the community” (Trickett, 1984, p. 267). Die effek van ‘n intervensie kan daarom nie volgens liniële oorsaak-gevolg-verhoudings voorspel word nie. Hierdie beginsel dui ook daarop dat die konsultant en die gemeenskap in ‘n bepaalde interaksieproses is in elke stap van die intervensie en dat hulle mekaar wedersyds beïnvloed. Hierdie beginsel beklemtoon die kompleksiteit van die interaksie tussen dele in ‘n gemeenskap binne ‘n sirkulêre oorsaaklikheidsmodel en lê die grondslag vir ‘n nuwe perspektief op gemeenskapsintervensies. Hierdie beginsel is ook die grondslag van die sisteemteorie, soos bespreek in Paragraaf 2.2.2.

#### 2.1.4.1.2 Die voorsiening van hulpbronne

In die biologiese ekologie dui hierdie beginsel op die kringloop van energieverbruik deur die verskillende lede van die biologiese gemeenskap. Die verhouding tussen die dele van die ekologiese sisteem en die prosesse wat tussen hulle plaasvind word duidelik in die bestudering van hulpbronnuitruiling. (Byvoorbeeld, die voedselketting in die natuur). Hulpbronne in sosiale gemeenskappe is byvoorbeeld geld, tyd, mannekrag en politieke mag. Dit kan ingedeel word op verskeie vlakke soos persoonlike hulpbronne (byvoorbeeld kognitiewe vaardighede, beroepstalente), kollektiewe hulpbronne (byvoorbeeld sosiale netwerke, dienslewingsorganisasies) en makro sosiale hulpbronne (soos verhoudings tussen dienslewingsorganisasies, beleid van die plaaslike regering) (Toro, Trickett, Wall & Salem, 1991).

'n Intervensie in die gemeenskap behels volgens hierdie beginsel die verandering in die manier waarop hulpbronne bekom en gebruik word. Voordat enige intervensie dan moontlik is, is dit nodig om te weet hoe die gemeenskap self hulpbronne ontwikkel, voorsien en gebruik. Dit is nodig om die konteks te verstaan: "Searching out who or what contributes to the development of the setting and where the interpersonal competencies and institutional strengths lie" (Trickett, 1984, p. 267). Hierdie hulpbronne kan dan gebruik word in die veranderingsproses of die gemeenskap kan geleer word hoe om hulpbronne te bekom of te ontwikkel.

Hierdie beginsel verklaar hoekom baie gemeenskapsintervensies nie daarin slaag om die status quo te verander nie. Wanneer die konsultant nie die gemeenskap se werksyfes verstaan nie of nie 'n verandering in die voorsiening en benutting van hulpbronne kan fasiliteer nie, word dieselfde hulpbronne net weer op dieselfde manier gebruik en vind geen verandering plaas nie (Sarason, 1996). Die benutting van tyd en mannekrag in skole kan as voorbeeld gebruik word: 'n Nuwe projek om lewensvaardighede aan leerders te leer word beoog, maar terselfdertyd is daar 'n besnoeiing van mannekrag. Met krimpemde hulpbronne is dit dalk moeilik om programme uit te brei.

#### 2.1.4.1.3 Aanpassing

Elke konteks bevorder sekere gedrag en beperk ander gedrag deur norme, waardes, rolle en geleenthede. Aanpassing beskryf die proses waardeur mense hul werksyfes of gewoontes verander om in te pas by die prosedures daargestel deur die sosiale omgewing of om die beskikbaarheid of verandering in hulpbronne te hanteer (Levine & Perkins, 1997). Dit behels ook die prosedures wat gebruik word om verandering in die konteks te bewerkstellig, waarin mense met hulle bepaalde waardes en werksyfes kan funksioneer. Dit word gedoen deur die formulering van gedrags- en sosiale reëls binne die konteks. Sosiale interaksiepatrone kan gesien word as aanpassingsinteraksies in die bepaalde situasies.

Hierdie beginsel beklemtoon die vryheid en aanpasbaarheid van die mens. Elke mens of gemeenskap pas

aan deur die maak van keuses en die formulering van sosiale reëls binne die omstandighede. Verskillende groepe mense kan dan op verskillende maniere aanpas by 'n bepaalde konteks. Sielkundige probleme word dan gesien as 'n refleksie van die interaksie met die konteks wat aansluit by die sisteemteoretiese siening daarvan (Paragraaf 2.2.4.1).

#### 2.1.4.1.4 Opeenvolging

Omgewings is nie staties nie, maar voortdurend in 'n proses van natuurlike ontwikkeling. Trickett (1984, p. 267) beskryf die beginsel in die biologiese ekologie soos volg:

"Succession provides the orientation for a long-range time perspective on biological communities by assessing how, as time passes and environmental conditions change, new forms of life arise, old forms cease or take a different nature, and the biological community itself develops a new character, with new abilities to evolve under select conditions and new vulnerabilities under others."

Gemeenskappe is hiervolgens dinamies en evolusionêr van aard. Deur ontwikkelingsprosesse in die gemeenskap te bestudeer, kan die gemeenskapsprosesse beter verstaan word. Hierdie beginsel beklemtoon die noodsaaklikheid om die implikasies van intervensies oor die kort- en langtermyn te bestudeer, want interaksie vind voortdurend plaas en verandering hou verband met die balans tussen interne hulpbronne en eksterne gebeure. Verandering mag moontlik eers oor 'n lang tydperk sigbaar wees. Die bestudering van veranderingsprosesse bied ook die geleentheid om die intervensie voortdurend aan te pas volgens die behoeftes in die gemeenskap (Trickett *et al.*, 1985) - soos wat in aksienavorsing gedoen word.

#### 2.1.4.2 **Gebruik van ekologiese beginsels in gemeenskapsintervensies**

Om ekologies te dink, beteken volgens Trickett *et al.* (1985) om mense, situasies en gebeure as hulpbronne vir positiewe ontwikkeling te sien, om die konteks te verstaan en om deur die intervensie gemeenskapshulpbronne te bestuur en te bevorder. Tydens die intervensie ontwikkel 'n konteks waarin die konsultant en die gemeenskap saamwerk in die beplanning en implementering van 'n intervensie. Gemeenskapsbetrokkenheid is nodig omdat die hulpbronne en energie vir verandering in die gemeenskap geleë is. "The goal of this work is to create connections between the intervention and the setting which are strong and durable enough to enable the intervention to endure over time" (Trickett *et al.*, 1985, p. 301). Navorsing en intervensie behels dan 'n langtermyn wederkerige en deelnemende verhouding waarin die huidige funksionering van die gemeenskap eers bestudeer word en hulpbronne dan in 'n proses van aanpassing in die gemeenskap ontwikkel. Intervensies is situasie-spesifiek, wat beteken dat as 'n intervensie in een gemeenskap effektief was, dit nie noodwendig dieselfde uitkoms in 'n ander gemeenskap sal hê nie (Toro *et al.*, 1991).

'n Intervensie is 'n proses van interaksie en gedeelde ervaring tussen die gemeenskap, die navorser en die bevindings waartoe gekom word. Die navorser se taak is om verbande te sien soos wat dit ontwikkel en om geleenthede te gebruik soos dit opduik. "Community research is an intervention into the ongoing flow of community life" (Trickett *et al.*, 1985, p. 284). Die proses van aksienavorsing wat in Paragraaf 5.2.2 bespreek word, neem baie van die beginsels van die ekologiese benadering in die uitvoer van navorsing in ag. Die interafhanklikheids- en opeenvolgingsbeginsel dui op die noodsaaklikheid om die gemeenskap se reaksie op 'n intervensie oor 'n periode te monitor. "A longitudinal focus on research as a catalyst for creating and maintaining resources makes it more likely that any products of the research will endure over time" (Levine & Perkins, 1997, p. 115).

#### 2.1.4.3 Die ekologiese teorie as uitgangspunt vir die gemeenskapsielkunde

Die ekologiese benadering bied 'n alternatiewe raamwerk waarbinne gemeenskapsprobleme en intervensies gekonseptualiseer kan word. Appelbaum (1995) beskou die ekologiese benadering as 'n betekenisvolle skuif na 'n nuwe paradigmatische posisie in die gemeenskapsielkunde. Die interafhanklikheidsbeginsel gee aandag aan die verhouding tussen dele en die konteks in 'n groter geheel. Daar word ook wegbeweeg van die tradisionele reglynige oorsaak-gevolg modelle en aanvaar dat intervensies nie 'n eenduidige effek op 'n gemeenskap het nie (Trickett *et al.*, 1985).

Die ekologiese benadering gaan egter nie ver genoeg om die kompleksiteite in gemeenskapsintervensies te verklaar nie:

- Die benadering maak nie voorsiening vir die verduideliking hoe verandering in die gemeenskap plaasvind nie.
- Die klem val steeds op die invloed van die omgewing op gedrag en nie op die sirkulariteit van prosesse nie.
- Die proses van individuele en gedeelde betekenisgewing is nie deel van die benadering nie.
- Die impak van die konsultant in die proses van intervensie word nie in in ag geneem nie.

Appelbaum (1995, p.72) som die waarde van die ekologiese benadering in die gemeenskapsielkunde soos volg op:

"Whilst it is able to lead community psychology along the bridge towards new epistemological territory (towards a new way of understanding and knowing), it has not provided community psychology with a sufficiently clear map of the new territory to enable it to, at some stage, cross the bridge towards the realisation that knowing is indeed being and that the territory becomes indeed synonymous with the map."

Dit dui daarop dat die epistemologiese uitgangspunt van die ekologiese benadering steeds beperk is en nie ruimte gee vir die konsep meervoudige realiteite nie (ekosistemiese prosesse) en ook nie kan erkenning



gee aan die konsep van gedeelde betekenisgewing aan die realiteite nie (sosiaal konstruksionisme).

Omdat daar in die gemeenskapsielkunde met komplekse interaksiepatrone tussen veelvuldige rolspelers op veelvuldige gemeenskapsvlakke gewerk word, en die huidige teorieë nie voldoende is om die kompleksiteite wat in die gemeenskap waargeneem word, te verstaan nie, word die moontlikheid om die sisteemteorie as epistemologiese raamwerk vir die gemeenskapsielkunde te aanvaar, ondersoek. In die bespreking van die sisteemteorie word veral aandag gegee aan die beskouing van die gemeenskap as 'n self-regulerende netwerk van verhoudings en die implikasies wat dit vir gemeenskapsintervensies het.

## 2.2 SISTEEMTEORETIESE UITGANGSPUNT

Hoewel die ekologiese benadering reeds klem lê op sleutelaspekte van die sisteemteorie, soos interafhanklikheid, aanpassingsprosesse en die opeenvolging van gebeure, word die sisteemteorie onderlê deur 'n ander epistemologiese raamwerk. Bateson (1979) beskryf 'n epistemologiese raamwerk as die stel reëls waarvolgens 'n navorser die aard van die realiteit definieer. Dit gee dus 'n aanduiding van die manier van dink oor die realiteit, aard van kennis ingewin en tipe besluite wat geneem word. Sisteemdenke beweeg weg van die eenvoudige en enkelvoudige oorsaaklike verhoudings en meganistiese denke onderliggend aan die tradisionele gemeenskapsielkunde en fokus op sirkulariteit, die kubernetika, patrone van interaksie en veranderingsprosesse (Appelbaum, 1995).

Die sisteemteorie het 'n lang ontwikkelingsgeskiedenis as 'n interdisiplinêre epistemologiese raamwerk (Capra, 1997). Die sisteemteorie word gebou op 'n verskeidenheid aannames en eienskappe van sisteme wat veral in die natuurwetenskappe waargeneem is, maar ook oortuigend in sosiale sisteme gebruik kan word (Bateson, 1979; Capra, 1997; Hanson, 1995; Keeney, 1983). Binne die sisteemteorie was daar 'n aantal ontwikkelinge waarin veral die verhouding tussen die waarnemer of navorser en die waargenome of die gemeenskap ontwikkel het. In die algemene sisteemteorie of eerste-orde kubernetika word die rol van die navorser gesien as waarnemer van die prosesse wat buite hom gebeur en word die prosesse wat in die gemeenskap plaasvind, beskryf (Miller & Miller, 1992). In die ekosisteemteorie of tweede-orde kubernetika word die konsep van meervoudige realiteite aanvaar en die rol van navorser as deel van die navorsingsstelsel erken (Bateson, 2000; Keeney, 1983). Deur waar te neem vorm die navorser 'n konsepsie van die prosesse in die gemeenskap wat geïnterpreteer word in terme van die navorser se eie verwysingsraamwerk. 'n Verdere ontwikkeling was dié van die sosiale konstruksionisme waarvolgens die konsep van gedeelde realiteite tussen groepe beklemtoon word (Gergen, 1994). In hierdie navorsing word hoofsaaklik die ekosistemiese perspektief asook aspekte van die sosiale konstruksionisme gebruik as uitgangspunt.

In die volgende paragrafe word die uitgangspunte van die sisteemteorie uiteengesit en ondersoek hoe die

sisteemteoretiese beginsels as teoretiese begronding in die gemeenskapsielkunde van waarde kan wees.

### 2.2.1 Die waarnemer is deel van die waarneming

Een van die aannames van die ekosistemiese epistemologie is dat die soeke na kennis binne 'n konteks plaasvind en dat die waarnemer aktief deelneem aan dit wat hy waarneem. Die wêreld word gesien as 'n komplekse geheel waarin die navorser onderskeide maak, grense trek en betekenis heg aan aspekte van die groter geheel. Keeney (1983, p. 2) beskryf die verwantskap van die waarnemer en die waargenome soos volg:

“There is no direct correspondence between an event occurring ‘outside’ of us and our inner experience of it. The world as each one of us knows it is entirely constructed by ourselves.”

Hierdie siening weerspieël 'n radikaal sosiaal-konstruktivistiese siening, maar maak tóg die punt dat die navorser waarneem wat hy kan of wil waarneem of wat sy teoretiese verwysingsraamwerk hom toelaat om waar te neem. Dit wat waargeneem word, hou daarom verband met die waarnemer en sy verwysingsraamwerk - dit is *konstruksies* oor die realiteit en nie die realiteit self nie (Bateson, 1979). In die verhouding tussen die navorser en die gemeenskap wat nagevors word, vorm daar dan gedeelde konstruksies oor die realiteit (Gergen, 1994) waarin begrip vir die konteks ontwikkel. Hiervolgens is objektiewe waarneming nie moontlik nie en is die waarnemer deel van dit wat hy waarneem. Die uitgangpunt van die navorser en die gedeelde konstruksies wat gevorm is, moet daarom in ag geneem word in die resultate wat gekry word. Vir die wetenskap is die etiek van die waarneming, hoe die waarnemer deelneem aan die waargenome en die verantwoordelikheid waarmee waarnemings gemaak word, daarom van belang (Keeney, 1983).

In die wetenskaplike beskrywing gaan dit eerder om “seeing worlds of meaning rather than a single world – a way rather than the way” (Hanson, 1995, p. 85). In sisteemdenke word wetenskaplike kennis gesien as 'n netwerk van idees wat soos volg deur Capra (1997, p. 40) beskryf word:

“Nature is seen as an interconnected web of relationships, in which the identification of specific patterns as objects depends on the human observer and the process of knowing. This web of relationships is described in terms of a corresponding network of concepts and models, none of which is any more fundamental than the others.”

Alle konsepte en teorieë is daarom beperk en relatief, daarom is 'n eenduidige en volledige beskrywing van die realiteit nie moontlik nie. In die bestudering van enige situasie kan al die fasette van die konteks egter nooit ingesluit word nie, want daar is te veel. Wetenskaplike kennis kan daarom gesien word as benaderde beskrywings van die realiteit (Capra, 1997). Deur die epistemologiese raamwerk van die sisteemteorie kan die navorser bepaalde waarnemings oor die gemeenskap maak, prosesse en patrone bestudeer as benaderde beskrywing van die realiteit.



## 2.2.2 Die gemeenskap as 'n netwerk van verbandhoudende verhoudings

'n Gemeenskap kan volgens die sisteemteorie gesien word as 'n netwerk van verbandhoudende verhoudings. Waar die gemeenskap tradisioneel gedefinieer is as 'n geografies-gelokaliseerde konkreetheid, gee hierdie benadering erkenning daarvoor dat die blote definiëring van 'n deel van die werklikheid as 'n sisteem, 'n proses is wat verband hou met die navorsers se definiëring van dit wat bestudeer word. Die gemeenskap kan dan gesien word nie net as individue, rolle of gebeure nie, maar as sisteme van kommunikasie wat in 'n proses van interaksie, produksie en verandering is (Appelbaum, 1995). Wiener (1948, p. 24) het in sy oorspronklike denke oor die kubernetiese prosesse die sosiale sisteem beskryf as 'n organisasie "that is bound together by a system of communication, and that it has a dynamics in which circular processes of a feedback nature play an important role."

Soos in die ekologiese benadering word die klem geplaas op die geheel en die interafhanklike verhoudings tussen dele van die geheel. 'n Sisteem kan 'n fisiese entiteit wees, begrens deur konkrete grense. 'n Sisteem kan ook 'n konseptuele entiteit wees waar die grense abstrak en deur die waarnemer gepuntueer is. Volgens Capra (1997, p. 27) beteken 'n sisteem of netwerk "an integrated whole whose essential properties arise from the relationships between its parts". Sisteemdenke dui dan op die verstaan van 'n verskynsel binne die konteks van die groter geheel – dit gaan oor die verbande en verhoudings tussen dele binne die sisteem en met die groter konteks. Die eienskappe van die sisteem is geleë in die organisasie van die dele, dit wat uit die interaksie en verhouding tussen die dele na vore tree, maar nie teenwoordig is as die dele uitmekaargehaal word nie. Die eienskappe van byvoorbeeld die skool as sisteem, is nie net geleë in die leerders, leer materiaal en onderwysers nie, maar in die interaksie tussen die onderwysers en leerders binne die opvoedkundige konteks. 'n Sisteem is dus 'n funksionele geheel wat saamgestel word uit 'n aantal komponente of subsysteme wat, wanneer hulle saamgegroepeer word, 'n vlak van organisasie genereer wat fundamenteel verskil van die organisasie van ander groeperinge. Omdat hierdie komponente of subsysteme met mekaar en die geheel verband hou, beteken dit dat enige verandering in 'n komponent ook verandering in die groter geheel tot gevolg kan hê. Soos bespreek in die ekologiese benadering, is daar nie sprake van enkelvoudige oorsaak-gevolg veranderinge volgens sistemiese denke nie (Hanson, 1995).

Capra (1997) beskryf alle lewende sisteme as deel van 'n geïntegreerde geheel waarin alle verskynsels fundamenteel interafhanklik is en deel vorm van groter wordende netwerke. "An outstanding property of all life is the tendency to form multi-levelled structures of systems within systems" (Capra, 1997, p. 28). Op elke vlak van kompleksiteit het die verskynsel ander eienskappe en is daar reëls en prosesse wat nie noodwendig op laer vlakke van organisasie van toepassing is nie. Elkeen van die dele vorm 'n selforganiserende geheel met betrekking tot sy dele, maar is terselfdertyd deel van 'n groter geheel. "Since living systems at all levels are networks, we must visualize the web of life as living systems

(networks) interacting in network fashion with other systems (networks)” (Capra, 1997, p. 35). Die gemeenskap kan dan hiervolgens gesien word as ‘n hiërargiese ordening van netwerke.

Die organisasie van groterwordende sosiale sisteme soos voorgestel deur Bronfenbrenner (1979) kan hier as voorbeeld van netwerke in die gemeenskap gebruik word. Hy beskryf die omgewing in vier vlakke waarin die hoër vlakke die laer vlakke insluit. Die mens vorm hiervolgens deel van en is in voortdurende interaksie met die verskillende vlakke van die sosiale sisteem. Die vlakke is:

- die mikrosisteem soos die gesin en die skool waarmee die individu direkte interaksie het (byvoorbeeld gesinsinteraksies, verhouding met onderwysers en vriende);
- die mesosisteem wat die verhoudings tussen die onderskeie mikrosisteme insluit (byvoorbeeld sosiale programme en beleid wat verskeie mikrosisteme raak, die interaksie tussen onderskeie mikrosisteme);
- die eksosisteem of gemeenskaps- en omgewingsvlak (byvoorbeeld mediese hulp, die onderwysdepartement, ontspanningsgeriewe) en
- die makrosisteem wat groot en komplekse verhoudingspatrone behels (byvoorbeeld sosio-ekonomiese toestande, kulturele definiëring van gedrag).

Hiervolgens kan die gemeenskap volgens verskillende vlakke gekonseptualiseer word en elke vlak is in 'n netwerkverhouding met elke ander vlak. Blocher (1987, p.120) beskryf die gemeenskap as “complex human systems that depend on collective and cooperative efforts to achieve their objectives. They are formal organizations of organizations. The patterns of organization of the communities people form to meet their needs have almost an infinite variety.”

Die goedfunksionerende gemeenskap kan beskryf word as in 'n saamontwikkelende verhouding (“co-emerging”) met die groter konteks waarin dit voorkom (Hanson, 1995). Dit beteken dat veranderinge in die een netwerk saamhang met veranderinge in die ander netwerk. Goedfunksionerende gemeenskappe is ingeskakel by 'n wye verskeidenheid ander netwerke wat hulpbronnuitruiling moontlik maak. Waar gemeenskappe nie in voortdurende wisselwerking met die groter konteks of ander netwerke is nie, kan daar 'n gebrek aan kommunikasienetwerke, inligting en hulpbronnuitruiling wees en kan 'n gemeenskap se voortbestaan bedreig word (Dell, 1985; Swanepoel, 1992). Die hoë voorkoms van MIV/VIGS in areas waar daar ondervoorsiening van hulpbronne is, kan moontlik 'n aanduiding daarvan wees dat hierdie gemeenskappe nie in 'n saamontwikkelende verhouding met die groter konteks is nie. Prosesse in hierdie gemeenskappe gaan moontlik nie gepaard met inligtingsverspreiding en mediese sorg wat in die groter konteks ontwikkel nie.

Die gemeenskap kan dus deur die navorser gepunktueer word as ‘n netwerk van kommunikasiepatrone wat op verskillende vlakke van kompleksiteit gekonseptualiseer kan word. Die komponente binne die gemeenskap vorm netwerke van verhoudings wat in interaksie met mekaar en die groter konteks is. Om die funksionering van gemeenskappe as sisteme te verstaan, is die eienskappe van selfregulering en

outonomiteit essensieel. Dit word vervolgens bespreek.

### 2.2.3 Gemeenskappe as selfregulerende en outonome sisteme

Om die funksionering van 'n sisteem of netwerk te verstaan, is dit nodig om die kubernetiese siklusse, selfregulering en die outonomiteit van sisteme te verstaan as prosesse wat die voortbestaan en organisering van sisteme reguleer.

#### 2.2.3.1 Selfregulering

“Cybernetics suggests that all change can be understood as the effort to maintain some constancy and all constancy as maintained through change” (Bateson, 2000, p. 17). In sisteme is daar konstante verandering om die sisteem in balans te hou en daarom kan stabiliteit en verandering nie van mekaar geskei word nie – dit is soos die twee kante van dieselfde sistemiese munt. Keeney (1983) stel voor dat die term homodinamika gebruik word om die proses tussen stabiliteit en verandering te beskryf. Die konsep word beskryf as die selfregulerende meganisme van sisteme wat die sisteem toelaat om homself te handhaaf in 'n posisie van dinamiese balans, fluktuierend tussen bepaalde grense (Capra, 1997). Die sisteem neig dan altyd na 'n toestand van ewewig. Die voorbeeld van 'n koorddanser wat homself op 'n tou balansseer, kan gebruik word om die konsep te verduidelik. As die persoon se balans verminder, keer hy dat hy val, deur 'n beweging na die teenoorgestelde kant te maak. As daar dan te ver na die ander kant beweeg word, moet 'n verdere korreksie gemaak word, totdat sy balans weer herstel word. Die persoon beweeg dan voortdurend heen en weer tussen bepaalde grense om in balans te bly.

Hierdie proses van selfregulering van 'n sisteem word moontlik gemaak deur die kubernetiese proses wat deur Wiener (1948) beskryf word as die wetenskap van beheer en kommunikasie. Volgens die kubernetiese proses word terugvoer oor die huidige funksionering van die sisteem weer as inset in die sisteem gebruik. Sou daar 'n verskil wees tussen die huidige en die beoogde funksionering, is korrektiewe optrede deur die sisteem moontlik. Die koorddanser kry byvoorbeeld elke oomblik terugvoer oor sy huidige balans op die tou wat hom in staat stel om 'n aksie uit te voer om die balans te herstel. Die proses van terugvoer stel die sisteem in staat om 'n dinamiese balans te handhaaf (Capra, 1997). Volgens Bateson (1979) word die meerderheid lewende, ekologiese en sosiale prosesse beheer deur soortgelyke terugvoerprosesse.

Twee tipes terugvoer word gedefinieer, naamlik negatiewe en positiewe terugvoer wat 'n aanduiding gee van die relatiewe rigting van verandering:

- Negatiewe terugvoer of selfbalansering bring die sisteem weer terug na 'n balansposisie en help sisteme om hulself te handhaaf binne die konteks.
- Hierteenoor is positiewe terugvoer self-versterkend deurdat die oorspronklike afwyking van die

balansposisie vergroot word. Verandering bly dus in dieselfde rigting plaasvind as wat reeds voorkom en kan 'n ongekontroleerde eskaleringseffek tot gevolg hê wat die voortbestaan van die sisteem kan bedreig. Positiewe terugvoer dra ook by tot verandering van patrone in die sisteem en dra by tot die sisteem se oorlewing in 'n veranderde omgewing (Hanson, 1995). (Positiewe terugvoering kan moontlik in 'n breër perspektief gesien word as deel van 'n groter patroon van negatiewe terugvoer. Die perspektief hang van die waarnemer se punktuasie van die sisteem af (Bateson, 1979)).

'n Balans tussen positiewe en negatiewe terugvoer is nodig vir aanpassing van sisteme binne die breër konteks. Die sisteem kan hierdeur sy funksionering reguleer deur dit in balans te hou of verandering aan te bring om steeds die organisasie te behou te midde van verandering in die groter konteks. Dit bring mee dat oorsaaklikheid nie as lineêl, maar as rekursief, interaktief en kontinuu gesien word. In sosiale sisteme impliseer dit dat waardeoordeel en blamering uitgeskakel word, omdat daar nie direkte en eenduidige oorsake aangedui kan word nie. Die klem val op die bestudering van die terugvoerprosesse wat verandering of stabiliteit tot gevolg het (Hanson, 1995).

Benewens terugvoer wat aandag aan die verlede en die hede as tydsgedimensies gee, kan die toekoms as tydsgedimensie ook huidige gedrag reguleer. Dit behels vooruitvoer wat verwys na die wyse waarop 'n sisteem reageer op grond van toekomsverwagtings. Dit behels pro-aktiewe optrede wat 'n sisteem gereed maak vir toekomstige aksie en om 'n bepaalde einddoel te bereik (Ford & Lerner, 1992). Ford (1987, p. 69) beskryf die kombinasie van terugvoer en vooruitvoer soos volg:

“When feedback and feedforward are combined, a dynamic control system potential emerges that can combine information about past, present, and projected future events to guide the flow of its current activity in a variable environment to either maintain or alter its current steady states.”

Vooruitvoer kom veral ter sprake as oor voorkoming en doelgerigte verandering in die gemeenskap gepraat word en word in Hoofstuk 3 bespreek.

In sosiale sisteme speel die sirkulêre proses van terugvoer ook 'n groot rol en kan moontlik gebruik word in die bestudering van gemeenskapsprosesse. Waar die terugvoering oor huidige funksionering in die sisteem gebruik word om die funksionering van die sisteem te verander, kan dit beskou word as 'n leerproses (Keeney, 1983). Selfregulering in die gemeenskap dui daarop dat gemeenskappe waar daar aktiewe netwerke van kommunikasie is, uit die foute wat hulle maak kan leer, want die gevolge van die foute sal deur die gemeenskap versprei en deur 'n proses van terugvoer na die oorsprong terugkeer. So kan die gemeenskap verander, homself reguleer en organiseer. Hoewel hierdie self-reguleringsproses teoreties moontlik is, is verandering in gemeenskappe 'n stadige proses, vind leer nie altyd plaas nie en is daar baie ander prosesse van toepassing in die funksionering van die sosiale sisteem wat self-regulering kan benadeel. Die MIV/VIGS epidemie kan as voorbeeld gebruik word. Die terugvoeringsproses oor die verspreiding van die virus is 'n stadige proses, aangesien daar eers na 'n lang inkubasieperiode tekens van siekte is. Hierdie lang terugvoersiklus het die gemeenskap se reaksie op die siekte met bykans twee

dekades vertraag. Die verhoogde voorkoms van MIV/VIGS-sterftes en die uitgebreide kommunikasie oor die epidemie, dien as terugvoer oor die huidige situasie wat 'n bewustheid in die gemeenskap vir die probleem kan meebring. Hoewel daar verskeie korrektiewe maatreëls beplan word (Department of Health, 2000b), is verandering 'n stadige proses en is daar verskeie prosesse op persoonlike, sosiale, kulturele, ekonomiese en politieke vlakke wat 'n rol kan speel in die gemeenskapsveranderingsproses.

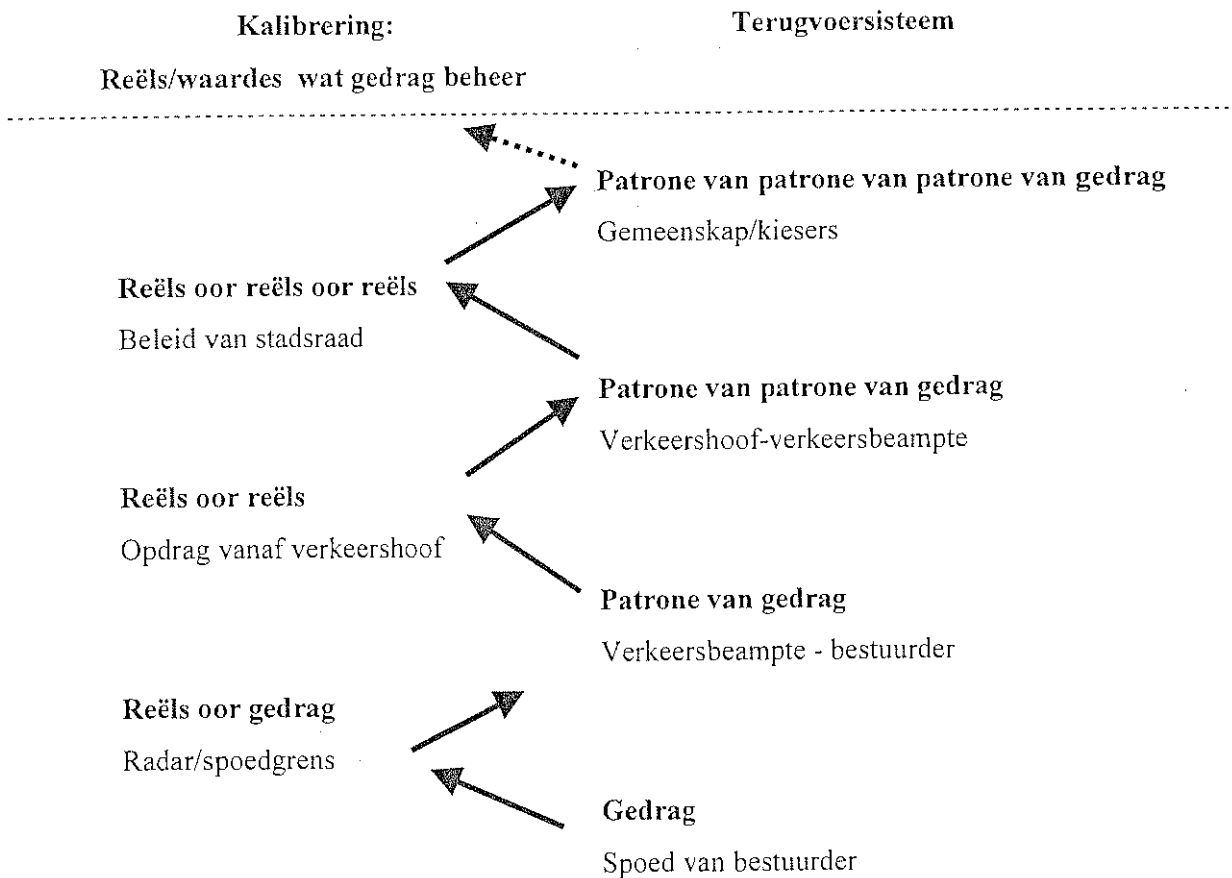
'n Ander eienskap van selfregulerende sisteme wat moontlik die tot-dusver-stadige-reaksie op die MIV/VIGS-epidemie kan verduidelik, is Bateson (2000) se beskouing dat sisteme versteurings probeer teëwerk om stabiliteit te behou. As die versteuring van so 'n aard is dat dit nie maklik in die sisteem geassimileer kan word sonder grootskaalse interne herstrukturering nie, kan die selfkorrektiewe sisteme dit probeer omseil, soos om die "oë" toe te maak vir die waarheid of dit nie deel van die proses van persepsie te maak nie. "Disturbing information can be framed like a pearl so that it doesn't make a nuisance of itself" (Bateson, 2000, p. 435). Die sisteem kan dus die inligting kry, maar kan self besluite neem hoe die inligting hanteer gaan word of nie. Dit is wat moontlik gebeur met die terugvoering oor die MIV/VIGS-epidemie.

#### 2.2.3.1.1 Hoër-orde terugvoeringsprosesse

Wiener (aangehaal in Keeney, 1983) stel voor dat daar verskillende vlakke van terugvoer en terugvoerkontrole is wat die stabiliteit en verandering in 'n sisteem kan reguleer. Waar eenvoudige terugvoer 'n veranderlike se funksionering kan reguleer, behels hoër-orde terugvoering die interaksie wat die funksionering van 'n ander terugvoeringsiklus kan beheer. Hierdie hoër-orde terugvoeringsisteme kan voorgestel word in die vorm van die vlakke van logiese tipering - 'n komplekse multi-vlak voorstelling van prosesse en die klassifikasie daarvan. Bateson (1979) beskryf dit as 'n manier om na die prosesse tussen veelvuldige vlakke van funksionering te kyk.

Om die onderskeie vlakke van terugvoersiklusse te verduidelik, kan Bateson (1979) se voorbeeld van 'n motorbestuurder wat die spoedgrens oorskry, as voorbeeld gebruik word. Die motorbestuurder oorskry die spoedgrens en aktiveer daardeur die radarsensor van die verkeersbeampte. Die opdrag/reëls waarbinne die verkeersbeampte optree (kalibering), is dat hy 'n boete gee aan almal wat die spoedgrens oorskrei (selfregulerende sisteem in terme van verkeerspoed). Hierdie opdrag/kalibering wat die optrede van die verkeersbeampte reguleer, word gestel deur die plaaslike verkeershoof se opdrag aan die verkeersbeampte (tweede-orde terugvoersisteem). Die opdrag aan die verkeersbeampte word gebaseer op die beleid van die stadsraad om paaie veilig te hou (derde-orde terugvoersisteem), wat in stand gehou word deur die kiesers of die gemeenskap se verkiesing van die stadsraad (vierde-orde terugvoersisteem). Dit kan voorgestel word in terme van die vlakke van logiese tipering in Figuur 2.1.





Figuur 2.1 Hoër-orde terugvoersisteme

In hierdie voorbeeld word aangedui hoe 'n proses van interaksie gereguleer kan word deur verskeie vlakke van hoër-orde terugvoeringsisteme wat elk 'n eie sikliese terugvoersisteem vorm. Elke terugvoersisteem funksioneer volgens bepaalde reëls, (wat as kalibrering bekendstaan) wat die terugvoerprosesse reguleer. In die interaksie tussen verskeie vlakke van terugvoeringsisteme, reguleer die hoër-orde sisteme die laer-orde sisteme. Hoewel hierdie regulering in sommige situasies eenduidige beheer kan behels, kan dit aangevoer word dat daar meestal in sosiale sisteme nie eenduidige beheer oor interaksieprosesse is nie, maar dat die sisteem steeds self kan bepaal of daar binne die grense opgetree gaan word of nie. Bateson (2000) beklemtoon dit dat geen deel van 'n sisteem totale beheer kan uitoefen in die sisteem waarvan dit deel is nie. Byvoorbeeld, hoewel die motoris bewus is van die spoedgrens (reëls vir gedrag) en die moontlikheid van verkeerskaartjies (hoër-orde reguleringsmaatreëls), is dit die betekenis wat hyself aan beide prosesse heg (interne prosesse) wat die deurslag gaan gee oor hoe vinnig hy gaan ry. In sosiale sisteme kan daar ook interaksie wees tussen die onderskeie vlakke van terugvoeringsisteme. Die motoris kan byvoorbeeld vertoë rig dat die boete teruggetrek word of motoriste kan deur massa-aksie daarop aanspraak maak dat die verkeersbeleid verander word. Hoër-orde terugvoeringstelsels reguleer dus interaksieprosesse, maar ontnem sisteme nie van hul outonomieit nie. (Outonomieit word in Paragraaf 2.2.3.2 bespreek).



Hoër-orde terugvoer oor patrone van interaksie of oor 'n sosiale beleid dra by tot die handhawing of verandering van sosiale organisasies. Verandering in die rigting van leer, aanpassing en evolusie groei uit 'n proses van hoër-orde kontrole, omdat self-regulering in hierdie sisteme gekontroleer word. "For the survival and co-evolution of any ecology of systems, feedback processes must be embodied by a recursive hierarchy of control circuits" (Keeney, 1983, p.71). Waar daar nie hoër-orde kontrole is nie (terugvoer oor die terugvoer), kan dit ongekontroleerde eskalering van gedragsprosesse tot gevolg hê wat uiteindelik die sisteem se bestaan kan bedreig. Byvoorbeeld, waar daar nie 'n verkeershoof is wat die gedrag van die verkeersbeampte kontroleer nie, kan die verkeersbeampte nalaat om die spoedbeperking toe te pas en boetes te gee, wat beteken dat daar geen kontrole oor die motorbestuurders se spoed is nie. Dit kan die proses van gedeelde betekenisgewing wat mense aan spoed en padveiligheid heg, verander wat weer die veiligheid van die paaie kan benadeel.

Die doel van intervensies in die gemeenskap, wat ook 'n vorm van hoër-orde terugvoersisteem is, is om die verskillende vlakke van terugvoerprosesse te identifiseer en terugvoerprosesse te aktiveer wat die versteurde ekologie in staat stel om selfkorreksie aan te bring.

### 2.2.3.2 Outonomieit en self-organisering in sisteme

Outonomieit is 'n eienskap van alle lewende sisteme. "A system's highest order of recursion or feedback process defines, generates and maintains the autonomy of a system ... Autonomy refers to the maintenance of a system's whole" (Keeney, 1983, p. 84). Die begrip outonomieit kan verduidelik word aan die hand van Maturana en Varela (1987) se onderskeid tussen patroon van organisasie en struktuur as komplementêre prosesse binne sisteme. Die organisasie, struktuur en proses as essensiële eienskappe van lewende sisteme is interafhanklik van mekaar en kan as drie onskeibare perspektiewe op die sisteem gesien word (Capra, 1997).

- Die **organisasie** van 'n sisteem is hiervolgens die samestelling van verhoudings tussen die komponente van die sisteem wat die essensiële eienskappe daarvan bepaal (Capra, 1997). Hierdie abstrakte verhoudings tussen dele gee aan die sisteem sy bepaalde identiteit as behorende tot 'n bepaalde kategorie of groep (byvoorbeeld 'n blom, 'n mens, 'n skool). Indien die organisasie van 'n sisteem sou verander, verander die identiteit van daardie sisteem. Byvoorbeeld, die onderrigsisteem is georganiseer in terme van 'n gesags- en vertrouensverhouding tussen 'n onderwyser en leerders. Sou hierdie verhouding verander, kan die identiteit van die onderrigsisteem verander. Prosesse in die sisteem is daarop gerig om die organisasie van die sisteem te behou.
- Die **struktuur** van 'n sisteem is die komponente waaruit die sisteem bestaan en die eienskappe van hierdie komponente. Volgens Maturana (in Capra, 1997) bepaal die struktuur van 'n sisteem met

watter gebeure die sisteem binne sy konteks in interaksie kan tree, sowel as hoe die sisteem tydens elk van hierdie interaksies optree. Daar kan verskillende strukture wees binne dieselfde organisasie. Die struktuur van 'n sisteem is ook nie staties nie en by lewende sisteme kan dit in elke interaksie verander - dit maak groei en aanpassing moontlik (Dell, 1985). Die dinamiese aard van lewende sisteme is hierin opgesluit. Byvoorbeeld, die onderrigsisteem bestaan uit leerders, onderwysers en leer materiaal. Die leerders wissel elke jaar en verskillende leerinhoudes kan aan leerders oorgedra word, terwyl dit steeds 'n onderrigsisteem bly.

- Die **proses** as derde komponent van 'n lewende sisteem, word dan gedefinieer as die skakel tussen die organisasie en die struktuur van die sisteem en behels die patroonmatige verandering wat hoofsaaklik daarop gerig is om die organisasie van die sisteem te behou.

Sisteme is outonoom en selforganiserend en reageer as geheel op insette van die omgewing. Die reaksie van 'n sisteem op eksterne insette, word deur die sisteem self bepaal, want die aard van die struktuur spesifiseer hoe die sisteem sal optree in bepaalde interaksies. "It is the system that specifies how it (the system) will behave, not the information" (Dell, 1985, p. 6). Hoewel die sisteem oop is vir *inligting*, is sisteme nie oop vir *beheer* deur ander sisteme nie (Fiedeldey, 1991). Dit is die interne prosesse van die sisteem wat die sisteem se reaksie op inligting van buite bepaal. Byvoorbeeld, in sosiale sisteme is dit interne prosesse soos die betekenis wat mense aan situasies heg of vorige ervarings wat 'n rol speel in hulle reaksie op verandering of 'n intervensie. Hier kan weer verwys word na die gemeenskap se reaksie op die MIV/VIGS-epidemie. Dit is kulturele gedragpatrone, ekonomiese realiteite en politieke prosesse wat 'n rol speel in die gemeenskap se reaksie daarop en nie die inset oor die gevaar van die virus en die verspreiding daarvan nie. Hierdie eienskap van 'n sisteem bring mee dat sisteme nie deur eksterne insette verander kan word nie, maar dat verandering net vanuit die sisteem self kan plaasvind. Dit beteken ook dat die reaksie van sisteme op eksterne insette nie voorspel kan word sonder kennis oor die interne prosesse in die sisteem nie. Om die interne prosesse van die sisteem te verduidelik word aandag gegee aan die konsepte ekwifinaliteit en multifinaliteit en die sosiale konstruksie van betekenis.

#### 2.2.3.2.1 Ekwifinaliteit en multifinaliteit

Twee terme wat gebruik kan word om die impak van intervensies in gemeenskappe te beskryf, is ekwifinaliteit en multifinaliteit. As die dinamika van 'n sisteem van so 'n aard is dat meer as een moontlike aanvanklike toestand van die sisteem mettertyd lei tot dieselfde uiteindelijke toestand, kan die sisteem as **ekwifinaal** beskryf word (Capra, 1997). Daar is 'n fundamentele verband tussen ekwifinaliteit en negatiewe terugvoer. 'n Sisteem wat hoofsaaklik uit negatiewe terugvoerslusse bestaan, is oor die algemeen ekwifinaal, omdat die negatiewe terugvoer aanvanklike afwykings vanaf die ewilibrum teëwerk. As die dinamika van 'n sisteem egter van so 'n aard is dat soortgelyke toestande mettertyd lei tot wyd uiteenlopende uiteindelijke toestande, is die sisteem **multifinaal**. So 'n sisteem word meestal

gekenmerk deur positiewe terugvoerlusse, omdat die positiewe terugvoer enige klein verskille in die aanvanklike toestand kan vergroot.

As 'n intervensie gesien word as deel van die aanvanklike toestand, kan hieruit afgelei word dat, afhangend van die prosesse in die sisteem, verskillende intervensies moontlik dieselfde uitkoms kan hê (ekwifinaal) of dat 'n intervensie verskillende gevolge in verskillende sisteme kan hê (Hanson, 1995). Die onvoorspelbare reaksie van sisteme op gebeure blyk ook uit Hanson (1995, p. 27) se beskrywing:

"Any action or inaction will reverberate through the entire system leading to unpredictable effects and sometimes effects that are precisely the inverse of the intended effect."

'n Intervensie wat in een sisteem suksesvol was, sal daarom nie noodwendig dieselfde impak in 'n ander sisteem hê nie, omdat sisteme hulself organiseer volgens hul interne prosesse - soortgelyk aan beginsels uit die ekologiese benadering. In programme gerig op die voorkoming van die verspreiding van die MIV-virus, impliseer dit byvoorbeeld dat 'n boodskap oor seksuele onthouding of gebruik van kondome nie noodwendig in elke gemeenskap op dieselfde manier ontvang sal word nie, omdat die strukture, organisasie en prosesse van gemeenskappe verskil. Dit dui ook daarop dat daar verskillende betekenisgewing in verskillende gemeenskappe is.

#### 2.2.3.2.2 Sosiale konstruksie van betekenis

Die konsep van meervoudige realiteite is reeds in Paragraaf 2.2.1 van toepassing gemaak op wetenskaplike denke, maar is 'n essensie in die gemeenskap as sosiale sisteem wat bestudeer word.

"Humans are meaning making. They have the capacity to create, reflect and interpret their worlds of experience ... Humans interpret and create a world of meaning that mediates all behaviour" (Hanson, 1995, p. 77).

Omdat elke mens sy eie betekenis aan situasies heg en elkeen "partial glimpses of the whole picture" (Keeney, 1983, p. 3) waarneem, is daar nie net een onbetwisbare realiteit nie, maar meervoudige realiteite waarop sosiale gedrag gebaseer word. Die mens reageer nie op objekte of gebeure nie, maar op die *betekenis* wat aan die objekte of gebeure geheg word, soos uitgedruk in terme van taal. Dit beteken dat elke persoon 'n eie realiteit kan ontwikkel, maar daar vorm ook gedeelde realiteite tussen groepe mense (Gergen, 1994), wat onder andere as kultuur beskryf kan word. Deur dialoog word kultuur voortdurend ontwikkel as 'n konteks vir die onderhandeling van betekenis en die validering van gedrag in die konteks (Fuks, 1998).

Om 'n proses van verandering in 'n gemeenskap te fasiliteer, is dit daarom nodig om die betekenis wat die gemeenskap aan die probleem en die rol van die konsultant heg, te verstaan en is dit nodig dat 'n gedeelde betekenis tussen die konsultant en gemeenskap ontwikkel. Saam met die gemeenskap kan daar dan nuwe gedeelde betekenis ontwikkel wat bydra tot beter funksionering in die gemeenskap. Inherent in elke verandering is daar fundamentele verandering in die konsepsie van kennis, gedagtes en leerprosesse

(Fuks, 1998). Op hierdie wyse kan die gemeenskap betrokke raak by die oplos van probleme en kan verandering vanuit die gemeenskap gefasiliteer word. In die gemeenskapsgeestesgesondheids- en sosiale aksiemodelle, soos bespreek in paragraaf 2.1.3, word die gemeenskap as outonome, self-organiserende sisteem se potensiaal tot selfregulering nie in ag geneem nie (Appelbaum, 1995) en intervensies selfs geïmplementeer sonder om die gemeenskap daarby te betrek. Geen twee gemeenskappe reageer ook dieselfde op intervensies nie en het die potensiaal om uit enige intervensie iets nuuts te ontwikkel wat inpas by hul eie struktuur en organisasie.

### 2.2.3.3 Onstabiele sisteme

Prigogine en Stengers (1984) onderskei tussen sisteme wat naby en ver van die ewilibrum fluktueer. In sisteme wat in ewilibrum is, word verstourings in die bestaande toestand in balans gehou deur self-reguleringsaksies, maar in sisteme ver van die ewilibrum af (sogenaamde “dissipative structures”) is die kragte minder stabiel en is die sisteem meer sensitief vir eksterne invloede. Klein verstourings kan dan groot fluktuasies tot gevolg hê wat die funksionering van die sisteem in wese kan verander. In hierdie sisteme word reëlmatighede nie meer gevolg nie en is dit moeilik om verandering te voorspel. Een van twee reaksies is moontlik: die gemeenskap kan disintegreer in chaos of nuwe strukture en patrone kan ontwikkel en die gemeenskap kan herstel na ‘n hoër-orde van organisasie. Die aard van die herorganisasie is nie voorspelbaar is, maar reflekteer die interaksie tussen die sisteem en die omgewing (Ford & Lerner, 1992). Die beginsel hier ter sprake is: orde uit chaos. Hierdie beginsel het ontwikkel uit 'n aantal chemiese eksperimente en is daarna van toepassing gemaak op verskeie ander sisteme. Hoewel die toetsbaarheid van hierdie beginsel bevraagteken word, beskou Berman (1996) die "orde-deur-fluktuasie"-beginsel as 'n metafoer waardeur prosesse in die sosiale wetenskappe beskryf kan word.

In paragraaf 7.4.1.3 word geargumenteer dat die onderwysstelsel by tye van die navorsing moontlik in ‘n onstabiele posisie was, waar te veel veranderings gelyktydig geïmplementeer word. Dit kan die stabiliteit van die sisteem in die gedrang bring of die reaksie op verandering in die omgewing teëwerk. Die onstabiele sisteem kan ook kreatiwiteit en herskeppingsmoontlikhede verhoog.

### 2.2.3.4 Bewuswees in sisteme

Gepaard met die gedagte van self-regulering en selforganisering in sisteme word die begrip bewuswees of kognisie (as term waarmee die konsep "mind" vertaal kan word) in sisteme gedefinieer as die proses *om te weet* (Capra, 1997). Die begrip bewuswees ("mind") hou verband met leer, geheue, besluitneming, persepsie, emosie en aksie. In menslike sisteme sluit die term ook taal en konseptuele denke in. Die begrip bewuswees vorm 'n belangrike deel van die funksionering van sisteme, want "mind is the essence of being alive" (Capra, 1997, p. 169).

Die vraag is: waarin is die bewuswees van die sisteem wat terugvoer ontvang, reageer op verskille en selfkorreksie kan toepas, geleë? In die sosiale sisteem kan geredeneer word dat die mens dink oor die terugvoer en dan bewustelike besluite neem. In die gemeenskap is dit moontlik dat gemeenskapsinstellings soos die gesondheidsprofessies of die Departement Gesondheid, wat deel van die korrektiewe funksie in die gemeenskap is, hierdie funksie kan beklee. Bateson (2000) dui egter aan dat een deel van die sisteem nie 'n beheerende funksie oor ander dele van die sisteem kan hê nie. Bateson (2000) en Maturana en Varela (1980) definieer egter nie die bewuswees van 'n sisteem as deel van enige komponent van die sisteem nie, maar as deel van die interaksieproses. "The mental characteristics are inherent or immanent, not in some part, but in the system as a whole" (Bateson, 2000, p. 316). Hy verduidelik dit aan die hand van 'n kontroleskakelaar in 'n masjien. Die kontroleskakelaar kan gesien word as die sensor wat verskille kan waarneem en boodskappe na ander dele van die sisteem stuur. Die reaksie van die kontroleskakelaar op inkomende boodskappe hang egter af van ander dele van die masjien soos die kragtoevoer.

Volgens Bateson (2000) is bewuswees deel van enige komplekse sisteem wat verskille kan waarneem, inligting verwerk en selfkorreksie kan toepas. Bateson (2000, p. 482) beskryf die begrip bewuswees as "a necessary and inevitable function of the appropriate complexity, wherever that complexity occurs." Bewuswees is daarom nie deel van 'n mens of 'n brein nie, maar deel van elke komplekse sisteem. Dit is die *hele* sisteem wat dink en doen en besluite neem en nie net een deel daarvan nie. Dit verduidelik moontlik waarom die korrektiewe maatreëls om die verspreiding van MIV/VIGS te voorkom, daargestel deur een deel van die gemeenskap, naamlik die gesondheidsprofessies, nie noodwendig 'n verandering in die gemeenskap meebring nie. Die bewuswees in die gemeenskap is nie geleë in 'n enkele komponent nie, maar in die gemeenskap as geheel.

#### **2.2.4 Intervensie met die oog op gemeenskapsverandering**

In die beskrywing van gemeenskapsintervensies is dit eers nodig om funksionele en disfunksionele sisteme te definieer en aandag aan die gemeenskap se proses van selfregulering te gee. Daarna word veranderingsprosesse en die fasilitering van verandering deur intervensies bespreek. Hierdie gedeelte word afgesluit deur die interventie wat in hierdie navorsing geëvalueer word, te bespreek.

##### **2.2.4.1 Definiëring van gemeenskapsgeestesgesondheid**

Gesondheid word gesien as balans in 'n sisteem met groot diversiteit ten opsigte van ervaring en gedrag (Keeney, 1983). Gesondheid kan op verskillende vlakke beskryf word, insluitend dié van die individu en die gemeenskap:



- 'n Gesonde individu is hiervolgens 'n geïntegreerde persoon. Dit beteken dat diversiteit in die persoon se lewe geïntegreer word tot 'n eenheid. Dit beteken nie noodwendig dat die persoon sonder simptome van psigopatologie is nie. "This perspective leads us to the paradox that pathology is an approximation or part of a more encompassing whole, called health" (Keeney, 1983, p. 127).
- Gemeenskapsgeestesgesondheid word gesien as die kapasiteit om deur kreatiewe, diverse of alternatiewe vorms van verandering aan te pas by veranderinge in die groter konteks en weer balans in die sisteem te kan herstel (Keeney, 1983). Dit impliseer 'n balans tussen positiewe en negatiewe terugvoersisteme. Positiewe terugvoer dra by tot groei en ontwikkeling in lewende sisteme en negatiewe terugvoer help die sisteem om weer in balans te kom, hoewel die balans op 'n ander vlak as voorheen kan wees. Hierdie siening van gesondheid kom in 'n groot mate ooreen met die beskrywing van gesondheid volgens die sosiale aksiemodel (Paragraaf 2.1.3.2).

Disfunksionele sisteme word gekenmerk deur die maksimalisering of minimalisering van bepaalde gedrag van 'n individu of 'n groep - daar is nie balans en verskeidenheid in die gedragspatrone nie. Herhalende patrone van interaksie, hoe disfunksioneel ook al, word in verskeie situasies gebruik, want die sisteem beskik nie oor die kapasiteit om aan te pas by die verandering in die omgewing nie. Simptome van psigopatologie is een vorm van herhalende gedragspatrone wat die aanpassing van sisteme benadeel en het 'n ander betekenis in sisteemdenke. Simptome van psigopatologie word binne die konteks van rekursiewe terugvoersiklusse gesien as eskalerende gedrag en ervarings in 'n interaksionele sisteem (Keeney, 1983). Simptome word dan gesien as "metaphores for redundant cycles of escalated behaviour and experience ... organised into ... whole complimentary system(s) in the social context" (O'Connor & Lubin, 1984, p. 27).

Die MIV/VIGS-epidemie kan moontlik gesien word as 'n simptoem van oneffektiewe gedragspatrone in die gemeenskap. Hoewel baie mense reeds kennis oor die gevare van die virus het (terugvoer), verander die gedragspatrone in die gemeenskap nie voldoende om die verspreiding van die epidemie te keer nie. Dit kan moontlik gesien word as simptoem van onderliggende probleme in die gemeenskap soos die gebrek aan vertroue in outoriteit of die regering se intervensies, die ondergeskikte posisie van vroue, gebrek aan gesondheidsorg en 'n armoede-oorlewingstryd (Department of Health, 2000b).

#### **2.2.4.2 Sisteme se self-reguleringsaksie op disfunksie**

'n Lewende sisteem se reaksie op die ontwikkeling van disfunksie, is dikwels om aanpassingsprosesse in die subsisteem waar die probleem voorkom, te inisieer, soos om 'n simptoem te ontwikkel wat aandag op die probleem vestig, byvoorbeeld drankmisbruik. Die ontwikkeling van die patologie kan beskryf word as 'n vorm van hoër-orde terugvoer wat die funksionering van die sisteem kan reguleer. In die ontwikkeling van die probleemgedrag, soos alkoholafhanklikheid is daar ook 'n aantal terugvoersisteme ter sprake. Die



onmiddellike liggaamlike reaksie soos om aan die slaap te raak as te veel drank gebruik word, vorm 'n terugvoersisteem wat die gedrag kan reguleer. Die ontwikkeling van liggaamlike afhanklikheid dien egter as 'n hoër-orde kontrole wat 'n positiewe terugvoereffek het en bydra tot die vergroting van die drankmisbruik. Indien hierdie simptome nie die funksionering van die sisteem verander nie, kan die sisteem ander subsysteme mobiliseer in die aanpassingsproses, soos die betrokkenheid van ander gesinslede. Dit kan 'n proses van self-korreksie of verdere eskalering van die gedrag meebring (derde-orde terugvoer). Hierdie eskalierende gedragpatroon kan uiteindelik gekalibreer word deur 'n steeds hoër-orde terugvoer: die persoon kan byvoorbeeld sterf of professionele hulp kry (Keeney, 1983). Hierdie voorbeeld word gebruik om aan te dui dat die sisteem self-regulerend is en deur verskeie prosesse die balans in die sisteem probeer herstel.

Die gesonde gemeenskap se kapasiteit tot selfregulering en selforganisering maak dit vir die gemeenskap moontlik om deur die proses van kommunikasie, bewustheid en betekenisgewing aan te pas, te verander en 'n posisie van ewewig te bereik. Hoewel verandering en self-regulering voortdurend plaasvind, is dit soms nodig om juis hierdie eienskappe in intervensies te benut om die vlak van gemeenskapsontwikkeling te verhoog of nuwe patrone te help ontwikkel om die balans in disfunksionele sisteme te herstel of nuwe vlakke van balans te bereik. In die ontwikkeling van die MIV-epidemie is dit nodig om op hierdie stadium 'n intervensie te doen, omdat die terugvoersiklus nie onmiddellike terugvoer gee nie. Mense met die virus weet nie onmiddellik dat hulle die virus het nie en kan eers na jare uitvind dat hulle siek word. Teen die tyd dat die rekursiewe proses voltooi is en selfregulering potensieel kan intree, kan daar al soveel mense wees wat die ongeneeslike virus het, dat dit die voortbestaan van die sosiale sisteem kan bedreig. Die stadige terugvoereffek dra daartoe by dat daar nie selfregulerende prosesse geaktiveer word nie en die verspreiding van die virus 'n eskalerende patroon volg. Dit is daarom nodig om 'n nuwe terugvoersiklus in te bou en selfreguleringsprosesse te fasiliteer om 'n uiteindelijke ramp te probeer voorkom.

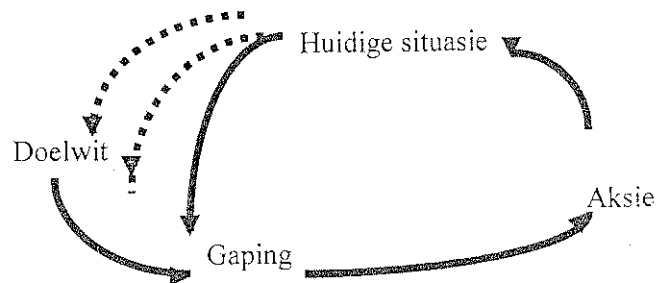
#### **2.2.4.3 Veranderingsprosesse in die gemeenskap**

Omdat dele van 'n sisteem interafhanklik en voortdurend in wisselwerking is, kan verandering in enige komponent van die sisteem, verandering tussen al die ander komponente en die sisteem as geheel tot gevolg hê (Hanson, 1995). "Development and change of a living system are represented in terms of change in components and their relationships" (Ford & Lerner, 1992, p. 143).

Die kubernetiese proses as selfreguleringsmeganisme maak verandering in sisteme moontlik. Ford en Lerner (1992) beskryf verandering as 'n proses om diskrepansies in die bestaande strukturele of funksionele patrone van die sisteem te hanteer, terwyl Levine, Van Sell en Rubin (1992) verandering beskryf as 'n aksie om die gaping tussen die bestaande funksionering en 'n doelwit wat gestel is, te

verklein. Hiervolgens is verandering en ontwikkeling die gevolg van disekwilibrum in die sisteem. Ford en Lerner (1992) beskryf drie tipes veranderingsprosesse - almal gebaseer op die kubernetiese prosesse in sisteme:

- **Verandering om stabiliteit te handhaaf:** In situasies waar omgewingsveranderlikes die homeostase van die sisteem bedreig, word die struktuur van die sisteem gehandhaaf deur negatiewe terugvoer. Die sisteem kan aanpas by die versteuring met behoud van die interne organisasie en verhoudings met die omgewing.
- **Uitbreidende verandering deur self-konstruksie:** Die sisteem reageer op 'n bepaalde inset deur differensiasie en uitbreiding van bestaande prosesse soos om meer komplekse prosesse te ontwikkel. Byvoorbeeld, as die bestaande gedrag nie meer toereikend is nie, kan nuwe gedragpatrone ontwikkel om aan te pas. Een van die prosesse wat plaasvind om uitbreidende verandering te stimuleer, is om 'n doelwit te stel wat verskil van die huidige funksionering en daar dan 'n diskrepansie ontstaan. Die aanname is dat gedrag gemotiveer word deur doelwitstelling en die wedersydse interaksie tussen die doel en voortdurende terugvoer. As daar 'n gaping waargeneem word tussen die doel en huidige situasie, kan die sisteem uitbreidende aksies inisieer om die gaping te verklein en die sisteem se funksionering nader aan die doelwittoestand te bring (Levine *et al.*, 1992). 'n Kombinasie van positiewe en negatiewe terugvoerprosesse is hier ter sprake. Hierdie proses van verandering word in Figuur 2.2 voorgestel en sal in Hoofstuk 4 verder bespreek word.



Figuur 2.2 Voorstelling van terugvoeringsproses om huidige situasie te verander

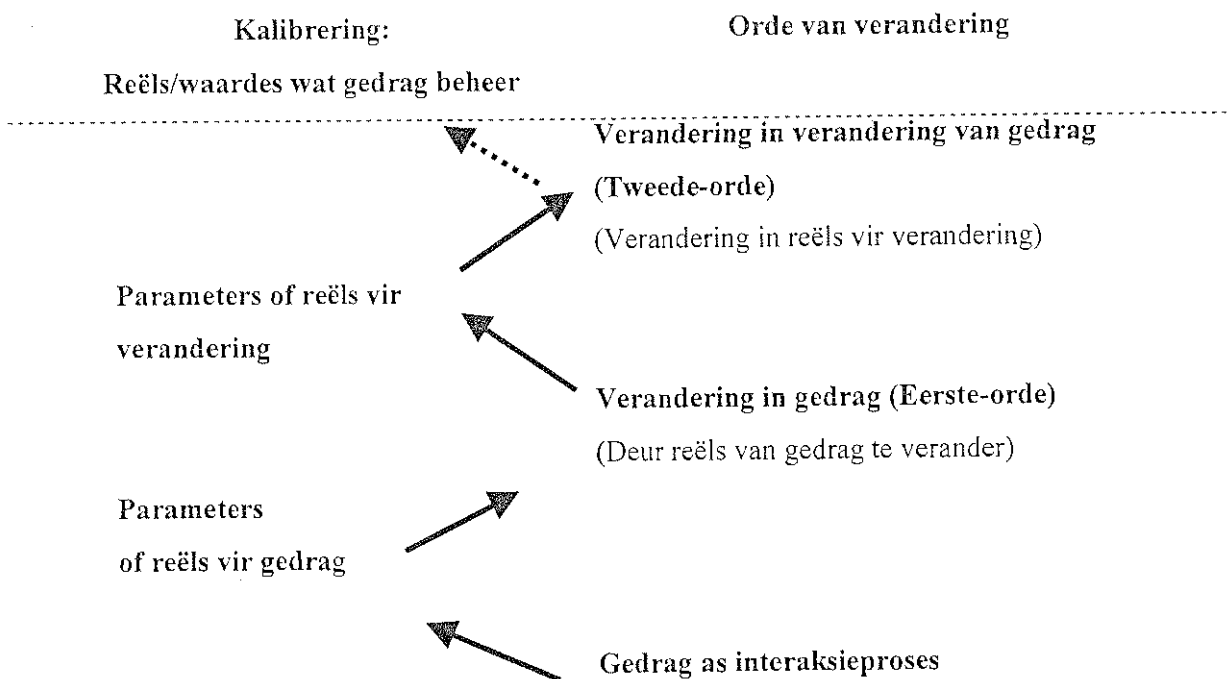
- **Transformerende verandering (herskepping):** As disorganisasie in die sisteem bestaan en stabiliteit-handhawingsprosesse en uitbreidingsprosesse nie voldoende is om die disorganisasie te verminder nie, soos in die onstabiele sisteme, is die enigste ander opsie om die hele patroon van interaksie te herorganiseer. Positiewe terugvoer kan 'n bron wees van transformerende verandering. Voorbeelde hiervan is soos om nuwe insig in 'n probleem te kry waaruit nuwe oplossings blyk of dramatiese verandering in denkpatrone wat 'n ander organisasie tot gevolg kan hê. Die aard van die herorganisasie is nie voorspelbaar is, maar reflekteer die interaksie tussen die sisteem en die omgewing (Ford & Lerner, 1992).

In bogenoemde situasies is daar telkens 'n inset of terugvoer wat die ekwilibrium van die sisteem versteur. Suksesvolle intervensie vereis die verandering van terugvoerprosesse wat die bewustheid van die probleem en gepaste verandering in die sisteem kan aktiveer. Die verandering in organisasie of strukture wat in die sisteem plaasvind om die balans te herstel, hou egter verband met die interne prosesse in die sisteem. As die terugvoeringsproses daartoe bydra dat die patrone van interaksie in die sisteem verander, dan het 'n proses van leer plaasgevind (Keeney, 1983). Kontekste van leer en verandering hou daarom verband met die daarstelling en verandering van terugvoerprosesse.

#### 2.2.4.3.1 Vlakke van verandering

Bateson se klassifikasie van verandering, soos die klassifikasie van terugvoerprosesse (Paragraaf 2.2.3.1.1) word gebaseer op die vlakke van logiese tipering (Bateson, 1979). Hierdie klassifisering van die ordes van verandering word in figuur 2.3 voorgestel. Hiervolgens is gedrag 'n interaksieproses wat plaasvind tussen persone (byvoorbeeld intieme interaksie). Hierdie interaksie behels 'n kubernetiese proses waarin daar voortdurende terugvoer tussen die partye is. Gedrag as interaksieproses word onderhou of is gebaseer op 'n stel reëls of parameters waarvolgens gedrag plaasvind.

- **Eerste-orde verandering** kan beskryf word as enige verandering in die parameters of reëls vir gedrag wat daartoe kan bydra dat die gedrag verander. Byvoorbeeld, deur leerders meer kennis oor MIV/VIGS te gee en vaardighede te leer wat hulle gebruik om hulle interaksieprosesse te verander, kan as eerste-orde verandering beskryf word. Hierdie verandering is onderworpe aan 'n stel reëls of parameters waarbinne die verandering kan plaasvind, soos onder watter omstandighede of hoe vinnig dit sal plaasvind.



Figuur 2.3 Hoër-orde veranderingsprosesse

- **Tweede-orde verandering** behels die verandering in die parameters of reëls waarvolgens eerste-orde verandering plaasvind wat daartoe bydra dat daar 'n verandering in die verandering van gedrag kan plaasvind. Byvoorbeeld, waar verandering in gedrag na 'n intervensie dikwels tydelik is en die ou gedragspatroon na die verloop van 'n tyd weer na vore kom, vind hier 'n verandering in die veranderingspatroon plaas, wat 'n meer permanente verandering in die gedragspatroon tot gevolg het. Hierdie tweede-orde verandering is ook onderhewig aan bepaalde aannames of reëls wat weer deur 'n derde-orde verandering verander kan word.

Dieselfde hiërargie kan gebruik word om die vlakke van leer te onderskei.

#### 2.2.4.3.2 Vlakke van leer

Leer kan volgens Bateson (2000) in verskeie ordes van leer gedeel word. Vlak nul-leer kan gedefinieer word as die blote waarneem van betekenisvolle gebeure of die ontvangs van 'n boodskap, sonder dat daar verandering plaasvind.

- **Eerste-orde leer** kan gedefinieer word as die waarneem van 'n patroon in gebeure wat bydra tot 'n verandering in die manier waarop sekere gebeure of boodskappe geïnterpreteer word. Byvoorbeeld, deur 'n proses van probeer, terugvoer en korreksie van gedrag kan 'n patroon raakgesien word en 'n gepaste gedragsvorm aangeleer word. Die verandering in die patroon van iemand se gedrag is 'n aanduiding dat leer plaasgevind het.
- Volgens hierdie definisie is **tweede-orde leer** die waarneem van patrone van patrone van gebeure of boodskappe. Bateson (2000) beskryf 'n proses van deuteroleer wat behels om te leer oor 'n konteks van leer, of leer hoe daar in die konteks geleer word. Byvoorbeeld, uit 'n klassieke kondisioneringskonteks, waar die hond leer om op die klokkie te reageer, kan die hond uiteindelik ook leer dat hyself niks kan doen om die kos te kry nie en kan dus 'n passiewe houding aanleer. Hierteenoor kan 'n instrumentele leerproses waar die proefpersoon iets moet doen wat versterking ontlok, deur 'n tweede-orde leerproses 'n interne lokus van kontrole aanleer. 'n Tweede-orde leerproses behels dikwels die aanleer van die waardes of reëls onderliggend aan die proses of onderliggend aan die verstaan van 'n situasie.
- **Derde-orde leer** kan dan gedefinieer word as verandering wat plaasvind in die onderliggende aannames oor die sisteem van denke. Dit behels die herorganisering van denkpatrone en verandering in die sisteem van punktuasie - 'n paradigmaverskuiwing in denkpatrone. Daar is geen *a priori* rede waarom daar net drie vlakke van leer gedefinieer word nie. Bateson (2000) maak egter wel die waarneming dat dit voorkom dat derde orde leer die hoogste is waartoe die menslike brein in staat is, en dat dit 'n rare verskynsel is.

Dieselfde hiërargie kan ook gebruik word om die vlakke van intervensies wat daarop gerig is om leer en verandering te fasiliteer, te onderskei.

### 2.2.4.3.3 Vlakke van intervensies

Volgens Bateson (1979) se klassifikasie van logiese tipering kan die vlakke van intervensies, gerig op verandering en leer, soos volg uiteengesit word.

- Die verskaffing van inligting wat nie bydra tot die verandering in gedragspatrone nie, kan gesien word as 'n **intervensie op vlak nul**, omdat dit bydra tot vlak nul leer.
- 'n **Eerste-orde intervensie** veronderstel dat hierdie inligting deurgaans aan die gemeenskap beskikbaar gestel word en is daarop gerig om verandering te bewerkstellig in die manier hoe mense op die inligting reageer. 'n Voorbeeld van 'n eerste-orde intervensie sou behels om mense deur sosiale leer bewus te maak van die patroon dat mense met seksueel-onverantwoordelike gedrag MIV/VIGS kan opdoen.
- 'n **Tweede-orde intervensie** is daarop gerig om tweede-orde leer te bewerkstellig wat behels dat mense patrone van gebeure op ander maniere interpreteer en daarop reageer. Tweede-orde intervensies kan dan daarop gerig wees om die reëls onderliggend aan die reaksie op 'n intervensie te verander soos om persone se lewensingesteldheid te verander, om hulle te help om waardes en 'n groter sin van beheer oor hul eie lewe aan te leer.

### 2.2.4.4 Die fasilitering van gemeenskapsverandering

Die mate waartoe die gemeenskapsielkundige as deel van die sisteem beskou word, hang af van die gemeenskap en die sielkundige se punktuasie. In die tweede-orde kubernetika soos beskryf deur Keeney (1983), word die rol van die gemeenskapskonsultant as deel van die sisteem gesien en die hele intervensieproses as hoër-orde terugvoerprosesse beskryf. Die konsultant word deel van die gemeenskapsverhoudings en kyk nie na die gemeenskap as 'n kliënt nie, maar na die verhouding tussen hom en die gemeenskap en word dan ook blootgestel aan dieselfde beperkings in die terugvoerprosesse as die gemeenskapslede. Die konsultant is daarom nie 'n onafhanklike of 'n beherende agent wat gedrag kan beheer of verander nie. Maturana stel dit soos volg: "The therapist does not and cannot directly change anyone (or anything)" (Efran & Lukens, 1985, p. 72). Die gemeenskap kan daarom nie herskep word in die vorm van 'n ideale model nie, omdat daar met mense gewerk word wat nie as middele tot 'n doel gebruik kan word nie (Bateson, 2000). Verandering kan net plaasvind as dit uit die sisteem self kom.

Die konsultant se rol, as deel van die sisteem, is om 'n ander konteks te ontwikkel waarin die sisteem na sy eie prosesse kan kyk en sy eie hulpbronne kan gebruik om die nodige self-reguleringsprosesse te aktiveer. Die konsultant vorm dan self 'n alternatiewe vorm van hoër-orde self-korrektiewe terugvoer in die sisteem waardeur nuwe metodes van aanpassing gegeneer kan word. Die doel van die intervensie is om die manier waarop die sisteem sy organisasie handhaaf deur prosesse van verandering, te verander. Dit gaan oor "change of change – change of how a system's habitual process of change leads to stability"



(Keeney, 1983, p. 177).

Die konsultant se rol as deel van die sisteem is die volgende:

- Om die problematiese rekursiewe patrone te identifiseer deur te kyk na die gedrag en die prosesse wat die gedrag in stand hou. Die konsultant se rol is om die verskillende prosesse in die sisteem te probeer verstaan en "to keep his eye on the whole ecology with its different orders of processes and complexity" (Keeney, 1983, p. 127). Die groter geheel kan verstaan word deur die gemeenskaplike betekenis wat 'n gemeenskap aan die situasie heg, te probeer verstaan (Keeney, 1983).
- Om by te dra tot die ontwikkeling van gepaste self-korrektiewe terugvoer waardeur 'n bewustheid van die probleem ontwikkel of die simptomatiese gedrag in 'n ander lig gesien word. Hierdie proses van self-regulering dra by tot die versteuring van die bestaande patrone in die sisteem. Varela (in Keeney, 1983, p. 85) beskryf die versteuring van 'n sisteem soos volg: "Interacting with the system by poking at it, throwing things at it, and doing things like that, in various degrees of sophistication..." Die gemeenskap kan op die versteurende insette reageer deur daarvoor te kompenseer of nie te kompenseer nie.
- Om die gemeenskap wat reeds versteur is en na nuwe metodes van organisasie soek, te help om 'n alternatiewe struktuur te ontwikkel om die organisasie te handhaaf. Dit word gedoen deur sogenaamde "geraas" of alternatiewe gedrag voor te hou waaruit die gemeenskap self alternatiewe organisasie en struktuur kan ontwikkel. Hierdie proses kan ook beskryf word in terme van die vind van nuwe gedeelde betekenisse in die gemeenskap.

Die proses van intervensie word deur Keeney (1983) beskryf as 'n poging van die konsultant om deur sy deelname die gemeenskap se bewustheid van verskille in funksionering en doelgedrag te verhoog (sensore), om die gemeenskap te help in die ontwikkeling van 'n verskeidenheid van reaksies op verskille (effektore) en om die sensore en effektore met mekaar in verband te bring in die vorm van 'n self-korrektiewe terugvoersisteem (Keeney, 1983). "In a sense, all a therapist (or consultant) does is provide a context in which a client can utilize his own resources to achieve the necessary change(s)" (Keeney, 1983, p. 8).

In die gemeenskap, wat gedefinieer word as prosesse van kommunikasiepatrone, is die gemeenskapskonsultant die fasiliteerder van veranderde kommunikasieprosesse waardeur 'n versteuring in die gemeenskapsprosesse teweeg gebring word wat selfreflektering, -regulering en -organisering kan bevorder (Appelbaum, 1995). Gemeenskapsintervensies word daarom "a domain of differential discourse" (Efran & Lukens, 1985, p. 73) genoem, waardeur die gemeenskap ander betekenisse aan hul interaksies kan heg of hul kapasiteit tot selfregulering aktiveer. Om gemeenskappe in beweging te bring, is dit soms nodig om hulle te konfronteer, te berispe, behoeftes en probleme uit te wys of hulle te skok met nuwe statistiek en skokkende scenarios en bloot te stel aan nuwe maniere van dink (Varela, in Keeney, 1983). Tegnieke wat tradisioneel in die gemeenskapsielkunde gebruik word soos



behoeftebepaling, hulpbronnontwikkeling en konsultasie (uit die gemeenskapsgeestesgesondheidsmodel) en kollektiewe aksie (uit die sosiale aksie model) kan ook binne hierdie raamwerk aangepas en gebruik word, omdat dit 'n versteurende effek op die huidige funksionering het.

Die rol van die gemeenskapsielkundige binne hierdie verwysingsraamwerk is nie dié van 'n ekspert met baie antwoorde nie, maar 'n konsultant wat deelneem aan die proses van gesamentlike betekenisgewing en herkonstruering van realiteite. Die vraag is nie meer wat die gemeenskapsielkundige moet *doen* om verandering in 'n rigting te stuur nie, maar die verstaan van die gesamentlike ontwikkeling van visie oor kwaliteit van lewe en hoe om dit te bereik (Fuks, 1998). In die gemeenskapsielkunde en binne die sisteemdenke is die rol van die sielkundige meestal dié van 'n konsultant wat patrone ontleed, voorstelle maak of alternatiewe voorhou, terwyl die verantwoordelikheid vir die keuse van gedrag en implementering van die verandering by die kliëntegroep lê. Die rol van die konsultant as hoër-orde terugvoersiklus word erken, terwyl 'n verdere terugvoersiklus gevorm word deur die hulpverlener en die kliënt(e) en verandering steeds vanuit die sisteem kan ontwikkel.

'n Veranderingsproses soos beskryf deur die sosiale aksiebenadering lê klem op betrokkenheid van die mense op grondvlak by die probleem, aanvaarding van 'n doelwit en uitvoer van aksies om die bestaande orde te versteur totdat 'n nuwe orde waarin mense se regte meer erken word, aanvaar word. Die uitdaging van hoër-orde kontroleprosesse is ook hier ter sprake. Vanuit 'n sisteembenadering word die rol van die gemeenskapsaktivis of -konsultant in ag geneem met die besef dat dit die inherente prosesse *in die gemeenskap* is wat die uitkoms beïnvloed en nie net die inset van die gemeenskapsielkundige nie.

#### 2.2.4.5 Die intervensie in hierdie navorsing

Die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram in die skoolgemeenskap behels 'n komplekse kubernetiese proses (soos beskryf in Paragraaf 1.5) waarin 'n verandering op een vlak van die sisteem 'n verskil kan maak op verskeie vlakke van die sisteem, as Bateson (2000) se konsep van bewuswees en reaksie op verskille as vertrekpunt gebruik word. Die intervensie wat in hierdie navorsing geëvalueer word, behels 'n intervensie op twee vlakke:

- Twee onderwysers per skool, in 24 skole, is as sub-sisteem opgelei in die aanbieding van MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding. Van hulle is verwag om hul kollegas op te lei in die aanbied van die program as deel van die skoolkurrikulum. Deur verandering in een subsisteem te fasiliteer deur opleiding, is verandering in die sisteem as geheel veronderstel. Die verandering wat by onderwysers nodig sou wees om die program te kan aanbied, was die volgende:
  - ❖ die ontwikkeling van vaardighede om leerders se gedragsprosesse in die konteks waarin hulle is, te verstaan;
  - ❖ die ontwikkeling van verhoudings van aanvaarding en vertrouwe met die leerders en

- ❖ die ontwikkeling van aanbiedingsvaardighede en kennis om gedragsalternatiewe vir leerders voor te hou op so 'n manier dat die leerders daarvoor ontvanklik is.

Dit beteken dat tweede-orde leer (Bateson, 2000) van die onderwysers verwag is. Van hulle word verwag om te leer hoe om 'n konteks vir leer vir die leerders te ontwikkel. Die doel van die intervensie was om verandering in die skoolsisteem te fasiliteer (tweede-orde verandering) wat daartoe kon bydra dat MIV/VIGS- en lewensvaardighedsopleiding (gerig op eerste-orde verandering) deel van die skoolsisteem kan word.

- Die doel van die aanbieding van MIV/VIGS- en lewensvaardighedsopleiding in die klaskamersituasie was hoofsaaklik om hoë risikogedragpatrone te verminder en die verspreiding van MIV/VIGS te voorkom deur prosesse van terugvoer, vooruitvoer en die aktivering van selfreguleringsproesse in die vorm van alternatiewe gedrag by leerders. Deur inligting oor MIV/VIGS te gee is beoog om die leerders bewus te maak van die gevare van MIV/VIGS en hoë risikogedrag - 'n alternatiewe terugvoersiklus om deur bewustheid versteuring in die ewililibrium te bring. Deur die aanbied van lewensvaardighedsopleiding word eerste-orde leer beoog (Paragraaf 2.2.4.3.2), wat leerders in staat kan stel om veilige gedragpatrone te vorm wat inpas in hul lewenstyl of keuses kon maak oor hul lewenstyl. Tweede-orde leer, gerig op 'n lewensgesteldheid of die verandering in die leerders se betekenisgewing kan ook deur die intervensie gefasiliteer word.

Die voorwaardes vir 'n suksesvolle intervensie op die leerder-vlak is dat die verhouding tussen die onderwysers en leerders van so 'n aard is dat leerders die onderwyser as deel van die leerdersisteem aanvaar (as tweede-orde terugvoersisteem) en dat die insette van die onderwyser hulle sodanig raak dat 'n versteuring in ewililibrium plaasvind en hulle bewusraak van die risiko's waaraan hulle blootgestel is of kan word en van die reëls of betekenis waartoe hulle hul gedrag rig. Hierdie versteuring kan die leerders moontlik ontvanklik maak om nuwe gedragsalternatiewe te oorweeg of om deur 'n proses van nuwe gedeelde betekenisgewing gedragreëls daar te stel wat hulle risiko om MIV/VIGS op te doen, kan verminder.

Die projekbestuur is in hierdie navorsing die konsultante (hoër-orde terugvoersisteem) wat die onderwysers oplei as opleiers en hulpverleners en hulle ondersteun in die implementering van die projek. Deur die opleiding van onderwysers in kennis van MIV/VIGS en lewensvaardighede is die oogmerk om 'n veranderingsproses in die onderwysers te stimuleer wat hulle bemagtig om ook 'n veranderingsproses by die leerders en in die skool as geheel te fasiliteer. Die rol van die navorsers in die proses, is om deurgaans 'n terugvoersisteem daar te stel waardeur die hele implementeringsisteem gemoniteer kan word om die gestelde doelwit te bereik. Die navorsing voorsien dus hoër-orde terugvoer oor die programimplementing.

## 2.3 OPSOMMING

Die sisteemteorie gee 'n nuwe manier van dink oor gemeenskappe en gemeenskapsverandering. Die gemeenskap kan hiervolgens gesien word as 'n netwerk van komplekse kommunikasieprosesse wat in 'n proses van voortdurende verandering is. Hierdie prosesse vorm 'n outonome, selfregulerende netwerk. Hierdie netwerk van verhoudings word as 'n gemeenskap gepuntueer en is in 'n saamontwikkende verhouding in die groter netwerk waarvan dit deel vorm. In die bestudering van die gemeenskap word aandag gegee aan die verstaan van die kommunikasieprosesse en hoe intervensies kan bydra tot die optimalisering van selfreguleringsprosesse en betekenisgewing. "If one accepts that social systems have a high degree of complexity, cybernetic (ecosystemic) theories become more relevant and fitting but less testable as they grow more complex themselves...there certainly is a challenge here..."(Geyer, aangehaal in Appelbaum, 1995, p. 85).

In hierdie hoofstuk is aangedui dat die sisteemteorie as epistemologiese raamwerk vir die gemeenskapsielkunde gebruik kan word deur die mensbeskouing en onderliggende waardes te vergelyk en aan te dui dat die sisteemteoretiese denkwysse aansluit by die werkswyse van die gemeenskapsielkundige. Die sisteemteorie kan bydra tot die verstaan van gemeenskapsprosesse en die beplanning van gemeenskapsintervensies. In die beplanning van enige gemeenskapsintervensie behoort die rol van die konsultant en die outonomieit en selfregulerende aard van die sisteem deur kubernetiese prosesse op verskeie vlakke van kompleksiteit, in berekening gebring te word.

In Hoofstuk 3 sal aandag gegee word aan die definiëring van lewensvaardighede as vorm van voorkomende intervensie in die gemeenskap, die ontwikkeling van voorkomingsprogramme en spesifiek programme vir die voorkoming van die verspreiding van MIV/VIGS.



### HOOFSTUK 3

## LEWENSWAARDIGHEIDSOOPLEIDING AS VOORKOMINGS- EN ONTWIKKELINGSINTERVENSIE IN SKOLE

"Effective preventive interventions is built on our understanding of the psychological sense of community as reflected in social norms and community processes, including an understanding of how norms change" (Levine, 1998, p. 203).

In hierdie hoofstuk word die konsep lewensvaardighede verduidelik en watter rol lewensvaardigheidsopleiding in die ontwikkeling van adolessente en die voorkoming van gemeenskapsprobleme kan speel. Voorkomings- en ontwikkelingsintervensies word bespreek asook programme wat daarop gerig is om risikogedrag wat bydra tot die verspreiding van MIV/VIGS, te verminder. Die voorkomingsbenadering word binne 'n sisteemteoretiese konteks geplaas deur beginsels ter sprake en die programontwikkelingsproses te bespreek. In die lig van beginsels uit die literatuur oor die inhoud en ontwikkeling van lewensvaardigheidsprogramme word aspekte van die intervensie wat in hierdie navorsing geëvalueer word, krities bespreek.

### 3.1 LEWENSWAARDIGHEIDSOOPLEIDING

#### 3.1.1 Die konsep lewensvaardighede

Lewensvaardighede is 'n konsep wat nie in woordeboeke voorkom nie. Die konsep het ontstaan in opvoedkundige denke (Pickworth, 1989) en dui op vaardighede en vermoëns wat 'n persoon nodig het om 'n sinvolle lewe te kan lei. Lewensvaardighede word onder andere soos volg gedefinieer:

- Lewensvaardighede is vermoëns tot aangepaste en positiewe gedrag wat 'n persoon in staat stel om die eise en uitdagings van die alledaagse lewe effektief te kan hanteer (World Health Organisation (WHO), 1993a).
- "Lifeskills are the life-coping skills consonant with the developmental tasks of the basic human development processes, namely those skills necessary to perform the tasks for a given age and sex in the following areas of human development: psychosocial, physical-sexual, vocational, cognitive, moral, ego and emotional" (Powell, 1985, p. 24).
- "Lifeskills are personally responsible sequences of self-helping choices in specific psychological skills areas conducive to mental wellness. People require a repertoire of lifeskills according to their developmental tasks and specific problems of living" (Nelson-Jones, 1993, p. 10).

Volgens die definisies is lewensvaardighede 'n omvattende konsep wat verband hou met verskillende lewensterreine. Darden, Gazda en Ginter (1996) identifiseer 300 lewensvaardighede wat in vier



verbandhoudende kategorieë gedeel kan word, naamlik:

- **Vaardighede om verhoudings te hê:** kommunikasie, selfgelding, groepsinteraksie, konflikthantering, sosiale deelname, interpersoonlike intimiteit.
- **Vaardighede vir selfontwikkeling:** selfbeeldontwikkeling, kreatiewe probleemoplossing, besluitneming, seksualiteitsontwikkeling, hantering van negatiewe emosies en selfbegrip. Gesondheidshandhawingsvaardighede soos die ontwikkeling van 'n gesonde lewenstyl kan hier ingesluit word.
- **Vaardighede om te leer:** studievaardighede, leer uit ervaring, kognitiewe ontwikkeling.
- **Vaardighede om te werk en te ontspan:** beroepsbestuur, tydsbestuur, doelwitbeplanning (Hopson & Scally, 1986).

Uit die definisies en kategorisering blyk dit dat lewensvaardighede 'n wye verskeidenheid vaardighede insluit wat as nodig beskou word om 'n verskeidenheid lewensituasies effektief te hanteer. Nelson-Jones (1993) beskryf lewensvaardighede as selfhelp-vaardighede wat deel van verantwoordelike keuses is en wat verband hou met geestesgesondheid. Hy sien die vaardighede ook as prosesse wat deur die lewe ontwikkel. Lewensvaardighede word gedefinieer volgens die geslag, ouderdom, kultuur en die omstandighede waarin 'n persoon is en kan daarom as situasie-spesifiek gesien word. In die definiëring van die konsep lewensvaardighede is daar ook 'n waardeoordeel ter sprake wat vrae laat ontstaan oor die verwysingsraamwerk wat gebruik word in die beoordeling van watter vaardighede as nodig beskou word en wat as effektiewe hantering van situasies beskou word. In die beskrywing van lewensvaardighede behoort mense se eie betekenisgewing en die verskillende realiteite van verskillende persone en groepe ook in ag geneem te word.

### 3.1.2 Die doel met lewensvaardighedsopleiding

Lewensvaardighedsopleiding word hoofsaaklik gemotiveer vanuit die vinnig veranderende wêreld wat toenemende eise aan individue stel en waarin voortdurende aanpassing nodig is (Elias, 1993; Hopson & Scally, 1986; Pickworth, 1989). Volgens die Wêreldgesondheidsorganisasie (WHO, 1993a) is die doel van lewensvaardighedsopleiding om die leerders se hanteringsvaardighede te help uitbrei, hulle te help om persoonlike en sosiale vaardighede aan te leer en psigo-sosiale bevoegdhede te ontwikkel. Die aanname word gemaak dat daar 'n positiewe verband tussen interpersoonlike funksionering en emosionele aanpassing is en dat 'n individu wat toegerus is met essensiële lewensvaardighede die uitdagings en geleenthede van die lewe meer effektief sal kan hanteer. Hierdie aanname is egter baie simplisties en gebaseer op liniële denke. Deur lewensvaardighedsopleiding kry leerders egter blootstelling aan verskeie gedragsalternatiewe en hulle kan deur 'n proses van betekenisgewing aspekte hiervan integreer in hul eie gedragsrepertoire. Hoe groter die spektrum van vaardighede waarvoor 'n persoon beskik, hoe meer gedragsalternatiewe het die persoon om uit te kies in die proses van interaksie





met sy omgewing. Dit kan bydra tot die individu se aanpassingsvermoë wat 'n sleutelkomponent in Keeney (1983) se beskrywing van geestesgesondheid is. Lewensvaardigheidsopleiding kan daarom bydra tot die bemagtiging van 'n persoon om in beheer van sy lewe te voel en die ontwikkeling van 'n eie waardesisteem waarvolgens lewenskeuses gemaak kan word (Cronin, 1996; Danish, 1996; Darden *et al.*, 1996; Elias, 1993; Hamburg, 1990; Van der Merwe, 1996). Lewenskeuses sluit ook keuses rakende interpersoonlike verhoudings en gesondheid in.

Die noodigheid van lewensvaardigheidsopleiding in die Suid-Afrikaanse skole word veral gebaseer op die ontwikkelingsbehoefte van adolessente en die konteks waarin hulle lewe:

- Adolessente is in 'n lewensfase wat besondere ontwikkelingsveranderinge van hulle verg in die proses om voor te berei vir die volwasse lewe. Hulle is in 'n proses van onafhanklikwording en eksperimentering met volwasse gedrag (Hamburg, 1990). Hierdie stadium word gekenmerk deur die hoë voorkoms van risikogedrag soos alkohol- en dwelmgebruik, interpersoonlike geweld, emosionele probleme en onverantwoordelike seksuele gedrag wat die risiko om MIV/VIGS op te doen verhoog (Boult & Cunningham, 1992; Flisher *et al.*, 1993a; 1993b; 1996; Flisher & Chalton, 1995; Hickson & Kriegler, 1991; Mathews *et al.*, 1990; Mathews, Everett, Binedell & Steinberg, 1995; Mayekiso & Twaise, 1993; Olivier *et al.*, 1998; Perkel, Stebel & Joubert, 1991; Robertson & Berger, 1994; Visser, 1995). Die leerders van vandag word soms beskryf as "a generation of maladjusted children" (Hickson & Kriegler, 1991, p. 141). Flisher *et al.* (1996) en Shiel (1999) kom tot die gevolgtrekking dat daar sekere groepe adolessente is wat geneig is tot hoë risikogedrag en dat hierdie gedrag onder andere onderlê word deur intrapsigiese en interpersoonlike prosesse wat bydra tot die ontwikkeling van betekenis en die self-organisasie van die individu. Lewensvaardigheidsopleiding kan moontlik bydra tot die vorming van nuwe betekenis en patrone van interaksie.
- Die huidige Suid-Afrikaanse samelewing word gekenmerk deur groot veranderinge in amper elke lewensterrein wat 'n impak op mense, hul verhoudings en lewenstyl kan hê. Olivier *et al.* (1997, p. 25) skryf soos volg hieroor: "Circumstances are changing at a tempo which leaves us astounded, possibly somewhat fearful, but definitely uncertain." As aanvaar word dat gedrag 'n refleksie is van die organisasie van die gemeenskap, kan die huidige vlag van hoë risikogedrag onder die jeug (Danish, 1996; Flisher & Chalton, 1995; Flisher, Ziervogel, Chalton, Leger & Robertson, 1993a; 1993b; 1996a; Parry, 1998; Rocha-Silva, de Miranda & Erasmus, 1995) in verband gebring word met die veranderinge en onsekerhede op gemeenskapsvlak. Dit blyk ook dat die tradisionele seksuele taboes, moraliteit en gesinsverhoudings, veral in stedelike gebiede, ondermyn word en daar nie korrektiewe aksie vanuit die gemeenskap kom om hierdie gedrag te kontroleer nie (Hickson & Mokhobo, 1992).

Lewensvaardigheidsopleiding in skole kan een van die intervensies wees wat daartoe bydra dat leerders te midde van 'n veranderende wêreld aanpassings kan maak, realistiese lewenskeuses maak en 'n gesonde



lewenstyl ontwikkel.

### 3.1.3 Lewensvaardighede as deel van die skoolkurrikulum

Lewensvaardigheidopleiding vind meestal in skole plaas. Die skool is deel van die gemeenskap, as “a very visible battleground for social issues” (Trickett *et al.*, 1972, p. 331). Die belangrikste redes waarom die skool vir hierdie doel gebruik word, is onder andere die volgende:

- Die skool is ‘n instelling waar die meeste jongmense saamgetrek word vir ‘n lang en belangrike tyd in hul lewens. Kinders onder die ouderdom van 19 jaar vorm omtrent die helfte van die totale bevolking van die land (Statistics South Africa, 1998) en skoolgaan is verpligtend vir kinders van die ouderdomme 7 tot 15 jaar.
- Die skool is ‘n sosialiseringsagent wat bydra tot die vorming van houdings en gedragspatrone (Kirby, 1992; Sarason, 1996). In die interaksieprosesse in die skool vind sielkundige en sosiale ontwikkeling van leerders plaas en kan hulle vriendskappe, persoonlike en interpersoonlike vaardighede ontwikkel.
- Die skool dra by tot die opvoeding van die kind en nie-kognitiewe ontwikkeling soos sosiale en emosionele ontwikkeling, kan as deel van die opvoedingstaak gesien word. Opvoedkundige en gesondheidsfaktore is in noue interaksie, want die fisiese en emosionele gesondheid van kinders en hul skoolprestasie beïnvloed mekaar wedersyds (Department of Education, 1997).
- Hulp kan in die skool gelewer word aan mense wat nie toegang tot ander hulpinstansies het nie. Deur die kind kan die gesin ook bereik word (Ring-Kurtz, Sonnichsen & Hoover-Dempsey, 1995).
- Voorkomende programme kan kinders bereik voordat risikogedragspatrone gevorm word.

Lewensvaardighede kan op verskeie maniere in die skoolleerplan geïntegreer word na gelang van die beskikbare tyd om vaardighede aan te bied (Cronin & Patton, 1993).

- Lewensvaardighede kan ingevoeg word as deel van ‘n reeds volledige kurrikulum. Die onderwysers integreer dan die aanleer van vaardighede met die tradisionele vakinhoud waar hulle dit as gepas sien. Die voordeel hierin is dat die vaardighede as deel van die alledaagse situasie aangebied en toegepas word. Die nadeel is dat ‘n beperkte aantal onderwerpe op hierdie manier in die vakinhoud geïntegreer kan word en dat daar dikwels min tyd daaraan afgestaan kan word.
- Die tweede moontlikheid is om lewensvaardighede as addisionele leerarea in die kurrikulum te integreer, soos in ‘n Voorligtingklas een periode per week. Die aanbieder kan besluit watter onderwerpe relevant vir die leerders is. Goeie beplanning is hier nodig en dit mag meer tyd neem, maar ‘n wye spektrum onderwerpe kan aangebied word en meer tyd kan gebruik word om byvoorbeeld vaardighede te oefen.
- ‘n Derde opsie is om die hele opvoedkundige program te sentreer rondom die aanleer van lewensvaardighede en dit dan as ‘n geëksamineerde kursus aan te bied. Hierdie opsie gee baie tyd en ruimte vir die aanbied van lewensvaardighede, maar is nie werklik prakties haalbaar in die

skoolsituasie nie.

Die doel van die huidige lewensvaardigheidsprogram is om lewensvaardigheidsopleiding te integreer in die algemene skoolkurrikulum en dat al die onderwysers lewensvaardighede as deel van die vakinhoud wat hulle aanbied, integreer (opsie 1). Voorligtingperiodes, waar dit beskikbaar is (opsie 2), kan ook vir die doel gebruik word (Swart, 1998). Lewensvaardigheidsopleiding word as integrale deel van die onderwys gesien, want “lifeskills education is a necessity, not a luxury” (Department of Education, 1997, p. 76).

#### 3.1.4 Tipe lewensvaardigheidsprogramme

Breedweg gesien is daar twee tipes lewensvaardigheidsprogramme, naamlik generiese en gefokusde programme (Hamburg, 1990). Generiese programme fokus op die ontwikkeling van algemene bevoegdhede soos besluitneming en kommunikasievaardighede wat adolessente kan help om ‘n verskeidenheid situasies te hanteer. Voorbeelde van generiese programme is die volgende:

- Die ontwikkeling van persoonlike en interpersoonlike vaardighede (Brownell *et al.*, 1996; Cronin & Patton, 1993; Hopkins & Scally, 1980; 1981; Mannix, 1995);
- besluitnemingsvaardighede (Pickworth, 1989) en
- die bevordering van selfbeeld en selfvertroue (McDaniel & Bielen, 1990; Quest International, 1992).

Generiese programme kan vergelyk word met welsynsontwikkelingsprogramme wat later bespreek word (Paragraaf 3.2.1.4).

In gefokusde programme word die generiese lewensvaardighede aangebied met die doel om bepaalde gedrag te bevorder of bepaalde probleemgedrag te verminder of te voorkom. Voorbeelde van gefokusde programme is die volgende en kan moontlik met programme om bepaalde risikogedrag te voorkom, (Paragraaf 3.2.1.2) vergelyk word:

- verantwoordelike seksuele gedrag (Louw *et al.*, 1996);
- die voorkoming van dwelmgebruik (Botvin, Barker, Botvin, Filazzoła & Millman, 1984); en
- die voorkoming van MIV/VIGS-verspreiding (Departement Nasionale Gesondheid, 1992; WHO, 1993b).

Gefokusde programme blyk meer suksesvol te wees (Larson & Cook, 1985; Weissberg, Caplan & Bennetto, 1988), moontlik omdat die leerder reeds in die aanleer van die vaardighede gehelp word om die vaardighede in spesifieke kontekste te gebruik, terwyl die generiese programme fokus op die aanleer van die vaardighede sonder die konteks van toepassing. Dit is egter ook moontlik dat die evaluering van gefokusde programme net die aspek evalueer wat in die opleiding aangespreek word en dat verskille makliker aanduibaar is as by generiese programme wat gerig is op die algemene ontwikkeling op verskeie

terreine.

### 3.1.5 Teoretiese onderbou

Die ontwikkeling van die lewensvaardigheidsbeweging was deel van die geestesgesondheidsbeweging wat gekenmerk is deur die verskuiwing van klem vanaf patologie na geestesgesondheid, van genesende dienste na voorkomende programme (Paragraaf 2.1.1). Lewensvaardigheidsopleiding kan gesien word as deel van “giving away the principles and skills of psychology to a public developing a growing interest in and desire for psychological and other human services” (Larson, 1984, pp.1-2). Dit vorm deel van voorkomingsintervensies gerig op ‘n wye spektrum gemeenskapsprobleme en die bevordering van psigiese welsyn wat in Paragraaf 3.2.1 bespreek word.

Die lewensvaardigheids- en psigo-opleidingsbenaderings het uit verskillende toepassingsvelde ontwikkel, maar oorvleuel tot ‘n groot mate, veral in teoretiese onderbou. Die lewensvaardigheidsopleidingbenadering het ontwikkel vanuit die opvoedkunde en sluit algemene vaardighede uit ‘n wye verskeidenheid lewensterreine in, terwyl die psigo-opleidingsmodel veral fokus op die sosiale en emosionele welsyn vanuit die sielkunde. Beide hierdie benaderings behels hoofsaaklik intrapsigiese intervensie en word gebou op ‘n ontwikkelingsperspektief en het ontwikkel vanuit die humanistiese, rasonale en gedragsteorieë (Ebersohn & Jacobs, 2000). Die uitgangspunt is dat die mens potensiaal het wat ontwikkel kan word en dat die aanleer van vaardighede 'n terapeutiese verandering in mense se lewens kan hê (Carkhuff, 1969; Carkhuff & Berenson, 1976; Ivey, 1976). Die mens word as 'n geheel gesien bestaande uit 'n aantal sub-sisteme, soos die affektiewe, kognitiewe, konatiwew en gedrag wat in noue interaksie binne die geheel is (Ford & Lerner, 1992; Nelson-Jones, 1993). Lewensvaardigheidsprogramme kan gerig wees op enkele of verskeie van die sub-sisteme van die mens en kan deur ‘n proses van uitbreidende verandering ‘n bydrae lewer tot nuwe betekenisgewing en verandering in die organisasie van die individu se intrapsigiese sub-sisteme. Dit kan bydra tot die ontwikkeling van groter kapasiteit tot aanpassing van die individu en nuwe interaksiepatrone tussen die individu en sy konteks. Die geestesgesondheid van die individu kan dus hierdeur verhoog.

## 3.2 VOORKOMINGS- EN ONTWIKKELINGSINTERVENSIES

Voorkoming is ‘n breë multi-dissiplinêre toepassingsterrein en word binne die sielkunde gedefinieer as die voorkoming van die ontwikkeling van sielkundige probleme (Cowen, 2000). Die voorkomingsbenadering in die sielkunde het begin in reaksie teen die oorheersende fokus op genesing as intervensie en die kommer oor die groot aantal mense in die gemeenskap met sielkundige probleme (Albee, 1965; Cowen, 1996; Durlak, 1995). Voorkomingsintervensies word gegrond op basiese en toegepaste navorsing uit velde soos die openbare gesondheid, epidemiologie, gemeenskapsontwikkeling

en die kliniese sielkunde, wat daarop gerig is om te verhoed dat bepaalde probleme in die toekoms voorkom (Durlak, 1995; Orford, 1992). Caplan (1964, pp.16-17) het die voorkomende benadering in die sielkunde soos volg gedefinieer:

“The body of professional knowledge, both theoretical and practical, which may be utilized to plan and carry out programs for reducing the incidence of mental disorder of all types in a community, the duration of a significant number of those disorders which do occur and the impairment which may result from disorders.”

Meer spesifiek word primêre voorkoming van geestesgesondheidsprobleme gedefinieer as:

"An intervention intentionally designed to reduce the future incidence of adjustment problems in currently normal populations as well as efforts directed at the promotion of mental health functioning" (Durlak & Wells, 1997a, p. 117).

Uit hierdie definisies blyk die onderliggende positivistiese raamwerk waaruit die voorkomende benadering ontwikkel het. Die aanname is gemaak dat 'n eksterne agent intervensies in die gemeenskap kan maak wat verandering tot gevolg het, sonder die in agneming van die konteks, sirkulêre oorsaaklikheid en die outonomie van sisteme. Die tradisionele siening van die voorkomingsbenadering word eers bespreek en in Paragraaf 3.2.2 word die onderliggende paradigma van die benadering krities bespreek en word voorkoming in sistemiese terme verduidelik.

In Durlak en Wells (1997a) se definisie word die tweeledige doel van primêre voorkoming aangedui, naamlik die voorkoming van wanaanpassing of psigopatologie en die bevordering van geestesgesondheid. Oor 'n lang ontwikkelingsperiode is beide hierdie doelwitte nagestreef. Die veld het egter later ontwikkel in die rigting van 'n uitsluitlike fokus op die vermindering van risikofaktore en die voorkoming van bepaalde vorms van psigopatologie wat volgens Cowen (1996; 2000) die veld van die voorkomingsintervensies beperk het. Dit is ook beperkend om voorkoming af te grens tot psigopatologie, omdat geestesgesondheid verband hou met die persoon se hele funksionering (Cowen, 2000). Die bevindings wat in navorsing gekry word, is egter ook relevant in ander terreine soos die voorkoming van hoë risikogedrag en gesondheidsprobleme. Naas die ontwikkeling in die voorkoming van psigopatologie, het die welsynsbevorderingsbenadering as aparte beweging ontwikkel. Die twee benaderings kan as parallel tot mekaar gesien word, hoewel die welsynsbevorderingsbenadering meer omvattend is. Dit is een van die ontwikkelingsareas in die voorkomende sielkunde wat vervolgens bespreek sal word. 'n Verdere ontwikkelingsarea is die ontwikkeling van die teoretiese onderbou van voorkomings- en ontwikkelingsintervensies wat daarna bespreek sal word.

### 3.2.1 Konseptuele raamwerke

In die ontwikkeling van die voorkomingsbenadering in die sielkunde het daar 'n groot aantal konseptuele raamwerke ontwikkel waarvolgens verskillende tipes voorkomings- en ontwikkelingsprogramme onderskei en beskryf kan word. Indelings kan gemaak word op grond van die doel van die program, die teikengroep waarop die program gerig word en die vlak van die intervensie. 'n Aantal klassifikasies word vervolgens bespreek.

#### 3.2.1.1 Klassifikasie volgens doel van voorkomingsintervensie

Die bekendste konseptuele raamwerk van voorkomingsintervensies is die aanvanklike indeling van Caplan (1964) volgens primêre, sekondêre en tersiêre voorkoming. Die terminologie wat deur Caplan gebruik is, is egter onlangs aangepas en word as wisselvorm gegee (Institute of Medicine Report, 1994).

Voorkomingsintervensies kan hiervolgens beskryf word in terme van die volgende klassifikasie:

- ❑ **Primêre of universele voorkoming:** Dit behels 'n intervensie in die gemeenskap waar die bepaalde probleem nog nie voorkom nie, maar waar daar moontlik 'n risiko bestaan dat die probleem wel kan ontwikkel. Die doel is pro-aktiewe optrede om die ontwikkeling van die probleem te keer of die voorkoms daarvan in die gemeenskap te beperk deur verdere ontwikkeling te probeer verminder.
- ❑ **Sekondêre of selektiewe voorkoming:** Dit behels intervensie tydens die vroeë ontwikkeling van 'n probleem met die doel om die duur en erns van die probleem te verminder. Die teikengroep is daarom mense wat reeds 'n probleem begin ontwikkel of hoë risikogedrag het wat kan bydra tot die ontwikkeling van 'n probleem.
- ❑ **Tersiêre of toegespitste voorkoming:** Die doel van tersiêre voorkoming is die voorkoming van die herhaling en lantermyngevolge van geestesgesondheidsprobleme en word hoofsaaklik as terapeutiese of rehabiliterende intervensies beskou (Heller *et al.*, 1984).

#### 3.2.1.2 Klassifikasie volgens teikengroep van voorkomingsintervensie

Binne die veld van primêre voorkoming kan die intervensies gekonseptualiseer word in terme van die teikenpopulasie van die program (Durlak & Wells, 1997a):

- ❑ **Gemeenskapswye benadering:** 'n Gemeenskapswye strategie betrek die gemeenskap wat vir 'n bepaalde intervensie geselekteer is, as geheel. 'n Voorbeeld is 'n mediaveldtog gerig op 'n bepaalde gemeenskap, ongeag of hulle 'n risiko toon om die probleem te ontwikkel.
- ❑ **Oorgangsfase benadering:** Persone wat blootgestel gaan word aan 'n potensieel spanningsvolle situasie of oorgangsfase word geteiken vir 'n intervensie. Die aanname is dat die situasie 'n risiko vir mense wat nie oor die nodige hanteringsvaardighede beskik nie, kan inhou. Byvoorbeeld, adolessente



kan deur 'n lewensvaardigheidsprogram bewusgemaak word van die moontlike risiko om MIV/VIGS op te doen as hulle seksueel aktief sou raak.

- **Risikogroepe benadering:** Hierdie intervensie word gerig op persone wat beskou word as moontlik geneig om 'n bepaalde probleem te ontwikkel. Die benadering word gebaseer op navorsing oor risiko- en beskermingsfaktore wat verband hou met die ontwikkeling van bepaalde vorms van psigopatologie. Die doel van die intervensies is om risikofaktore soos lae sosio-ekonomiese omstandighede of traumatiese ervarings te probeer verminder of die negatiewe impak daarvan te probeer verminder. Beskermingsfaktore soos interpersoonlike vaardighede en sosiale ondersteuning kan ook verhoog word met die oog op moontlike langtermynvoorkoming van die betrokke vorms van psigopatologie (Durlak & Wells, 1997a). Hierdie benadering tot voorkoming het grootliks veld gewen in die ontwikkeling van die voorkomingsbenadering (Cowen, 2000). Daar is egter 'n groot aantal konseptuele, praktiese en etiese probleme, veral rondom die identifisering van hoë risikogroepe opgesluit in hierdie benadering tot voorkomingsprogramme (Cowen, 2000; Durlak, 1995; Heller *et al.*, 1984; Orford, 1992). Hierdie probleme sal in Paragraaf 3.2.1.4 bespreek word.

### 3.2.1.3 Klassifikasie volgens die vlak van die voorkomingsintervensie

Primêre voorkoming word ook onderskei in terme van die vlak van die sisteem waarop die intervensie fokus (Cowen, 1973; Durlak, 1995; Durlak & Wells, 1997a).

- **Mikrosisteem of persoonsgesentreerde intervensies** fokus op die vaardighede en bevoegdhede van die individu om aan te pas in 'n verskeidenheid situasies. Die aanname is dat die ontwikkeling van vaardighede 'n persoon se aanpassingsvermoë, betekenisgewing en self-organisasie kan ontwikkel waardeur die persoon nuwe interaksiepatrone kan ontwikkel. 'n Verdere aanname is dat die mens self-riktigtinggewend is en in staat is om in die interaksieproses sy omgewing te omvorm (Danish, 1996). Uit omvattende ontledings van voorkomingsprogramme het geblyk dat mikrosisteemintervensies, gebaseer op die ontwikkeling van vaardighede en bevoegdhede van die individu, 'n prominente komponent van alle voorkomingsprogramme vorm (Allensworth, 1993; Collins, 1995; Durlak & Wells, 1997a; Prilleltensky & Nelson, 1997). Weens die individuele aard van die intervensies is die langtermynimpak van die mikrosisteemintervensies op die gemeenskap as geheel egter nog onduidelik (Trickett, 1996). Die interaksie tussen die mikro- en makrosisteme word dikwels ook nie in hierdie benadering verreken nie.
- Die **makrosisteem of ekologiese intervensies** is daarop gerig om die lewe van mense te verander deur die konteks waarin hulle lewe te probeer verander, met die aanname dat die mens in interaksie is met die konteks waarin hy is. Hiervolgens kan interaksieprosesse dan verander as intervensies gerig word op die verandering in die norms, beleid, strukture, en gebruike in gemeenskappe (Rappaport, 1981). Die struktuur en organisasie van gemeenskappe en die reëls wat gedrag reguleer word dan in sodanige intervensie verander. Die persoon-omgewing-interaksie is egter belangrik omdat mense nie



dieselfde op die omgewing reageer nie. Makro-intervensies behels dikwels omvangryke veranderings wat deur multi-dissiplinêre spanne gefasiliteer behoort te word en dikwels politieke interventies insluit. Die impak van makroverandering kan egter omvangryk wees en raak die gemeenskap as geheel (Catalano & Dooley, 1980; Cowen, 1985). Daar is egter min voorkomingsprogramme wat op die makrosisteemgerig is (Durlak & Wells, 1997a; Prilleltensky & Nelson, 1997) en min navorsing is nog gedoen hoe omgewings verander kan word om by te dra tot die voorkoming van bepaalde sielkundige probleme. Voorbeelde van interventies waarin gemeenskapsintervensie in voorkomingsprogramme ingesluit is, is om die fokus van interventies uit te brei na ander sub-sisteme in die kind se lewe soos die maats, ouers, klaskamerorganisasie, die media en die sosiale norme ter sprake, met die doel om risikofaktore in die omgewing te verminder of gedragsverandering te ondersteun (Durlak, 1995). Die fokus in voorkomingsprogramme is meestal gerig op mikro- en mesovlak veranderinge om die individu te help om in die sisteem te pas. Min aandag word gegee aan die verandering van die onregverdigede opgesluit in die makrosisteem. Prilleltensky en Nelson (1997, p. 175) beskryf dit soos volg:

"There is no question that prevention is concerned with the broad ecological sources of human suffering. However, while the move from intrapsychic orientations to a community- and population-wide focus is laudatory, we need to ask whether prevention and health promotion truly address the 'cause of the cause' or only the surface of the causes."

Die interaksie tussen die mikro- en makro-konteks bring mee dat interventies wat gerig is op enige vlak van die sisteem, die sisteem as geheel kan betrek. Intervensies op die makrovlak, raak die individue in die sisteem en vir 'n interventie op mikrovlak om verandering te stimuleer, is verandering in die breër sisteem ook nodig (Elias, 1987; Levine, 1998). Levine (1998, p.191) verduidelik dit soos volg: "Training without attention to the circumstances in which the training is to be implemented is insufficient to change behavior." Om standhoudende verandering teweeg te bring behoort voorkomingsintervensies gerig te wees op verandering op individuele vlak en in die konteks waar die gedrag voorkom. Hierdie beginsel word ook in Hoofstuk 4 bespreek.

#### **3.2.1.4 Risiko-verminderingsbenadering teenoor die welsynsbevorderingsbenadering**

Die voorkomingsbenadering wat gerig is op die vermindering van risiko's gekoppel aan bepaalde vorms van psigopatologie, word volgens Cowen (2000) beperk deur konseptuele en praktiese probleme. Die benadering word gebaseer op die aanname dat bepaalde risikofaktore bydra tot die ontwikkeling van bepaalde vorms van patologie of probleemgedrag. Die ontwikkeling van patologie is egter nie 'n liniële proses nie - daar is komplekse en hoogs-individuele prosesse wat plaasvind tussen die risikofaktore en die ontwikkeling van patologie. Die konseptuele beperking van die benadering kan beskryf word in terme van ekwifinaliteit en multifinaliteit. Daar is verskeie oorsake wat bydra tot die ontwikkeling van

sielkundige probleme en enige risikofaktor kan bydra tot die ontwikkeling van verskeie vorms van wanaangepaste gedrag en is nie gekoppel aan bepaalde gedragsvorms nie (Cowen, 2000; Durlak & Wells, 1997a). Dit is daarom 'n konseptuele en 'n etiese probleem om persone wat moontlik bepaalde vorms van patologie mag ontwikkel, te identifiseer en in intervensies te betrek.

Cowen (1996; 2000) stel egter voor dat die bevordering van geestesgesondheid - oorspronklik ook deel van die definisie van voorkoming in die sielkunde - 'n aparte ontwikkelingsarea vorm. Die welsynsbevorderingsbenadering kan naas die risiko-verminderingsbenadering gesien word of as omvattende konsep in die voorkomingsveld. Die welsynsbevorderingsbenadering word beskryf as omvattende, multi-vlak pro-aktiewe benadering gerig op die bevordering van sielkundige gesondheid in alle mense (Cowen, 2000). Mrazek en Haggerty (1994, p. 27) onderskei tussen die twee benaderings want "health promotion is not driven by emphasis on illness, but rather by a focus on the enhancement of well-being." Hoewel daar groot oorvleueling tussen die twee benaderings is, is die grootste verskille geleë in die konseptuele aannames wat gemaak word en die praktiese uitvoering van die programme (Cowen, 1996; 2000).

- **Konseptuele aannames:** Die risiko-verminderingsbenadering streef daarna om ernstige patologie te voorkom deur risikofaktore te identifiseer en te probeer neutraliseer. Hierteenoor is dit die doel van die welsynsbevorderingsbenadering om beskermende faktore te ontwikkel met die doel om welsyn te bevorder. Sielkundige welsyn kan as beskerming gesien word teen faktore wat kan bydra tot die ontwikkeling van moontlike wanaanpassing (Cowen, 2000). Beide se onmiddellike doel is om bevoegdhede te verhoog, terwyl die risikobenadering die langtermyn doel het om moontlike probleme te voorkom.
- **Praktiese uitvoering:** Risiko-vermindering is gerig op 'n geselekteerde groep mense wat moontlik 'n risiko toon om 'n bepaalde probleem te ontwikkel. Die omvang en duur van die programme is dikwels beperk en gerig om die negatiewe impak van bepaalde risikosituasies te verminder. Welsynsbevordering is gerig op alle mense en is 'n breë, voortgaande uitdaging wat verskillende groepe, situasies en lewenstadiums insluit. Hierdie benadering word tot 'n groter mate gebaseer op die ekologiese benadering waarin die verskeie kontekste waarin mense is, in ag geneem word. Dit sluit persoons- en gesinsgesigte intervensie en verandering in sosiale kontekste in en fokus meer op die verskillende vlakke: die individu, gesin, die instellings en die groter gemeenskap. "Although the challenges of this approach are monumental, its potential payoff (cutting down the long-term flow of disorder) is considerable indeed" (Cowen, 2000, p. 13).

'n Voorbeeld van 'n program wat kan bydra tot die bevordering van welsyn, is die aanleer van sosiale probleemoplossingsgedrag (Spivak & Spure, 1974; Weissberg & Elias, 1993) gebou op die aanname dat effektiewe probleemoplossing gedragsaanpassing kan verhoog (Durlak & Wells, 1997a). Hierdie programme kan vergelyk word met die generiese lewensvaardigheidsopleidingsprogramme wat in

Paragraaf 3.1.3 bespreek is. Daar is groeiende empiriese getuienis dat die benadering effektief is om mense te help ontwikkel (Albee & Gullotta, 1997; Durlak & Wells, 1997a; Weissberg & Greenberg, 1998). Dit blyk ook dat daar 'n behoefte aan gesondheidsontwikkelingprogramme, gerig op die ontwikkeling van bevoegdheid in die gemeenskap bestaan (Heller *et al.*, 1984; Sanford, 1972) - "greater attention should be placed on community-wide programs for enhancing coping skills and environmental mastery" (Heller *et al.*, 1984, p. 218).

Hierdie twee benaderings tot voorkoming en ontwikkeling oorvleuel in 'n groot mate hoewel die uiteindelige doel daarvan verskil. Beide die benaderings is moeilik om te evalueer. In die voorkomingsbenadering is die doel om te demonstreer dat 'n moontlike negatiewe uitkoms nie plaasvind nie, gebaseer op aannames oor patrone van oorsaaklikheid van psigopatologie (Durlak & Wells, 1997a). In die welsynbenadering word die aannames oor oorsaaklikheid gedeeltelik uitgekakel en moet aangedui word dat mense se welsyn bevorder word - 'n konsep wat moeilik definieerbaar en situasie en kultureel gekoppel is (Sanford, 1972). Hoewel die welsynbenadering die identifisering van risikofaktore en die voorkoming van 'n bepaalde sielkundige probleem uitkakel, word die benadering ook gebaseer op liniële denke deur te aanvaar dat daar 'n verband tussen bepaalde vaardighede, bevoegdhede en geestesgesondheid is. Beide benaderings word ook gebou op eksterne waarde-oordele oor wat aangepaste en wanaangepaste gedrag is.

In die huidige lewensvaardigheidsintervensie word veral van primêre en sekondêre voorkoming gebruik gemaak deurdat alle leerders in die bepaalde ouderdomsgroep (mylpaalintervensie) in die intervensie betrek word. Dit is 'n program toegespits op die hoërskoolfase as risikotydpêrk vir die ontwikkeling van gedragpatrone vir die volwasse lewe. Hierdie groepe kan ook gesien word as risikogroepe omdat hulle hulself dikwels blootstel aan risikogedrag soos dwelmgebruik en onbeskermd seksuele aktiviteit (Paragraaf 3.1.2). Die lewensvaardigheidsprogram is 'n intervensie op die mikrovlak deurdat dit fokus op die aanleer van vaardighede vir die individue. Om die program te kan implementeer, is verandering in die struktuur en organisasie van die skoolsisteem, as makrosisteem, egter nodig.

Die program behels aspekte van beide die risikovoorkomings- en welsynbevorderingsbenaderings. Die doel van die program is om risikogedrag te voorkom (onbeskermd seksuele interaksie) en beskermingsfaktore te bevorder (geestesgesondheid, gevoel van beheer, lewensvaardighede) met die oog daarop om op die langtermyn die verspreiding van MIV/VIGS te voorkom en geestesgesondheid te bevorder. Die lewensvaardigheidsprogram is 'n gefokusde program deurdat vaardighede vir die leerders aangebied word binne 'n bepaalde toepassingsveld met die doel om risiko-seksuele gedrag te voorkom.

Vervolgens word aandag gegee aan die tweede ontwikkelingsarea in die voorkomende sielkunde, naamlik die teoretiese ontwikkeling binne die voorkomingsbenadering.

### 3.2.2 Teoretiese ontwikkeling van voorkomings- en ontwikkelingsintervensies

Die voorkomingsbenadering het ontwikkel uit die openbare gesondheidsmodel (Bloom, 1979) waar siekte gesien is as die resultaat van die interaksie tussen die persoon wat die siekte kry, die oorsaak van die siekte (virus of bakterie) en die omgewingsmedium waardeur die virus of bakterieë versprei word (soos lug of water). In geval van MIV/VIGS is die persoon, die MI-virus en die bloed of vloeistof waardeur die virus oorgedra word in interaksie. Voorkomingsintervensies behels dan 'n verandering in een van die drie komponente – 'n versteuring of verandering in die patroon van oorsaaklikheid (Sanford, 1972). Die voorkomingsbenadering het ontwikkel uit die tradisionele mediese model gebaseer op positivistiese denke waarin die volgende aannames na vore kom:

- Daar kan direkte verbande getrek word tussen oorsake (risikofaktore) en die ontwikkeling van patologie, soos gesien kan word in die risiko-verminderingsbenadering.
- Die kenner kan uit navorsingsbevindings universele oplossings vir probleme aanbied en besluite oor die gewenste gedrag namens die teikengroep neem. Rappaport (1981; 1987) beskou die houding onderliggend hieraan as voorskrywend en paternalisties van aard en beskryf dit soos volg:

“Find so-called high risk people and save them from themselves, if they like it or not, by giving them programs which we develop, package, sell, operate and control” (Rappaport, 1981, p. 13).

Mense se eie betekenisgewing en meervoudige realiteite en die behoefte van die mense om in beheer van hul eie lewe te wees, word nie in hierdie benadering in berekening gebring nie.

- Daar word verwag dat die intervensie as inset 'n direkte effek op die gedrag van die teikengroep, as uitset sou hê. Die outonomieit van en prosesse wat in die sisteem plaasvind en die leerproses is nie in ag geneem nie.
- Uit die min aandag wat daar in die voorkomingsliteratuur aan die implementering van die programme gegee word (Durlak & Wells, 1997a), maak Trickett (1997) die afleiding dat voorkomingsprogramme gesien word as tegnologie wat oordraagbaar is van die een na die ander konteks. “Many interventions were not intentionally embedded into their environmental settings in such a way that they would naturally be continued after the researchers left” (Durlak & Wells, 1997b, p. 239). Die passing van die program met die konteks waarin dit geïmplementeer word, is dus nie 'n prioriteit in die tradisionele benadering tot voorkoming nie.

In die ontwikkeling van die voorkomingsbenadering is daar 'n geleidelike ontwikkeling vanaf een-dimensionele korttermynprogramme na meer omvattende teorie-gedrewe programme en uiteindelik na multi-sisteem intervensies waarin die interaksie tussen die individu en die konteks erken word (Cowen, 1996; 1997). 'n Voorbeeld van hierdie ontwikkeling kan gesien word in die uitbreiding van sosiale probleemoplossingsprogramme vanaf 'n enkelvoudige intervensie (Spivak & Spure, 1974) tot 'n gemeenskapsgerigte en omvattende intervensie (Weissberg *et al.*, 1991; Weissberg & Elias, 1993). Die

ontwikkeling van die onderliggende teorie in die voorkomingsbenadering is ook te sien in die ontwikkeling van dwelmvoorkomingsintervensies. Aanvanklik is enkelvoudige interventies gemaak soos die oordra van kennis of die aanleer van interpersoonlike en besluitnemingsvaardighede (Botvin, 1995; Durlak, 1995). Later het die interventies meer teoriegedrewe geword soos die teenwerk van portuurgroepinvloed en verandering van skoolnorms rakende hoë risikogedrag, deur die sosiale beïnvloedingsteorie as uitgangspunt te gebruik (Evans, 1976). In Botvin *et al.* (1984) en Botvin en Tortu (1988) se “Lifeskills training project” word die interaksie tussen die individu en die omgewing erken. Die aanname is dat meervoudige faktore in die lewe van die adolessent, sy interaksies en omgewingsinvloede bydra tot die inisiëring van hoë risikogedrag. Deur 'n lewensvaardigheidsprogram word die onderliggende risikofaktore aangespreek met die doel om die motivering vir hoë risikogedrag te verminder. 'n Verdere uitbreiding van die teoretiese verwysingsraamwerk is te sien in die multi-sisteem intervensie van Pentz en haar medewerkers (Johnson, Pentz, Weber, Dwyer, Baer, MacKinnin, Hansen & Flay, 1990; Pentz, Dwyer, Mac Kinnin, Flay, Hansen, Wang & Johnson, 1989; Pentz, 1995). Die program is gerig op die leerders, maar gemeenskapshulpbronne soos hul ouers, gemeenskapsorganisasies, gesondheidsbeleidmakers en die media word ook in die program betrek.

Hoewel die meerderheid voorkomingsintervensies steeds gerig word op die individu of die mikro-konteks (Durlak & Wells, 1997a; Levine, 1998; Trickett, 1997), is daar 'n aantal programme waar die intervensie gerig word op verandering in die sisteem, gebaseer op die ekologiese teorie (Cowen, 1997; Durlak & Wells, 1997b). Intervensies waarin 'n ekologiese uitgangspunt gebruik word, is gebou op die aanname dat meervoudige oorsake wat in interaktiewe prosesse is, bydra tot die ontwikkeling van wanaanpassing (Heller *et al.*, 1984) en dat meervoudige sub-sisteme van die gemeenskap in interventies betrek behoort te word om verandering moontlik te maak. 'n Intervensie in een sub-sisteem kan veral in komplekse sisteme, nie genoeg impak hê om verandering in die sisteem as geheel mee te bring nie. Waar die konteks onveranderd bly, is die kans dat nuwe interaksiepatrone kan ontwikkel, beperk (Capaldi, Chamberlain, Fetrow & Wilson, 1997). Daar is enkele projekte waarin die impak van 'n intervensie in verskeie sub-sisteme van die gemeenskap geëvalueer is, waardeur erkenning gegee is aan die interaksie tussen sub-sisteme (Durlak & Wells, 1997b).

Die teoretiese vertrekpunte vind egter nie altyd neerslag in die praktiese uitvoering van die projek nie. Intervensies gebaseer op die ekologiese verwysingsraamwerk is soms steeds gebaseer op liniële beskouings (Capaldi *et al.*, 1997) en sirkulêre prosesse word nie in die relevante literatuur beskryf nie. In die voorkomingsliteratuur word ook min aandag gegee aan die proses van implementering van programme en hoe die programme aangepas word by die konteks. Die verhouding tussen die implementering, die konsultant se verhouding met die konteks en die uitkoms van die studie is volgens Trickett (1997) nie 'n fokuspunt in hierdie literatuur nie. Die proses van betekenisgewing en meervoudige realiteite figureer ook nog nie in die voorkomingsliteratuur nie.



Om die voorkomingsbenadering in terme van die sisteemteorie te konseptualiseer, word hoofsaaklik van die intervensiemodel van Keeney (1983) en die veranderingsproses soos beskryf deur Levine *et al.* (1992) gebruik gemaak. Die volgende beginsels word in die beskrywing in ag geneem:

- **Die verhouding tussen die konsultant en die gemeenskap:** Die proses waarin 'n samewerkende verhouding met die gemeenskap opgebou word, behels onderhandelings oor hoe die intervensie by die gemeenskap aangepas kan word. Die navorsingsverhouding medieer die aanvaarbaarheid van die intervensie, die samewerking van die deelnemers, die interpretering van die resultate en die waarde wat die intervensie vir die gemeenskap het (Trickett, 1997). As die konsultant as deel van die sisteem aanvaar word en 'n hoër orde terugvoeringsstelsel vorm, kan 'n veranderingsproses geïnisieer word (Keeney, 1983).
- **Terugvoerprosesse:** In die verhouding tussen die konsultant en die gemeenskap kan 'n ontleding van die gemeenskap se huidige situasie en verwagtings oor toekomstige situasies as terug- en vooruitvoer in die sisteem gevoer word. Voorkomingsintervensies kan gesien word as 'n kombinasie van terugvoer- en vooruitvoersiklusse (Ford & Lerner, 1992) wat die balans in die sisteem versteur. Die sisteem kan dan reageer op die terugvoer deur self-regulerende aksies te implementeer om die kapasiteit van die sisteem om by verwagte toekomstige gebeure aan te pas, te ontwikkel of om die struktuur en organisasie van die sisteem te verander om bepaalde toekomstige wanbalanse te voorkom.
- **Selfregulering en betekenisgewing:** Die aanbod van vaardigheidsprogramme of verskeie oplossings bied aan die sisteem in disekwilibrium verskeie moontlike alternatiewe waaruit oplossings of gedragsopties gekies kan word om die ewewig te herstel. In hierdie proses is die betekenis wat die gemeenskap aan die oplossing heg en hoe dit in terme van die bestaande prosesse georganiseer word, van groot belang. Verandering vind volgens die interne prosesse van die sisteem plaas (Capra, 1997; Dell, 1985) en nie deur die aksies van 'n eksterne agent nie. Die uitkoms van 'n intervensie of vaardigheidsprogram is daarom nie voorspelbaar nie. Daar kan verandering op 'n wye vlak voorkom of daar kan geen of negatiewe veranderinge voorkom weens ekwi- en multifinaliteit. Dit is daarom nodig om 'n intervensie op verskillende vlakke te monitor en die proses van verandering wat plaasvind te bestudeer om te probeer verstaan watter veranderinge plaasvind en hoe die verandering plaasvind.
- **Passing tussen die konteks en die intervensie:** Intervensies ontwikkel of vanuit die konteks of eksterne idees of programme word aangepas om in te skakel by die prosesse inherent aan die konteks. Die konteks speel 'n rol in die betekenis wat die deelnemers aan die intervensie heg, die relevansie en gepastheid van die intervensie en die kontekstuele faktore wat die standhoudendheid van die verandering oor tyd bepaal. Die konsultant kan as fasiliteerder optree in die proses waarin die gemeenskap betekenis gee aan 'n probleemsituasie of voorgestelde intervensie. Voorkomingsprogramme word gesien as "complex, contextually negotiated and constrained sets of



activities which may have different meanings and consequences for different populations" (Trickett, 1997, p. 199). Volgens Trickett (1997) is die waarde van 'n intervensie nie geleë in die inhoud van die program nie, maar in die proses van program-konteks-passing en die gedeelde betekenis wat die gemeenskap daaraan heg.

- **Standhoudende verandering:** Waar intervensies inskakel in die gemeenskapsprosesse en bydra tot die ontwikkeling van gemeenskapshulpbronne (Trickett, 1997), bestaan die moontlikheid dat strukturele en organisatoriese verandering in die gemeenskap kan plaasvind wat bydra tot die integrasie van die verandering in die sisteem en die standhoudendheid van verandering.

In Rappaport (1981; 1987) se verduideliking van die konsepte bemagtiging en voorkoming, word bemagtiging en voorkoming teenoor mekaar gestel en gesien as vanuit verskillende epistemologieë. Voorkoming en bemagtiging hoef egter nie teenoor mekaar gestel te word nie, maar vanuit 'n sistemiese raamwerk kan die twee konsepte beide doelwitte van 'n intervensie wees. Voorkomingsintervensies waarin die volgende beginsels ingereken is, word beskryf as intervensies wat bydra tot die ontwikkeling van bemagtiging in 'n gemeenskap:

- Die intervensie word in 'n verhouding van samewerking gedoen en hulpbronne word beskikbaar gestel vir self-korrektiewe vermoëns van die groep.
- 'n Gelyke verhouding bestaan tussen die aanbieder en die deelnemers.
- Die program is sensitief vir die kultuur en tradisies van die deelnemers (Felner, Jason, Moritsugu & Faber, 1983).

Dis dus voorkomende intervensies waarin sistemiese beginsels verreken word wat bydra tot die bemagtiging van gemeenskappe.

Uit hierdie beskrywing van die voorkomingsbenadering kan voorkomingsintervensies dus gesien word as 'n kombinasie van terugvoer- en vooruitvoersiklusse wat die balans in die sisteem kan versteur en selfreguleringsaksies aktiveer om die struktuur en organisasie van die sisteem te verander om bepaalde toekomstige wanbalanse in 'n bepaalde lewensdomein te probeer voorkom of om die kapasiteit van die sisteem om by verwagte toekomstige wanbalanse aan te pas, te ontwikkel. Die sirkulariteit van interaksies, outonomieit van gemeenskappe en die proses van gemeenskaplike betekenisgewing in verhouding met die konsultant of ander sisteme behoort in die implementering van voorkomingsintervensies in ag geneem word.

In die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die huidige projek, word aspekte van die ekologiese en sistemiese beginsels ingesluit. Daar word aanvaar dat elke konteks anders is, daarom is daar nie 'n klaarontwikkelde program vir die onderwysers gegee om te implementeer nie. Daar is riglyne gegee en van die onderwysers verwag om na aanleiding van die bepaalde behoeftes van leerders in hul skole programme te ontwikkel en aan te bied. Die verantwoordelikheid om 'n konteks-spesifieke program

te ontwikkel is daardeur aan die onderwysers gegee. Om die effektiwiteit hiervan te moniteer, is deel van die evalueringsproses in hierdie navorsing. Verdere ekologiese en sistemiese beginsels wat in die intervensie geïmplementeer is, is deur verskeie sub-sisteme van die skoolgemeenskap in die intervensie te betrek deur komitees saam te stel waarin die onderwysers, leerders en ouers besluite kan neem oor die implementering van die intervensie.

Die ontwikkeling van voorkomingsintervensies kan binne die sisteemteorie voorgestel word as 'n reeks van sikliese prosesse binne bepaalde kontekste. Dit word vervolgens bespreek.

### 3.2.3 Die ontwikkeling van voorkomingsprogramme

Die ontwikkeling van lewensvaardigheids- of voorkomingsprogramme kan beskryf word in 'n aantal stadiums wat aanvanklik as 'n liniële proses gesien is (Backer, 2000; Durlak, 1995; Hamburg, 1990; Price, Cowen, Lorion & Ramos-McKay, 1988; Scheirer, 1990). Deur die beginsels van sistemiese intervensies in ag te neem, kan die proses beskryf word in terme van 'n reeks van sikliese prosesse waarin die beginsels van aksienavorsing (Paragraaf 5.2.2) geïmplementeer word. 'n Skematiese voorstelling van die proses word gegee in figuur 3.1.

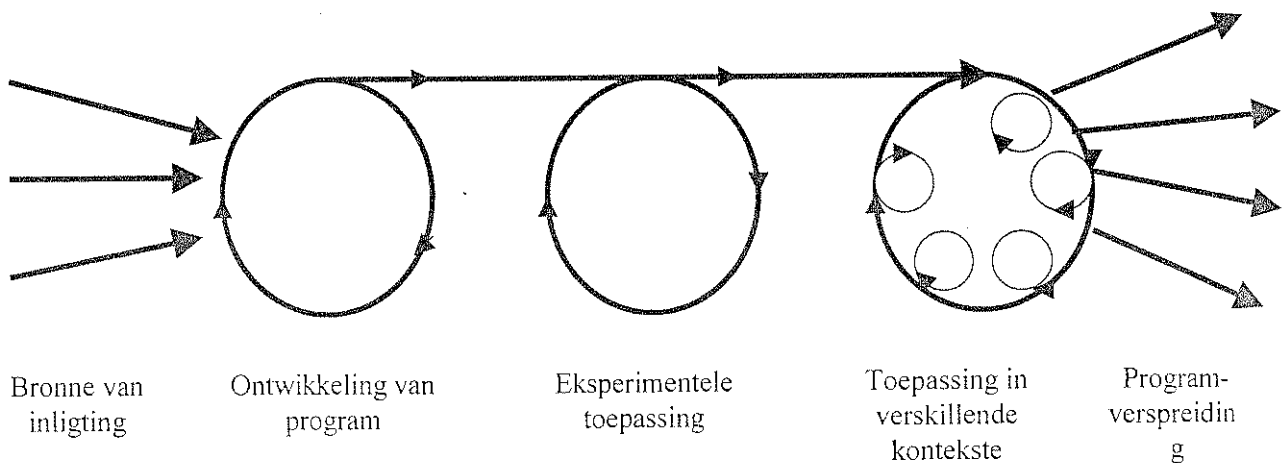
- **Programkonseptualisering:** Dit behels die ontwikkeling van bruikbare teorieë oor die aard van die probleem ter sprake en prosesse wat moontlik bydra tot die ontwikkeling van die probleem of wat beskerming bied op individuele en gemeenskapsvlak. Die betekenis wat die gemeenskap aan die bepaalde probleem heg en die moontlike oplossings vanuit die gemeenskap (Rappaport, 1990) kan in die konseptualisering van die program binne die konteks gebruik word.
- **Ontwikkeling van die intervensie:** Die konseptuele model word in hierdie stadium omgeskakel in 'n kultureel-gepaste en situasie-spesifieke ontwikkelingsintervensie. Gepaste leer materiaal word in samewerking met die gemeenskapslede ontwikkel en word dikwels in 'n gestruktureerde opleidingshandleiding uiteengesit.
- **Aanvanklike toepassing:** Die intervensie word geïmplementeer, dikwels onder gekontroleerde omstandighede. Tydens die implementering van die intervensie word ondersoek hoe die deelnemers reageer (prosevaluering), watter veranderinge by individue (mikrovlak) en in die konteks (makrosisteevlak) plaasvind (uitkomsevaluering) en wat bydra tot die verandering (prosevaluering). In die evaluering word ondersoek of die program daartoe bydra om 'n verskil te maak en watter aspekte van die program aangepas kan word om die program te verbeter.
- **Implementering in verskeie kontekste:** As dit aangedui is dat die program wel kan bydra tot die beoogde verandering, kan die program in verskeie kontekste geïmplementeer word om te ondersoek of die program in meer kontekste verandering kan stimuleer. Hierdie toepassing behels dikwels die opleiding van lede van die bepaalde konteks (soos die onderwysers) om die program aan te pas en te

implementeer. Omdat intervensies situasie-spesifiek is, kan programme egter nie netso toegepas word in ander kontekste nie en is 'n proses van aanpassing by die hulpbronne en behoeftes van die bepaalde konteks nodig. Price *et al.* (1988, p. 188) beskryf dit soos volg:

“What works perfectly well under one set of conditions cannot be presumed to work equally well under all conditions. Hence, evaluating prevention programs under the inevitable circumstances of changing realities is an important gateway to assessing an intervention’s power and generality.”

In hierdie stadium word ondersoek watter veranderinge in die program nodig is om aanvaarbaar te wees en in te pas by die gemeenskapsprosesse in die konteks (prosesevaluering) en watter veranderinge in die konteks plaasvind (uitkomstevaluering).

- **Programverspreiding:** As daar deur hierdie evalueringsproses aangedui is dat die program kan bydra tot die gewenste verandering in verskeie kontekste, kan programverspreiding of bemerking bevorder word. Die program kan dan deur verskeie ander kontekste aangepas en gebruik word. Dit gaan dikwels gepaard met opleiding en konsultasiedienste om die kapasiteit en hulpbronne van die programaanbieders te help ontwikkel (Backer, 2000).



Figuur 3.1 Skematiese voorstelling van die programontwikkelingsproses

Volgens Durlak (1995) is daar min programme wat die navorsingsiklus deurloop het. 'n Aantal modelprogramme wat deur die onderskeie stadiums ontwikkel het en waarvan die effektiwiteit in verskeie kontekste aangedui is, word aangehaal deur Durlak (1995), Hamburg (1990), Lorion (1990) en Price *et al.* (1988). Daar is egter baie programme wat net enkele fases van die ontwikkelingsproses deurloop het. Eties word programontwikkelaars verplig om prosesse wat 'n rol kan speel in die uitkoms van die program te ondersoek, voordat programme versprei kan word. Baie programme word daarom in die aanvanklike stadium geëvalueer, maar nie in verskeie kontekste ondersoek nie. Hierdie programme word dan bemark sonder om aanpassings vir die spesifieke behoeftes van die konteks te maak. Aan die ander kant word programme wat potensieel suksesvol kan wees soms nie geïmplementeer nie, omdat die program nie deur die gemeenskap aanvaar word nie of omdat die implementering van programme nie effektief gedoen word nie (Backer, 2000). Die verspreiding en implementering van programme vorm dus ook 'n belangrike deel

van die ontwikkelingstadiums: “Lack of attention to program diffusion is unfortunate, because many schools are seeking help and advice in learning about existing prevention programmes” (Durlak, 1995, p.71). Prosesse wat 'n rol kan speel in programverspreiding en -implementering word in Hoofstuk 4 bespreek.

In die huidige lewensvaardigheidsprojek waar onderwysers landswyd opgelei word om lewensvaardighede in hoërskole aan te bied (Hoofstuk 1), word daar egter nie 'n spesifieke program beskikbaar gestel nie, maar van die onderwysers verwag om uit die gestelde riglyne en behoeftes van die leerders 'n eie program vir hulle skool te ontwikkel. Daar is dus nie 'n eenheidsprogram wat deur die genoemde ontwikkelingstadiums ontwikkel het en waarvan die moontlike effektiwiteit aangedui is nie. Dit beteken ook dat die programme wat in die onderskeie skole geïmplementeer word van mekaar sal verskil. Prosevaluering oor wat werklik in die skole geïmplementeer word, is daarom van groot belang.

Soos blyk uit die ontwikkelingstadiums van voorkomingsprogramme speel die evaluering 'n groot rol in elke stadium van die ontwikkeling. Die evaluering van voorkomingsprogramme word vervolgens bespreek.

#### **3.2.4 Die evaluering van voorkomingsintervensies**

Om die effektiwiteit van lewensvaardigheids- of voorkomingsprogramme te ondersoek, is dit nodig om die intervensie se bydrae tot die vermindering van potensiële probleemgedrag in die gemeenskap op die langtermyn te ondersoek. Dis egter nie 'n eenvoudige proses nie, omdat daar veelvuldige prosesse is wat oor 'n lang termyn in interaksie is en moontlik kan bydra tot die ontwikkeling van probleemgedrag. Tans is die kennis oor die interaksiepatrone en watter prosesse prominent is in die ontwikkeling van probleme, nog beperk (Durlak, 1995). Om evaluasie op die kort termyn moontlik te maak, kan prosesse wat bydra tot die risikosituasie en prosesse wat 'n beskermende impak het, as onmiddellike uitkomstriteria gebruik word. As die risiko's verminder en die beskermende prosesse verhoog, kan dit 'n aanduiding wees dat verandering in die gewenste rigting plaasvind (Heller *et al.*, 1984).

In die afgelope dekade was daar verskeie ondersoeke en meta-ontledings waarin die effektiwiteit van primêre voorkomingsprogramme ondersoek is. Die oorwegende gevolgtrekking is dat voorkomings- en ontwikkelingsintervensies kan bydra tot die vermindering van probleemgedrag en die verhoging van bevoegdheid in 'n groot verskeidenheid teikengroepe (Albee & Gullotta, 1997; Durlak, 1995; 1998; Durlak & Wells, 1997a; Mrazek & Haggerty, 1994; Price *et al.*, 1988; Weissberg & Greenberg, 1998). Uit 'n meta-ontleding van 177 primêre voorkomingsprogramme waarin gefokus is op die voorkoming van sosiale en gedragsprobleme van kinders en adolessente, kom Durlak en Wells (1997a; 1997b) tot die gevolgtrekking dat die verbetering in die welsyn van kliënte in die voorkomingsprogramme goed vergelyk met die veranderings gevind in meta-ontledings van ander intervensies soos psigoterapie en mediese behandeling. Deelnemers aan die programme se funksionering is beter as 59% tot 82% van die

kontrolegroep se funksionering. Dit oortuig Durlak en Wells (1997a, p.138) dat: "Current data confirm the merit of primary prevention as a strategy to achieve change in normal populations."

Hoewel die uitkomdata van programme meestal positief is, word die gevolgtrekking oor die effektiwiteit van die programme versigtig gedoen, weens 'n groot aantal metodologiese tekortkominge wat steeds in die navorsing voorkom. Durlak en Wells (1997a) beveel aan dat die navorsingsprosedures, programdoelwitte en programimplementering duideliker beskryf behoort te word om die evaluering van die bevindinge te bevorder. Die resultate van verskillende ondersoeke is nie altyd vergelykbaar nie, want verskillende teikengroepe en ander uitkomstriteria word gebruik (Cowen, 2000). Dit word ook aanbeveel dat veelvuldige veranderlikes gebruik word in die evaluering van programme, en dat ondersoek word hoe programuitkomste verband hou met die konteks waarin dit geïmplementeer word - 'n groter fokus op presiesheid en die ekologiese passing van programme is dus nodig (Durlak & Wells, 1997a). Dit is ook nog onduidelik watter aspekte van programme bydra tot verandering. Meer klem kan daarom in die evaluering van programme gelê word op die proses van implementering, want die kwaliteit van programimplementering speel dikwels 'n groot rol in die uitkoms van intervensies (Durlak, 1995; Durlak & Wells, 1997a).

Die langtermynimpak van die programme op gedragpatrone in die gemeenskap is nog grootliks onbekend, omdat daar min ondersoeke is wat opvolgevaluasies insluit (Durlak & Wells, 1997a; Hamburg, 1990). In die meta-ontleding van Durlak en Wells (1997a) was daar 25% ondersoeke wat opvolgdata gerapporteer het, selde langer as een jaar. Die moontlikheid bestaan egter dat intervensies langtermynimpak kan hê. So dui Botvin, Barker, Dusenbury, Botvin en Diaz (1995) in 'n opvolgondersoek na vier jaar aan dat leerders wat deelgeneem het aan 'n lewensvaardigheidsprogram om dwelingebruik te voorkom, steeds minder risikogedrag toon as 'n kontrolegroep.

Uit die bestudering van 'n groot aantal voorkomingsprogramme kom Durlak (1995, p. 95) tot die gevolgtrekking:

"School-based prevention works. It works in the sense that several interventions have produced meaningful changes in school children's lives that are durable over time. The research literature is far from definitive, however, and more work must be done to strengthen confidence in program outcomes. Success has been uneven across programs, and we do not know the specific factors that account for differential program impacts."

Daar kan tog 'n aantal eienskappe geïdentifiseer word wat moontlik kan bydra tot die effektiwiteit van voorkomings- en ontwikkelingsprogramme.





### 3.2.4.1 Eienskappe van effektiewe programme

Uit die bestudering van 'n groot aantal programme maak Durlak (1995), Hamburg (1990), Lorion (1990), Pentz (2000) en Price *et al.* (1988) 'n aantal tentatiewe gevolgtrekkings oor programmeienskappe wat moontlik kan bydra tot programmeffektiwiteit. Dit is opvallend dat dit eienskappe is wat vanuit die ekologiese en sisteembenadering beklemtoon word. Die eienskappe word vervolgens bespreek.

- Intensiewe multi-sisteem intervensies blyk effektief te wees om verandering te fasiliteer wat oor 'n lang termyn in stand gehou kan word. Programme waarin die onderskeie sub-sisteme van die individu, soos die kognitiewe, affektiewe en interpersoonlike sub-sisteme betrek word deur verskeie onderrigstrategieë te gebruik, het dikwels 'n impak op die interne organisasie en interaksiepatrone van individue. As intervensies gerig op die individu aangevul word deur intervensies in ander sub-sisteme van die gemeenskap soos die gesin, die skool, gemeenskapsleiers en die media, verhoog die kans dat versteuring in die gemeenskap kan plaasvind. Omvangryke intervensies kan bydra tot verandering in die organisering en strukturering van die konteks, die ontwikkeling van gemeenskapshulpbronne (strukturele komponente) en verandering in die intersubjektiewe betekenisgewing oor verskillende sub-sisteme heen, soos dit tot uiting kom in veranderde gemeenskapsnorms (Collins, 1995; Dryfoos, 1993; Levine, 1998; Pentz, 1995; 2000; Weissberg *et al.*, 1991). Durlak (1995, p. 84) stel dit soos volg: "Behavioral and social changes are complex phenomena and multidimensional multilevel interventions acknowledge this complexity." Bateson (1979) se logiese tipering van gedrag kan ook as verduideliking gebruik word. Gedrag word gesien as deel van 'n gedragspatroon wat deel vorm van 'n geassosieerde konteks. Verandering in die konteks as hoër orde proses kan terugvoeringsisteme daarstel wat verskillende ordes van verandering moontlik maak en in stand hou.
- Langtermynblootstelling aan programme kan bydra tot die moontlikheid van langtermyneffektiwiteit (Johnson *et al.*, 1990; O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott & Day, 1995). Programme wat vir opeenvolgende jare aangebied word of opvolgssessies insluit, bevestig betekenis wat aan die boodskap geheg word en kan aansluit by die veranderende prosesse en betekenis wat gevorm word in die ontwikkelingsproses (Gergen, 1994). Die gedeelde betekenis wat oor 'n lang termyn vorm kan dan geïntegreer word in gemeenskapsgedragpatrone of sosiale norme (Levine, 1998).
- Gefokusde programme met spesifieke doelwitte soos om dwelmgebruik te voorkom, blyk meer effektief te wees as generiese of algemene ontwikkelingsprogramme (Levine & Graziano, 1972; Weissberg *et al.*, 1988). Dit kan moontlik toegeskryf word aan die gefokusde evaluering van die program (Paragraaf 3.2.1.4) of die konteks-spesifieke vaardighede wat aangeleer word. Dit sluit aan by die opvatting dat gedrag 'n weerspieëling is van die resiprokale interaksie tussen persoon en konteks.
- Intervensies waarin 'n effektiewe passing tussen die program en die konteks gemaak word, blyk



effektief te wees (Trickett, 1997). Programme wat aansluit by die gemeenskap se betekenisgewing en spesifieke behoeftes word makliker deur die gemeenskap aanvaar (Levine, 1998) en kan verstoring in die ekwilibrium meebring. Die betrokkenheid van die teikengroep in die ontwikkeling en implementering van die program, dra ook by tot die aanvaarbaarheid van die program en die ontwikkeling van gedeelde betekenisgewing (Gergen, 1994).

Uit die evaluering van voorkomingsprogramme blyk dit dat die sukses van voorkomingsprogramme nie gewaarborg is nie. As die stappe van programontwikkeling, die eienskappe van potensieel effektiewe programme en die kompleksiteit daarvan in ag geneem word, word afgelei dat enige program baie doeglik beplan behoort te word en teoreties onderlê behoort te wees om verandering in gemeenskapsproesse te fasiliteer. Hamburg (1990, p. 26) kom tot die gevolgtrekking: “Lifeskills programs have been shown to be effective when they are soundly designed and well-implemented.”

Tot dusver is aandag gegee aan literatuur oor algemene voorkomingsprogramme en programme wat persoonlike en interpersoonlike vaardighede ontwikkel met die oog op die ontwikkeling van geestesgesondheid. Vervolgens word aandag gegee aan programme wat gerig is op die voorkoming van MIV/VIGS-verspreiding as 'n spesifieke toepassingsterrein binne die voorkomingsbenadering.

### 3.3 VOORKOMINGSPROGRAMME GERIG OP MIV/VIGS-VOORKOMING

#### 3.3.1 Die uitdaging

“HIV infection has reached epidemic proportions in South Africa and has serious consequences for individuals as well as for the country’s health resources and economy” (Beyond Awareness Campaign, 1997/98, p.16). Die omvang en die vinnige verspreiding van die MIV/VIGS-epidemie in Suid-Afrika (Department of Health, 2000a) dui op die dringendheid om die verspreiding van die virus te voorkom. Omdat daar nog geen genesing vir VIGS is nie, is die voorkoming van die verspreiding van die virus nog die enigste manier om die siekte te bekamp (Lindegger & Wood, 1995; Sepulveda, Fineberg & Mann, 1992). Daar is 'n aantal strategieë wat gebruik kan word om die verspreiding van die virus te voorkom, soos die beveiliging van bloedoortappings, maatreëls om oordrag van moeder na kind te keer, die behandeling van seksueel oordraagbare siektes en die vermindering van risikogedrag (Lampthey, 2000). Die vermindering van risiko-seksuele gedrag as voorkomingstrategie sal die fokus van hierdie bespreking wees.

Hoewel die siekte reeds amper twee dekades bekend is, groot mediablootstelling kry, etlike voorkomingsveldtogte reeds geloods is (Department of Health, 1998b; 2000b; Parker *et al.*, 1998) en VIGS-sterftes meer algemeen word, is daar nog nie werklike toewyding in die gemeenskap en

koördinerings van dienste om die verspreiding van die siekte te bekamp nie (Kwazulu-Natal Youth Council, 1998; Sherriffs, 1997; Wishart & Hellberg-Phillips, 1998). “Too much talk and too little action: plans are made, committees formed and strategies drafted. Few keep to their time-frames and many end up as little more than folders on a bookshelf” (Sherriffs, 1997, p.11). In Suid-Afrika is daar nog nie aangedui dat die nasionale voorkomingstrategieë werklik suksesvol is om die verspreiding van die virus te bekamp nie. Sepulveda *et al.* (1992, p. 17) verwoord iets hiervan:

“The widespread indifference is explained in part by the lack of spectacular results in therapeutics and immunoprevention, and the failure to achieve tangible results from mass media campaigns against AIDS.”

Die bespreking van MIV/VIGS laat baie mense ongemaklik voel, moontlik omdat dit baie van die taboe-onderwerpe in die gemeenskap aanraak: seks, bloed, dood, promiskuïteit, prostitusie, homoseksualiteit en die gebruik van dwelmmiddels. VIGS plaas ook die fokus op en verhoog sosiale vooroordele, ekonomiese ongelykhede, diskriminerende praktyke en politieke ongelykhede (Lindegger & Wood, 1995). Om hoë risiko seksuele gedrag te verander is geen maklike taak nie – dit is komplekse gedrag, ‘n uitdrukking van intimiteit en basiese biologies-gedrewe gedrag omring met baie taboes en psigiese prosesse (Rosenberg *et al.*, 1992; Van Dyk, 1991). Die MIV/VIGS-epidemie konfronteer die gedragswetenskappe met die beperkings in die kennis oor seksualiteit en gedragsverandering en gee ‘n nuwe uitdaging om gesondheidsorg en lewenskwaliteit van die gemeenskap te verbeter (Hunter & Chen, 1992; Smith & Debus, 1992).

Die uitdaging gekoppel aan MIV/VIGS-voorkoming behels om ‘n proses van sosiale verandering te fasiliteer waarin die gemeenskap as geheel betrek word. Hoewel die aard van verbande tussen prosesse wat bydra tot die voorkoms van risikogedrag kompleks is, kan daar prosesse geïdentifiseer word wat onderliggend is aan hoë risikogedrag. Campbell en Williams (1998) dui aan dat intervensieprogramme se effektiwiteit grootliks afhang van die mate waartoe die intervensie bydra tot verandering op die volgende vlakke:

- **Persoonlike prosesse:** Prosesse op die individuele vlak wat 'n persoon se risiko om blootstelling aan die virus te kry verhoog, behels interne prosesse soos interaksie wat voortspruit uit 'n negatiewe selfkonsep, eksterne lokus van kontrole, gebrek aan besef van persoonlike risiko, gebrekkige kennis oor VIGS, gebrekkige sin van selfbevoegdheid om gedrag te verander, negatiewe houdings en stereotipes oor VIGS (DiClemente, 1992; Perkel *et al.*, 1991; Van Dyk, 1991). Die verhoging van die teikengroep se vlak van waargenome selfbevoegdheid en beheer en die uitskakeling van risikofaktore kan bydra tot beskermende prosesse wat die voorkoms van risikogedrag kan verminder en gesonde lewenstyl kan bevorder (Campbell & Williams, 1998).
- **Interpersoonlike prosesse:** Interpersoonlike prosesse wat 'n rol kan speel in die voorkoms van hoë risikogedrag behels onder meer die gemeenskaplike betekenisgewing aan verhoudings,

geslagsverskille en seksualiteit, asook die betekenis wat geheg word aan beskermingsmaatreëls soos die gebruik van kondome (Campbell & Williams, 1998; St Lawrence, Eldridge, Reitman, Little, Shelby & Brasfield, 1998; Van Dyk, 1991).

- **Gemeenskapsprosesse:** Op gemeenskapsvlak blyk dat MIV/VIGS verband hou met sosiale vraagstukke soos armoede, oorbevolking, gebrek aan gesondheidsdienste en ontspanningsgeriewe, hoë misdaad, verstedeliking, werkloosheid, swak onderwys, ongeletterdheid, gebroke gesinslewe, die minderwaardige posisie van vroue en politieke onstabiliteit (Abdool Karim, 1998; Decosas, 1998/99; Evian, 1992; Gillies, Tolley & Wolstenholme, 1996; Lindegger & Wood, 1995; Parker *et al.*, 1998; Ratsaka & Hirkowitz, 1993; St Lawrence *et al.*, 1998). Persoonlike keuse is nie altyd die hoofrede vir blootstelling aan MIV nie, want gedrag ontwikkel uit die konteks en kan gesien word as hantering van interpersoonlike, kulturele, sosiale en ekonomiese prosesse in die gemeenskap en hou ook verband met die beskikbaarheid van hulpbronne om hul doelwitte te bereik (Hobfoll, 1998; Macheke & Campbell, 1998). Om verandering in hoë risikogedrag te probeer fasiliteer is 'n gemeenskapskonteks wat seksuele gedragsverandering moontlik maak en ondersteun, nodig (Campbell & Williams, 1998). "A key determinant of success is the extent to which communities have a range of formal and informal networks and resources that are broadly supportive of what the programme is trying to achieve" (MacPhail & Campbell, 1999, p. 163).

Bogenoemde prosesse speel op 'n komplekse wyse 'n rol in die voorkoms van hoë risikogedrag wat bydra tot die verspreiding van MIV/VIGS en speel ook 'n rol in die effektiwiteit van intervensies om verandering van bestaande gedragspatrone te fasiliteer. In die ontwikkeling van 'n holistiese en geïntegreerde intervensiestrategie gemik op individuele en sosiale verandering, sou dit nodig wees om hierdie prosesse in ag te neem.

### **3.3.2 Prosesse wat die ontwikkeling en implementering van voorkomingsprogramme benadeel**

Voorkomingsintervensies het tot op hede nog nie 'n daadwerklike verandering in die verspreiding van MIV/VIGS in Suid-Afrika tot gevolg gehad nie (Department of Health, 2000a). Dit kan moontlik toegeskryf word aan 'n aantal komplekse prosesse wat verandering in die gemeenskap teëwerk.

#### **3.3.2.1 Beperkings in programontwikkeling**

- Daar is 'n gebrek aan kennis en begrip vir mense se betekenisgewing aan seksuele gedrag en metodes om hoë risikogedrag te verander. Seksuele gedrag kan gesien word as komplekse gedrag waarin intra-individuele, interpersoonlike, kulturele, ekonomiese en gemeenskapsprosesse 'n rol speel (Campbell & Williams, 1998). "We currently lack the conceptual tools needed to adequately understand or measure the interacting effects of these factors each operating at a different level, on people's sexuality" (MacPhail & Campbell, 1999, p.150). Baie meer konseptuele werk is nog nodig om te

verstaan watter prosesse 'n rol in seksuele gedragsverandering kan speel.

- 'n Gebrek aan teoretiese onderbou van intervensieprogramme dra soms by tot die onsuksesvolheid van die program. Voorkomingsprogramme word dikwels haastig ontwikkel sonder deeglike beplanning, teoretiese begronding en kennis van die groepe waarmee gewerk word. Daar word ook nie deeglike evaluering gedoen om die impak daarvan op die teikengroep te bepaal nie (Sepulveda *et al.*, 1992). Sonder 'n navorsingsingesteldheid ontwikkel die kwaliteit van intervensies nie.
- Morele vraagstukke oor die boodskap van voorkomingsprogramme vir jong mense (seksuele onthouding of kondoomgebruik) het die ontwikkeling van voorkomingsintervensies in skole vertraag (Maclachlan, Namangala & Kabambe, 1995; Mathews *et al.*, 1995; Sherriffs, 1997). Die First AIDS Kit van die destydse Department van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling (1992) kan as 'n voorbeeld gebruik word. Sommige kenners het die program as opvoedkundig onaanvaarbaar beskou omdat kondoomgebruik as gedragsopsie voorgestel is. Ander kritici het die program verwerp weens die voorskrywende aard daarvan en die middelklaswaardes wat voorgehou is. Die gebrek aan kontak met die realiteit van seksuele gedrag onder die jeug is ook gekritiseer (Reddy, Everett & Steinberg, 1992). Verskillende groepe se houding teenoor seksuele praktyke verskil (Perkel *et al.*, 1991), daarom is 'n algemene intervensiestrategie selde suksesvol om aan die behoeftes van diverse groepe mense te voorsien.

### 3.3.2.2 Beperkings vanuit die gemeenskap se betekenisgewing

- **Betekenis geheg aan VIGS:** VIGS word dikwels geassosieer met sosiale taboes, afkeur en vrees. Dit dra daartoe by dat hulle die inligting oor VIGS ignoreer of hulself daarvan distansieer sonder om hulle werklike risiko in ag te neem. Die lang inkubasietyd voordat die siekte sigbaar raak, dra by tot die ontkenningproses (Mogotsi, 1997; Visser, Korf & Louw, 1995). Persoonlike risiko word dikwels ontken deur MIV/VIGS as 'n siekte van ander mense te sien. Onder die jeug wat wel die risiko van VIGS sien, is daar soms 'n houding van hooploosheid te bespeur, dat hulle nie beheer daarvoor het nie: "...it is a matter of time, if you were not already infected" (Greer, 1997, p. 18). Hierdie proses van interne betekenisgewing benadeel die persoon se beoordeling van sy eie risiko om die siekte te kry (Rosenstock, 1990).
- **Betekenis geheg aan gedragsalternatiewe:** Die persoonlike koste om die risiko van MIV/VIGS te vermy, is vir sommige mense te groot. Vir die jeug kan seksuele onthouding die verlies aan portuurgroepaanvaarding en -status en verlies aan seksuele uitliewing beteken (Mathews *et al.*, 1995). Vir sommige kan dit ook die verlies wees van 'n bron van inkomste (Abdool Karim, 1998; Pretorius, Roos & Visser, 1995). Die betekenis geheg aan kondoomgebruik is dikwels die van ontrouheid in 'n verhouding of promiskuïteit (Abdool Karim, Abdool Karim, Preston-White & Sankar, 1992; Wingood & DiClemente, 1998). Om kondome in 'n verhouding voor te stel, konfronteer baie mense met 'n gevoel van gebrek aan selfbevoegdheid: hulle weet nie hoe om die situasie te hanteer nie

(Marin, Tschann, Gomez & Gregorich, 1998). Die betekenis wat jongmense aan die koste van gedragsverandering heg, kan so oorweldigend wees dat hulle hulself nie teen die virus beskerm nie (Rosenstock, 1990).

### 3.3.2.3 Gemeenskapsprosesse

- Kulturele betekenis geheg aan seksualiteit, voortplanting en verhoudings bring mee dat verandering in gedrag nie maklik plaasvind nie. Verstedeliking, trekarbeid en armoede het daartoe bygedra dat die tradisionele seksuele taboes in sommige groepe verval het en het groter seksuele losheid tot gevolg gehad wat die verspreiding van MIV/VIGS bevorder. Tradisionele sienings van voortplanting, geboortebepanking en die rol van vroue, asook die gebrek aan seksuele opvoeding deur ouers, bemoeilik die bestryding van MIV/VIGS veral in die swart gemeenskappe (Hickson & Mokhobo, 1992; Mayekiso & Twaise, 1993). Dit dui daarop dat diverse strategieë nodig is om die boodskap in verskillende kulture oor te dra. Sepulveda *et al.* (1992, p. 362) skryf in die verband:

“We must admit our own ignorance and limitations about the best way to combat AIDS. A universally valid or accepted education model does not exist. Messages and channels of communication must vary depending on the audience.”

- Politieke en finansiële vraagstukke speel 'n groot rol in die voorkoming van MIV/VIGS. VIGS as 'n sosiale vraagstuk is hoogs gepolitiseer en is 'n emosionele saak vir baie mense (Mathews *et al.*, 1995). Wêreldwyd is dit 'n politieke en finansiële probleem – dit is 'n duur siekte met geweldige implikasies vir die ekonomie en daar is nie voldoende hulpbronne soos geld, infrastruktuur en opgeleide personeel om die siekte te help voorkom en behandel nie (Floyd, Reid, Wilkinson & Gilks, 2000; Gillies *et al.*, 1996; Sepulveda *et al.*, 1992). Veral in derde wêreldlande “HIV becomes yet another challenge in their quest for survival” (Abdool Karim, 1998, p. 20).

Om effektief te wees in die voorkoming van MIV/VIGS is dit nodig dat intervensies so ontwikkel word dat hierdie prosesse wat voorkomingsintervensies benadeel in ag geneem en oorkom word. “The challenge is to find educational strategies which maintain a delicate balance between effectiveness and acceptability” (Sepulveda *et al.*, 1992, p. 363).

### 3.3.3 MIV/VIGS-voorkomingsprogramme op skoolvlak

Te midde van 'n debat oor die effektiwiteit van verskeie voorkomingsintervensies, bly die opvoeding van die jeug deur skoolgebaseerde VIGS-voorkomingsprogramme wêreldwyd 'n prioriteit (DiClemente, 1992; O'Grady, 2000; Slutkin, 1992; WHO, 1992). Hoërskoolleerders behoort 'n belangrike fokuspunt vir VIGS-voorkoming te wees aangesien hulle 'n hoë risikogroep is wat seksueel begin eksperimenteer en nuwe gedragspatrone, waardes en identiteit ontwikkel (DiClemente, 1992; Hickson & Mokhobo,



1992; Mathews *et al.*, 1995; WHO, 1992). McCormick (1989, p. 7) beskryf die behoefte aan MIV/VIGS-voorkoming soos volg: “We cannot disregard this responsibility to educate our young about AIDS. The need is critical and the price is high.” Die grootste fout wat in Suid-Afrika in terme van VIGS-voorkoming gemaak is, was om nie lank reeds voorkomingsprogramme in die skool in te stel nie (Sherriffs, 1997).

### 3.3.3.1 Die adolessent en MIV/VIGS

Adolessente word beskou as 'n hoë risikogroep om MIV/VIGS op te doen weens die hoë voorkoms van onbeskermdede seksuele aktiwiteit. “It has been concluded internationally that adolescent sexual activity is characterised by early onset, multiple partners and a low incidence of contraception use” (Flisher *et al.*, 1993b, p. 495). Kushlick en Rapholo (1998) rapporteer dat 49% van 'n gestratifiseerde steekproef van 18 500 leerders uit 600 sekondêre skole in Suid-Afrika, aandui dat hulle seksueel aktief is. Die helfte van die sekueel aktiewe leerders het aangedui dat hulle kondome gebruik het tydens 'n onlangse seksuele ervaring. Hierdie bevindings bevestig die resultate van verskeie ondersoeke onder die jeug in Suid-Afrika waarin hierdie hoë risiko aangedui is (Department of Education, 1997; Flisher *et al.*, 1996; Mathews *et al.*, 1990; 1995; Mayekiso & Twaise, 1993; Mogotsi, 1997; Visser, 1995; Visser & Moleko, 1999). Uit hierdie ondersoeke het ook geblyk dat leerders oor die basiese kennis oor MIV/VIGS beskik, maar dat hoë risikogedrag in stand gehou word deur 'n aantal onderliggende prosesse waaronder die volgende:

- Adolessente eksperimenteer dikwels met volwasse gedrag sonder om verantwoordelikheid vir hulle gedrag te aanvaar en ervaar 'n gevoel van onaantasbaarheid - dat niks met hulle kan verkeerd gaan nie (Kirby, 1992; Shiel, 1999). (Verwys ook na Paragraaf 3.1.2.)
- Portuurgroepaanvaarding is vir die adolessent belangrik, daarom probeer hulle voldoen aan portuurgroepnorme wat dikwels vorms van hoë risikogedrag insluit (Fisher, Misovich & Fisher, 1992; Mathews *et al.*, 1995; Shiel, 1999).
- 'n Negatiewe houding oor beskermingsgedrag soos kondoomgebruik (Abdool Karim *et al.*, 1992).

### 3.3.3.2 Verskillende tipes voorkomingsprogramme

Daar is verskeie intervensiestrategieë wat in MIV/VIGS-voorkoming gebruik word. Dit is opmerklik dat die meerderheid strategieë individueel-gerig is veral vanuit die Gesondheidsielkunde en dat gemeenskapsintervensies vanuit die Gemeenskapsielkunde eers in die 1990's ontwikkel het (Hobfoll, 1998). Dieselfde ontwikkelingspatroon word gesien as wat in die ontwikkeling van dwelmvoorkomingsprogramme voorgekom het (Paragraaf 3.2.2). MacPhail en Campbell (1999) merk ook 'n ontwikkeling weg van die individueel-georiënteerde na meer deelnemende benaderings op. 'n Aantal benaderings tot MIV/VIGS-voorkoming word vervolgens bespreek en aangedui hoe dit geïntegreer kan word binne 'n intervensie vanuit 'n sistemiese verwysingsraamwerk.



- **Opvoedkundige programme:** Opvoedkundige programme en mediaveldtogte is daarop gerig om bewustheid te ontwikkel en kennis oor te dra oor die risiko's van die siekte en alternatiewe gedrag. Hierdie programme dra veral by tot die ontwikkeling van 'n klimaat wat gedragsverandering kan ondersteun (Jason, 1998; Lindegger & Wood, 1995; Parker *et al.*, 1998). Kennis is egter nie voldoende om gedragsverandering moontlik te maak nie, omdat gedrag 'n uitvloeisel is van meer as net kognitiewe prosesse (Kelly *et al.*, 1993).
- **Kognitiewe gedragsveranderingsprogramme:** Kognitiewe gedragsveranderingprogramme word hoofsaaklik gebaseer op die gesondheidsoortuigingsmodel (Rosenstock, 1990) en die sosiale leerteorie (Bandura, 1989; 1992). Die fokus van die programme is op die evaluering van persoonlike risiko, motiverende aspekte en struikelblokke in gedragsverandering. Die programme is ook gerig om die aanleer van sosiale vaardighede en bevordering van persone se gevoel van selfbevoegdheid - dat hulle beheer oor hul eie gedrag kan uitoefen. "Behaviour change requires not only skills but also strong self-belief in one's efficacy to exercise personal control" (Bandura, 1992, p. 90). Gedragsveranderingsprogramme word dikwels ontwikkel in samewerking met die teikengroep en word in 'n persoon-tot-persoon of kleingroepkonteks aangebied (Lindegger & Wood, 1995).
- **Verandering van sosiale norme:** Volgens die berekende aksiemodel (Fishbein & Middlestadt, 1989; Fisher *et al.*, 1992) speel die waargenome sosiale norm 'n belangrike rol in die motivering van gedrag, veral by adolessente. Die belangrikheid van sosiale norme as uitdrukking van sosiale betekenisgewing word ook beklemtoon vanuit die sosiale konstruksionistiese benadering (Gergen, 1994). Waar die verwagting was dat die gebruik van kondome goedgekeur gaan word deur die groep, word kondome geredeliker gebruik (St Lawrence *et al.*, 1998). Strategieë om die groepnorm te beïnvloed is byvoorbeeld die gebruik van portuurgroepeliers of sporthelde om gedrag te modelleer of om ondersteuning vir die aanvaarding van veranderde gedrag in die groep te gee - dit kan 'n wederkerende reaksie in die groep as geheel tot gevolg hê (Fisher *et al.*, 1992; Kirby, 1992). Die bekendmaking van MIV-status kan ook daartoe bydra dat die siekte meer sigbaar raak en kan 'n impak op sosiale gedragspatrone hê (Abdool Karim, 1998; Sherriffs, 1997). Aspekte wat 'n groot impak op sosiale gedrag en norme het, is die besef van eie risiko, meer kontak met mense met VIGS en die sigbaarheid van die siekte en sterftes, soos geblyk het uit die suksesvolle San Francisco-intervensies (St Lawrence, Hood, Brasfield & Kelly, 1989).
- **Gemeenskapsintervensies:** Soos blyk uit die bespreking van voorkomingsintervensies (Paragraaf 3.2.1.3), is gedragsveranderingsprogramme nie voldoende om die MIV/VIGS-epidemie te bekamp nie (Lachenicht, 1993). Strukturele veranderinge en interventies op makrovlak is nodig om die konteks waarin die siekte versprei, te verander en individue daardeur te bemagtig om gesondheidsbesluite te neem (Lindegger & Wood, 1995; Tawil *et al.*, 1995). "A solution may only be found in the restructuring of society – or at least in solutions based on a deeper understanding of why sexual behaviour one wishes to alter, takes the form it does" (Lachenicht, 1993, p. 15). Gemeenskapsintervensies behels die ontwikkeling van beleid oor gesondheidsorg, die bevordering

van lewenskwaliteit, bemagtiging van vroue, verspreiding van kondome en vorming van sosiale netwerke om gedragsverandering te ondersteun (Decosas, 1998/99; Tawil *et al.*, 1995). Die verandering van die sosiale norme is ook 'n aspek wat op gemeenskapsvlak aangespreek kan word (Levine, 1998; St Lawrence *et al.*, 1998). In hul ontleding van 41 VIGS-voorkomingsintervensies in ontwikkelende lande vind MacPhail en Campbell (1999) 'n groter tendens tot gemeenskapsdeelname en bemagtiging in voorkomingsprogramme. Pogings word daardeur aangewend om 'n gesondheidsbevorderingskonteks in die gemeenskap te help ontwikkel.

As Bateson (1979) se vlakke van logiese tipering (Paragraaf 2.2.4.3.3) met die intervensies en die potensiële impak daarvan in verband gebring word, kan opvoedkundige intervensies waardeur inligting versprei word, moontlik beskou word as 'n vlak-nul intervensie waar inligting bloot gegee word. Die kognitiewe gedragsveranderingsprogramme kan as eerste-orde intervensies gesien word wat kan bydra tot eerste-orde verandering, terwyl die verandering in sosiale norme of betekenis en gemeenskapsintervensies as tweede-orde intervensies gesien kan word, waarin mense se uitkyk op die lewe kan verander deur verandering wat in die konteks plaasvind.

Deur die bogenoemde intervensieraamwerke (Bandura, 1992; Fisher *et al.*, 1992; Parker *et al.*, 1998; Rosenstock, 1990) te kombineer binne 'n sisteembenadering kan die intervensie soos volg voorgestel word:

- 'n Intervensie is nodig as terugvoeringsproses wat die sisteem se ewilibrum versteur deur klem te lê op persoonlike risiko en die erns van die epidemie (Rosenstock, 1990). Die doel van die intervensie is om self-korrektiewe gedrag in die gemeenskap aan te moedig (Capra, 1997).
- Alternatiewe gedrag kan as gedragsopsies voorgelê word waaruit die versteurde sisteem dan nuwe hanteringswyses kan vind en nuwe prosesse kan implementeer om die ewilibrum te probeer herstel (Keeney, 1983). In hierdie fase gaan dit oor die bewusmaking van gedragsopsies deur vaardighedsopleiding (Bandura, 1992), die bespreking van beperkende betekenisgewing aan VIGS en gedragsalternatiewe en herkonstruering van betekenis (Rosenstock, 1990), die bevordering van selfbevoegdheid (Bandura, 1992) en ontwikkeling van gedeelde betekenis in die vorm van groepnorme (Fisher *et al.*, 1992). Hierdie prosesse word vanuit die verskillende raamwerke beklemtoon as prosesse wat 'n rol kan speel in gedragsverandering. Binne die sistemiese perspektief kan hierdie prosesse gesien word as deel van die interne prosesse van persone en groepe wat verandering in gedrag kan medieer. Hoewel die intervensie as inset gegee word, word aanvaar dat dit die sisteem self is wat nuwe gedragspatrone vorm wat inpas by die persoon of groep se betekenisgewing en konteks (Capra, 1997).
- Op die gemeenskapsvlak is dit nodig dat die organisasie en struktuur van die gemeenskap, veral in terme van die voorsiening van gemeenskapshulpbronne die verandering (nuwe gedragspatrone) ondersteun. Verandering in die konteks kan bydra tot die ontwikkeling en vestiging van alternatiewe

gedragspatrone en sosiale norme (Levine, 1998; Rosenberg *et al.*, 1992).

'n Voorkomingsprogram waarin bogenoemde prosesse geïntegreer word, wat oor 'n lang termyn aangebied word en waarin die behoeftes van die gemeenskap in ag geneem word, vervat die eienskappe van suksesvolle programme (Paragraaf 3.2.4.1) en het die potensiaal om 'n verskil te maak in die betekenisgewing en gedrag van leerders in die skool.

### 3.3.3.3 Die ontwikkeling van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme vir skole

Die doel van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme in die skool word deur die Wêreldgesondheidsorganisasie (WHO, 1992, p. 3) soos volg geformuleer:

“To develop in the students the knowledge and skills needed for healthy human relationships, effective communication and responsible decision-making behaviour that will protect themselves and others from HIV/STD infection and optimize health.”

Hierdie doel verwys na 'n voorkomings- en welsynsbevorderingsbenadering. Vier spesifieke doelwitte word hieruit afgelei:

- Om 'n bewustheid en begrip vir die siekte te help ontwikkel en wanopvattinge uit die weg te ruim.
- Om leerders te help om beskermende gedrag as deel van hulle denke oor seksuele gedrag en lewenstyle te integreer.
- Om leerders met hoë risikogedrag bewus te maak van die risiko en hulle te help om keuses oor alternatiewe gedrag te maak met inagneming van hulle spesifieke behoeftes.
- Om die sosiale klimaat te beïnvloed om voorkomende gedrag te ondersteun (WHO, 1993b).

Breë beginsels vir die ontwikkeling van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme wat as raamwerk gebruik kan word in die ontwikkeling en evaluering van programme word vervolgens bespreek (Center for Disease Control, 1988; McCormick, 1989; Schapink, Hema & Mujaya, 1997; Visser, 1995; WHO, 1992; 1999).

#### 3.3.3.3.1 Deelname in ontwikkeling van programme

Een van die belangrikste beginsels vir die ontwikkeling van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme, in die lig van die genoemde prosesse wat voorkomende gedrag teëwerk (Paragraaf 3.3.2), is dat programme ontwikkel behoort te word vir die spesifieke behoeftes van die teikengroep, met begrip vir die leerders se ervarings en patrone van gedrag binne sosiale en kulturele kontekste (Hanson, 1995). Adolensensie en seksualiteit is sosiaal gedefinieerde konstruksies en verskillende betekenis en waardes word aan seksuele ekspressie geheg in die verskillende kontekste (Standing, 1992). Deelname vanuit die teikengroep en die gemeenskap aan die ontwikkeling van die program in die vorm van 'n vennootskap, is noodsaaklik om gedeelde betekenisgewing tussen die konsultant en die gemeenskap en in die gemeenskap onderling te

bevorder (Green, Kreuter, Deeds & Partridge, 1980; Kuhn, Steinberg & Mathews, 1994; Mathews *et al.*, 1995; Mogotsi, 1997; Rosenberg *et al.*, 1992). Die proses word dus beskou as ko-evolusionêr en ko-konstruktief. Gedeelde betekenis dra daartoe by dat die intervensie aansluiting vind by die ervaringswêreld van die teikengroep en dat die program deur hulle aanvaarbaar en geïmplementeer kan word. Volgens Mathews *et al.* (1995) sou dit ideaal wees as die onderwyser die rol van die fasiliteerder in die skool kon inneem in die mede-ontwikkeling van 'n intervensie wat aansluit by die behoeftes van die leerders.

#### 3.3.3.3.2 Integrasie van die program in die skoolkurrikulum

Verskeie skrywers (Kirby, 1992; Swart, 1998; WHO, 1992; 1999) beveel aan dat MIV/VIGS-voorkoming as deel van 'n langtermyn en intensiewe skoolgesondheidsprogram wat binne 'n konteks van die tradisies, opvattinge, kulturele waardes en opvoedkundige norme van die gemeenskap, aangebied word. In die program kan seksuele voorligting gekombineer word met aspekte van lewenstyl, waardes en verhoudings. Die leerders kan dan die rol van seksualiteit binne die konteks van sosiale betekenisgewing leer ken. Informele gesprekke kan ook van groot belang wees. Sodanige gesprekke is dikwels behoeftegedrewe en voorsien aan die leerders inligting op die tyd wat hulle daarna vra in die natuurlike konteks. Maar “reliance on informal education alone to provide all the knowledge and skills young people need to protect themselves from AIDS/STD is, however, unsatisfactory” (WHO, 1992, p. 47).

#### 3.3.3.3.3 Inhoud van die program

Om aan te sluit by die behoeftes, ouderdoms- en ervaringsvlakke van die leerders en die kulturele waardes van die gemeenskap, word aanbeveel dat die gemeenskap deelneem aan die ontwikkeling van die inhoud van die program. Die Wêreldgesondheidsorganisasie (WHO, 1992) stel tog voor dat die volgende inhoudes ingesluit word in MIV/VIGS-voorkomingsprogramme op skoolvlak:

- Relevante kennis oor MIV/VIGS wat onder andere inligting oor die aard en oordrag van die virus behels, waarvolgens leerders hul persoonlike risiko kan evalueer en kennis oor moontlike beskermingsgedrag kan kry. Kennis is dikwels die basis waarop 'n intervensieprogram gebou word.
- Selfontwikkelings- en kommunikasievaardighede soos die ontwikkeling van selfbevoegdheid, verantwoordelike besluitneming en onderhandelingsvaardighede kan die leerders help om in moeilike situasies steeds in beheer te voel (Slutkin, 1992; Bandura, 1992). Dit dra daartoe by dat leerders in staat voel om hulle kennis oor die MIV/VIGS-risiko te benut en verwys na orde-een leer (Paragraaf 2.2.4.3.2).
- Leerders het ook begeleiding nodig in die ontwikkeling van 'n gepaste waardestelsel wat gesien kan word as die vorming van gedeelde betekenis (Gergen, 1994). Hierdie betekenis vorm deel van die reëls waarvolgens gedrag in die gemeenskap georden word wat aandui wanneer en hoe die kennis benut behoort te word. Hierdie aspek van die intervensie kan gesien word as tweede-orde intervensie wat moontlik kan bydra tot tweede-orde verandering (Paragraaf 2.2.4.3.3). Die waardes waarop 'n

intervensie gebou word, behoort aan te sluit by die ervaringswêreld van die leerders. Die intervensie kan byvoorbeeld nie net gebou word op seksuele onthouding as waarde nie, want Kirby, Korpi, Barth en Cagampang (1997) wys daarop dat seksuele onthoudingsprogramme min effek het op die gedrag van leerders wat reeds seksueel aktief is.

#### 3.3.3.3.4 Aanbiedingsmetodes en die leerproses

Verskillende aanbiedingsmetodes kan gebruik word, van didaktiese aanbiedings tot deelnemende groepsaktiwiteite soos groepbesprekings, rolspelle, debatte en deelname aan die ontwikkeling van kunswerke en dramas. “One does not learn things through other people’s words, but through personal experience and involvement” (Pretorius *et al.*, 1995, p. 87) - daarom is die klem op leer-deur-ervaring (Kagan, 1989). Omdat die mens 'n geheel is, bestaande uit 'n aantal sub-sisteme (kognitief, affektief, sosiaal) en verskillende mense op verskillende maniere leer, kan verskillende vorms van blootstelling in onderrigprogramme ingebou word. Deur verskeie sub-sisteme van die mens te betrek, verhoog die kans dat 'n versteuring in die sisteem kan plaasvind wat bydra tot leer en herorganisering van die geheel.

In vaardighedsopleiding, wat dikwels deel van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme vorm, word herhalende siklusse van instruksie, modellering, gedragsoefening en terugvoering oor die gepastheid van die gedrag, in die opleiding ingesluit om vaardighede te bemeester (Durlak, 1995; Ivey & Authier, 1978). Vaardighede kan dan in verskillende natuurlike situasies gebruik word met terugvoering en ondersteuning wat bydra tot die vestiging van gedragspatrone. Die leerproses soos hier beskryf, hou verband met die vlakke van leer soos beskryf in Paragraaf 2.2.4.3.2. Die kognitiewe bewuswording is die eerste stadium van leer, naamlik om 'n bewustheid te ontwikkel, maar hierdie bewustheid bring nog geen werklike verskil nie (Vlak 0) - dit kan as die kennisvlak beskryf word. Eerste orde leer vind plaas as die persoon hierdie vaardigheid as gedragsalternatief kan kies en gebruik in 'n bepaalde situasie. Eers as die gedrag toegepas kan word in 'n gepaste konteks, het leer en verandering in die bestaande gedragspatroon plaasgevind.

Die aanleer van vaardighede is egter nie 'n eenvoudige proses nie. Daar is verskeie prosesse wat in die aanleer van vaardighede 'n rol kan speel, onder andere:

- die motivering van die leerder om aandag te gee en die vaardigheid te wil bemeester;
- die leerder se gevoel van selfbevoegdheid wat bydra tot die oortuiging dat hy die vaardighede kan bemeester;
- die mate waartoe die opleidingsmateriaal aansluit by die leerder se lewenswêreld en
- die bruikbaarheid van die vaardighede in die sosiale konteks van die leerder (Hamburg, 1990).

In die opleidingskonteks behoort ook in ag geneem te word dat elke persoon en groep oor die vermoë beskik om self-organiserend op te tree (Keeney, 1983). Nuwe inligting en vaardighede kan daarom omvorm en geïntegreer word in die bestaande gedragspatroon soos wat dit vir die persoon of die groep in hul konteks inpas. Die outonome aard van mense en groepe speel daarom 'n groot rol in die leerkonteks



se multifinale uitkoms.

#### 3.3.3.3.5 Die rol van die aanbieder

Die aanbieder van die MIV/VIGS-voorkomingsprogram speel 'n baie belangrike rol in die effektiwiteit van die program (Kinsman, 2000). Hierdie rol sal ook bespreek word in die bespreking van implementering van programme in Hoofstuk 4. Daar is 'n debat oor wie VIGS-voorkomingsprogramme behoort aan te bied: konsultante van buite die skoolsisteem of onderwysers vanuit die skoolsisteem (Meyer-Weitz & Steyn, 1992; WHO, 1992). Die voordeel daarvan om onderwysers vanuit die skoolsisteem in MIV/VIGS-voorkoming te betrek, is dat meer standhoudende verandering in die skoolsisteem moontlik is as meervoudige sub-sisteme deel van die veranderingsproses word. Hierdeur word die hulpbronne binne die skool ook ontwikkel om by te dra tot standhoudende verandering in die organisasie en struktuur van die skoolgemeenskap. "Preventive interventions can promote and build on indigenous resources in order to maximize its local impact over time" (Trickett, 1997, p. 204). In ontwikkelende lande is daar gevind dat die gebruik van onderwysers as aanbieders van die program, grootskaalse intervensies moontlik maak (Klepp, Ndeki, Seha, Hannan, Lyimo, Msuya, Irema & Schreiner, 1994). Hierteenoor dui Kinsman (2000) aan dat die implementering van 'n VIGS-voorkomingsprogram juis skipbreuk gelyk het deur van die onderwysers te verwag om dit aan te bied. Die onderwysers het aangedui dat hulle onbekwaam voel en dat hulle nie tyd het om dit aan te bied nie. Die kwaliteit van die aanbiedings van die onderwysers hang egter ook saam met die opleiding en ondersteuning wat hulle van programkoördineerders kry.

Die opleiding van onderwysers om deel te neem aan MIV/VIGS-voorkoming behoort veral op twee vlakke plaas te vind:

- **Persoonlike ontwikkeling van die onderwysers:** Dit is noodsaaklik dat onderwysers die geleentheid kry om hulle persoonlike en kulturele waardes te ondersoek, want:

“We learnt that before teachers were able to address prevention with students realistically, their own conflicts needed to be addressed. Issues relating to students’ needs to cope with experiences of sexuality and risk situations and addressing ‘safer sex’ were in conflict with teachers' values, concerns and perceived moral responsibilities” (Mathews *et al.*, 1995, p.1722).
- **Ontwikkeling van die verhouding tussen onderwysers en leerders:** Die verhouding tussen die onderwyser en die leerder vorm 'n belangrike deel van die intervensie. Die onderwyser behoort 'n model vir die leerders te wees en by te dra tot die ontwikkeling van 'n deelnemende atmosfeer waarin leer kan plaasvind.

Die aanbieder se verantwoordelikheid sou wees om die program te ontwikkel of aan te pas by die behoeftes van die teikengroep, om die ontwikkeling van 'n deelnemende atmosfeer te fasiliteer, om die leerders in die leerproses betrokke te kry, die leerproses te bestuur en die vordering te evalueer (Brownell



*et al.*, 1996; Hopson & Scally, 1981).

#### 3.3.3.3.6 Rol van die gemeenskap

Die ouers en ander gemeenskapsgroepe is verdere sub-sisteme wat in die MIV/VIGS-voorkomingstrategie betrek kan word. Waar programme die kulturele en godsdienstige waardes van die gemeenskap respekteer en die gemeenskap in die ontwikkeling van die program betrek word, word die program makliker as deel van die gemeenskap aanvaar (Singer, 1991). Deur die ouers en ander gemeenskapslede as vennote in die intervensie te betrek, vergroot die moontlikheid dat standhoudende verandering in die konteks waarin die kind lewe, kan plaasvind, wat gedragsverandering moontlik maak en ondersteuning bied vir die vestiging van nuwe gedragspatrone. Verandering in die gemeenskap se organisasie en struktuur bevestig verandering op die individuele vlak.

Uit hierdie bespreking blyk dat daar 'n groot aantal vereistes is waaraan 'n MIV/VIGS-voorkomingsprogram behoort te voldoen om 'n veranderingsproses in die gemeenskap te fasiliteer. Vervolgens word aandag gegee aan die evaluering van die impak van intervensies in die gemeenskap.

#### **3.3.4 Die evaluering van MIV/VIGS voorkomingsprogramme**

“Evaluation is a continuous process and should be an integral component of the development of school health education programmes” (WHO, 1992, p. 28). Deur voortdurende evaluering as terugvoerproses kan die ontwikkeling van programme bevorder word.

Ondanks jarelange seksuele opvoedingsprogramme in Amerikaanse skole, is daar 'n gebrek aan navorsing oor die impak daarvan op leerders se gedrag. So ook is daar relatief min evaluerings van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme in die literatuur (Durlak, 1995; Kirby, 1992). Oakley *et al.* (1995) identifiseer 886 MIV/VIGS-voorkomingsprojekte waarvan 114 evaluasies insluit. Weens metodologiese probleme in die evaluasies kon net 68 van hierdie evaluerings in hulle meta-ontleding gebruik word. Met inagneming van metodologiese tekortkominge in die navorsing, is die effektiwiteit van MIV/VIGS-programme in 'n aantal oorsigtelike studies ondersoek (Kirby, Short, Collins, Rugg, Kolbe, Howard, Miller, Sonenstein & Zabin, 1994; Mac Phail & Campbell, 1999; Oakley *et al.*, 1995; Slutkin, 1992).

Na die bestudering van 40 voorkomende intervensies kom Slutkin (1992) tot die gevolgtrekking dat voorkomende intervensies wel gedragsverandering tot gevolg kan hê. Hy vind dat veilige seksuele praktyke veral beoefen word waar kinders aan seksuele voorligtingsprogramme deelneem in hulle vroeë tienerjare, voordat hulle seksueel aktief raak. Die intervensies het dus veral 'n primêr voorkomingsimpak.

Uit die 23 gepubliseerde skool-gebaseerde MIV/VIGS- voorkomingsprogramme identifiseer Kirby *et al.*

(1994) die volgende gemeenskaplike eienskappe in programme wat 'n positiewe impak op leerders se risiko-gedrag gehad het:

- Die programme is gebaseer op 'n teoretiese raamwerk en het 'n spesifieke fokus op die vermindering van risikogedrag.
- Deelnemende onderrigmetodes is gebruik.
- Kommunikasie en onderhandelingsvaardighede gerig op die voorkoming van risikogedrag, is ingesluit.
- Deelnemers is bewusgemaak van die impak van sosiale invloede en portuurgroepdruk wat hulle in hulle besluitneming oor seksuele gedrag kan beïnvloed.
- Waardes en norme wat toepaslik is vir die ouderdomsgroep en ervaringsvlak van die leerders, is beklemtoon.

Verandering in leerdergedrag was dus moontlik, omdat die intervensie eerste- en tweede-orde verandering moontlik gemaak het.

In hul ontleding van 68 programme bevind Oakley *et al.* (1995) dat intervensies wat bygedra het tot verandering in hoë risikogedrag, onder andere vaardigheidsopleiding in die vorm van rolspeltegnieke ingesluit het, aangebied is deur lede van die portuurgroep of sielkundiges in 'n gemeenskapskonteks en gerig is op die verandering in kennis en gedrag.

'n Verdere gevolgtrekking waartoe Kirby *et al.* (1994) kom, is dat daar in die navorsing wat hulle bestudeer het, geen aanduiding was dat die aanbieding van seksuele en MIV/VIGS-voorkomingsprogramme bygedra het tot verhoogde seksuele gedrag of vervroegde aanvang van seksuele aktiwiteit nie. Die intervensies het eerder bygedra tot die uitstel van seksuele aktiwiteit en verhoging in die gebruik van voorbehoeding in groepe met seksuele ervaring.

In Suid-Afrika is ook reeds 'n aantal evalueringe van MIV/VIGS-voorkomingprogramme gedoen, hoewel gepubliseerde navorsing oor grootskaalse intervensieprogramme beperk is. 'n Aantal formatiewe evalueringe is gedoen om opleidingsmateriaal, plakkate en strokiesprente as medium vir VIGS-voorkoming te evalueer (Evian, Ijsselmuiden, Padayachee & Hurwitz, 1990; Ratsaka, Hirschowitz, Potgieter, Shongwe & Scheepers, 1996). In die evaluering van drama-aanbiedings as bewusmaking van die VIGS-risiko (Dalrymple & Du Toit, 1993; Skinner, Metcalf, Seager, de Swardt & Laubscher, 1991), 'n deelnemende skoolprogram waarin die aktiwiteite in die skool vir twee weke gesentreer het rondom MIV/VIGS en al die leerders en onderwysers deelgeneem het (Kuhn *et al.*, 1994) en enkele lewensvaardigheidsprogramme (Meyer-Weitz & Steyn, 1992; Visser, 1996), is aangedui dat kennis en houdings rakende MIV/VIGS verbeter het na die intervensie. Gedragsverandering en verandering in sosiale en gemeenskapsprosesse is nie aangedui in die voorgenoemde evalueringe nie. Reekie (1997) se evaluering van die "Look before you leap"-dramaproduksie toon egter nie 'n verhoging in kennis nie,

maar 'n verhoogde voorneme van die leerders om verantwoordelike seksuele gedrag te beoefen. Gedragsintensies is egter net een van die aspekte wat 'n rol speel in mense se gedrag. Daar kan eers aanvaar word dat leer en verandering plaasgevind het, waar nuwe gedragspatrone in die natuurlike situasie geïmplementeer word (Bateson, 2000).

In die evaluering van programme is daar egter metodologiese tekortkominge wat gevolgtrekkings oor die impak van programme en die verdere ontwikkeling van voorkomingsintervensies kan benadeel. Die meerderheid evalueringe van voorkomingsintervensies is gerig op uitkomsevalueringe in die vorm van kwantitatiewe meting van kennis, houding en gedragsintensies - wat nie 'n aanduiding van werklike gedrag gee nie - of selfgerapporteerde gedrag wat nie noodwendig 'n akkurate aanduiding van intieme gedragspatrone is nie (soos bespreek in Paragraaf 5.2.4.2). Inligting oor die werklike verandering in lewenstyl en die standhoudendheid daarvan is daarom beperk (Klepp *et al.*, 1994; Oakley *et al.*, 1995).

Proses- en kwalitatiewe evaluering van programme is minder algemeen en min aandag is nog gegee aan die komplekse sosiale en gemeenskapsprosesse wat betrokke is in voorkomingsintervensies (MacPhail & Campbell, 1999). Meer aandag kan gegee word aan die bestudering van prosesveranderlikes wat 'n rol kan speel in die aanvaarding van en die moontlike uitkomst van programme. Prosesse wat bestudeer kan word is onder andere die mate waarin teikengroepe met die program kan identifiseer, die interaksie tussen die program en die gemeenskap en die mate waarin gepaste hulpbronne beskikbaar is om die programdoelwitte te bereik. Prosesevaluering kan ook inligting gee oor verandering wat plaasvind soos die verandering in seksuele norms en seksuele identiteit en hoekom bepaalde veranderinge plaasvind of nie (MacPhail & Campbell, 1999). Dit dui daarop dat die evaluering van programme op 'n breër terrein gedoen behoort te word om die impak daarvan nie net op die individu nie, maar ook op gemeenskapsvlak te ondersoek. Dit is ook nodig om te probeer verstaan watter prosesse in die sosiale konteks 'n rol kan speel in die veranderingsprosesse. Dit kan bydra tot die ontwikkeling van meer effektiewe voorkomingsprogramme. In die evaluering van MIV/VIGS-voorkomingsprogramme is beide kwantitatiewe en kwalitatiewe evaluering dus nodig om inligting te kry wat in die ontwikkeling van programme gebruik kan word.

Hoewel daar nog leemtes in die navorsing oor MIV/VIGS-voorkomingsprogramme is, dui die beskikbare navorsing daarop dat daar programme is wat veilige seksuele gedrag kan bevorder. Daar is egter nog nie programme geïmplementeer wat 'n proses van grootskaalse sosiale verandering kon meebring om hoë risiko-gedrag onder die Suid-Afrikaanse jeug te voorkom of te verminder nie. In die lig hiervan is die nasionale MIV/VIGS-voorkomingsprogram wat in hierdie studie geëvalueer word, geloods waarin die hele skoolgemeenskap betrek is (Hoofstuk 1). Die behoefte om MIV/VIGS-voorkomingsprogramme te ontwikkel en die impak daarvan te evalueer, word deur Rosenberg *et al.* (1992, p. 198) soos volg beskryf:

“Strong AIDS education efforts will be necessary in the country for many years to come. Each new

case report and each additional death are sober reminders of the compelling need to maintain a steadfast effort and to improve the effectiveness of our behavioral strategies.”

### 3.4 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die konsep lewensvaardighede verduidelik as deel van die voorkomings- en ontwikkelingsintervensies in die sielkunde. Die teoretiese ontwikkeling binne die voorkomingsbenadering is aangedui en 'n sisteemteoretiese konseptualisering is gemaak. Die voorkoming van MIV/VIGS-verspreiding as spesifieke toepassingsterrein binne die voorkomingsbenadering is daarna bespreek. 'n Teoretiese raamwerk vir 'n MIV/VIGS-voorkomingprogram vir die skool en beginsels in die ontwikkeling van programme is uiteengesit. Die lewensvaardigheidsprogram wat in hierdie navorsing geëvalueer word, is deurentyd met die riglyne uit die literatuur vergelyk.

Dit wil voorkom dat daar nog nie in die Suid-Afrikaanse konteks MIV/VIGS-voorkomingsprogramme geïmplementeer is wat grootskaalse sosiale verandering gefasiliteer het om die hoë risikogedrag van jongmense te verminder nie. Daar is wel riglyne uit die literatuur hoe 'n voorkomingsintervensie ontwikkel en geïmplementeer kan word.

Terwyl daar in Hoofstuk 3 veral gefokus is op die ontwikkeling van programme en programinhoud, is die klem in Hoofstuk 4 op die aanvaarding, inisiëring, implementering en institusionalisering van programme waardeur verandering in die gemeenskap beoog word.

## HOOFSTUK 4

### IMPLEMENTERING VAN PROGRAMME IN SKOLE

“Most reforms foundered on the rocks of flawed implementation” (Cuban, 1988, p. 343).

In Hoofstuk 3 is aandag gegee aan die moontlike inhoud, ontwikkeling en eienskappe van lewensvaardigheidsprogramme wat daarop gemik is om hoë risikogedrag van individue te verander. Daar is telkens verwys na die gebrek aan navorsing oor die proses van programimplementering. Vanuit 'n sisteemteoretiese verwysingsraamwerk is die inhoud en die proses van programimplementering verweef en in voortdurende wisselwerking. In hierdie hoofstuk word aandag gegee aan die proses van programimplementering en die verandering wat op die verskillende vlakke van die skoolsisteem nodig is om die program, wat daarop gemik is om leerdergedrag te verander, te implementeer. Die implementering van vernuwende idees, programme of beleid verloop in 'n aantal stappe en behels onder andere die verandering in betekenisgewing by die onderskeie rolspelers en verandering in die organisasie en struktuur van die skoolsisteem om die vernuwing te akkomodeer. In hierdie hoofstuk word hoofsaaklik gebruik gemaak van die navorsing wat gedoen is oor die implementering van algemene onderwysverandering (Fullan, 1991; 1992; Huberman & Miles, 1984; Sarason, 1991; 1996) en gemeenskapsgerigte voorkomingsprogramme (Goodman, 2000; Kaftarian & Wandersman, 2000).

#### 4.1 NODIGHEID VAN NAVORSING OOR PROGRAMIMPLEMENTERING

*Handwritten note:* (Cuban, 1988)

Die belangrikheid van die bestudering van programimplementering blyk uit die volgende aanhaling van Sarason (1996, p.78):

“The way in which the change process is conceptualized is far more fateful for success or failure than the educational method or content one seeks to implement. You can have the most creative, compellingly valid, educational productive idea in the world, but whether it can become embedded and sustained in a socially complex setting will be primarily a function of how you conceptualize the implementation-change process.”

Berman en Mc Laughlin (1978) beaam hierdie stelling vanuit hulle omvangryke navorsing waarin aangedui is dat dit nie die inhoud of die omvang van programme is, of die hoeveelheid geld wat spandeer word, wat die sukses van verandering bepaal nie, maar eerder die metode van implementering van die vernuwing. Ondanks die belangrikheid van die implementeringsproses, is daar nog min sistematiese navorsing oor programverspreiding en programimplementering gedoen (Durlak, 1995; Patton, 1997).

In die onderwys word verandering dikwels voorgestel deurdat 'n bepaalde beleid op hoë vlak goedgekeur of fondse bewillig word en die skole dan daarvan in kennis gestel word. Die implementering van verandering word dikwels aan die gebruikers oorgelaat (De Jong, 1996; Trickett *et al.*, 1972), sonder om 'n sistematiese implementeringsplan te voorsien, met die skool oor die implementering te onderhandel.

die werkswyses en realiteite in die skole in ag te neem. Die goedkeuring van die beleid ten gunste van verandering, is egter die eerste en eenvoudigste stap in die veranderingsproses. Om verandering in skole te implementeer en as deel van die organisasie te vestig, is 'n baie kompleksere proses. Deur wedersydse interaksie word die balans in die sisteem versteur en nuwe patrone van organisasie en struktuur word onderhandel binne 'n sisteem, wat bestaan uit komplekse interaksiepatrone en uiteenlopende betekenisgewing. Fullan (1991, p. 66) beskryf die kompleksiteit van die veranderingsproses soos volg:

“Intrinsic dilemmas in the change process, coupled with the intractability of some factors and the uniqueness of individual settings, make successful change a highly complex and subtle process.”

Tot die ontsteltenis van verskeie onderwyskundiges blyk dit dat baie van die voorgestelde veranderings nooit geïmplementeer word nie of sodanig geïmplementeer word dat geen werklike verandering plaasvind nie (Cuban, 1988; Fullan 1991; Hamburg, 1990; Salisbury, 1996; Sarason, 1991; 1996; 1997). Die gebrek aan verandering benadeel die skool veral op twee vlakke: die leerders leer nie die vaardighede wat hulle nodig het nie en die beleidmakers kom tot die gevolgtrekking dat programme nie effektief is nie, en dit benadeel verdere pogings om verandering te implementeer. Fullan (1991, p. 345) stel dit sterker: “The shame of educational change is the squandering of good intentions and the waste of resources in light of personal and societal needs of great human consequence.”

Een van die doelwitte van hierdie navorsing is om die aanvaarding en implementering van die lewensvaardighedsprogram om MIV/VIGS te voorkom, in skole te monitor. Daar word aandag gegee aan die proses hoe verandering plaasvind, watter prosesse 'n rol speel en die aard en omvang van die werklike verandering wat plaasvind.

Een van die redes waarom die implementering van programme soms onsuksesvol is, is moontlik die gebrek aan 'n teoretiese raamwerk waarbinne die veranderingsproses gekonseptualiseer kan word (Fullan, 1991; Grossman & Quinlan, 1972; Levine & Perkins, 1997; Stolz, 1981). Uit die literatuur oor die implementering van verandering kan daar lyste veranderlikes geïdentifiseer word wat 'n rol kan speel in die veranderingsproses, maar daar is nie 'n saambindende teorie waarin onder andere verbande tussen die veranderlikes getrek kan word nie. Levine en Perkins (1997) dui ook aan dat daar in die bestudering van verandering telkens besef word dat die onderliggende verskynsels meer kompleks is as wat verwag is. As die proses van verandering bestudeer word, is dit nie voldoende om net die sielkunde van die individu in ag te neem nie. Dit is ook nodig om die strukture en komplekse prosesse in die skool as 'n sisteem, waarbinne verandering geïmplementeer word, te bestudeer. Vanuit so 'n raamwerk kan die implementering van verandering verstaan en bestuur word.



## 4.2 DIE KONSEPTUALISERING VAN DIE IMPLEMENTERINGSPROSES

In die konseptualisering van die implementeringsproses en verandering wat nodig is om programme as deel van die sisteem te integreer, word die aspekte wat beklemtoon word deur drie benaderings binne die sisteemteoretiese verwysingsraamwerk geïntegreer. Dit is die sosiaal-ekologiese benadering met klem op die konteks, betekenis geëg aan verandering uit die sosiale konstruksionisme en die veranderingsproses vanuit die sisteembenadering. Die teorieë soos bespreek in Hoofstuk 2, word hier van toepassing gemaak in die implementering van programme en die veranderingsproses. Die benaderings word kortliks hier uiteengesit en in die bespreking van die implementering van programme daarop uitgebrei.

### **4.2.1 Die sosiaal-ekologiese benadering**

Die kern van Sarason (1991; 1996) en Goodman (2000) se ekologiese beskrywing van verandering is dat die potensiaal vir verandering geleë is binne die sosiale en kulturele konteks waarin die gedrag plaasvind. Om verandering te fasiliteer is 'n passing tussen die program en die konteks nodig waarin gedeelde betekenis kan vorm.

Verandering vind nie in 'n vakuum plaas nie, maar altyd in 'n konteks van bestaande verhoudings, rolle, prosesse, gedrag en doelwitte (Ford & Lerner, 1992; Levine & Perkins, 1997). Die skool as konteks vir verandering kan gesien word as 'n sosiale sisteem, bestaande uit 'n netwerk van komplekse formele en informele verhoudings en gedragspatrone, wat verantwoordelik is vir 'n wye verskeidenheid funksies. Die skool bestaan uit verskeie subsysteme met verskillende behoeftes, belangstellings en sienings van verandering. Die skool is ook deel van 'n komplekse, resiprokale dinamiese verhouding binne die groter konteks van die gemeenskap. Die skool kan gesien word as barometer vir die veranderinge en probleme in die groter gemeenskap en daarom moet die skool gedurig aanpas en soms ook aandag gee aan die probleme van die groter gemeenskap (Trickett *et al.*, 1972). Alle verandering wat voorgestel word is dan in wedersydse transaksie met die netwerk van verhoudings in die skool. "The more sensitive you become to this complicated embeddedness, the more you realize how many different systems have to change if the change you seek in the schools can be successfully introduced and maintained" (Sarason, 1996, p. 11).

### **4.2.2 Betekenisgewing aan verandering**

Die sentrale konsep in die implementering van verandering is volgens Fullan (1991; 1992) die proses van betekenisgewing aan die voorgestelde verandering. Die betekenis wat die individue op grondvlak aan die voorgestelde verandering heg, speel 'n groot rol in hulle reaksie op die voorstelle. Waar onderwysers as groep 'n gedeelde betekenis aan 'n bepaalde verandering heg en dit as doelwit vir die groep aanvaar (Gergen, 1994), is daar 'n kans dat hulle dit gaan implementeer.

“The crux of change involves the development of meaning in relation to a new idea or programme. But it is individuals who have to develop new meaning and these individuals are insignificant parts of a gigantic, loosely organized, complex, messy social system that contains myriad different subjective worlds” (Fullan, 1992, p. 26).

Fullan (1991) beklemtoon die individu se verantwoordelikheid om aan verandering deel te neem en self betekenis aan die voorgestelde verandering te heg. Hy beskou die individu egter as in wedersydse interaksie met die groter groep en dat interaksie met ander die impak van die individuele proses verbreed. “Paradoxically, counting on oneself in a highly interactive manner is the key to system change” (Fullan, 1991, p. 352). Dit beteken dat as elke individu in samewerking met die groep verantwoordelikheid neem om verandering te implementeer, die kans dat die verandering geïmplementeer kan word, groter word. In die implementering van grootskaalse verandering is dit die gedeelde kollektiewe betekenis binne die sosio-politiese klimaat wat 'n rol speel in die uiteindelijke verandering wat geïmplementeer word (Fullan, 1991).

Fullan (1991) beskryf elke skool as 'n outonome instelling met sy eie interne prosesse en betekenis wat aan verandering geheg word. Die implementering van verandering is daarom 'n konteks-spesifieke proses wat 'n standhoudende impak op die konteks kan hê as die lede van die skoolgemeenskap self daaraan deelneem (Edwards, Jumper-Thurman, Plested, Oetting & Swanson, 2000). In 'n proses van konsultasie en onderhandeling behoort die onderskeie rolspelers in 'n skool bemaagtig te word om verantwoordelikheid te aanvaar om vernuwing te implementeer. Die klem val op die ontwikkeling van individue en die skool as organisasie se kapasiteit om as deel van 'n skoolontwikkelingsproses verandering te implementeer. Uit Berman en Mc Laughlin (1978) se evaluasie van onderwysverandering, het geblyk dat skole wat hul eie besluite oor die implementering van programme geneem het, groter sukses behaal het as ander skole. Die implementering van verandering is hiervolgens 'n skoolspesifieke proses waarin die prosesse en rolspelers in die skool se betekenisgewing aan die verandering 'n belangrike rol speel.

#### **4.2.3 Sistemiese siening van die veranderingsproses**

Volgens die sisteemteorie is daar voortdurende verandering in sisteme. Hierdie verandering volg 'n bepaalde patroon en daar is bepaalde prosesse wat die funksionering van die sisteem in stand hou (Capra, 1997). 'n Groot deel van die aktiwiteite van 'n skool as sisteem is gerig op die handhawing van interne stabiliteit. Weerstand teen verandering kan dus gesien word as deel van die sisteem se homeostatiese eienskappe om stabiliteit en outonomie te behou (Salisbury, 1996). Sarason (1991, p. 35) stel dit soos volg: “The strength of the status quo, its underlying axioms, its sense of tradition and therefore what seems right, natural and proper – almost automatically rule out options for change in that status quo.”

Om verandering in 'n sisteem te fasiliteer, is 'n versteuring in die ekwilibrium nodig. 'n Voorgestelde nuwe beleid of program, kan 'n versteuring in die huidige funksionering van die sisteem meebring as daar 'n bewustheid ontwikkel van die diskrepansie tussen die bestaande en die doelwitsituasie. Of die vernuwing geïmplementeer gaan word hang onder andere daarvan af of die skool die doelwit as hul eie gaan aanvaar of nie. In hierdie proses speel die interne prosesse in die skool, die betekenis wat aan die verandering geheg word en die passing tussen die voorgestelde verandering en die behoeftes in die skool en die gemeenskap 'n rol. Indien die skool hierdie visie as hul eie aanvaar, kan die gaping tussen die doelwit en die huidige toestand deur selfreguleringsmeganismes, wat 'n proses van korrektiewe aksie in beweging kan bring, verklein word en die doel uiteindelik bereik word (Levine *et al.*, 1992). Dit is 'n proses van uitbreidende verandering soos bespreek in Paragraaf 2.2.4.3. Die doelwit kan egter aanvaar word as deel van die sisteem, maar in die implementeringsproses kan dit gebeur dat daar nie werklike verandering plaasvind nie.

In elk van hierdie benaderings tot verandering word 'n bepaalde aspek van die sistemiese benadering tot verandering beklemtoon. Die implementering van programme, prosesse wat 'n rol kan speel en strategieë om verandering te fasiliteer, word vervolgens vanuit hierdie konseptualisering van verandering bespreek.

#### 4.3 DIE IMPLEMENTERING VAN PROGRAMME

Vanuit die sisteemteorie as uitgangpunt en die bestudering van verskeie veranderingsinisiatiewe waarvan sommige geslaag en ander misluk het (Berman & McLaughlin, 1978; Cowen, Hightower, Johnson, Sarno & Weissberg, 1989; Fullan, 1992; Sarason, 1996) kan beginsels geïdentifiseer word waarvolgens programme in die skool geïmplementeer kan word. Daar is veral vier interverbandhoudende prosesse in die veranderingsstelsel wat bestudeer behoort te word om die proses van implementering te verstaan. Dit is:

- die konteks waarin die intervensie plaasvind;
- die passing tussen die intervensie en die organisasie van die konteks wat dui op die implementeerbaarheid van die intervensie;
- die veranderingsproses waarin die intervensie en konteks in interaksie is en daardeur 'n nuwe konteks ontwikkel, asook
- die rol van die konsultant of veranderingsagent in die veranderingsproses.

Al die prosesse vorm saam 'n sisteem van prosesse wat in interaksie is om verandering te ondersteun of teen te werk. "The real crunch comes in the relationship between these new programs or policies and the thousands of subjective realities embedded in people's individual and organizational contexts and their personal histories" (Fullan, 1991, p. 43.) Hoe die nuwe program of idee gaan inpas by hierdie subjektiewe realiteite in die organisasie gaan 'n groot rol daarin speel watter gedeelte betekenis daaraan geheg word en of dit geïmplementeer gaan word. Die bogenoemde vier prosesse in die implementering van verandering sal vervolgens bespreek word.

#### 4.3.1 Die rol van die konsultant

Programme, beleid of prosedures word dikwels van buite die skoolsisteem aanbeveel. Die skool kan egter as outonome en selfregulerende sisteem gesien word, wat beteken dat interne prosesse die sisteem se reaksie op insette van buite die sisteem beïnvloed (Capra, 1997; Dell, 1985). Om 'n bydrae te maak tot die fasilitering van verandering in die skool, is dit daarom nodig dat die konsultant deel word van die konteks en in die skool aanvaar word as 'n persoon wat hulle betekenis deel en probleme verstaan. Die konsultant ontwikkel dan, in samewerking met die skoolgemeenskap, 'n konteks waarbinne die verandering kan plaasvind. Waar die konsultant deel van die sisteem kan word, die sisteem leer ken en sodanig punttueer dat die nuwe doelwit betekenis binne die sisteem kry, is daar 'n moontlikheid dat die intervensie in die skoolsisteem aanvaar kan word.

Die rol van die konsultant in die veranderingsproses behels onder andere die volgende:

- Omdat sisteme geneig is om 'n toestand van ewewilibrum te behou, is 'n versteuring in die sisteem nodig om verandering te fasiliteer. Die konsultant kan as hoër-orde terugvoeringsisteem optree en bydra tot die terugvoering wat disekwilibrum in die sisteem kan bring.
- Die konsultant kan verandering fasiliteer deur 'n ondersteuningsbasis vir die verandering te help ontwikkel. Deur kennis van die organisasie en strukture in die skool kan die konsultant sleutelbesluitnemers identifiseer wat kan bydra tot die ontwikkeling van 'n ondersteuningsbasis vir die program (Dougherty, 1995; Hamburg, 1990; Levine & Graziano, 1972). Die konsultant werk as meningsvormer "...to wield it in ways that allow others to identify with, to gain a sense of ownership of the process and goals of change. That is no easy task; it is a frustrating, patience-demanding, time-consuming process" (Sarason, 1996, p. 335).
- In hierdie veranderingsproses is voortdurende konsultasie, ondersteuning en terugvoer nodig in elke stap van die implementering. Opleiding, die voorsiening en ontwikkeling van hulpbronne en die ondersteuning om probleme of konflik wat opduik, te hanteer, is deurentyd nodig (Salisbury, 1996).

Die proses van implementering is 'n hoogs geïndividualiseerde proses, omdat die situasie in elke skool verskil. Die konsultant wil 'n situasie ontwikkel waarin verandering gefasiliteer word: 'n situasie met visie, maar steeds oopheid vir nuwe idees; 'n situasie waarin daar inisiatief geneem word, maar ander steeds bemagtig word, 'n situasie wat verandering motiveer, maar steeds ondersteuning bied, waarin beleid uitgevoer word ("top-down"), maar mense se voorstelle benut word ("bottom up"). Verandering is 'n proses wat nie meganies kan verloop nie, maar gebaseer word op ervaring, intuïsie en terugvoer oor hoe die proses verloop (Fullan, 1991).

### 4.3.2 Die konteks van implementering

Om programme suksesvol in skole te implementeer, is kennis van die konteks nodig "to weave prevention and promotion efforts into the basic fabric of a setting" (Elias, 1987, p. 550). Soos in Paragraaf 4.2.1 uiteengesit, dra die passing van betekenis vanuit die konteks en die program daartoe by dat programimplementering kan plaasvind. Die skool as konteks vir verandering, het 'n eie geskiedenis, tradisies, rolle en interaksiepatrone, 'n bepaalde struktuur, implisiete en uitgespelde reëls, grense en doelwitte en, benewens gedeelde betekenis, ook individuele betekenis wat aan situasies geheg word. Al hierdie prosesse kan 'n rol in die veranderingsproses speel (Sarason, 1996). Grossman en Quinlan (1972, p. 638) leer byvoorbeeld uit dure ervaring:

“...that there is much more to be learned about an organization than the formal structure would suggest, both in the informal relationships and in the unwritten and unspoken culture of the organization, in the taboos on what one says and does.”

Hierdie prosesse is in dinamiese interaksie binne die grense van die sisteem en met die groter konteks.

In die bespreking van die konteks van implementering word aandag gegee aan die verskillende rolle en verhoudings in die skoolgemeenskap wat 'n rol kan speel in die veranderingsproses en die kapasiteit van 'n gemeenskap om te verander.

#### **4.3.2.1 Rolle en verhoudings in die skool**

In die implementering van intervensies in skole speel die rolle waarin persone is, die eise wat aan hulle gestel word en die patroon van invloed en interaksie met ander lede van die skoolgemeenskap 'n rol. Elke individu het egter ook vernuwende potensiaal om by te dra tot verandering in aspekte van sy/haar rol en die skoolsisteem. Fullan (1991, p. 113) skryf soos volg:

“Constant attention to both the content and process of reform and their complex interrelationship is required. This can be done effectively only when it is grounded in particular roles in particular situations. Understanding the orientations and working conditions of the main actors in schools and school systems is a prerequisite for planning and coping with educational change effectively.”

Die bydrae van elke rolspeler in die proses van verandering in skole word vervolgens bespreek.

##### 4.3.2.1.1 Die onderwysdepartement

Die onderwysdepartement kan beskou word as deel van die skoolsisteem in dié sin dat beleid, prosedures en hulpmiddels deur die distriks- en provinsiale bestuur ontwikkel word en daar van die skole verwag word om dit te implementeer. Die onderwysdepartement kan as hoër-orde terugvoersisteem gesien word wat 'n invloed op die funksionering van die skool uitoefen. Deur interaksie tussen die

onderwysdepartement en die skool kan 'n konteks ontwikkel waarin verandering moontlik of onmoontlik is (Sarason, 1996; Trickett *et al.*, 1972). Vernuwings word meer dikwels geïmplementeer as dit 'n gesamentlike beplanning van onderwysbestuur en die skole is. Daardeur word die skool se eienaarskap van die vernuwings verhoog, kan gedeeltes betekenisse ontwikkel en word die skool se kapasiteit om te verander, ook ontwikkel (Fullan, 1991).

Teen die agtergrond van die omvangryke sosio-politieke verandering in die Suid-Afrikaanse gemeenskap (Parker *et al.*, 1998; Van Vlaenderen, 1993), het groot veranderinge sedert 1994 in die onderwysstelsel plaasgevind. Die belangrikste verandering was die herstrukturering van die onderwysbestuur in nege provinsiale departemente, 'n nuwe bestuurstelsel, rasintegrasie, die demokratisering van onderwys en die aanvaarding van 'The South African Schools Act' (Department of Education, 1996), waarin veral sosiale onregverdigheid en ongelyke verspreiding van hulpbronne, hersien word. Dit impliseer dat wye veranderinge in die onderwysstelsel nodig is (De Jong, 1996; Department of Education, 1997; A.G.W. Steyn, 1998). Op beleidsvlak en in terme van interdepartementele samewerking het daar reeds baie positiewe ontwikkelings plaasgevind, maar om hierdie veranderinge op grondvlak te implementeer, is soos reeds hier bespreek is, 'n langtermynproses. Daar word dus min van die voorgestelde veranderinge gereflekteer in die huidige funksionering van die skole (A.G.W. Steyn, 1998; Vergnani *et al.*, 1998).

#### 4.3.2.1.2 Die rol van die skoolhoof

Die skoolhoof is verantwoordelik vir die bestuur van die skool. Sy taak behels onder andere toesig oor die onderrigaktiwiteite, die implementering van beleid, mediëring tussen verskeie rolspelers in die skool en hy verteenwoordig die skool in die gemeenskap. Hoewel die skoolhoof in 'n besluitnemingssposisie is, is hy 'n bestuurder wat funksioneer binne die beperkings van die prosesse in die sosiale konteks. As deel van die skoolstelsel *bestuur* hy die skool, maar is nie in *beheer* van ander rolspelers en prosesse in die skool nie (Bateson, 2000, Trickett *et al.*, 1972). Tog speel die houding van die skoolhoof en sy verhouding met die onderwysers en die leerders 'n groot rol in die klimaat van die skool (Fullan, 1992; Sarason, 1996; Smith & Pacheco, 1994).

Die skoolhoof is 'n sleutelfiguur wat toegang kan verleen om vernuwings te implementeer of nie (sogenaamde "gatekeeper"). Hoewel die skoolhoof nie altyd verandering self implementeer nie, speel die hoof 'n sleutelrol in die definiëring van die onderwysers se rolle in die veranderingproses en die integrering van die vernuwings in die bestaande organisasie. Sy ondersteuning kan bydra tot die ontwikkeling van 'n klimaat waarin die vernuwings legitimeit het. As die skoolhoof die vernuwings nie steun nie, kan dit daartoe bydra dat selfs potensieel suksesvolle projekte mag sneuvel (Fullan, 1992; Sarason, 1996).



Die groter klem op demokratisering van skole en die bemagtiging van onderwysers, dra by tot die verandering in die tradisionele posisie van die skoolhoof in die Suid-Afrikaanse skole (Niehaus & Myburg, 1999; G.M. Steyn, 1998). Die skoolhoof raak toenemend 'n bestuurder van veranderingsprosesse en speel 'n groot rol in die aanvaarding van of weerstand teen verandering.

#### 4.3.2.1.3 Onderwysers

Onderwysers is die direkte sosialiseringsagente in die skool. Die kompleksiteit van hulle taak lê daarin dat hulle beide 'n ondersteunende verhouding, wat leerders aanspoor om te leer, en 'n gesagsverhouding behoort te handhaaf. Omdat die kurrikulum baie aandag van die onderwyser verg en daar dikwels groot getalle leerders is, is die opbou van verhoudings met die leerders dikwels nie 'n prioriteit nie (Sarason, 1996).

Die onderwysers is dikwels verantwoordelik vir die implementering van verandering in skole en hulle toon dikwels weerstand teen verandering. "Many reforms were diverted by the quiet but persistent resistance of teachers who saw minimal gain and much loss in embracing second-order changes boosted by those who were unfamiliar with the classroom as a workplace" (Cuban, 1988, p. 343). Daar is 'n aantal prosesse wat bydra tot die weerstand van die onderwysers:

- Die rol van die onderwyser in die skool, het deur die jare dieselfde gebly. Biddle (in Trickett *et al.*, 1972, p. 353) beskryf die rol van die onderwyser soos volg: "The teacher is on rails, and almost nothing can be done to alter the role performance short of radical structure change."
- Elke onderwyser is verantwoordelik vir sy bepaalde klas en vak en bring die grootste deel van die dag in kontak met die leerders deur. Dit dra daartoe by dat daar min kontak tussen die onderwysers onderling is. As daar nie in die skoolorganisasie spesiale aandag aan die ontwikkeling van betekenisvolle kommunikasiekanale gegee word nie, kan die interafhanklikheid in die onderwyser-subsisteem laag wees. Dit beteken dat verandering wat by enkele onderwysers plaasvind, nie noodwendig verandering in die skool as geheel kan meebring nie (Fullan, 1991; Sarason, 1996).
- Vir die onderwyser kan verandering 'n nuwe leerproses, nuwe toewyding en nuwe betekenis inhou, maar ook nuwe angs, onsekerheid, verlies aan selfvertroue en baie werk waarvoor hulle meestal min vergoeding of aanmoediging kry. Fullan (1991, p. 34) beskryf dit soos volg: "Innovations are acts of faith. They require that one believes that they will ultimately bear fruit and be worth the personal investment, often without hope of an immediate return."
- Onderwysers, wat die primêre aanbieders van programme is, word dikwels nie geraadpleeg in die ontwikkeling van veranderingsprogramme nie. Dit blyk dat waar onderwysers wel betrek word in die ontwikkeling van programme en kommunikasiekanale tussen onderwysers ontwikkel, (soos bespreek in Paragraaf 4.3.2.2), die programme meer suksesvol blyk te wees en die leerders meer daarby baat (Cronin & Patton, 1993; Fullan, 1991; Hamburg, 1990).

Baie van die verandering wat tans in die Suid-Afrikaanse skole aanbeveel word, kan gesien word as 'n refleksie van 'n houding van ontevredenheid met onderwysers en plaas die onderwyser in 'n moeilike posisie. Skerp kritiek word uitgespreek oor die onderwysers se vermoë en opleiding:

“In South Africa the poor training of educators is acutely obvious. The absence of training to equip teachers to deal with diversity not only affects learners, it also leaves teachers feeling inadequate and demoralised” (Department of Education, 1997, p. 34).

In die huidige onderwysstelsel word al meer klem geplaas op die bemagtiging van die onderwysers om 'n groter rol in die funksionering en besluitneming in die skool te speel (De Jong, 1996; G.M. Steyn, 1998). Nuwe programme en herkurrikulering bring mee dat bykans al die onderwysers deur 'n proses van in-diensopleiding voorberei word vir nuwe uitdagings. Daar is 'n groot aantal prosesse wat bydra tot die onderwyser se lae werkstevredenheid en motivering (Steyn & Van Wyk, 1999) wat die skoolsisteem se kapasiteit vir verandering benadeel.

Die verhouding tussen die onderwysers en leerders in Suid-Afrikaanse skole is in 'n groot mate outoritêr en formeel (Jordaan, 1988; Lazarus, 1983; Mwamwenda, 1995) en die onderwysers se gesag word soms deur die leerders bevraagteken (Smith & Pacheco, 1994). Dit kan daarom vir die onderwysers moeilik wees om 'n vertrouensverhouding, wat nodig sou wees om lewensvaardigheidopleiding en VIGS-voorligting effektief te doen (Olivier *et al.*, 1997), met die leerders op te bou. Die leerders voel dikwels dat die onderwysers nie in hulle belangstel nie (Masutha & Ackermann, 1999) en voel nie gemaklik om met onderwysers oor hulle persoonlike sake te praat nie (Mathews *et al.*, 1995). Dit beteken dat verandering in die aard van die verhoudings in die skool (die organisasie van die skool) nodig sou wees in die implementering van lewensvaardigheidsopleiding en MIV/VIGS-voorkoming. Dit sou 'n tweede-orde verandering impliseer (Paragraaf 2.2.4.3).

#### 4.3.2.1.4 Die leerders

Die skool se primêre rol is die opleiding en sosialisering van leerders vir die volwasse lewe. Die skool kan daarom potensieel 'n groot vormende waarde in die kind se ontwikkeling hê (Trickett *et al.*, 1972; Wright, 1990). Hoewel die leerders beskou kan word as die inset in die sisteem, kan hulle ook insette lewer wat die interaksie in die sisteem kan verander. Die implementering van voorkomingsprogramme kan bespoedig word as die leerders betrokke kan raak by die ontwikkeling en implementering daarvan. Leerders ken mekaar se behoeftes en is die natuurlike bron van ondersteuning en inligting oor intieme verhouding (Mayekiso & Twwise, 1993). In die implementering van lewensvaardigheidsprogramme behoort die onderliggende redes vir hoë risikogedrag by adolessente (wat in Paragraaf 3.1.2 bespreek is) inaggeneem te word om aansluiting te vind by die behoeftes van die leerders.

#### 4.3.2.1.5 Die gemeenskap

Die sosiale prosesse in die gemeenskap wat bydra tot hulle ondersteuning vir of teenkanting teen 'n intervensie kan 'n belangrike rol in die plaaslike besluitneming en toewyding aan die veranderingsproses speel. Daar is baie steun vir lewensvaardigheidsopleiding in skole, veral vanaf hulpinstansies en MIV/VIGS-kenners (Department of Education, 1997; Swart, 1998) wat die programme sien as 'n langtermynbelegging in die welsyn van die gemeenskap (O'Grady, 2000). Die ouers en gemeenskapsgroepe wat as hulpbronne in die implementering van die program kan optree (Durlak, 1995; Sarason, 1996), is egter vir 'n groot deel van die bevolking, relatief onbetrokke by die skole (Heystek & Louw, 1999; Van der Merwe, 1996) en die seksuele voorligting aan hul kinders (Mayekiso & Twwise, 1993). Daar is onsekerheid by veral die swart ouers oor die rol van seksuele opvoeding in skole, omdat dit 'n taboe onderwerp in baie kulture is (Boult & Cunningham, 1992; Hickson & Mokhobo, 1992). Die onkunde en ontkenning van die gevare van die MIV/VIGS-epidemie in die gemeenskap (Sherriffs, 1997; Wishart & Hellberg-Phillips, 1998) kan daartoe bydra dat die behoefte aan MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogramme in die gemeenskap onderskat word. 'n Verdere probleem is dat die tradisionele taboes en moraliteit in die gemeenskap losser geraak het en dat gesinsverhoudings ondermyn word (Hickson & Mokhobo, 1992). Die gemeenskap aanvaar hoë risikogedrag toenemend en korrektiewe aksie om gedrag te kontroleer, kom min voor. Hoë risikogedrag veral ten opsigte van MIV/VIGS is daarom 'n gemeenskapswyse tendens (Abdool Karim, 1998; Department of Health, 2000b). Die omvattende MIV/VIGS-programme en mediablootstelling (Department of Health, 2000b; Parker *et al.*, 1998) behoort egter as terugvoeringsmeganisme in die gemeenskap meer bewustheid vir die probleem te ontwikkel. Dit kan bydra tot groter betrokkenheid en ondersteuning van ouers vir die implementering van die lewensvaardigheids- en MIV/VIGS-program.

In die voorafgaande gedeelte is hoofsaaklik klem gelê op die bydrae wat die onderskeie rolspelers in die skoolgemeenskap tot die implementering van verandering kan maak en watter prosesse 'n rol kan speel in die veranderingsproses. 'n Verdere eienskap van die konteks, is die kapasiteit van die gemeenskap om te verander.

#### 4.3.2.2 **Kapasiteit vir verandering**

Die implementering van verandering kan gesien word as 'n leerproses. Daar is skole wat met die loop van jare 'n geskiedenis opbou van goeie of swak implementering van verandering, omdat 'n proses van tweede-orde leer plaasvind (Paragraaf 2.2.4.3.2). Waar vorige veranderinge misluk het, kan mense gefrustreerd raak en wil nie weer probeer om verdere veranderinge te implementeer nie. 'n Positiewe geskiedenis van verandering kan egter die veranderingsproses fasiliteer, omdat daar in elke proses van verandering groter kapasiteit vir verandering kan ontwikkel (Fullan, 1991). Dit dui daarop dat daar positiewe terugvoersiklusse is waar suksesvolle verandering die kapasiteit tot verdere verandering kan

verhoog. Gemeenskapsgesondheid is in Paragraaf 2.2.4.1 beskryf as die balans tussen positiewe en negatiewe terugvoersiklusse en dui op die buigsaamheid van 'n sisteem. Gemeenskappe wat dus as "gesond" beskryf kan word, beskik oor die kapasiteit tot verandering en kan deur die verandering die balans in die sisteem handhaaf. Elke sisteem het egter 'n bepaalde kapasiteit tot verandering of "budget of flexibility" (Bateson, 2000). As hierdie kapasiteit oorskrei word, kan verandering nie meer plaasvind nie of kan disfunksie in die sisteem ontwikkel, tensy daar verandering in die organisasie of struktuur plaasvind wat die sisteem se buigsaamheid kan verhoog.

Die sisteem se kapasiteit of gereedheid vir verandering speel 'n rol in die implementering en ondersteuning van vernuwing en behoort geassesseer te word voordat programme geïnisieer word. Dit kan daartoe bydra dat intervensies met meer sukses geïmplementeer kan word (Edwards *et al.*, 2000). In die ontwikkeling van 'n nege-stadium model van gemeenskapsgereedheid vir verandering, identifiseer Edwards *et al.* (2000) 'n aantal prosesse wat kan bydra tot die gemeenskap se kapasiteit tot verandering, naamlik:

- bewustheid en kennis van en betrokkenheid by die oplossing van die probleem;
- beskikbaarheid en toegang tot hulpbronne wat geld, mannekrag en organisasiestrukture kan insluit;
- aktiewe leierskap in die ontwikkeling van intervensies en organisasienetwerke en
- 'n gemeenskapsklimaat van samehörigheid wat die intervensies ondersteun.

Hierdie prosesse dui op deelname van die gemeenskapslede wat bydra tot gemeenskaplike betekenisgewing en 'n interne organisasie en struktuur van die gemeenskap wat die verandering ondersteun.

Die kommunikasieprosesse tussen die onderskeie rolspelers in die skoolgemeenskap kan byvoorbeeld bydra tot die ontwikkeling van gedeelde doelwitte en betekenisse wat die skool se kapasiteit vir verandering kan verhoog (Berman & Mc Laughlin, 1978; Blocher, 1987; Little, 1982; Rosenholtz, 1989; Sarason, 1996). "New meanings, new behaviours, new skills and new beliefs depend significantly on whether teachers are working as isolated individuals or are exchanging ideas, support and positive feelings about their work" (Fullan, 1991, p. 77). In skole wat verandering ondersteun, is daar gereelde interaksie tussen die onderwysers onderling en met die bestuurders, hoë konsensus oor die doel en strukturering van hulle werk en daar kan gedeelde ervaring en betekenis ontwikkel. Die rolspelers kan mekaar ondersteun in die ontwikkeling van nuwe vaardighede en die hantering van probleme wat mag voorkom (Fullan, 1991). In skole waar hierdie kommunikasie en konsensus egter beperk is, kan onderwysers geïsoleerd voel en net steun op hul eie betekenisgewing aan die verandering en hul eie hulpbronne. Dit kan dan moeilik wees om verandering suksesvol te implementeer (Sarason, 1996). Davidoff (1997, p. 101) vind ook: "It is very difficult for individual teachers to commit themselves to a process of change if the school environment is such that it does not support that change."

In die veranderingsproses dra gedeelde doelwitte en betekenisgewing wat uit die interaksie tussen lede ontwikkel (in die vorm van 'n beleid) en 'n organisasie (verhoudings) en struktuur (rolspelers en hulpbronne) wat die verandering ondersteun, by tot die gemeenskap se kapasiteit tot verandering. Dit blyk ook uit Backer (2000) en Edwards *et al.* (2000) se voorstelle waarvolgens gemeenskappe se kapasiteit vir verandering bevorder kan word. Volgens hulle kan aandag veral gegee word aan groter bewustheid van die probleem, die verkryging of ontwikkeling van hulpbronne, die ontwikkeling van leierskap en groter gemeenskapsbetrokkenheid – wat dui op die ontwikkeling van gedeelde doelwitte en betekenis, die ontwikkeling van die organisasie en struktuur van die sisteem om aanpassings te maak om 'n bepaalde disekwilibrium te oorkom of 'n gestelde doel te bereik.

In die lig van die bogenoemde bespreking, wil dit voorkom dat die kapasiteit vir verandering in die huidige Suid-Afrikaanse skoolgemeenskap moontlik beperk is. Die beperkings hou grootliks verband met die nalatenskap van die ongelyke onderwysbedeling wat tot in die negentiger-jare in die land bedryf is en die huidige pogings om 'n onderwysstelsel daar te stel waarin onderwysdoelwitte bereik kan word.

Volgens Davidoff (1997), De Jong (1996), Mabeba en Prinsloo (2000), Smith en Pacheco (1994) en Vergnani *et al.* (1998) kan die volgende prosesse die skoolgemeenskap se kapasiteit tot verandering benadeel:

- 'n gebrek aan dissipline en motivering in skole;
- lae moreel van die onderwysers, min entoesiasme vir nuwe idees en min toewyding en aksie om planne uit te voer;
- min tyd en groot werkladings weens die herontplooiing van onderwysers;
- 'n rigiede en outoritêre bestuurstelsel;
- 'n gebrek aan erkenning vir die prestasies wat onderwysers behaal;
- 'n gebrek aan kontrole en ondersteuning vanuit die onderwysbestuur wat kan bydra tot die ontwikkeling van kwaliteit onderwys.

In 'n konsultasieproses in skole kom Davidoff (1997, p. 108) tot die gevolgtrekking:

"Because of the nature of the problems, it was easy to see why the teachers felt so despondent and demoralized, and why they felt overwhelmed by the magnitude of their problems, which seemed to extend unlawfully in every direction, beyond comprehension, beyond manageability. Paralysis, lack of commitment and enthusiasm were perfectly normal responses to a highly abnormal situation."

Hieruit blyk dat die gedeelde betekenis in die skoolgemeenskap en die organisasie en struktuur nie gerig is op die bereiking van die gestelde onderwysdoelwitte nie. Die gedeelde betekenis wat in die onderwysers-subsisteem gevorm het, dra eerder by tot die gebrek aan motivering, onderrig en leer en nie tot die bereiking van onderwysdoelwitte nie. Die negatiewe gesindhede het onder andere ontwikkel uit 'n geskiedenis van ongelyke verhoudings en gebrek aan hulpbronne. In die verslag "*Quality Education for*



all' (Department of Education, 1997) word die omvattende veranderings wat nodig is om historiese ongelikhede tussen skole en die huidige negatiewe prosesse uit te skakel, voorgestel. Hoewel verandering 'n langtermynproses is, word strategieë om verandering in bykans elke sub-sisteem van die onderwysstelsel te fasiliteer, geïmplementeer. Voorbeelde van veranderings wat tans geïmplementeer word, is die volgende:

- die herkurrikulering van verskeie vakke en die heropleiding van onderwysers om uitkomsgebaseerde onderwys te implementeer (Jeevanantham, 1999);
- pogings om die kultuur van onderrig en leer te herstel en die akademiese standaard van skole, gemeet aan die persentasie van leerders wat die matriekeindeksamen slaag, te verhoog;
- die herstrukturering in terme van skoolbestuur en die bemagtiging van onderwysers om deel te neem aan die skoolbestuur (G.M. Steyn, 1998);
- die implementering van 'n voorgestelde hulpstelsel vir leerders met spesifieke onderwysbehoeftes waarin die onderwyser die primêre hulpverlener is (Department of Education, 1997; National Education Policy Investigation, 1992; Vorster & Sutcliffe, 2000) en
- die herontplooiing van onderwysers om die onderwyser-leerders ratio's te normaliseer. Dit behels dat onderwysers jaarliks weens finansiële redes oorbodig verklaar kan word en die skool dan herorganiseer om aan te pas by die vermindering van personeel (Steyn, 1999). Vanaf 1997 tot 2000 is 38 652 onderwysers reeds deur die proses van herontplooiing geraak (Beeld, 2000b). Dit word as een van die mees ontwrigtende beleidsrigtings in die Suid-Afrikaanse onderwys beskryf en dra by tot onsekerheid en angs by onderwysers (Beeld, 2000a; Steyn, 1999) en kan hul motivering ondermyn.

Hierdie voorgestelde veranderings is daarop gerig om die organisasie en struktuur van die sisteem te verander om die gestelde onderwysdoelwitte te kan bereik. Booyse en Swanepoel (1999) dui egter aan dat die onderwysers dit beleef dat daar te veel verandering gelyktydig geïmplementeer word en dat hulle voel dat al die verandering hulle professionele ontwikkeling benadeel.

Te midde van die groot hoeveelheid verandering wat in die onderwysstelsel geïmplementeer word, is die lewensvaardigheids-en MIV/VIGS-opleidingsprogram in skole voorgestel. In 'n sisteem waar daar soveel veranderinge reeds geïmplementeer word, bestaan die moontlikheid egter dat die sisteem nie oor die kapasiteit beskik om verdere verandering te implementeer nie, want "people have a well-rehearsed disposition of protecting themselves and closing boundaries during times of massive societal change" (Banathy, in De Jong, 1996, p. 118).

Die skoolgemeenskap se kapasiteit om te verander kan hiervolgens benadeel word deur die negatiewe onderwysklimaat wat in die land heers, asook die groot hoeveelheid veranderings wat reeds in die onderwysstelsel geïmplementeer word. Die implementering van verdere verandering kan moontlik bydra tot òf die eskalering van positiewe terugvoer òf pogings om die balans in die sisteem te herstel deur nie die programdoelwitte te aanvaar en te implementeer nie.



### **4.3.3 Die proses van programimplementering**

In die proses van programimplementering vind wedersydse interaksie tussen die program en die konteks waarin dit geïmplementeer word, plaas, waarin 'n nuwe konteks ontwikkel word. Elias (1987, p. 548) beskryf dit soos volg: "It is likely that to be efficacious and to endure beyond demonstration projects, preventive efforts may have to create change both in persons and in their settings." In die beskrywing van die implementeringsproses word die sisteemteoretiese beskrywing van verandering (Paragraaf 4.2.3) in verband gebring met praktiese riglyne om die implementering van programme te bevorder.

Programimplementering is 'n proses wat geleidelik plaasvind en in terme van verbandhoudende fases beskryf kan word (Carl & Hattingh, 1999; Fullan, 1991; Salisbury, 1996). In elke fase is daar bepaalde aanpassing wat in die sisteem gemaak behoort te word in terme van rolle, die beskikbaarheid van hulpbronne en bestuursprosedures (Goodman, 2000). Sarason (1996, p. 3) beskryf dit soos volg:

"Schools are complicated places, ... innovative ideas must be worked on through the whole system of relationships. Changing a school culture is tough work and must be done in a comprehensive way if it is to happen and be of any lasting significance."

Die stadiums van programimplementering en prosesse wat moontlik 'n rol in die implementering kan speel, word vervolgens bespreek.

#### **4.3.3.1 Inisiëring, mobilisering en aanvaarding van die program**

Hierdie stadium behels die prosesse wat daartoe bydra dat 'n besluit in die skool geneem word om die voorgestelde doelwit as hulle eie te aanvaar en verandering te inisieer (Fullan, 1991). Hierdie stadium behels dus die versteuring in die ewilbrium van die sisteem (Paragraaf 4.2.3), byvoorbeeld deur terugvoer oor die huidige funksionering en die voorhou van 'n moontlike doelwit. Prosesse wat in hierdie stadium plaasvind, sluit onder andere die ondersoek van die implementeerbaarheid van die program, die ondersoek na en ontwikkeling van hulpbronne en die proses van betekenisgewing aan die program deur die onderskeie rolspelers in. Al hierdie prosesse word in verband gebring met die aard van die konteks en kapasiteit vir verandering soos bespreek in Paragraaf 4.3.2. Die prosesse wat bydra tot die aanvaarding van die program en inisiëring van die implementeringsproses, word vervolgens bespreek.

##### **4.3.3.1.1 Beoordeling van die implementeerbaarheid van die program**

Die implementeerbaarheid van die program word hoofsaaklik beoordeel op grond van die relevansie vir die konteks, die uitvoerbaarheid en kompleksiteit daarvan en die passing met die kultuur en waardes van die konteks (Fullan, 1991; 1992; Huberman & Miles, 1984).

- Relevansie: 'n Program waarin die behoeftes en prioriteite in die skool aangespreek word en wat aanduidings gee dat dit moontlik 'n verskil kan maak, het 'n kans om geïmplementeer te word. As die program ook versoenbaar is met die plaaslike waardes en die kultuur van die skool, kan 'n passing tussen die konteks en die program gemaak word (Fullan, 1992), wat daarop dui dat gemeenskaplike betekenis kan vorm.
- Uitvoerbaarheid: Die uitvoerbaarheid van die program word beoordeel volgens die uiteensetting van die doelwitte en die metodes in die program en die skool se kapasiteit en hulpbronne om die program te implementeer. Fullan (1991) dui daarop dat programme dikwels nie uitspel watter verandering nodig is om die doel te bereik nie en dat dit eers tydens die implementering daarvan ontdek kan word. Dit benadeel die uitvoerbaarheid van 'n program.
- Kompleksiteit: Kompleksiteit verwys na die moeilikheidsgraad of die omvang van verandering wat beoog word, die vaardighede wat benodig word en die mate waarin dieperliggende konseptualisering en oortuigings, onderrigstrategieë en verhoudings verander moet word in die implementering van die vernuwing. Skole implementeer eenvoudige veranderings in leerinhoud, doelwitte en werkswyses (strukturele verandering) makliker as diepgaande veranderings in die organisasie van die sisteem, soos veranderings in die verhoudings en onderrigkultuur (Cubin, 1988). Die omvang en kompleksiteit van die verandering wat nodig is, hou egter verband met die diskrepansie tussen die huidige en die beoogde funksionering (Levine *et al.*, 1992). Dit is komplekse intervensies wat diepgaande verstourings in die sisteem meebring wat bydra tot omvangryke en diepgaande verandering, wat nodig is om die onderwys te verbeter. "Certain forms of pain and disorder are healthy signs. They indicate that a system is changing intrinsically" (Fullan, 1992, p. 6).

#### 4.3.3.1.2 Beoordeling van hulpbronne

Die beskikbaarheid van hulpbronne om programimplementering te ondersteun soos tyd, mannekrag, ondersteuning, tegniese hulp, leierskap, kommunikasieprosesse en die kapasiteit van die onderwysers, word opgeweeg teen die insette en koste van die intervensie, wat dikwels finansiële koste, tyd, opleiding, voorbereiding en ontwikkeling van materiaal kan behels. As daar nie voldoende hulpbronne is nie, beteken dit dat 'n passing gemaak behoort te word tussen die beskikbare hulpbronne en die doel wat gestel word of nuwe hulpbronne moet bekom of ontwikkel word (Carl & Hattingh, 1999; Fullan, 1991; Sarason, 1996).

#### 4.3.3.1.3 Die proses van betekenisgewing aan die program

Soos voorheen reeds aangedui (Paragraaf 4.1), word onderwysverandering meestal voorgestel deur 'n konsultant of bronne buite die skoolgemeenskap. Omdat verandering net vanuit die sisteem kan plaasvind, is dit nodig dat die verandering in die skool aanvaar word en dat die onderskeie rolspelers wat daarby betrokke is 'n gedeelde stel betekenis vorm wat die ontwikkeling van positiewe

terugvoersiklusse as deel van die interne organisasie van die skoolsisteem moontlik maak. Om 'n program te implementeer is dit daarom nodig om genoeg steun daarvoor in die skool te werf om die ekwilibrium te versteur en personeel te oortuig om dit as 'n interne doelwit van die skool te aanvaar (Carl & Hattingh, 1999; Sarason, 1996; Scheirer, 1990). Navorsing oor verandering dui daarop dat “planned change has become a matter of both motivating from without and orchestrating from within” (Firestone & Corbett in Fullan, 1991, p. 73).

- Prosesse van buite die skool: Uit die interaksie tussen die onderwysowerhede, eksterne agente en lede van die skoolgemeenskap kan gemeenskaplike betekenisvorme waaruit die implementering van bepaalde veranderinge kan voortvloei. Die posisie van die eksterne agent in die skool, kan 'n rol speel in die betekenisgewing aan die verandering (Stolz, 1981) - waar die Onderwysdepartement verandering aanbeveel, is die aandrang om daarop te reageer groter as wanneer dit 'n onbekende persoon is. Beïnvloeding van buite die sisteem kan egter net effektief wees as die kapasiteit in die sisteem bestaan om te kan verander en daar voldoende hulpbronne en ondersteuning vanuit die skool is om die veranderingsproses deur te voer (Fullan, 1992).
- Prosesse vanuit die skool: Invloedryke persone binne die skoolgemeenskap wat voorstaanders van die program is en in die posisie is om die sisteemprosesse te beïnvloed, kan as interne veranderingsagente bydra tot die gemeenskaplike betekenisgewing in die skool. Hierdie leiersfigure kan inligting versprei, steun werf, 'n deelnemende komitee organiseer en die besluitnemingsproses deur die formele kanale stuur (Scheirer, 1990; Schmuck, 1982). Scheirer (1990) dui aan dat in skole waar die vernuwing nie geïmplementeer is nie, daar meestal nie 'n besluit *teen* die implementering was nie, maar daar was egter *geen* besluit daaroor nie – daar was nie 'n interne veranderingsagent wat die besluitnemingsproses gestuur het nie.

Die aktiewe deelname van die onderskeie rolspelers in die proses van aanvaarding van en betekenisgewing aan die program, is van belang om steun vir die projek te kry, eienaarskap en toewyding te ontwikkel, prosesse te mobiliseer en die rolspelers se belange in ag te neem (Booyse & Swanepoel, 1999). Hoewel die volgende stelling 'n enkelvoudige verband aandui, word die klem geplaas op die belangrikheid van deelname aan 'n veranderingsproses: “To the extent that the effort at change identifies and meaningfully involves all those who directly or indirectly will be affected by the change, to that extent the effort stands a chance to be successful” (Sarason, 1996, p. 79). Eienaarskap en toewyding aan programme is egter 'n progressiewe proses wat ontwikkel ook tydens die implementering van die program soos wat mense betrokke raak, vaardighede aanleer en bemeester en sukses in die implementering behaal en is nie geleë bloot in die deelname aan die besluitnemingsproses nie (Fullan, 1992).

Die inisiëring van verandering in 'n skool is hiervolgens 'n komplekse proses waarin daar 'n groot aantal bydraende prosesse is. In skole waar vernuwing nie geïmplementeer word nie, vind Carl en Hattingh (1999) en Huberman en Miles (1984) dat daar dikwels 'n gebrek aan toewyding is, swak voorbereiding vir implementering, min ondersteuning vanuit die skool en van buite die skool om die vernuwing te implementeer. Projekte wat egter te maklik geïnisieer word, sonder deeglike oorlegpleging met al die rolspelers, word dikwels geïmplementeer sonder dat werklike verandering plaasvind of groot probleme word in die implementeringstadium ervaar. In skole waar daar 'n kombinasie van sterk voorstanders vir die program was, 'n behoefte aan die program, aktiewe inisiëring en 'n duidelike implementeringsplan ontwikkel is, word die program dikwels aanvaar en geïnisieer. Die inisiëring van vernuwing is egter slegs die begin van die proses van verandering. In die implementeringsfase is daar ook 'n verskeidenheid prosesse wat 'n rol kan speel in die ontplooiing van die program.

#### **4.3.3.2 Implementering van programme**

In die implementeringsfase word die vernuwende idee omskep in konkrete prosesse deur die beplanning en uitvoering van die program. Die sisteem wat in disekwilibrium is se selfreguleringsmaatreëls word geaktiveer en strategieë word beplan waarvolgens die ekwilibrium herstel kan word of die gestelde doel bereik kan word (Paragraaf 4.2.3). Programme behels dikwels voorgestelde strategieë wat aandui watter prosesse verander kan word om die ekwilibrium te herstel. Enige poging tot verandering kan bydra tot weerstand in die sisteem, hoewel weerstand nie noodwendig beteken dat verandering nie plaasvind nie. Weerstand kan bydra tot die aanpassing van intervensies by die behoeftes van die deelnemers. In die proses van implementering vind 'n integrasie tussen die program en die konteks plaas, waarin beide deur 'n transformasieproses gaan en 'n nuwe konteks ontwikkel (Levine & Perkins, 1997).

Om verandering te implementeer is duidelike beplanning nodig hoe die implementering georganiseer kan word in terme van strukture, tidskodes en strategieë. In die beplanning en implementering van vernuwing word deelname van al die deelnemers aangemoedig om gedeelde doelwitte en betekenisgewing te bevorder (Davidoff, 1997; Louis & Miles, 1990). Die implementering van programme behels egter nie 'n vaste beplanning nie, omdat sekere prosesse en verhoudings in die skool eers na vore kom in die proses van verandering en die intervensie ook in die proses verander. Fullan (1992, p. 9) beskryf die proses van implementering soos volg:

“We need to act in order to create the context for reflection on what our next acts should be. The action itself will qualitatively change the situation in ways that can tell us how to plan.”

Die implementering van 'n program verloop dus stap-vir-stap en terugvoer en reflektoring na elke stap dra by tot die beplanning van daaropvolgende aksie (soos in die proses van aksienavorsing, Paragraaf 5.2.2). Om die implementeringsproses te bevorder sou die insette van 'n konsultant (Paragraaf 4.3.1) wat die nodige personeelontwikkeling, ondersteuning en monitering van die veranderingsproses in elke skool kan doen, van waarde wees. Hoewel daar 'n groot aantal prosesse is wat 'n rol kan speel in die

implementeringstadium (Carl & Hattingh, 1999), word hier aandag gegee aan die waarde van opleiding, ondersteuning en monitering tydens die implementeringsproses.

- Opleiding en ondersteuning aan onderwysers tydens die implementeringsfase kan gesien word as van die belangrikste prosesse wat bydra tot die kwaliteit van programimplementering (Durlak, 1995; Fullan, 1992; Huberman & Miles, 1984). Nuwe programme word soms nie geïmplementeer nie, omdat onderwysers ongemaklik voel met die eise van die program of nie toegerus voel om nuwe onderrigmetodes te gebruik nie (Botvin & Tortu, 1988). Onderwyserontwikkeling behels die verhoging van die onderwysers se vaardighede, begrip en toewyding aan die program. Om vaardighede te bemeester is 'n stadige proses wat gepaard gaan met die ontwikkeling van 'n kognitiewe raamwerk, die aanpassing van die vaardighede in hul eie onderrigsituasie en die kry van terugvoer oor hul vordering. In die ontwikkelingsproses het onderwysers dus voortdurende terugvoer en ondersteuning nodig (Fullan, 1992; Louis & Miles, 1990).
- Die belangrikheid van voortgesette ondersteuning blyk uit die volgende: "Large-scale, change-bearing innovations lived or died by the amount and quality of assistance that their users received once the change process was under way" (Huberman & Miles, 1984, p. 273). Ondersteuning kan gegee word in die vorm van gereelde terugvoer oor vordering en die bespreking van probleme wat voorkom. In elke stadium van implementering het onderwysers spesifieke behoeftes. Onderwysers is aanvanklik dikwels onseker oor hul eie vermoëns om verandering te implementeer, maar fokus later meer op die deelname en impak van die intervensie op die leerders se gedrag. Onderwysers kan gehelp word om die probleme wat opduik op te los en 'n gevoel van bevoegdheid op te bou (Durlak, 1995). Onderwysers kan ook aangemoedig word om ondersteuningsgroepe te vorm waarin hulle mekaar kan ondersteun, idees uitruil en probleme help oplos (Cronin & Patton, 1993). Louis en Miles (1990) kom tot die gevolgtrekking dat goeie intervensies goeie idees, goeie implementeringsbesluite en ondersteuningstelsels behels.
- Die monitering van die veranderingsproses kan as deel van die implementeringsproses beskou word en kan as terugvoer in die sisteem ingevoer word om verdere aksies te beplan, probleme op te los en kan ook dien as motivering om voort te gaan met die implementering (Blocher, 1987; Durlak, 1995). Aan die begin van 'n projek is deelnemers dikwels bang vir evaluering omdat hulle blootgestel kan voel en nie graag aan mislukking blootgestel wil word nie, maar later wil deelnemers graag terugvoering oor hulle vordering hê (Fullan, 1992). Waar probleme dan voorkom, kan prosesse wat die program benadeel, uitgeskakel word deur alternatiewe oplossings te beplan en te implementeer.

Om verandering te implementeer is 'n tydsame proses omdat 'n groot aantal rolspelers betrek word en elkeen se belange in berekening gehou moet word. Die bemeestering van vaardighede, die uitskakeling van foute en aanpas van nuwe metodes by bestaande praktyke is prosesse wat geleidelik gebeur. Die tyd



wat dit duur om verandering te implementeer word dikwels onderskat, omdat onvoorspelbare gebeure en prosesse wat implementering teëwerk, nie altyd in ag geneem kan word in die beplanning nie (Goodman, 2000). Sarason (1996, p. 285) skryf in hierdie verband:

“The effort to initiate a change in a complicated social-institution setting in which there are different groups with different interests – all in a world not under one’s control – has to assume that things will happen that will make additional demands on one’s time.”

Die implementering van verandering hang dus af van die kombinasie van 'n groot aantal prosesse wat bydra tot die ontwikkeling van 'n klimaat waarin verandering ondersteun of teëgewerk word. Dit is 'n besondere kombinasie van positiewe en negatiewe terugvoerproesse wat genoeg stimulasie gee om 'n proses van verandering te fasiliteer en terselfdertyd die sisteem se handhawingsbehoefte erken. Daar is volgens Berman en Mc Laughlin (1978) veral drie aspekte van die skoolklimaat wat 'n effek op die programimplementering het, naamlik die kwaliteit van die verhouding tussen onderwysers, die aktiewe ondersteuning van die skoolhoof en die ondersteuning van die projekteleiers of konsultante. Hier word dus veral klem gelê op die organisasie van die sisteem en die gedeelde betekenisgewing wat gevorm word.

#### 4.3.3.3 Handhawing of institusionalisering van programme

Die handhawing of institusionalisering van programme behels dat die program as deel van die sisteem geïntegreer word en dat die sisteem nou op 'n ander manier georganiseer word en nuwe sosiale betekenis daardeur ontwikkel. “Institutionalizing preventive efforts is often a challenging and complicated task, requiring attention to process and impact within settings and individuals” (Elias, 1987, p. 550). Die voortgang van enige innovasie hang grootliks daarvan af of die verandering ondersteun word deur die sisteem waarin dit geïmplementeer word in terme van beleid, begroting en tydsverdeling, wat verwys na aspekte van gedeelde betekenis en die strukturering van sisteme. Akerlund (2000) en Pentz (2000) bespreek 'n aantal eienskappe van programme wat die standhoudendheid daarvan kan verhoog:

- programme wat voortdurend geëvalueer word, kan aangepas word by die behoeftes van die gemeenskap;
- programme waarvan die navorsingsresultate aandui dat dit bydra tot die hantering van gemeenskapsvraagstukke;
- programme waarin daar effektiewe bestuur van die program is en hulpbronne soos befondsing beskikbaar is;
- programme waaraan die gemeenskapslede deelneem en dit bydra tot hulle bemagtiging om met die program voort te gaan; en
- programme wat inskakel by die betekenis van die gemeenskap soos uitgedruk in die sosiale norme.

Programme wat geïnstitusionaliseer word in skole het meestal aktiewe ondersteuning van die distriksbestuur, 'n wye ondersteuningsbasis in die skool, voldoende befondsing en personeelontwikkeling



(Carl & Hattingh, 1999; Elias, 1987; Huberman & Miles, 1984). Daar is dikwels 'n groep onderwysers wat vaardig en toegewyd is om met die implementering van programme voort te gaan en nuwe onderwysers op te lei waar personeelomset die voortgang van 'n program kan bedreig. Programme soos lewensvaardigheidsprogramme, kan ook lewend gehou word deur die program voortdurend te hersien deur die inhoud daarvan vir die leerders en die gemeenskap relevant te hou (Cronin & Patton, 1993).

Programme wat nie aanvaar of geïnstitutionaliseer word nie, is nie noodwendig oneffektief nie, maar daar bestaan dikwels 'n gebrek aan voortgesette steun of interne leierskap om die proses van institusionalisering deur te voer (Scheirer, 1990). Dit dui daarop dat aspekte van die organisasie van die sisteem nie die voortsetting van die program kan onderhou nie of dat nuwe betekenis en doelwitte gevorm word wat nie die programimplementering insluit nie. Hamburg (1990, p. 28) beskryf die konteks vir institusionalisering van programme soos volg: "A critical aspect of implementation involves the establishment of system-level supports and policies to maintain the high quality of program implementation throughout future years."

#### 4.4 AFSLUITING

Die proses van verandering kan gekonseptualiseer word as 'n proses van nuwe betekenisgewing en herorganisering en herstrukturering van 'n sisteem wat die proses van betekenisgewing onderlê. Om 'n proses van verandering te bestuur, behels 'n kombinasie van navorsingskennis, ervaring en wysheid, want:

"No amount of knowledge will ever make it totally clear what action should be taken. Action decisions are a combination of valid knowledge, political considerations, on-the-spot decisions and intuition" (Fullan, 1991, p. 107).

Die bestuur van 'n veranderingsproses behels dus nie die volg van 'n voorspelbare reglynige proses nie, maar die verstaan en verandering van komplekse gebeure en prosesse. Effektiewe verandering is 'n langtermynproses en verandering kan stapsgewys sigbaar raak. As verandering nie plaasvind soos beplan nie, kan daar nie aangeneem word dat die program of die idee verwerp word of nie effektief is nie – daar kan baie redes vir die gebrek aan verandering wees wat eers ondersoek behoort te word.

Die aanbevole implementeringsplan van die lewensvaardigheidsprogram wat in hierdie navorsing gemoniteer word, word in Paragraaf 1.2.5 uiteengesit en hoe dit plaaslik geïmplementeer is, word in Hoofstuk 5 bespreek. Die betekenis wat die onderskeie rolspelers in die skoolgemeenskap aan die intervensie en die implementeringsproses heg, word in hierdie navorsing ondersoek. As die beginsels van die implementeringsproses wat in hierdie hoofstuk bespreek is, met die huidige projek in verband gebring word, is daar 'n aantal vraagstukke oor die implementeerbaarheid van die lewensvaardigheidsprogram in die skoolgemeenskap wat ondersoek behoort te word.

- In die lig van die gemeenskap se gebrek aan of beperkte reaksie op die MIV/VIGS-krisis (Sherriffs, 1997; Wishart & Hellberg-Phillips, 1998), die onderwysklimaat en die herstrukturering van die

onderwysstelsel (Davidoff, 1997; Perold, 2000; Vergnani *et al.*, 1998), kan die implementering van hierdie program moontlik nie as 'n prioriteit in die skole beskou word nie.

- Om die lewensvaardigheidsprogram in die skole te implementeer sou 'n komplekse veranderingsproses in die organisasie en struktuur van die sisteem impliseer, wat verandering in die vakinhoud, aanbiedingsmetodes, die skoolklimaat en verhoudings tussen onderwysers en leerders behels, asook die konseptualisering van die doelwit van die onderwys (Pickworth, 1989). Onderwysers behoort ook self die lewensvaardighede te ontwikkel en verandering in hulle eie betekenisgewing aan seksualiteit en VIGS te ondergaan, voordat hulle suksesvolle VIGS-opvoeding kan aanbied. Die doel van die program is die ontwikkeling van 'n konteks vir verandering in die skool, waarin leerders se gedrag en betekenisgewing aan verhoudings en seksualiteit kan verander. Die program behels dus 'n komplekse veranderingsproses in die skole wat nie maklik implementeerbaar is nie.
- Die inisiatief en die ontwikkeling van die program is deur die onderwysowerhede geneem en deur die kaskade-model afgewentel na die grondvlak. Die vraag is of die gemeenskap wat nie betrokke was by die ontwikkeling van die program nie, die program as betekenisvol sal aanvaar en dit as deel van die skoolgemeenskap kan integreer.

Die vraag wat in hierdie navorsing ondersoek word is of die huidige skoolsisteem met diepgewortelde probleme, baie ander veranderings en min hulpbronne (A.G.W Steyn, 1998; Vergnani *et al.*, 1998), hierdie komplekse veranderingsproses kan implementeer wat moontlik 'n bydrae tot die verandering in hoë risikogedrag van leerders kan maak. In hoofstuk 5 gaan die implementering van die lewensvaardigheids- en MIV/VIGS-program op plaaslike vlak bespreek word, asook die metode wat gebruik word om die proses van implementering en die betekenis wat die onderskeie rolspelers aan die program heg, te monitor. Die impak van die program word ook ondersoek uit die perspektief van die onderskeie rolspelers.

## HOOFSTUK 5

### METODE VAN DIE NAVORSING

“The nature of the HIV/AIDS epidemic demands an unwavering commitment to prevention programs, and ongoing prevention programs require a similar commitment to their evaluation” (Coyle *et al.*, 1991, p. 3).

In hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodes wat gebruik is in die evaluering van die program uiteengesit. Metodologie verwys na ‘n sistematiese benadering tot navorsing waarin voorkeur gegee word aan bepaalde metodes binne die raamwerk van spesifieke epistemologiese en ontologiese aannames (Mouton & Muller, 1998). Die navorsingsontwerp stel dan riglyne om die teoretiese paradigma aan 'n bepaalde konteks en metodes te verbind. Mouton en Muller (1998, p.14) beskryf dit soos volg: "A research design situates researchers in the empirical world and connects them to specific sites, persons, groups, institutions and bodies of relevant interpretive material."

Daar word eers aandag gegee aan die doel van die navorsing. Dan word die metodologiese raamwerk waaruit die evaluering gedoen word, bespreek en daarna word die proses van die navorsing soos wat dit plaasgevind het, uiteengesit. Omdat die evaluering deur 'n proses van aksienavorsing gedoen is, is daar 'n noue interaksie tussen die verloop van die projek en die resultate wat gekry word. Die verloop van die navorsing en die bevindings, soos uiteengesit in Hoofstuk 6, kan daarom in wisselwerking gelees word.

#### 5.1 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die monitering van die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram in die skole kan gesien word as ‘n proses van aksienavorsing waarin daar in elke stadium van implementering terugvoering gegee word wat dien as inset vir die volgende beplanning. Die doel van die navorsing is om:

- die proses van programimplementering in die skole te moniteer en te bevorder en
- die impak van die intervensie te evalueer in terme van die kommunikasieprosesse in die skool, die betekenis wat die onderskeie rolspelers aan die program heg en die persepsies en gedrag van die leerders.

Hoewel die oorkoepelende doel van die navorsing deurgaans dieselfde gebly het, het die spesifieke doelwitte soos wat die navorsingsproses verloop het, weens die aard van die aksienavorsingsproses, verander. Die navorsingsproses kan gepunktueer word in hoofsaaklik twee fases:

### **Fase 1: Opleiding en aanvanklike implementering**

Hoewel die intervensie reeds in 1995 geïnisieer is (Swart, 1998), het hierdie navorsing in 1998 begin met die implementering van die projek in twee plaaslike distrikte. Die evaluering in fase I het die volgende behels:

- Die evaluering van die opleiding van die onderwysers in die aanbieding van die program.
- Die monitering van die programimplementering in die skole. In hierdie ondersoek is gefokus op verandering wat in die skoolsisteem plaasgevind het asook prosesse binne en buite die skoolsisteem wat 'n rol kon speel in die implementering van die program.

Uit die monitering van die implementeringsproses het geblyk dat die programimplementering nie na verwagting verloop het nie en nie 'n eenvoudige veranderingsproses behels het nie. Daar is veelvoudige prosesse binne en buite die skool wat die implementering van die program bemoeilik het. Die fokus van die evaluering het hierna verbreed vanaf 'n uitkomstgerigte studie wat slegs sou fokus op die verandering in leerdergedrag na hulle blootstelling aan die program, na 'n fokus op proses- en uitkomsevaluering. In die evaluering is die prosesse ter sprake in die implementering van verandering in die skoolsisteem en gedragpatrone van die leerders oor tyd ondersoek. Die fokus was hierna dus meer op die bestudering van die skool as sisteem in die proses van verandering.

### **Fase 2: Bestudering van die prosesse in die skool**

Na aanleiding van die terugvoering uit fase 1, het die projekbestuur verdere intervensies geïmplementeer om die programimplementering in die skole te bevorder. Die intervensies het onder andere die opleiding van skoolhoofde, verspreiding van fondse en die aanbieding van 'n bewuswordingsprogram in die onderskeie skole behels. Hierdie intervensies sal later in die bespreking van die navorsingsproses beskryf word (Paragraaf 5.3.5.3). Om die proses van programimplementering vanuit die perspektief van die onderskeie rolspelers in die skool te bestudeer, is die evaluering in die tweede fase van die navorsing gedoen in vyf skole wat as vyf gevallestudies bestudeer is. Die doelwitte vir die tweede fase van die navorsing was die volgende:

- Om te ondersoek hoe die program in die skole geïmplementeer word.
- Om te ondersoek watter interaksiepatrone en prosesse in die skoolsisteem bydra tot die bevordering of benadeling van die programimplementering.
- Om die impak van die intervensie in die skoolgemeenskap te ondersoek in terme van die kommunikasieprosesse en die onderskeie rolspelers se betekenisgewing aan die intervensie.
- Om die impak van die intervensies wat wel geïmplementeer is, te evalueer in terme van moontlike verandering in die kennis, houding en gedragpatrone van die leerders.

Die proses van programimplementering is vir 'n tydperk van twee jaar gemoniteer.

Voordat die uitvoering van die navorsing in besonderhede bespreek word, word die onderliggende metodologiese paradigma bespreek. Vervolgens word die uitgangspunte oor navorsing vanuit die

sistemiese paradigma bespreek en aksienavorsing en progamevaluering word as metodes wat binne die paradigma gebruik word, bespreek. Die gebruik van meervoudige data-insamelingstegnieke binne die sistemiese raamwerk word ook verantwoord.

## 5.2 METODOLOGIESE PARADIGMA

Hierdie navorsing is gedoen vanuit 'n sisteemteoretiese paradigma wat binne die interpretatiewe (Miles & Huberman, 1994; Terre Blanche & Durrheim, 1999) of post-positiwistiese (Guba & Lincoln, 1994) denkraamwerke geklassifiseer kan word. 'n Paradigma word beskryf as 'n stel basiese oortuigings, 'n konstruksie of 'n wêreldsiening waarvolgens die aard van die realiteit en die verhoudings binne die realiteit gedefinieer word - die ontologie. Die ontologie van 'n paradigma is in direkte verwantskap met die epistemologie – waarin die aard van die verhouding tussen die navorser en die potensiële kennis beskryf word - en die metodologie. Die metodologie behels die metodes hoe om kennis oor die onderwerp te verkry, watter vrae om te vra en hoe om die antwoorde te bekom. Dit moet egter beklemtoon word dat paradigmas menslike konstruksies is wat nie as reg of verkeerd aangedui kan word nie en dat elke paradigma bepaalde beperkings op die menslike denke plaas. Die keuse van 'n paradigma hou dan eerder verband met die bruikbaarheid en gepastheid daarvan vir die bepaalde konteks, as met die korrektheid daarvan (Miles & Huberman, 1994).

### 5.2.1 Die sistemiese paradigma

In hierdie navorsing is van die standpunt uitgegaan dat alle waarneming noodwendig 'n komponent van interpretasie behels en dat daar meervoudige sienings of konstruksies van die werklikheid is (Bateson, 2000). Hoewel elke persoon 'n bepaalde persepsie en ervaring van die werklikheid het, is daar ook konstruksies wat gedeel word deur groepe mense, soos beklemtoon in die sosiale konstruksionisme (Gergen, 1994). Daar word ook aangeneem dat die werklikheid kompleks is en dat daar 'n bepaalde orde en reëlmatigheid is waarvolgens die realiteit georganiseer is. Die doel van navorsing is om die werklikheid te probeer verstaan deur die onderskeie konstruksies wat mense daarvan het, te bestudeer en om daaruit die gedeelde betekenis te konstrueer. In die sosiale wetenskappe is die fokus op die verstaan en verduideliking van betekenisgewing en redes onderliggend aan sosiale aksie (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Die teorieë wat geformuleer word om menslike gedrag te verstaan, is gebaseer op die navorser se konstruksie of interpretasie van die konstruksies of ervarings van die mense wat bestudeer word en is nie die werklikheid self nie (Bateson, 1979).

In die lig hiervan word 'n intersubjektiewe of interaksionele epistemologie tot die realiteit aanvaar. Die navorser met sy/haar bepaalde ervarings, opvattinge oor navorsing en die konteks waarin die navorser beweeg, speel 'n belangrike rol in elke stadium van die navorsingsproses (Denzin & Lincoln, 1994). Die navorser bestudeer iets waarvan hyself nie losstaan nie, want sy verwysingsraamwerk hou verband met

die manier waarop hy die wêreld wil leer ken en watter metodes in die proses gebruik gaan word. Die bevindings van die navorsing ontwikkel ook uit 'n interaksieproses tussen die navorsers en die fenomeen wat bestudeer word (Guba & Lincoln, 1994).

Vanuit 'n sistemiese oogpunt is daar 'n aantal aannames en uitgangspunte wat in die navorsing verreken word. Die uitgangspunte hou onderling met mekaar verband en is nie duidelik skeibaar nie.

#### □ **Bestudeer die verhouding tussen dele**

Die nitgangpunt is dat dele van 'n geheel in 'n bepaalde interaksie met mekaar is en dat die geheel die fokus van die ondersoek is. 'n Fenomeen as geheel kan nie verstaan word deur slegs die dele afsonderlik te bestudeer nie. Die verhouding tussen die dele of hoe die dele binne die geheel funksioneer, behoort in die navorsing behoue te bly en bestudeer te word (Capra, 1997; Hanson, 1995). Daar word byvoorbeeld gesoek na patrone van interaksie tussen die individue in 'n groep of na die interaksie tussen onderwysers en leerders in 'n klas.

#### □ **Gedrag is net verstaanbaar in die konteks waarin dit voorkom**

Die geheel wat ontstaan as dele in interaksie is, word die konteks genoem (Ford & Lerner, 1992; Hanson, 1995). "Behaviours are embedded in inextricably linked contexts, such that their particular nature may be knowable only within their native context" (Hanson, 1995, p. 20). Dit beteken dat gedrag net verstaan kan word as dit in die natuurlike konteks waarin dit voorkom, bestudeer word en die komplekse verhouding tussen die dele behoue bly. Die konteks voorsien meta-boodskappe wat aandui hoe die gedrag of interaksie verstaan behoort te word. Om gedrag te verstaan is dit dan nodig om konteks-spesifieke navorsing te doen. Uit die bestudering van die spesifieke konteks kan die reëlmatighede of gedeelde konstruksies dan gekonstrueer word, eerder as om net op die algemene of universele tendense te fokus. Hanson (1995) argumenteer dat die bestudering van 'n aantal spesifieke situasies kan bydra tot beter begrip en alternatiewe verduidelikings vir gedrag as die bestudering van die algemene patrone sonder inagneming van die konteks. Die evaluering van die program word daarom in die vorm van gevallestudies gedoen waarin die interaksieprosesse in elke skool as 'n bepaalde konteks bestudeer en verstaan kan word.

#### □ **Bestudeer patrone en prosesse**

Die sisteemteorie is in wese 'n teorie van patrone en prosesse (Hanson, 1995). 'n Proses word beskryf as 'n patroon van aktiwiteite, beweging of verandering wat plaasvind om 'n bepaalde uitkoms tot gevolg te hê (Ford & Lerner, 1992). Omdat dele in 'n sisteem interafhanklik is, is daar nie direkte oorsaak-gevolg-verhoudings nie. Enige aksie het daarom 'n invloed op die sisteem as geheel. Enige intervensie in die sisteem ontlok volgens die kubernetiese beginsels verbandhoudende reekse van gebeure in die aksie-reaksie-teenreaksie formaat binne die sisteem. Dit is 'n langtermynproses wat in die sisteem afspeel en kan soms onvoorspelbare reaksies tot gevolg hê. Gebeure word dan puntuasiepunte waaraan aandag gegee word binne die groter proses. In die sisteembenadering word veral aandag gegee aan die



bestudering van die prosesse wat in die sisteem plaasvind en bydra tot verandering of stabiliteit. Kontinue waarneming van die prosesse in die sisteem is nodig om die geheelbeeld waar te neem (Hanson, 1995).

#### □ **Patrone word eers duidelik uit die langtermynproses**

Die sisteembenadering fokus op die geheelbeeld en die prosesse wat in die sisteem plaasvind. Prosesse kan moontlik eers op die langtermyn manifesteer, soos uiteengesit deur Hanson (1995, p. 55):

“A systems concept of change allows moving to models of overall patterns of change rather than assuming any observed difference is change. It stresses the importance of time and process in determining what the relative patterns of alteration and continuity mean in the long run.”

Hiervolgens kan enige onmiddellike verandering deel vorm van 'n groter patroon wat betekenis aan die onmiddellike verandering gee. In enige navorsing is dit dan nodig dat genoeg tyd toegelaat word om herhaling van patrone te sien en saam-ontluikende patrone te identifiseer. Dit is veral van toepassing in MIV/VIGS-voorkoming omdat die siekte eers oor jare manifesteer en waar die verandering van gedragpatrone 'n langtermynproses kan vorm.

#### □ **Punktuasie en navorsingsgrense**

“Worlds of experience are vast; numbers of stimuli incalculable” (Hanson, 1995, p.126). Dit is nie moontlik om die geheel van 'n komplekse sisteem te bestudeer nie, daarom is dit nodig om die navorsingsterrein af te baken deur 'n proses van punktuasie (Ford & Lerner, 1992). Die punktuasie bepaal waar grense getrek word binne die geheel, watter dele van die geheel bestudeer word, hoe dit bestudeer gaan word en watter tyds grens aan die navorsing geheg word.

In hierdie navorsing is die grense getrek om die proses van implementering van die program in 'n aantal skole in twee distrikte te bestudeer en in die tweede fase van die navorsing in vyf skole. Daar is verder besluit om die onderskeie rolspelers binne die skoolsisteem in te sluit. Prosesse en veranderlikes as dele binne die geheel, wat moontlik kon verander of 'n rol in die verandering kan speel, is geïdentifiseer, soos die verhouding tussen leerders en onderwysers en kommunikasieprosesse in die skool. As deel van die punktuasieproses is besluit om leerders se kennis van en houding teenoor MIV/VIGS en hulle emosionele welsyn as veranderlikes te moniteer om moontlike patrone wat verband hou met die leerders se risikogedrag te identifiseer (soos uiteengesit in Paragraaf 5.3.6). Binne die groter geheel word hierdie dele geïdentifiseer as fokuspeunte vir die navorsing met die doel om patrone te ondersoek waarvolgens die groter geheel moontlik verstaan kan word. Die operasionalisering van die konstrakte en die keuse van metodes om die data in te samel is verdere punktuasieprosesse.

Om tyds grense in die ondersoek te stel was moeilik, omdat die implementering van die program 'n voortgaande proses is. In hierdie navorsing is dieselfde prosesse en patrone deur die loop van twee jaar geïdentifiseer en dit wil voorkom dat die huidige prosesse gestabiliseer is en moontlik so sal voortgaan

tensy verdere intervensies gedoen word. Die terugvoering uit hierdie navorsing kan moontlik die implementeringsproses fasiliteer, aangesien die navorsing as 'n proses van aksienavorsing gedoen is.

### **5.2.2 Aksienavorsing as navorsingsproses**

Die navorsing is gedoen as 'n proses van aksienavorsing, waarin die intervensie deurentyd geëvalueer is en terugvoering gegee is wat in die beplanning van die verdere implementering van die projek, gebruik kon word. Die navorsing vorm 'n kubernetiese siklus wat selfregulering in die proses van implementering moontlik maak. Die navorsingsproses kan gesien word as 'n herhalende sikliese proses van beplanning, intervensie, evaluering en terugvoer en ook as 'n produk van die interaksie tussen die projekbestuur, die skoolgemeenskap en die navorsingspan.

Daar is op 'n prosesbenadering tot die evaluering besluit, want "classic experimental and quasi-experimental design methodology is poorly equipped to deal with many of the realities and challenges of evaluating such complex community-based programs" (Gabriel, 2000, p. 344). Gemeenskapsprogramme word in die natuurlike omgewing geïmplementeer waar daar nie sprake van die kontrolering van veranderlikes is nie en die program steeds ontwikkel in die proses van implementering. Die lewensvaardigheidsprogram is nie 'n eenheidsprogram nie, maar ontwikkel in die skole. Daarom verskil die program van skool tot skool. Die interaksieprosesse binne die skole verskil ook, wat vergelyking met 'n kontrolegroep wat nie blootstelling aan die intervensie het nie, nie werklik sinvol maak nie. Dit sou ook oneties wees om sekere leerders van die intervensie uit te sluit in die lig van die erns van die MIV/VIGS-epidemie. McNiff (1988, p. 4) spreek hom ook sterk uit teen die gebruik van kontrolegroepe: "It is foolish, however, to speak of control groups when those groups are made up of people", want volgens hom is menslike gedrag tot 'n groot mate onvoorspelbaar. Gabriel (2000) stel voor dat daar in die plek van kontrolegroepe eerder aandag gegee word aan die identifisering en sistematiese eliminerings van alternatiewe verduidelikings van verandering wat op gemeenskapsvlak voorkom. 'n Verdere aspek wat kontrole in hierdie studie bemoeilik, is dat hierdie program deel vorm van 'n algemene MIV/VIGS-voorkomingsveldtog wat op verskillende terreine geloot is (Department of Health, 2000b). Omdat die gemeenskap wye blootstelling aan die MIV/VIGS-veldtog kry, is dit moeilik om die impak van die spesifieke intervensies eksperimenteel te ondersoek. Verandering wat moontlik kan voorkom, kan daarom nie noodwendig aan die spesifieke program toegeskryf word nie, maar aan die veldtog as geheel. Deur 'n konteks-spesifieke evaluering kan die prosesse wat in elke skool plaasvind en die veranderings wat leerders ondergaan, ondersoek word. Die navorsing is daarom gedoen in die vorm van aksienavorsing om te verstaan hoe die veranderingsproses plaasvind, eerder as 'n kwasi-eksperimentele ondersoek waarin die klein hoofsaaklik op die uitkoms sou val.

In die bespeking van aksienavorsing as navorsingsproses word die kenmerke van aksienavorsing beskryf en aangedui hoe aksienavorsing gebruik kan word vanuit die sistemiese epistemologie. Daar word ook aangedui hoe die aksienavorsingsproses in hierdie navorsing gebruik word.

#### 5.2.2.1 Beskrywing van aksienavorsing

Aksienavorsing kan gesien word as 'n generiese term vir 'n wye verskeidenheid navorsingsmetodes wat daarop gerig is om sosiale verandering te mobiliseer deur die navorsingsproses (Hollingsworth, Noffke, Walker & Winter, 1997). Die navorsing word ook onderlê deur bepaalde waardes, naamlik die erkenning van menslike potensiaal, respek vir mense en gemeenskappe en die demokratiese deelname van mense aan die proses van verandering. Dit sluit aan by die waardes onderliggend aan die gemeenskapsielkunde (Paragraaf 2.1.2).

Aksienavorsing het ontwikkel uit die teorie van Lewin (1947; 1958) waarin die wisselwerking tussen kennis en sosiale verandering beskryf word. Volgens Lewin kan mense en die sosiale wêreld eers werklik geken word as hulle in die proses van verandering bestudeer word, want dan raak die kragte wat inwerk om stabiliteit in stand te hou eers duidelik. Werklike verandering kan volgens Lewin eers plaasvind as dit gepaard gaan met die verskuiwing in die kennisbasis van die mense wat betrokke is (Bhana, 1999). Om verandering te stimuleer, beskou Lewin dit as nodig om mense betrokke te maak in die ondersoek van hulle eie lewens en situasies. Daarom beklemtoon hy demokratiese samewerking en deelname in die veranderingsproses (McNiff, 1988; Noffke, 1997). Die uitgangspunt van sy veranderingsteorie is dat elke mens deel is van en in interaksie is met 'n gemeenskap waarin die sosiale gewoontes 'n balans van kragte in dinamiese verhoudings verteenwoordig. Verandering ("unfreezing") is moontlik as mense bewus word van ongebalanseerde kragte in die omgewing. 'n Aktiewe probleemoplossingsproses volg daarna ("moving") in die vorm van 'n aantal samewerkingsontmoetings tussen die rolspelers. Na die probleme opgelos is, stabiliseer die gemeenskap weer ("refreezing") op 'n ander vlak van funksionering (Cawley, 1989). Hierdie proses wat aksienavorsing onderlê, kom grootliks ooreen met Levine *et al.* (1992) se beskrywing van die veranderingsproses.

Uit die literatuur oor aksienavorsing blyk dit dat daar veral twee breë strominge is:

- Deelnemende aksienavorsing, wat sy oorsprong in die Latyns-Amerikaanse state het, word onderlê deur 'n krities-opruïende, amper militante ideologiese onderbou waarin onderdrukte groepe tot sosiale hervorming aangespoor word. Vanweë die onderliggende ideologie van "power to the people" is dit 'n strategie wat gebruik word in die bemagtiging van benadeelde groepe (Rappaport, 1990), "the poor, the peripheral, the voiceless, the untrained, the exploited grassroots in general" (Fals-Borda & Rhaman, 1991, p. 30). Die doel van die navorsing is die ontwikkeling van kennis, kollektiewe aksie en politieke mag gerig op sosiale transformasie (Bhana, 1999; Fals-Borda & Rhaman, 1991; Freire, 1990; Van Vlaenderen, 1993).

- Hierteenoor beskryf Alant (1995), Heller *et al.* (1984), McNiff (1988) en Walker (1997; 1998) 'n prosesgerigte aksienavorsing waarin die klem grotendeels op die wetenskap-praktyk-interaksie val. Calhoun (1994) beskryf aksienavorsing as 'n proses van gedissiplineerde navrae binne 'n konteks met die doel om die konteks te verbeter. Deur aksienavorsing kan ondersoek word hoe mense binne 'n konteks funksioneer, watter intervensies gepas sou wees en hoe verandering plaasvind. Die klem word gelê op die ontwikkeling van 'n navorsingsingesteldheid van die praktisyns binne die konteks. Hierin word aksienavorsing gesien as 'n proses van ervaringsleer vir die navorser-praktisyn en kan nuwe idees, praktyke en teorieë uit die ervaring ontwikkel (Walker, 1997).

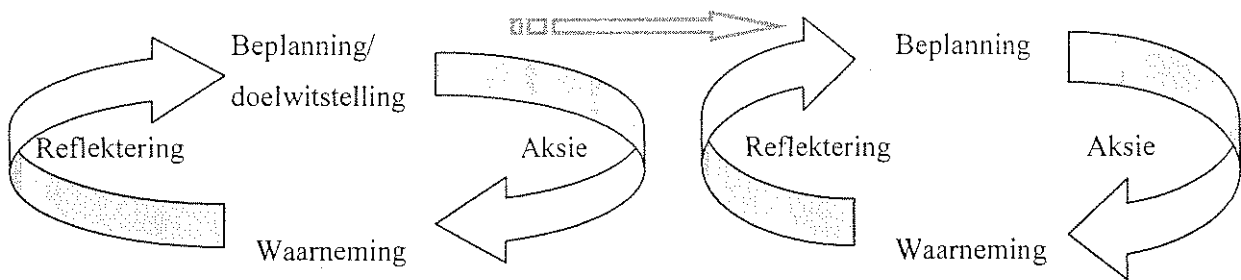
In hierdie navorsing word hoofsaaklik van prosesgerigte aksienavorsing gebruik gemaak met die klem op terugvoeringsprosesse. Aksienavorsing in hierdie projek word bespreek in Paragraaf 5.2.2.2.

Ondanks die verskillende doelwitte van aksienavorsing, soos hierbo uiteengesit, is daar 'n aantal gemeenskaplike eienskappe wat aksienavorsing kenmerk.

- **Sosiale aksie en navorsing word geïntegreer.** "Social action and social theory were to Lewin, an integrated whole whose goals were determined by notions of democracy and social justice" (Noffke, 1997, p. 6). Die klem in aksienavorsing val op die oplos van praktiese sosiale vraagstukke om menslike toestande te verbeter, eerder as op navorsing bloot om kennis in te win (Hollingsworth *et al.*, 1997). Lewin (1947, p. 150) stel dit soos volg: "Research that produces nothing but books will not suffice." Aksienavorsing kan beskryf word as navorsing-as-verandering en navorsing-oor-verandering (Walker, 1998). Deur deelnemende aksienavorsing word sosiale aksie en verandering in die gemeenskap gefasiliteer. Aksienavorsing behels ook die bestudering van die impak van bepaalde intervensies en verandering deur die sistematiese insameling en interpretering van data. Die doel van aksienavorsing is tweeledig: aan die een kant die oplos van sosiale probleme deur 'n proses van sosiale verandering en aan die ander kant kan teorievorming plaasvind oor die funksionering van sisteme en die veranderingsproses (Van Vlaenderen, 1993; Walker, 1998).
- **Aksienavorsing behels 'n veranderingsproses:** Aksienavorsing behels die implementering en monitering van 'n sosiale veranderingsproses binne die konteks van 'n navorser-gemeenskap-vennootskap (Heller *et al.*, 1984). Lewin beskryf die aksienavorsingsproses as 'n spiraal van sirkulêre stappe. Elke stap bestaan uit vier fases: beplanning, aksie, waarneming en reflektoring. Dit word in Figuur 5.1 skematies voorgestel.

Hodgkinson en Maree (1998) beskryf 'n groot verskeidenheid modelle wat verfynings van die aksienavorsingsproses voorstel. Wat uit elke model blyk, is die spirale, sirkulêre proses, waarin die beginsels van die kubernetiese self-reguleringsproses gereflekteer word. Tydens die implementering van 'n intervensie begin mense dikwels anders dink of die implementering verloop nie soos beplan nie. Daarom is terugvoer nodig. Weens die sirkulêre aard van die proses word die evaluering of van

die implementering as terugvoer voortdurend in die sisteem ingevoer en kan die intervensie aangepas word soos wat die proses verander. Die terugvoer kan dan gebruik word in die verdere beplanning van die intervensie (Heller *et al.*, 1984; McNiff, 1988). Aksienavorsing is buigsam en dra by tot die ontwikkeling van gemeenskapsintervensies waarin die spesifieke behoeftes van die gemeenskap gereflekteer word. Elke siklus van die navorsing kan deel vorm van 'n groter spiraal van aksie, waarin daar in elke siklus na 'n ander proses of aksie gekyk word. Kleiner siklusse kan deel vorm van groter prosesse of prosesse kan parallel aan mekaar verloop. "It involves a self-reflective spiral of planning, acting, observing, reflecting and re-planning" (McNiff, 1988, p. 7).



Figuur 5.1 Skematiese voorstelling van die aksienavorsingsproses (McNiff, 1988).

In die bestudering van aksienavorsing in die praktyk van gemeenskapsontwikkeling, dui Macleod, Masilela en Malomane (1998) aan dat daar selde terugvoering aan die deelnemers gegee word oor navorsingsresultate of dat daar nie voldoende oor die terugvoer gereflekteer is om 'n bydrae in die ontwikkeling van die intervensies te lewer nie. In hierdie navorsing word dit as 'n doel gestel om die terugvoeringsiklusse te benut in die programontwikkeling en -implementering.

- **Aksienavorsing word gekenmerk deur samewerking tussen die navorser en die gemeenskap** in 'n demokratiese proses (Heller *et al.*, 1984), hoewel die mate van deelname van die gemeenskap kan verskil (Alant, 1995). Aksienavorsing word beskryf as:

"a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations, in order to improve the rationality and justice of their own social practices, their understanding of the practices and the situations in which the practices are carried out. It is most empowering when undertaken by participants collaboratively" (Carr & Kemmis, in Walker, 1998, p. 242).

Die ideaal is dat die mense in die konteks waar die navorsing gedoen word, deelneem aan die hele proses van beplanning, data insameling en interpretering, omdat hulle die konteks en die probleme daarvan die beste ken, en die bevindings vir hulle aanvaarbaar moet wees om te implementeer (Bhana, 1999; Hollingsworth *et al.*, 1997). Deelname aan aksienavorsing kan die deelnemers se toewyding aan die proses van verandering verhoog en die kans op sosiale verandering verhoog, want verandering in sisteme vind net vanuit die sisteem self plaas. Indien 'n eksterne konsultant die navorsing doen en daarvolgens beleid formuleer, kan die gemeenskap moontlik voel dat die inisiatief



op hulle afgedwing word. As die gemeenskap nie die doelwit as hul eie aanvaar nie, kan daar geen veranderingsproses plaasvind nie. Om deelname in die navorsingsproses te bewerkstellig is egter 'n proses op sy eie en kan soms moeilik wees veral in gekompliseerde kontekste (Walker, 1998).

- **Die navorser vorm deel van die navorsingsproses.** In aksienavorsing is daar geen objektiwiteit of neutrale rol vir die navorser nie. Die aannames en waardes van die navorser speel 'n rol in sy deelname aan die navorsing. Die samewerking tussen die navorser en die gemeenskap bring mee dat die navorser deel van die konteks kan raak. Deur die navorser se toetrede en deelword van die konteks, kan 'n versteuring van die bestaande patrone plaasvind wat verandering vanuit die konteks moontlik maak. Die aksienavorsingsproses is vir beide die navorser en die gemeenskap 'n leerervaring waarin beide nuwe betekenis ontwikkel. Kennis word gegeneer in die proses van sirkulêre interaksie tussen die navorser en die gemeenskap. Die navorser leer die patrone onderliggend aan die gemeenskapsfunksionering ken, so ook leer die gemeenskap patrone in die navorser se reaksie op die gemeenskap ken en reageer dan weer op hierdie terugvoer.
- **Navorsing vind in die natuurlike konteks plaas** en daar is nie veranderlikes wat gekontroleer word nie. Sosiale prosesse en patrone word waargeneem deur die gebruik van 'n verskeidenheid navorsingsmetodes soos wat dit op verskillende vlakke van die konteks voorkom (McNiff, 1988; Noffke, 1997).

Aksienavorsing beskryf 'n proses en 'n metode van navorsing en kan binne verskeie teoretiese raamwerke of dissiplines gebruik word. 'n Aantal eienskappe van aksienavorsing maak dit veral bruikbaar binne die sistemiese epistemologie. Aksienavorsing is prosesmatig en vorm self 'n kubernetiese siklus waarin terugvoer belangrik is in die verloop van die proses. Die sikliese aard van transaksies word binne aksienavorsing erken en daar kan in die natuurlike omgewing gewerk word. Omdat 'n natuurlike proses bestudeer word en veranderlikes nie gekontroleer word nie, kan die geheel en verhoudings tussen dele en patrone wat ontwikkel, bestudeer word. Dit is ook moontlik om onderliggende prosesse wat bydra tot die funksionering en disfunksionering van sisteme te bestudeer. Deur die deelname van die gemeenskapslede kan aksie vanuit die sisteem plaasvind wat verandering moontlik maak (Davidoff, 1997). Die rol van die navorser en die interaksie tussen die navorser en die deelnemers word erken as 'n integrale deel van die navorsingsproses.

Uit haar ervaring beskryf Walker (1997, p. 137) die waarde van aksienavorsing soos volg:

"The attraction of action research still lies in the never ending spiral of action, reflection, inquiry and theorizing arising from and grounded in my practical concerns, a process of becoming, a time of formation and transformation, of scrutiny into what one is doing, and who one can become."



### 5.2.2.2 Aksienavorsing in hierdie projek

Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in hierdie ondersoek word deur 'n proses van aksienavorsing gemoniteer en geëvalueer. Elke stap van die implementering van die program, soos die opleiding van die onderwysers, die implementering en die bewuswordingsprogram, vorm 'n siklus in die navorsingsproses en telkens word terugvoering gegee as inset vir die verdere beplanning van die intervensie. Deur die terugvoeringsaksie kan die implementeringsproses telkens aangepas word om aan die behoeftes in die konteks te voldoen.

Tydens die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram is gemeenskapsdeelname sover moontlik bevorder. Na die opleiding van die onderwysers, is daar van die onderwysers verwag om 'n eie program te ontwikkel vir die behoeftes in die skool, met die doel om die werklike behoeftes aan te spreek en ook om die onderwysers se deelname aan en eienaarskap van die program te bevorder. In wese is daar van die onderwysers verwag om 'n proses van aksienavorsing in die skool te implementeer waarin 'n intervensie ontwikkel, geïmplementeer en geëvalueer word. In die bewuswordingsintervensie was deelname van die hele skoolgemeenskap - al die leerders, onderwysers, ouers en gemeenskapsleiers - ook 'n doelwit.

Die intervensie het egter nie sy oorsprong in die gemeenskap gehad nie. Die besluit om lewensvaardighede as voorkomende maatreël in die skoolsisteem te integreer, is op nasionale vlak geneem deur die onderskeie staatsdepartemente en hulpgewende instansies, soos beskryf in Hoofstuk 1, en is met 'n proses van afwaartse kommunikasie afgevoer na die skoolvlak. Die gemeenskap kan, ten spyte van pogings om deelname tydens die plaaslike implementering te bevorder, hierdie intervensie as 'n idee-van-buite verwerp en nie deel word van 'n veranderingsproses nie. Dit sal in die navorsing ondersoek word.

Evaluering en reflektoring is belangrike stappe in die aksienavorsingsproses. Heller *et al.* (1984) beskryf die evaluering van sosiale programme as eties noodsaaklik. As deel van die aksienavorsingsproses word die proses van implementering en die impak van die intervensie in die skoolgemeenskap geëvalueer. Programevaluering en die metodes wat gebruik kan word, word vervolgens bespreek.

### 5.2.3 Programevaluering

Programevaluering word as een van die stappe in die aksienavorsingsiklus gesien, maar kan ook deel uitmaak van elke stap van die navorsing. Evaluering kan deel vorm van die reflektoring op die huidige situasie, ontwikkeling en implementering van 'n intervensie, insameling van inligting, ontleding en maak van gevolgtrekkings wat as terugvoering in daaropvolgende siklusse gebruik kan word (Wadsworth,

1997). In hierdie navorsing word programmevaluering ingebou as deel van die intervensie waardeur 'n self-korrektiewe sisteem (Bloom, 1972) gevorm word.

Die veld van programmevaluering het gelyklopend met die geestesgesondheidsbeweging en opvoedkundige hervorming in Amerika ontwikkel (Patton, 1997). In Suid-Afrika is programmevaluering egter nog 'n onderontwikkelde veld en is daar nog min gepubliseerde programmevalueringe. Tot onlangs het programmevaluering ook 'n beperkte rol in die ontwikkeling van sosiale beleid en dienslewering gespeel. Met die verandering in die sosio-politiese konteks, is daar egter tans 'n groter aanvraag vir programmevaluering in die ontwikkeling van sosiale programme en beleid (Louw, 1998; Potter, 1996).

Voordat die navorsingsproses wat gevolg is bespreek word, word 'n uiteensetting gegee van die aard van programmevaluering, die teoretiese raamwerk onderliggend aan die evaluering en die tipes evaluering wat gebruik kan word.

#### 5.2.3.1 Die aard van programmevaluering

Programmevaluering kan gesien word as 'n terrein van toegepaste navorsing wat 'n grootskaalse eklektiese toepassing van verskillende metodologieë in die sosiale wetenskappe verteenwoordig met onderbou in 'n verskeidenheid dissiplines (Louw, 1998; Shaugnessy & Zechmeister, 1997). Die verskeie fasette van programmevaluering word uiteengesit in die volgende definisies:

- "A collection of methods, skills and sensitivities necessary to determine whether a human service is needed and likely to be used; whether it is sufficiently intense to meet the need identified; whether the service is offered as planned; and whether the human service actually does help people in need without undesirable side effects" (Posavac & Carey, in Potter, 1999, p. 211).
- "Program evaluation is the systematic collection of information about the activities, characteristics and outcome of programs to make judgements about the program, improve the program effectiveness and/or inform decisions about future programming" (Patton, 1997, p. 23).

Uit die definisies blyk die verskillende funksies van programmevaluering, asook die verskillende aspekte wat in ag geneem behoort te word in die besluit oor die waarde van 'n program.

Hoewel programmevaluering wetenskaplik gedoen word, is wetenskaplike bevindinge nie die enigste oorweging in die besluitneming oor programme nie, maar beleidsrigtings, interpersoonlike belange en magsverhoudings kan ook 'n groot rol speel. Denzin en Lincoln (1994, p. 15) beskryf programmevaluering as "the critical site where theory, method, praxis or action and policy all come together" - 'n veld van toegepaste navorsing. Die programmevalueerder kan invloed op die politiese besluitneming uitoefen, selfs al was dit nie die voorneme nie, omdat programme ingestel word om aan die gemeenskapsbehoefte te voldoen en dit in die sosiale arena beoordeel word. Sosiale programme word dikwels voorgestel, onderhandel en befonds deur politieke besluitneming en in die implementering bly dit onderhewig aan

politiese oorwegings. “Program evaluation is integrally intertwined with political decision making about societal priorities, resource allocation and power” (Greene, 1994, p. 531).

Wanneer die evalueringsdata in die politieke besluitnemingsproses gebruik word, is daar benewens wetenskaplike vereistes aan progamevaluering, ook vereistes van kredietwaardige en kontekstueel bruikbare bevindings, regverdigheid en die inagneming van die normatiewe beginsels van die gemeenskap (Cook, Leviton & Shadish, 1985; Cronbach, 1982; House, 1994). In die standaard gestel vir evaluasie deur die "Joint Committee of Standards for Educational Evaluation" (Patton, 1997), word erkenning gegee aan konteks-sensitiwiteit en metodologiese diversiteit en die standaard hou verband met bruikbaarheid, wenslikheid, gepastheid en akkuraatheid van die evaluering. Omdat progamevaluering 'n vorm van toegepaste navorsing is, word die resultate gelewer in die vorm van gekontekstualiseerde praktiese kennis en “as empirically justified value judgements about the merit or worth of the program evaluated” (Greene, 1994, p. 531). Progamevaluering behels dus 'n waarde-oordeel wat vir die gemeenskap kredietwaardige inligting oor programme behoort te gee. Progamevaluering kan egter ook 'n teoretiese bydrae maak ten opsigte van die aard van menslike gedrag en tipes intervensies wat verandering kan fasiliteer.

Progamevaluering word gedoen binne die raamwerk van die belange van verskeie rolspelers in die konteks. Die rolspelers of belanghebbendes kan beskryf word as persone wat 'n belang by die program het of wat deur die program geraak word (Greene, 1994; Potter & Kruger, 2001). Die verskeie rolspelers het dikwels elk 'n eie belang by die implementering van die program - dit is 'n komplekse interpersoonlike proses waarin die evalueerder toetree (Greene, 1994; Potter & Kruger, 2001). Die rolspelers kan ingedeel word in die volgende kategorieë:

- beleidmakers wat beplanners en befonders insluit;
- programbestuurders en personeel;
- deelnemers of die verwysingsgroep;
- die gemeenskap as geheel en
- die wetenskaplike gemeenskap en die evalueerder.

Die evalueerder het nie 'n neutrale rol in die proses van evaluering nie, maar neem besluite oor watter rolspelers se belange gedien gaan word, watter vrae gevra gaan word, watter waardes en standarde vir die evaluering gestel gaan word. “Program effectiveness has many hues, depending on one’s vantage point in both space and time” (Greene, 1994, p. 531). In die proses van evaluering vereis die politieke en etiese vraagstukke rekenskap van die navorser uit verskeie oorde: teenoor die programdeelnemers (morele rekenskap), teenoor die wetenskaplike wêreld (professionele rekenskap) en teenoor die befonders of aanvraers van die evaluasie wat dikwels die politiese en ekonomiese mag verteenwoordig (kontraktuele rekenskap) (Potter & Kruger, 2001). Progamevaluering behels dus meer as die blote insameling van inligting oor programme. Die keuse van metodologie hang ook in 'n groot mate af van die konteks waarin

die navorsing plaasvind en die belange van die verskillende rolspelers, soos uiteengesit deur Greene (1994, p. 531):

"It is the fundamental political nature of program evaluation contexts, intertwined with the predispositions and beliefs of the evaluator, that shape the contours of evaluation methodologies and guide the selection of a specific evaluation approach for a given context."

### 5.2.3.2 Die benaderings tot progamevaluering

Verskillende teoretiese raamwerke vorm die onderbou vir metodologiese besluite wat in progamevaluering geneem word. Vervolgens word 'n uiteensetting gegee van drie breë benaderings tot progamevaluering wat tradisioneel geassosieer word met bepaalde navorsingsmetodes (Mouton & Muller, 1998; Potter, 1999; Potter & Kruger, 2001).

#### 5.2.3.2.1 Sistematiese of doelgerigte benadering

Die aannames van hierdie benadering is dat progamevaluering 'n sistematiese aktiwiteit is, dat programontwikkeling en -evaluering in wisselwerking is en dat programme geëvalueer kan word deur aspekte wat waargeneem of gemeet kan word. Die doel van progamevaluering is om die implementering en uitkoms van die program te ondersoek om sodoende uitsprake oor die bereiking van programdoelwitte te maak. Hierdie benadering word ook gebruik om die effektiwiteit van komponente van die program te ondersoek met die oog op die ontwikkeling en verbetering van programme. Tradisioneel word hierdie benadering gebaseer op positivistiese aannames (Posavac & Carey, 1989; Rossi & Freeman, 1985). Hierdie benadering tot evaluering is veral gepas waar die effektiwiteit en koste-effektiwiteit van 'n intervensie ondersoek word. Die navorsingsmetodes wat hiermee geassosieer word, is meestal kwantitatiewe metodes, eksperimentele en kwasi-eksperimentele ontwerpe. Rossi en Freeman (1985, p. 20) beskryf die benadering as "the systematic application of social science procedures in assessing the conceptualization and design, implementation and utility of social intervention programmes."

Uit hierdie benadering het daar egter verskillende evalueringsmodelle ontwikkel, gebaseer op die sistematiese aard van evaluering, wat 'n groot bydrae tot die veld van progamevaluering gemaak het. Die meerderheid gepubliseerde progamevaluering is gebaseer op sistematiese evaluering met 'n vorm van meting waarin die effektiwiteit van die program ondersoek word (Greene, 1994; Potter & Kruger, 2001; Tolan *et al.*, 1990). Die praktyk het egter uitgewys dat eksperimentele studies nie altyd in die natuurlike omgewing waar progamevaluering gedoen word, moontlik is nie, omdat 'n wye verskeidenheid veranderlikes nie altyd beheer kan word nie en gemeenskapsprogramme dikwels dinamies en veelfasettig is (Gabriel, 2000). Die benadering is ook beperk omdat die verskillende opvattinge en waardes van die onderskeie rolspelers en die impak wat die navorser se puntuering in die navorsing het, nie verreken word nie.

#### 5.2.3.2.2 Interpreterende en naturalistiese benadering

Hierdie benadering het ontwikkel as reaksie teen die positivistiese benadering tot programmevaluering. Aannames in hierdie benadering behels onder andere die volgende:

- Daar is veelvuldige perspektiewe op die realiteit, daarom het die verskillende rolspelers verskillende perspektiewe op die program en die ontwikkeling daarvan, gebaseer op verskillende gesigspunte, waardes, ideologieë en magsverhoudings (Tolan *et al.*, 1990). Die uitgangspunt is: "Social reality is viewed as significantly socially constructed, based on a constant process of interpretation and reinterpretation of the intentional, meaningful behavior of people – including researchers" (Smith, in Greene, 1994, p. 536).
- Sosiale programme moet verstaan word voordat dit geëvalueer kan word. Om sosiale programme en die impak daarvan te verstaan is dit nodig om die verskillende rolspelers se ervaring daarvan en die betekenis wat hulle daaraan heg, te verstaan.
- Die navorser is nie 'n buitestaander nie, maar word deel van die navorsingsproses om te verstaan hoe mense betekenis aan hulle ervarings gee (Potter, 1999). Besluite wat oor die uitvoering van die evaluering geneem word, word gebaseer op die interaksie tussen die navorser en die onderskeie rolspelers:
 

"All observations are imbued with the historical, theoretical and value predispositions of the observer. Hence knowledge claims are not separable from, but rather interlocked with values; are not universal, but rather time and place bound; are not certain, but rather probabilistic and contestable" (Greene, 1994, p. 535).
- Die betekenis wat die navorser aan die situasie heg, is dan 'n interpretasie wat gevorm word in die proses van interaksie met die deelnemers. Die ondersoek, vrae en interpretasies wat gemaak word, is herkonstruksies of herinterpretasies van die deelnemers se interpretasies. Die navorser en die deelnemers is daarom in dialoog met die doel om betekenis te verstaan (Greene, 1994).

Die doel van die interpreterende benadering tot evaluering is om die ervaring van die onderskeie rolspelers en die betekenis wat hulle aan die program heg te verstaan, met die oog op die verbetering van die program binne die konteks (Greene, 1994; Guba & Lincoln, 1981; 1989). Hierdie aannames van die interpreterende benadering stem grootliks ooreen met die aannames van die sisteemteorie en die sosiale konstruksionisme, waarin meervoudige perspektiewe en die deelname van die navorser in die navorsingsproses beklemtoon word.

Die interpreterende en naturalistiese benadering fokus op die kompleksiteit van interpersoonlike verhoudings en die sosiale dinamika. Dit vereis dat die navorser toegang het tot die interpretasies van die onderskeie rolspelers in die program, wat meestal kwalitatiewe metodes soos deelnemende waarneming, gevallestudies en onderhoudvoering vereis. In hierdie benadering word dikwels meervoudige data-insamelingsmetodes, wat kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes insluit, gebruik. Uit meervoudige metodes waarin verskillende bronne van data gebruik word, kan verskillende perspektiewe op die



program gekry word (Potter & Kruger, 2001) en daaruit kan 'n geheel gekonstrueer word. As die meervoudige beskrywings saamgevoeg word "a sense of the whole system will begin to emerge.... This means that the simultaneous combination of punctuations yields a glimpse of the whole relationship" (Keeney, 1983, p. 37). Bateson (1979) gebruik die voorbeeld van met-twee-oë-kyk om die dubbel- of meervoudige beskrywingsbeginsel te verduidelik. Elke oog gee 'n eie beeld en die brein gebruik die verskille tussen die twee beelde om diepte-persepsie moontlik te maak. So ook word meervoudige beskrywings van ervarings gebruik om die patroon of verhouding tussen beskrywings te konstrueer. Meervoudige beskrywing word in hierdie navorsing gebruik deur die impak van die program uit die oogpunt van die verskillende rolspelers te bestudeer en dit saam te voeg tot 'n groter geheel, waaruit patrone in die geheelbeeld na vore kan kom.

Die interpreterende en meervoudige-metode evaluasieproses word as meer gepas beskou in die konteks van sosiale programme, omdat dit 'n breë fokus aan die evaluering gee wat die konteks van politieke en organisasieprosesse insluit (Potter & Kruger, 2001; Tolan *et al.*, 1990). 'n Groot aantal vraagstukke in die programontwikkeling kan aangespreek word en 'n breë spektrum data word as relevant tot die evaluering gesien. Die metode is ook buigsaam genoeg om nuwe vraagstukke wat in die interaksie tussen die evalueerder en die rolspelers opduik, in die ondersoek te betrek (Potter, 1999).

#### 5.2.3.2.3 Kritiese-bemagtigingsbenadering

Die uitgangspunt van hierdie benadering is dat positivistiese denke te eng, anti-demokraties en nie mensgerig is nie, terwyl daar in die interpreterende perspektief nie genoeg verantwoordelikheid geneem word vir die oplos van gemeenskapsprobleme nie. Binne die kritiese-bemagtigingsbenadering is die navorser en die gemeenskapslede direk betrokke by die oplos van sosiale vraagstukke en die sosiale veranderingsproses. Die navorser word 'n aktiewe deelnemer, 'n samewerker, fasiliteerder en aktivis en die evaluasie word gesien as die katalisator in die bemagtiging van mense om aktief betrokke te raak in die oplos van hulle eie vraagstukke en om groter regverdigheid, gelykheid en demokrasie te bewerkstellig. Die fokus in die evalueringproses is die belange van die gemeenskap en veral die magtelose groep (Fetterman, 1994; Greene, 1994; Potter & Kruger, 2001). Hierdie benadering kom grootliks ooreen met deelnemende aksienavorsing soos bespreek in Paragraaf 5.2.2.1 en kan binne 'n sistemiese verwysingsraamwerk gebruik word. Voorbeelde van hierdie benadering waarin deelnemende aksienavorsing meestal as metode gebruik is, is die bemagtigingsbenadering ontwikkel deur Fetterman (1994) en Fetterman *et al.* (1996). In Guba en Lincoln (1989) se "fourth generation evaluation" word 'n interpretatiewe raamwerk gebruik, maar daar word aangeneem dat evaluasie 'n katalisator vir sosiale verandering is.

#### 5.2.3.2.4 'n Geïntegreerde benadering

Programevaluering is 'n veld van toegepaste navorsing waarin daar steeds baie onopgeloste vraagstukke is, veral ten opsigte van paradigmatiese en metodologiese kwessies. Die paradigma-debat is reeds veertig



jaar aan die gang en 'n prominente gespreksarea in die evaluasieveld (Greene, 1994; Patton, 1997). In die tagtiger jare het die fokus op 'n pragmatiese benadering tot progamevaluering begin val waarin 'n sintese van die benaderings begin ontwikkel het en die fokus toenemend op die gepastheid en nuttigheid van evaluering binne die konteks geval het. Die breër konseptualisering van progamevaluering as politiese proses, betrek van rolspelers en prosesmatige evaluering en die klem op bruikbare bevindinge het onder andere die integrering van benaderings gefasiliteer (Patton, 1997). Hoewel die debat oor die waarde van die onderskeie paradigmas steeds voortgaan, word die verband tussen die paradigma en die navorsingsmetodes wat gebruik word, nie meer as eenduidig gesien nie. Hiervolgens kan data verkry deur 'n bepaalde data-insamelingstegniek vanuit verskeie teoretiese raamwerke geïnterpreteer word (Banyard & Miller, 1998; Patton, 1997). Die data verkry uit 'n onderhoud of waarneming wat tradisioneel binne die interpretatiewe raamwerk gebruik is, kan vanuit verskillende teoretiese raamwerke geïnterpreteer word. Byvoorbeeld, waarneming kan gestruktureerd gedoen word en vanuit 'n positivistiese raamwerk geïnterpreteer word. So ook kan die data ingesamel deur 'n vraelys vanuit verskillende teoretiese raamwerke geïnterpreteer word.

Binne 'n pragmatiese benadering of "paradigm of choices" (Patton, 1997) word meervoudige data-insamelingsmetodes gebruik wat pas by die doel van die evaluasie, die verhouding tussen die evalueerder en die program, verwagtings van die onderskeie rolspelers en die konteks waarin die program geïmplementeer en geëvalueer word, eerder as om metodes streng uit 'n bepaalde paradigmatische posisie te kies (Cronbach, 1982; Greene, 1994; House, 1994; Patton, 1997; Potter, 1999; Sells, Smith & Sprenkle, 1995; Shadish, Cook & Leviton, 1991). "As there are limitations implicit in all research approaches, there is value in drawing the best from each in a multi-method approach" (Potter & Kruger, 2001, p. 196). Die kredietwaardigheid van 'n evaluasie is veral geleë in die bruikbaarheid van die resultate in besluitneming oor en verbetering van die program (Reason & Rowan, 1981). Greene (1994, p. 535) stel dit ook soos volg: "Merit lies not in the form of inquiry, but in the relevance of information."

In die pragmatiese benadering word wegbeweeg van die paradigma-debat en word groter aandag aan die bruikbaarheid van progamevaluering gegee. Hoewel 'n pragmatiese benadering 'n aantal beperkings het, het hierdie benadering die klem geplaas op die gebruik van multi-metode evaluering en die moontlikheid om 'n integrasie tussen paradigmas te maak.

Die huidige navorsing is aanvanklik beplan as 'n sistematiese evaluering waarin die klem op die meting van die effektiwiteit van die program om hoë risikogedrag van leerders te verander, sou val. Soos wat die navorsing ontwikkel het en die behoeftes van die konteks duidelik geword het, het die fokus van die evaluering verbreed om ook 'n prosesevaluering van die programimplementering in te sluit (soos bespreek in Paragraaf 5.1). Die doel van die evaluering was om die perspektiewe van die onderskeie rolspelers, die betekenis wat hulle aan die program heg en die impak daarvan op programimplementering, te probeer verstaan. Die navorsing is daarom vanuit 'n interpreterende benadering gedoen. 'n Verdere doelwit was

om die proses van verandering wat plaasvind tydens die implementering van die program, te ondersoek in terme van die verhoudings in die skool en die gedragspatrone van die leerders. Vanuit die interpreterende raamwerk, word meervoudige data-insamelingsmetodes en bronne van data gebruik. Uit die interpretasie van die meervoudige metodes, wat deelnemende waarneming, onderhoudvoering, fokusgroepbesprekings en die invul van 'n vraelys insluit (wat in Paragraaf 5.2.4 bespreek sal word), kan afleidings gemaak word oor die prosesse wat in die skoolgemeenskap plaasvind en die impak van die program in die konteks. Elemente van die bemagtigingsbenadering is ook teenwoordig, deurdat die onderhoude en van die interaksie tydens die fokusgroepbesprekings moontlik as katalisator kon dien vir die implementering van die program of gedragsverandering by die leerders.

### 5.2.3.3 Tipes evaluering

Daar is verskillende tipes evaluering wat as deel van programevaluering gedoen kan word, afhangend van die behoeftes van die gemeenskap en die doel van die evaluering. Elke tipe evaluering het 'n ander funksie in die proses van programontwikkeling en -evaluering (Coyle *et al.*, 1991; Rossi & Freeman, 1985). In hierdie navorsing is veral die volgende tipes evaluering ter sake.

#### 5.2.3.3.1 Rolspeler-evaluering

Om die doel en fokuspunt van 'n evaluering te bepaal, is 'n ondersoek na die behoeftes en belange van die onderskeie rolspelers of belanghebbendes by die program nodig. Elke rolspeler het ander inligting nodig en stel verskillende kriteria vir geloof- en kredietwaardige inligting (Cook *et al.*, 1985; King, Morris & Fitz-Gibbon, 1987). MacDonald (in Potter & Kruger, 2001) klassifiseer die tipe evaluering volgens die belange wat bevorder word, naamlik die bevordering van bestuur se behoeftes lewer 'n burokratiese evalueringproses, die navorser se behoeftes, 'n outokratiese evalueringproses en die bevordering van die behoeftes van die deelnemers dra by tot 'n demokratiese evalueringproses. Tydens die onderhandelings oor die uitvoer van die navorsing en in die gereelde terugvoersessies, is die behoeftes van die projekbestuur in hierdie navorsing ondersoek. Die projekbestuur se behoefte was terugvoering oor die vordering van implementering van die program en oor die impak van die intervensie op die leerders se gedrag. Die behoeftes van die opgeleide onderwysers was meestal aan hulp in die implementering van die program in die skool. Tydens die ontmoetingsonderhoude met die skoolhoof en die personeel van die vyf skole wat aan die gevallestudies deelgeneem het, is hulle insette gevra oor hoe die evaluering in hulle skole gedoen kan word. Die doel van die studie was daarop gerig om die program te help implementeer waaruit die leerders die grootste baat sou vind.

#### 5.2.3.3.2 Behoeftebepaling of situasie-ontleding

'n Behoeftebepaling behels die ondersoek van die behoeftes van 'n gemeenskap waarvoor 'n intervensie ontwikkel word (Cook *et al.*, 1985; Rossi & Freeman, 1985). Intervensies word dan deels gegrond op die behoeftes wat geïdentifiseer is. Behoeftebepaling word meestal in die proses van aksienavorsing gedoen

en dra daartoe by dat kennis ingewin word oor die interaksieprosesse in die konteks. In hierdie navorsing is 'n situasie-ontleding van die kennis, houding en gedragspatrone van die leerders gedoen, voordat 'n skoolspesifieke program ontwikkel en geïmplementeer kon word. Hieruit kon terugvoering aan die onderwysers gegee word watter behoeftes van leerders in die programme aangespreek behoort te word. In die fokusgroepe met leerders is onderliggende redes vir hoë-risikogedrag bespreek, wat in die verdere ontwikkeling van die program gebruik kan word. Daar is egter nie 'n ontleding van die prosesse in die skoolgemeenskap, wat 'n rol kon speel in die implementering van die program, voor die implementering gedoen nie. Hierdie prosesse het aan die lig gekom tydens fase 1 van die implementeringsproses.

#### 5.2.3.3.3 Formatiewe evaluering: Programbeplanning en -ontwikkeling

Formatiewe evaluering behels die evaluasie in die proses van programontwikkeling, soos die ondersoek van programdoelwitte, die verband tussen die behoeftes en die inhoud van die intervensie, die taalvlak en die toepaslikheid van bepaalde inhoud en materiaal vir die betrokke ouderdoms- en kultuurgroepe. Hierdie evaluasie word gedoen voordat die program geïmplementeer word (Calder, 1994; Coyle *et al.*, 1991). Van der Merwe (1996) dui aan dat evaluering van lewensvaardigheidsprogramme nie net in die vorm van uitkomsevaluering gedoen kan word nie, maar die leerinhoude moet ook geëvalueer word in terme van die behoeftes, waardes en norme van die gemeenskap, die individu se verwysingsraamwerk en ontwikkelingsvlak en doelwit wat gestel is. Programme moet verkieslik uit die konteks waarin dit toegepas word, ontwikkel, veral as dit sensitiewe onderwerpe soos MIV/VIGS en seksualiteit, waaroor gemeenskappe se waardes verskil, insluit. "When a programme is formulated by people outside the context of the lives of the people at whom it is aimed, its content and methods may be inappropriate and may even clash with fundamental ideas held by that community" (Mathews *et al.*, 1995, p. 1717). Dit bevestig die gedagte dat verandering vanuit die konteks moet plaasvind. In die opleiding aan onderwysers is slegs riglyne gegee vir die ontwikkeling van 'n skoolspesifieke program. Daar is dus nie 'n program waarvan die inhoud geëvalueer en die trefkrag bepaal is, aan die onderwysers voorsien nie. Dit is van die onderwysers verwag om deur 'n proses van gemeenskapskonsultasie 'n eie program te ontwikkel. Die gebrek aan formatiewe evaluering en die implikasies hiervan sal ondersoek word in die onderhoude met die opgeleide onderwysers.

#### 5.2.3.3.4 Prosesevaluering

Prosesevaluering behels die monitering van die programimplementering, om te bepaal of die program geïmplementeer word soos beplan - "it permits accurate records of the unfolding of the programme" (Goodman, 2000, p. 313). Die aanbieding van die program, die houdings van die rolspelers, die bywoning, entoesiasme en ervaring van die deelnemers word bestudeer, asook die probleme wat tydens die implementering ervaar word (Calder, 1994; King *et al.*, 1987; Patton, 1997). Patton (1997, p. 206) beskryf prosesevaluering soos volg: "Process evaluation focuses on the internal dynamics and actual operations of a program in an attempt to understand its strengths and weaknesses."

Baie programme word nie aangebied soos wat beplan is nie en dit het 'n invloed op die gevolgtrekkings wat gemaak kan word oor die effektiwiteit van die program (Cook *et al.*, 1985). Deur prosesevaluering kan prosesse geïdentifiseer word wat die uitkoms van die program kan toelig. Prosesevaluering is veral belangrik in die aanvanklike programimplementering om prosesse wat die implementering van die program bevorder of benadeel en deelnemers se reaksie op die program te ondersoek, met die doel om 'n bydrae te lewer in die verbetering van die program (Orford, 1992; Patton, 1997). Daar is egter min navorsing wat voldoende aandag gee aan programimplementering. Daarom is daar ook min aanduidings hoekom 'n program effektief of oneffektief is (Patton, 1997). Prosesevaluering word meestal gedoen deur waarneming van die programimplementering, beoordelingskale, selfverslag met gekodeerde en oop vrae, onderhoude, gespreksgroepe en programdokumentasie (Calder, 1994; Cook *et al.*, 1985; King *et al.*, 1987).

In hierdie navorsing is prosesevaluering tydens die opleiding van onderwysers gedoen deur deelnemende waarneming en die invul van oop vrae. Hier is aandag gegee aan die onderwysers se bywoning, reaksie op die inhoud van die opleiding en hulle deelname. As Hanson (1995) se klem op die waarneming van verbandhoudende reekse van gebeure as 'n geheel in ag geneem word, sou direkte waarneming van die aanbieding van die program in 'n klassituasie waarin die onderwyser, leerders en die program in interaksie is, die ideale metode van data-insameling gewees het. In die klaskamersituasie sou 'n geheelbeeld van die interaksie tussen die onderwysers en die leerders en die leermateriaal waargeneem kon word. In hierdie navorsing is dit aanvanklik beplan om klaswaarneming as data-insamelingstegniek in te sluit, maar uit die onderhandelings met die skole het dit geblyk dat klasbesoeke nie vir die onderwysers aanvaarbaar is nie. Die onderwysers ervaar dit as eksterne kontrole en evaluering (Davidoff, 1997). Inligting oor die implementering van die program is daarom verkry uit onderhoude en fokusgroepe met die onderskeie rolspelers in die skole. Uit die meervoudige bronne van data kon afleidings gemaak word oor die verloop van die program en prosesse wat 'n rol speel in die implementering daarvan.

#### 5.2.3.3.5 Summatiewe of uitkomsevaluering

Summatiewe of uitkomsevaluering het 'n retrospektiewe fokus en ondersoek die uitkomste of impak van 'n intervensie. Die doel hiervan is om inligting te kry op grond waarvan 'n oordeel of gevolgtrekking gemaak kan word oor die waarde van die program om 'n bepaalde doelwit te bereik (Calder, 1994; Shaugnessy & Zechmeister, 1997). Uitkomsevaluering kan die koste-effektiwiteit van die program insluit, hoewel dit moeilik is om sosiale en gedraguitkomste in terme van geld te kwantifiseer (Durlak, 1995).

Metodes wat in uitkomsevaluering gebruik word is meestal opnames, vraelyste, onderhoude, fokusgroepe, evalueringsskale en gebruik van gemeenskapstatistiek (Bloom, 1972) soos die voorkoms van nuwe MIV-positiewe persone. Twee aspekte wat 'n direkte invloed op die kwaliteit van die evaluering het, is die navorsingsontwerp en die geldigheid en akkuraatheid van die meetinstrumente wat gebruik word. Aangesien korttermyn intervensies aanvanklik geneig is om geringe veranderinge teweeg te bring en die

verloop van tyd 'n integrale deel van die evalueringsproses is (Hanson, 1995; Neuman, 1997) behoort evaluasie 'n tydsperspektief in te sluit en behoort evaluasie in die natuurlike konteks plaas te vind.

Binne die interpreterende evalueringsraamwerk is die impak van die program ondersoek deur die perspektiewe van die onderskeie rolspelers op die program te ondersoek. In die onderhoude en fokusgroepe met die onderskeie rolspelers is hulle perspektief op die impak van die program op prosesse in die skool en die leerders se gedrag ondersoek. As deel van die meervoudige metodes van data-insameling, is 'n vraelys as vorm van selfverslag, aan 'n groot groep leerders gegee waarin hulle kon aandui wat hulle by die intervensie gebaat het. Met die doel om patrone van verandering in leerders se kennis en houding teenoor MIV/VIGS en hulle hoë risikogedragpatrone te monitor, is die vraelys as herhaalde meting gebruik. Hieruit kon die gedragpatrone van leerders oor tyd geïdentifiseer word.

#### **5.2.4 Meervoudige data-insamelingsmetodes**

In die proses van data-insameling is meervoudige metodes gebruik, naamlik deelnemende waarneming, onderhoude, fokusgroepbesprekings, 'n vraelys met oop vrae en 'n gestruktureerde vraelys - metodes uit die tradisioneel kwalitatiewe en kwantitatiewe raamwerke. Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes word tradisioneel as afkomstig vanuit verskillende paradigmas gesien en word daarom deur sommige teoretici as onversoenbaar beskou (Guba & Lincoln, 1989; 1994). Kwantitatiewe navorsingsmetodes word meestal geassosieer met 'n positivistiese verwysingsraamwerk, terwyl kwalitatiewe navorsingsmetodes 'n interpretatiewe raamwerk verteenwoordig. Hoewel die spanning tussen die metodologiese paradigmas en die praktyk 'n besprekingspunt in die evaluasieveld bly (Greene, 1994; Guba & Lincoln, 1981; Patton, 1997), is daar toenemende konsensus dat kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes naas mekaar en aanvullend tot mekaar gebruik kan word om die kompleksiteit van sosiale vraagstukke te verstaan. Die gebruik van meervoudige data-insamelingsmetodes kan 'n breër perspektief vanuit verskillende gesigspunte gee (Greene, 1994; Louw, 1998; Miles & Huberman, 1994; Patton, 1997; Rossman & Wilson, 1991). Die onderskeie navorsingsmetodes kan elkeen 'n bepaalde rol in die verstaan van die wêreld speel. Deur kwantitatiewe data kan die omvang en rigting van verandering ondersoek word, terwyl kwalitatiewe data die prosesse ondersoek wat die verandering onderlê. Ook wat VIGS-voorkoming betref, skryf Smith en Debus (1992, p. 59): "The combination of techniques will enable us to develop more accurate and sensitive understanding of HIV-related behavior."

Uit 'n sistemiese oogpunt word data gekonstrueer in verskillende vorms en kan dit bestudeer word deur die gebruik van meervoudige metodes. Dit is juis deel van die sisteembenadering om 'n breë perspektief te kry waaruit 'n realiteit gekonstrueer kan word. Metodes vanuit die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsparadigmas "provide complementary ways of investigating different aspects of the research question. When performed in tandem, this tends to provide the broadest as well as the deepest available understanding of the phenomenon under investigation" (Fiedeldey, Craffert, Fiedeldey-Van Dijk, Marais,



Van Staden & Willers, 1998, p. 49). Die gebruik van meervoudige metodes gebaseer op analitiese (ontleed in terme van dele) en sistemiese (bestudering van patrone binne die geheel) beginsels stem ooreen met die sisteembenadering se aanname dat daar meervoudige realiteite is, want "different methods reveal different perspectives" (Neuman, 1997, p. 336). Die gebruik van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes binne die sisteemteoretiese verwysingsraamwerk word vervolgens bespreek.

#### 5.2.4.1 Kwalitatiewe navorsingsmetodes

Kwalitatiewe navorsingsmetodes behels 'n groot verskeidenheid metodes wat in verskillende dissiplines en vanuit verskeie teoretiese raamwerke gebruik kan word. Kwalitatiewe metodes word gekenmerk deur "well-grounded, rich descriptions and explanations of processes in identifiable local contexts... which preserve chronological flow, assess local causality and derive fruitful explanations" (Miles & Huberman, 1994, p. 1). Die klem in kwalitatiewe navorsing is op prosesse en betekenis wat nie gemeet kan word in terme van hoeveelheid, intensiteit of frekwensie nie. Dit behels die bestudering van die proses van betekenisgewing aan sosiale ervaring binne die intieme verhouding tussen die navorser, navorsingsarea en die konteks waarbinne die navorsing plaasvind (Denzin & Lincoln, 1994). Die kern van die benadering is geleë in die interpreterende aard daarvan en die aanname: "in the world of human experiences, there is only interpretation" (Denzin, 1989, p. 8). Uit hierdie beskrywing blyk dit dat die kwalitatiewe navorsingsmetodes inskakel by die waardes sentraal tot die gemeenskapsielkunde, maar Banyard en Miller (1998) dui aan dat kwalitatiewe navorsingsmetodes steeds onderbenut word in die gemeenskapsielkunde. Vervolgens word aandag gegee aan die eienskappe van kwalitatiewe navorsingsmetodes, metodes om die kredietwaardigheid van die data te bevorder en die spesifieke metodes wat in hierdie navorsing gebruik is.

##### 5.2.4.1.1 Eienskappe van kwalitatiewe data-insamelingsmetodes

Belangrike eienskappe van kwalitatiewe metodes en die ooreenkomste tussen die onderliggende aannames van kwalitatiewe navorsing en die sisteemperspektief word vervolgens bespreek.

- In kwalitatiewe navorsing val die klem op die bestudering van verskynsels in die natuurlike omgewing, binne die alledaagse lewensituasie van groepe of gemeenskappe. Die verskynsels word dus binne die spesifieke konteks bestudeer en die doel is om 'n holistiese beeld van die konteks en prosesse wat daarin plaasvind, te kry. Die geheel van 'n konteks waarin dele in interaksie is, kan deur hierdie benadering bestudeer word.
- Deur gebeure in die natuurlike konteks te bestudeer, kan die chronologiese volgorde van gebeure behou word, wat die navorser in staat stel om interpretasies van die verbande tussen gebeure en gevolge te maak, interaksiepatrone te identifiseer en om onderliggende redes vir gedrag te verstaan. Hieruit kan nuwe integrasies en konseptuele raamwerke ontwikkel en nuwe onverwagte ontdekkings gemaak word. Kwalitatiewe metodes "have been advocated as the best strategy for discovery and exploring a new area" (Miles & Huberman, 1994, p.10).



- Die fokus is daarop om die innerlike ervaring of persepsie van die deelnemers vanuit hul eie konteks vas te vang met die doel om dit te verstaan. Die navorser probeer verstaan in terme van die betekenis wat mense aan gebeure heg en erken daarmee die veelvuldige perspektiewe op die werklikheid. Robson en Foster (1989, p. 24) beskryf hierdie eienskap soos volg: “Through its inherent flexibility, its detail and direct approach, it provides an understanding and explanation.”
- Die navorser se teenwoordigheid in die proses van die ondersoek word erken soos in die sistemiese perspektief. Die navorser se persoonlike kwaliteite, perseptuele raamwerk en waardes speel 'n rol in die proses van evaluering, so ook sy betrokkenheid by die program, sy vermoë om te verstaan en 'n oordeel uit te spreek (Guba & Lincoln, 1989). “The self of the qualitative evaluator is acknowledged to be present in the inquiry, a presence that permeates all methodological decisions and penetrates the very fabric of meaning constructed” (Greene, 1994, p. 539).
- Die navorsing word gesien as 'n interaktiewe proses tussen die navorser, die rolspelers en die konteks wat bestudeer word. Die data ontwikkel uit die ontmoetingsgeleenthede waarin die navorser en die deelnemers saamwerk om 'n gemeenskaplike konseptualisering te ontwikkel (Guba & Lincoln, 1989). Kwalitatiewe navorsers “seek a method that would allow them to record their own observations accurately while still uncovering the meanings their subjects bring to their life experiences” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 12). In hierdie proses speel beide die verwysingsraamwerke van die navorser en die deelnemers 'n groot rol, want “there are no objective observations, only observations socially situated in the worlds of the observer and the observed” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 12).
- Data in die vorm van beskrywings is dikwels ryk en holisties, met die potensiaal om die kompleksiteit van die situasie te verstaan. Miles en Huberman (1994, p. 42) beskryf kwalitatiewe data as “up-close, deep, credible understanding of complex real-world contexts.”
- In die data-ontleding word die beskrywings georganiseer, vergelyk en patrone word gesoek (Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994). Die navorsingsresultate wat ontwikkel uit 'n kwalitatiewe studie kan gesien word as 'n ontwikkelende konstruksie wat kan verander en nuwe vorms kan aanneem soos wat verskillende metodes, tegnieke en data bygevoeg word. In kwalitatiewe navorsing kan meervoudige metodes, perspektiewe en waarnemers gebruik word, met die oog op 'n in-diepte en holistiese begrip van die verskynsel. Die navorsingsresultate kan beskryf word as:
 

“a complex, dense, reflexive, collagelike creation that represents the researcher’s images, understandings and interpretations of the world or phenomenon under analysis. This collage will ...connect the parts to the whole, stressing the meaningful relationships that operate in the situations and social worlds studied” (Weinstein & Weinstein, in Denzin & Lincoln, 1994, p. 3).

Kritiek teen die gebruik van kwalitatiewe data behels dat dit arbeidsintensief is en dat data-oormoed die navorsingsproses kan benadeel. Die kredietwaardigheid en kwaliteit van die gevolgtrekkings waartoe gekom word, kan soms bevraagteken word op grond van die gebrek aan algemeen aanvaarde ontledingsmetodes en grondreëls waarvolgens gevolgtrekkings gemaak en geverifieer kan word (Miles &

Huberman, 1994). Omdat die navorser so betrokke in die navorsingsproses is, is dit nodig om verskeie maatreëls in te bou om die kredietwaardigheid en kwaliteit van die data en die interpretasies te bevorder.

#### 5.2.4.1.2 Maatreëls om kredietwaardigheid van data te bevorder

Verskeie maatreëls in die identifisering van die ondersoekkontekste, die keuse van data-insamelingsmetodes en die ontleding van data word gebruik om die kredietwaardigheid van die bevindings te verhoog. Die eerste twee maatreëls word vervolgens bespreek, omdat dit direk verband hou met die beplanning van die navorsing. Die maatreëls betrokke in data-ontleding, word in Paragraaf 5.4.1.2 uiteengesit.

##### □ **Die konteks van die ondersoek**

In kwalitatiewe ondersoeke word 'n klein aantal mense of kontekste by die ondersoek betrek en in diepte bestudeer. Die keuse van ondersoekkontekste wat in die navorsing betrek word, is daarom belangrik, omdat hierdie keuse die inligting wat ingesamel word en gevolgtrekkings wat gemaak word, kan beperk. Miles en Huberman (1994, p. 27) skryf: “Deciding where to look is not easy.” Om 'n geheelbeeld van die gedragpatrone te vorm, is dit nodig om voldoende kontekste in die navorsing in te sluit om die gedragpatrone te kan waarneem. Dit kan bereik word deur 'n wye spektrum informante of kontekste in te sluit. Deelnemers aan die navorsing word nie ewekansig gekies nie, maar om 'n spesifieke rede of as verteenwoordiger van 'n bepaalde groep of standpunt. Die aantal mense of kontekste wat betrek word, hou verband met die inligting wat verkry word om die navorsingsvraag bevredigend te beantwoord, asook met die grense daargestel deur tyd en geld. Die bestudering van meervoudige gevalle, waaronder 'n aantal soortgelyke en aantal andersoortige gevalle, kan die stabiliteit en kredietwaardigheid van die bevindinge bevorder (Miles & Huberman, 1994). In die bespreking van elke fase van die navorsing sal aan die selektering van die deelnemers aandag gegee word.

##### □ **Die insameling van inligting**

Die keuse van data-insamelingsmetodes begrens die data wat ingesamel kan word. Die metodes behoort so gekies te word dat dit die navorser in staat stel om die konteks te verstaan. Die gevaar bestaan egter dat relevante data misgekyk kan word omdat waarneming in geselekteerde en gestruktureerde tye plaasvind en dat net 'n geselekteerde deel van die kontekste en prosesse waargeneem kan word. Beperkings in die interpretasie- en waarnemingsvermoë van die navorser kan ook verdere beperkings plaas op die relevansie van die data wat ingesamel word (Miles & Huberman, 1994). Deur 'n vergelyking van data verkry uit verskeie navorsingsmetodes (vraelys, waarneming en fokusgroep) en by verskillende navorsingsbronne (leerders en onderwysers, op verskillende en herhaalde tye) en deur verskillende waarnemers (navorsingsassistente as waarnemers en onderhoudvoerders) kan meervoudige waarnemings en meervoudige perspektiewe verkry word en die geloofwaardigheid van die resultate daardeur verhoog word (Miles & Huberman, 1994). Omdat elke metode bepaalde leemtes het, kan verskillende metodes wat gekombineer word, mekaar komplementeer, om meer stabiele en geloofwaardige data te kry. Dit word nie

gedoen om *subjektiwiteit* uit te skakel of die waarheid as 'n enkele volledige realiteit, te ontdek nie. Data word geïnterpreteer teen die agtergrond van die konteks waaruit dit kom. Data uit verskillende bronne en metodes kan gesien word as verskillende perspektiewe van die realiteit waaruit die verhouding tussen die deelnemers en die gedeelde betekenisgewing aan die konteks gesien kan word. Ook die navorser se interpretasie bly 'n interpretasie gevorm deur die konteks (Denzin & Lincoln, 1994; Walker, 1998). Uit die verskillende bronne van inligting kan byvoorbeeld 'n konstruksie gemaak word oor die moontlike impak van 'n intervensie.

Kredietwaardigheid en stabiliteit in kwalitatiewe data hou veral verband met die konteks waarin die betekenis gevorm is en die moontlike interpretasies wat daaraan geheg kan word. Die navorser se bewustheid van die proses, die metodes gebruik en die wedersydse interaksie tussen die navorser en die konteks dra by tot die kredietwaardigheid van die bevindinge (Reason & Rowan, 1981; Walker, 1998). In die beskrywing van die data-insameling en data-ontleding word aandag gegee aan die metodes wat in hierdie navorsing gebruik is om kredietwaardige bevindinge te bevorder (Paragraaf 5.3 en 5.4.1.2).

#### 5.2.4.1.3 Metodes van data-insameling

In hierdie navorsing is 'n aantal kwalitatiewe data-insamelingsmetodes gebruik, naamlik deelnemende waarneming, 'n vraelys met oop vrae, individuele onderhoude en fokusgroepbesprekings. Die data in die tweede fase van die navorsing word geïnterpreteer in die vorm van 'n aantal gevallestudies.

##### □ **Deelnemende waarneming**

Deelnemende waarneming behels dat die navorser deel van die navorsingskonteks word en vanuit die konteks die prosesse wat plaasvind, bestudeer terwyl dit plaasvind. Die interaksie en deelname in die natuurlike situasie maak dit vir die navorser moontlik om die natuurlike verloop van gebeure waar te neem en sodoende die konteks te ervaar en te leer ken (Terre Blanche & Kelly, 1999). Deur deelname in die konteks het die navorser die geleentheid om kredietwaardige bevindinge te maak, want "accurate findings are more rather than less likely as the researcher becomes involved directly, personally and existentially with people in daily living" (Jorgensen, 1989, p. 56). Deelnemende waarneming behels meer as om 'n passiewe toeskouer te wees, dit behels dat daar aktief waargeneem word op soek na antwoorde op die navorsingsvrae. Die voordeel van hierdie metode is dat prosesse waargeneem kan word soos wat dit gebeur en dat onbeplande en onverwagte gebeure in die waarneming ingesluit kan word. Die gevaar is egter dat die navorser té betrokke kan raak en sy kritiese ingesteldheid kan verloor of, aan die ander kant, té op 'n afstand kan bly en dan nie in voeling met die konteks kan kom nie (Terre Blanche & Kelly, 1999).

##### □ **'n Vraelys met oop vrae**

In 'n vraelys kan verskillende tipe vrae gebruik word. In die vraelys waarin onderwysers die opleidingskursus moes beoordeel, is vyf oop vrae gevra. In oop vrae dien die vraag as

verwysingsraamwerk waaroor response verlang word, maar daar is min beperkings op die antwoorde van die respondente. Die vraag gee dan geleentheid vir die respondente om hul ervarings en menings te kommunikeer in hul eie woorde (Kanjee, 1999), waardeur die navorser begrip kan ontwikkel vir die respondente se betekenis. Die nadeel van oop vrae is dat dit meer tyd en inset van die respondente verg en dan soms nie ingevul word nie (Baker, 1994).

#### □ **Onderhoude**

'n Onderhoud is 'n een-tot-een interpersoonlike situasie waarin die navorser vrae aan die respondent vra om navorsingsvrae te kan beantwoord (Kerlinger & Lee, 2000). In hierdie navorsing is van ongestruktureerde onderhoude gebruik gemaak, omdat die onderhoud 'n veelsydige en buigsame metode van data-insameling is. Dit is 'n natuurlike manier waarop die navorser en die respondent mekaar in 'n proses van wedersydse kommunikasie kan leer ken. Die akkuraatheid van die inligting uit die onderhoud hou dikwels verband met die vaardigheid van die onderhoudvoerder en die verhouding tussen die navorser en die respondent (Smith & Debus, 1992).

Tydens die onderhoud vind die interpretasie van inligting deurentyd wedersyds plaas. Die respondent ontdek nuwe patrone, kry idees en neem besluite soos wat die onderwerp geëksploreer word. In reaksie hierop gee die navorser opsommings en interpretasies en kan hierdeur ook die betekenisgewing tydens die gesprek rig. Beide die respondent en die navorser dra by tot die konstruksie van betekenis in die onderhoud. In die onderhoud "the data are not being collected, but rather co-authored" (Kvale, in Miles & Huberman, 1994, p. 35).

Die onderhoude in die huidige studie is gevoer as semi-gestruktureerde onderhoude waarin 'n onderhoudskedule gebruik is, maar die gesprek 'n natuurlike verloop gehad het (Terre Blanche & Kelly, 1999) en die deelnemers baie ruimte gehad het om hul eie perspektief en die probleme wat hulle ervaar, te bespreek. Deur die verskillende perspektiewe van die onderskeie rolspelers te vergelyk, kan 'n moontlike geheelbeeld van ervarings gekonstrueer word (Keeney, 1983).

#### □ **Fokusgroepe**

'n Fokusgroep is 'n beplande besprekingsgroep waarin die deelnemers (gewoonlik agt tot tien lede) gevra word om hulle persepsies en ervarings oor 'n bepaalde navorsingsonderwerp te bespreek in 'n nie-bedreigende omgewing. In die fokusgroep is die deelnemers in interaksie met mekaar en beïnvloed hulle mekaar deur te reageer op mekaar se idees - die natuurlike sosiale beïnvloedingsprosesse word juis in die fokusgroep benut (Krueger, 1994). Dit bied aan die navorser die geleentheid om die dinamiese uitruiling van idees waar te neem en te verstaan hoe die deelnemers oor die onderwerp dink. Robson en Foster (1989) beskryf hoe die data verkry uit fokusgroepe meer is as die som van die individuele gedagtes, omdat dit ook verband hou met die lede se ervaring tydens die interaksieproses. Die doel van 'n fokusgroep is om te verstaan watter betekenis mense aan 'n bepaalde onderwerp heg en hoe hulle dit

ervaar. Fokusgroepe word gebruik waar begrip, persepsies en verduideliking van gedrag belangriker is as getalle (Krueger, 1994).

Die rol van die fasiliteerder is om 'n atmosfeer in die groep te help ontwikkel waarin die deelnemers bereid is om deel te neem. Die fasiliteerder stel die besprekingsonderwerpe, moedig deelname aan, stimuleer en rig die groepsbespreking deur standpunte en gevoelens te reflekteer, opsommings te maak en waar die gesprek te ver afwyk van die besprekingspunte, die gesprek terug te lei. Die doel van die bespreking is om inligting uit 'n proses van groepsinteraksie te kry.

Die samestelling van die groep is belangrik. Die groep behoort klein genoeg te wees om elke lid 'n kans te gee en groot genoeg om 'n diversiteit van standpunte te ontlok. Heterogeniteit in die samestelling van die groep is belangrik om mense met diverse standpunte in te sluit.

Die voordele van hierdie navorsingsmetode is die sosiaal-georiënteerdheid daarvan, waarin die gesprek tussen groeplede nuwe gedagtes kan stimuleer. Die navorser kan ook duidelikheid kry presies wat die deelnemers bedoel deur die direkte kontak en uitbreidings of verduidelikings te vra (Baker, 1994). In fokusgroepe word die voordele van onderhoude en deelnemende waarneming gekombineer. "Focus groups are useful when it comes to investigating what participants think, but they excel at uncovering why participants think as they do" (Morgan, 1988, p. 16).

#### □ **Gevallestudies**

Gevallestudies behels die intensiewe bestudering van 'n spesifieke konteks, waarin die gebeure geïnterpreteer word in die konteks waarin dit voorkom. Gevallestudies is meestal beskrywend van aard en gee breedvoerig inligting oor die konteks (Lindegger, 1999). Die klem is nie op veralgemening nie, maar op die verstaan van die prosesse binne die konteks (Greene, 1994; Trickett, 1996). Uit gevallestudies kan nuwe idees ontwikkel of bestaande teorieë krities geëvalueer word. Daar kan ook 'n verskeidenheid verklarings vir die gebeure in die konteks ontwikkel wat kontekstuele geldigheid het. Uit gevallestudies kan temas of patrone geïdentifiseer word wat ook van belang kan wees buite die spesifieke konteks (Greene, 1994).

#### **5.2.4.2 Die vraelys as kwantitatiewe data-insamelingsmetode**

Kwantitatiewe data-insameling lê klem op meting en hoeveelheid en die ontleding van verhoudings tussen veranderlikes. Kwantitatiewe data word dikwels geassosieer met 'n positivistiese verwysingsraamwerk (Guba & Lincoln, 1994), maar die data kan ook uit ander verwysingsraamwerke geïnterpreteer word (Banyard & Miller, 1998; Patton, 1997). In hierdie paragraaf word aangetoon hoe die kwantitatiewe data in hierdie navorsing binne die sistemiese verwysingsraamwerk gebruik word.



In hierdie navorsing is 'n gestruktureerde vraelys gebruik in die insameling van data oor die kennis, houding en gedragpatrone van leerders. 'n Vraelys word beskryf as 'n groep geskrewe vrae wat soms in sub-skale gedeel kan word, wat deur respondente ingevul word om inligting te kry. Vraelyste word algemeen gebruik en die grootste voordeel daarvan is dat dit 'n goedkoop metode is om 'n beeld van 'n groot groep mense te bekom (Kanjee, 1999). Omdat dit nie moontlik is om die leerders se hoë risikogedrag kontinuu in die natuurlike konteks as interaksie tussen portuurgroeplede waar te neem nie, is van selfverslag in die vorm van 'n vraelys gebruik gemaak. 'n Aantal veranderlikes wat moontlik 'n rol kan speel in die voorkoms van hoë risikogedrag, soos kennis, houdings, psigiese welsyn, gevoel van persoonlike kontrole en seksuele gedrag, wat deel van 'n groter gedrag patroon vorm, is gepuntueer om in die ondersoek gemoniteer te word. Deur te fokus op die meetbare aspekte, word aandag gegee aan die hoeveelheid kennis en die omvang van die gedrag in 'n groot groep. In hierdie navorsing word dus enkele veranderlikes gemoniteer, maar in ag geneem dat dit net dele vorm van 'n komplekse interaksieproses.

Herhaalde metings word gebruik om patrone van kennis, houdings en gedrag oor 'n tydperk te ondersoek, met die aanname dat die meting 'n aanduiding van die gedrag op daardie tydstip gee. Omdat daar nie kontinue waarneming van die patrone kan wees nie, word afleidings oor die proses wat plaasvind, gemaak uit die twee metings voor en na die intervensie, want die twee metings "are mere snapshots of an ongoing process" (Hanson, 1995, p. 57). Die herhaaldelike meting is gedoen om gedragpatrone te ondersoek wat in die tydperk voorgekom en verander het. Banyard en Miller (1998, p. 500) skryf in hierdie verband: "Quantitative methods are ideal for examining patterns of behavior and change across time, especially with large samples." Volgens Blumer (in Fiedelvey *et al.*, 1998, p. 49) speel kwantitatiewe data 'n belangrike rol in die ontdekking van patrone van gedrag soos blyk uit die volgende aanhaling: "They are useful in unearthing stabilized patterns which are not likely to be detected through the direct study of the experience of people."

In die kwantitatiewe data word dus aandag gegee aan die ondersoek van die omvang en die rigting van die verandering wat plaasvind. Die kwalitatiewe data word dan aanvullend hiertoe gebruik om mense se betekenisgewing en die prosesse onderliggend aan die verandering wat plaasvind, te ondersoek.

Soos in die sistemiese verwysingsraamwerk word die respondent se perspektief en interpretering van die konteks in die vraelys weergegee, in terme van die voorafgestelde struktuur waarvolgens die navorser die data-insameling puntueer. Die data kan daarom gebruik word om mense se meervoudige perspektiewe op 'n konteks te ondersoek. Dit kan ook aangevul word met data uit die fokusgroeptesprekings waardeur die leerders se response binne die konteks verstaan kan word.

Deur die vraelys binne die konteks van die skoolsituasie in die vorm van 'n gevallestudie te ontleed, kan die konteks in die ontleding van die vraelys in ag geneem word. Omdat leerders in die verskillende skole aan verskillende intervensies blootgestel is, kan veralgemenings nie buite die konteks gemaak word nie.



Hanson (1995, p. 138) beskryf hierdie proses as "decoding information relative to its context, and searching for general constructs in context rather than generalizable findings."

Die navorser kan ook nie as buitestaander gesien word nie. Die betrokkenheid van die navorser kan in elke stap van die navorsing gesien word, byvoorbeeld in die afgrensing van die veranderlikes wat bestudeer word, die opstel van die vrae, die afneem van die vraelys en die interpretering van die response. Die vraelys kan gesien word as 'n metode van data-insameling binne die verhouding tussen die navorser en die leerders. Die verhouding wat die navorser met die leerders opbou tydens die invul van die vraelys, kan 'n rol speel in die leerders se eerlike invul van die vraelys. Vraelysdata kan dus ook as deel van 'n sosiale interaksieproses tussen die deelnemer en die navorser gesien word, want vraelysdata:

"arise from a complex interpersonal exchange, they embody the subjectivities of both researcher and respondent, and they present their interpreter with an analytical challenge that requires a multitude of assumptions concerning, among other things, how respondents experience the reality of the situation, decode the "meaning" of survey questions, and respond to the social presence of the researcher and the demands of the questionnaire" (Turner, 1984, p. 202).

Binne die sistemiese raamwerk kan die vraelys as data-insamelingsmetode daarom 'n groot rol speel. Ook in die insameling van intieme inligting, soos oor seksuele gedragpatrone, is die vraelys 'n metode wat aanbeveel word, met inagneming van 'n aantal beperkings.

Sensitiewe gedrag, soos seksuele gedrag, word nie noodwendig akkuraat gerapporteer nie (Catania, Gibson, Chitwood & Coats, 1990). Daar is nie gestandaardiseerde vraelyste oor hierdie onderwerp waarvan die toets-hertoets betroubaarheid aangedui is nie. Die geldigheid van gerapporteerde seksuele gedrag en kondoomgebruik, is ook moeilik verifieerbaar. Vrae kan verkeerd verstaan word, sosiale wenslikheid kan 'n rol speel of deelnemers mag onwillig wees om hulle intieme inligting te deel. Hoewel onderrapportering en oorrappotering kan voorkom, blyk dit uit 'n groot aantal ondersoeke dat daar meestal onderrapportering van intieme gedrag ter sprake is (Catania *et al.*, 1990; Miller, Turner & Moses, 1991). Dit kan dus moeilik wees om gevolgtrekkings oor verandering van seksuele gedrag te maak. Dit kan aangeneem word dat die sydigheid in die meetinstrument in elke afneem van die vraelys kan voorkom, hoewel 'n intervensie die respondent se geneigdheid om seksuele gedrag in die vraelys te verswyg, kan verander. In 'n meting na 'n intervensie, mag respondente meer geneig wees om hul werklike gedrag te rapporteer (Miller *et al.*, 1991).

Ten spyte van tekortkominge van die vraelys as data-insamelingsmetode, is dit 'n gepaste metode in die insameling van intieme inligting. Die voordeel is dat die respondente baie persoonlike inligting kan weergee en steeds anoniem kan bly. Dit kan die eerlike rapportering van gedrag verhoog (Catania *et al.*, 1990; Miller *et al.*, 1991; Mouton & Muller, 1998; Van Vuuren & Maree, 1999). Daar is ook heelwat maatreëls wat getref kan word om die akkuraatheid van vraelysdata te verhoog. In die bespreking van die

navorsingsprosedure sal aandag gegee word hoe daar in die ontwikkeling van die vraelys en die insameling van die data maatreëls ingebou is om die geldigheid en betroubaarheid van die data te verhoog. Uit 'n groot aantal ondersoeke, kom Miller *et al.* (1991, p. 298) tot die gevolgtrekking: "There is good reason to believe that accurate measurements of AIDS risk behaviors can be obtained."

Die doel van hierdie navorsing is om die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram te monitor en die aard en omvang van die verandering wat plaasvind, te ondersoek. Die metodes wat in die navorsing gebruik is, word so gekies om 'n holistiese beeld van die implementering van die program, die ervaring van die onderskeie rolspelers, die prosesse wat in die skoolsisteem plaasvind en die impak van die program, te kry. Die metodes wat in elke stap van die navorsing gebruik word om data in te samel, sal vervolgens bespreek word as deel van die navorsingsproses.

### 5.3 DIE NAVORSINGSPROSES

Die verskillende stadiums van die navorsing sal vervolgens bespreek word soos wat dit verloop het. Eers word aandag gegee aan die toetrede tot die navorsingsstelsel en dan word die monitering van die verskillende fases in die proses van programimplementering bespreek. Soos in Paragraaf 5.1 aangedui is, kan die navorsingsproses in twee fases gedeel word, naamlik:

- die opleiding en aanvanklike implementering wat afgesluit word met 'n heronderhandeling en herdefiniëring van die evalueringsproses en
- die monitering van verdere interweusies om die implementeringsproses te bevorder en die bestudering van prosesse in die skoolsisteem wat verband hou met die implementering van die program.

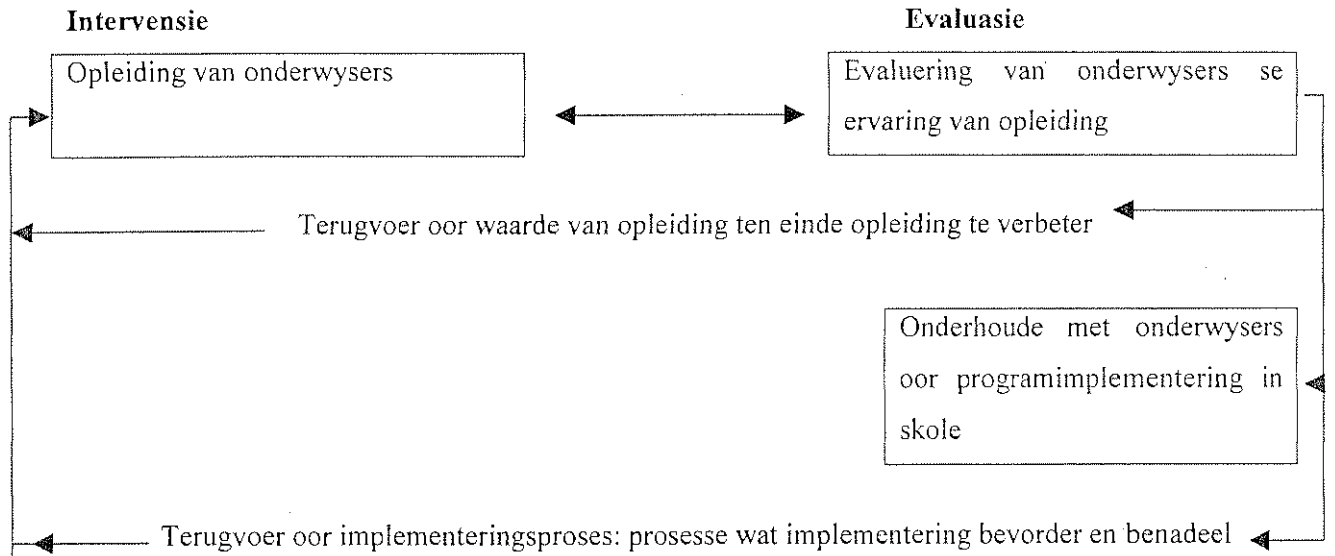
Die navorsingsproses en die twee fases van die navorsing word skematies voorgestel in Figuur 5.2. en kan deurentyd as verwysing gebruik word. In die bespreking van die navorsingsproses sal telkens aandag gegee word aan die konteks, die deelnemers, die metode van evaluering en hoe die proses verloop het.

#### **5.3.1 Die proses van toegang tot die implementeringstelsel**

Na jarelange samewerking tussen die navorser en sielkundiges in Distrik A van die Gautengse Onderwysdepartement oor die ontwikkeling van sielkundige hulpsisteme vir leerders, is die nasionale lewensvaardigheidsprogram soos beskryf deur Swart (1998), geloods. Weens mannekragtekort het die hoof van die Onderwysondersteuningsdienste van Distrik A, wat ook verantwoordelik was vir die implementering van die program, die navorser gevra om die implementering van die beoogde program in die distrik te monitor.

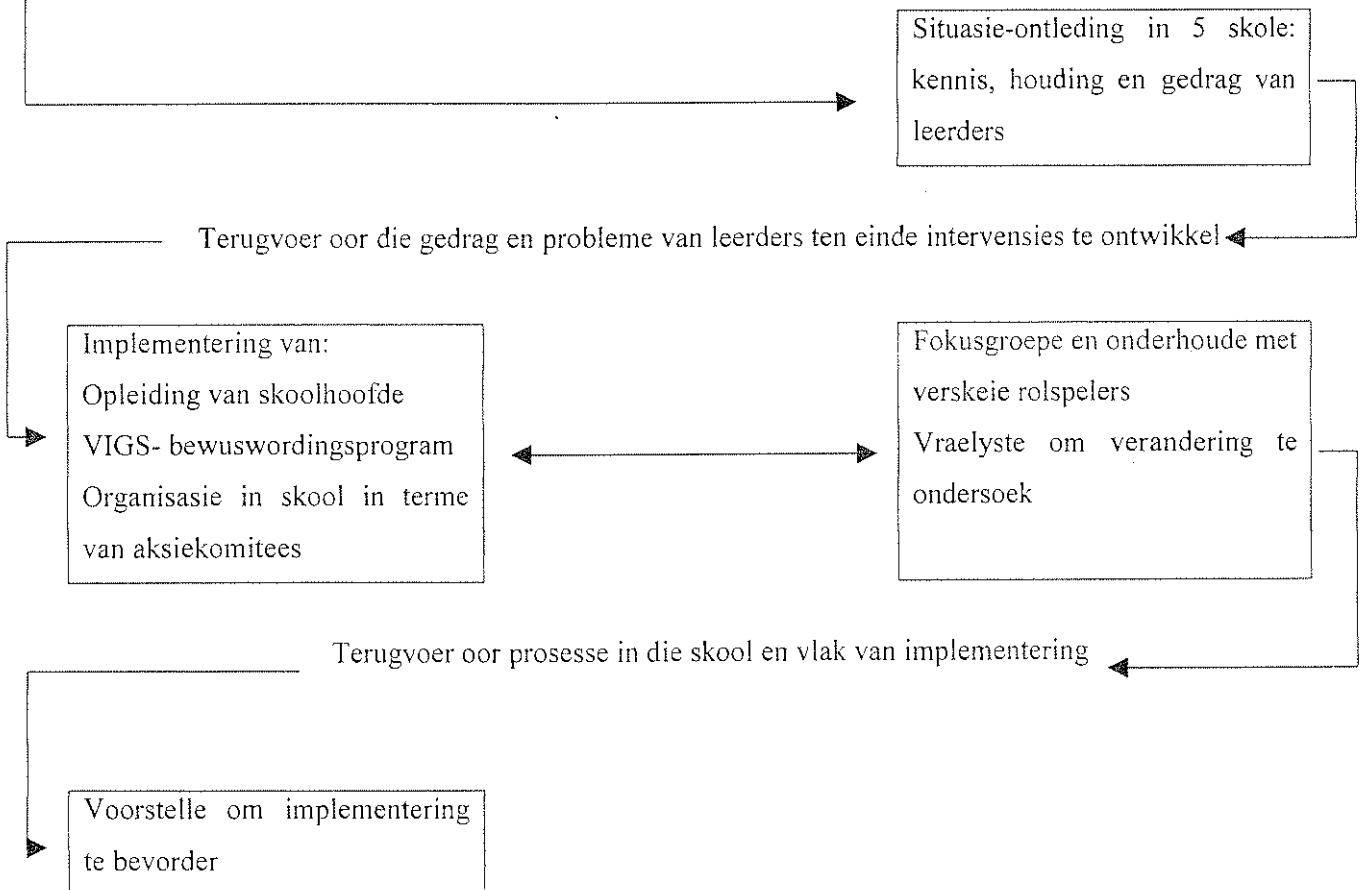
**FASE I**

**Onderhandeling om navorsing te doen in Distrik A en B**



**FASE II**

**Heronderhandeling om navorsing te doen in Distrik B**



Figuur 5.2 'n Skematiese uiteensetting van die verloop van die projek

Daar is ooreengekom dat die projekbestuur van die Onderwysdepartement die opleiding van die onderwysers sou hanteer en verantwoordelikheid vir die implementering van die program aanvaar, terwyl die navorsingspan (die navorser en vier Magisterstudente as navorsingsassistente) die implementering van die program in die skole sou monitor en evalueer. Die navorser, as konsultant, se rol was om terugvoersiklusse oor die vordering van die projek daar te stel, waarvolgens die projekbestuur besluite oor die implementeringsproses kon neem. Benewens die rol as kommunikasiekanaal tussen die onderwysers en die projekbestuur, kon die navorsingspan hulp verleen in die ontwikkeling van die opleidingskursusse en die implementering van die programme in die skole.

Die projekbestuur in Distrik A het bestaan uit 10 lede van die Onderwysondersteuningsdienste. Hulle was verantwoordelik vir die implementering van die program in 25 hoërskole in die distrik. Die hoërskole bestaan uit multi-kulturele skole wat in tradisionele blanke areas geleë is, skole in 'n Kleurlingarea en skole wat in 'n tradisionele swart area geleë is. Die besluit is geneem dat daar in die navorsing gekonsentreer sou word op skole in die tradisioneel benadeelde areas (14 skole), waarin daar meestal nog nie voorheen lewensvaardigheidsprogramme aangebied is nie. Die verwagting was dat hierdie skole moontlik meer hulp en hulpbronne sou nodig hê tydens die implementering van die program. Dit word ook aangedui in die navorsing van Rapholo, Mulaudzi, Monson, Kola en Segel (1999) en Social Surveys (1999) dat skole uit die tradisioneel-benadeelde areas wat nie voorheen soortgelyke programme aangebied het nie, meer probleme ervaar het met die programimplementering as skole in die tradisionele blanke areas.

Terselfdertyd is daar onderhandel met Distrik B om dieselfde navorsing in hierdie distrik te doen. Die projekbestuur in Distrik B het bestaan uit drie koördineerders. Hulle was verantwoordelik vir die implementering van die program in 18 hoërskole, waarvan agt in 'n tradisionele swart area en twee in 'n Indiërgemeenskap geleë is. Skole in die swart- en Indiërgemeenskappe het nog nie tevore MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding aangebied nie. Die fokus van die opleiding en hulp met implementering van die program, sou op hierdie skole wees. Die projekbestuur in Distrik B was voorheen verantwoordelik vir die opleiding van onderwysers en implementering van seksualiteitsopleiding in die multi-kulturele skole in die area. Hulle was ook betrokke by die ontwikkeling van die leerinhoud en leermateriaal vir die Nasionale Lewensvaardigheidsprojekkomitee, soos beskryf in Paragraaf 1.3.1. Die projekbestuur van Distrik B het dus kundigheid en ervaring gehad van die implementering van seksualiteitsprogramme in skole.

'n Projekvoorstel is deur die projekbestuur van die twee distrikte aanvaar en daarna het die navorser die beplanningsvergaderings vir die opleiding van onderwysers bygewoon. Toestemming is verkry dat die navorsingspan die opleiding as deelnemende waarnemers sou bywoon en 'n evaluering van die opleidingskursus na elke sessie sou doen. Die terugvoering kon dan gebruik word in die beplanning van

die daaropvolgende sessies. Die navorsers het die gesindheid van die projekbesture teenoor die navorsing as positief en samewerkend ervaar. Na hierdie onderhandelings het die evalueringsproses begin.

### **5.3.2 Die evaluering van die opleiding van onderwysers**

Die projekbesture was verantwoordelik vir die opleiding van twee onderwysers (verkieslik een van elke geslag) uit elke sekondêre skool in die twee distrikte. Die skoolhoofde moes geskikte onderwysers vir die opleiding nomineer volgens die volgende gestelde riglyne:

- 'n Ervare onderwyser wat verkieslik getroud is en 'n gesonde lewenstyl modelleer.
- 'n Onderwyser wat die vermoë het om leerders met waardigheid te hanteer, 'n verhouding van vertroue met leerders op te bou, leerders te verstaan en hulle te help om hulle persoonlike en gesinsprobleme te hanteer.
- 'n Onderwyser wat groepe kan hanteer, 'n klimaat kan skep waarin sensitiewe onderwerpe bespreek kan word en dissipline kan handhaaf in 'n ontspanne atmosfeer.
- 'n Onderwyser wat belangstelling toon in opleiding in lewensvaardighede en hulpverlening aan leerders (Swart, 1998; Department of Education, 1998b).

Die doel van die opleidingsessies was om die geïdentifiseerde onderwysers die vaardighede te leer om as opleiers in die skool MIV/VIGS- en lewensvaardighedsopleiding aan te bied. Volgens die “kaskadebenadering” wat in Paragraaf 1.3.2.4 bespreek is (Swart, 1998), sou hierdie onderwysers die meesteropleiers wees wat die program in die skool sou implementeer en koördineer. Die rol van die opgeleide onderwyser in die skool sou die volgende behels:

- Om MIV/VIGS- en lewensvaardighedsopleiding vir die leerders aan te bied.
- Om opleiding aan ander onderwysers te gee wat hulle in staat kon stel om MIV/VIGS- en lewensvaardighedsopleiding in die skoolkurrikulum te integreer.
- Om inligting met ouers te deel.
- Om samesprekings met die skoolhoof te voer om sy/haar ondersteuning vir die implementering van die program te kry.

Die verwagting was dat die opleiding van die twee onderwysers as sub-sisteem in die skool en hulle kommunikasie met die ander lede van die skoolgemeenskap, die balans in die skoolsisteem sou versteur en 'n veranderingsproses in die skool begin.

Drie opleidingskursusse is gereël en onderwysers van 24 skole uit Distrik A en B wat nog nie voorheen MIV/VIGS- en lewensvaardighedsopleiding aangebied het nie, is uitgenooi om een van die drie kursusse by te woon. Die eerste opleidingskursus is deur onderwysers van Distrik A bygewoon, die derde kursus deur onderwysers van Distrik B, terwyl onderwysers van beide distrikte die tweede opleidingskursus bygewoon het. Die opleiding is hoofsaaklik aangebied deur die projekbesture wat self 'n lewensvaardighedsopleidingskursus deurloop het (Paragraaf 1.3.2.4).



### 5.3.2.1 Eerste opleidingskursus

Die eerste opleidingskursus is aangebied in 10 uur wat bestaan het uit vyf twee-uur sessies in die middag na skool. Twee onderwysers per skool van ses skole uit Distrik A het aan die opleiding deelgeneem. Die opleiding is aangebied in die vorm van 'n werkseminaar waartydens fasiliteringsvaardighede deurentyd geïllustreer is en die onderwysers aktief deelgeneem het. Die klem was op die aanleer en oefen van vaardighede en om 'n interaktiewe benadering tot leer moontlik te maak. Metodes soos kleingroepbespreking en rolspel is deurgaans gebruik.

Die inhoud van die opleidingsprogram het bestaan uit die aanleer van lewensvaardighede wat as nodig beskou is in die ontwikkeling van verantwoordelike seksuele gedrag by leerders (Louw *et al.*, 1996; Swart, 1998; Van der Merwe, 1996). Daar is ook agtergrond aan die onderwysers gegee oor die ontwikkeling van adolessente en moontlike seksuele risikogedrag wat by adolessente kan voorkom om die onderwysers se begrip vir die leerders te help ontwikkel. Aandag is ook gegee aan dwelmgebruik en kindermishandeling omdat dit moontlik verband kan hou met hoë risiko seksuele gedrag van leerders (Flisher *et al.*, 1996; Shiel, 1999). Die opleiding het die volgende temas behels:

- Sessie 1: Verantwoordelike besluitneming
- Sessie 2: Kommunikasiestyle, selfbewustheid en selfkennis
- Sessie 3: Konflikhantering en selfgelding  
Die ontwikkelingsfases van adolessente
- Sessie 4: Geslagsvoorligting, voorbehoedmiddels, swangerskap en aborsie  
Die identifisering en hantering van leerders wat mishandel word
- Sessie 5: Identifisering en hantering van leerders wat dwelms gebruik  
Seksueel oordraagbare siektes, kennis en voorkoming van VIGS.

### 5.3.2.2 Tweede opleidingskursus

In die projekbestuur se beplanning van die tweede opleidingskursus is die aanbevelings van die navorser, gebaseer op die monitering van die eerste kursus, in 'n groot mate in ag geneem. Die opleidingskursus is uitgebrei na 'n 20-uur program, bestaande uit tien sessies van twee uur elk in die middag na skool, versprei oor twee weke. Die inhoud van die program is uitgebrei om baie meer praktiese voorbeelde en oefeninge in te sluit waarin die onderwysers self hulle vaardighede kon uitbrei en idees kon kry hoe om lewensvaardighedsopleiding in die klaskamersituasie te implementeer. Die volgorde van aanbieding is ook verander, deur te begin met die ontwikkeling van begrip vir die leerders en vorms van hoë risikogedrag. Later in die opleiding is aandag gegee aan die aanleer van lewensvaardighede. Hierdie verandering in die volgorde het die program meer gefokus op die bepaalde risikogedrag. In die tweede opleidingskursus is die volgende temas ingesluit:

- Sessie 1: Oriëntering en doelwitte van die opleiding en die program  
Ontwikkeling tydens adolessensie
- Sessie 2: Identifisering en hantering van leerders wat dwelms gebruik
- Sessie 3: Seksualiteitsopvoeding, voorkoming van tienerswangerskappe
- Sessie 4: Seksueel oordraagbare siektes en VIGS: kennis, houding en hantering van leerders
- Sessie 5: Selfkennis en selfbeeldontwikkeling
- Sessie 6: Verhoudings met ouers en portuurgroep, hantering van portuurgroepdruk
- Sessie 7: Kommunikasie en selfgelding
- Sessie 8: Konflikhantering en onderhandeling
- Sessie 9: Probleemhantering en besluitneming
- Sessie 10: Identifisering en hantering van leerders wat mishandel word.

Die opleidingskursus is bygewoon deur 22 onderwysers, twee per skool van elf skole uit Distrik A en B.

### 5.3.2.3 Derde opleidingskursus

Hiema is 'n derde opleidingskursus gehou waartydens 'n verdere sewe skole se onderwysers uit Distrik B opgelei is. Die inhoud van die kursus was soortgelyk aan die tweede opleidingskursus hoewel dit nie in twee-uur sessies in die middag aangebied is nie, maar in drie dag-sessies. Dit is gedoen omdat die onderwysers gevoel het dat die vorige kursus wat middae na skool aangebied is, steurend ingewerk het op hulle onderrigtaak. Daar is nie 'n evaluering van hierdie kursus gedoen nie, omdat die navorser nie die kursus op daardie tydstip kon bywoon nie. Die terugvoer wat die opleiers aan die navorser gegee het, was dat die opleiding goed verloop het en met die tweede kursus vergelyk kon word.

### 5.3.2.4 Evaluering van die opleiding

Die doel van die evaluering was om te ondersoek of die opleiding effektief gedoen word, hoe die onderwysers die opleiding ervaar, watter verandering in die onderwysers se vaardighede voorkom en of hulle toegerus voel om die program in hulle skole te implementeer. Die navorsingspan (die navorser en twee van die navorsingsassistenten) het deelgeneem aan die opleidingsessies as deelnemende waarnemers om verskeie redes:

- Om bekend te raak met die inhoud van die opleiding en dieselfde verwysingsraamwerk as die onderwysers te ontwikkel.
- Om die onderwysers te leer ken en as deel van die konteks aanvaar te word.
- Om die opleidingsproses en die onderwysers se reaksie tydens die opleiding waar te neem en te evalueer.

Tydens die bekendstelling aan die begin van die opleiding, is die rol van die navorsers aan die deelnemers verduidelik. Deur die rol van deelnemende waarnemers kon die navorsers die opleidingskonteks en die ervaringswêreld van die onderwysers leer ken, soos uiteengesit in Paragraaf 5.2.4.1.3.

'n Dag-tot-dag evaluering is gedoen deur beide die deelnemers en die navorsingspan te vra om 'n evaluasievorm na elke opleidingsessie in te vul. Hierdie evaluering is gebruik as formatiewe evaluering (Paragraaf 5.2.3.3.3) en is daaglik teruggevoer na die projekbestuur om in die beplanning van die volgende dag se sessie te gebruik. Hierdie daaglikse terugvoering gaan nie in die bespreking van die resultate ingesluit word nie, omdat die omvang daarvan te groot is. Die evaluering van die kursusse as geheel wat aan die einde van die kursus met dieselfde vraelys gedoen is, word wel in hoofstuk 6 weergegee.

Die evaluering is gedoen in die vorm van 'n aantal oop vrae waarin die onderwysers hul eie reaksie en mening oor die kursus as geheel kon invul (Kanjee, 1999). Die vraelys is deur die deelnemers ingevul aan die einde van die kursus net voordat 'n houer met opleidingsmateriaal aan die onderwysers oorhandig is. Die vrae wat aan onderwysers gestel is, was die volgende:

- Hoe voel jy oor die opleidingskursus as geheel?
- Hoe kan jy dit wat jy in die kursus geleer het in jou skool gebruik?
- Watter hulpbronne kan jou help om die program in jou skool te implementeer?
- Watter struikelblokke sien jy in die implementering van die program in jou skool?
- Hoe dink jy kan die opleiding in lewensvaardighede vir onderwysers verbeter word?

Van die deelnemende waarnemers is verwag om die kursus te beoordeel in terme van die onderwysers se reaksie op die opleiding. 'n Vier-puntskaal is gebruik om elke veranderlike te beoordeel en ruimte is gelaat vir die motivering van die beoordeling. Die volgende veranderlikes is beoordeel:

- Die vlak van deelname van die onderwysers
- Die vlak van begrip vir die inhoud van die program
- Die klimaat tydens die opleiding
- Die onderwysers se vlak van bevoegdheid as aanbieders van die program
- Voorstelle om die opleiding te verbeter om onderwysers te bemagtig as aanbieders van die program ('n oop vraag).

'n Inhoudsontleding van die response van die onderwysers en die deelnemende waarnemers is vir die twee opleidingskursusse afsonderlik gedoen. Die belangrikste temas is telkens geïdentifiseer en in 'n verslag saamgevat as terugvoer aan die projekbesture. In die verslag is terugvoer gegee oor die onderwysers se ervaring van die opleiding en aanbevelings is gemaak om die opleiding te verbeter. Hierdie terugvoer word in Paragraaf 6.1.1 en 6.1.2 weergegee.

### **5.3.3 Onderzoek na die implementering van die program in die skole**

As opvolg vir die opleiding van onderwysers en om die proses van implementering van die program in die skole te monitor, is onderhoude met die opgeleide onderwysers van die 24 skole in die twee distrikte gevoer. Die onderhoude is omtrent drie maande na die opleiding gevoer. Afsprake is met die onderwysers gemaak en die onderhoud is by die skool tydens 'n pouse of in 'n vry periode gevoer. In 15 van die skole is beide die opgeleide onderwysers in die onderhoud betrek, terwyl daar in ander skole met die onderwyser wat verantwoordelik was om die program te implementeer, gepraat is.

Die doel met die gesprek was om terugvoer te kry oor die waarde van die opleidingskursus, die omstandighede in die skool te leer ken en vas te stel hoe daar met die implementering van die program gevorder word. Om hulp te verleen in die proses van implementering is die prosesse wat die implementering bevorder en benadeel, ook ondersoek. Dië onderhoudskedule wat as riglyn vir die gesprek gedien het, het die volgende vrae ingesluit:

- Watter verandering het by jou plaasgevind tydens en na die opleiding in lewensvaardighede? As ek die leerders in jou klas sou vra watter verandering hulle opmerk, wat sal hulle reaksie wees?
- Watter veranderinge het in die skool plaasgevind sedert die opleidingskursus?
- Hoe vorder die implementering van die program?
- Watter hulpbronne is beskikbaar vir die implementering van die program?
- Watter struikelblokke word ervaar in die implementering van die program?
- Wat is die houding van die skoolhoof en die ander onderwysers oor die implementering van die program?
- Watter hulp is nodig in die implementering van die program in die skool?

Die onderhoude is op band opgeneem, afgeskryf en daarna ontleed. Die stappe in die ontleding van die data word in Paragraaf 5.4.1 bespreek en die resultate word in Paragraaf 6.2 gegee. Terugvoer is aan die projekbestuur van die Onderwysdepartement gegee oor die implementeringsproses en die probleme wat daarmee gepaard gaan. In die terugvoer is gerapporteer dat daar 'n traagheid in die implementering van die program is en dat daar proses is wat die implementering van die program bemoeilik. Na hierdie terugvoering, het die projekbestuur van Distrik A die navorser gevra om die evaluering van die projek te staak.

#### 5.3.4 Proses van reflektoring en heronderhandeling oor die navorsing

In die onderhandelingsproses tussen die navorser en die projekbestuur van Distrik A is verskeie redes aangevoer vir die beëindiging van die evalueringsproses:

- Die projekbestuur het aangevoer dat hulle nie ingelig was oor wat die evalueringsproses sou behels nie. Dit het geblyk dat die hoof van die Onderwysondersteuningsdienste *alleen* goedkeuring vir die navorsing gegee het en dat die projekbestuur nie gekonsulteer is nie. Die projekbestuur as geheel het dus nie die projekvoorstel goedgekeur nie en het verskillende betekenis aan die navorsingsproses geheg. Hierdie onderlinge meningsverskil en kommunikasieprobleem het daartoe bygedra dat die navorsingsterugvoer nie aanvaarbaar was vir die groep as geheel nie.
- 'n Aantal lede van die projekbestuur het vorige negatiewe ervarings van navorsing gehad en beskou navorsing as 'n proses waarin mense misbruik word (Bhana, 1999; Van Vlaenderen, 1993). Hulle sien die navorsing as evaluerend en nie as 'n hulpmiddel om die implementering van die program te verbeter nie.
- Hulle het ervaar dat die navorser se uitgangpunt oor lewensvaardighede van hulle s'n verskil het, omdat die navorser nie saam met hulle die meesteropleier-opleiding waarna in Paragraaf 1.3.2.4 verwys is, deurloop het nie.
- Die projekbestuur het aangedui dat hulle nie daarvan hou dat die onderwysers die probleme wat hulle ervaar in die implementering van die program met die navorser bespreek en hulp vra in die hantering van probleme in die skool nie. Hulle het ervaar dat dit hulle rol as ondersteuners van die programimplementering in die skool benadeel.
- Hulle het aangevoer dat die Onderwysdepartement nie inmenging van buite-instansies in die implementering van die program wil hê nie.

Dit is die navorser se mening dat die terugvoer dat daar proses was wat die programimplementering bemoeilik het, die projekbestuur blootgestel en onseker laat voel het hoe om met die proses voort te gaan. Die projekbestuur van Distrik A was volgens die navorser redelik onervare in die implementering van programme. Die hele Onderwysondersteuningsafdeling is *aangesê* om die opleiding by te woon, al het sommige van hulle nog nooit met Voorligting of lewensvaardigheidsopleiding te doen gehad nie en al



was hulle voorkennis en motivering beperk (Kola *et al.*, 1998). In die lig van hulle beperkte blootstelling het hulle moontlik die terugvoer as mislukking en as bedreigend ervaar. Hierdie persepsie blyk uit 'n opmerking van een van die lede van die projekbestuur: "*Life skills are so new to us. We know nothing about it. Please leave us alone.*" 'n Ander opmerking van 'n lid van die projekbestuur kan ook geïnterpreteer word dat hulle bedreig gevoel het deur die terugvoer van die navorsers: "*We are professionals, we do not want someone watching us.*" Die skole se versoeke aan die navorsingspan om hulp te verleen in die programimplementering en met leerders se emosionele probleme, het moontlik verder bygedra tot die projekbestuur se gevoel dat hulle in 'n ondergeskikte posisie geplaas is.

Die proses van toegang tot die navorsingsstelsel is dus nie in Distrik A effektief deurgevoer nie (Van Rooyen & Bennett, 1995). Cowen en Gesten (1980, p. 368) se woorde het waar geword: "It may be difficult for evaluators even to gain entry into a system". Die navorser is met bepaalde verwagtings en voorwaardelik toegelaat om deel te neem aan die proses, maar die terugvoering van die navorsing was nie vir hulle aanvaarbaar nie. Die navorsingsstelsel het dus nie gevorm nie. Hierdie proses sal teoreties toegelig word in Hoofstuk 7.

Na 'n periode van moedeloosheid en reflektoring oor die verhoudings binne die projek en die potensiële waarde van die navorsing, is besluit om met die projek voort te gaan net in Distrik B. Die navorser het besluit dat meer aandag gegee behoort te word aan die proses van toetreding tot die navorsingsstelsel en die sluit van 'n kontrak. Die eerste stap was om met die projekkoördineerders van die Provinsiale bestuur te onderhandel oor die uitvoer van die navorsing. Die doel van die gesprek was om die waarde van die navorsing te verduidelik en om hulle toestemming vir die uitvoer van die projek te kry. Omdat die projek voortgevloei het uit vorige samewerking, is daar nie voorheen formeel toestemming vir die navorsing gekry nie. Nadat toestemming verkry is dat die projek gedoen kan word, is onderhandelings met die projekbestuur van Distrik B oor die voortsetting van die programmonitering in die skole van Distrik B, voortgesit. 'n Formele voorlegging is gemaak aan die Distriksdirekteur en 'n formele samewerkingsooreenkoms is met die projekbestuur aangegaan waarin beide partye se rolle uiteengesit is. Die projekbestuur sou steeds die opleiding van onderwysers waarneem, opleidingsmateriaal voorsien en die onderwysers ondersteun in die implementering van die program. Hierteenoor sou die navorsingspan toegang tot die skole kry en die implementering van die program moniteer deur onderhoude met die onderskeie rolspelers te voer. Die navorser het onderneem om die resultate van die ondersoek as terugvoering aan die projekbestuur en die onderskeie skole te gee om in die verdere beplanning gebruik te word. Daar is ooreengekom dat behoeftes van die onderwysers wat tydens die ondersoek geïdentifiseer word, aan die projekbestuur gekommunikeer sal word en dat die projekbestuur verantwoordelikheid sou aanvaar vir die probleemhantering. Die rol van die navorsingspan was dan om 'n terugvoeringsiklus daar te stel en as tussenganger tussen die skool en die projekbestuur op te tree ten opsigte van die implementering van die program in die skole. Beide partye se lojaliteit om die implementering van die



projek te bevorder, is uiteengesit. Op so 'n manier was dit moontlik om as vennote saam te werk in die programimplementering, soos voorgestel deur Backer (2000).

Om die evaluering volgens die verwagtings van die projekbestuur te beplan, is die spesifieke doelwitte en betekenis wat die projekbestuur aan die program heg, bespreek. Die projekbestuur het daarna formele toestemming gegee vir die navorser om die skole te besoek en die navorsing uit te voer. 'n Vraelys wat in die evaluering gebruik sou word, is opgestel volgens die behoeftes van die projekbestuur en is deur hulle goedgekeur. Die proses van toetreding tot Distrik B het dus deur verskillende fases verloop en is na hierdie onderhandelings geformaliseer. Die navorsers is deur hierdie proses as deel van die implementeringssisteem aanvaar.

Die fokus van die navorsing het hierna ook verander. Oorspronklik is beplan om hoofsaaklik 'n uitkomsevaluering te doen, waarin die effektiwiteit van die program ondersoek sou word. Omdat daar in 'n groot aantal van die skole probleme met die programimplementering was, het die fokus van die navorsing verbreed om ook die identifisering van die prosesse wat programimplementering bevorder of benadeel, te ondersoek. Die aanbeveling van Cook *et al.* (1985, p. 735) is gevolg: "When the emphasis is on detecting problems of implementation or arriving at grounded hypotheses about possible side effects, intensive studies are initially preferable at a smaller number of heterogeneous sites." Die navorsing is daarom voortgesit in vyf skole in Distrik B met die oog op die identifisering en verstaan van prosesse wat in programimplementering 'n rol kan speel.

### **5.3.5 Evaluering van fase 2 van die programimplementering**

Na die terugvoering oor die beperkte programimplementering het die projekbestuur van Distrik B tot die gevolgtrekking gekom dat die kaskade-opleidingsmodel nie voldoende is om die veranderingsproses in die skole te fasiliteer nie (Scott, 1999). Hulle het daarom op grond van die terugvoering uit die navorsing, 'n aksieplan opgestel om die implementering van die projek te bevorder. Die intervensies om programimplementering te fasiliteer, word in Paragraaf 5.3.5.3 bespreek. Voordat die verdere intervensies gedoen is, is daar eers 'n situasie-ontleding gedoen waarvolgens die intervensies beplan kon word.

#### **5.3.5.1 Deelnemers aan die evalueringsproses**

Om die verdere implementering van die program te bestudeer, is besluit om 'n doelgerigte steekproef van vyf skole as gevallestudies te gebruik. Elke skool is as 'n unieke konteks gesien waarin die interne prosesse beskou en bestudeer kon word, soos uiteengesit in Paragraaf 5.2.4.1.3.

Die navorsers het die projekbestuur gevra om vier skole uit die gedepriveerde area te identifiseer waar hulle verag het dat die program wel in die loop van die jaar geïmplementeer gaan word, sodat die proses

gemoniteer kan word. Een skool uit die bevoorregte area waar lewensvaardighedsopleiding reeds voorheen aangebied is, is ook gekies om prosesse te identifiseer wat die aanbieding van die program moontlik maak. Die skole is gekies om verteenwoordigend te wees van die onderskeie bevolkingsgroepe in die distrik en heterogeniteit is ingebou om die kredietwaardigheid van die navorsing te bevorder (Cook *et al.*, 1985; Miles & Huberman, 1994; Reason & Rowan, 1981). Die volgende skole is in die ondersoek betrek:

- Skool 1, geleë om 'n tradisioneel blanke area, is 'n multi-kulturele skool waar Voorligting en seksualiteitsopvoeding reeds 'n aantal jare aangebied is.
- Skool 2 is in 'n tradisioneel Indiër area geleë. Die skool bestaan tans uit 38% Indiër en 61% swart leerders.
- Skole 3, 4 en 5 is geleë in 'n tradisioneel swart woongebied en word in terme van onderwysfasiliteite as gedepriveerd beskou.

Meer agtergrond oor elke skool sal in die bespreking van die gevallestudies gegee word (Paragraaf 6.4).

### 5.3.5.2 Situasië-ontleding

Die tweede fase van die moniteringsproses het begin met 'n situasië-ontleding waarin die leerders se vlak van kennis en hul houding teenoor MIV/VIGS en die mate van hoë risikogedrag wat voorkom, ondersoek is. Nadat die projekbestuur die vraelys goedgekeur het, is ontmoetingsafsprake met die skoolhoofde en die verantwoordelike onderwysers in die vyf skole gereël. Die monitering van die programimplementering is met hulle bespreek en daar is probeer om 'n verhouding van samewerking op te bou. Daar is ooreengekom dat die inligting uit die vraelys as terugvoering aan die skole gegee sou word om in die beplanning van die intervensie in die skool gebruik te word. Afsprake is gemaak vir die afneem van die vraelys as situasië-ontleding. Die ontwikkeling en samestelling van die vraelys wat gebruik is, word in Paragraaf 5.3.6 bespreek.

#### 5.3.5.2.1 Die afneem van die vraelys

In elke skool is 'n gestratifiseerde en gerieflikheidssteekproef van leerders gevra om die vraelys in te vul. Om verteenwoordigend te wees van leerders in elke skool en nie die skool te veel te ontwrig nie, is gevra dat een klas per graadgroep (Graad 8 tot 12) die vraelys invul. In die voormeting het 873 leerders in die vyf skole die vraelys ingevul.

Die navorser en twee van die navorsingsassistente wat met die leerders in hul moedertaal kon praat, het die vraelys by die vyf skole afgeneem. Die doel was om die situasië waarin die vraelys ingevul is, redelik konstant te hou. Die vraelys is in die klaskamersituasië ingevul, behalwe in een skool waar die hele groep leerders in die saal bymekaargekom het. Die doel van die navorsing is aan die leerders verduidelik en hulle samewerking en eerlikheid gevra. Die vraelys is daarna uitgedeel en riglyne om dit in te vul, is gegee. Die navorser en navorsingsassistente was deurentyd teenwoordig om te verduidelik waar nodig.

'n Dilemma wat voorkom in die gebruik van 'n vraelys oor sensitiewe inligting soos seksuele gedrag, is dat daar min metodes is om die geldigheid van die leerders se response te bepaal (Paragraaf 5.2.4.2). Daarom is dit nodig dat maatreëls in die vraelys en in die afneem van die vraelys ingebou word om die deelnemers gewillig te laat voel om intieme inligting weer te gee. Om geldige of akkurate antwoorde aan te moedig oor die persoonlike inligting wat gevra word, is pogings aangewend om die anonimiteit en vertroulikheid van die inligting, wat volgens Miller *et al.* (1991) 'n voorvereiste vir navorsing oor sensitiewe onderwerpe is, te bevestig deur die volgende maatreëls:

- Die onderwysers is gevra om nie teenwoordig te wees tydens die invul van die vraelys nie.
- In die kennismaak met die leerders is pogings aangewend om 'n gemaklike atmosfeer te bewerkstellig waarin die leerders nie bedreig voel nie. Die nodigheid van akkurate inligting is verduidelik en die vertroulikheid van die situasie bevestig.
- 'n Numeringstelsel is gebruik om die anonimiteit van die leerders te verseker en terselfdertyd hierdie vraelys te koppel aan die nametings wat na nege maande gedoen sou word. Elke leerder het 'n nommer (tussen 001 en 999) op 'n stukkie papier gekry wat op die vraelys geskryf moes word. Nadat die nommer op die vraelys neergeskryf is, is die nommer in 'n koevert verseël met die leerder se naam en graad buite-op. Dit is dan in 'n aparte houer ingehandig na afloop van die invul van die vraelyste. Tydens die nameting kon dieselfde nommer weer op die vraelys gebruik word (Paragraaf 5.3.5.4.5). Hierdie numeringstelsel word ook beskryf deur Flisher (1998).
- Nadat die vraelyste ingevul is, is dit in 'n houer verseël en deur die navorsers van die skoolterrein weggeveem met die versekering dat niemand in die skool ingelig sal word oor hulle individuele response nie.

Terugvoer oor die leerders se kennis en houding rakende MIV/VIGS en hoë risikogedrag uit die vraelyste, is aan die projekbestuur en elke skool se onderwyser verantwoordelik vir lewensvaardighede, gegee met die oog op gebruik in die beplanning van intervensies. Die resultate van die situasie-ontleding word in Paragraaf 6.3 bespreek.

### **5.3.5.3 Intervensies om die implementering van die program te bevorder**

Uit die terugvoering van fase 1 van die moniteringsproses en die situasie-ontleding is die volgende intervensies beplan en uitgevoer onder die leiding van die projekbestuur van Distrik B, met die doel om die implementering van die program in skole te bevorder. Die intervensies behels hoofsaaklik die bewusmaking van die gevare van die MIV/VIGS-epidemie in die onderskeie sub-sisteme van die skoolgemeenskap. Verskeie sub-sisteme is betrek by die intervensie, omdat multi-vlak intervensies moontlik daartoe kan bydra om verandering in die konteks waarin die gedrag plaasvind, te fasiliteer (Paragraaf 3.2.4.1). Die bewusmaking is daarop gerig om 'n versteuring in die skoolsisteem teweeg te

bring waaruit moontlike korrektiewe aksie kan ontwikkel. Die intervensies in die onderskeie sub-sisteme was die volgende:

- **‘n Een-dag opleidingsprogram vir skoolhoofde:** 'n Een-dag opleidingsprogram is aangebied vir die skoolhoofde in Distrik B. Die doel van die opleidingsprogram was om die skoolhoofde bewus te maak van die erns, die omvang en risiko verbonde aan MIV/VIGS en die noodigheid aan lewensvaardigheidsopleiding in skole. Aandag is gegee aan die voorkoming van VIGS, die noodigheid om 'n VIGS-beleid vir die skool te ontwikkel, hoe om leerders met MIV te hanteer en hoe om die ouergemeenskap betrokke te kry. Tydens die opleidingsessie is die skoolhoofde versoek om op die skoolrooster voorsiening te maak vir een periode Voorligting per week vir elke klas waartydens die lewensvaardigheidsprogram geïmplementeer kan word.
- **Ouervergadering:** Elke skool het R1 000 ontvang wat gebruik kon word om die program te implementeer. Die aanbeveling was dat die geld gebruik word om 'n ouerdag te hou waarin ouers betrek kon word in die MIV/VIGS-bewuswordingsprogram. Ouers kon ingelig word oor die gevare van VIGS, die noodigheid van seksualiteitsopleiding en ouerskapsvaardighede. Die ouers moes ook ingelig word oor die program wat in die skool beoog word en hulle toestemming daartoe gee. Dit is gedoen om verandering in die ouer-kind-verhouding te fasiliteer en 'n verdere sub-sisteem in die intervensie te betrek.
- **Gesondheidsklinieke:** In samewerking met Departement Gesondheid is gereelde besoeke deur die plaaslike kliniek aan skole gereël, sogenaamde “*Healthy Life Style services*”, waartydens leerders enige mediese probleem kon bespreek of hulp ontvang.
- **Drama-, kuns- en redenaarskompetisie:** Die projekbestuur het 'n kompetisie gereël waarin leerders in elke skool kon deelneem aan 'n drama-, kuns- en redenaarskompetisie met MIV/VIGS en voorkoming daarvan in die gemeenskap, as tema. Dis gedoen om die leerders op 'n indirekte manier betrokke te probeer kry by die voorkoming van MIV/VIGS en die boodskap na die gemeenskap uit te dra.
- **‘n Een-dag bewuswordingsprogram:** In die lig van die dringendheid van die MIV/VIGS-epidemie en die probleme gekoppel aan die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skole, is besluit om 'n een-dag-MIV/VIGS-program in die skole te loods. Die doel van die program was om by die leerders, onderwysers en ouers 'n bewustheid te ontwikkel vir hoë risikogedrag gekoppel aan MIV/VIGS en om basiese inligting oor seksualiteit, VIGS en ander risikogedrag oor te dra. Die deelnemers is ook bewusgemaak van lewensvaardighede waardeur hoë risikogedrag beperk kan word. Die projekbestuur beskryf die bewuswordingsprogram as 'n “quick start” en 'n “kick start” (Scott, 1999) vir die implementering van die program in die skole. Die aanbiedings kon ook as voorbeeld vir die onderwysers dien hoe om die lewensvaardigheidsprogram in die skool aan te bied.

Die bewuswordingsprogram het gestrek oor twee dae en is deur die loop van die jaar by elke skool in die distrik waar daar nie voorheen seksualiteitsopleiding was nie, aangebied. Die program is aangebied as 'n gesamentlike poging deur 'n span van 40 hulpverleners van die Departemente van Onderwys en Gesondheid, en verskeie welsynsorganisasies. Die navorsingspan was ook deel van die aanbieders. Die program is aangebied vir elke klas in die skool en die onderwysers en 'n verteenwoordiger van die ouergemeenskap - gekies deur die leerders - is genooi om die aanbieding saam met die leerders by te woon.

Die doel van die intervensie was om die hele skoolgemeenskap te betrek en geleentheid te gee om deel te word van 'n veranderingsproses. Hierdie intervensie sou dien as terugvoer in die sisteem wat die ewililibrium van die sisteem op drie vlakke kon versteur:

- Op mikrosistemiese of individuele vlak was die doel om individue te konfronteer met terugvoer oor die realiteite van die huidige situasie en hulle eie risikogedrag. In die intervensie is lewensvaardighede voorgehou as 'n moontlike alternatiewe manier om die situasie te hanteer (Paragraaf 2.2.4.4).
- Op mesosisteesvlak was die doel om onderwysers en ouers te betrek in die intervensie. Deur aanbiedingsvaardighede vir die onderwysers te modelleer, is gedragsalternatiewe vir die onderwysers voorgehou wat kon bydra tot die ontwikkeling van 'n gevoel van bevoegdheid om die program in die skool aan te bied.
- Op makrosisteesvlak, soos omskryf in Paragraaf 3.2.1.3, is verskeie sub-sisteme in die skool gekonfronteer met die realiteite rakende seksualiteit, MIV/VIGS en hoë risikogedrag van leerders. Na afloop van die bewuswordingsprogram is daar van elke skool verwag om 'n projekkomitee, genoem 'n "*Life skills steering committee*" te verkies, wat verantwoordelikheid kon aanvaar vir die ontwikkeling en implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardighedsprogram in die skool. Die komitee moes bestaan uit die opgeleide onderwyser wat die leiding sou neem, 'n verteenwoordiger van die onderwysers, die leerders en die ouergemeenskap. Daar is van die komitee verwag om 'n aksieplan vir MIV/VIGS-voorkoming vir die jaar aan die projekbestuur voor te lê. Die doel van die komitee was om die hele skoolgemeenskap by die implementering van die program te betrek en 'n kommunikasiekanaal tussen die projekbestuur en die skool daar te stel. Deur die leerders in die komitee te betrek is beoog om hulle te bemagtig om self aksie te neem, soos in die sosiale aksiemodel wat in Paragraaf 2.1.3.2 bespreek is. Die komitees sou kon bydra tot die ontwikkeling van die konteks waarin die skool as outonome sisteem na die terugvoering uit die bewuswordingsprogram, prosesse aktiveer om 'n veranderingsproses in die skool te fasiliteer.



Die navorsingspan het deel uitgemaak van die groep aanbieders van die bewuswordingsprogram. Dit is gedoen om as deelnemende waarnemers aan die proses deel te neem om die evaluering van die intervensie in die skole te vergemaklik.

#### 5.3.5.4 Evaluering van die implementeringsproses

In die vyf skole wat as gevallestudies gebruik is, is die implementeringsproses en veranderinge wat plaasvind vanuit die persepsie van verskeie rolspelers bestudeer. Mense is in voortdurende interaksie met mekaar en met die sosiale sisteme waarin hulle is. Hierdie interaksie word onderlê deur verskeie aspekte waarin die konstruksie van betekenis 'n belangrike rol speel. Vir intervensies om verandering te fasiliteer, is dit nodig om te verstaan hoe die onderskeie rolspelers hulle verhouding met mekaar verstaan, watter betekenis hulle aan die MIV/VIGS-epidemie en aan die intervensie heg en ook in watter mate 'n veranderingsproses in die skool plaasvind.

Om te verstaan watter betekenis die onderskeie rolspelers in die skoolgemeenskap aan die program heg en om moontlike verandering te monitor, is onderhoude met die opgeleide onderwysers wat die program in die skool koördineer en die skoolhoofde gevoer en fokusgroepe met die leerders en ander personeel gehou. In die ontleding kon die verskillende perspektiewe van die rolspelers met mekaar in verband gebring word en die konteks vanuit verskillende verwysingspunte leer ken word, waaruit 'n konstruksie van die geheelbeeld moontlik was (Paragraaf 5.2.3.2.2). Die evaluering is deur die navorser soos volg gepunktueer:

- 'n Prosevaluering is gedoen waarin daar gefokus is op die aktiwiteite wat as deel van die program geïmplementeer word, wat die houding en bydrae van die onderskeie rolspelers was en watter prosesse in die skoolsisteem die implementering van die program bevorder of benadeel het. Hierdie inligting is hoofsaaklik uit die onderhoude en die fokusgroepe gekry.
- In die uitkomsevaluering is veranderinge wat in die skool as sisteem plaasgevind het uit die perspektief van die onderskeie rolspelers, ondersoek. Verandering wat in die leerders se kennis, houding en gedragpatrone plaasgevind het, is ook ondersoek.

Hierdie evaluering is gedoen om as terugvoer in die proses van programimplementering gebruik te word en om die impak van die intervensies wat wel geïmplementeer is, te ondersoek.

Nadat die evalueringsprosedure deur die projektebestuur goedgekeur is, is dit met die skoolhoofde en onderwysers in die vyf skole bespreek en hulle insette is in die beplanning van die moniteringsproses gevra. By hierdie geleentheid is die terugvoer uit die situasie-ontleding met die skoolhoof en verantwoordelike onderwyser bespreek en voorstelle gemaak hoe hulle die inligting in hulle program in die skool kan gebruik. By die geleentheid is ook die afspraak vir die voer van onderhoude gemaak. Die onderhoude met die opgeleide onderwysers as programkoördineerders is deur die loop van die jaar gevoer, en die onderhoude met die skoolhoofde en fokusgroepbesprekings met die leerders en ander

onderwysers is aan die einde van die jaar net voor die eindeksamen gevoer waarin daar gereflekteer is oor die program van die jaar.

Die data-insamelingsmetodes wat gebruik is in die evalueringsproses word vervolgens bespreek.

#### 5.3.5.4.1 Onderhoude met die opgeleide onderwysers as programkoördineerders

'n Tweede onderhoud is met die opgeleide onderwysers wat die program in die vyf geselekteerde skole implementeer en koördineer, gevoer. Dit was bykans 'n jaar nadat hulle die opleiding deurloop het. In twee van die skole is die onderhoud gevoer met die span onderwysers wat saamgewerk het in die programimplementering, terwyl een onderwyser in die ander skole verantwoordelikheid daarvoor aanvaar het. Die onderhoud is tydens 'n pouse of direk na skool gevoer. Dit was die ervaring van die navorser dat die onderwysers die gesprek oor hulle frustrasies en in sommige gevalle, prestasies, verwelkom het en die ondersteuning wat hulle tydens die onderhoude gekry het, waardeur het.

Die onderhoudskedule wat as riglyn vir die gesprek gedien het, het die volgende vrae ingesluit:

- Hoe word die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram in die skool geïmplementeer?
- Wat is die houding van die skoolhoof, ouers, leerders en ander onderwysers teenoor die program?
- Wat is na jou mening die impak van die program in die skool?
- Watter hulpbronne is tot jou beskikking in die implementering van die program in die skool?
- Watter struikelblokke ervaar jy in die implementering van die program in die skool?
- Die lewensvaardigheidsprogram is nie 'n klaaruitgewerkte program wat net toegepas kan word nie. Daar word van jou verwag om 'n program te ontwikkel volgens die leerders se behoeftes. Hoe voel jy daaroor?
- Die gedagte om die program aan te bied het nie uit die skool ontstaan nie, maar is 'n opdrag van die Departement. Hoe raak dit die implementering van die program in die skool?

#### 5.3.5.4.2 Onderhoude met die skoolhoofde

In drie van die skole was dit moontlik om 'n onderhoud met die skoolhoof te voer oor die programimplementering. In een van die skole was die hoof vir 'n geruime tyd siek. In die ander skool kon die skoolhoof eers na ses maande tyd inruim om die onderhoud te voer, omdat die organisasie van die skool volgens hom nie tyd toegelaat het vir 'n 10 minute gesprek nie. Die onderhoude met die skoolhoofde is aan die einde van die jaar na afloop van die intervensies gevoer. Die onderhoudskedule wat as riglyn in die gesprek met die skoolhoofde gebruik is, was die volgende:

- Hoe voel u oor MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding in die skool?
- Hoe is die program vanjaar in u skool geïmplementeer?
- Watter struikelblokke word ervaar in die implementering van die program?

#### 5.3.5.4.3 Fokusgroepe met onderwysers

Fokusgroepe is met groepe onderwysers oor die implementering van die program in die skool gehou. Die koördinerende onderwyser is gevra om 20 onderwysers in elke skool te vra om aan die besprekings deel te neem in 'n sessie direk na skool. Die beskikbaarheid van die onderwysers was die enigste kriterium wat in die selektering gebruik is. Die skoolhoof en die opgeleide onderwysers is gevra om nie aan die besprekingsgroep deel te neem nie. Die fokusgroepe met onderwysers is aan die einde van die jaar gevoer, nadat die intervensies wat vir die jaar beplan was, reeds uitgevoer is. Die situasie het egter verskillend gerealiseer in die onderskeie skole:

- In skool 1 het 20 onderwysers in twee groepe, deelgeneem aan die bespreking.
- In skool 2 is daar geen bespreking met onderwysers gevoer nie. Nadat 'n afspraak op kort kennisgewing gekanselleer is, was dit nie weer moontlik om 'n groep onderwysers in dié skool georganiseer te kry nie. Dit is moontlik weens 'n besige program, maar kan ook weens gebrek aan belangstelling wees. Die moontlike scenarios word in die bespreking van die gevallestudie ondersoek (Paragraaf 6.4.2).
- In Skool 3 het bykans die hele personeel deelgeneem aan twee groepe, een met 13 lede en een met 10 lede. In hierdie skool was die Voorligtingonderwyser wel teenwoordig in die bespreking en was daar konflik en wedersydse beskuldigings wat dui op kommunikasieprobleme tussen die onderwysers oor die program.
- In Skool 4 is 'n fokusgroep gehou met 'n groep van agt onderwysers tydens 'n pouse.
- In Skool 5 was die Voorligtingonderwyser huiwerig om 'n vergadering met die onderwysers te reël. Die skoolhoof het uiteindelik na vyf vorige pogings om 'n afspraak te reël, die reëlings getref. 'n Groep van 10 onderwysers is in een groep direk na skool gesien.

Voor die gesprekke begin het, is daar informeel met die onderwysers gesels terwyl hulle verversings geniet het. Dit is gedoen in 'n poging om 'n ontspanne atmosfeer daar te stel en die onderwysers op hulle gemak te laat voel. Die volgende onderhoudskedule is as riglyn vir die gesprek gebruik.



Die Onderwysdepartement het 'n MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram geloods om in al die skole te implementeer:

- Hoe voel julle oor die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram in julle skool?
- Hoe is die program vanjaar in julle skool geïmplementeer? (Vra besonderhede).
- Watter verskille sien julle na die intervensies tydens hierdie jaar:
  - in die houding en gedrag van die leerders?
  - in die houding en gedrag van die onderwysers?
  - in die funksionering van die skool?
- Hoe kan julle as onderwysers bydra tot die voorkoming van VIGS in julle skool?
- In sekere skole is die implementering van die program maklik, in ander skole kan dit glad nie geïmplementeer word nie. (Onderboudvoerder vra een van die volgende vrae na aanleiding van die inligting uit die voorafgaande deel van die onderhoud):

Hoekom dink julle is dit maklik in julle skool? Watter hulpbronne het julle?

OF

Hoekom dink julle is dit moeilik in julle skool? Watter struikelblokke ervaar julle?

#### 5.3.5.4.4 Fokusgroepe met die leerders

Die koördinerende onderwyser is gevra om 20 leerders te organiseer wat kon deelneem aan twee fokusgroepe in die skool. Die versoek was dat vier leerders per graad gevra word en dat die leerders hul standpunt verbaal moes kon stel, ongeag wat die standpunt is. Die doel was om 'n heterogene groep leerders te kry wat verskeie standpunte kon stel. Die groep was nie noodwendig verteenwoordigend van al die menings in die skool nie.

Die leerders is ingedeel in twee groepe volgens hulle grade: 'n juniorgroep het bestaan uit die Graad 8 en 9 leerders en twee Graad 10 leerders. Die seniorgroep het bestaan uit Graad 11 en 12 leerders en die ander twee Graad 10 leerders. Die fokusgroepe is met die leerders gedurende skooltyd gehou in 'n lokaal wat deur die skool voorsien is. Voor die gesprek begin het, is informeel met die leerders gesels, terwyl verversings vir hulle uitgedeel is. Dit is gedoen in 'n poging om 'n ontspanne atmosfeer te skep en die leerders op hulle gemak te stel. Die volgende vrae is as riglyn vir die gesprek gebruik:

Daar was vanjaar 'n aantal aanbiedings in julle skool oor lewensvaardighede en VIGS-voorkoming.

Ons wil graag vir julle 'n paar vrae vra oor julle ervaring daarvan:

- Wat het vanjaar by julle skool gebeur rondom die tema lewensvaardighede en VIGS?
- Wat was julle ervaring van die bewuswordingsprogram wat deur die Onderwysdepartement by die



skool aangebied is? Wat het julle daaruit geleer?

- Buiten hierdie program, wat was julle ervaring van die ander programme wat in die skool aangebied is?
- Watter verskil in houding en gedrag kan julle agterkom in julle maats na die programme in julle skool?
- As julle gekies sou word in 'n komitee om 'n strategie te ontwikkel om die verspreiding van VIGS by leerders in julle skool te voorkom, wat sal 'n effektiewe strategie wees?

Al die fokusgroepe is gefasiliteer deur die navorsingspan wat bestaan het uit die navorser en vier navorsingsassistente. Die navorsingspan het bestaan uit twee blankes, twee swart persone en een Indiër en het daarom in terme van kulturele groepe, aangesluit by die deelnemers in die groepe. Die fasiliteerders het daarin geslaag om goeie kontak met die deelnemers in die groepe te maak en die atmosfeer in die groepe was gemaklik. Elke groep is gefasiliteer deur twee navorsingsassistente, een het die groepbespreking gefasiliteer en die ander een was verantwoordelik vir die bandopname, waarneming van die groepsinteraksies en neem van notas tydens die bespreking.

Al die onderhoude en fokusgroepbesprekings is op oudioband opgeneem en na afloop van die onderhoude is dit deur 'n navorsingsassistent getranskribeer.

#### 5.3.5.4.5 Die vraelys as meting van verandering

As deel van die uitkomsevaluering is die vraelys wat in die situasie-ontleding gebruik is (Paragraaf 5.3.6), as nameting aan die einde van die jaar - nege tot tien maande na die voormeting - deur dieselfde groep leerders ingevul. 'n Herhaalde metingsontwerp is dus in die evaluering gebruik met die doel om moontlike verandering wat oor hierdie periode plaasgevind het, te ondersoek. Daar word aanvaar dat die verandering wat moontlik voorgekom het nie noodwendig toegeskryf kan word aan 'n spesifieke intervensie nie (Hanson, 1995), maar dat dit hier eerder gaan om 'n gedragspatroon te probeer bepaal. Die doel van die herhaalde meting is om te ondersoek of daar wel verandering in die leerders se kennis, houdings en gedragpatrone in hierdie tydperk plaasgevind het en wat die aard en omvang van die verandering was. Hierdie data word saam met data uit die onderhoude geïnterpreteer om die moontlike veranderingsproses vanuit verskillende perspektiewe te bestudeer.

Tydens die afneem van die vraelys as nameting is dieselfde prosedure as in die situasie-ontleding gebruik (Paragraaf 5.3.5.2). Om die voor- en nametings aan mekaar te koppel, is die numeringstelsel weer gebruik. Elke leerder se koevert is aan hom teruggegee en die nommer wat aan die begin van die jaar daarin verseël is, moes uitgehaal word en weer as identifisering op die vraelys aangebring word. Hierdie stelsel van identifisering het meestal goed gewerk om die metings aan mekaar te koppel sonder om die



identiteit van die leerder bekend te maak. Daar het egter 'n aantal probleme soos foutiewe nommers voorgekom wat meegebring het dat 51 vraelyste nie in die verwerking ingesluit kon word nie. Daar was 745 leerders wat die nameting ingevul het. Weens afwesighede tydens die voor- en nameting was daar egter slegs 674 leerders wat die voor-en nameting ingevul het – hierdie vraelyste is in die ontleding gebruik. Van die afwesighede tydens die nameting was groepe Graad 12-leerders wat reeds besig was met studietyd voor die eindeksamen. Dit kon die resultate van die ondersoek beïnvloed, omdat 'n groot aantal van hierdie leerders reeds seksueel aktief was en hulle reaksie op die program insiggewend kon wees.

Die samestelling en ontwikkeling van die vraelys wat in die navorsing gebruik is, word vervolgens bespreek.

### **5.3.6 Die ontwikkeling van die vraelys**

Die ontwikkeling van die vraelys word hier bespreek hoewel dit nie chronologies hier inpas in die navorsingsproses nie. Die vraelys is ontwikkel voor die situasie-ontleding (Paragraaf 5.3.5.2) en die data van die situasie-ontleding is gebruik in die faktor- en itemontleding en berekening van die betroubaarheidskoeffisiënte van die sub-skale.

Die eerste stap in die ontwikkeling of samestelling van die vraelys was om besluite te neem oor duidelike uitkomstriteria in die evaluering van 'n MIV/VIGS-voorkomingsprogram (Cook *et al.*, 1985). Om programme op die korttermyn te evalueer kan intermedieë doelwitte gestel word in terme van meetbare biologiese, sielkundige of gedragsuitkomste wat verband hou met VIGS-voorkoming. Omdat MIV-toetsing van leerders as uitkomst criterium nie prakties of eties is nie, is gedrags- en sielkundige kriteria in die vraelys geëvalueer (Coyle *et al.*, 1991).

- **Gedragskriterium:** Die direkte monitering van hoë risikogedrag van leerders was nie moontlik in hierdie navorsing nie, daarom is daar staatgemaak op leerders se selfverslag oor hulle gedrag. In die vraelys kon 'n verteenwoordigende deel van die teikengroep betrek word, maar daar is min kontrole oor die geldigheid van die antwoorde van die leerders soos uiteengesit in Paragraaf 5.2.4.2.
- **Sielkundige kriterium:** Die bewustheid en kennis van MIV/VIGS en houding teenoor mense met MIV/VIGS, speel 'n rol in mense se gedrag. Hoewel daar nie 'n direkte verband tussen kennis, houding en gedrag is nie (Kelly, *et al.*, 1993; Lindegger & Wood, 1995), soos ook bespreek in Paragraaf 3.3.3.2, dui Coyle *et al.* (1991, p. 45) aan dat “behavioural change is unlikely to occur without knowledge and awareness of the AIDS problem and the means of HIV transmission”. Kushlick en Rapholo (1998) vind ook 'n betekenisvolle negatiewe verband tussen leerders se vlak van seksuele ervaring en hulle kennisvlakke. Dit beteken dat leerders met die meeste seksuele ervaring hiervolgens laer kennisvlakke as ander leerders met minder ervaring gehad het. Kennis en houding kan as voorvereistes vir gedragsverandering gesien word - daar is egter ander prosesse wat ook 'n rol speel in besluite oor gedrag. Ander sielkundige aspekte wat 'n rol in die voorkoms van hoë

risikogedrag kan speel, is onder andere die persoon se gevoel van persoonlike kontrole, selfbevoegdheid en psigiese welsyn (Bandura, 1992; Flisher *et al.*, 1996; Perkel *et al.*, 1991). Hierdie veranderlikes word ook in die meerderheid evaluasiestudies gemoniteer, soos uiteengesit in Paragraaf 3.3.4.

In die ontwikkeling van die vraelys is deurgaans aandag gegee aan die bevordering van die betroubaarheid en geldigheid van die moontlike data wat verkry word. 'n Aantal maatreëls soos voorgestel deur Miller *et al.* (1991), is ingebou in die vraelys:

- Die leerders wat die vraelys ingevul het, was 'n multi-kulturele groep leerders. Hoewel die verskillende kulturele agtergronde 'n rol kan speel in die navorsingsdata, is besluit om dieselfde vraelys vir die groep as geheel te gebruik en die data per skool te ontleed en nie per kulturele groep nie. Dit is gedoen omdat veranderlikes soos kennis en houding nie kultuur-spesifieke veranderlikes is nie. Dit is moontlik net die psigiese welsynskaal waarin kultuur 'n rol kan speel in die leerders se interpretasie en die vrae is hierin so gestel dat dit fokus op gedragsaspekte.
- Die vraelys is in Engels ingevul deur die hele groep leerders om 'n eenvormige vraelys in die multi-kulturele groep te gebruik. Hoewel Engels nie al die leerders se huistaal is nie, kry hulle reeds vir minstens vyf jaar onderrig deur Engels as medium. Hierdie leerders is almal afkomstig uit stedelike gebiede en is reeds in die hoërskool - aspekte wat bydra tot die akulturasieproses. Die taalgebruik is egter eenvoudig gehou in 'n poging om dit verstaanbaar te maak vir die teikengroep. Die taalgebruik is in 'n vooraftoetsing in 'n klein groepie leerders ondersoek. 'n Toetsafnemer wat die huistaal van die leerders kon praat was deurentyd teenwoordig tydens die afneem van die vraelys en het woorde wat die leerders nie verstaan nie, aan hulle verduidelik. Woorde soos "masturbation" en "promiscuity" is telkens verduidelik aangesien dit geblyk het dat dit woorde was wat hulle nie verstaan het nie.
- Omdat leerders maklik oor lang tye kan vergeet, is vrae oor gedrag net oor beperkte tye gevra, soos die afgelope 6 maande. Dit is 'n poging om meer akkurate inligting te kry.
- Die vraelys is ontwikkel uit 'n aantal bestaande vraelyste of skale wat reeds effektief in 'n multi-kulturele konteks gebruik is.
- Die vraelys is nie as enigste meetinstrument gebruik nie. Data kon vergelyk word met inligting uit die fokusgroepbesprekings.

Die vraelys het bestaan uit agt skale asook 'n aantal vrae oor hoë risikogedrag en biografiese gegewens. (Die vraelys word ingesluit in Bylae A en behels ook die monitering van leerders se dwelingebruik wat nie in hierdie studie ontleed is nie). Die motivering vir die insluiting van en ontwikkeling van elke skaal sal vervolgens bespreek word. Die statistiese ontledings is gedoen met die data uit die situasie-ontleding.

### 5.3.6.1 Biografiese gegewens

Die vraelys het begin met 'n aantal biografiese besonderhede van die leerders soos geslag, ouderdom, graad in die skool en huistaal. Hierdie inligting is gebruik om 'n beeld van die leerders te vorm.

### 5.3.6.2 Psigiese welsynskaal (Skaal 1)

Emosionele probleme van 'n persoon kan as interne prosesse 'n rol speel in die ontwikkeling van hoë risikogedrag. Konsepte soos selfkonsep, lokus van kontrole en selfbevoegdheid wat met psigiese welsyn verband hou, word in die literatuur as intrapsigiese faktore wat met die risiko vir MIV/VIGS geassosieer word, bespreek (Paragraaf 3.3.1). Lewensvaardigheidsopleiding is gerig op die aanleer van hanteringsvaardighede wat die persoon bewus kan maak van alternatiewe maniere om situasies te hanteer. Buigzaamheid in die hantering van lewensprobleme word ook geassosieer met geestesgesondheid en psigiese welsyn (Paragraaf 3.1.2). Die intervensie het beide 'n primêre en sekondêre voorkomingsdoelwit gehad. Indien die psigiese welsyn van leerders verhoog kan word, is daar die moontlikheid dat van die leerders hulle hoë risikogedrag mag verander en dat leerders wat nie reeds seksueel aktief is nie, verantwoordelike besluite oor hul toekomstige gedrag kan neem.

Om die impak van lewensvaardigheidsopleiding op die psigiese welsyn van die leerders te ondersoek, is 36 items wat die voorkoms van simptome van depressie, spanning, interpersoonlike en gesinsprobleme ondersoek, gebruik. Hierdie vrae is reeds gebruik in die ondersoeke waaraan multi-kulturele groepe deelgeneem het (Haasbroek, 1994; Makola, 2000; Visser, 1990). Hoewel psigiese welsyn kultureel-gedefinieer is, word die vrae in terme van gedrag en simptome gevra wat die leerders se interpretasie van die vraag verminder. In die ondersoek van Makola (2000) is die vraelys in Noord-Sotho vertaal en deur 'n groep van 145 laerskoolleerders ingevul. In 'n faktorontleding van die vraelys is vier faktore onttrek wat 33% van die variansie verklaar het. Die skale is soos volg benoem. Die aantal items per skaal en die Cronbach alfa betroubaarheidskoëffisiënte soos gevind in die studie van Makola (2000) word telkens aangedui:

- Emosionele labiliteit /stabiliteit (11 items met betroubaarheidskoëffisiënt van 0,79);
- Vrese/sekuriteit (6 items met betroubaarheidskoëffisiënt van 0,89);
- Ervaring van spanning (9 items met betroubaarheidskoëffisiënt van 0,72);
- Sosiale verhoudings (9 items met betroubaarheidskoëffisiënt van 0,52).

In die huidige ondersoek is die vrae in Engels beantwoord op 'n drie-punt skaal:

1= Ja, meestal; 2= Soms en 3= Nee selde.

Die 628 vraelyste uit die voormeting waarin hierdie skaal volledig ingevul is, is gebruik in 'n faktorontleding waarin die patrone wat moontlik onderliggend aan die items is, geïdentifiseer is. 'n Faktorontleding ondersoek die verhouding tussen veranderlikes en 'n klein aantal faktore word geïdentifiseer wat die verhouding tussen die veranderlikes onderlê. Faktorontleding behels drie stappe: die berekening van interkorrelasies tussen die veranderlikes, die onttrekking van inisiële faktore en die rotasie van faktore om 'n duidelik beeld van die faktore te kry (Tredoux & Pretorius, 1999).

In 'n hoofkomponentontleding is die BMDP-program gebruik en een, twee en drie faktore is onderskeidelik onttrek om die kombinasie te vind wat teoreties betekenisvol is. Skuins-as rotasies is gedoen en items met faktorladings laer as 0,25 is telkens weggelaat, omdat die lading nie as betekenisvol gesien word nie (Kerlinger & Lee, 2000). Daar is besluit om een faktor met 24 items te onttrek (eigenwaarde 5,43) wat 19% van die variansie verklaar het. Die items wat in die skaal ingesluit is en die faktorladings word in dalende volgorde in tabel 5.1 aangedui. Die items word in Engels gegee soos wat dit in die vraelys gebruik is.

Tabel 5.1 Faktorladings op psigiese welsynskaal

Item	Faktorlading
Do you wish that you were rather dead?	0,585
Do you think of ways to kill yourself?	0,577
Do you think of running away from home for good?	0,568
Do you feel that nobody loves you?	0,543
Do you feel sad?	0,525
Do you worry about many things?	0,481
Do you feel that people want to hurt you?	0,470
Does life seem without purpose?	0,457
Do you feel tired and not in the mood to do anything?	0,447
Do you have difficulty sleeping at night?	0,440
Do you feel that you cannot concentrate in class?	0,439
Do you feel that nobody understands you?	0,427
Do you feel lonely?	0,424
Do you find it difficult to talk to a teacher/parent about things that bother you?	0,409
Do you feel nobody ever listens to you?	0,403
Do you have many pains all over your body?	0,397
Do you have nightmares more than twice a week?	0,391
Do you feel like not eating?	0,377
Do you sometimes get so cross that you want to kill someone?	0,370
Do you forget what you have learnt when writing a test?	0,366
Would you like to change many things about yourself to like yourself more?	0,314
Are you ashamed of your body?	0,307
Do you think your parents/teachers expect too much of you?	0,283
Are your hands wet and sweaty?	0,278

Die Cronbach alfa-koeffisiënt waarmee die betroubaarheid van die vraelys bereken is, was 0,84 wat volgens Durrheim (1999) en Kerlinger en Lee (2000) 'n hoë betroubaarheid weerspieël.

'n Skaaltotaal kan vir die skaal gekry word deur die itemtellings bymekaar te tel. Die skaaltellings kan dus wissel tussen 24 en 72. 'n Lae telling dui op psigiese probleme, terwyl 'n hoë telling as psigiese gesondheid beskou kan word.

### 5.3.6.3 Skale waarin kennis en houding oor MIV/VIGS ondersoek word

Soos aangedui hierbo is kennis en 'n positiewe houding voorvereistes vir gedragsverandering. Daarom is dit nodig om kennis van en houding teenoor MIV/VIGS as uitkomstriteria te gebruik.

Die vrae wat gebruik is om leerders se kennis, houding en gedrag rakende MIV/VIGS te ondersoek, is ontwikkel uit die volgende vraelyste:

- 'n Vraelys ontwikkel deur die plaaslike verteenwoordigers van die Verenigde Volke se Kinderfonds (UNICEF) en die Departement van Gemeenskapsgesondheid van die Universiteit van Pretoria. Hierdie vraelys is ontwikkel vir die Nasionale Lewensvaardigheidsprojekkomitee om basislyninligting oor leerders se kennis, houdings en gedrag rakende VIGS te ondersoek (Swart, 1998). Van hierdie vrae is reeds gebruik deur Kushlick en Rapholo (1998) in 'n ondersoek onder 18 000 leerders in 600 sekondêre skole. Daar is egter nie statistiese gegewens oor die vraelys beskikbaar nie.
- 'n Vraelys wat ingesluit is in die Wêreldgesondheidsorganisasie se navorsingspakket (World Health Organization, 1990b).
- 'n Vraelys wat gebruik is in die evaluering van 'n VIGS-voorkomingsprogram (Visser, 1996).

Uit hierdie vraelyste is dié vrae gekies wat die belangrikste aspekte van die huidige kennis van MIV/VIGS ondersoek en nodig is om voorkomende maatreëls te tref. Vrae wat in vorige navorsing kon onderskei tussen leerders met goeie en swak kennis of positiewe en negatiewe houdings, is hier gebruik.

#### 5.3.6.3.1 Kennis van MIV/VIGS (Skaal 2)

Om leerders se kennis van MIV/VIGS te ondersoek, is 10 vrae in die skaal ingesluit. Die items is beantwoord op 'n 3-puntskaal: “Waar”, “Vals” en “Weet nie”, waarvan een van die antwoorde korrek is. Die response van leerders in die voormeting ( $n=873$ ) is gebruik in 'n itemontleding. In 'n itemontleding word ondersoek watter bydrae 'n item tot die skaaltotaal lewer. Itemontleding behels 'n prosedure waarin die som van die itemtellings met die totaalstelling vergelyk word. Items met hoë korrelasies kan hiervolgens onderskei tussen leerders met goeie en swak kennis, terwyl lae korrelasies kan aandui dat die item moontlik nie dieselfde konstruk as die res van die items meet nie (Kerlinger & Lee, 2000). In die itemontleding is die verkeerde antwoord en “weet nie”-repons saamgevoeg om 'n digotome skaal te vorm. Die Küder-Richardson (20)-betroubaarheidskoeffisiënt is bereken as 'n indeks van interne konsekwentheid - die mate waartoe die items in die skaal verband hou met mekaar. 'n Betroubaarheidsindeks van 0,70 word as aanvaarbare betroubaarheidskoeffisiënt beskou, hoewel koeffisiënte van 0,5 en 0,6 ook soms vir persoonlikheids- en houdingskale aanvaar word (Kanjee, 1999; Kerlinger & Lee, 2000). Die 10 items en die item-skaalkorrelasies word in tabel 5.2 weergegee. Die items word weer in Engels gegee soos gebruik in die vraelys.



Tabel 5.2 Kennis van VIGS

Items	Item-skaal korrelasie
A person can have HIV for many years without becoming ill of AIDS	0,26
HIV/AIDS can be spread by mosquitoes and other insects	0,26
Women can pass HIV on to their babies during pregnancy	0,17 **
A person can get HIV/AIDS by having sex with a person with HIV	0,17 **
A person will know immediately when he/she has contracted HIV/AIDS	0,39
A person who is HIV positive always shows signs of illness	0,29 *
A person can get HIV/AIDS by touching someone who has HIV/AIDS	0,24 **
Sores on genital parts are signs of HIV/AIDS	0,16 *
<b>Choose ONE TRUE statement from the four below:</b>  HIV/AIDS can be cured but the drugs are very expensive It is certain that within a year there will be a cure for HIV/AIDS At present HIV/AIDS cannot be cured Traditional healers can cure HIV/AIDS.	0,24
<b>Choose the ONE WAY you will know for certain that you have HIV/AIDS?</b>  Losing weight Feeling and looking ill Feeling depressed Having a blood test for HIV	0,23 **

\*Item te moeilik, meer as 60% leerders het antwoord verkeerd

\*\*Item te maklik, meer as 80% leerders het antwoord reg

Daar is bevind dat die itemkorrelasies met die skaaltelling relatief laag is. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat verskeie aspekte van die siekte in die onderskeie items geassesseer word en dit nie 'n enkelkonstruk is wat gemeet word nie. Die moeilikheidsgraad van die items speel ook 'n rol hierin. Van die items, soos dat VIGS oordraagbaar is deur seksuele kontak en vanaf ma na ongebore baba, is bekende feite wat meer as 80% van die leerders reg gehad het - die moeilikheidsgraad van die items is dus te laag. Hierdie items dra dus min by tot die onderskeiding tussen leerders met goeie en swak kennis. Ander items soos 'sere op genitale areas' en of daar sigbare tekens van VIGS is, is nie bekende feite vir hierdie groep nie (meer as 60% het die antwoord verkeerd), daarom is die moeilikheidswaarde van die item vir hierdie groep te hoog. Kerlinger en Lee (2000) beskou die moeilikheidsgraad van 'n item as goed as 50 tot 70% van die leerders die item reg beantwoord. Deels vanweë die verskil in die moeilikheidsgraad van die items, is die item-skaalkorrelasies laag. Dit is egter noodsaaklike kennis in die bekamping van die verspreiding van die virus en die skaal *as geheel* onderskei dan tussen die leerders met goeie en oppervlakkige kennis. 'n Hoë telling op die skaal dui op goeie kennis van MIV/VIGS.

Hierdie verskille in die moeilikheidsgraad van die items dui aan dat daar nie 'n reglynige verhouding tussen itemtellings en die totaalstelling is nie. Die Küder-Richardson (20)-betroubaarheidskoeffisiënt van die skaal is bereken as 0,550 met  $n=873$ . Hoewel die betroubaarheidskoeffisiënt nie hoog is nie (Kanjee, 1999; Kerlinger & Lee, 2000), is besluit om die skaal so te gebruik juis omdat dit aandui watter kennis die leerders reeds het en waar die leemtes in hulle kennis is. Die skaaltotaal is bereken deur die aantal regte antwoorde bymekaar te tel. Die skaal het dus 'n minimum van 0 en 'n maksimum van 10.

#### 5.3.6.3.2 Kennis oor beskermende gedrag teen MIV/VIGS (Skaal 3)

Uit vorige navorsing (Kushlick & Rapholo, 1998; Visser, 1996) is enkele vrae geneem waarmee leerders se kennis van beskermende gedrag ondersoek kan word. In hierdie skaal is 11 items ingesluit wat ook op 'n 3-puntskaal beantwoord is: “Goeie beskerming” / “Swak beskerming” / “Weet nie”. Vir die doel van die itemontleding is die “weet nie”-response saam met die verkeerde antwoord getel. Die Küder-Richardson (20)-betroubaarheidskoeffisiënt vir hierdie skaal is bereken as 0,594 met  $n=873$ . Die items in die skaal en die item-skaalkorrelasies uit die itemontleding word aangedui in Tabel 5.3. Die items word weer in Engels gegee soos wat dit in die vraelys gebruik is.

Tabel 5.3 Kennis van beskermende gedrag

Which of the following do you think is GOOD protection or BAD protection against HIV/AIDS?	Item-skaal korrelasies
Injections for prevention of pregnancy	0,30 *
Having sex only with school friends	0,29 **
Birth control pills	0,26
Not having sex/abstinence	0,35
Wearing gloves when giving first aid at the scene of an accident	0,26
Masturbation	0,18 *
Only hugging and kissing	0,26
Having sex only with healthy looking people	0,28
Sex with many partners but more than a month apart	0,34 **
Having one sexual partner who is not infected with HIV/AIDS and has no other sexual partners	0,24
Using a condom every time you have sex	0,06 **

\*Item te moeilik, meer as 60% leerders het antwoord verkeerd

\*\*Item te maklik, meer as 80% leerders het antwoord reg

Die item-skaalkorrelasies is weereens laag wat kan aandui dat dit nie 'n enkelkonstruk is wat gemeet word nie, maar verskillende aspekte van beskermende gedrag waarvan sekere aspekte bekend is en sekere nie

so bekend is nie. Die verskil in moeilikheidsgraad van die items speel 'n rol in die lae item-skaalkorrelasies en relatief lae betroubaarheidskoeffisiënt.

Die skaaltelling is bereken deur die aantal korrekte response bymekaar te tel. Die minimum van die skaal was nul en die maksimumtelling was elf. 'n Hoë telling op hierdie skaal dui op goeie kennis van beskermende gedrag.

#### 5.3.6.3.3 Houding teenoor MIV/VIGS (Skaal 4)

Vier vrae is in die vraelys ingesluit om leerders se houding teenoor MIV/VIGS en persone wat MIV/VIGS het, te ondersoek. Uit vorige navorsing (Visser, 1996) het geblyk dat hierdie items binne die ervaringswêreld van die leerders val en hulle houding daarin weerspieël word. Die vrae is beantwoord op 'n drie-punt skaal: "Stem saam" / "Stem nie saam nie" / "Weet nie". Die "weet nie"-respons is vir die doel van itemontleding saamgetel by die "Stem nie saam nie"-respons om 'n digotome skaal te vorm. Hierdie skaal van 4 items het 'n Küder-Richardson (20)-betroubaarheidskoeffisiënt van 0,667 opgelewer wat meer aanvaarbaar is (Durrheim, 1999). Hierdie items hou dalk meer met mekaar verband as die items in die vorige skale. Die items en die item-skaalkorrelasies uit die itemontleding is in tabel 5.4 saamgevat.

Tabel 5.4 Houding teenoor mense met MIV/VIGS

Items	Item-skaal korrelasie
It would be all right for me to be in the same classroom with someone with AIDS	0,49
I would feel comfortable hugging a close friend who has AIDS	0,44
I would remain friends with someone who finds out that he/she has HIV/AIDS	0,50
A person can care for a family member with HIV/AIDS without getting the virus	0,37

Die skaaltelling word bereken deur die tellings op die items waarop 'n "stem saam"-respons gegee is, bymekaar te tel in 'n skaal wat wissel van nul tot vier. 'n Hoë telling dui op 'n positiewe houding.

#### 5.3.6.3.4 Houding teenoor kondome (Skaal 5)

Die leerders se houding teenoor kondome is ondersoek deur sewe vrae oor die algemene houding teenoor kondome, die gebruik en die verkryging daarvan. Die items is beantwoord op 'n drie-punt skaal: "Stem saam" / "Stem nie saam nie" / "Weet nie" en die response is weer eens saamgevoeg om 'n digotome skaal te vorm. Die items en die item-skaalkorrelasies uit die itemontleding word in tabel 5.5 uiteengesit.

Van die items het laag gekorreleer met die totaalstelling. Die term "promiskuiteit" was onbekend vir 'n groot aantal leerders al is dit in die klas verduidelik - 41% van die leerders het aangedui dat hulle "nie weet nie". Leerders (45%) het ook aangedui dat hulle nie weet wat die kondoomgebruik van hulle vriende

Tabel 5.5 Houding teenoor kondome

Items	Item-skaal korrelasie
Condoms promote promiscuity (omgedraai)	0,13 *
Using a condom is good because it means that you care about your partner	0,42
Condom use is bad because it decreases the physical pleasure (omgedraai)	0,30
I would feel comfortable going to the chemist or clinic to ask for condoms	0,28
It is easy for me to obtain condoms	0,30
My school friends use condoms when having sex	0,17 *
I will refuse sex if my partner does not want to use a condom	0,17 *

\* Hoë "weet nie"-respons

was nie - vandaar die lae item-skaalkorrelasies. Die item "I will refuse sex if my partner does not want to use a condom" korreleer moontlik laag, omdat die item moontlik ook 'n gedragskomponent insluit en nie net 'n houding nie. Die Küder-Richardson (20)-betroubaarheidskoeffisiënt is bereken as 0,508 vir hierdie skaal, wat ook relatief laag is (Kerlinger & Lee, 2000). Dit wil voorkom asof die algemene houding teenoor kondome en die verkryging daarvan twee aparte konstruksies kan vorm.

Die skaaltelling word bereken deur die totale aantal "Stem saam"-response bymekaar te tel. Die skaal wissel dan van nul tot sewe. 'n Hoë telling op die skaal kan geïnterpreteer word as 'n positiewe algemene houding teenoor kondome.

#### 5.3.6.3.5 Persoonlike kontrole (Skaal 6)

Benewens kennis en houding is 'n persoon se vaardighede om 'n situasie te hanteer en gevoel van bevoegdheid en beheer belangrike aspekte in die voorkoming van hoë risikogedrag (Bandura, 1989; 1992). Hierdie vaardighede verwys na die intrapsigiese en interpersoonlike prosesse wat verband hou met die risiko om MIV/VIGS op te doen (Paragraaf 3.3.1). Die lewensvaardigheidsprogram is onder andere daarop gerig om die leerders se vaardighede en gevoel van bevoegdheid in 'n verhouding te verhoog.

In hierdie skaal word nege items ingesluit uit die UNICEF/Departement van Gemeenskapsgesondheid - vraelys soos weergegee in Swart (1998). Die items ondersoek die leerder se gevoel oor en hantering van risikosituasies en word beantwoord op 'n drie-punt skaal: "Stem saam" / "Stem nie saam nie" / "Weet nie". Die "weet nie"-respons is weer by die respons wat dui op nie-kontrole getel om 'n digotome skaal te vorm. Die items en die item-skaal-korrelasies uit die itemontleding word in tabel 5.6 aangedui.

Tabel 5.6 Persoonlike kontrole skaal

Items	Item-skaal korrelasie
I am not at risk of contracting HIV/AIDS	0,27
I feel I have the ability to cope with difficult situations such as refusing drugs and alcohol	0,45
I decide for myself what is right and what is wrong even if my friends do not agree with me	0,42
A person does not have to feel bad about delaying or refusing sex	0,48
I am able to refuse to have sex when I am not ready, even if it is with someone I really love	0,45
I cannot have a boy/girlfriend and not have sex with him/her (omgedraai)	0,28
If I decide to have sex, I will be able to convince my partner to use a condom	0,38
Women have the right to refuse sex	0,49
Do you think you will be able to insist on using a condom the next time you have sexual intercourse?	0,27

Die individuele items se korrelasie met die skaaltotaal het gewissel tussen 0,27 en 0,49. Daar was vyf items wat korrelasies groter as 0,4 getoon het wat as 'n redelike korrelasie beskou kan word. Daar was ook 'n aantal items waarvan die korrelasies laag was, wat daarop kan dui daar verskillende aspekte van selfkontrole en selfgeldig deur die onderskeie vrae gemeet word. Die Küder-Richardson (20)-betroubaarheidskoeffisiënt van die skaal is egter redelik hoog, naamlik 0,708 (Durrheim, 1999).

Die skaaltelling word bereken deur die aantal reponse wat dui op hoë bevoegdheid bymekaar te tel. (Die minimum en maksimum skaaltellings wissel van nul tot nege). 'n Hoë telling op die skaal kan geïnterpreteer word as 'n gevoel van persoonlike kontrole en bevoegdheid in moeilik situasies. Die verwagting was dat leerders wat lewensvaardighede aanleer, se gevoel van persoonlike kontrole, selfvertroue en bemagtiging kan verhoog.

#### 5.3.6.4 Skoolklimaat

'n Voorwaarde vir effektiewe lewensvaardighedsopleiding in die skool is 'n vertrouensverhouding tussen onderwysers en leerders (Swart, 1998) en die strukturering van die skoolprogram dat die program deel van die kurrikulum kan vorm. Dit impliseer dat die organisasie en struktuur van skool as sisteem sodanig is dat die implementering van die program bevorder word. As die program effektief geïmplementeer word, is daar 'n moontlikheid dat daar groter klem op die verhouding tussen onderwysers en leerders gelê kan word en dat die psigiese welsyn en behoeftes van die leerders groter prioriteit in die



skoolgemeenskap kan word. Dit kan moontlik bydra tot 'n verandering in die leerders se ervaring van die skoolklimaat - een van die kritiese elemente in die assessering van 'n organisasie (Trickett *et al.*, 1972).

In die sosiale ekologie word die kollektiewe persepsie van die omgewing gebruik om die konteks te beskryf (Trickett, 1978). In hierdie navorsing word Trickett en Moos se konseptualisering en meting van sosiale klimaat in die skoolomgewing (Moos & Trickett, 1987; Trickett & Moos, 1973) as uitgangspunt gebruik in die ontwikkeling van 'n skaal waarmee skoolklimaat ondersoek kan word. Die psigo-sosiale omgewing van die skool word volgens Trickett en Moos (1973) gesien as 'n dinamiese sosiale sisteem waarin daar verskeie interaksiepatrone is soos die onderwyser-leerder interaksie en die leerder-leerder interaksie wat 'n mediërende rol speel in die ontwikkeling van die leerders.

Die sosiale klimaat-vraelys van Moos en Trickett (1987) is reeds in 'n verskeidenheid ondersoekte gebruik. In die navorsing van Trickett en Moos (1974) is gevind dat leerders in klasse waar daar 'n persoonlike verhouding tussen die onderwysers en leerders is, hoë leerderbetrokkenheid en duidelike orde en organisasie ervaar het. Dit is hiervolgens die verhouding tussen die leerder en onderwyser wat bydra tot die ontwikkeling van 'n konteks waarin leer en persoonlike ontwikkeling moontlik is. Leerders toon 'n positiewe houding teenoor klasse met hoë ondersteuning (kohesie, affiliasie en deelname) en wat as georganiseerd gesien word (Haladyna, Olsen & Shaughnessy, 1982; Moos & Trickett, 1987). Hierdie vraelys is ook gebruik in die evaluering van 'n portuurgebaseerde VIGS-voorligtingsprogram (Ozer, Weinstein, Maslach & Siegel, 1997). Hulle bevind dat die portuuropleidingskonteks wat as georganiseerd waargeneem word en waar leerders positiewe agting vir die portuurgroepopleier het, bydra tot die grootste verandering in risikogedrag.

Trickett (1978) dui aan dat die onderskeie skale van die vraelys interne betrouheidskoëffisiënte van 0,67 tot 0,86 toon en dat daar verskeie ondersoekte gedoen is waarin die geldigheid van die meting aangedui is.

Uit die nege dimensies wat Trickett en Moos (1973) identifiseer om klaskamerklimaat te assesseer, is vier dimensies gekies wat in hierdie navorsing relevant kan wees, naamlik:

- **Leerderbetrokkenheid:** die mate waartoe die leerders deelneem in die klas en belangstelling toon en onderwys as waardevol ervaar.
- **Affiliasie tussen leerders:** die mate waartoe leerders met mekaar saamwerk en mekaar in die klas leer ken en help.
- **Onderwyser-ondersteuning:** die mate waarin die onderwysers persoonlike belangstelling in die leerder openbaar.
- **Orde en organisasie:** Die mate van handhawing van orde en organisasie in die klas wat bydra tot effektiewe onderrig.

Die eerste drie dimensies hou verband met die interpersoonlike dimensie in die skool wat vlakke van betrokkenheid en ondersteuning in die skool insluit, terwyl die vierde dimensie as 'n sisteemhandhawende

funksie beskryf word, wat fokus op die struktuur en organisasie in die skool. Die vraelys van Moos en Trickett (1987) kon egter nie betyds bekom word nie, daarom is items opgestel wat die bepaalde dimensies kan meet. Agtien items is opgestel om die vier areas van algemene skoolklimaat te ondersoek. 'n Verdere tien items is opgestel om dieselfde dimensies van die leerders se ervaring van die Voorligtingklas, waarin die lewensvaardigheidsopleiding na verwagting meestal sou plaasvind, te ondersoek. Die vrae is beantwoord op 'n vyf-punt skaal waar 1 "Stem sterk saam" en 5 "Stem glad nie saam nie" beteken.

Nadat die vraelys toegepas is tydens die situasie-ontleding, is 'n hoofkomponentontleding met 'n skuins-as rotasie met behulp van die BMDP-program uitgevoer. Dit is gedoen om te bepaal watter konstruksie onderliggend aan die vraelys, gemeet word. Die data van 683 leerders uit die situasie-ontleding wat volledig ingevul en bruikbaar was, is in die ontleding gebruik. Honderd en negentig vraelyste het ontbrekende items gehad en moes daarom uitgelaat word uit die berekenings. In die ontleding van die 28 items is twee, drie en vier faktore onttrek om die kombinasie te vind wat teoreties betekenisvol is. Items wat affiliasie tussen leerders ondersoek, het nie verband gehou met die items wat skoolklimaat aandui nie, en is daarom weggelaat uit die statistiese ontleding. Trickett en Moos (1974) het ook gevind dat leerder-leerder affiliasie nie verband hou met leerders se tevredenheid in die skool en die mate waarin leer plaasvind nie. Die item "We get too much work to do" het ook 'n nie-beduidende faktorlading getoon en is weggelaat uit die skaal (Kerlinger & Lee, 2000).

Daar is besluit om twee faktore te onttrek, waarvolgens 29% van die variansie verklaar word. Die items in faktor I hou verband met die ervaring van die algemene skoolklimaat, terwyl items in faktor II veral verband hou met die ervaring in die Voorligtingklas. Die items wat deel uitmaak van die twee faktore en die onderskeie faktorladings, word in tabel 5.8 aangedui. Die items word nie in terme van dalende faktorlading gegee nie, maar die items uit die onderskeie subskale word saamgegroepeer. Die sub-skale is egter nie as onderliggende faktore in die faktorontleding aangedui nie, en kan daarom nie in die ontleding gebruik word nie.

In 'n itemontleding waarin die korrelasie van die item en die totaalstelling van die skaal ondersoek is, is gevind dat die item-skaalkorrelasies wissel tussen 0,34 en 0,71 en dat die Cronbach alfa-koeffisiënte van die twee skale onderskeidelik 0,84 en 0,83 was. Die betroubaarheid van die skale word as aanvaarbaar beskou (Durrheim, 1999; Kerlinger & Lee, 2000). In tabel 5.7 word die itemkorrelasies tussen die item en die skaaltotaal ook gegee. Die items word in Engels gegee soos dit in die vraelys verskyn.

Die Skoolklimaatskaal (Skaal 7) het bestaan uit 13 items en die Klimaat van die Voorligtingklasskaal (Skaal 8) uit 10 items. Die skaaltellings is bereken deur die itemtellings bymekaar te tel. Lae tellings op beide skale dui op die ervaring van 'n positiewe klimaat in die skool en in die Voorligtingklas, terwyl hoë tellings dui op 'n negatiewe klimaat.

Tabel 5.7 Faktorladings en item-skaalkorrelasies ten opsigte van skoolklimaat

Item	Faktor 1: Skoolklimaat		Faktor 2: Klimaat in Voorligtingklas	
	Faktorlading (n=683)	Item-skaal korrelasie (n=852)	Faktorlading (n=683)	Item-skaal korrelasie (n=843)
I like being in this school	0,479	0,61		
The school is well organised	0,476	0,59		
The school has a positive atmosphere	0,293	0,43		
I know what is expected of me in the school	0,327	0,52		
Teachers do not respect learners (omgedraai)	0,535	0,54		
Teachers don't treat learners well (omgedraai)	0,530	0,49		
Teachers are interested in the learners	0,507	0,56		
Teachers in this school care about learners	0,687	0,71		
The teachers go out of their way to help learners	0,389	0,54		
I get a good education in the school	0,571	0,69		
This school prepares me for my future career	0,466	0,63		
What we learn in school is of no practical use (omgedraai)	0,329	0,34		
I learn valuable lessons in school	0,381	0,51		
<b>In the guidance class in my school:</b>				
Activities are carefully planned			0,646	0,63
The teacher is interested in each of us			0,515	0,66
Classes are orderly			0,486	0,55
I will be able to discuss a personal problem with the teacher			0,398	0,56
Learners show interest in the activities of the class			0,785	0,67
Learners get acquainted and learn more about each other			0,494	0,58
Learners participate in the class discussions/ activities			0,462	0,54
Learners work together and help each other			0,444	0,48
We learn things of practical value for me			0,319	0,42
We do not really learn anything (omgedraai) *	0,267			0,39
	Betroubaarheid 0,844		Betroubaarheid 0,833	

\* Hoewel die item volgens die faktorontleding deel vorm van faktor I, hoort dit konseptueel in faktor II

### 5.3.6.5 Gedragmetings

In die vraelys is daar ook enkele vroe ingesluit wat nie deel van die skale gevorm het nie. Hierdie items het hoofsaaklik gedragsaspekte ondersoek en word as kategorieese data hanteer. Die volgende items uit die vraelys is in hierdie navorsing gebruik:

Items wat met **psigiese welsyn** en **emosionele ondersteuningsisteme** verband hou:



- Are you most of the time a happy or unhappy person?
- If you have a personal problem is there someone you can talk to?

Items waarin **seksuele gedrag** ondersoek word, is die volgende en is beantwoord op 'n drie-puntskaal (Ja/ Nee / Weet nie):

- Have you ever had sexual intercourse?
- How many of your friends have sexual intercourse? (Most / Some / None) (Meet waargenome portuurgroepgedrag)
- Did you have sexual intercourse with more than one partner during the past 6 months?
- Did you and your partner use a condom the last time you had sexual intercourse?
- How many times have you been pregnant or been responsible for someone falling pregnant?
- How old were you when you had sexual intercourse for the first time?

Die gedragsvrae is elk op sy eie gebruik as data op die kategorieese vlak om die voorkoms van risikogedrag en moontlike verandering na die intervensie te ondersoek.

## 5.4 DATA-ONTLEDING

Na afloop van die data-insameling in elke fase van die ondersoek, is die data ontleed en terugvoering is aan die projekbestuur gegee. Die metode van data-ontleding word vervolgens bespreek.

### 5.4.1 Inhoudsontleding van die onderhoude en fokusgroepe

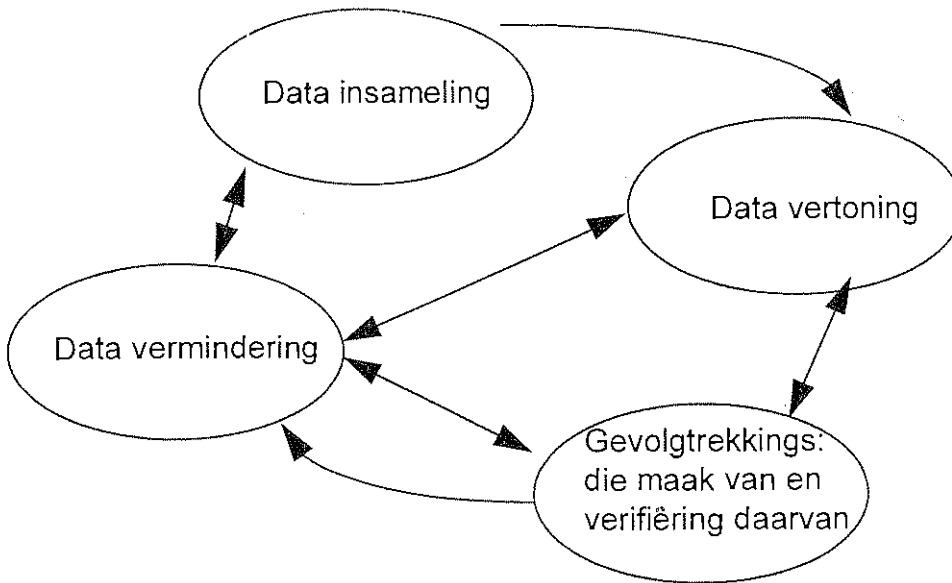
"Data analysis models are tools for trying to reveal the patterns of organization in the samples of variables, occasions and persons included in the study" (Ford & Lerner, 1992, p. 220). Die hele proses van data-insameling en data-ontleding kan gesien word as 'n konstruksie van betekenis op verskeie vlakke. Die data wat uit die onderhoude gekry word, is die respondent se konstruksies van die realiteit en nie "rou" data of die werklike gebeure nie (Fiedeldey, 1995). In die onderhoudsituasie reageer die respondent ook op 'n selektiewe metode op die vrae van die navorser. Die navorser kry dus toegang tot 'n geselekteerde konstruksie van die individu se ervaring. Die navorser vorm deel van die interaksieproses deur te luister en te verstaan en dra op hierdie wyse by tot die vorming van mede-konstruksies in die verhouding tussen die navorser en die respondente. In die proses van ontleding van die data vind verdere sistematiese transformasies plaas waarin die navorser en die data in interaksie tree en hieruit word nuwe betekenis gevorm.

Die navorsingsstelsel, bestaande uit die navorser, die data en die ontwikkelende teorie, is in 'n proses van ontwikkeling: “For a wholes approach this can be seen as a constant co-emergent feedback process between data and models. Within a wholes approach the two are as inseparable as parts from a whole, the notion that founds the approach” (Hanson, 1995, p. 131). In hierdie proses word die navorsingsdata omvorm en 'n herkonstruksie daarvan gemaak.

Volgens Miles en Huberman (1994) verloop data-ontleding in drie gelyklopende prosesse wat 'n interaktiewe siklusse vorm. 'n Skematiese voorstelling van die proses word in figuur 5.3 gegee.

- Datavermindering behels die proses van afgrensing van die navorsing en die data wat verkry word. Dit word deurentyd in die navorsingsproses gedoen. Dit sluit in: die selektering van deelnemers en besluite oor metodes van data-insameling, die vereenvoudiging, opsomming, kodering en indeel van data volgens bepaalde temas. Datavermindering vorm deel van die data-ontleding, want die navorser neem besluite oor wat relevant is en hoe data georganiseer en gegroepeer kan word om betekenis daaraan te kan gee.
- Data-voorstelling behels die organisering en kompakte samevatting of visuele en sistematiese voorstelling van die data uit die bladsye en bladsye teks en aantekeninge. Groot hoeveelhede teks is moeilik om te ontleed, want dit is nie georden nie en dit is moeilik om 'n geheelbeeld daaruit te vorm. Voorstellings soos matrikse, grafieke, tabelle en netwerke is meer toeganklik en kan so georganiseer word dat vergelykings moontlik is en patrone en temas duidelik word. Ook in die ontwikkeling van data-voorstellings word betekenis aan die data gegee.
- Die maak van gevolgtrekkings en verifiëring van data is ook 'n proses wat reeds vanaf die begin van die data-insameling plaasvind. Dit behels die navorser se pogings om betekenis te probeer verstaan en om reëlmatighede, patrone en verduidelikings te identifiseer. Na elke onderhoud reflekteer die navorser oor wat in die situasie gebeur het en bou sodoende 'n verwysingsraamwerk op oor prosesse en patrone ter sprake en toets telkens die idees uit of voeg nog moontlikhede by in verdere onderhoude. Deur die hele proses word afleidings gemaak, verklarings gegee en moontlike verbande getrek, deurentyd met 'n openheid vir nuwe idees. Die geldigheid van die bevindings kan geverifieer word deur byvoorbeeld kollegas in die verifiëring van die gevolgtrekkings te betrek of om terugvoer van die deelnemers oor die gepastheid en kredietwaardigheid van die bevinding te kry. Dit sal in Paragraaf 5.4.1.2 bespreek word.



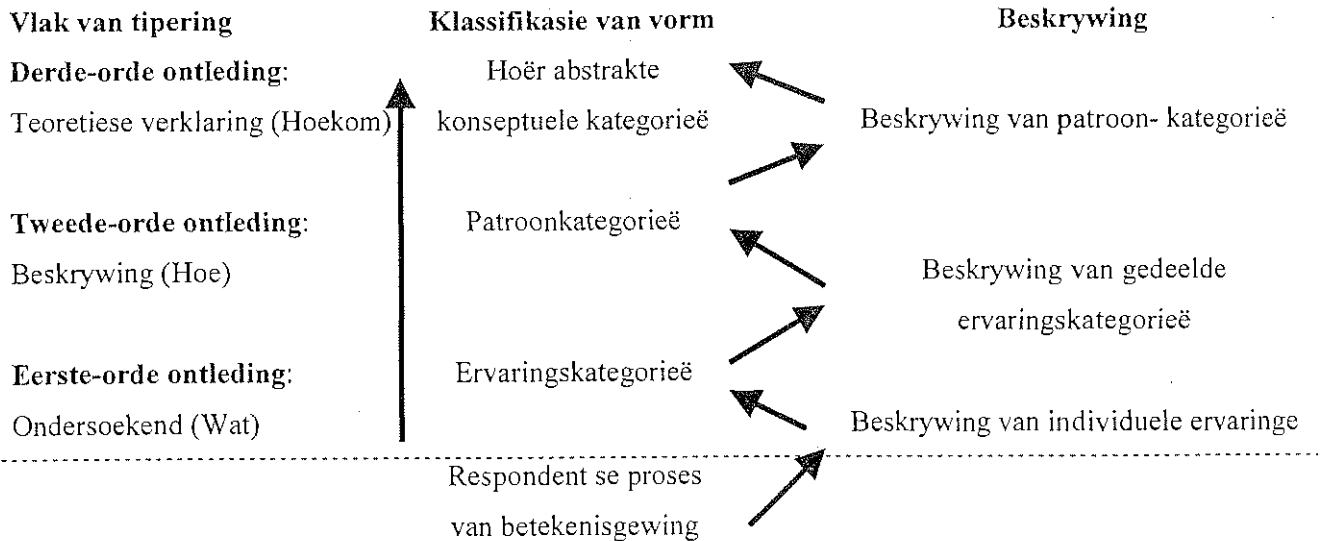


Figuur 5.3 Voorstelling van die data-ontledingsproses (Miles & Huberman, 1994, p. 12)

#### 5.4.1.1 Die proses van data-ontleding

Na die data-insamelingsproses is die oudiobande van die onderhoud en fokusgroepe woord vir woord getranskribeer deur 'n navorsingsassistent. Die onderhoudvoerders het na afloop van elke onderhoud aantekeninge gemaak oor die verloop van die onderhoud of fokusgroep, hulle ervaring van die klimaat en interaksie in die groepe. Hierdie ervaring van die navorsers gee 'n aanduiding van die konteks waarin dinge gesê word, die intensiteit waarmee dit gesê word en in reaksie waarop dit gebeur. Die konteks speel 'n belangrike rol in die interpretering van betekenis want "it is important to have the full meaning, because words and sentences can be very empty and stark if they don't have the full atmosphere and context in which they were said" (Marshall, 1981, p. 396). Hierdie veldnotas en aantekeninge is geïntegreer met die transkripsies om 'n volledige teks vir elke onderhoud of fokusgroep te kry.

Die proses van data-ontleding kan beskryf word as data-transformasie: "We can speak of data transformation as information is condensed, clustered, sorted and linked over time" (Miles & Huberman, 1994, p. 91). Hierdie proses van herkonstruksie kan gedoen word in die vorm van drie vlakke van ontleding wat voorgestel kan word in terme van die vlakke van logiese tipering soos beskryf deur Bateson (Fiedeldey, 1995; Fiedeldey *et al.*, 1998; Miles & Huberman, 1994). In figuur 5.4 word 'n voorstelling van die vlakke van ontleding gegee.



Figuur 5.4 Vlakke van data-ontleding

In die data-ontleding is daar 'n wisselwerking tussen die beskrywing en die kategorisering van die beskrywings in die proses van data-transformering. Keeney (1983, p. 46) beskryf die klassifisering van data-ontleding as:

"... skeletons of symbolic relations onto which descriptions may be structured. These skeletons provide a sort of connective tissue, that enables us to link or relate diverse descriptions of process."

In die proses van ordening van data in 'n netwerk van simboliese verhoudings ontwikkel nuwe betekenis. Die onderskeie vlakke van data-ontleding en hoe dit in die ondersoek gerealiseer het, word vervolgens bespreek.

#### 5.4.1.1.1 Eerste-orde ontleding: Identifiseer temas uit ervarings

In hierdie vlak van ontleding word die respondent se ervarings en gedrag bestudeer met die doel om temas te identifiseer binne elke onderhoud, maar ook tussen die verskillende onderhoude (Miles & Huberman, 1994). Die temas beskryf die ervarings vanuit die respondent se verwysingsraamwerk soos gepuntueer deur die navorser. Dit is met ander woorde die navorser se konstruksie van die deelnemers se konstruksies. Deur hierdie proses van fragmentering van die data, word die navorser in staat gestel om reëlmatighede en vergelykbare inligting vanuit die verskillende kontekste te kry (Straus & Corbin, 1990).

As deel van die eerste-orde ontleding van die data uit fase 1 en fase 2 van die ondersoek, is die volgende stappe gevolg:

- In die ontleding van fase 1 se onderhoude met onderwysers is die data uit die onderhoude herhaaldelik deurgelees om 'n geheelbeeld van die onderwysers se ervarings te kry. Daarna is temas uit die onderwysers se ervarings geïdentifiseer, eers per onderhoud (binnegeval ontleding) en daarna is gemeenskaplike temas in die ervarings van die onderwysers in verskillende skole geïdentifiseer (tussen-gevalle ontleding). Die temas is georganiseer in verbandhoudende eenhede. Hierdie temas is

opgesom in 'n konseptuele matriks waarin die onderskeie temas per skool weergegee is en vergelykings tussen die skole getref kon word.

- In die ontleding van die onderhoude en fokusgroepe wat deel uitgemaak het van die gevallestudies in fase 2 van die ondersoek, is temas geïdentifiseer uit die ervarings van die onderskeie rolspelers. Hierdie ontleding is per skool gedoen met die doel om elke skool as konteks in eie reg te verstaan. Temas is eers geïdentifiseer vir elke onderhoud of fokusgroep apart. Daarna is gemeenskaplike temas wat voorgekom het by al die rolspelers, geïdentifiseer. Dit is in die vorm van 'n matriks voorgestel waarin elke rolspeler se persepsie oor die tema aangedui is (tema in terme van rolspeler). Hierdie matriks word aangeheg in Bylae B. Hierdie matriks het die navorser in staat gestel om die ervarings van die onderskeie rolspelers met mekaar te vergelyk. Hieruit is 'n integrasie gemaak van die onderskeie rolspelers se perspektiewe ten opsigte van die gemeenskaplike temas en kon 'n geheelbeeld ontwikkel van die interaksiepatrone in elk van die skole.

#### 5.4.1.1.2 Tweede-orde ontleding: Identifiseer patrone

Hierdie vlak van ontleding behels die herkonstruksie van die deelnemers se konstruksies in terme van die navorser se konseptuele raamwerk. Die temas uit die eerste-orde ontleding word in hierdie vlak van ontleding met mekaar in verband gebring, patrone geïdentifiseer en verstaan in terme van die manier waarop dit verband hou met die groter geheel. 'n Konseptuele beskrywing word gegee van die patrone wat waargeneem word.

In die tweede-orde ontleding in hierdie navorsing is die volgende ontledings gedoen:

- Temas is met mekaar in verband gebring en verhoudings en patrone tussen die temas is geïdentifiseer deur groeperinge en teenstrydighede te ondersoek. Patrone van verandering en leer is geïdentifiseer.
- In die ontleding van die gevallestudies is patrone in die interaksieprosesse in die onderskeie skole geïdentifiseer. Uit die onderskeie perspektiewe kon die interaksiepatrone gekonstrueer word (Keeney, 1983). Hieruit kon ooreenkomste en verskille tussen prosesse in die onderskeie skole geïdentifiseer word.

#### 5.4.1.1.3 Derde-orde ontleding: Konseptuele kategorisering

Hierdie vlak van ontleding behels die identifisering van patrone van die patrone van die ervaringstemas. Die patrone wat tydens tweede-orde ontleding geïdentifiseer is, word nou deur die navorser in verband gebring om 'n patroon in die patrone te sien wat verband hou met die essensie van die verskynsel. Byvoorbeeld, dit word waargeneem dat daar 'n patroon in die veranderingspatroon van leerders is, naamlik dat hulle nie hulle gedrag verander nie en dat dit konteksgebonde is. Ontleding vind plaas op hoër-wordende vlakke van abstraksie en die navorser se epistemologiese raamwerk speel 'n rol in die transformering van die data. Derde-orde ontleding kan gegroepeer word in konseptuele kategorieë wat die navorser se sistematiese puntuasie van die fenomeen verteenwoordig (Fiedeldey, 1995). In die navorsing is dit gedoen deur die bevindinge in terme van die teoretiese raamwerk te integreer en te verduidelik.

#### 5.4.1.2 Verifiëring en kredietwaardigheid van die bevindinge

In kwalitatiewe data-ontleding is daar veelvuldige bronne van ontledingsydigheid wat die geloofwaardigheid van die bevindings kan benadeel. Die geloofwaardigheid van kwalitatiewe navorsing is volgens Reason en Rowan (1981) nie slegs geleë in die metode wat gebruik word nie, maar in die vaardighede en sensitiwiteit van die navorser en die persoonlike en interpersoonlike prosesse wat plaasvind tydens die navorsing. Die geloofwaardigheid van die resultate is in hierdie navorsing geverifieer deur 'n aantal maatreëls soos voorgestel deur Miles en Huberman (1994), Reason en Rowan (1981) en Smith en Debus (1992).

- Die navorser het 'n hoë vlak van sensitiwiteit probeer nastreef, sensitiwiteit vir die deelnemers se ervaring en betekenisgewing, asook van die impak van die interaksie op die onderskeie partye. Die navorser se betrokkenheid by die skool kon die natuurlike omgewing versteur deurdat die onderwysers en leerders weet dat hulle insette geëvalueer word. Die navorser se deelname aan die projek kon daartoe bydra dat die navorser so deel van die sisteem raak dat die kritiese ingesteldheid verminder. Dit is in ag geneem tydens die data-ontleding.
- Die bevindinge is gemaak op grond van data uit veelvoudige metodes en vanaf veelvoudige rolspelers.
- Deur meer as een keer deur die navorsingsiklus te gaan, is probeer om die kredietwaardigheid en stabiliteit van die bevindinge te verhoog. Dit is gedoen deur in verskeie skole reekse onderhoude te voer en na elke onderhoud die data te ontleed en temas uit te haal wat in verdere onderhoude ondersoek kon word. Die data is ook herhaaldelik ontleed. Die navorser het eers temas in die data geïdentifiseer, daarna het 'n kollega dit ontleed en na 'n maand het die navorser weer deur die data gewerk om verdere temas te identifiseer en die ontleding te verifieer. Nadat die temas op die matriks aangedui is, is elke tema deurgegaan om aanhalings ter bevestiging daarvoor te soek. Deur meervoudige terugvoersiklusse in die navorsing in te bou is idees getoets en verfyn en word bygedra tot die stabiliteit van die interpretasie (Fiedeldey, 1991).
- 'n Ander metode om die kredietwaardigheid of konsensus van interpretasies te bevorder is om mede-interpreteerders te gebruik om patrone te identifiseer, idees uit te daag en te bevraagteken. Die ontleding van die data is deur twee navorsers onafhanklik van mekaar gedoen en daarna bespreek. In die proses van samewerking is nuwe insigte en enkele ander temas geïdentifiseer vanuit 'n ander gesigspunt. Die vier navorsingsassistente wat deelgeneem het aan die data-insameling het ook die onderhoude wat hulle gevoer het, geïnterpreteer en 'n verslag daarvoor geskryf. Sodoende is die data deur 'n verskeidenheid persone geverifieer. Dit is gedoen "to authenticate their interpretations as empirically based representations of program experiences and meanings, rather than as biased inquirer opinion" (Green, 1994, p. 537).
- Die bevindinge is aan die deelnemers van die navorsing tydens 'n vergadering voorgelê om te verifieer. Dit is gedoen as terugvoer vir die verdere implementering van die program, maar gee ook

terugvoer aan die navorser oor die gepastheid, aanvaarbaarheid en bruikbaarheid van die gevolgtrekkings. Die bevindinge is ook vergelyk met die resultate uit ander evaluasies wat in dieselfde tydperk in ander distrikte gedoen is (Rapholo *et al.*, 1999; Social Surveys, 1999). Dit is gedoen om gehoor te gee aan Stenhouse (in Walker, 1998, p. 250) se vereiste: "Our empirical evidence should anchor our theoretical formulations so that our validation procedures aspire to critical intersubjectivity, that is, a subjectivity sufficiently controlled to allow critical scrutiny."

Die finale toets vir die kredietwaardigheid van die bevindinge is die bruikbaarheid van die resultate vir die besluitnemers en die onderskeie rolspelers (Patton, 1997). Die verklarings of konseptualisering van die resultate behoort 'n akkurate voorstelling van die werklikheid te wees wat bruikbaar vir die deelnemers en die besluitnemers behoort te wees.

#### **5.4.2 Ontleding van die vraelys**

Die data uit die leerders se vraelyste is gekodeer, elektronies ingelees en daarna statisties verwerk om 'n beeld van die leerders se gedrag voor die intervensie te kry en om moontlike patrone van verandering in hul kennis, houding en gedrag te ondersoek. Die eerste stap in die ontleding van die data was om die eienskappe van die skale wat gebruik is, te ondersoek deur hoofkomponentontledings en itemontledings te doen en die betroubaarheid van die skale te ondersoek, soos reeds beskryf in Paragraaf 5.3.6. Na hierdie ontledings is die skale gefinaliseer en is skaaltellings vir die respondente bereken. Hierna is beskrywende statistiek gedoen en moontlike verandering in gedragpatrone tussen die voor- en nametings ondersoek.

##### **5.4.2.1 Beskrywende statistiek**

Beskrywende statistiek is gedoen met die data uit die voor- en die nameting afsonderlik om 'n beeld van die leerders se vlak van hoë risikogedrag, psigiese welsyn, kennis en houding oor MIV/VIGS en hul ervaring van die skoolklimaat te ondersoek. Frekwensies en persentasies, skaaltellings, gemiddelde skaaltellings en standaardafwykings is bereken vir die groep as geheel en vir verskeie sub-groepe. Die skaaltellings vir die psigiese welsynskaal en die skoolklimaat skaal is ook grafies voorgestel. Die korrelasies tussen die onderskeie skale is ook bereken met die Pearson korrelasiekoëffisiënt om moontlike verbande wat tussen die veranderlikes bestaan, te identifiseer (Kerlinger & Lee, 2000). Hierdie data word in Paragraaf 6.3 en ook in die bespreking van die gevallestudies (Paragraaf 6.4) weergegee.

##### **5.4.2.2 Inferensiële statistiek**

Om die voor- en nametings met mekaar te vergelyk is net die vraelyste waarvan die voor- en nameting beskikbaar was, in die ontleding gebruik. In die voormeting was daar 873 vraelyste en in die nameting



745 vraelyste, terwyl daar 667 leerders was wat beide vraelyste ingevul het. Afwesighede by beide sessies en foutiewe nommers op die vraelyste het daartoe bygedra dat 206 van die voormeting- en 78 van die nametingvraelyste nie in die ontleding gebruik kon word nie. In van die skole het veral die matriekleerders nie die nameting voltooi nie, omdat dit reeds naby hulle eindeksamen was.

Die voor- en nametings van die onderskeie skaaltellings is vergelyk met t-toetse vir herhaalde metings (Kerlinger & Lee, 2000). Hiervolgens word die skaaltelling van die voormeting van elke respondent afgetrek van die skaaltelling in die nameting. Die beduidendheid van die verskiltellings vir die groep as geheel word dan ondersoek. In die t-toets vir herhaalde metings word klem gelê op die verskil tussen die voor- en nameting per persoon en word nie net groepgemiddeldes vergelyk nie.

Die voor- en nametings van veranderlikes wat op die nominale metingsvlak gemeet is - meestal die gedragsveranderlikes - is vergelyk met die McNemar-toets vir gekorreleerde proporsies (Siegel, 1956). Met die McNemar-toets word ondersoek of daar 'n verandering tussen twee verbandhoudende aspekte plaasgevind het, byvoorbeeld of daar verandering in houding in 'n groep oor tyd was. Die McNemar-toets kan gebruik word as daar twee antwoord-opsies is en dit in 'n 2-by-2-tabel voorgestel kan word. Waar daar meer responskategorieë is, is Bowker se toets vir simmetrie gebruik. Hierdie toets is soortgelyk aan die McNemar-toets, maar word gebruik as daar meer as twee responskategorieë is (SAS Institute, 1999). Beide hierdie toetse ondersoek die verskuiwing in houding of waarde tussen voor- en nametings en 'n beduidende resultaat dui daarop dat 'n verskuiwing vanaf die simmetrie plaasgevind het.

Die aanname in die ondersoek is dat die intervensies en prosesse wat binne elke skool plaasgevind het, uniek is en dat die vyf geselekteerde skole nie as 'n eenheid bespreek kan word nie. Daarom word die data vir elke skool afsonderlik bereken en geïnterpreteer in die lig van die prosesse wat by die bepaalde skool plaasgevind het. Die statistiese ontledings word gebaseer op aannames van reglynige verhoudings tussen veranderlikes. Verskille wat in die data tussen die voor- en nameting gekry word, is egter nie noodwendig toe te skryf aan die intervensie nie, omdat daar soveel verskillende insette is wat gedrag van die leerders kan beïnvloed. Die klem is hier eerder om verandering in gedragspatrone te ondersoek.

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig gegee van die metodologie en prosedures wat gebruik is in die evaluering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram in die skole. Die onderskeie metodes wat gebruik word en die epistemologiese raamwerke onderliggend aan die metodes, is bespreek. In die volgende hoofstuk word die resultate wat in die onderskeie fases van die monitering van programimplementering verkry is, uiteengesit en bespreek.

## HOOFSTUK 6

### RESULTATE VAN DIE NAVORSING

Die navorsing wat in die vorm van aksienavorsing gedoen is, het in verskeie fases verloop, waarna daar telkens terugvoering gegee is, wat gebruik kon word in die verdere beplanning van die programimplementering. In hierdie hoofstuk word die bevindinge van elke fase van die moniteringsproses weergegee asook die terugvoering wat aan die Onderwysdepartement se projekbesture deurgegee is. Daar word eerstens aandag gegee aan die evaluering van die opleidingskursusse wat die onderwysers deurloop het. Daarna word die onderwysers se ervaring van die implementeringsproses beskryf soos blyk uit die onderhoude wat met hulle gevoer is. Na hierdie terugvoer is verdere intervensies deur die projekbestuur van die Onderwysdepartement beplan met die doel om die implementeringsproses in die skole te bevorder. Om hierdie proses te monitor is die implementeringsproses in vyf van die skole ondersoek. Elk van die skole is as gevallestudie bestudeer, waarin 'n situasie-ontleding voor die intervensie gedoen is, onderhoude en fokusgroepbesprekings gevoer is en 'n vraelys gebruik is om die implementeringsproses en uitkoms van die intervensie te monitor. Die doel van die moniteringsproses was om patrone van interaksie te identifiseer wat die implementeringsproses bevorder of teenwerk en om patrone van verandering te identifiseer as uitkomsevaluering van die intervensie. In hierdie hoofstuk word die resultate van die moniteringsproses weergegee in terme van die eerste- en tweede-orde data-ontleding. Aspekte van die resultate word voorlopig geïnterpreteer, om sinvolle terugvoering as deel van die aksienavorsingsproses, te kan gee. In Hoofstuk 7 word die derde-orde data-ontleding bespreek waarin die resultate geïnterpreteer en geïntegreer word in terme van die sisteemteoretiese verwysingsraamwerk.

#### FASE 1 VAN DIE EVALUERING

##### 6.1 DIE EVALUERING VAN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

Daar is drie opleidingskursusse vir onderwysers aangebied, waartydens twee onderwysers per skool van 24 skole in die twee distrikte opgelei is om lewensvaardigheidsopleiding in die skool aan te bied. Die eerste kursus is bygewoon deur 12 onderwysers van ses skole, die tweede deur 22 onderwysers van elf skole en die derde deur 14 onderwysers van sewe skole. Soos in Paragraaf 5.3.2 uiteengesit, is evaluering tydens twee van die kursusse gedoen. Die doel met die evaluering was om telkens terugvoering te gee oor die onderwysers se ervaring van die opleiding met die doel om die opleidingskursus na elke aanbieding te verbeter uit die vorige ervaring.

##### 6.1.1 Die eerste opleidingskursus

Soos in Paragraaf 5.3.2.1 uiteengesit, is die eerste opleidingskursus aangebied in 10 uur, twee uur per middag vir 'n periode van vyf weksdae. Die onderwysers wat aan die opleiding deelgeneem het en die deelnemende waarnemers se terugvoering oor die opleidingskursus word vervolgens weergegee.

### 6.1.1.1 Terugvoer van die onderwysers

Die onderwysers se evaluering van die kursus word bespreek volgens die vrae wat aan hulle gestel is.

□ Hoe voel jy oor die opleidingskursus as geheel?

Die program is deurgaans positief ervaar en die onderwysers het laat blyk dat hulle baie geleer het en ook persoonlike selfondersoek moes doen oor hoe hulle voel en wat hulle eie vlak van vaardighede is. Hulle beskryf die opleiding byvoorbeeld soos volg:

- *"I think it was a good course but the time was short."*
- *"It was very fruitful, informative, interesting and empowering, an eye opener."*

□ Hoe kan jy dit wat jy in die kursus geleer het in jou skool gebruik?

Van die onderwysers het aangedui dat hulle weet hoe om die vaardighede aan die leerders oor te dra in Voorligtingperiodes of in privaatgesprekke met leerders wat probleme ervaar. Sommige onderwysers het aangedui dat hulle dit aan ander onderwysers wou oordra. Sommige van die onderwysers het egter agtergekom dat hulleself nog nie die vaardighede, soos konflikhantering, bemeester het nie en was onseker hoe om die nuwe kennis in die skool te implementeer. Hulle het telkens gevra na riglyne om dit te implementeer:

- *"I still have to think about the practical implementation."*
- *"Please tell us how we should use what we have learnt today."*

□ Watter hulpbronne is daar wat jou kan help om die program in jou skool te implementeer?

Die onderwysers het regdeur die opleiding laat blyk dat hulle 'n tekort aan hulpbronne soos onderrigmateriaal het. Hulle was daarom positief oor die videos, plakkate en werkboeke wat aan die einde van die kursus deur die projekbestuur aan hulle verskaf is.

□ Watter struikelblokke sien jy in die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in jou skool?

Tydens die opleiding het die onderwysers veral die volgende aspekte as struikelblokke in die implementering van die program gesien: ouers en leerders wat negatief mag wees, die gebrek aan betrokkenheid van ander onderwysers en die gebrek aan tyd om die program vir leerders aan te bied.

□ Hoe dink jy kan die opleiding vir onderwysers verbeter word?

Die gevoel was dat die kursus oor 'n langer tyd aangebied behoort te word en dat meer aandag aan elke tema gegee kan word. Hierdeur sal die onderwysers groter blootstelling aan elke tema en vaardigheid kan kry. Die onderwysers se gevoel blyk uit die volgende aanhalings:

- *"Some of the presentations were done superficially due to the shortage of time."*
- *"Important issues are simply skimmed."*

Hulle het ook gevoel dat die kursus meer prakties aangebied kan word met gevallestudies en praktiese voorbeelde oor hoe om alledaagse situasies waarin die onderwysers hulle bevind, te hanteer. Die onderwysers het ook gevra dat die opleiers dieselfde opleiding vir die ander onderwysers, leerders en ouers in hulle skole aanbied:

- *“Why don't you come and demonstrate in our school by using a small group of learners.”*
- *“Come to our schools to teach guidance so that we can all be enlightened about what guidance is all about.”*

#### 6.1.1.2 Terugvoer van die deelnemende waarnemers

Uit die verslae van die deelnemende waarnemers het die volgende geblyk. Die onderwysers het aktief deelgeneem aan die opleiding en hulle het die inhoud van die program meestal verstaan. Die opleiding is deurgaans in 'n deelnemende onderrigstyl gedoen wat bygedra het tot die onderwysers se deelname en entoesiasme. Die onderwysers het hierdeur ook 'n voorbeeld gekry van hoe om leerders by die klasaanbiedings te betrek.

Vir van die onderwysers was dit hulle eerste kennismaking met opleiding in lewensvaardighede soos konflikhantering en selfgeding. Hulle het persoonlik uit die opleiding gebaat, want hulle het vrae gevra hoe om krisisse in hul eie lewens te hanteer. Die indruk van die navorsers was dat die onderwysers kennisgemaak het met die vaardighede, maar dat sommige van hulle dit self nog nie bemeester het nie. Daar was te min tyd om die onderwysers te help om hulle vaardighede te ontwikkel en aandag te gee aan hoe hulle dit in die skool kan implementeer.

Tydens die opleiding het die onderwysers telkens verwys na die gebrek aan hulpmiddels in hulle skole. Hierdie versoek het vir die navorsers tekenend geraak van die onderwysers se vlak van onsekerheid om die program in hulle skole te implementeer. Van die onderwysers se onsekerheid en daarmee saam hulle versoeke vir hulpmiddels, het tydens die verloop van die kursus verminder. Ander onderwysers het selfs aan die einde van die kursus, nadat die kartondoos vol video's, boeke en plakkate uitgedeel is, *nog* na hulpmiddels gevra.

#### 6.1.1.3 Terugvoer aan die projekbesture

Die volgende terugvoer en aanbevelings vir die verdere opleidingskursusse, is aan die projekbesture deurgegee:

- Die opleidingskursus kan oor 'n langer tyd aangebied word om ook aandag aan die onderwysers se persoonlike ervarings en aanleer van die vaardighede te gee en oefeninge te doen wat in die skoolsituasie met die leerders gebruik kan word. Uit die terugvoer van die onderwysers blyk dat hulle self ontwikkel het, maar dat hulle nog nie genoeg blootstelling aan die vaardighede gehad het om

opleiding vir die leerders aan te bied nie. Dit word ook aanbeveel dat die mikro-opleidingsmodel wat herhalende siklusse van instruksie, modellering, gedragsoefening en terugvoer insluit (Ivey & Authier, 1978) in die opleiding van vaardighede gebruik word.

- Meer aandag kan gegee word aan implementeringsvaardighede omdat die onderwysers aan die einde van die opleiding nog onseker gevoel het oor hoe om die program in die skool te implementeer. Praktiese oefeninge om die vaardighede te demonstreer, kan ook ingesluit word.
- Wanneer die opleidingsmateriaal aan onderwysers gegee word, kan 'n implementeringsplan van hulle gevra word in 'n poging om die gebruik van die materiaal aan te moedig.

### **6.1.2 Die tweede opleidingskursus**

In die beplanning van die tweede opleidingskursus is die aanbevelings van die navorser in 'n groot mate inaggeneem deur die opleidingskursus uit te brei na 'n 20 uur-program. Die inhoud van die program is uitgebrei om meer praktiese voorbeelde en oefeninge in te sluit waarin die onderwysers self hulle vaardighede kon uitbrei en idees hoe om dit in die klaskamer te implementeer, kon kry. Die opleidingsprogram is in Paragraaf 5.3.2.2 bespreek.

#### **6.1.2.1 Terugvoer van die onderwysers**

Die onderwysers het die volgende terugvoering oor die kursus gegee.

##### □ Hoe voel jy oor die opleidingskursus as geheel?

Die kursus is deurgaans positief beleef. Die onderwysers het baie geleer en hulle het aan die einde gevoel dat hulle nou verstaan wat om in die Voorligtingperiodes met die leerders te doen. Die volgende woorde is byvoorbeeld gebruik om die opleiding te beskryf:

- *“Empowering, fruitful, educational, rewarding, practical, stimulating, enlightening, useful.”*

Die onderwysers se evaluering van die opleiding blyk uit die volgende:

- *“It has been informative and empowering to me. I learnt that I usually focus only on the negative and there is more to life than that. I feel I have the whole world in my hands.”*
- *“I feel more empowered and prepared for any challenge on life skills.”*

##### □ Hoe kan jy dit wat jy in die kursus geleer het in jou skool gebruik?

Na die opleiding was die onderwysers positief oor die implementering van die program in die skole. Hulle wou graag deelnemende onderrigmetodes gebruik om leerders die geleentheid te bied om hulle eie probleme te leer hanteer. Hulle het ook meer toegerus gevoel om met die leerders oor sensitiewe onderwerpe soos MIV/VIGS te praat. Uit die response van die onderwysers het 'n entoesiasme om die program in die skool aan te bied, geblyk:



- *"To teach children to be aware of AIDS and to protect them. Now I will be able to talk freely to the kids and give them the correct information."*
- *"I am going to set up a programme whereby all learners can be equipped with life skills."*

□ Watter hulpbronne is daar wat jou kan help om die program in jou skool te implementeer?

Van die onderwysers het gerapporteer dat hulle geen hulpbronne by die skool het nie, ander het aangedui dat hulle onderrighulpmiddele soos pamflette, videokassette en plakkaat het. Hulle was meestal dankbaar oor die onderrigmateriaal wat deur die projekbestuur verskaf is. Ander hulpbronne wat genoem is, was 'n lokaal waarin klasse aangebied kon word, samewerking tussen onderwysers en 'n komitee wat die implementering van die program sou steun.

□ Watter struikelblokke sien jy in die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in jou skool?

Terwyl daar 'n aantal onderwysers was wat geen struikelblokke gesien het nie, was daar ander wat die onbetrokkenheid van die skoolbestuur, ander onderwysers en ouers en die gebrek aan Voorligtingperiodes as struikelblokke genoem het. Hulle noem ook 'n gebrek aan hulpmiddels soos video- en fotostaatmasjiene, boeke en papier om afrolwerk te doen. 'n Voorbeeld van hulle reaksie is die volgende:

- *"The lack of involvement and commitment from the management and staff. Other teachers do not always see the necessity of it and are not co-operative."*

□ Hoe dink jy kan die opleiding vir onderwysers verbeter word?

Die onderwysers het baie positief oor die opleiding gevoel soos blyk uit die volgende:

- *"The way it was done was so perfect. I really don't know what is needed to improve it."*

Die onderwysers het hoofsaaklik twee voorstelle gemaak om die opleiding te verbeter:

Hulle stel voor dat meer of al die onderwysers in 'n skool opgelei word, sodat die implementering daarvan deur meer onderwysers gedoen kan word. 'n Voorbeeld van hierdie reaksie is:

- *"The level of the training is extra-ordinarily excellent. I feel the project must be opened and be inclusive of all teachers and non-teaching staff. Moreover the heads of schools need this type of a project."*

Die onderwysers het ook gevra dat meer tyd aan die opleiding spandeer word en opvolgessies gereël word om kennis te verfris. Hulle was selfs bereid om weke in hulle vakansietyd daarvoor op te offer.

### 6.1.2.2 Terugvoer van die deelnemende waarnemers

Die navorsingspan as deelnemende waarnemers het aangedui dat die opleiding na hulle mening 'n positiewe impak op die onderwysers gehad het. Die onderwysers het deurgaans deelgeneem en geleentheid gehad om hul eie vaardighede te oefen. Die sessies wat moontlik die grootste impak gehad het, was die sessies oor seksualiteitsopvoeding, die aard van VIGS en kindermishandeling. Die onderwysers het telkens terugverwys

daarna as die inhoude wat hulle graag aan die leerders wil oordra. Die kursusinhoud is aangebied in 'n deelnemende styl, met sensitiwiteit vir die deelnemers se gevoelens en 'n groepsgevoel het tydens die opleiding ontwikkel. Wat opmerklik was, was dat die bywoningsyfer oor die periode van twee weke hoog was en dat die onderwysers opofferings gemaak het om die opleiding by te woon.

### **6.1.2.3 Terugvoer aan die projektebesture**

Terugvoering is aan die projektebesture gegee oor die inhoud en verloop van die program. Die uitbreiding van aanbiedingstyd en meer klem op praktiese oefeninge het daartoe bygedra dat die probleme wat tydens die eerste kursus ontstaan het, nie weer voorgekom het nie. Die inhoud van die program, die deelnemende metodes en die riglyne wat aan onderwysers gegee is om die program te implementeer, het bygedra om die onderwysers se gevoel van bevoegdheid te verhoog. Hulle het ook geweet wat van hulle verwag is om die program in die skool te implementeer.

Aanbevelings is oor die implementering van die program in die skole gemaak. Die onderwysers het veral 'n behoefte aan meer hulpbronne en hulp in die opleiding van ander personeellede uitgespreek. Die aanbeveling is gemaak dat die projektebesture betrokke raak by die implementeringsproses in elke skool deur die opgeleide onderwyser die nodige ondersteuning te gee.

### **6.1.3 Tweede-orde ontleding van verandering tydens die opleiding**

As die verskillende vlakke van leer, soos gedefinieer in Paragraaf 2.2.4.3.2, vergelyk word met die ervaring van die onderwysers tydens die opleiding, wil dit voorkom dat eerste-orde leer by die onderwysers plaasgevind het. Die onderwysers het baie feitlike inligting bekom oor seksualiteit en VIGS en hulle het kennisgemaak met lewensvaardighede en nuwe aanbiedingsvaardighede. Hierdeur het hulle geleer om anders te dink oor die leerders, verhoudings en onderrig en dit kon 'n potensiële verandering in hul verhouding met die leerders meebring het. Daar mag van die onderwysers wees, veral dié wat tydens die eerste kursus opgelei is, wat steeds onseker kon voel hoe om die program in die skool te implementeer.

Die onderwysers het deurgaans hulp in die implementering van die program gevra. Dit kan dui op hulle eie gevoel van onvermoë om die nuwe leermateriaal aan te bied. Dit kan ook 'n refleksie wees van 'n eksterne lokus van kontrole waarin hulle nie in staat gevoel het om verandering vanuit die skool te fasiliteer nie, maar eksterne hulp nodig het. Hierdie versoeke om hulp kan ook 'n aanduiding wees van die onderwysers se gevoel van isolasie en 'n poging om meer hulpsisteme by die skoolgemeenskap, wat baie min hulpbronne het, te betrek. Die onderwysers het reeds tydens die opleiding 'n aantal prosesse geïdentifiseer wat die implementering van die program moontlik kon bemoeilik. Dit het 'n gebrek aan hulpbronne, gebrek aan ondersteuning vanuit die skool en die gemeenskap ingesluit. Daar was dus verskeie prosesse vanuit die makrokonteks wat 'n rol kon speel in die implementering van die program.

## 6.2 DIE IMPLEMENTERING VAN DIE PROGRAM IN DIE SKOLE

Drie maande na die opleiding is onderhoude met die opgeleide onderwysers van die 24 skole gevoer. In die eerste-orde ontleding van data is die ervarings van die onderwysers bestudeer, eers per onderhoud (binne-gevalontleding) en daarna is die ervarings van die onderwysers in die verskillende skole met mekaar vergelyk (tussen-gevalontleding). Hieruit is temas in die ervarings van die onderwysers geïdentifiseer (Paragraaf 6.2.1). In die tweede-orde ontleding (Paragraaf 6.2.2) is die temas met mekaar in verband gebring en patrone geïdentifiseer om die proses wat plaasvind te verstaan in terme van die groter geheel (Miles & Huberman, 1994). In die derde-orde ontleding (Paragraaf 7.3.2) word die bevindings in terme van die teoretiese raamwerk geïnterpreteer.

### 6.2.1 Eerste-orde ontleding

Die temas wat geïdentifiseer is, word bespreek in terme van die opgeleide onderwyser as veranderingsagent, die program as intervensie in die skool en prosesse wat die implementering bevorder of benadeel vanuit die skoolsisteem en van buite die skoolsisteem. Die temas is die navorsers se punttuering van die opgeleide onderwysers se betekenisgewing aan die prosesse in die skoolkonteks. Die temas kan egter nie altyd duidelik geskei word nie, omdat die prosesse met mekaar verband hou.

#### **6.2.1.1 Die opgeleide onderwyser as veranderingsagent**

Uit die onderhoude met die onderwysers en die navorsers se waarneming het die onderwysers se ingesteldheid teenoor die program, hul persoonlike visie, gevoel van bekwaamheid en toewyding aan die implementering van die program geblyk en sal vervolgens bespreek word.

##### 6.2.1.1.1 Bekwaamheid van die onderwysers

Die onderwysers wat deur die skole genomineer is om die opleiding te deurloop, was meestal die Voorligtingonderwysers of onderwysers wat goeie verhoudings met die leerders gehad het. Uit die onderhoude was dit die indruk van die navorsers dat die meerderheid onderwysers reeds 'n mate van ervaring gehad het in hulpverlening aan die leerders of die aanbieding van Voorligting as 'n vak. Hulle het ook aanduidings gegee dat hulle die behoeftes van die leerders verstaan, vir hulle omgee en graag wil help.

##### 6.2.1.1.2 Gesindheid en visie

Die gesindheid van die opgeleide onderwysers was deurgaans baie positief teenoor die programimplementering in die skole. Hulle het die nodigheid en dringendheid daarvan uitgespreek en 'n visie gehad wat hulle met die program in hul skole wou bereik. Voorligting en die lewensvaardigheidsprogram kon

volgens hulle die gesindheid en verhoudings in die skool verbeter. Vir van hierdie onderwysers was die implementering van die program 'n persoonlike doelwit, soos blyk uit die volgende aanhalings:

- *"That is my dream, to do something about the problem of AIDS."*
- *"We are excited about the whole program, I must say. We believe if we can introduce life skills to subject teachers, problemsolving and relationships, there will be a change in their attitude towards the children."*
- *"I want to make a difference, I like life skills. Although guidance is not an exam subject it is the only subject that empowers us with life skills. Someone can be educated but lack some important skills. They can't do without it."*

Die meerderheid van die onderwysers het 'n besondere entoesiasme en toewyding openbaar om die program in belang van die kind te implementeer. Waar daar nie die geleentheid was om die program in skooltyd te implementeer nie, was hulle bereid om dit in middagsessies aan te bied, om hulle Taal- of Rekeningkundeperiodes of hulle vry periodes te gebruik om leerders te help. Hulle toewyding blyk uit die volgende aanhalings:

- *"We make sacrifices, we do that after school. We work really hard and we can do something. It seems to be working."*
- *"I take it seriously, I am interested. For me it is not a burden, we have to do it. Even if you have to go that extra mile, but I think it is worth it, even if it is too much, it is worth it."*

#### 6.2.1.1.3 Werkslading

Net vier van die onderwysers het net Voorligting as vak in die skool aangebied. Die meerderheid van die onderwysers was verantwoordelik vir eksamenvakke en het net enkele Voorligtingperiodes met 'n aantal klasse. Daar was ook 'n aantal onderwysers wat nie Voorligtingperiodes gehad het nie, maar wat net eksamenvakke aangebied het - hulle het beplan om lewensvaardighede in middagsessies of in hulle vry periodes aan te bied. Al hierdie onderwysers het egter aangedui dat hulle werksladings baie hoog is en dat hulle min tyd gekry het om die program te implementeer:

- *"There are so many things, it becomes so difficult. We are understaffed and our timetables are so full, that we barely have time."*
- *"Ons werk aanmekaar, jy werk jou byna dood. Ek kan nie doen wat hy (die skoolhoof) wil hê ek moet doen, met so 'n vol akademiese rooster nie. Daar is goed wat ek wil doen, maar die liewe vader weet, ek het nie tyd nie."*

#### 6.2.1.1.4 Frustrasies en apatie

Veral in skole waar daar nie Voorligtingperiodes was nie, het die onderwysers baie frustrasies ervaar. Hulle was onder die indruk van die groot hoeveelheid probleme wat leerders ervaar en die behoefte aan lewensvaardighedsopleiding, maar het nie tyd gehad om die program te implementeer nie. Hulle het baie

gefrustreerd gevoel, omdat hulle opgelei is en oor die vermoë beskik om te help, maar nie die geleentheid gehad het om hulle opleiding te benut nie:

- *"What is the value of training teachers and they can't use it. It is a frustration."*
- *"I understood and I wanted to come and implement it. I was enthusiastic but could not do it."*

Daar was enkele onderwysers wat moedeloos en apaties geraak het, weens al die frustrasies, dat hulle nie eers wou probeer om die program te implementeer nie:

- *"Ons is nou op die punt waar ons sit en liewer net kla. Ons sit met kinders met probleme, ons kan hulle help, maar wanneer?"*
- *"I am not going to manage to do the HIV programme. With the work load I have, I would not be able to go on with the programme. There is nothing I can do."*

### **6.2.1.2. Die intervensie in die skool**

Die intervensie wat plaasgevind het, behels die opleiding van die onderwysers en die verwagting dat hulle die program in die skool sou implementeer. Die temas wat onder hierdie opskrif bespreek word, is die onderwysers se ervaring van die opleiding, die onderrighulpmiddels wat hulle van die projekbestuur ontvang het en die vordering van die programimplementering in die skool.

#### 6.2.1.2.1 Die onderwyser se ervaring van die opleiding

Na die verloop van drie maande, was die onderwysers steeds positief oor die opleiding waaraan hulle deelgeneem het en dui aan dat hulle daaruit gebaat het in terme van kennis oor MIV/VIGS en seksuele opvoeding, lewensvaardighede soos besluitneming, selfkennis en selfgelding. Hulle het ook nuwe aanbiedingswyses soos groepbesprekings en fasiliteringsvaardighede geleer. Van die onderwysers het ervaar dat hulle na die opleiding die leerders beter verstaan het en dat hulle verhouding met die leerders verbeter het deurdat die leerders gemakliker met hulle kon praat oor intieme sake. Dit blyk uit die volgende aanhalings:

- *"It opened our minds. We have learnt different methods to teach the children. We are always giving the kids information, instead of letting them find out things for themselves."*
- *"I have changed a lot. I understand the behaviour of people now and how to associate with people. The learners will say: 'She changed very positive'. They were afraid of me and did not feel free to talk to me. Now they talk to me."*
- *"My attitude changed. I feel I can accommodate people. I am understanding children better than before."*

#### 6.2.1.2.2 Onderrighulpmiddels om die program te implementeer

Na die opleiding het die projekbestuur onderrighulpmiddels aan elke skool uitgedeel om in die implementering van die program te gebruik. Die onderwysers was meestal tevrede met die hulpmiddels,



hoewel van hulle gevoel het dat daar te min hulpmiddels soos handboeke vir die leerders was. Van die onderwysers het egter aangedui dat hulle nog nie die onderrighulpmiddels gebruik het nie. Die onderwysers se gevoel oor die hulpmiddels blyk uit die volgende:

- *"I have a whole box of things. So there is a lot that can be used, there are worksheets and about 12 books on life skills itself. It is very good material, it will be very good to use it in the class."*
- *"The video material was extremely informative. They enjoyed it, they were able to identify with the problems. It is extremely informative."*

In van die skole is die onderwysers van mening dat van die onderrighulpmiddels, veral met betrekking tot seksvoorligting, te eksplisiet is om in 'n konserwatiewe gemeenskap te gebruik. Twee skole wat hulle program rig op seksuele onthouding, het besluit om nie die onderrighulpmiddels te gebruik nie. Van die onderwysers het ook gekla dat hulle nie voldoende toerusting het om die hulpmiddels te gebruik nie. 'n Groot aantal van die skole beskik nie oor TV- en videofasiliteite nie, van die skole het nie elektrisiteit in al die lokale nie, het nie fotostaatmasjiene of papier vir fotostaatmasjiene om die hulpmiddels te kan benut nie.

#### 6.2.1.2.3 Implementering van die program: terugvoering aan die personeel

In twee van die skole het die onderwysers aangedui dat hulle terugvoering aan die personeel gegee het oor die opleiding. Een onderwyser het vertel: *"I implemented it as soon as possible. We had a staff meeting and I motivated them in the school and we chose the teachers and designed a program."* In hierdie skool het die terugvoering daartoe bygedra dat 'n gedeelde visie gevorm het en die skoolorganisasie het daartoe bygedra dat 'n implementeringsplan ontwikkel kon word.

In die meerderheid skole het daar egter nog geen terugvoering oor die opleiding aan die ander personeellede plaasgevind nie en onderwysers was onseker hoe hulle dit sou aanpak:

- *"We haven't decided what we are going to do in order to distribute the information to the other teachers or the learners."*
- *"We did not have any time to train the rest of the staff."*
- *"Ons het nog nooit op 'n punt gekom dat ons almal saamkom en praat nie."*

Die meerderheid onderwysers het ondersteuning van die projekbestuur in die opleiding van ander onderwysers gevra. Omdat daar in die meerderheid skole nog nie gesprekvoering oor die program was nie, het die veranderingsproses op die vlak van die onderwyser-subsisteem nog nie begin nie.

#### 6.2.1.2.4 Implementering van die program vir die leerders

In die meerderheid skole het die implementering van die program vir die leerders ook nog nie begin nie of was dit onder bespreking ten tye van die onderhoud. Van die onderwysers het aangedui dat hulle selfs nog nie die houers met die opleidingsmateriaal oopgemaak het nie.

- *"The structure doesn't always allow us to see the kids to implement the program."*

- *“As I said, I do not have enough time. I have a whole box of material that we can use, but I did not go through them myself, yet.”*

In skole waar Voorligting as 'n vak aangebied is en waar daar onderwysers was wat hoofsaaklik Voorligting aangebied het of daar 'n span onderwysers was wat saamwerk, was daar geleentheid om die program te implementeer. Enkele onderwysers het begin eksperimenteer met die aanbied van aspekte van die program soos kommunikasievaardighede, seksvoorligting en selfbeeldontwikkeling, binne die raamwerk van die Voorligtingkurrikulum. Hulle het temas gekies wat hulle as nodig vir die leerders gesien het en waarmee hulle self gemaklik gevoel het. Dit het meestal die oordrag van kennis behels.

Onderwysers wat met die program begin eksperimenteer het, het 'n aantal probleme ervaar soos:

- Die klasse was soms te groot om die program effektief aan te bied - daar was soms tot 85 leerders per klas. Groot klasse bemoeilik die handhawing van orde en die opbou van intieme persoonlike verhoudings met die leerders.
- Kulturele diversiteit en ouderdomsverskille in een klas bemoeilik die aanbieding van veral seksuele voorligting, omdat die leerders se kennis- en ervaringsvlakke verskil. Die ervaring is ook dat aanbiedings beter werk as seuns en dogters geskei word. Dit is nie altyd moontlik as net een onderwyser die vak aanbied nie.

#### 6.2.1.2.5 Die reaksie van die leerders

Volgens die opgeleide onderwysers wat begin eksperimenteer het met die program, was die reaksie van die leerders meestal positief en het hulle met belangstelling geluister en baie vrae gevra. Hulle stel belang om oor seksualiteit te leer en neem deel as die aanbiedingsmetodes interessant is. Hoewel enkele leerders grappe gemaak het, was dit die onderwysers se indruk dat die meerderheid leerders die gesprekke waardeur het:

- *“The children were extremely impressed about the content of the programme.”*
- *“They are interested and listen attentively.”*

Van die onderwysers was egter geskok oor die leerders se gebrek aan kennis oor MIV/VIGS en het die noodsaaklikheid van die program besef.

Waar VIGS-bewusmaking en lewensvaardighede terloops tussen-in ander vakinhoudes ter sprake gekom het, het dit soms vir die onderwysers probleme geskep, omdat die leerders meer wou weet en gesprekke wou voortsit en dit dan ingedruis het met die kurrikulum wat afgehandel behoort te word. Hierdie onderwysers het ervaar dat die kort gesprekke nie voldoende was nie, dat die kennis nie by leerders ingesink het nie en dat daar nie geleentheid was om vaardighede te leer nie.

### 6.2.1.3 Prosesse binne die skoolsisteem wat 'n rol speel in programimplementering

Die bydrae van prosesse tussen die onderskeie rolspelers in die skool in die implementering van die program word vervolgens bespreek. Die rol van die skoolbestuur, organisasie van Voorligting as vak, die personeel se reaksie op die program en die verhouding tussen die onderwysers en die leerders, word uitgelig. Die interaksie met hierdie rolspelers word deur die opgeleide onderwysers beskryf as prosesse wat die implementering van die program bevorder of benadeel.

#### 6.2.1.3.1 Rol van die skoolbestuur

Die skoolhoof speel 'n belangrike rol in die implementering van programme in die skool. Die onderwysers het die skoolhoofde se betrokkeheid en houding as wisselend van negatief, neutraal tot baie ondersteunend ten opsigte van die programimplementering ervaar.

In die skole waar daar geleentheid was om die program te implementeer, was die skoolhoofde meestal ten gunste van die program of het self aan die ontwikkeling van die program deelgeneem. Van hierdie skoolhoofde het ervarings gehad wat daartoe bygedra het dat die voorkoming van MIV/VIGS 'n persoonlike doelwit geraak het. Een onderwyser het vertel hoe die skoolhoof se bewustheid van MIV/VIGS na 'n inligtingsessie toegeneem het en dat die skoolhoof nou die verandering van die skoolrooster om die program te implementeer, voorstaan. Die onderwysers het hierdie skoolhoofde soos volg ervaar:

- *“Our principal is very supportive as far as guidance is concerned. He gives us the opportunity.”*
- *“The principal is on our side. If the principal was not on our side it will not be working out.”*
- *“It is now open for discussion. He is 100% supportive. His attitude has changed and now he encourages programmes.”*

In 'n aantal skole het die onderwysers ervaar dat die skoolhoof die implementering van die program benadeel. Hulle het die skoolhoofde as onbetrokke ervaar en dat hulle nie die belangrikheid van die program verstaan het nie en moontlik oningelig was oor wat Voorligting as vak, MIV/VIGS en lewensvaardigheidsopleiding behels. Die skoolhoofde het die implementering benadeel bloot deur onbetrokkenheid of deur omsendbriewe nie betyds deur te stuur nie of deur Voorligting sodanig te organiseer dat die program nie geïmplementeer kon word nie. Van die onderwysers se ervaring was soos volg:

- *“Even though we were told that life skills are important, the principal does not view it that important, because it is a non-exam subject. He doesn't take it seriously.”*
- *“He actually does not see the seriousness, he is very disinterested and narrow-minded. We have staff meetings twice a week, but he hasn't brought it up with the teachers yet.”*
- *“Die skoolhoof reageer nie op ons versoeke om Voorligting beter te organiseer nie.”*
- *“He (the principal) does not want someone objecting when he is doing something.”*

In die laasgenoemde groep aanhalings blyk daar iets van die kommunikasiepatroon tussen die skoolhoof en onderwysers. Dit kan moontlik vir die onderwysers moeilik wees om opwaarts te kommunikeer in 'n streng hiërargiese organisasiestruktuur soos wat hier ter sprake is.

In sommige gevalle was die skoolhoof wel die program goedgesind, maar weens die organisasie in die skool was dit vir hulle onmoontlik om die werksverdeling so te organiseer dat die program geïmplementeer kon word. Die vraag bestaan egter hoekom sommige skole dit kon regkry om die programme te implementeer ten spyte van personeeltekorte en ander skole nie.

#### 6.2.1.3.2 Die organisering van Voorligtingklasse

Voorligting as 'n vak was in die meerderheid van hierdie skole nie 'n prioriteit nie. Voorligting is of glad nie aangebied nie, of op so 'n wyse aangebied dat dit nie vir die leerders sinvol is nie. Dit wil voorkom dat daar drie metodes is waarop Voorligting in die skole georganiseer word:

- In nege van die skole het die onderwysers gerapporteer dat Voorligting gesien is as 'n volwaardige vak met 'n periode op die skoolrooster en dat daar 'n bekwame onderwyser of 'n span onderwysers was wat dit kon aanbied. Van hierdie onderwysers het egter ook ander eksamenvakke aangebied wat hulle 'n hoë werkslading gegee het en hulle fokus op Voorligting verminder het:
  - *"I would love to teach it, but I can't cope with the workload that they have given me."*
  - *"The obstacle is too much work, you cannot manage more subjects. Guidance teachers are over worked."*
- In van die skole was daar 'n Voorligtingperiode op die rooster, maar dit is aangebied deur enige onderwyser wat 'n oop periode het, ongeag of hulle opgelei is, of hulle rolmodelle vir die leerders is en of hulle gemotiveerd is om die vak sinvol aan te bied. Die periode is daarom nie konsekwent benut nie. Die opgeleide onderwysers stel dit byvoorbeeld soos volg:
  - *"Unfortunately with guidance in schools, it is not taught, it is one of the free periods. It is not taken seriously."*

Dit dui daarop dat die organisasie van die vak Voorligting en die werksverdeling van so 'n aard was dat die program nie aangebied kon word nie.

- In agt van die skole was Voorligting voorheen 'n vak, maar is saam met ander nie-eksamenvakke van die rooster verwyder om plek te maak vir meer aandag aan eksamenvakke:
  - *"At present we do not have allocated periods for guidance on our timetable wherein we can teach them life skills. Where we do it, we just do it stealing time from other subjects that you are supposed to be teaching."*

Uit die gesprekke met die onderwysers het geblyk dat die onderwysers nog nie werklik voorheen opleiding gekry het in die aanbieding van Voorligting as vak op skool nie. Van hulle het nie geweet watter inhoud en hoe om dit aan te bied nie: *"We did not have a curriculum before. We did not know*

*where to start with guidance.*" Die opleiding in lewensvaardighede het hulle groter begrip gegee hoe om Voorligting as vak aan te bied.

'n Verdere probleem ten opsigte van die organisering van Voorligting wat na vore gekom het, is dat waar die opgeleide onderwyser nie die vakhoof was nie of waar die vakhoof nie opgelei is in Voorligting nie, dit vir die opgeleide onderwyser baie moeilik of onmoontlik was om die program te implementeer. Dit dui daarop dat die posisie en status van die opgeleide onderwyser in die skool, 'n rol speel in sy/haar vermoë om die program te implementeer of ander personeellede te oortuig van die noodigheid om die program te implementeer.

#### 6.2.1.3.3 Ander onderwysers se reaksie teenoor die program

Die doel van die program was dat al die onderwysers betrek word in die implementering daarvan, want twee onderwysers per skool kan nie al die leerders bereik nie. Daar was egter nog nie deurgaans formele terugvoering of opleiding aan die ander onderwysers oor die program gegee nie – hulle was dus nog nie by die beoogde doelwit betrek nie. Die mening van die opgeleide onderwysers oor die gesindheid van ander onderwysers is dus gebaseer op hulle persepsie en informele kontak.

Die opgeleide onderwysers het ervaar dat sommige onderwysers wel positief was oor die implementering van die program, terwyl hulle verskeie redes genoem het waarom ander onderwysers onbetrokke of negatief teenoor die implementering van die program was.

- Hulle het ervaar dat baie van hulle kollegas nie daarin belanggestel het om lewensvaardighede aan te bied nie, omdat hulle dit nie as deel van hulle onderrigtaak beskou het nie en dat dit net 'n verdere werkslas kon meebring:
  - *"It is a pity that all teachers do not take guidance seriously in this school. I do not get any support from the other teachers."*
  - *"They are interested but their workload is very heavy. So they feel the life skills programme is only more pressure."*
- Van die onderwysers was veral huiwerig om betrokke te raak by VIGS-opleiding, moontlik omdat hulle nie die dringendheid van die probleem verstaan het nie, onvoldoende kennis het, of die onderwerp as bedreigend ervaar. Die onderwysers voel dikwels ongemaklik om met leerders oor seks te praat:
  - *"They are not so informed. They do not feel confident to talk about these things."*
  - *"There is still that myth that AIDS is not OK."*
- Die opgeleide onderwysers het baie van die onderwysers as negatief en ongemotiveerd ervaar om hulle rol as onderwysers te vervul, soos blyk uit die volgende:
  - *"Maar die onderwysers is so negatief. Hulle stel nie belang nie, hulle wil nie onderwysers wees nie."*
  - *"The teachers do as they do. There is not really discipline. The teachers are demotivated."*



#### 6.2.1.3.4 Die verhouding tussen die onderwysers en die leerders

Dit was die opgeleide onderwysers se ervaring dat die leerders nie maklik hulle persoonlike probleme met onderwysers bespreek het nie en hulle was van mening dat die onderwysers wat nie opgelei is in hulpverlening nie, soms onseker gevoel het hoe om leerders met probleme te hanteer. Die opgeleide onderwysers het ervaar dat die opleiding hulle gehelp het om die leerders se vertroue te wen en meer intieme verhoudings met die leerders op te bou. Die opgeleide onderwysers het gevoel dat hulle kollegas ook die opleiding nodig het om leerders beter te kan verstaan.

Die verhouding tussen die onderwysers en die leerders word in 'n aantal skole benadeel deur 'n gebrek aan dissipline. Die onderwysers voel dikwels magteloos omdat leerders nie luister en werk nie en die onderwysers hulle nie kan dissiplineer nie:

- *“Everytime you teach for a few minutes, and the rest is counselling, call for order and motivation.”*
- *“The learners do not do their homework but you cannot discipline them. We are trapped in a situation.”*
- *“There is not much you can do when learners do not obey, they are often outside the classes making noise.”*

#### 6.2.1.4 **Prosesse van buite die skoolsisteem wat 'n rol speel in programimplementering**

Prosesse van buite die skool, soos die verhouding tussen die onderwysers en die projekbestuur, eksterne hulpporganisasies, die ouergemeenskap en die breë onderwysbeleid het 'n rol gespeel in die programimplementering. Dit word bespreek vanuit die ervaring van die opgeleide onderwysers, soos gepunktueer deur die navorser.

##### 6.2.1.4.1 Die projekbestuur

Die opgeleide onderwysers het aangedui dat hulle die ondersteuning van die projekbestuur in die implementering van die program nodig het, byvoorbeeld: *“When you walk out of there, you discuss things and then you are not always sure how to do it.”* Die opgeleide onderwysers in die twee distrikte het egter die projekbesture van Distrik A en Distrik B merkbaar verskillend ervaar:

- In Distrik A het die opgeleide onderwysers die projekbestuur as afwesig ervaar tydens die implementering van die program. In van die skole was daar wantroue teenoor die projekbestuur en een onderwyser het selfs gevra: *“Maar stel die Departement ooit belang?”* Hierdie gebrek aan ondersteuning het gemanifesteer in versoeke om hulp om die ander onderwysers op te lei en om leerders met probleme te help. Hierdie hulp is ook van die navorsers gevra. Dit was moontlik een van die probleme wat daartoe bygedra het dat die navorsing gestaak moes word.
- In Distrik B het die onderwysers die projekbestuur as meer ondersteunend en beskikbaar om hulp te verleen, ervaar. Hoewel die verantwoordelikheid vir die implementering van die program by die skole geleë was, wil dit tog voorkom dat die onderwysers die projekbestuur as toeganklik ervaar het:

- *“They are always in contact with us, that is the good part. So far, they have presented us with lots of material. The Department is going out of their way, as far as I am concerned.”*
- *“They don’t force. They say what you should do, but how to do it is your own decision.”*

Die ondersteuning wat die onderwysers van die projekbestuur in Distrik B gevra het, was hoofsaaklik hulp met die instel van Voorligting as ‘n vak, die voorsiening van ekstra mannekrag en die opleiding van al die onderwysers in die skool om die program te implementeer:

*“If the Departement can come to our rescue and force the schools to have guidance on the timetable.”*

In die opleiding is daar aan onderwysers riglyne gegee hoe om ‘n lewensvaardigheidsprogram te ontwikkel en aan te bied. Daar is egter nie ‘n vaste program of sillabus gegee nie. Van die onderwysers het gevoel dat hulle te min riglyne het om die program te ontwikkel en in die klassituasie aan te bied. Ander onderwysers, veral die ervare onderwysers, het aangedui dat hulle dit verkies dat daar nie ‘n vaste program is nie, maar dat hulle ‘n program wil ontwikkel na gelang van die leerders se behoeftes:

- *“I think we have efficient guidelines and if you look at the resource material they provided, the Department has done their share. It is a matter of us to implement. It gives us the freedom to choose which sections we can identify with for our school.”*
- *“We take the problems as they come and try to solve it. You must get your guidance of what the problems are from the learners.”*

#### 6.2.1.4.2 Hulp van eksterne hulporganisasies

Die meerderheid van die skole probeer hulp van eksterne hulporganisasies bekom om leerders met probleme te help en die program te implementeer. Die ondersteuning van hulporganisasies soos die polisie en die munisipale VIGS-kliniek was ‘n groot hulp vir onderwysers wat nie die mas kon opkom met die groot werkslading en leerders met probleme nie. Daar was egter ‘n groot aantal skole wat ‘n behoefte gehad het om meer hulp van eksterne hulporganisasies te kry, omdat hulpbronne uit die gemeenskap beperk is.

#### 6.2.1.4.3 Ouers/gemeenskap

Die onderwysers het die ouergemeenskap as redelik onbetrokke by die skool en by hulle kinders beskryf:

- *“Ouers stel nie belang in hulle kinders nie.”*

Die onderwysers was van mening dat 'n groot aantal van die ouers onseker voel hoe om hulle kinders te hanteer en te dissiplineer. Dit beklemtoon die onderwyser se rol van leiding en ondersteuning gee as plaasvervangende ouers.

Voordat seksuele of VIGS-voorligting in die skool aangebied kon word, moes die ouers se toestemming eers verkry word. In die swart- en Indiërgemeenskappe is seksuele opvoeding tradisioneel ‘n taboe-

onderwerp en die onderwysers se verwagting was dat ouers teenkanting teen die program kon uitspreek. Die onderwysers sien die ouers se houding soos volg:

- *“Some will say you have come to our rescue, others will say we don’t want to hear about those things.”*
- *“Various cultural groups have their own perception about issues like contraception and the types of knowledge they share with their children. There are certain issues that are not discussed openly in an Indian home. Parents do not know how much their children know.”*

#### 6.2.1.4.4 Breë onderwysbeleid

Enkele aspekte van die huidige onderwysbeleid en die reaksie daarop in die skole, is telkens deur die onderwysers as teëwerkende prosesse in die implementering van die program genoem:

- Die herontploffing van onderwysers en die vermindering van poste by skole om die onderwyser-leerder ratio te normaliseer, het die implikasie dat daar mannekragtekorte by skole ontwikkel.
- Terselfdertyd word pogings aangewend om die onderwysstandaard en in besonder die matriekuitslae in skole te verhoog en ‘n kultuur van onderrig en leer in skole te vestig. Hierdie doelwit beklemtoon die onderrig van eksamenvakke en dra daartoe by dat Voorligting, wat ‘n nie-eksamenvak is, nie ‘n prioriteit is nie en in baie gevalle van die rooster verwyder is. Die onderwysers stel dit soos volg:
  - *“We dropped the guidance because the teaching load had to increase.”*
  - *“If the Department can ease our loads we could do justice to the programme.”*
- ‘n Verdere implikasie van die vermindering van poste was dat onderwysers onseker oor hulle toekoms was en dit raak hulle motivering:
  - *“Teachers are very unsure about their future and the reemployment issues. They feel anything can happen and then they are out of work. They are not keen to take up new assignments.”*
- In reaksie op die huidige onderwyssituasie het ‘n aantal boikot-aksies van die leerders en ‘n landswye staking van onderwysers die implementering van die program verder in die wiele gery soos blyk uit die onderwysers se reaksies:
  - *“There was a strike, meeting after meeting. We wanted extra teachers, and then they drew up this timetable without guidance.”*
  - *“Ons het soveel onderbrekings gehad, dat ek nie sal klaarkry nie. Vir twee weke het die kinders klasse geboikot, vir nog ‘n week het hier niks aangegaan met die ‘slow strike’ nie en nou nog steeds, hulle loop hier buite rond.”*
  - *“So far the strike has interrupted our work. We did not have a meeting with the other teachers.”*
- Baie veranderings in die onderwysgeleedere soos die verandering in leerplanne en oorskakeling na uitkoms-gebaseerde onderwys vereis dat die onderwysers baie opleidingskursusse bywoon. Die opgeleide onderwysers het gerapporteer dat hulle nie terugvoering en opleiding aan hulle kollegas kon gee nie, omdat daar te veel ander opleidingskursusse was.

### 6.2.1.5 Onderwysers se reaksie op prosesse wat programimplementering teëwerk

Dit is interessant om daarop te let dat die onderwysers nie veel gedoen het of kon doen om die prosesse wat die programimplementering benadeel, te oorkom nie. Van die onderwysers het hulpeloos gevoel en gevoel dat hulle niks daaraan kan doen om meer kontaktyd met die leerders te kry nie. Byvoorbeeld:

- *"There is nothing I can do."*
- *"I am stuck with examination subjects. I don't get support."*

Ander onderwysers het probeer om met die skoolhoof te onderhandel om meer tyd te kry of om die roosters te verander om die program sinvol aan te pak. 'n Aantal van die onderwysers het hulp gesoek by eksterne organisasies of by die projekbestuur. Daar is egter een skool wat aangedui het dat hulle self verantwoordelikheid neem vir die suksesvolle implementering van die program: *"We are tackling the problem, we have to make it work for us."*

Voorstelle wat die onderwysers aan die projekbestuur gemaak het om die implementering van die program te bevorder, was die volgende:

- Dat daar poste vir hulpverleners in die skool ingestel word wat programme kan koördineer en hulp verleen: *"If the government is serious about AIDS they need to implement psychologists at schools."*
- Dat onderwysers konsultasiespanne vorm en mekaar so help in die implementering van die program: *"Consult with other teachers at other schools and work as a team, then we can make a difference."*

### 6.2.2 Tweede-orde ontleding

In die tweede-orde ontleding word daar beweeg vanaf die spesifieke gebeure in die skole na die navorser se identifisering van patrone en prosesse wat waargeneem word in die response van die opgeleide onderwysers (Miles & Huberman, 1994). Hier word veral aandag gegee aan die proses van verandering in die skole en die moontlike prosesse onderliggend aan die verandering.

#### 6.2.2.1 Proses van verandering

Uit die terugvoer oor die opleiding het geblyk dat die opleiding vir die onderwysers van groot waarde was en dat daar verandering in hulle kennis, onderrigvaardighede en soms ook hul verhoudingsvaardighede plaasgevind het. Die opgeleide onderwysers het die noodigheid gesien om die program te implementeer en het besondere toewyding getoon om die program in hulle skole te implementeer. Sommige het ook genoem dat hulle ervaar het dat hulle verhoudings met die leerders verbeter het en dat leerders na die opleiding makliker met hulle gepraat het. Daar het dus leer en verandering by die opgeleide onderwysers (op die individuele vlak) plaasgevind.

As die verandering wat in die skole plaasgevind het, bestudeer word, het van die opgeleide onderwysers genoem dat hulle verandering in hul verhoudings met die leerders ervaar het en dat hulle formeel en informeel met leerders oor MIV/VIGS en lewensvaardighede gepraat het. In skole met Voorligtingsperiodes wat aangebied is deur die opgeleide en entoesiastiese onderwysers, het die inhoud van die Voorligtingklasse begin verander, deurdat die onderwysers begin eksperimenteer het met die aanbied van seksuele en VIGS-voorligting en lewensvaardighede. Dit dui daarop dat die opleiding van onderwysers beskou kan word as 'n eerste-orde intervensie wat eerste-orde verandering in die onderwysers se gedrag tot gevolg gehad het (Paragraaf 2.2.4.3.1).

Die doel van die intervensie was egter dat die hele skool betrokke raak by die implementering van die program en dat die verhoudings tussen onderwysers en leerders in die skool as geheel verandering ondergaan. Die doel van die intervensie impliseer 'n verandering in die organisasie van die skool as sisteem. Sodanige verandering in die skoolsisteem as geheel het op hierdie stadium nog nie plaasgevind nie. Die proses van verandering kon in die meerderheid van die skole nog nie begin nie, omdat daar nog nie 'n terugvoeringsproses oor die opleiding en gesprekvoering tussen die personeel oor die programimplementering plaasgevind het nie. 'n Proses van verandering in die skoolsisteem wat nodig sou wees vir die suksesvolle implementering van die program, naamlik verandering in die rooster en werksverdeling en die verhouding tussen onderwysers en leerders, het daarom nog nie in hierdie skole begin nie. Byvoorbeeld, in nie een van die skole is Voorligting of 'n lewensvaardigheidsperiode ingestel na die opleiding nie - dit is eerder van die rooster verwyder (in reaksie op die vermindering van personeel). Die "kaskade-benadering" waarin kennis afgewentel word deur 'n sisteem en elke rolspeler 'n veranderingsagent word (Swart, 1998), het op hierdie stadium van projekimplementering nog nie effektief gewerk nie. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat daar telkens van 'n sub-sisteem verwag is om as katalisator vir die verandering in die sisteem op te tree en dit nie noodwendig verandering fasiliteer nie. Verandering in een deel van die sisteem (die opgeleide onderwysers) het nie verandering in die skoolsisteem as geheel gefasiliteer nie. Die interaksieprosesse in die skool is moontlik van so 'n aard dat die Voorligtingonderwyser se invloed beperk is of dat die onderwysers nie sodanig interafhanklik van mekaar is dat die verandering in 'n deel, verandering in die sisteem as geheel kan meebring nie. Dit is Sarason (1996) se mening dat onderwysers in 'n groot mate onafhanklik in hulle klasse werk.

Wat blyk uit die ontleding van die onderhoude met die opgeleide onderwysers, is dat die opleiding in die aanbieding van die program *alleen*, nie voldoende was om 'n veranderingsproses in die skoolsisteem as geheel te fasiliteer nie.

#### **6.2.2.2 Prosesse onderliggend aan die stabiliteit in die skoolsisteem**

Uit hierdie onderhoude kon 'n verskeidenheid prosesse geïdentifiseer word wat die implementering van die program in die skool kon benadeel. Enkele van hierdie prosesse word vervolgens bespreek.



#### 6.2.2.2.1 Die opgeleide onderwyser as veranderingagent

Verskeie aspekte in die rol van die opgeleide onderwyser in die skool, kon 'n rol speel in sy/haar vermoë/onvermoë om as katalisator vir die veranderingsproses op te tree.

Die posisie van Voorligting as vak in die skool hou verband met die posisie en status van die onderwyser en sy/haar vermoë om 'n impak op die funksionering van die skool te hê. In die meerderheid van hierdie skole was Voorligting as vak nie 'n prioriteit nie, wat die invloed en status van die opgeleide onderwysers as sub-sisteem, beperk het. Dit blyk ook uit hierdie data dat dit vir die opgeleide onderwysers moeilik was om 'n kommunikasieproses oor die programdoelwitte in die skool te inisieer. Hulle vra meestal hulp van die projektebesture of buite-instansies om opleiding aan hulle kollegas te gee. Die opgeleide onderwysers was moontlik nie voldoende bemagtig as katalisator vir verandering in die skool nie of dit was nie deel van die kommunikasiepadroon in die skool dat verandering van die grondvlak opwaarts geïnisieer word nie. Ten spyte van hoë toewyding en motivering was dit vir van hierdie opgeleide onderwysers wat nie in 'n uitvoerende posisie, soos 'n vakhof in die skool was nie, moeilik indien nie onmoontlik nie, om verandering in die skoolsisteem te fasiliteer.

#### 6.2.2.2.2 Ongestruktureerdheid van die program

Daar is nie 'n volledige program aan onderwysers voorsien wat hulle in die skool kon gaan implementeer nie. Dit is van die onderwysers verwag om volgens die behoeftes van die leerders 'n program vir die skool te ontwikkel. Hoewel van die onderwysers die buigsamheid hiervan verwelkom het, kan dit nie werklik van die onderwysers, wat reeds min tyd het en nie opleiding in behoeftebepaling, programontwikkeling en programbestuur het nie, verwag word om 'n program te ontwikkel nie. Die vraagstuk na die inhoud van die program en die impak wat dit op die leerders en hulle gedragsprosesse het, kom hier ter sprake (Paragraaf 3.2.3).

#### 6.2.2.2.3 Kommunikasie en verhoudings binne die skool

Die skoolhoof het volgens die onderwysers 'n sleutelposisie in die programimplementering. Die meerderheid opgeleide onderwysers het met die skoolhoof gepraat in hulle pogings om die strukturering van die roosters of frustrasie weens tydsdruk en mannekragtekort, te hanteer. Waar die welsyn van leerders, VIGS-voorkoming en lewensvaardighede nie vir die hoof 'n prioriteit was nie, was dit vir die opgeleide onderwysers moeilik om die prosesse wat verandering teëwerk te verander, ten spyte van hulle goeie motivering en toewyding. Die hoof en die skoolbestuur kan gesien word as hoër-orde terugvoeringsisteme wat 'n mate van beheer oor van die prosesse in die skool en hoe die verskeidenheid van onderwysbeleide in die skool toegepas gaan word, uitoefen. Die skoolhoof kan as sleutelhouer ("gatekeeper") in die proses van verandering gesien word.

Die kommunikasie en klimaat in die skool - veral die gesindheid van die personeel en die verhouding tussen die onderwysers en die leerders - speel 'n groot rol in die implementering van die program. In

hierdie stadium van die implementeringsproses het dit geblyk dat die personeellede van die meerderheid van die skole nie ingelig was oor die dringendheid van MIV/VIGS-voorkoming nie, dat hulle versigtig was om sensitiewe onderwerpe met leerders te bespreek en dat die verhouding met leerders oorwegend outoritêr was.

Die skoolklimaat was volgens die opgeleide onderwysers dikwels negatief, deurdat van die onderwysers oorwerk gevoel het, terwyl ander nie gemotiveerd was om hul onderrigtaak te doen nie. Van die onderwysers was ook onseker ook hul toekoms in die onderwys weens personeelrasionalisering. Hierdie prosesse het die personeel se motivering ondermyn. Daar blyk ook 'n probleem met dissipline en motivering van leerders in 'n aantal van die skole te wees. Die gebrek aan 'n leerkultuur in die skole, wat 'n refleksie is van die klimaat in die makrokonteks, het daartoe bygedra dat die verhouding tussen die onderwysers en die leerders soms gespanne was, wat weer verder bygedra het tot 'n verlaagde leerkultuur. Die klimaat in die skole en die verhoudings tussen onderwysers en leerders dui op die nodigheid van 'n veranderingsproses, maar dui nie op 'n gunstige klimaat vir die implementering van die program nie (Fullen, 1991).

#### 6.2.2.2.4 Teenstrydige doelwitte

Daar is verskeie prosesse gelyktydig in die skole aan die gang wat moontlik die implementering van die program kan benadeel. Die projek is aangepak in 'n tyd waarin die kultuur van onderrig en leer in die skole laag was (Perold, 2000; Smith & Pacheco, 1996). Om hierdie situasie te verander en die standaard van onderwys te verhoog, is baie meer klem geplaas op die onderrig en prestasie in eksamenvakke. Die uitslae van matrikulante in die eindeksamen is landwyd as aanduiding van die suksesvolle onderrig in skole gebruik. Terselfdertyd is daar herstrukturering van die onderwys aan die gang, waarvolgens onderwysersgetalle verminder is en onderwysers herontplooi is. In hierdie skole het dit 'n vermindering van personeel behels, 'n besnoeiing van skoolaktiwiteite en 'n groter fokus op eksamenvakke, want matriekuitslae word as kriterium vir sukses gebruik.

Hierteenoor vereis die lewensvaardigheids- en MIV/VIGS-program groter insette met betrekking tot die verhoudings met leerders, groter betrokkenheid by die psigo-sosiale welsyn van die leerders en juis 'n fokus op Voorligting wat 'n nie-eksamenvak is. Hoewel die langtermyn doelwitte van die twee prosesse bymekaar kan uitkom - die verwagting is dat leerders wat positiewe psigo-sosiale welsyn ervaar, moontlik ook sukses in die skool kan behaal - is hier in die onmiddellike situasie 'n teenstrydigheid. Die opgeleide onderwysers wat na hulle opleiding die waarde van VIGS-voorkoming en lewensvaardigheidsopleiding gesien het, wou graag die program implementeer, maar het nie die geleentheid gehad om dit te doen nie. Veranderingsprosesse in die individuele onderwysers het dus plaasgevind, maar daar het nog nie strukturele en organisatoriese verandering in die sisteem plaasgevind om die verandering te ondersteun nie.



Van die onderwysers het probeer om alternatiewe roetes te vind om die program te implementeer, soos om na skool of in hulle vry periodes, ten spyte van hulle hoë werkslading, die program aan te bied. Op die korttermyn kan hulle hierdeur aandag aan die programimplementering gee, maar uiteindelik sal hulle dit nie kan volhou nie en uitbranding en apatie kan voorkom - soos wat moontlik reeds die geval by enkele van die onderwysers is. 'n Verdere komplikasie in die implementering van die program is, dat waar die onderwysers die program geïmplementeer het en 'n verhouding van vertroue met die leerders opbou, is daar 'n tendens dat hulle bewus word van die groot aantal leerders met emosionele en gedragsprobleme. Dit dra daartoe by dat hulle werkslading verder verhoog en dat die onderwysers wat werklik omgee vir die leerders en hulle wil help, nog 'n hoër werkslading ontwikkel. Hulle vra egter hulp van ander onderwysers en eksterne hulporganisasies, maar die hulpbronne vanaf die Onderwysdepartement en hulporganisasies in die omliggende gemeenskappe, is beperk.

Wat uit hierdie resultate blyk, is dat die voorkoms van verandering in die skole nie slegs deur die inset van die projekbestuur, naamlik die opleiding, bepaal word nie. Dit sou 'n liniële verband impliseer. Die implementering van die veranderingsproses in die skole hou eerder verband met die kommunikasie en organisasie inherent aan die skool as sisteem en tussen die skool en groter onderwysstelsel en die omringende gemeenskap (Keeney, 1983). In die verhouding met die konteks was daar 'n verskeidenheid prosesse wat die stabiliteit in die skoolsisteem in stand gehou het.

### 6.2.2.3 Prosesse onderliggend aan die verandering wat plaasvind

Ondanks 'n groot aantal teëwerkende prosesse soos hierbo bespreek, is daar in 'n aantal skole reeds begin om die program te implementeer. Daar kon 'n aantal prosesse geïdentifiseer word wat die implementering van die program in hierdie skole bevorder het. Dit was hoofsaaklik 'n kombinasie van die volgende:

- Die entoesiasme en toewyding van die verantwoordelike onderwyser. Ondanks strukturele probleme in die skole, soos 'n gebrek aan hulpbronne, was daar onderwysers wat daarin slaag het om die program te begin implementeer. Hierdie onderwysers het besondere toewyding en persoonlike motivering getoon en het die implementering van die program as 'n persoonlike doelwit aanvaar. Hierdie onderwysers kon ander oortuig van hulle oortuigings en kon 'n impak op die skool as sisteem hê.
- In skole waar daar 'n komitee van onderwysers was wat verantwoordelikheid vir Voorligting aanvaar het, kon die groep onderwysers mekaar ondersteun. Die ondersteuning en samewerking van kollegas het dit waarskynlik moontlik gemaak dat hulle daarvoor kon praat, 'n gedeelde betekenis kon vorm en mekaar kon aanmoedig in die eksperimentering met die nuwe vakinhoud.
- In die skole waar die opgeleide onderwysers ondersteuning van buite die skool gekry het, soos van die projekbestuur of eksterne hulporganisasies, het hulle die implementering van die program as meer positief ervaar. Dit wil voorkom dat die ondersteuning daartoe bygedra het om die onderwyser as katalisator vir verandering te steun.

- Die aanmoediging en ondersteuning van die skoolbestuur wat die noodsaaklikheid van die programimplementering verstaan het, was van groot belang. In skole waar die skoolhoof persoonlik gemotiveerd was om die welsyn van leerders te bevorder, was daar 'n moontlikheid om die program te implementeer ten spyte van personeeltekorte en 'n gebrek aan hulpbronne. In hierdie skole is ander prioriteite gestel en hulpbronne op ander maniere benut, om voorsiening te maak vir die implementering van die program.

### 6.2.3 Die terugvoerproses

Terugvoer is aan die projekbestuur gegee oor die vordering met die implementeringsproses en die probleme wat daarmee gepaard gegaan het. Die verandering wat plaasgevind het en die toewyding van die opgeleide onderwysers is onder hulle aandag gebring. Prosesse wat die implementering van die program teëgewerk het, soos die lae prioriteit van Voorligting, die organisering van Voorligtingperiodes in die skool, dat die hele personeel nog nie by die implementering betrek is nie en dat onderwysers 'n gebrek aan ondersteuning van die skoolhoofde, hulle kollegas en die projekbestuur ervaar het, is ook onder die aandag gebring. Aanbevelings is gemaak om die skoolhoofde en die ander onderwysers by die implementeringsproses te betrek en om daarop te fokus om Voorligtingperiodes in skole moontlik te maak.

## FASE 2 VAN DIE EVALUERING

Na hierdie terugvoering het die projekbestuur van Distrik A die proses van evaluering beëindig, soos bespreek in Paragraaf 5.3.4. Die projekbestuur van Distrik B het egter verdere intervensies beplan om die implementeringsproses te bevorder. Om die impak van die intervensie in die implementeringsproses te monitor, is besluit om die proses in vyf skole, wat as gevallestudies gebruik is, te monitor. Deur die gevallestudies kan die proses in elke skool uit die perspektief van verskillende rolspelers bestudeer word. Dit word as fase 2 van die navorsing bespreek. Die resultate van Fase 2 begin deur die uitkoms van 'n situasie-ontleding in die vyf geïdentifiseerde skole waarin die kennis, houding en gedragpatrone van die leerders wat verband kan hou met MIV/VIGS ondersoek is, te rapporteer.

### 6.3 SITUASIE-ONTLEDING VOOR DIE INTERVENSIE

Die vraelys, bestaande uit 8 skale, soos bespreek in Paragraaf 5.3.6, is ingevul deur 873 leerders in die vyf skole wat in die gevallestudies gebruik is. Die vraelys is gebruik om agtergrondkennis van die leerders in die onderskeie skole op te bou, om as inset te dien vir die ontwikkeling van die intervensies in die onderskeie skole. Terugvoering is aan die skole gegee oor die psigiese welsyn van die leerders, die aard van kennis en houdings teenoor VIGS en hoë-risikogedrag wat verband hou met die risiko om MIV/VIGS op te doen. 'n Verdere doel van die vraelys was om as 'n voormeting te dien waarvolgens

gedragstendense en meetbare verandering in kennis en houding wat tydens die jaar kon plaasvind, gemoniteer kon word. In hierdie paragraaf word die data van die groep as geheel gegee. Tydens die bespreking van die gevallestudies word daar na die kennis, houdings en gedrag van leerders per skool verwys. Ter wille van die begreping van die studie, word net data relevant tot die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsintervensie weergegee. Ook net korrelasies wat teoreties samehangend met die doel van die studie is, word hier gerapporteer.

### 6.3.1 Biografiese gegewens

Soos wat in tabel 6.1 uiteengesit is, het die groep leerders bestaan uit 46% seuns en 53% meisies. Die ouderdom van leerders het gewissel van 11 jaar tot 24 jaar met die grootste groep (47%) tussen 14 en 16 jaar. Daar was naastenby 'n gelyke aantal leerders in elke graadgroep. Dit het gewissel van 18% in graad 12 tot 22% in Graad 9. Die huistaal van die leerders wat in die navorsing betrek is, was hoofsaaklik Tswana (32%), Sotho (31%) en Engels (17%), terwyl die ander kleiner taalgroepe 17% van die hele groep uitgemaak het (Tabel 6.1).

Tabel 6.1 Biografiese gegewens van die leerders (n=873)

Geslag	Manlik 394 (46%)			Vroulik 458 (53%) *	
Ouderdom	10-13jaar 82(9%)	14-16jaar 408(47%)	17-18jaar 248(29%)	19-24jaar 133(15%)	
Graad	Gr 8 182 (21%)	Gr 9 190 (22%)	Gr 10 173 (20%)	Gr 11 170 (19%)	Gr 12 153 (18%)
Taal	Engels 17%	Tswana 32%	Sotho 31%	Ander swart tale 17% *	

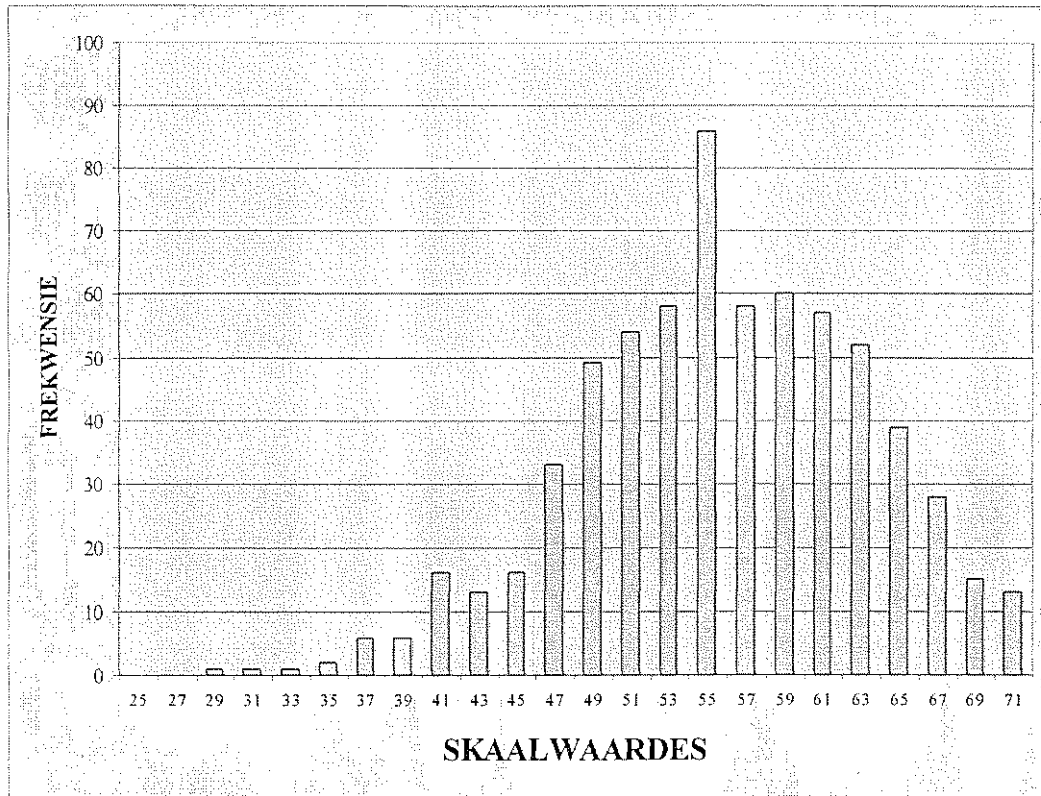
\* Persentasies tel nie op na 100% weens nie-response

### 6.3.2 Psigiese welsyn

'n Skaal van 24 items wat hoofsaaklik simptome van angs, depressie en gesinsprobleme aandui, is gebruik om die psigiese welsyn van leerders te ondersoek. Die verspreiding van die skaaltellings van die respondente word voorgestel in figuur 6.1.

Die minimumtelling van die skaal is 24 en die maksimum 72, met 'n middelpunt van 48. 'n Hoë telling op die skaal dui op emosionele welsyn, terwyl 'n lae telling daarop dui dat die leerders emosionele probleme kan ervaar. Uit figuur 6.1 blyk dit dat die grafiek skeef na regs is, wat aandui dat die aantal leerders met ernstige probleme minder is as dié wat nie psigiese probleme ervaar nie. As die middelpunt van die skaal as arbitrêre punt gekies word, blyk dit dat die 22% leerders wat tellings onder 48 het, psigiese probleme mag ervaar. Ernstige probleme kom voor by 11% van die leerders wat tellings het wat in die laagste 25% persentielvlak val.





Figuur 6.1 Verspreiding van tellings op psigiese welsynskaal

Benewens die welsynskaal, is daar twee ander items gebruik wat ook dui op die emosionele ervarings van leerders. Dit is 'n vraag waarin 87% leerders aangedui het dat hulle meestal gelukkig voel en 13% dat hulle meestal ongelukkig voel. Dit ondersteun die afleiding uit die welsynskaal dat daar moontlik 11% leerders is wat ernstige sielkundige probleme ervaar. Die ander vraag gee 'n aanduiding hoeveel emosionele ondersteuning die leerders ervaar. In hierdie ondersoek het 20% leerders aangedui dat hulle niemand het om mee te praat as hulle probleme ervaar nie.

Ander navorsing in Suid-Afrika en in ander wêrelddele dui aan dat tussen 14% en 20% leerders geestesgesondheidsprobleme soos depressie, angs en posttraumatische stress ervaar waarvoor hulle sielkundige hulp nodig het (Makola, 2000; Robertson & Berger, 1994; Visser, 1990). Hierdie resultate is dus vergelykbaar daarmee. Daar is egter min hulpbronne in die onderwysstelsel beskikbaar om hierdie leerders met psigiese probleme te help (Department of Education, 1997). Die lewensvaardigheidsprogram kan 'n bydrae lewer om leerders te help in die hantering van hulle psigiese behoeftes. Die welsyn van die leerders is van groot belang, omdat hoë-risikogedrag dikwels verband hou met emosionele behoeftes (Fisher *et al.*, 1996; Perkel *et al.*, 1991; Shiel, 1999).

### 6.3.3 Kennis van MIV/VIGS

Uit die groep leerders het 63% aangedui dat hulle reeds 'n vorm van MIV/VIGS-voorligting gehad het, maar dat 74% van hulle nog nie kontak met iemand met die siekte gehad het nie. Hoewel die leerders gehoor het van VIGS, het hulle dus nog nie direkte blootstelling aan die siekte gehad nie. In tabel 6.2 word terugvoer gegee oor leerders se kennis van MIV/VIGS voordat die intervensie gedoen is. Kennisareas wat in voorkomingsprogramme aandag behoort te kry, is uit hierdie data geïdentifiseer.

Tabel 6.2 Leerders se kennis van MIV/VIGS

Kennisarea	Korrekte antwoord	Verkeerde antwoord	Weet nie
Oordrag: MIV/VIGS kan versprei word deur insekte	55%	29%	16%
Oordrag: Vroue kan MIV oordra aan hulle ongebore babas tydens swangerskap	89%	6%	5%
Oordrag: 'n Persoon kry MIV deur seks te hê met 'n persoon wat die virus het	93%	3%	4%
Oordrag: 'n Persoon kan MIV/VIGS opdoen deur aan iemand met MIV te raak.	90%	6%	4%
Inkubasietydperk: 'n Persoon weet dadelik as hy/sy MIV/VIGS opgedoen het	67%	14%	19%
Inkubasietydperk: 'n Persoon kan die virus vir 'n aantal jare hê sonder om siek te word	64%	16%	20%
Identifisering: 'n Persoon wat MIV+ is toon altyd tekens van die siekte	42%	38%	20%
Identifisering: Iemand met MIV/VIGS het sere op hulle genitale dele.	30%	29%	41%
Identifisering: Kan akkuraat identifiseer met bloedtoetse	78%	22%	0%
Ongeneesbaarheid van MIV/VIGS	53%	47%	0%

Uit tabel 6.2 blyk dit dat die basiese feite oor die oordrag van MIV/VIGS aan die leerders bekend is. Aspekte wat aandag behoort te kry in voorligtingsprogramme is die inkubasietydperk, waartydens die persoon die virus het, maar geen uiterlike tekens van siekte toon nie. Dit is in hierdie tydperk nie moontlik om op-die-oog-af mense met die virus te identifiseer nie. Die 'weet nie'-antwoorde was hoog by hierdie vrae (19% en 20%), terwyl 41% nie geweet het dat MIV/VIGS nie gepaard gaan met sere op die genitale areas nie. Dit mag impliseer dat die leerders nie verstaan wat die effek van die siekte op die liggaam is nie en nie weet hoe om mense met MIV te identifiseer nie.

In 'n korrelasie van die skaaltotale het geblyk dat daar 'n beduidende korrelasie bestaan tussen leerders se kennis van MIV/VIGS en hulle kennis van beskermende gedrag ( $r=0,48$ ,  $p \leq 0,0001$ ), leerders se houding teenoor mense met MIV/VIGS ( $r=0,45$ ,  $p \leq 0,0001$ ) en hulle gevoel van persoonlike kontrole ( $r=0,35$ ,  $p \leq 0,0001$ ). Dit is dus nodig om die leerders se kennis oor die virus te probeer verhoog in 'n voorkomingsintervensie.

### 6.3.4 Kennis oor beskermende gedrag

Die leerders se kennis oor beskermende gedrag word in tabel 6.3 uiteengesit.

Tabel 6.3 Kennis oor beskermende gedrag (N=873)

Kennisarea	Korrek	Verkeerd	Weet nie
Geboortebeperkingsinspuitings	41%	33%	26%
Seks net met skoolvriende	80%	9%	11%
Geboortebeperkingspille	54%	17%	29%
Om geen seks te hê nie / onthouding	67%	19%	14%
Gebruik van handskoene as noodhulp gee by ongelukstoneel	75%	11%	14%
Masturbasie	25%	32%	43%
Omhels en soen	74%	15%	11%
Om seks te hê met mense wat gesond lyk	48%	35%	17%
Seks met baie mense, maar meer as 'n maand uitmekaar	85%	6%	9%
Een seksuele maat wat nie MIV/VIGS of ander seksuele maats het nie	73%	15%	12%
Gebruik van 'n kondoom elke keer as seks het	91%	5%	4%

Uit tabel 6.3 blyk dit dat daar 'n aantal beskermingsmetodes is wat algemeen bekend is en 'n aantal areas waarvoor leerders nie goeie kennis het nie. Beskermende gedrag wat vir die leerders bekend was, is die gebruik van kondome (91%), om nie meervoudige seksmaats te hê nie (85%) en dat nie-seksuele aanraking veilig is (74%), asook die gebruik van handskoene as bloed hanteer word (75%). Uit die groot aantal verkeerde en 'weet nie'-response op van die ander items blyk dit dat die leerders se kennis hiervan onvoldoende is. Ten opsigte van geboortebeperkingsinspuitings en -pille bestaan daar verwarring, want net 41% en 54% het onderskeidelik gewet dat dit *nie* beskerming teen MIV/VIGS bied nie. Daar is ook net 48% leerders wat weet dat seks met mense wat gesond *lyk*, geen waarborg is dat hulle nie MIV/VIGS gaan opdoen nie. Die term masturbasie was vir baie leerders vreemd, vandaar die hoë "weet nie"-respons (43%).

Kennis van beskermende gedrag toon 'n korrelasie met kennis van MIV/VIGS soos in Paragraaf 6.3.3 uiteengesit ( $r=0,48$ ,  $p\leq 0,0001$ ), met houding teenoor mense met MIV/VIGS ( $r=0,43$ ,  $p\leq 0,0001$ ), houding teenoor kondome ( $r=0,29$ ,  $p\leq 0,0001$ ) en die gevoel van persoonlike kontrole ( $r=0,38$ ,  $p\leq 0,0001$ ), vandaar die noodsaaklikheid om dit in die program in te sluit.

### 6.3.5 Houding teenoor mense met MIV/VIGS

Die leerders se reaksie op die houdingsvrae word in tabel 6.4 uiteengesit.

Tabel 6.4 Leerders se houding teenoor mense met MIV/VIGS (n=873)

Items	Positiewe houding
In dieselfde klas wees as iemand met VIGS	65%
Nie ongemaklik om iemand met VIGS te omhels	65%
Sal vriende bly met iemand met VIGS	67%
Kan familiedid met VIGS versorg sonder om virus te kry	73%

Die houding van die meerderheid leerders was positief teenoor mense wat MIV/VIGS het. Dit moet egter in ag geneem word dat die meeste van hulle (74%) nog nie kontak met iemand met VIGS gehad het nie, en moontlik nie weet hoe hulle werklik sal reageer nie. Die korrelasies tussen houding en kennis en kennis van beskermende gedrag is reeds aangedui en die skaal het ook gekorreleer met die leerder se gevoel van persoonlike kontrole ( $r=0,39$ ,  $p \leq 0,0001$ ).

### 6.3.6. Houding teenoor kondome

Die leerders se houding teenoor kondome word in tabel 6.5 uiteengesit.

Tabel 6.5 Houding teenoor kondome (n=873)

Item	Positiewe houding
Kondome bevorder promiskuiteit (omgedraai)	19%*
Kondoomgebruik is goed want dit beteken jy gee vir jou maat om	88%
Kondoomgebruik is nie goed nie, want dit verminder die fisiese plesier (omgedraai)	58%
Ek voel gemaklik om kondome by die apteek of kliniek te vra	69%
Dis vir my maklik om kondome te bekom	53%*
My skoolvriende gebruik kondome as hulle seks het	41%*
Ek sal weier om seks te hê as my maat nie 'n kondoom wil gebruik nie	66%

\* Hoë 'weet nie'-respons

Die leerders se houding teenoor kondome was redelik positief en die meerderheid het aangedui dat hulle gemaklik voel om kondome te bekom (69%). Hoewel 66% leerders in die vraelys sê dat hulle nie seks sonder 'n kondoom sal hê nie, is dit 41% se persepsie dat hulle skoolvriende kondome gebruik – die

waargenome groepsnorm. Dit moet egter in ag geneem word dat daar 'n hoë "weet nie"-respons was ten opsigte van vriende se kondoomgebruik - die leerders weet nie en daar is ook moontlik nie gesprekvoering daaroor in die portuurgroep nie. Dit kan egter aangeneem word dat daar nie 'n direkte verband tussen die houding teenoor kondome en die werklike kondoomgebruik is nie, omdat daar baie ander faktore is wat ook 'n rol kan speel in gedrag. Daar is egter 'n positiewe korrelasie tussen die leerders se houding teenoor kondome en hulle gevoel van persoonlike beheer ( $r=0,32$ ,  $p\leq 0,0001$ ).

### 6.3.7 Seksuele risikogedrag

Die leerders se response ten opsigte van seksuele risikogedrag word opgesom in tabel 6.6.

Tabel 6.6 Seksuele risikogedrag (n=873)

Waargenome groepsnorm: Aantal van portuurgroep wat seksueel aktief is	Meeste	Sommige	Geen	
	21%	38%	41%	
	Ja	Nee	Weet nie	
Seksueel aktief	36%	63%	1%	
Meervoudige seksmaats afgelope 6 maande *	21%	74%	5%	
Kondoomgebruik tydens laaste seksuele interaksie *	64%	31%	5%	
Reeds kind/ers gehad *	17%	71%	9%	
Ouderdom van eerste seksuele ervaring *	≤11 jaar	12-13 jaar	14-15 jaar	16+jaar
	11%	12%	32%	45%

\* Persentasie van seksueel aktiewe groep (n=306)

Dit blyk hieruit dat 36% van die leerders in die ondersoek aangedui het dat hulle seksueel aktief was en dat hulle die groepsnorm waarneem as grootliks ondersteunend van seksuele aktiwiteit – 59% het vriende wat seksueel aktief is. Van die seksueel aktiewe leerders het 21% aangedui dat hulle meer as een seksuele maats die afgelope ses maande gehad het, terwyl 31% nie 'n kondoom gebruik het tydens die laaste seksuele interaksie nie en 5% het nie geweet nie. Dit beteken dat 'n groot aantal leerders 'n risiko loop om MIV/VIGS op te doen. Die resultate dui ook daarop dat die leerders op 'n vroeë ouderdom seksueel aktief geraak het: 23% van die seksueel aktiewe leerders het reeds in die laerskool (13 jaar en jonger) met seksuele aktiwiteite begin en 'n verdere 32% tussen die ouderdomme 14 en 15 jaar. Sewentien persent van hierdie groep leerders het aangedui dat hulle reeds kinders van hulle eie het.

### 6.3.8 Persoonlike kontrole

Die leerders se ervaring van hul vermoë om beheer te hê in risikosituasies word opgesom in tabel 6.7.



Tabel 6.7 Persoonlike kontrole

Item	Stem saam	Stem nie saam	Weet nie
Het nie risiko om VIGS op te doen	48%	26%	26%
Kan moeilike situasies hanteer (dwelms te weier)	57%	28%	15%
Besluit self oor reg en verkeerd – al stem vriende nie saam	84%	10%	6%
Kan seksuele gedrag uitstel sonder om sleg te voel	67%	18%	15%
Kan weier om seks te hê as self nie gereed voel nie	72%	20%	8%
Kan nie meisie/kêrel hê sonder seks nie (omgedraai)	31%	60%	9%
Sal maat kan oortuig om kondoom te gebruik	60%	16%	24%
Vroue mag seks weier	82%	9%	9%
Sal kan aandrang op kondoomgebruik in enige seksuele kontak	60%	16%	24%

Die meerderheid leerders het vertroue getoon in hul vermoë om hul eie besluite te neem (84%) en weet dat hulle seks mag weier (72%). Daar is egter 'n groot aantal leerders wat aandui dat hulle nie moeilike situasies, soos om dwelms te weier (28%), kan hanteer nie of dat hulle nie seksuele kontak kan weier as hulle nie daarvoor gereed is nie (20%). Vier en twintig persent van die leerders was onseker of hulle hul seksuele maats sal kan oortuig om 'n kondoom te gebruik. Vir 31% leerders word seksuele kontak gedefinieer as *deel* van 'n verhouding met die teenoorgestelde geslag.

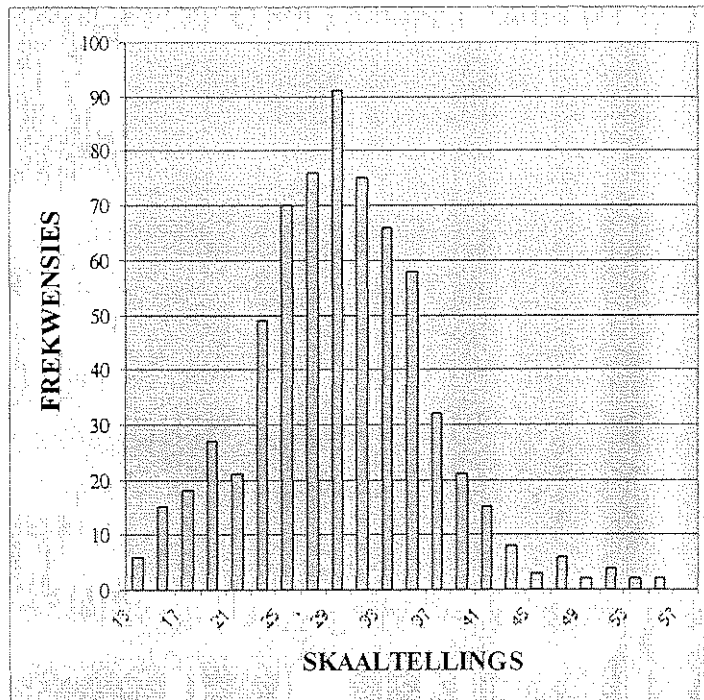
In twee vrae wat nie in die skaal opgeneem is nie, het 8% leerders aangedui dat hulle deur 'n vriend tydens 'n afspraak verkrag is, terwyl 6% gesê het dat hulle reeds iemand geforseer het om seks te hê tydens 'n afspraak.

In lewensvaardighedsopleiding behoort daar dan gekonsentreer te word op die aanleer van vaardighede om die leerders in staat te stel om meer in beheer te voel, hul eie besluite te kan neem en moeilike situasies te kan hanteer. Vaardighede wat nodig sou wees, is selfgelding, oorrerings- en verhoudingsvaardighede, waardes waarvolgens hulle hul besluite kan neem, selfbeheer, respek vir ander mense en die betekenis wat aan seks in 'n verhouding geheg kan word. Hierdie vaardighede is veral van belang in die voorkoming van hoë risikogedrag.

Soos reeds aangedui, hou die skaal persoonlike kontrole verband met kennis van MIV/VIGS ( $r=0,35$ ,  $p\leq 0,0001$ ), kennis van beskermende gedrag ( $r=0,38$ ,  $p\leq 0,0001$ ), houding teenoor mense met MIV/VIGS ( $r=0,39$ ,  $p\leq 0,0001$ ) en houding teenoor kondome ( $r=0,32$ ,  $p\leq 0,0001$ ). Dit beteken dat daar 'n verband is tussen mense se gevoel van kontrole en hulle kennis en houdings. Die aanleer van lewensvaardighede en selfvertroue kan die leerders se gevoel van persoonlike beheer in situasies verhoog.

### 6.3.9 Skoolklimaat

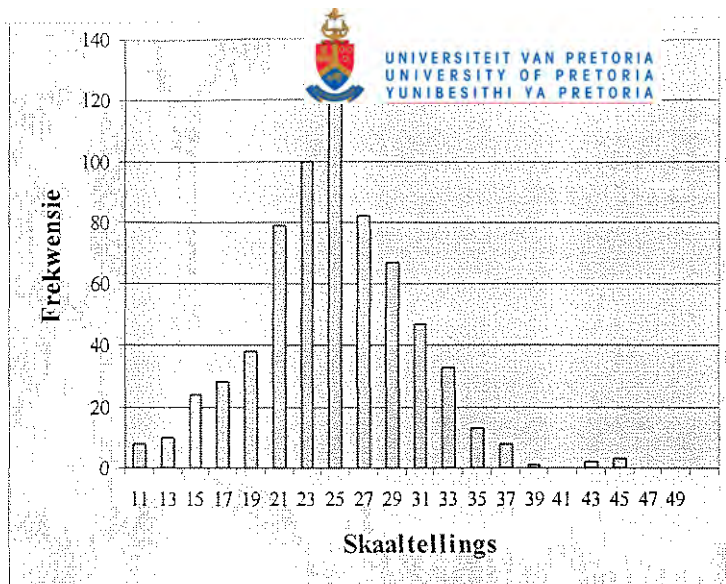
Die klimaat in die skool is geëvalueer met twee skale naamlik “Skoolklimaat” en die “Klimaat in die Voorligtingklas”. Die samestelling van die skale is in Paragraaf 5.3.6.4 bespreek. Die verspreiding van die leerders se skaaltellings ten opsigte van skoolklimaat word in figuur 6.2 voorgestel.



Figuur 6.2 Verspreiding van skoolklimaat-skaaltellings

Op die skaal met ‘n minimumtelling van 13 en maksimum van 65, is die middelpunt 39. ‘n Telling groter as 39 kan daarop dui dat ‘n negatiewe klimaat ervaar word. Uit hierdie groep leerders het 9% ‘n negatiewe skoolklimaat ervaar. Die leerders ervaar die skoolklimaat dus in ‘n groot mate as positief.

Die verspreiding van die skaaltellings van die skaal ‘Klimaat in die Voorligtingklas’ word in figuur 6.3 voorgestel. Op ‘n skaal van 10 tot 50 is die middelpunt van die skaal 30. In hierdie skaal het 16 % van die leerders ‘n skaaltelling van groter as 30 gehad, wat ‘n negatiewe ervaring aandui. Die meerderheid leerders het die Voorligtingklas dus oorwegend positief ervaar. Die skaal “Klimaat in die Voorligtingklas” het beduidend gekorreleer met die skaal Skoolklimaat ( $r=0,55$ ,  $p\leq 0,0001$ ), wat daarop dui dat die leerders se ervarings in die skool met mekaar verband hou.



Figuur 6.3 Verspreiding van skaaltellings: Klimaat in die Voorligtingklas

#### 6.4 MONITERING VAN DIE INTERVENSIE IN DIE SKOLE

Na aanleiding van die terugvoering uit fase 1 van die implementering, is 'n aantal intervensies tydens die tweede fase van die programimplementering in Distrik B gedoen, met die doel om die skoolgemeenskap by die implementering van die program in die skool te betrek, soos bespreek in Paragraaf 5.3.5.3. Dit is van die onderwysers wat opgelei is om die program aan te bied, verwag om die intervensies in die skool te koördineer.

Omdat rolspelers binne elke skool verantwoordelikheid moes neem vir die programme in die bepaalde skool en die intervensie in elke skool verskil het, was dit nodig om die prosesse wat in elke skool plaasvind, afsonderlik te bestudeer. Vir hierdie doel is vyf skole geselekteer waarin die programimplementering gemoniteer kon word. 'n Prosevaluering is gedoen deur onderhoude en fokusgroepe met verskeie rolspelers in die onderskeie skole te voer om te ondersoek wat deur wie gedoen word en watter prosesse in die skool die programimplementering bevorder of teëwerk. Omdat verskeie rolspelers in die data-insameling betrek is, kan die betekenis wat elke rolspeler aan die intervensie heg en die interaksie tussen die onderskeie rolspelers, uit die data gekonstrueer word.

Uitkomsevaluering is ook gedoen deur die vergelyking van vraelysdata aan die begin en die einde van die jaar. Die doel met die vraelys was om prosesse van verandering in kennis, houding en gedrag oor 'n tydperk te midde van 'n aantal intervensies te ondersoek. As aanvulling tot die vraelys is fokusgroepe gehou met leerders waarin die betekenis wat hulle aan MIV/VIGS en die intervensies geheg het, ondersoek is. Deur die fokusgroeponderhoude word 'n diepte-beeld van die jongmens en VIGS gevorm uit die perspektief van 'n klein aantal van die leerders. In die fokusgroepe met onderwysers is hulle persepsie van die uitkoms van die onderskeie intervensies wat in elke skool plaasgevind het, ook ondersoek.

Die prosesse wat plaasgevind het in elk van die vyf skole wat verband hou met die implementering van die program, word vervolgens in die vorm van vyf gevallestudies bespreek. As inleiding tot die gevallestudies word die gemiddelde skaaltellings op die onderskeie skale uit die voormeting en die seksuele risikogedrag van leerders per skool in tabelle 6.8 en 6.9 gegee om 'n vergelyking tussen die skole moontlik te maak. Daar is aan elke skool terugvoer gegee oor watter aspekte in die lewensvaardigheidsprogram ingesluit behoort te word - dit word egter nie hier weergegee nie weens die omvang daarvan. Die gemiddeldes word gegee as 'n breë oorsig waarvolgens skole vergelyk kan word. (Die skaaltellings hier weergegee is vir die 667 leerders wat die voor- en nameting ingevul het en nie die hele groep leerders uit die voormeting nie.)

Tabel 6.8 Gemiddelde skaaltellings per skool

Skaal	Min/ Maks	Skool 1 (n=120)	Skool 2 (n=86)	Skool 3 (n=174)	Skool 4 (n=151)	Skool 5 (n=136)	Hele groep (n=667)
Psigiese welsyn	24/72	59,1	58,6	56,5	56,5	57,1	57,3
VIGS-kennis	0/10	7,5	6,8	5,8	5,9	6,6	6,4
Kennis beskerming	0/11	7,9	7,3	6,8	6,2	6,9	6,9
Houding VIGS	0/4	3,1	3,0	2,3	2,3	2,8	2,6
Houding kondome	0/7	3,5	3,4	4,1	3,9	4,2	3,9
Persoonlike kontrole	0/9	6,9	6,2	5,5	5,4	5,7	5,9
Skoolklimaat *	13/65	26,1	30,5	28,4	30,1	29,5	28,9
Klimaat Voorligtingklas *	10/50	24,6	25,1	23,5	24,9	24,0	24,3

\* Lae telling dui op positiewe klimaat

In Tabel 6.9 word aspekte van hoë risiko-seksuele gedrag van leerders per skool weergegee.

Tabel 6.9 Hoë risiko-seksuele gedrag van leerders per skool.

Seksuele gedrag	Skool 1 (n=120)	Skool 2 (n=86)	Skool 3 (n=174)	Skool 4 (n=151)	Skool 5 (n=136)	Hele groep (n=667)
Seksueel aktief	24%	19%	45%	27%	37%	36%
Meervoudige seksmaats afgelope 6 maande *	14%	25%	31%	17%	18%	21%
Gebruik nie kondome *	41%	43%	28%	36%	33%	33%
Reeds ouers van hul eie kinders *	9%	13%	17%	17%	23%	17%
Waargenome groepsnorm: Aantal van portuurgroep wat seksueel aktief is	56%	58%	65%	46%	60%	59%

\* Persentasie van die seksueel-aktiewe leerders (n=208)

Die data uit tabelle 6.8 en 6.9 word in die bespreking van die gevallestudies per skool uiteengesit as agtergrond van die skool. In die gevallestudies word die temas geïdentifiseer uit die onderhoude en fokusgroepe met die onderskeie rolspelers, in die eerste-orde data-ontleding geïntegreer. Dit word gedoen

om die verskillende perspektiewe van die rolspelers oor 'n bepaalde tema te gee. 'n Ontleding van die data per rolspeler word in Bylae 2 aangeheg. Die proses- en uitkomstevaluering word vervolgens per skool aangebied. Daarna word 'n tweede-orde ontleding gedoen waarin patrone van interaksie wat blyk uit die vyf gevallestudies geïdentifiseer word. Die derde-orde ontleding van die data word in Paragraaf 7.3.3 as 'n teoretiese interpretasie van die implementeringsproses gegee.

#### 6.4.1 Skool 1

Hierdie gevallestudie is gedoen in 'n skool wat geleë is in 'n gevestigde middelklas, tradisionele blanke woongebied. Die skool het 856 leerders waarvan 60% swart en 36% blank is. Daar is 42 onderwysers in voltijdse diens by die skool, waarvan 12 van die onderwysers betaal word deur die bestuursraad van die skool uit die skoolfonds. Seksualiteits- en lewensvaardigheidsopleiding word reeds 'n aantal jare by die skool aangebied en Voorligting is 'n gevestigde vak in die skoolkurrikulum. Voorligting word aangebied deur 'n groep van vyf onderwysers onder die leiding van 'n Departementshoof wat haar op Voorligting en leiding aan die leerders toespits. Die rede hoekom hierdie skool in die studie ingesluit is, is hoofsaaklik om moontlike redes te vind hoekom programimplementering in hierdie skool deur die Onderwysdepartement as geslaagd beskou word. Die doel was om die skool as vergelyking te gebruik vir ander skole waarin die implementeringsproses nie goed vorder nie.

##### 6.4.1.1 Resultate van die voormeting as agtergrond van die skool

Die vraelys is in hierdie skool ingevul deur 143 leerders waarvan 36% manlik en 62% vroulik was. Sewe-en-dertig persent van die leerders wat die vraelys ingevul het, was Engelssprekend en die ander het 'n Afrikataal as huistaal gehad, waarvan die grootste groep (33%) Tswanasprekend was. Een klas per graadgroep het die vraelys ingevul. Die respondente het uit die volgende grade gekom: 20% uit graad 8 en 9 elk, 21% uit graad 10 en 12 elk en 19% uit graad 11. Die steekproef van leerders kan as redelik verteenwoordigend van die skool beskou word.

Om 'n beeld van die skool en die leerders in die skool te gee, word 'n aantal aspekte uit die vraelys, soos opgesom in tabelle 6.8 en 6.9, bespreek. Dit moet beklemtoon word dat hier met groepgemiddeldes gewerk word en dat dit 'n aanduiding van die *groep as geheel* gee en dat individuele verskille nie hier weergegee word nie.

Die leerders in skool 1 rapporteer positiewe psigiese gesondheid ( $\bar{X}=59,1$ ) in vergelyking met die hele groep leerders wat die vraelys ingevul het (Tabel 6.8). Die leerders het, in vergelyking met leerders in die ander skole, goeie kennis van MIV/VIGS en beskerming teen die virus, 'n positiewe houding teenoor mense met VIGS en ervaar 'n redelike mate van persoonlike kontrole. Van die 24% leerders wat aandui dat hulle seksueel aktief is, het 14% aangedui dat hulle meervoudige seksuele maats het en 41% dui aan



dat hulle nie kondome gebruik nie. In vergelyking met die ander skole is dit 'n hoë persentasie leerders wat nie kondome gebruik nie. Dit wil voorkom dat die meerderheid leerders goeie kennis van MIV/VIGS en die beskerming daarteen het, maar dat al die leerders nie hulle kennis implementeer nie.

Die leerders ervaar die skoolklimaat as redelik positief ( $\bar{X}=26,1$ ) en die klimaat in die Voorligtingklas is vergelykbaar met dié in die ander skole ( $\bar{X}=24,6$ ).

#### 6.4.1.2 Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skool

Tydens die ondersoek is onderhoude gevoer en fokusgroepe gehou met die onderskeie rolspelers in die skool. 'n Onderhoud is gevoer met die skoolhoof en die Voorligtingspan. Fokusgroepe is gehou met twee groepe onderwysers (20 onderwysers) en twee groepe leerders (20 leerders). In die beskrywing van die gevallestudie word die integrasie van temas vanuit die verskillende perspektiewe van die rolspelers gegee.

##### 6.4.1.2.1 Aktiwiteite in die skool

Daar is 'n groot aantal aktiwiteite in die lewensvaardigheids- en MIV/VIGS-voorkomingsprogram aangebied. Jaarliks is daar 'n module VIGS-voorligting vir elke jaargroep. Leerders gaan na die saal, kyk videos, kry lesings en bespreek dit. Seksualiteitsopvoeding en verhoudingsvaardighede word hoofsaaklik in graad 9 as deel van die Voorligtingleerplan gedoen en in elke jaargroep word toepaslike lewensvaardighede aangebied. Die uitgangspunt van die Voorligtingklas is: *"We tell them what we think is good for them to know, really to tell the truth that only abstinence can prevent AIDS - we teach them moral values."* Die Voorligtingonderwysers is gekant teen die gebruik van kondome omdat kondome nie moreel geregverdig kan word nie en onveilig is. Die program word as redelik stabiel beskryf: *"It's been running for a few years, every year we get new teachers going on the course or some of the same teachers go on a new course."*

Ander aktiwiteite wat genoem is, is dat die leiers in die skool na 'n leierskamp toe was waar hulle MIV/VIGS-opleiding gekry het en vir die skool as geheel terugvoer gegee het. Groepe leerders het na 'n film gaan kyk, gereël deur die skool en hulle het 'n groot aantal sprekers genooi om oor die onderwerp te praat. Nadat een van die buite-sprekers gepraat het, is 'n VIGS-gemeenskapsdiensgroep gestig wat begin het met 'n diensprojek om VIGS-pasiënte te help. Dit was die enigste skool waarin die kliniekdiens van die Departement Gesondheid begin funksioneer het.

Die onderwysers se mening oor die program word weerspieël deur die volgende opmerking: *"I think they are very exposed to AIDS and aware of it."* Die leerders bevestig dat hulle baie blootstelling gekry het, soos blyk uit die volgende opmerking: *"From Grade 8 we were taught about AIDS and now I am in Grade 10 and we are still being taught about it."*

#### 6.4.1.2.2 Die rol van Voorligting in die skool

Voorligting is 'n gevestigde vak in die skool en kry voorkeur in die opstel van die rooster - net onderwysers wat dit graag wil aanbied en toepaslike opleiding gehad het, is gebruik vir die aanbieding van die vak. Die aanbieding van Voorligting as vak word moontlik gemaak deur die 12 bykomende poste wat deur die Bestuursraad van die skool betaal word en die onderwysers stel dit soos volg: *"We are lucky that we still have guidance."*

Elke jaargroep het 'n bepaalde leerplan wat opgestel is deur die Voorligtingspan na aanleiding van die behoeftes van die leerders. Aktuele sake word gebruik om dit vir leerders toepaslik en interessant te maak. Die onderwysers beklemtoon dat hulle in voeling moet bly met aktualiteite en wat die leerders se behoeftes is. Hulle noem dat Voorligting 'n vak is waarin daar gewerk word. *"They are now used to working in Guidance periods. They are upset if they do not have Guidance."*

#### 6.4.1.2.3 Die rol van die skoolhoof

Die skoolhoof het gereeld die MIV/VIGS-seminare bygewoon en is op hoogte van die ontwikkelings in die epidemie. Sy het die implementering van Voorligting en die MIV/VIGS-program ondersteun en bygedra tot die organisering daarvan. Sy is baie betrokke by die leerders en hulle probleme. Na opleidingsessies praat sy met die leerders en vra hulle menings. Sy het haarself gesien as in kontak met hoe die leerders voel.

#### 6.4.1.2.4 Betrokkenheid van die ander onderwysers by die programimplementering

Die meerderheid onderwysers in die skool wou nie graag lewensvaardighede aanbied nie. Hulle wou nie betrokke raak by die leerders se probleme nie, want dit neem tyd in beslag en vra emosionele betrokkenheid en hulle voel dit is nie die werk waarvoor hulle betaal word nie. Hulle het ook nie bevoeg gevoel om leerders met hulle emosionele probleme te help nie.

Die onderwysers het ook ervaar dat hulle nie voldoende kennis het om leerders se vrae oor seksualiteit te beantwoord nie. *"If given a choice we would prefer teaching academic stuff rather than lifeskills."* Hulle het gevoel dat hulle ook nie tyd het om dit met hulle vakke te integreer nie: *"I do not have time for that in my subject to discuss it. Not all of us have first hand experience to discuss this."* Veral die mansonderwysers was negatief oor MIV/VIGS, hulle het gemeen dat dit hulle nie raak nie, dat hulle nie daarby betrokke wil raak nie en dat dit mense se eie verantwoordelikheid is as hulle VIGS opdoen: *"Why must I educate people who do not use their brains, going out at night and just grab it."*

Die onderwysers het hiervolgens dus meestal 'n baie negatiewe gesindheid oor MIV/VIGS en wou nie betrokke raak by die aanbieding van lewensvaardighede nie. Hulle het gevoel dit is die taak van die Voorligtingonderwysers in die skool.

#### 6.4.1.2.5 Verhouding tussen onderwysers en leerders

Hoewel die onderwysers hulleself as toeganklik vir die leerders gesien het en hulle verhouding met die leerders as goed beskryf het, het die leerders ervaar dat die onderwysers op 'n afstand was en meer betrokke by hulle kon raak. *"Teachers should be more interactive, more involved and not just tell us straight forward."* Leerders het ook 'n behoefte uitgespreek aan onderwysers wat op hulle vlak is en wat hulle beter verstaan: *"We need to have young vibrant teachers."*

#### 6.4.1.2.6 Prosesse wat programimplementering bevorder

Die Voorligtingonderwysers het baie van die sukses van hulle program toegeskryf aan hul eie belangstelling, toewyding en entoesiasme ten opsigte van Voorligting as vak. Ander onderwysers het gereken dit is omdat die skool geld het om vir buite-sprekers te betaal. Hulle het hulle toeganklike houding teenoor die leerders ook as 'n hulpbron gesien. Die skoolhoof het gereken dat die MIV/VIGS-programme by hierdie skool geslaag was, omdat die onderwysers openhartig en reguit met die leerders gepraat het en inligting gegee het. Dit beteken dat die entoesiasme van die onderwysers en die verhouding met die leerders van sentrale belang was.

#### 6.4.1.2.7 Prosesse wat programimplementering benadeel

Prosesse wat genoem is wat die programimplementering kon benadeel, is die gebrek aan sielkundige dienste vir leerders met sielkundige probleme. Die Voorligtingonderwysers was van mening dat die Onderwysdepartement eerder geld behoort te spandeer aan sielkundiges as aan opleidingsmateriaal oor kondome wat hulle as onbruikbaar beskou het. Hulle behoefte het geblyk uit die volgende: *"I haven't the time to deal with that kind of problems (guilt after abortion). If the government is serious about AIDS they need to implement psychologists at schools. We should address it, but do not have the tools. Everything is extra work."* Die roldefinisie van die onderwyser raak ook ter sprake want onderwysers moet verskeie rolle in die kind se lewe speel. *"Social problems flow to the school, we have to teach everything, be a doctor, be a nurse. The job description for teachers is very vague. Teachers' work need to be defined."* Dieselfde gevoel is uitgespreek deur onderwysers in die fokusgroepe: *"The problem is where do our duties end."* Dit kom voor dat hier 'n negatiewe gesindheid is teenoor die beleid van die Onderwysdepartement om die onderwysers as primêre hulpgewers vir leerders met probleme te gebruik.

#### 6.4.1.3 **Uitkomsevaluering**

Volgens die Voorligtingonderwysers geniet die leerders die Voorligting- en lewensvaardigheidsaanbiedings soos blyk uit die volgende stelling: *"If what you teach is interesting and informative, they will be interested."*

Die ander personeellede het gevoel dat hulle soveel blootstelling aan MIV/VIGS kry dat hulle 'n versadigingspunt bereik het. Hulle het gereken dat die leerders nie werklik reageer op die inhoud van die programme nie:



- *"I still feel the children think it is a joke. They heard about it but still it does not affect them, they do not take it seriously."*
- *"I think there is a lot of children that really do not care what you tell them. They just want to have a good time."*

Die boodskap bly moontlik onpersoonlik en bloot net woorde omdat hulle meestal nie direkte ervaring van die siekte het nie.

#### 6.4.1.3.1 Die leerders se reaksie op die intervensie

Volgens die leerders het die lewensvaardigheids- en MIV/VIGS-program van die jaar 'n impak op hulle gehad om hulle bewus te maak van MIV/VIGS en voorkomingsmaatreëls soos blyk uit die volgende:

- *"I became more aware of it. I think when the guy with AIDS came here it had a big effect on the school, you could see his whole system is breaking down. It must have affected everyone, it affected me."*
- *"In a group you might laugh when somebody speaks about AIDS, you do not always admit that you are scared, but when you are alone and thinking about it you know, if you are sleeping around you have to go and take some tests."*
- *"I think our teachers are also getting through to us about this."*

Aan die ander kant was daar leerders wat gevoel het dat hulle vriende nie werklik gereageer het op die inligting nie en dat daar nie gedragsverandering by leerders plaasgevind het nie. Dit was asof die impak van die boodskap nog nie 'n realiteit was en hulle direk geraak het nie:

- *"I am very worried about our generation and the future. Most people do not take things seriously. The mind set in our school is that as long as it is not us, it does not affect us."*
- *"Boys like the macho stuff, jol with this girl and that girl, like to prove to someone with how many girls you can sleep around with. I think after the talks, the sexual behaviour of the children in the school are exactly the same, it has not changed."*

#### 6.4.1.3.2 Verandering in leerders se kennis, houding en gedragpatrone

Deur die voor- en nametings van die leerders in hierdie skool deur t-toetse vir herhaalde metings te vergelyk, is die verandering in die leerders se kennis, houding en gedragpatrone ondersoek. Hierdie resultate word in tabel 6.10 aangedui.

Op grond van die resultate was daar in hierdie skool 'n beduidende verskil in leerders se kennis van MIV/VIGS ( $p \leq 0,01$ ) tussen die voor- en die nameting, waartydens hulle verskillende vlakke van blootstelling aan MIV/VIGS-opleiding gehad het. Daar was egter geen beduidende verskil in leerders se houdings teenoor mense met MIV/VIGS, kondoomgebruik of gevoel van persoonlike kontrole nie. Die leerders in hierdie skool se tellings in die voormeting ten opsigte van kennis van MIV/VIGS, houding



teenoor mense met MIV/VIGS en gevoel van kontrole was egter reeds hoog wat moontlike veranderings hierin of die meting van die verandering kon beperk.

Tabel 6.10 Verskil in skaaltellings tussen voor- en nametings

Skaal / veranderlike	N	Min/ Maks	Gemiddeld	Standaard- Afwyking	Gemiddelde verskiltelling	T-waarde
Psigiese welsyn	120	28/75	Voor 59,1 Na 58,7	Voor 8,6 Na 8,6	-0,3750	-0,60
Kennis van VIGS	120	0/10	Voor 7,5 Na 7,9	Voor 1,9 Na 1,7	0,4083	2,75 **
Kennis van beskermende gedrag	120	0/11	Voor 7,9 Na 7,9	Voor 2,1 Na 2,3	-0,0583	-0,31
Houding teenoor VIGS	120	0/4	Voor 3,1 Na 3,2	Voor 1,2 Na 1,2	0,0667	0,68
Houding teenoor kondome	120	0/7	Voor 3,5 Na 3,3	Voor 1,7 Na 1,6	-0,1583	-1,02
Persoonlike kontrole	120	0/9	Voor 6,9 Na 6,7	Voor 2,1 Na 2,1	-0,1583	-0,80
Skoolklimaat: #	119	13/65	Voor 26,1 Na 28,2	Voor 7,5 Na 7,3	2,1092	3,57 ***
Klimaat Voorligtingklas: #	119	10/50	Voor 24,6 Na 25,9	Voor 6,8 Na 7,4	1,2773	2,01 *

# Die rigting van die skaal impliseer dat 'n lae telling 'n positiewe klimaat aandui.

\* Beduidende verskil op 5% peil van betekenis

\*\* Beduidende verskil op 1% peil van betekenis

\*\*\* Beduidende verskil op 0,1% peil van betekenis

Die leerders se evaluering van die skoolklimaat het in hierdie tydperk statisties beduidend verlaag ( $p \leq 0,001$ ). Die leerders se evaluering van die klimaat in die Voorligtingklas het ook verlaag ( $p \leq 0,05$ ). Dit wil voorkom dat die leerders se verwagting van Voorligting moontlik nie gerealiseer het nie of dat die einde-van-die-jaar-spanning bygedra het tot hulle meer negatiewe evaluering.

Verskille in die leerders se reponse in items oor gevoelens en gedrag voor en na die intervensies soos bepaal in die vraelys, is ondersoek deur McNemar se ontleding en Bowker se toets vir Simmetrie. Die resultate word in tabel 6.11 aangedui.

Volgens hierdie ontledings blyk dit dat daar nie wesentliche verandering in die responspatroon van die leerders plaasgevind het tussen die voor- en die nameting nie. Hoewel daar individuele verskille was, is daar nie statisties beduidende verskil in die leerders se rapportering van seksuele gedrag nie. Daar is wel 'n neiging tot die rapportering van meer seksuele risikogedrag in die nameting. Die leerders se persepsie van hulle vriende se seksuele aktiwiteite, wat 'n aanduiding van die groeppnorm kan wees, het egter beduidend toegeneem ( $p \leq 0,01$ ). Daar is dus 'n verskuiwing in die rigting dat hulle waarneem dat meer van hulle vriende seksueel aktief is. Dit kan moontlik verband hou met groter seksuele openheid.



Tabel 6.11 Verskille tussen response in die voor- en nametings

Veranderlike	N	Voormeting	Nameting	McNemar- waarde	Simmetrie- waarde
<b>Emosionele ervaring</b>					
Gelukkig	114	81%	83%	0,47	
Niemand om mee te praat	119	26%	16%		6,8
<b>Seksuele gedrag</b>					
Seksueel aktief	117	24%	30%	2,58	
Persepsie van vriende se seksuele aktiwiteit (meeste & sommige)	112	57%	69%		11,66 **
Meervoudige seksuele maats	22	14%	36%	3,57	
Nie kondoomgebruik	22	41%	45%	0,33	

\*\* Beduidende verskil op 1% peil van betekenis

#### 6.4.1.3.3 Prosesse wat 'n rol kan speel in gedragsverandering

Dit was die mening van die leerders dat hulle mede-leerders nie hulle gedrag verander het in die lig van die VIGS- epidemie nie, omdat hulle nog nie die realiteit van die probleem besef het nie en omdat seksuele prestasies volgens die groepsnorm status aan 'n leerder gee:

- *"Boys want to prove their manhood. They are macho about it like it won't affect them at all. They are not shocked enough to see the reality in it. They are still at that age that everything comes for free."*

Die leerders het ook gevoel dat die waardes wat hulle by hulle ouers geleer het, 'n fondament vir hul gedrag gevorm het. As leerders nie hierdie waardes by hulle ouers geleer het nie, het die skoolprogramme ook nie inslag gevind nie.

Die onderwysers het die leerders se hoë risikogedrag toegeskryf aan die lewensfase waarin hulle is: *"I think they are only thinking a week in advance and that is why it will not bother them."*

Volgens die leerders het die kontak wat hulle in die skool met 'n persoon met MIV/VIGS gehad het, verandering in hul denke oor MIV/VIGS gestimuleer. Dit wil ook voorkom dat die onderwysers se insette in die Voorligtingklas ook bygedra het tot die leerders se besef van die realiteit van die siekte en dat hulle hul gedrag daarvolgens behoort aan te pas.

#### 6.4.1.4 **Opsomming**

Wat blyk uit hierdie gevallestudie was dat daar in skool 1 'n uitgebreide MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram as deel van Voorligting aangebied is. Die vak Voorligting het reeds 'n aantal jare deel van die skoolkurrikulum gevorm en is deur 'n span van vyf onderwysers aangebied. Die aanbieding van die vak is onder andere moontlik gemaak deur bykomende poste wat uit die skoolfonds gefinansier is, die ondersteuning van die skoolhoof en die entoesiasme van die Voorligtingspan.

Die ander personeel in die skool was onbetrokke by die MIV/VIGS-program en volgens hulle roldefinisie het hulle dit nie as deel van hulle werksbeskrywing gesien om lewensvaardighede aan te bied of by die emosionele probleme van leerders betrokke te raak nie. Daar was ook 'n negatiewe houding by van die onderwysers oor VIGS. Hier was dus nie 'n grootskaalse verandering in die skool wat die ander onderwysers by 'n proses van verandering betrek het nie. Die vraag ontstaan of dit werklik nodig is om die hele skool se onderwysers by die program te betrek as die program deur 'n sub-sisteem geïmplementeer kan word.

Die leerders het die aanbiedings meestal positief ervaar en het aangedui dat hulle goeie kennis van MIV/VIGS het. Die aanvanklike skaaltellings van die leerders in skool 1 was redelik hoog in vergelyking met die ander skole. Dit kan moontlik daarop dui dat langtermynblootstelling aan lewensvaardigheidsopleiding 'n positiewe effek op leerders se kennisvlakke en gevoel van persoonlike kontrole kan hê. Die gevoel van persoonlike kontrole kan ook verband hou met ander faktore soos kulturele invloede, opvoedingstyl of sosio-ekonomiese omstandighede.

Hoewel individuele gedragsveranderinge voorgekom het, was dit die leerders se mening dat grootskaalse gedragsverandering nie onder al die leerders plaasgevind het nie. Die data uit die vraelys het daarop gedui dat die leerders se kennis van MIV/VIGS verhoog het, maar dat daar nie beduidende gedragsverandering of verandering in psigiese welsyn of gevoel van persoonlike beheer was nie. Daar was wel 'n tendens van verhoging in die rapportering van seksuele gedrag. Uit die fokusgroepe wil dit voorkom dat die groepsnorm nog hoë risiko-seksuele gedrag as status voorhou. Dit word bevestig uit die beduidende verhoging in die persepsie dat hulle vriende seksueel aktief is.

Hier is 'n interessante patroon wat waargeneem kan word. In hierdie skool word seksuele onthouding as beskerming teen MIV/VIGS voorgehou en kondoomgebruik word nie as 'n gedragsopsie vir leerders voorgehou nie. Volgens die statistiese gegewens is daar 'n groot persentasie van die seksueel aktiewe leerders wat nie kondome nie gebruik het nie (41%). Die uitgangspunt van die MIV/VIGS-voorkomingsprogram kan moontlik daartoe bydra dat die leerders wat wel seksueel aktief is, 'n groter risiko het om MIV/VIGS op te doen.

#### **6.4.2 Skool 2**

Dié skool is geleë in 'n gebied waar daar hoofsaaklik Indiërs bly. Die skool het 546 leerders en 33 onderwysers. Drie van die onderwysers word nie deur die Departement Onderwys betaal nie, maar deur die skool se bestuursraad. Hoewel die skool tot onlangs bestaan het uit hoofsaaklik Indiër leerders, is 61% van die leerders swart en 38% Indiër.

#### 6.4.2.1 Resultate van die voormeting as agtergrond van die skool

Die vraelys is ingevul deur 141 leerders waarvan 54% manlik en 46% vroulik was. Uit die groep leerders wat die vraelys ingevul het, was 61% Engelssprekend, terwyl 39% Afrikatale as huistaal aangedui het, waarvan 12% Tswana en 15% Sotho was. Die leerders wat die vraelys ingevul het, verteenwoordig dus nie die huistaalsamestelling van die skool volledig nie. Een klas per graadgroep het die vraelys ingevul. Die respondente was in die volgende grade: 20% in graad 8 en 10 elk, 23% in graad 9, 22% in graad 11 en 15% in graad 12. Om 'n beeld van die skool en die leerders in die skool te gee, word 'n aantal aspekte uit die vraelys, soos opgesom in Tabelle 6.8 en 6.9 beskryf.

In vergelyking met leerders in die ander vier skole wat bestudeer is, het die groep leerders in skool 2 'n redelik positiewe psigiese gesondheid gerapporteer ( $\bar{X}=58,6$ ). Hulle het ook goeie kennis van MIV/VIGS en beskermende gedrag gehad en 'n redelike mate van persoonlike kontrole gerapporteer. In hierdie skool was die laagste persentasie leerders wat aangedui het dat hulle seksueel aktief is (19%). Risikogedrag soos meervoudige seksuele maats (25%) kom wel voor en die nie-gebruik van kondome was die hoogste in hierdie skool (43%), terwyl die waargenome groepsnorm vergelyk het met dié van ander skole.

Die leerders se ervaring van die skoolklimaat was egter op die grens van positief en negatief ( $\bar{X}=30,5$ ) wat daarop dui dat die leerders nie positief oor hulle skoolervaring gevoel het nie. Hulle evaluering van die Voorligtingklasse was ook op die grens en was die negatiefste van al die skole.

#### 6.4.2.2 Die implementering van die lewensvaardighedsprogram in die skool

In hierdie skool is onderhoude gevoer met die span van drie opgeleide onderwysers en fokusgroepe is gehou met twee groepe leerders (seniors en juniors). Dit was nie moontlik om fokusgroepbesprekings met die ander onderwysers te reël nie, daar het telkens iets voorgeval. Dit kan moontlik toegeskryf word aan swak organisasie in die skool of dat MIV/VIGS en lewensvaardighede 'n sensitiewe saak in die skool is waarvoor die onderwysers nie wou praat nie. Die skoolhoof het ook in die begin van die jaar afsprake telkens uitgestel en kon uiteindelik geen tyd afstaan vir 'n kort onderhoud nie. Volgens die skoolhoof het ses onderwysers in die loop van die jaar die skool verlaat en moes die hele skool herorganiseer word. Daar was dus min tyd vir gesprekke oor lewensvaardighede.

##### 6.4.2.2.1 Aktiwiteite in die skool

In skool 2 het die leerders deelgeneem aan die bewuswordingsprogram gereël deur die projekbestuur waarin dit die doel was om al die leerders in die skool te betrek. Uit die navorser se waarneming was daar egter in hierdie skool die hoogste wegblysyfer van leerders tydens die aanbieding van die bewuswordingsprogram. Die meerderheid van die onderwysers het ook nie aanbiedings bygewoon nie.



Die opgeleide onderwysers het aangedui dat hulle nog nie tyd gehad het om aandag aan die implementering van die program te gee nie. Elkeen van hulle was verantwoordelik vir 'n vol rooster met eksamenvakke. Hulle het ook nog geen terugvoer aan die ander personeellede gegee oor die opleiding en die voorgestelde program nie en het nog nie tyd gehad om na die onderrighulpmiddels wat na die kursus aan hulle uitgedeel is, te kyk nie. Dit blyk uit die onderwysers se reaksies:

- *"Die enigste probleem wat ek ondervind, ons kry nie tyd om terugvoer te gee vir die kinders of onderwysers nie."*
- *"As I said I do not have enough time. I have a whole box of material that we can use, but I did not go through them myself, yet."*

In hierdie skool is daar 'n "algemene periode" op die rooster waartydens die hele skool vir een periode per week gelyktydig nie akademiese vakke het nie. Om die program in die skool te implementeer, het die opgeleide onderwysers gereël dat die "algemene periode" gebruik kan word vir die implementering van die program. Dit impliseer dat al die onderwysers opgelei moet word om die program in hierdie periode vir hul klasse aan te bied. Die opleiding het egter nog nie plaasgevind nie:

- *"We do not have any time to train the rest of the staff. We have been trying to get together the three of us for two months now to sort things out and give it back to the staff, but every afternoon there is something else that crops up."*

Die opgeleide onderwysers het aangedui dat hulle reeds in die algemene periode met hulle klasse oor die program gepraat het. Briewe is aan die ouers gestuur om hulle in te lig oor die program, maar geen verdere vordering is gemaak nie. Die opgeleide onderwysers was bewus daarvan dat daar 'n behoefte aan die program in die skool was, omdat van die leerders, volgens hulle, reeds van laerskooldae af seksueel aktief was.

#### 6.4.2.2 Die rol van Voorligting in die skool

Daar was voorheen Voorligtingperiodes op die rooster, maar na personeelvermindering en herorganisering, is Voorligtingperiodes verminder:

- *"We had to increase our workload and drop the guidance because the teaching load had to increase."*

Daar is wel Voorligtingperiodes vir Graad 8 en 9-leerders op die rooster, maar dit word aangebied deur onderwysers wat nie daarvoor opgelei is nie. Volgens die leerders word die Voorligtingperiodes wat wel op die rooster is, nie werklik benut nie:

- *"Our guidance teacher is always running around, so we can never talk to him about anything."*

Die posisie van die opgeleide onderwysers in die skool kon ook bygedra het tot die gebrek aan implementering. Omdat Voorligting nie 'n prioriteit was nie, het hulle ook nie 'n besondere statusposisie in die skool gehad nie. Van hulle is verwag om die ander onderwysers op te lei, maar hulle het nie opgewasse gevoel om dit te doen nie. Hulle het ook gevoel dat hulle nie in 'n posisie in die skool was om

vergaderings of fokusgroepe met onderwysers te reël nie. Daarom versoek hulle dat die projektebestuur hierdie opleiding moet doen, want *"we are not allowed to use school time. If it is coming from the Department, the teachers and principal will listen."*

#### 6.4.2.2.3 Die rol van die skoolhoof

Die opgeleide onderwysers het nie die skoolhoof as betrokke by die programimplementering ervaar nie. Hulle het al verskeie kere vir die skoolhoof gevra om vir hulle 'n tyd vir die opleiding van die onderwysers beskikbaar te stel, maar geen reëlins is nog getref nie. Hulle het hulle skerp uitgelat oor die skoolhoof se gesindheid:

- *"He actually does not see the seriousness. He is very disinterested. He is narrow-minded, there are other things that he feels is more important."*
- *"I think he does not even know about AIDS. All the principal cares about is litter and school funds."*

#### 6.4.2.2.4 Betrokkenheid van die ander onderwysers by die programimplementering

Volgens die opgeleide onderwysers het die ander personeëde ongemaklik gevoel om oor seks en VIGS te praat. Kultureel is seksualiteit 'n taboe-onderwerp en dit was vir van die onderwysers nie aanvaarbaar om daarvoor in die skool te praat nie. Fokusgroepe met die ander onderwysers, waarin hulle betekenisgewing ondersoek kon word, was egter nie moontlik nie.

#### 6.4.2.2.5 Die verhouding tussen onderwysers en leerders

Die klimaat in die skool was volgens die opgeleide onderwysers baie negatief en hulle het probleme met dissipline ervaar. Van die onderwysers is dikwels afwesig sonder rede en hulle motivering is laag: *"They do as they do - for democracy it is better, for the discipline it is not."* Die verhouding tussen die onderwysers en die leerders is ook benadeel deur die gebrek aan 'n leerkultuur in die skool: *"Learners do not work. They drive you, they make you hard. Teaching is very difficult these days."*

### 6.4.2.3 **Uitkomsevaluering**

Die impak van die intervensie word soos volg beskryf deur die onderskeie rolspelers.

#### 6.4.2.3.1 Die leerders se reaksie op die intervensie

Volgens die opgeleide onderwysers het die leerders positief op die enkele gesprekke oor MIV/VIGS wat aangebied is, gereageer: *"The children were all ears, sitting and listening. It was surprisingly how little they know, but they were interested."* Die leerders het ook aangedui dat hulle ervaring van die enkele kere wat 'n onderwyser met hulle gesprek gevoer het oor seksualiteit en VIGS, baie positief was: *"In the general period we discussed it once. Our teacher was so open about everything, he makes it a cheerful session."*



Die leerders se evaluering van die bewuswordingsprogram was dat dit leersaam was en dat hulle nou ernstiger voel oor die VIGS-realiteit. Van die leerders het waarde uit die aanbiedings gekry, veral inligting oor die oordrag van die virus en hoe om iemand met VIGS te help. Daar is enkeles wat sê dat hulle meer vrymoedigheid gekry het om met hulle ouers daaroor te praat. Enkele reaksies van leerders is die volgende:

- *"They show you what is happening. We are like cocoons – we think we know stuff but we don't really. Now I am more serious and I listen to them."*
- *"They know and now they are more responsible. I am not going to let them take advantage of me."*

Vir sommige leerders, veral die seuns, het die program blykbaar min waarde gehad, soos blyk uit die volgende:

- *"For us it did not help. Boys make fun, some of them ran away from school."*
- *"It is a big joke for the boys in school."*
- *"Though they learnt a lot, they don't change, they think they won't get AIDS."*

Uit die bespreking wil dit voorkom dat die leerders baat gevind het by die intervensie, maar dat hulle meen dat die gedrag van leerders nie verander het nie. Dit is ook moontlik dat leerders nie die effek van die intervensie openlik bespreek en erken nie. Een leerder het dit so uitgedruk: *"They got the message but do not want to show it."*

#### 6.4.2.3.2 Verandering in leerders se kennis, houding en gedragspatrone

Uit die ontleding van die vraelyste het dit geblyk dat daar min verandering in die leerders se kennis, houdings en gedrag was tussen die voormeting en die nameting aan die einde van die jaar. Hierdie resultate word in Tabel 6.12 uiteengesit.

Uit hierdie resultate het dit geblyk dat daar geen beduidende verskille in die psigiese welsyn, kennis en houding oor MIV/VIGS voorgekom het nie. Die enigste statisties beduidende verandering, is dat die leerders Voorligting as meer negatief ( $p \leq 0,05$ ) ervaar het. Daar was nie werklik Voorligtingperiodes nie en daar is moontlik nie aan die leerders se verwagtings voldoen nie.

Tabel 6.12 Verskil tussen skaaltellings in die voor- en nameting

Skaal / veranderlike	N	Min/ Maks	Gemiddeld	Standaard- Afwyking	Gemiddelde verskiltelling	T-waarde
Psigiese welsyn	86	28/75	Voor 58,6 Na 59,0	Voor 8,4 Na 9,0	0,40	0,51
Kennis van VIGS	86	0/10	Voor 6,8 Na 7,1	Voor 1,8 Na 1,7	0,38	1,95
Kennis van beskermende gedrag	86	0/11	Voor 7,3 Na 7,4	Voor 2,0 Na 2,1	0,17	0,73
Houding teenoor VIGS	86	0/4	Voor 3,0 Na 3,2	Voor 1,3 Na 1,3	0,26	1,75
Houding teenoor kondome	86	0/7	Voor 3,4 Na 3,7	Voor 1,7 Na 1,6	0,24	1,14
Persoonlike kontrole	86	0/9	Voor 6,2 Na 6,4	Voor 2,6 Na 2,5	0,15	0,60
Skoolklimaat #	77	13/65	Voor 30,5 Na 30,6	Voor 6,6 Na 8,7	0,00	0,00
Klimaat Voorligtingklas: #	74	10/50	Voor 25,1 Na 26,8	Voor 4,4 Na 6,5	1,61	2,20 *

# Rigting van die skaal sodanig dat lae telling dui op 'n positiewe klimaat

\* Beduidende verskil op 5% peil van betekenis

Moontlike gedragsverskille is ook ondersoek. In tabel 6.13 word die resultate van die McNemar-toets en Bowker se toets vir simmetrie gerapporteer.

Tabel 6.13 Verskille tussen response in die voor- en nametings

Veranderlike	N	Voormeting	Nameting	McNemar- waarde	Simmetrie- waarde
<b>Emosionele ervaring</b>					
Gelukkig	83	84%	89%	1,33	
Niemand om mee te praat	85	19%	15%		0,73
<b>Seksuele gedrag</b>					
Seksueel aktief	77	19%	18%	0,08	
Persepsie van vriende se seksuele aktiwiteit (meeste & sommige)	74	54%	54%		1,07
Meervoudige seksmaats	8	25%	50%	2,0	
Gebruik nie kondome	7	43%	14%	1,0	

Ook in terme van leerders se emosionele ervaring en gedrag was daar uit die resultate van Tabel 6.13 geen statisties beduidende verandering nie. Die veranderinge ten opsigte van hoeveelheid leerders wat meervoudige seksuele maats gehad het en nie kondome gebruik het nie, moet egter geïnterpreteer word in die lig van die klein aantal leerders wat die items ingevul het (n=8). Daar was egter nie meer leerders in die nameting as in die voormeting wat seksueel aktief was nie.

#### 6.4.2.3.3 Prosesse wat 'n rol kan speel in gedragsverandering

Meer kennis en bewustheid van MIV/VIGS kon volgens die leerders bygedra het tot meer verantwoordelike gedrag. Hulle noem egter ook 'n aantal prosesse wat moontlik hoë risikogedrag in stand gehou het en wat volgens hulle gedragsverandering teëgewerk het:

- Adolescente word beskryf as impulsief en dink nie aan die gevolge van hulle gedrag nie:
  - *“When their minds are with women, quick quick, they want to do it. They don't think nine months later that there could be a problem.”*
  - *“They have the motto: meat is meat and men must eat.”*
- Dit is moeilik vir leerders om kondome te koop.
- Hulle ontken die realiteit van MIV/VIGS: *“This school needs to be woken up, get a shock. They don't think it could happen to them.”*
- Kultureel is seks 'n verbode onderwerp en hulle kan nie met hulle ouers daaroor praat nie:
  - *“If I ask my father he'll slap me. I am not allowed to talk about this.”*
  - *“My mom never talks to me about AIDS and boys, she is not really comfortable to talk to me about boys. Parents think if they do not talk about it, they protect you, you will not go out and do it.”*
- Leerders voel dat hulle ouers en onderwysers dink hulle weet nie wat in die volwasse lewe aangaan nie. Hulle leer niks nuuts in intervensies soos die bewuswordingsprogram nie.
- Leerders wil eksperimenteer en ervaar portuurgroepdruk om deel te neem aan risikogedrag:
  - *“All our lives we have been waiting to go to high school, now we are here and want to experiment. Stuff like drugs, your friends do drugs, you have to think about it.”*

#### 6.4.2.4 Opsomming

Voorligting en die implementering van die program was nie 'n prioriteit in hierdie skool nie. In die herorganisering van die skool is Voorligting as vak vir die graad 10 tot 12-leerders van die rooster verwyder. Daar was wel 'n algemene periode wat vir hierdie doel gebruik kon word. Die opgeleide onderwysers as veranderingsagente, het egter 'n gebrek aan tyd ervaar om terugvoer aan die personeel en leerders oor die opleiding en die doel van die program te gee. Hulle ervaring van hulle posisie in die skool was ook nie sodanig dat hulle vergaderings kon reël en die ander onderwysers kon oplei om die program aan te bied nie. Die onbetrokkenheid van die skoolhoof en die ander onderwysers, asook probleme in die skoolorganisasie en 'n algemene gebrek aan motivering en 'n leerkultuur het daartoe bygedra dat die program nie geïmplementeer is nie. Wat hieruit blyk, is dat dit nie die inset (opleiding) is nie, maar die interne prosesse in die sisteem wat bydra tot die reaksie van die sisteem.

Hoewel leerders deelgeneem het aan die bewuswordingsprogram en van die leerders aangedui het dat hulle daarby gebaat het, is daar nie statisties beduidende verskille in kennis, houding en gedrag van die groep leerders nie. Die leerders het die enkele gesprekke oor VIGS en seksualiteit in die skool positief ervaar, maar dit het nie werklik 'n gespreksonderwerp by hierdie leerders geword wat 'n gedragsveranderingsproses

gefasiliteer het nie. Dit is moontlik dat intervensies deur buite-instansies nie 'n langdurige impak op leerders se gedrag kan hê nie, omdat dit waarskynlik nie deel van die kommunikasieprosesse in die skool word nie.

### 6.4.3 Skool 3

Hierdie skool is geleë in 'n lae sosio-ekonomiese omgewing in 'n area waarin tradisioneel swart mense bly. Die skool het 1144 swart leerders en het 34 onderwysers wat almal deur die Departement van Onderwys betaal word. In hierdie skool is nog nie tevore seksualiteitsopleiding en lewensvaardighede aangebied nie.

#### 6.4.3.1 Resultate van die voormeting as agtergrond van die skool

Die vraelys is voltooi deur 204 leerders waarvan 51% manlik en 46% vroulik was. Die meerderheid leerders was Sotho- (63%) en Zulusprekend (14%). Een klas per graadgroep het die vraelys ingevul. Die respondente het uit die volgende grade gekom: 18% uit Graad 8, 22% uit Graad 9, 21% uit Graad 10, 17% uit Graad 11 en 22% uit Graad 12. Om 'n beeld van die skool en die leerders in die skool te gee, word 'n aantal aspekte uit die vraelys, soos opgesom in Tabel 6.8 en 6.9 bespreek.

Die leerders in skool 3 se gemiddeldé telling op die psigiese welsynskaal ( $\bar{X}=56,5$ ) was laer as die gemiddeld van die groep leerders as geheel, wat daarop kan dui dat die leerders meer emosionele probleme ervaar. Hierdie groep leerders het ook die laagste vlak van kennis oor MIV/VIGS gehad ( $\bar{X}=5,8$ ) en hulle gevoel van persoonlike kontrole was ook laer as die vorige twee skole. Die grootste persentasie leerders in vergelyking met die ander skole, het aangedui dat hulle seksueel-aktief is (45%). Van die seksueel aktiewe leerders het 31% aangedui dat hulle meervoudige seksuele maats het en 28% het aangedui dat hulle nie kondome gebruik nie - hulle het 'n groot risiko om MIV op te doen.

#### 6.4.3.2 Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skool

Tydens die ondersoek is 'n onderhoud met die Voorligtingonderwyser wat opgelei is om die lewensvaardigheidsprogramme aan te bied, gevoer. Fokusgroepe is ook gehou met byna die hele personeel (in twee groot groepe) en twee groepe leerders uit junior en senior klasse. Die skoolhoof was vir 'n periode van vier maande met siekteverlof en was nie beskikbaar vir 'n onderhoud nie. Temas wat uit die onderhoud en fokusgroepe geblyk het, word vervolgens bespreek.

##### 6.4.3.2.1 Aktiwiteite in die skool

Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram het hoofsaaklik rondom een onderwyser, wat Voorligting vir die senior klasse in die skool aanbied, gesentreer. Sy het genoem dat sy soms ook haar taalperiodes gebruik het om met die leerders oor MIV/VIGS te praat. Tydens die nasionale kondoomweek

het sy elke klas vir 10 minute besoek en oor die gebruik van kondome gepraat. Die Voorligtingonderwyser deel ook kondome in die skool uit. Daar is ook reeds 'n ouervergadering gehou waartydens die beoogde program met die ouers bespreek is.

Die projekbestuur se bewuswordingsprogram is vir die leerders in hierdie skool aangebied. 'n Groot aantal van die onderwysers was egter nie teenwoordig tydens die aanbieding van die program nie.

#### 6.4.3.2.2 Die rol van Voorligting in die skool

Voorligting as vak is deur een onderwyser in die skool aangebied vir Graad 11- en 12- leerders asook vir twee Graad 8-klasse. Vir die ander klasse was daar nie Voorligtingsperiodes op die rooster nie. Voorligting in die skool behels hoofsaaklik beroepsvoorligting, hoewel die onderwyser ook aspekte van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram, soos seksualiteit, die liggaam, MIV/VIGS en verhoudings, in hierdie periodes begin implementeer het.

Die Voorligtingonderwyser het ervaar dat sy nie alleen die program in die skool kan aanbied nie, omdat sy nie kontak met al die leerders gehad het nie en omdat dit nie moontlik was om seuns en meisies in aparte groepe te deel as daar nie 'n ander onderwyser is wat help nie. Die Voorligtingonderwyser was ook verantwoordelik vir eksamenvakke vir senior groepe. Dit het dit vir haar moeilik gemaak om voldoende aandag aan beide opdragte te gee:

- *"Many things take me out of class. The life skills programme takes a lot of time. I wish I did not have an examination subject so that I can attend to it. I have to let other lessons suffer because sometimes you are called for lectures and you leave your other lessons. It is difficult but it is important."*

Veral leerders in die juniorklasse wat nie Voorligtingperiodes het nie, het in die fokusgroepe aangedui dat hulle graag Voorligtingklasse wou hê, soos blyk uit die volgende aanhaling:

- *"They did not tell us anything and we do have problems. They did not tell us about AIDS. I still think we need some guidance teachers and a guidance period."*

#### 6.4.3.2.3 Die rol van die skoolhoof

Die skoolhoof word gesien as ondersteunend, in dié sin dat hy die korrespondensie deurgestuur het en toegelaat het dat die Voorligtingonderwyser die opleiding, aangebied deur die projekbestuur, kon bywoon. Hy was nie werklik betrokke by die implementering van die program nie en was vir 'n periode van vier maande met siekteverlof. Die Voorligtingonderwyser kla egter dat sy nie al die omsendbriewe van die projekbestuur betyds gekry het nie en daarom nie al die sessies van die kursus kon bywoon nie: *"It could have been a lack of communication between myself and the Departement. So I felt I missed a lot of the training."*



#### 6.4.3.2.4 Betrokkenheid van die ander onderwysers by die programimplementering

Die Voorligtingonderwyser se siening was dat die ander personele nie MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding wou aanbied nie, omdat hulle nie genoeg selfvertroue en kennis gehad het om daarvoor te praat nie. Hulle het egter nie op haar uitnodigings om opleidingsessies by te woon, gereageer nie. Haar mening word weerspieël in die volgende aanhalings:

- *"Teachers will always feel that they need training, they do not want to talk about these things. They are not confident."*
- *"They say they cannot talk about it in the class. They say I have to do that, because I teach Guidance."*

Sy het ook genoem dat die onderwysers in die skool onseker gevoel het oor hulle toekoms, omdat daar voortdurende vermindering van poste en personeel was. Hulle was nie gemotiveerd nie en het nie maklik nuwe opdragte aanvaar nie.

Tydens die fokusgroepbesprekings was daar egter hoofsaaklik twee reaksies van die ander onderwysers. In die fokusgroep waarin daar hoofsaaklik mans was, is die Voorligtingonderwyser se persepsie beaam. Hulle het gevoel dat MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding nie hulle verantwoordelikheid was nie en aangebied behoort te word in die Voorligtingperiode of deur buite-instansies, omdat hulle dit nie as deel van hulle rol gesien het nie. Hulle het hulle rolle gedefinieer as vakonderwysers: *"I think our learners prefer to be taught by other groups, not we as teachers, because they think our duty is only to deliver whatever subjects we are teaching."* Hulle het ook ervaar dat die leerders skaam was om met hulle oor intieme sake te praat.

Aan die ander kant, was die fokusgroep wat hoofsaaklik uit vroue bestaan het, kwaad en hulle het die Voorligtingonderwyser blameer omdat hulle nie terugvoering oor die program gekry het nie. Hulle het gevoel dat sy die inligting net vir haarself gehou het en hulle uitgesluit het. *"We heard the Departement was going to implement such a thing, we as teachers knew nothing about it."* Hulle was van mening dat daar terugvoering gegee behoort te word na opleidingskursusse, sodat almal ingelig kan wees: *"They normally keep the information to themselves. Sometimes you don't even know that teachers went for training. Those who have been trained should have come back to the staff to give feedback of some sort."* Hulle het gevoel dat hulle in die duister gelaat is en het oningelig gevoel: *"We are still uncertain. We need to learn more."* In hierdie groep onderwysers het die wantroue tussen onderwysers geblyk.

Die onderwysers het ook aangedui dat hulle nie in kennis gestel was van die bewuswordingsprogram nie. Hulle het uitgesluit gevoel en dat hulle nie deel van die proses was nie:

- *"We were not involved. We didn't even know what they were doing."*
- *"Unfortunately we were not invited to the life skills programme, it was only for the students" (wat juis nie so was nie!).*

Hierdie onderwysers het aangedui dat hulle graag opleiding wou ontvang om die program aan te bied. Hierdie uitsluiting het daartoe bygedra dat veral van die vroulike onderwysers verneder gevoel het, want hulle was nie ingelig oor die program wat aangebied is nie en kon nie die leerders se vrae na die program beantwoord nie. Een onderwyser het die ervaring soos volg beskryf: *"They told me things I don't know about and they asked me questions I could not answer. So I just laughed as if I am a fool, I could not tell them I don't know."* Dieselfde situasie het weerklank gevind in 'n fokusgroep met die leerders wat dit byvoorbeeld soos volg ervaar het: *"They do not want to answer our questions. After the programme we tried to talk to our teacher about the programme and she just stood there. They do not know the answers to sexual questions."*

Die Voorligtingonderwyser wat verantwoordelik was vir die opleiding van die onderwysers in die skool het hierop gereageer met 'n gevoel van onvermoë en dat sy nie gevoel het dat sy genoeg kennis gehad het om haar kollegas op te lei nie. *"You feel you need more expertise to help you do it. I felt we could invite somebody, an expert to come and help us to do it."*

In hierdie skool was daar 'n gebrek aan kommunikasie en verskillende betekenisgewing aan die program en elke party het 'n ander party geblameer vir sy gebrek aan deelname. Een van die onderwysers som dit soos volg op: *"I don't think in our school it can be difficult. As long as we can focus on breaking this communication barrier. If all teachers take training, the life skills program will run smoothly at our school."*

#### 6.4.3.2.5 Die verhouding tussen onderwysers en leerders

Die verhouding tussen die onderwysers en leerders is nie beskryf as 'n verhouding waarin intieme of persoonlike aspekte bespreek kon word nie. Die leerders het gevoel dat die onderwysers nie met hulle oor intieme sake wou praat nie, dat hulle houding teenoor hulle nie gesprek toegelaat het nie en dat die onderwysers nie vertrou kon word nie, soos blyk uit die volgende:

- *"Teachers' attitude towards learners must change before we can talk to them."*
- *"Imagine if you tell your teacher that you had sex with a boy! She will tell the staff in the staff room and when you see her you will feel embarrassed."*

Van die leerders verstaan dat die verhouding met hulle onderwysers 'n tweerigtingverhouding is en dat hulle ook 'n aandeel aan die swak onderwyser-leerder-verhouding het:

- *"But it also depends on the way we talk to them."*
- *"The teachers are afraid of us and not caring about us. Some pupils smoke dagga and carry guns and knives to school. And they point with their guns if you call them to order. Then the teacher does not come to class. When the teacher says it is bad, we think she is mad."*

Die onderwysers het ook ervaar dat die verhouding met die leerders nie ideaal was nie. *"We did not create an environment where we taught skills. We taught only content. Maybe we should create that atmosphere in the classroom where learners are free to come and talk."*

#### 6.4.3.2.6 Rol van die ouers

Die onderwysers het die ouers as 'n moontlike struikelblok in die implementering van die program geïdentifiseer, want:

- *"Black parents still feel to talk about sex is taboo. They do not talk to the learners about sex. When you talk to the learners you realise there is a gap between the parents and the learners."*

Maar by die ouervergadering was daar net een ouer wat beswaar gemaak het teen die aanbieding van die program. Die ander ouers het die aanbieding van die program gesteun.

#### 6.4.3.2 **Uitkomstevalueriug**

As uitkomstevalueriug is aandag gegee aan die leerders se reaksie op die intervensie en die ondersoek na moontlike verandering in kennis- en gedragpatrone.

##### 6.4.3.3.1 Die leerders se reaksie op die intervensie

Die reaksie van die leerders op die onderwyser se aanbiedings in die Voorligtingklas het grootliks verskil. Sommige leerders het met lof daarvan gepraat, terwyl ander gevoel het dat die onderwyser nie werklik hulle behoeftes aangespreek het nie. Van die leerders het soos volg gevoel:

- *"We have guidance once a week. Our teacher explains it to us. We talk about AIDS a lot at school."*
- *"The teacher talks to us about AIDS, but she is old like our mother and we are afraid to ask her something. Older people do not understand, she knows nothing about us. She had to force us to ask questions. She is old, what does she know?"*

Die leerders het meestal positief gereageer op die bewuswordingsprogram. Uit hulle reaksies het die intervensie veral 'n impak gehad in terme van kennis oor MIV/VIGS en lewenswaardes. Die leerders se kennis oor risikogedrag het verhoog, soos blyk uit die volgende aanhalings:

- *"They motivated us and gave us knowledge because most of us did not understand about AIDS."*
- *"I now have a better idea on what to do, what not to do and where to go."*

Die leerders het ander toekomsgerigte waardes geleer, soos die volgende:

- *"The one thing I have learned is that I have so much to look forward to. We have to abstain from sex and concentrate on our education, our future."*
- *"There are many more ways how you can have money besides selling your body."*

Die leerders het genoem dat dit na die program makliker was om met hul onderwysers en ouers oor sensitiewe sake te praat en dat leerders 'n groter openheid teenoor mekaar gehad het na die intervensie, soos blyk uit die volgende aanhalings:

- *"After the program it was easier for the teachers to discuss it with us. We used to laugh a lot when they talked about sex but not after the program, because we learned a lot and understood it."*
- *"Previously they (peers) did not want to tell us, but after the program they opened up. After the program one girl realised she was raped."*

Uit die fokusgroepe het geblyk dat daar aanduidings was dat van die leerders hulle gedrag na die bewuswordingsprogram verander het:

- *"Eighty percent changed. The ones I met have changed."*
- *"Some people come here and educate us, they may think they are wasting their time but there are those who get the message."*
- *"It made a lot of difference, there were no pregnancies this term, compared to one or two pregnancies last term."*

Uit die besprekings het ook geblyk dat daar veral 'n groep seuns was wat nie aandag aan die aanbiedings gegee het nie en van die sessies versteur het.

Die volgende woorde van 'n leerder kan gesien word as 'n samevatting van die impak van die intervensie op hierdie leerders:

- *"The information is more accurate. It changed a lot of rumors, attitudes, ways of thinking about AIDS, people are able to talk more freely. Before they did not talk. Now the teachers and people talk, people are more aware. Some changed a lot."*

Die onderwysers se mening oor die bewuswordingsprogram was dat dit effektief was omdat die leerders die aanbieders ernstig opgeneem het en dit daarna makliker was om met die leerders te kommunikeer. Volgens die onderwysers het die leerders baie kennis opgedoen deur hierdie aanbieding: *"After the program they did not laugh and think it was a joke. The program opened their eyes."*

#### 6.4.3.3.2 Verandering in leerders se kennis, houding en gedragpatrone

Uit die ontleding van die vraelyste blyk dit dat daar 'n aantal betekenisvolle veranderinge plaasgevind het (Tabel 6.14). By hierdie skool het daar 'n beduidende verhoging in die leerders se kennis van MIV/VIGS ( $p \leq 0,001$ ) en kennis oor beskermende gedrag ( $p \leq 0,05$ ) plaasgevind. Hierdie leerders het dus meer geleer oor MIV/VIGS gedurende hierdie tydperk. Die leerders se ervaring van die skoolklimaat het egter beduidend meer negatief geword ( $p \leq 0,001$ ). Moontlike redes hiervoor kan wees is dat dit verband hou met die spanning van die einde-van-die-jaar, maar dit kan ook verband hou met die komplekse prosesse wat in die onderwyssisteem aan die gang is. Hierteenoor is die klimaat in die Voorligtingklas nie beduidend anders beoordeel as voorheen nie.

Tabel 6.14 Verskille in skaaltellings tussen die voor- en nameting

Skaal / veranderlike	N	Min/ Maks	Gemiddeld	Standaard- afwyking	Gemiddelde verskiltelling	T-waarde
Emosionele welsyn	174	28/75	Voor 56,5 Na 55,9	Voor 6,7 Na 8,2	-0,59	-1,01
Kennis van VIGS	174	0/10	Voor 5,8 Na 6,6	Voor 1,8 Na 1,9	0,78	5,82 **
Kennis van beskermende gedrag	174	0/11	Voor 6,8 Na 7,0	Voor 2,1 Na 2,1	0,28	1,89 *
Houding teenoor VIGS	174	0/4	Voor 2,3 Na 2,4	Voor 1,4 Na 1,5	0,16	1,75
Houding teenoor kondome	174	0/7	Voor 4,1 Na 4,0	Voor 1,5 Na 1,4	-0,11	-0,97
Persoonlike kontrole	174	0/9	Voor 5,5 Na 5,7	Voor 2,3 Na 2,2	0,18	1,01
Skoolklimaat: #	173	13/65	Voor 28,4 Na 30,4	Voor 7,1 Na 8,5	1,98	3,80 **
Klimaat Voorligtingklas #	170	10/50	Voor 23,5 Na 23,9	Voor 5,7 Na 6,9	0,35	0,66

# 'n Lae telling dui op positiewe klimaat

\* Beduidende verskil op 5% peil van betekenis

\*\* Beduidende verskil op 0,1% peil van betekenis

Meer verantwoordelike gedrag, waarvan daar sprake was in die fokusgroepe, is wel te sien in die individuele verskuiwings van gedrag, maar in die groep as geheel was daar 'n toename in die rapportering van seksuele gedrag te sien en 'n afname in die rapportering van die gebruik van kondome by die seksueel aktiewe leerders ( $p \leq 0,05$ ) (Tabel 6.15).

Tabel 6.15 Verskille tussen response in die voor- en nametings

Veranderlike	N	Voormeting	Nameting	McNemar- waarde	Simmetrie- waarde
<b>Emosionele ervaring</b>					
Gelukkig	166	86%	83%	0,86	
Niemand om mee te praat	170	22%	23%		0,78
<b>Seksuele gedrag</b>					
Aantal seksueel aktief	169	45%	59%	11,0**	
Persepsie van vriende se seksuele aktiwiteit (meeste & sommige)	155	66%	69%		3,57
Meervoudige seksmaats	65	31%	26%	0,53	
Gebruik nie kondome	64	28%	42%	4,26 *	

\* Beduidende verskil op 5% peil van betekenis

\*\* Beduidende verskil op 0,1% peil van betekenis

Dit wil voorkom dat die hoë risikogedrag toegeneem het of dat die rapportering daarvan toegeneem het, moontlik weens die groter openheid wat ontwikkel het. Daar kan 'n verskeidenheid redes vir hierdie toename wees. Die leerders se kennis van MIV/VIGS het in hierdie tydperk toegeneem, maar hulle

vaardighede en gevoel van beheer en psigiese welsyn het nie verander nie. Wat ook nie tydens die tydperk verander het nie, is die waargenome groepnorm. Dit blyk steeds dat hoë risikoseksuele gedrag 'n statuselement in die portuurgroep is.

#### 6.4.3.3 Prosesse wat 'n rol kan speel in gedragsverandering

In die fokusgroepe het die leerders 'n aantal prosesse geïdentifiseer wat moontlik kon bydra tot groter verantwoordelike gedrag by die leerders. Kennis van MIV/VIGS, die ontwikkeling van langtermyn-doelwitte en die vorming van persoonlike verhoudings waarin leerders hulle eiewaarde kon ervaar, kon bygedra het tot die leerders se verandering van gedrag.

Hulle het ook 'n groot aantal prosesse wat in hul lewens en omgewing plaasgevind het, genoem, wat hoë risikogedrag kon onderhou en gedragsverandering bemoeilik:

- Die leerders het ervaar dat hulle onvoldoende kennis oor VIGS het. Die opleiding en die inligting wat versprei word, word dikwels nie in hulle eie taal gedoen nie, daarom verstaan hulle nie alles nie.
- Portuurgroepdruk het daartoe bygedra dat hulle soms betrokke geraak het by gedrag wat hulle weet nie aanvaarbaar is nie: *"Then you want to do what they are doing and feel smart."*
- Baie van die leerders het aangedui dat hulle 'n gebrek aan ondersteuningsisteme het. Dit was vir hulle moeilik om met hulle ouers te praat as hulle probleme gehad het. Van die meisies het probeer emosionele ondersteuning by hulle kêrels kry en is dan seksueel uitgebuit. Leerders wat MIV-positief was het ook nie ondersteuning nie, want hulle het gevoel hulle kan niemand vertrou nie.
- Die meisies het ervaar dat daar 'n ongelykheid in sienings oor geslagsrolle is. *"Many boys don't want to abstain, but they think girls have to do it."*
- Meisies was bang hulle verloor hulle kêrels as hulle nie seksuele verhoudings het nie. *"Some girls are afraid that their boyfriends will leave them when they do not give them sex. And older boyfriends do no want to abstain. We love them, sometimes it is hard."*
- Vir van die leerders was prostitusie 'n bron van inkomste waarmee hulle onder andere hulle gesinne onderhou het.
- Die uitbeelding van verhoudings in die media soos op TV, het 'n groot impak op jong mense se begrip van die aard van verhoudings gehad.
- Kinders is seksueel aktief van 'n vroeë ouderdom af en geniet dit: *"They are crazy about sex and that is where the problem lies."*

#### 6.4.3.4 **Opsomming**

In hierdie skool het daar verandering plaasgevind, deurdat die Voorligtingonderwyser die nuwe vakinhoud in sekere klasse begin implementeer het. Na die intervensies van die jaar het daar volgens die onderwysers en die leerders groter openheid tussen die leerders onderling en tussen die leerders en hul onderwysers en ouers gevorm. Daar het dus gesprekke oor MIV/VIGS tussen van die rolspelers in die skool voorgekom wat kan dui op die begin van 'n moontlike veranderingsproses in die skool. In hierdie



skool het die leerders se kennis van MIV/VIGS ( $p \leq 0,001$ ) en kennis oor beskermende gedrag ( $p \leq 0,05$ ) deur die loop van die jaar verhoog, nadat dit in die voormeting baie laag was. Die inhoud van die intervensies was hoofsaaklik gerig om inligting oor seksualiteit en MIV/VIGS te gee en min aandag is aan lewensvaardigheidsopleiding gegee. Dit weerspieël ook in die gebrek aan verandering in die veranderlikes soos psigiese welsyn en persoonlike kontrole. Die gesprekvoering en moontlike verandering wat in die fokusgroepe bespreek is, word nog nie weerspieël in die gedrag soos ondersoek deur die vraelys nie. Die rapportering van hoë risikogedrag het hiervolgens in die groep leerders as geheel toegeneem. Daar was meer leerders in die nameting wat aangedui het dat hulle seksueel aktief was en minder leerders het aangedui dat hulle kondome gebruik het.

In die geleedere van die personeel het daar ook gesprekvoering plaasgevind. Daar is nog geen formele terugvoering deur die opgeleide onderwyser aan die personeel gegee oor die opleiding of die beoogde program nie. Die onderwysers is ook, volgens hulle, nie ingelig of uitgenooi na die bewuswordingsprogram, wat onder andere gerig was op die hele personeel, nie. Die onderwysers was kwaad hieroor en van hulle het verneder gevoel toe leerders hulle vrae vra wat hulle nie kon antwoord nie. Hulle reaksie hierop was om te vra vir groter betrokkenheid by die program. Dit kan moontlik daartoe bydra dat 'n veranderingsproses in die skool kan begin. Tot op hede het die onderwysers mekaar blameer vir die gebrek aan kommunikasie en nie een aanvaar werklik verantwoordelikheid vir die implementering van die program nie. Die fokusgroepegesprekke kon moontlik bygedra het tot die identifisering van die kommunikasieprosesse wat die implementering van die program teengewerk het en kon bydra tot groter betrokkenheid by die program in die skool. Daar was egter nog 'n aantal prosesse wat die implementering van die program benadeel het. Daar was nog nie gemeenskaplike betekenisgewing aan die program nie. Hoewel van die onderwysers betrokke wou raak, is daar ander onderwysers, veral die mans, wat gevoel het dat dit nie deel van hulle rolbeskrywing was nie en dat hulle verhouding met die leerders nie geskik was vir intieme gesprekke nie. Die skoolhoof was ook nog nie betrokke in hierdie prosesse nie.

#### **6.4.4 Skool 4**

Hierdie skool is in 'n tradisioneel swart area geleë en die leerders kom meestal uit 'n lae sosio-ekonomiese klas. Die skool bestaan uit 1101 swart leerders en 34 onderwysers wat almal in diens van die Onderwysdepartement is.

##### **6.4.4.1 Resultate uit die voormeting as agtergrond van die skool**

Die vraelys is ingevul deur 198 leerders wat bestaan het uit 46% seuns en 53% dogters. Die meerderheid leerders wat die vraelys voltooi het, was Tswana- (59%) en Sothosprekend (22%). Die vraelys is ingevul deur leerders uit een klas per graad. Die volgende persentasie leerders het uit elke graad gekom: 24% uit

graad 8, 20% uit graad 9, 18% uit graad 10, 21% uit graad 11 en 16% uit graad 12. As agtergrond van die skool en die leerders word 'n aantal aspekte uit die vraelys wat in Tabel 6.8 en 6.9 opgesom is, bespreek.

Die leerders in skool 4 se gemiddelde psigiese welsynstelling ( $\bar{X}=56,5$ ) was laer as die gemiddeld van die groep as geheel, wat kon aandui dat die leerders tot 'n groter mate emosionele probleme ervaar as leerders uit die ander skole. Die leerders in hierdie skool se kennis van VIGS was van die laagstes ( $\bar{X}=5,9$ ) en hulle kennis van beskermende gedrag ( $\bar{X}=6,2$ ) was die laagste van die vyf skole. Die leerders se gevoel van persoonlike kontrole ( $\bar{X}=5,4$ ) was ook die laagste in die steekproef en 27% het aangedui dat hulle seksueel aktief was. Van die seksueel aktiewe leerders het 17% aangedui dat hulle meervoudige seksuele maats het en 36% dat hulle nie kondome gebruik het nie.

Die skoolklimaat word in vergelyking met die res van die steekproef as redelik negatief geëvalueer ( $\bar{X}=30,1$ ), terwyl die evaluering van die klimaat in die Voorligtingklas vergelyk met dié in ander skole.

#### 6.4.4.2 Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skool

In hierdie skool is onderhoude gevoer met die opgeleide onderwyser en die skoolhoof. Fokusgroepe is gehou met twee groepe leerders (juniors en seniors) en met een groep onderwysers tydens 'n pouse. Dit was moeilik om 'n afspraak met die onderwysers te kry, omdat die onderwysers deelgeneem het aan 'n staking vroeër in die jaar en hulle kort voor die eksamen die werk moes inhaal. Die temas wat uit hierdie onderhoude en fokusgroepe na vore gekom het, word vervolgens bespreek.

##### 6.4.4.2.1 Aktiwiteite in die skool

In hierdie skool het die leerders deelgeneem aan die bewuswordingsprogram en die drama-, redenaars- en kunskompetisies wat deur die projekbestuur gereël is. Buiten die intervensies gereël deur die projekbestuur, het daar geen ander intervensies gerig op MIV/VIGS en lewensvaardighede plaasgevind nie. Die opgeleide onderwyser het aangedui dat sy wel op informele wyse met die leerders wat by haar Rekeningkunde het, oor die onderwerpe gepraat het. Toe die leerders gevra is oor die aktiwiteite in die skool rakende MIV/VIGS en lewensvaardighede was daar 'n redelik negatiewe antwoord: "*Nothing. Nothing was done except the programme of the Department.*"

Die skoolhoof en personeel het egter die noodigheid van MIV/VIGS-opleiding gesien en genoem dat die leerders in die skool baie probleme ervaar het en dat seksuele gedrag en prostitusie algemeen voorkom:

- "*You can never say if there are learners with HIV but with the type of sexual lives that they lead, it is possible. Learners are promiscuous, they do not care with whom they sleep around, it has become a ball game.*"

Hoewel die behoefte aan die program deur almal erken word, is daar nog nie met die implementering van die program begin nie.



#### 6.4.4.2.2. Die rol van Voorligting in die skool

Voorligting as vak was voorheen op die rooster, maar is van die rooster verwyder om tyd te maak vir meer aandag aan eksamenvakke. Volgens die skoolhoof is die periode van die rooster verwyder weens die personeeltekort en omdat die periode nie sinvol gebruik is nie.

Die opgeleide onderwyser het egter positief oor Voorligting as vak gevoel en was van mening dat lewensvaardigheidsopleiding noodsaaklik is, want: *"Our children are not really informed. They live in a society of don't do this and don't do that. They do not know what they should do."* Sy was gefrustreerd omdat sy nie tyd kry om die program aan te bied nie: *"Guidance is one of the most important subjects, we are trained and what can we do about it? Nothing."* 'n Ander probleem wat sy ervaar het, is dat die ander opgeleide onderwyser net na die opleiding die skool verlaat het, daarom het sy geen ondersteuning om met die hoof oor die program te onderhandel nie.

#### 6.4.4.2.3 Die rol van die skoolhoof

Die opgeleide onderwyser het die skoolhoof blameer dat die program nie aangebied kon word nie. Hy het die omsendbriewe vir haar gestuur, maar was nie regtig betrokke nie: *"Even though we were told that life skills are important, the principal does not view it that important because it is a non-exam subject."* Die ander personeellede het dit bevestig in die fokusgroepbespreking. Hulle het die skoolhoof beskryf as besorg oor die probleme van leerders, maar nie betrokke nie. Hulle was van mening dat daar 'n kommunikasiegaping was tussen die skoolhoof en die onderwyser wat verantwoordelik vir die program was: *"There is a lack of communication between the office and the teachers with the life skills and guidance. There is no collaboration between these people."*

Uit die onderhoud met die skoolhoof het geblyk dat hy radeloos was en nie meer geweet het hoe om al die probleme in die skool te hanteer nie. *"I cannot handle this anymore, I have tried so many times to talk to them."* Die skoolhoof blyk vasgevang te wees tussen leerders met gedragsprobleme en onderwysers wat nie gemotiveerd is nie en nie hulle werk wil doen nie. *"You have to drive them, very few of them are self-motivated. How do you discipline a teacher?"* Dit kom voor dat die skoolhoof nie die antwoorde het nie en nie in die skool kan rigting gee hoe om die probleme op te los nie.

#### 6.4.4.2.4 Betrokkenheid van die ander onderwysers by die programimplementering

Hoewel die onderwysers die behoefte aan die program erken het, was hulle nie gemotiveerd om dit in die skool aan te bied nie. Hulle het verwag dat buitestaanders dit moes doen. *"I think we should get volunteers to teach sex education and AIDS. Teachers must not be forced to do it."* Indien buitestaanders die program sou aanbied, is die onderwysers van mening dat daar nie teenkanting in die skool sou wees nie.

Die onderwysers in hierdie skool het nie die bewuswordingsprogram bygewoon nie en daar is nie 'n aksiekomitee in die skool gevorm nie. Volgens die onderwysers is hulle nie daaroor ingelig nie: "*Most of the people were ignorant about it.*" Dit mag dui op 'n gebrek aan belangstelling van die onderwysers of 'n gebrek aan kommunikasie in die skool oor die program of is 'n uitvloeisel van die patroon van passiwiteit in die skool.

#### 6.4.4.2.5 Die verhouding tussen onderwysers en leerders

Die verhouding tussen onderwysers en leerders in die skool blyk gespanne te wees. Die onderwysers was moedeloos dat die leerders nie hulle werk doen nie, nie gedissiplineer is en nie luister nie, en voel magteloos: "*It is terrible to be a teacher nowadays.*" Die leerders voel weer skepties oor die onderwysers en vertrou hulle nie werklik nie: "*The learners are skeptic and they do not want to disclose to the teachers, they would rather disclose to someone visiting that they do not know. They are afraid that the teachers would tell all the other teachers.*" Die verhouding tussen die onderwysers en die leerders in moontlik van so 'n aard dat beide rolspelers eksterne hulp vra.

#### 6.4.4.3 **Uitkomstevaluering**

Die uitkoms van die intervensie is geëvalueer deur fokusgroepe met die leerders en onderwysers en die ondersoek na moontlike gedragsverandering.

##### 6.4.4.3.1 Die leerders se reaksie op die intervensie

Die leerders het gerapporteer dat hulle tydens die aanbieding van die bewuswordingsprogram bewus geraak het van MIV/VIGS en baie geleer het uit die program. Hulle het egter nie verandering in hulle vriende se lewens gesien nie. "*It is still the same as it was before, the same children still smoke dagga.*" Die leerders het aangedui dat hulle meer oor lewensvaardighede wil leer: "*We do not know about life skills. So maybe if the government can do something about this.*" Dis interessant dat ook die leerders hulp vra van buite-instansies.

Dit is die navorser se indruk dat die leerders in hierdie fokusgroepe nie so geesdriftig gereageer het soos leerders in die ander skole nie. Dit wil voorkom dat MIV/VIGS nie 'n besprekingsonderwerp in die skool en in die portuurgroep geraak het nie. Die leerders sê hulle bespreek nie MIV/VIGS met hulle vriende nie, want: "*When you start to talk about these things, they do not take you seriously.*"

Die onderwysers het hierdie ervaring van die leerders dat hulle kennis gekry het, maar dat gedragsverandering nie sigbaar was nie, bevestig. Dit blyk uit aanhalings soos die volgende:

- "*Students come to me, I think they have learned a lot.*"
- "*They know something but they do not change their behaviour. They are doing the same thing they were asked not to do. Nothing has changed.*"

#### 6.4.4.3.2 Verandering in leerders se kennis, houding en gedragpatrone

In die ontleding van die vraelyste is die voor- en nameting met mekaar vergelyk. Die resultate van t-toetse waarin die verskil in skaaltellings ondersoek is, word in tabel 6.16 gegee.

Tabel 6.16 Verskil in skaaltellings tussen voor- en nameting

Skaal / veranderlike	N	Min/ Maks	Gemiddeld	Standaard- Afwyking	Gemiddelde verskiltelling	T-waarde
Emosionele welsyn	151	28/75	Voor 56,5 Na 56,0	Voor 7,3 Na 6,7	-0,4437	-0,80
Kennis van VIGS	151	0/10	Voor 5,9 Na 6,3	Voor 1,8 Na 1,8	0,45	2,83 *
Kennis van beskermende gedrag	151	0/11	Voor 6,2 Na 6,7	Voor 2,0 Na 2,1	0,49	2,82 *
Houding teenoor VIGS	151	0/4	Voor 2,3 Na 2,3	Voor 1,3 Na 1,4	0,02	0,18
Houding teenoor kondome	151	0/7	Voor 3,9 Na 4,0	Voor 1,5 Na 1,4	0,13	0,99
Persoonlike kontrole	151	0/9	Voor 5,4 Na 5,7	Voor 2,2 Na 2,1	0,32	1,78
Skoolklimaat #	151	13/65	Voor 30,1 Na 32,7	Voor 6,8 Na 8,1	2,59	4,09 **
Klimaat Voorligtingklas #	150	10/50	Voor 24,9 Na 20,5	Voor 5,1 Na 11,3	-4,38	-4,60 **

# Lae telling dui op 'n positiewe klimaat

\* Beduidende verskil op 1% peil van betekenis

\*\* Beduidende verskil op 0,1% peil van betekenis

In hierdie skool het daar 'n statisties betekenisvolle verhoging in die leerders se kennis van MIV/VIGS ( $p \leq 0,01$ ) en kennis van beskermende gedrag ( $p \leq 0,01$ ) plaasgevind. Hulle aanvanklike kennis was egter baie laag. Die skoolklimaat is egter beduidend meer negatief ervaar ( $p \leq 0,001$ ) en die leerders het die "Voorligtingklas" beduidend meer positief geëvalueer ( $p \leq 0,001$ ). In hierdie skool is daar geen Voorligtingperiodes nie, wat die vraag laat ontstaan of die leerders hierdie vrae beantwoord het op grond van hulle behoefte aan Voorligting soos uitgespreek tydens die fokusgroepbesprekings.

In tabel 6.17 word die response van die leerders op veral gedragitems tussen die voor- en nametings vergelyk. Daar is statisties beduidend meer leerders wat in die nameting gerapporteer het dat hulle seksueel aktief is, as in die voormeting ( $p \leq 0,01$ ). Daar is ook 'n tendens dat meer leerders gerapporteer het dat hulle meervoudige seksuele maats het, maar minder leerders het gerapporteer dat hulle nie kondome gebruik het nie. Ten opsigte van die persepsie van seksuele aktiwiteit tussen hulle vriende, was daar ook 'n verskuiwing in die rigting dat meer maats as seksueel aktief gesien word ( $p \leq 0,05$ ). Dit kan 'n aanduiding van die persepsie van die groepnorm gee. Daar is wel individuele verskuiwings in die rigting van meer verantwoordelike gedrag, soos kondoomgebruik, maar die oorwegende rigting is 'n toename in risikogedrag.

Tabel 6.17 Verskille tussen response in die voor- en nametings

Veranderlike	N	Voormeting	Nameting	McNemar- waarde	Simmetrie- waarde
<b>Emosionele ervaring</b>					
Gelukkig	143	92%	87%	2,58	
Niemand om mee te praat	149	16%	21%		4,82
<b>Seksuele gedrag</b>					
Aantal seksueel aktief	146	27%	43%	10,08**	
Persepsie van vriende se seksuele aktiwiteit (meeste & sommige)	131	40%	56%		9,5 *
Meervoudige seksuele maats	28	17%	18%	3,0	
Gebruik nie kondome	28	36%	25%	3,0	

\* Beduidende verskil op 5%-peil van betekenis

\*\* Beduidende verskil op 0,1%-peil van betekenis

#### 6.4.4.3 Prosesse wat 'n rol kan speel in gedragsverandering

Die leerders het 'n aantal prosesse genoem wat na hulle mening gedragsverandering by leerders bemoeilik het:

- Daar is leerders wat dink dat MIV/VIGS nie bestaan nie en nie die erns van die epidemie erken nie.
- Daar is leerders wat aangedui het dat hulle verhoudings met hulle ouers nie goed is nie en dat hulle ouers nie altyd vir hulle goeie voorbeelde stel nie. Van die leerders het ook aangedui dat hulle nie noodwendig na hulle ouers luister nie.
- Dit is vir die leerders moeilik om kondome te bekom, omdat hulle dit ervaar dat die klinieksusters nie kondome vir kinders jonger as 18 jaar gee nie.
- Van die leerders dui aan dat hulle vasgevang voel in die portuurgroepsnorme. Seksualiteit word dikwels gesien as deel van 'n heteroseksuele verhouding en die enigste manier om liefde te kommunikeer, soos blyk uit 'n leerder se stelling: *"Boys have the attitude that if you love me you must have sex with me. If you do not want to have sex, I will leave you."*

#### 6.4.4.4 Opsomming

Benewens die bewuswordingsprogram en kompetisies gereël deur die projekbestuur, is daar geen ander intervensie in die skool geloods wat verband hou met MIV/VIGS en lewensvaardighede nie. Daar is nie terugvoering aan die ander onderwysers gegee oor die program nie en hulle het ook nie die bewuswordingsprogram bygewoon nie. Voorligting as vak en die program was nie 'n prioriteit in hierdie skool nie. Die opgeleide onderwyser het die nodigheid vir die program gesien, maar daar was nie tyd op die rooster waarin sy die program kon implementeer nie. Sy het ook nie genoegsame ondersteuning gehad om die program aan te bied nie, want die ander opgeleide onderwyser het die skool verlaat. Die skoolhoof en die ander personeel het die behoefte aan die program raakgesien, maar wou nie betrokke raak by die implementering daarvan nie. Die personeel het verkies dat buitestaanders die program aanbied, omdat



hulle dit nie as deel van hulle werksbeskrywing gesien het nie. Hierdie houding kan ook 'n refleksie wees van 'n eksterne lokus van kontrole waarin daar die afwagting is dat eksterne hulpbronne oplossings binne die sisteem kan voorsien.

Dit het ook voorgekom dat die skoolhoof vasgevang was tussen die leerders se probleme en onderwysers wat hy as ongemotiveerd beskryf het. Die probleme in die makrokonteks, naamlik die gebrek aan 'n leerkultuur en die ongemotiveerdheid van die onderwysers het bygedra tot die vasgevangenheid en passiwiteit in die skool.

Dit was die ervaring van die navorser dat daar ten spyte van die opgeleide onderwyser se entoesiasme, 'n passiwiteit in die skool is, dat niemand verantwoordelikheid vir die program neem nie en dat hulle wag op 'n oplossing vir hulle probleme uit eksterne bronne. Daar is dus min verandering in die skool wat kan bydra tot die programimplementering. Dit is weer eens nie die aard van die opleiding wat bydra tot die gebrek aan verandering nie, maar die interne prosesse in die skoolsisteem.

Die leerders se kennis van MIV/VIGS en beskermende gedrag, wat aanvanklik baie laag was, het beduidend verhoog ( $p \leq 0,01$ ) in die nameting. Die verhoging in kennis het egter nie betekenisvol verband gehou met meer verantwoordelike seksuele gedrag nie. In die nameting het daar beduidend meer leerders gerapporteer dat hulle seksueel aktief is ( $p \leq 0,01$ ). Die leerders se persepsie van die groepnorm sluit ook tot 'n groter mate seksuele aktiwiteit in ( $p \leq 0,05$ ). Dit is moontlik dat die gebrek aan gesprekvoering oor die onderwerp in die skool daartoe kon bydra dat die leerders nie werklik betrokke by die MIV/VIGS-risiko raak nie en dat die inligting nie as deel van hulle ervaringswêreld geïntegreer is nie.

#### **6.4.5 Skool 5**

Hierdie skool is geleë in 'n tradisioneel swart area waar mense uit 'n lae sosio-ekonomiese klas bly. Die skool bestaan uit 1044 swart leerders en 30 onderwysers waarvan een deur die bestuursraad van die skool betaal word. As agtergrond oor die leerders en die skool word enkele aspekte uit die vraelys wat as voormeting gebruik is, bespreek. Tabelle 6.8 en 6.9 waarin die skaalgemiddeldes en risikogedrag van die leerders in die onderskeie skole vergelyk word, word as verwysing gebruik.

##### **6.4.5.1 Resultate uit die voormeting as agtergrond van die skool**

Die vraelys is ingevul deur 187 leerders wat een klas per graadgroep verteenwoordig. Die volgende persentasie leerders het uit elke graadgroep gekom: 22% uit Graad 8, 24% uit Graad 9, 20% onderskeidelik uit Graad 10 en 11 en 13% uit Graad 12. Die groep het bestaan uit 40% manlike en 59% vroulike leerders. Die respondente was hoofsaaklik Tswana- (46%) en Sothosprekend (34%).

Uit die vraelys wil dit voorkom asof die leerders in hierdie skool, in vergelyking met leerders in die ander skole met uitsluitlik swart leerders, minder emosionele probleme ervaar het ( $\bar{X}=57,1$ ). Hulle kennis van MIV/VIGS en beskermende gedrag was ook hoër as dié van ander leerders in swart skole. Hulle houding oor kondome was die positiefste van al die leerders in die steekproef. In hierdie skool was daar 37% leerders wat aangedui het dat hulle seksueel aktief is en risikogedrag soos meervoudige seksuele maats en nie-gebruik van kondome kom by onderskeidelik 18% en 33% van die seksueel aktiewe leerders voor. Daar was dus 'n groot aantal leerders met hoë risikogedrag.

#### 6.4.5.2 Die implementering van die lewensvaardigheidsprogram in die skool

In hierdie skool is onderhoude gevoer met die Voorligtingspan, wat uit sewe onderwysers bestaan het, en met die skoolhoof. Fokusgroepbesprekings is gehou met twee groepe leerders (seniors en juniors) en een groep onderwysers. Die departementshoof vir Voorligting kon nie die groepsbespreking met die onderwysers reël nie, want volgens hom is dit net die skoolhoof wat opdragte aan die onderwysers kan gee. Die skoolhoof het egter gevoel dat dit die departementshoof vir Voorligting se taak is. Na verskeie versoeke het die skoolhoof die onderwyser met die reëlings gehelp. Temas uit die onderhoude en fokusgroepe word vervolgens bespreek.

##### 6.4.5.2.1 Aktiwiteite in die skool

Die Voorligtingspan het aangedui dat hulle besig was om 'n eie lewensvaardigheidsprogram vir die skool te ontwikkel volgens die leerders se behoeftes. Hulle het ook 'n komitee van ouers saamgestel wat raad kon gee oor die ontwikkeling van die program. Die volgende aktiwiteite is in die jaar as deel van die programimplementering aangebied:

- Die leerders het na die video's wat deur die projekbestuur voorsien is, gekyk. Dit het groot belangstelling ontlok.
- Enkele periodes is benut om veral die senior leerders oor MIV/VIGS in te lig.
- Die leerders het 'n muur in die skool met slagspreuke geverf.
- Die leerders het aan die dramakompetisie, gereël deur die projekbestuur, deelgeneem.
- Tydens die viering van die skool se twintigjarige bestaan het hulle 'n optog deur die strate gereël waarin hulle mense wou bewusmaak van die risiko's van MIV/VIGS en sprekers is gereël wat die leerders oor MIV/VIGS toespreek het. (Die fokusgroepe met die leerders is 'n week voor die optog gehou en die impak daarvan kon nie gemoniteer word nie. Die nannetingsvraelys is egter 'n maand na die verrigtinge ingevul.)
- Die leerders en die meerderheid van die onderwysers het die bewuswordingsprogram aangebied deur die projekbestuur bygewoon.
- Dit is die enigste skool waarin 'n aksiekomitee na afloop van die bewuswordingsprogram gekies is. Dit is hierdie komitee wat die reëlings vir die skool se verjaardagviering getref het.

#### 6.4.5.2.2 Die rol van Voorligting in die skool

In skool 5 was daar 'n span van sewe onderwysers, wat die skoolhoof insluit, wat aandag aan die aanbod van lewensvaardighede, persoonlike voorligting en remediëring aan leerders met leerprobleme gegee het. Hierdie span onderwysers was gemotiveerd om leerders te help en was ook verantwoordelik vir MIV/VIGS- voorkoming. Hulle het soos volg gevoel:

- *"It is a small team, but we work really hard and we can do something."*
- *"We are the ones who are still excited, we think guidance is important."*

Die skoolhoof was van mening dat hulle baie aandag aan leerders met emosionele en gedragsprobleme en die daarstel van prosedures om kinders met gedragsprobleme te help, gee. Die skoolhoof was selfs bekommerd dat die akademiese werk moontlik afgeskeep word om leerders individueel te help. Sy was bekommerd omdat hulle matriekuitslae die laagste in die area was en hulle meer daarop sou moes konsentreer om 'n akademiese fondament vir die leerders te lê. Dit is twee prosesse wat volgens die skoolhoof op hierdie stadium onderling uitsluitend is.

In hierdie skool is daar Voorligtingperiodes vir elke klas op die skoolrooster geskeduleer, maar die periodes is nie benut nie, omdat daar nie genoeg onderwysers was om Voorligting aan te bied nie. Die Voorligtingspan is gebruik om eksamenvakke aan te bied. Om aan die onderwyserstekort te voorsien, het hulle reeds enkele vakke uitgefaseer en 'n ekstra onderwyser deur die bestuursraad van die skool aangestel. Dit was steeds nie vir die skool moontlik om die Voorligtingperiode te benut nie. Die skoolhoof verduidelik dit soos volg: *"The guidance period is there, but you will find that there will not be a person to take the class. That is our problem."*

Die leerders het aangedui dat hulle graag Voorligtingklasse wou hê, en het die gebrek daaraan geïnterpreteer dat die onderwysers nie genoeg in hulle belangstel om die vak aan te bied nie. Die geskeduleerde periode is as 'n ontspanningsperiode benut en word soos volg beskryf:

- *"We have a guidance period, we do not have guidance teachers. Teachers here are not interested. Guidance is a free period, we make noise, the teachers do not come."*
- *"No one comes and teaches us about guidance. It is the time that the guys smoke and fight, stand on the tables and girls are out to go to their boyfriends."*

Hulle het wel genoem dat die skoolhoof by geleentheid na hulle klasse gekom het en oor VIGS en selfrespek met hulle gepraat het.

#### 6.4.5.2.3 Die rol van die skoolhoof

Die skoolhoof wat self 20 uur per week klasgee, het ook Voorligtingsklasse gegee. Sy het persoonlike toewyding aan die program getoon en opofferings gemaak: *"We make sacrifices and do that after school."*

Die redes vir die hoof se toewyding is onder andere die volgende:

- Sy was oortuig daarvan dat kinders nie effektief kan leer as hulle emosionele of gedragsprobleme ervaar nie.

□ Sy het uit 'n betroubare bron gehoor dat hierdie skool die hoogste aantal leerders met MIV in die area het. Haar reaksie hierop was die volgende: "*I knew I had to do something.*"

Sy het haarself toegewy aan die hantering van die probleem: "*That is my dream to do something about HIV/AIDS. They can go to the next standard, but they cannot go to the next life.*"

Die Voorligtingspan het haar betrokkenheid by Voorligting as baie belangrik ervaar: "*The principal is on our side. If the principal is not on our side, it will not be working out.*"

#### 6.4.5.2.4 Betrokkenheid van die ander onderwysers by die programimplementering

Die res van die personeel was van mening dat Voorligting en die lewensvaardigheidsprogram nie 'n prioriteit in die skool was nie. Hulle sê: "*Guidance is not an important subject in this school. The problem is that we are overloaded with exam subjects so that we do not have time to teach non-exam subjects. We are working against the syllabus, so we are using that guidance periods for exam subjects.*"

Die onderwysers het ook aangedui dat hulle nie regtig by MIV/VIGS- of lewensvaardigheidsopleiding betrokke wou raak nie. Hulle het gevoel dat dit as deel van Voorligting aangebied behoort te word.

#### 6.4.5.2.5 Verhouding tussen die onderwysers en die leerders

Die leerders het gevoel dat die onderwysers hulle nie verstaan nie en dat hulle die onderwysers nie kan vertrou nie. Hulle was omgekrap dat onderwysers nie opdaag vir klasse nie, nie regtig vir hulle klasgee of hulle iets leer nie. Die leerders sê: "*If a teacher comes to class it is very tense, they do not come to class to teach, they come and yell and waste 50 minutes.*"

### 6.4.5.3 Uitkomsevaluering

As uitkomsevaluering word aandag gegee aan die leerders se reaksie op die intervensie en die ondersoek na moontlike verandering in kennis- en gedragpatrone.

#### 6.4.5.3.1 Die leerders se reaksie op die intervensie

Die onderwysers het nie na afloop van die jaar se intervensies, gedragsverandering by die leerders waargeneem nie. Hulle het genoem dat daar soms wel tydelike verandering en besondere bewustheid by die leerders was direk na 'n aanbieding. Hulle beskryf die leerders se reaksie soos volg: "*It only registers when people talk about it on that day, but the next day it is out. Some of the boys were enlightened that they are aware that AIDS is there, but to some it is just a joke.*"

By die leerders was daar 'n hele spektrum reaksies op die intervensies tydens die jaar. Hulle dui aan dat hulle kennis opgedoen het en dat daar by sommiges verandering in gedrag was. Hulle reaksies word vervolgens uiteengesit.

□ Die leerders het aangedui dat hulle baie kennis oor MIV/VIGS opgedoen het:

- "*I think it was enlightening and we really learnt a lot.*"

- *"It made me realize that there are so many people out there who have AIDS, who are dying, it made me scared and sad."*

□ Van hulle dui ook aan dat hulle geleer het om hulle nie deur vriende te laat mislei nie.

Volgens die leerders het daar verandering in gedrag by van die leerders plaasgevind, ander het tydelik verander en sommige het hulle nie aan die intervensies gesteur nie. Vervolgens word 'n aantal aanhalings gegee waarin die leerders se reaksies aangedui word:

- Verandering in gedrag en waardes blyk uit die volgende:
  - *"I was a naughty girl. Now I have changed, I know wrongs from rights. We must take care of our bodies."*
  - *"I have changed my life. I learned that sex is not the only thing to live for."*
- Van die leerders het tydelike verandering waargeneem:
  - *"After the program it stopped for a while, then again peer pressure and then you go back to the stuff. You only change for a time and then it is back again."*
- Daar was ook gevalle waar daar geen verandering plaasgevind het nie, dat leerders òf reeds alles geweet het òf dit nie ernstig opgeneem het nie:
  - *"Many children think it is a joke. They do not take it seriously, especially guys. They think life is about having a lot of sex."*

In die groep was daar 'n bespreking oor verandering en dit het geblyk dat van die seuns skaam was om te erken dat hulle oor VIGS geleer het en hulle gedrag daarby aangepas het: *"I have changed. But I am too embarrassed to say."*

Van die leerders het na die intervensies begin om inligting in die gemeenskap te versprei. Hulle het vir vriende, hulle ouers en familieledede met risikogedrag ingelig oor die gevare van MIV/VIGS.

#### 6.4.5.3.2 Verandering in leerders se kennis, houding en gedragspatrone

As deel van die uitkomststudie is 'n ontleding gedoen van die leerders se skaaltellings in die voor- en die nameting. Die resultate van die t-toetse waarin die beduidendheid van veranderinge in die skaaltellings ondersoek is, word in tabel 6.18 uiteengesit. In hierdie skool was daar geen statisties beduidende verskille tussen die voor- en nametings nie. Sommige skale was egter reeds redelik hoog aan die begin van die jaar. Wat opvallend is, is dat die skoolklimaat nie soos in van die ander skole meer negatief geraak het nie.

Tabel 6.18 Verskil in skaaltellings van voor- en nameting

Skaal / veranderlike	N	Min/ Maks	Gemiddeld	Standaard- Afwyking	Gemiddelde verskiltelling	T-waarde
Emosionele welsyn	135	28/75	Voor 57,1 Na 56,4	Voor 7,5 Na 8,1	-0,71	-1,18
Kennis van VIGS	136	0/10	Voor 6,6 Na 6,7	Voor 1,7 Na 1,8	0,13	0,91
Kennis van beskermende gedrag	136	0/11	Voor 6,9 Na 7,2	Voor 2,2 Na 2,4	0,28	1,55
Houding teenoor VIGS	136	0/4	Voor 2,8 Na 3,0	Voor 1,2 Na 1,3	0,18	1,62
Houding teenoor kondome	136	0/7	Voor 4,2 Na 4,1	Voor 1,5 Na 1,5	-0,17	-1,03
Persoonlike kontrole	136	0/9	Voor 5,8 Na 5,7	Voor 2,0 Na 2,3	-0,08	-0,44
Skoolklimaat #	135	13/65	Voor 29,5 Na 29,8	Voor 6,6 Na 6,9	0,34	0,52
Klimaat Voorligtingklas #	135	10/50	Voor 24,0 Na 23,1	Voor 4,7 Na 6,5	-0,81	-1,31

# Lae telling dui op 'n positiewe klimaat

Verandering in die leerders se gedrag is ook ondersoek en die resultate word in tabel 4.19 gegee.

Tabel 4.19 Verskille tussen response in die voor- en nametings

Veranderlike	N	Voormeting	Nameting	McNemar- waarde	Simmetrie- waarde
<b>Emosionele ervaring</b>					
Gelukkig	130	95%	88%	4,26 *	
Niemand om mee te praat	135	17%	14%		0,89
<b>Seksuele gedrag</b>					
Aantal seksueel aktief	132	37%	50%	9,32 **	
Persepsie van vriende se seksuele aktiwiteit (meeste & sommige)	121	59%	68%		4,66
Meervoudige seksuele maats	44	18%	23%	0,67	
Gebruik nie kondome	43	33%	19%	3,6	

\* Beduidende verskil op 5%-peil van betekenis

\*\* Beduidende verskil op 1%-peil van betekenis

Uit hierdie ontleding van die leerders se response in die voor- en nameting het geblyk dat die leerders in hierdie skool beduidend meer gevoelens van ongelukkigheid gerapporteer het in die nameting ( $p \leq 0,05$ ). Dit kan moontlik saamhang met die ervaring van die leerders dat die onderwysers nie vir hulle omgee nie. Daar was ook 'n statisties beduidende verskuiwing in die seksuele gedrag van die leerders ( $p \leq 0,01$ ). Daar is verskuiwings in beide rigtings aangedui, hoewel die oorwegende verskuiwing plaasgevind het in die rigting van meer leerders wat rapporteer dat hulle seksueel aktief is. Dit kan 'n ryppwordingsproses wees of



groter eerlikheid of die gedrag het toegeneem weens die groter bewustheid van seks en die portuurgroepstatus wat daaraan gekoppel word. Hier is egter 'n aanduiding dat meer leerders gerapporteer het dat hulle kondome gebruik, hoewel die verskil nie statisties beduidend is nie.

#### 6.4.5.3.3 Prosesse wat 'n rol kan speel in gedragsverandering

Die leerders het genoem dat verhoogde kennis en selfrespek by van die leerders bygedra het tot meer verantwoordelike gedrag. Hulle identifiseer egter 'n verskeidenheid prosesse wat moontlik die huidige hoë risikogedrag onderhou en verandering bemoeilik het:

- Daar is leerders wat nie die MIV/VIGS-intervensies ernstige opneem nie: *"Most of our students do not take AIDS seriously, they take it as a joke."*
- Die leerders het aangedui dat hulle nie noodwendig met die programfasiliteerder kon identifiseer nie en dat die program dan nie baie inslag gevind het nie.
- Van die leerders het ervaar dat die waardes wat hulle in die skool geleer het, nie ooreenstem met die waardes wat hulle by die huis waarneem en uiteleef nie. Die leerders kry nie altyd motivering van hul ouers om verantwoordelike gedrag te beoefen nie.
- Portuurgroepdruk speel 'n groot rol in die gedrag van leerders: *"My friends are doing it and I want to be cool. I do not want to be an outcast."*
- Die leerders plaas seks in 'n sentrale posisie in 'n verhouding, as uiting van liefde en om aandag te kry, soos blyk uit die volgende: *"Girls are afraid if they do not sleep with their boyfriends they will end the relationship."*
- Van die leerders dui aan dat hoë risikogedrag die gevolg is van onderliggende probleme, soos 'n gebrek aan ondersteuning tuis.
- Om gewoonte-gedrag te verander is moeilik en sal tyd neem.
- Die leerders dui aan dat hulle nie die vaardighede of selfvertroue het om hulle gedrag te verander nie en nie weet hoe om verhoudings sonder seks te hanteer nie:
  - *"I think we hear the message – but we don't have the confidence to stop it."*
  - *"We need to learn how to handle this kind of relationship when a girl does not sleep with you."*
- Seuns het 'n negatiewe gesindheid oor die kry en gebruik van kondome, maar as dit die enigste manier is waarop hulle seks kan kry, sal hulle dit moontlik gebruik:
  - *"To ask for condoms is hard, but having sex is easy."*
  - *"If a girl refuses to have sex without a condom, then I will change and carry a condom."*

#### 6.4.5.4 Opsomming

Uit hierdie gevallestudie het geblyk dat die groep onderwysers wat verantwoordelik was vir programimplementering groot entoesiasme en goeie bedoelings gehad het en moeite gedoen het om leerders met probleme te probeer help. Hierdie entoesiasme en goeie bedoelings het blykbaar in die organisasie van die skool verlore geraak. Die realiteit is dat daar te min personeel was om die program

aan te bied. Dit het bygedra tot 'n negatiewe reaksie by die leerders wat ervaar het dat die onderwysers nie vir hulle omgee nie.

In hierdie skool was daar 'n groot aantal prosesse wat kon bydra tot die bevordering van programimplementering. Dit het geblyk dat daar kommunikasie oor die bewuswordingsprogram was, want die onderwysers is ingelig oor die program en hulle het die aanbiedings bygewoon. Hulle het ook 'n aksiekomitee gekies wat die verjaardagviering gereël het met MIV/VIGS-bewusmaking as tema. Hier het dus 'n proses van verandering en deelname begin. Tog het die ander onderwysers steeds gevoel dat hulle nie betrokke wou raak in die aanbieding van die program nie - dat dit die Voorligtingonderwysers se taak was. Verskeie pogings is reeds in die skool aangewend om die negatiewe prosesse te oorkom, soos die vermindering van keusevakke, die aanstel van 'n ekstra onderwyser uit die skoolfonds, maar steeds was daar nie genoeg onderwysers nie. Ten spyte van goeie motivering, Voorligtingperiodes, die ondersteuning van die skoolhoof en 'n groep onderwysers wat saamgewerk en mekaar ondersteun het, het die organisatoriese en strukturele prosesse in die skool daartoe bygedra dat die program nie op 'n langtermynbasis as deel van die skoolkurrikulum geïmplementeer kon word nie. In die uitkomsevaluering het die leerders aangedui dat sommige leerders se gedrag verander het, ander het bewusgeword van die probleem en korttermynverandering getoon, en ander het geen aandag aan die intervensies gegee nie. Hoewel daar verandering in beide rigtings was, is die verandering na meer leerders wat seksueel aktief geraak het, die prominentste. In hierdie skool het meer leerders in die nameting gerapporteer dat hulle kondome gebruik, hoewel dit nie beduidend was nie.

#### 6.4.6 Voorstelle vir MIV/VIGS-voorkoming

Tydens die fokusgroepe met onderwysers en leerders in die onderskeie skole, is gevra hoe hulle dink VIGS-voorkoming in die skole aangepak behoort te word om 'n verskil te maak. Die belangrikste voorstelle van die onderwysers en die leerders van die vyf skole word hier opgesom. Die ooreenkomste tussen die voorstelle was so groot dat dit nie nodig geag is om dit per skool te bespreek nie.

- Die leerders het voorgestel dat daar **in die skool op gereelde basis**, een uur per week, aandag aan VIGS en probleme wat die leerders ervaar, gegee behoort te word. Die inhoud of die boodskap van die program moet egter vir hulle aanvaarbaar wees, dit beteken dat hulle nie moralisering wil hoor nie, maar blootstelling aan alternatiewe gedrag wil kry, sodat hulle hul eie keuses kan maak, soos blyk uit die aanhalings:
  - *"We need someone not to tell us don't do this, this is wrong. They must tell us why it is wrong and give alternatives."*
  - *"Rather tell people to use condoms than to say they may not have sex".*
- Leerders behoort groter blootstelling aan die werklikheid van MIV/VIGS te kry **deur kontak met mense met MIV/VIGS** te maak. Dit was 'n voorstel van beide die leerders en die onderwysers:

- *"Get people who have AIDS and let them come and talk to the children once a month and you might see a difference."*
- *"If I stand in front of the class, they think I am talking about something that is not in this world. We should invite people with HIV to address these kids about AIDS on a personal basis."*
- Die leerders het 'n stelsel van **konsultasie aan mede-leerders** voorgestel omdat die boodskap vir hulle op so 'n manier meer aanvaarbaar sal wees. Hulle het genoem dat hulle verteenwoordigers op die studentebestuursliggaam wil verkies wat verantwoordelikheid vir VIGS-programme in die skool kon aanvaar:
  - *"When youngsters talk to each other and spread the message it will be better, they know what is going on in their lives because they are from the same group. They will listen to each other, they may take messages seriously if it is coming from another teenager."*
- Beide leerders en onderwysers het aanbeveel aan dat VIGS-voorkoming **deel behoort te word van gemeenskapsaktiwiteite** en dat die opleiding aangebied behoort te word dáár waar die mense lewe, by partytjies, by sokkerwedstryde. Hulle voel soos volg:
  - *"Education must be mixed with entertainment. They should give entertainment, make us aware and have fun."*
  - *"Everywhere you go you must learn more about AIDS."*
- Die leerders het 'n gebrek aan **ondersteuningsisteme** ervaar en het hulp van sielkundiges gevra:
  - *"We also need psychologists in school to help us with our problems. Then you can talk to them because you do not know them."*
  - *"I think they must learn how to cope with their problems because they try to escape their problems."*
- Die leerders se **ouers** behoort ook betrek te word by seksuele opvoeding. Dan kan die ouers en die skool dieselfde boodskap vir leerders gee, want: *"If at home nothing is said about HIV/AIDS the children may think that if their parents don't know about AIDS, maybe it is not a problem."*
- Die aanbeveling is gemaak dat mense se **MIV-status bekendgemaak** behoort te word, sodat die realiteit van die siekte in die gemeenskap na vore kan kom. VIGS behoort nie meer weggesteek te word nie. Eers as die omvang van die siekte bekend is en mense kontak met mense met MIV/VIGS het, kan die siekte 'n gesig kry en meer realisties word.

#### 6.4.7. Tweede-orde ontleding

Uit die ontleding van die onderhoude en fokusgroepbesprekings met die verskeie rolspelers in die vyf skole, het geblyk dat die implementering van verandering in die skool as 'n sisteem, nie eenvoudig is nie. Daar is 'n groot aantal prosesse wat 'n rol kan speel in die implementering van verandering.

Die monitering van die veranderingsproses in die skole kan op twee vlakke gesien word, naamlik die verandering wat plaasgevind het in die skoolsisteem om die program te kan implementeer en die

verandering wat plaasgevind het ten opsigte van leerders se kennis, houdings en hoë risikogedrag - die beoogde uitkoms van die program. In die eerste fase van die moniteringsproses is 'n aantal prosesse geïdentifiseer wat die implementering van die program kon bevorder of benadeel (Paragraaf 6.2.2). In tabel 6.20 word 'n opsomming gegee van die prominentste prosesse wat 'n rol gespeel het in die programimplementering, intervensies wat plaasgevind het en die uitkomste in terme van leerdergedrag in elk van die skole waarin die proses gemoniteer is.

Tabel 6.20 Opsomming van prosesse in die skool, intervensies en uitkomste

Prosesse in die skool	Skool 1	Skool 2	Skool 3	Skool 4	Skool 5
Kommunikasie oor die program	✓	X	X	X	✓
Voorligtingsgroep	✓	✓	X	X	✓
Ondersteuning van skoolhoof	✓	X	X	X	✓
Ondersteuning van personeel	X	X	X+	X	X
Verhouding met leerders	✓	X	X	X	X
Voorligting- of algemene periode	✓	✓	✓-	X	✓
Effektiewe benutting van Voorligting- of algemene periode	✓	X	X+	X	X
Positiewe leerkultuur in die skool	✓	X	X	X	X
<b>Intervensies gerig op leerders</b>					
Langtermynprogram in klas (Voorligting)	✓	X	✓-	X	X
Ander aktiwiteite gereël deur die skool	✓	X	X	X	✓
Bewuswordingsprogram	X	✓	✓	✓	✓
<b>Uitkomste</b>					
Kennis oor MIV/VIGS	> kennis	=	> kennis	> kennis	=
Gedragverandering	>persepsie groepnorm		>seks <konoom- gebruik	>seks >persepsie groepnorm	> seks
Ervaring van skoolklimaat	<skoolklimaat	=	<skoolklimaat	<skoolklimaat	=

✓ Ja, ✓- Ja, maar net in enkele klasse

X Nee, X+ Nee, maar in enkele wel

= Geen verandering

#### 6.4.7.1 Verandering in die skoolsisteem

Uit die onderhoude met die onderskeie rolspelers het geblyk dat die program wel geïmplementeer is in enkele skole binne die bestaande strukture van Voorligtingperiodes (skool 1 en 3). Nuwe inhoud is gegee aan die bestaande vakke. In hierdie skole het die opleidingskursus vir onderwysers, wat as 'n eerste-orde intervensie gesien kan word, as inset gedien om 'n klimaat vir verandering daar te stel.

In die ander skole was die organisasie en strukturering nie van so 'n aard dat programimplementering moontlik was nie. Daar was byvoorbeeld nie periodes of personeel of 'n vertrouensverhouding met die

leerders om die program te implementeer nie. In hierdie skole sou die implementering van die program verandering in die organisasie en struktuur van die skool vereis (hoër-orde veranderingsprosesse).

Die verdere intervensies van die projekbestuur, wat beskryf kan word as tweede-orde intervensies (soos bespreek in Paragraaf 5.3.5.3) het ten doel gehad om die prosesse wat die implementering teëwerk, te verminder en verandering in die skool te fasiliteer. In die implementering van die intervensies het daar egter probleme voorgekom wat daartoe bygedra het dat die onderskeie rolspelers in die skool nie in *hierdie* intervensies betrokke geraak het nie. Die personeel in drie van die vier skole waarin die bewuswordingsprogram geïmplementeer is, het nie die programaanbieding bygewoon nie. In net *een* van die skole het die onderwysers aan die bewuswordingsprogram deelgeneem en is die aksiekomitee, waarvolgens 'n sosiale aksieprogram geloods sou kon word, op die been gebring. Die gesondheidsklinieke waardeur hulp aan die leerders in die skool voorsien sou kon word, het ook net in een skool gerealiseer. Hoewel die verdere intervensies potensieel suksesvol kon wees, was die implementering daarvan nie effektief nie en het dit nie bygedra tot die verdere verandering in die skoolsisteem nie.

In nie een van die geselekteerde skole het daar in die twee jaar-periode waartydens die projek gemoniteer is, grootskaalse organisasie of strukturele verandering plaasgevind met die oog op programimplementering nie. In twee van die skole was daar wel tekens dat 'n veranderingsproses moontlik kon begin plaasvind (Skole 3 en 5). In skool 3 was van die onderwysers ontsteld dat hulle nie terugvoering oor die program gekry het nie en hulle het aangedui dat hulle graag meer betrokke wou raak by die programimplementering. In skool 5 is 'n komitee, soos voorgestel deur die projekbestuur, gevorm en die komitee het 'n bewusmakingsveldtog geloods wat die hele skool en die gemeenskap betrek het.

Omdat die verdere intervensies nie die nodige hoër-orde veranderingsprosesse gefasiliteer het nie, is steeds dieselfde prosesse wat verandering teëgewerk het tydens die tweede fase van monitering geïdentifiseer. Enkele van die prosesse word vervolgens bespreek. Tabel 6.20 kan hier as verwysing gebruik word.

- **Kommunikasie oor die program:** Hoewel die opgeleide onderwysers as veranderingsagente, gemotiveerd was om die program te implementeer, is daar in *nie een* van die vyf skole terugvoering en opleiding aan die personeel oor die program gegee nie. Inligting oor die bewuswordingsprogram is in *net een* skool aan die personeel deurgegee. Dit was ook vir van die onderwysers moeilik om vergaderings met die personeel te reël. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat daar nie kommunikasiekanale bestaan het waardeur onderwysers terugvoer oor die program kon gee nie. Dit wil ook voorkom dat daar 'n streng hiërargiese organisasiestruktuur in die skole bestaan het wat onderwysers nie in die posisie geplaas het om opdragte aan ander onderwysers te gee nie. In skole 2, 3 en 4 word prominent genoem dat daar 'n gebrek aan kommunikasie tussen die personeel oor die



program was wat daartoe bygedra het dat die personeel nie by die beoogde veranderingsproses betrek is nie.

- **Ondersteuning van 'n Voorligtingsgroep:** In skole waar die opgeleide onderwyser die ondersteuning van 'n span onderwysers gehad het om hulle beplanning te bespreek en uit te voer, was daar gesprekvoering oor die program, kon daar gedeelde betekenis vorm en was daar 'n groter kans dat die program geïmplementeer kon word.
- **Ondersteuning van die personeel:** Die personeel was meestal ten gunste van MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding in skole, solank hulle nie self daaraan deel te neem nie. In al die skole was die ander personeellede se betrokkenheid by die program beperk. Die personeellede wou nie by die program betrokke raak nie, omdat hulle gevoel het dat hulle 'n gebrek aan kennis en vaardighede gehad het om leerders met intieme sake te help en omdat hulle steeds 'n stigma aan MIV/VIGS geheg het. Die betekenis wat die onderwysers aan hulle rol as onderwysers geheg het, is dié van oordraers van kennis binne 'n formele verhouding met die leerders. Die lewensvaardigheidsprogram is gesien as ekstra werk wat meer intieme kontak met die leerders vereis, waarvoor hulle nie opgelei is, betaal is of kans gesien het nie. Die skole se fokus op eksamenvakke en die verhoging van die akademiese standaard bring ook mee dat die onderwysers hoër werksladings het. Hulle het daarom verkies dat die opleiding deur buitestaanders of die Voorligtingonderwyser gedoen word. In hierdie houding van die onderwysers is daar ook 'n aanduiding van 'n passiewe lewenshouding of eksterne lokus van kontrole waarin hulle wag vir insette van buite die skool om verandering in die skool te fasiliteer. Uit een perspektief kan hierdie houding die ontwikkeling in die skoolsisteem ernstig benadeel. Hierdie houding kan ook gesien word as simptome van 'n dieperliggende probleem. Deur aan te dring op buite-instansies se betrokkenheid by die skoolsisteem, kan die kontak tussen die skool en gemeenskap moontlik verhoog. Dit kan 'n nuwe vorm van hoër-orde terugvoering daarstel wat verandering moontlik kan fasiliteer.
- **Ondersteuning van die skoolhoof:** Die sleutelrol van die skoolhoof is in hierdie fase van evaluering bevestig. In die skole waar die skoolhoof die programimplementering ondersteun het (skool 1 en 5), is daar wel aandag gegee aan die implementering van die program. In van die ander skole waar die skoolhoofde oningelig of onbetrokke was, was dit baie moeiliker om die program te implementeer. Uit die onderhoud met die skoolhoofde het geblyk dat hulle in 'n baie moeilike posisie was. Hoewel van die skoolhoofde die nodigheid vir die program ingesien het, was daar ander realiteite wat dit moeilik gemaak het om steun aan die implementering van die program te gee. Die skoolhoof was verantwoordelik vir die organisering van die skool en die uitvoering van verskillende nuwe beleide met die realiteit van te min personeel en hulpbronne, negatiewe en ongemotiveerde onderwysers en leerders wat baie probleme ervaar. Die skoolhoof van skool 4 het byvoorbeeld aangedui dat hy magteloos was en verswelg gevoel het en nie meer antwoorde gehad het nie. Die probleem van



gebrek aan ondersteuning vir die program is dus meer kompleks as net die skoolhoof se gebrek aan kennis van en betrokkenheid by die VIGS-krisis.

- **Verhouding met die leerders:** Dit het geblyk dat die verhouding tussen die onderwysers en die leerders op 'n formele vlak is en nie werklik gerig is op persoonlike kontak nie. In die meerderheid skole was die verhoudings gespanne en gekenmerk deur wantroue en 'n gebrek aan dissipline en motivering aan beide kante.
- **Lewensvaardighede nie 'n prioriteit nie:** Die vak Voorligting en lewensvaardighede was in die huidige konteks met vele veranderinge en nuwe onderwysdoelwitte, nie 'n prioriteit in hierdie skole nie. Hulpbronne soos personeel en tyd is daarom nie benut vir die implementering van die program nie, omdat daar ander prioriteite was. In skool 5 waar daar baie ander prosesse was wat die implementering van die program ondersteun het, het die gebrek aan personeel die programimplementering in die wiele gery. In skool 1 uit die middelklasarea waar finansiële bydraes van die ouers moontlik was, was meer hulpbronne beskikbaar en kon die personeeltekort aangespreek word deur onderwysers uit die skoolfonds aan te stel. Die fokus in die skole was eerder op die verhoging van die standaard van onderwys, soos gemeet in eksamenuitslae, die onmiddellike doel van onderwys, eerder as die welsyn van die leerders wat 'n langtermyn doelwit is. Voorligtingperiodes is dikwels vir eksamenvakke gebruik of van die rooster verwyder. Een van die skoolhoofde dui aan dat dit vir hulle onmoontlik is om met die beskikbare hulpbronne aandag aan die emosionele behoeftes van die leerders en 'n goeie akademiese onderbou te gee.
- **Die makrokonteks:** Die skoolklimaat is in 'n groot mate 'n refleksie van die klimaat en kultuur in die makrokonteks, soos gedefinieer deur Bronfenbrenner (1979). Die gebrek aan dissipline, motivering en 'n leerkultuur in skole, die onderwysers se gebrek aan sekuriteit en toewyding aan hul taak, is gemeenskapstendense wat die implementering van die program benadeel. Die ouers se onbetrokkenheid by die skool en hulle kinders se ontwikkeling, dra by tot die vorming van reëls hoe verhoudings gehandhaaf word. Ekonomiese realiteite, die verval van tradisionele kulturele instellings en waardes en die gemeenskap se gebrek aan reaksie op die MIV/VIGS-epidemie vorm ook deel van die konteks waarteen hierdie program geïmplementeer word.

As tabel 6.20 as 'n verwysingsraamwerk gebruik word, is dit die skole waar positiewe prosesse aanwesig was, waar programme in die skool geïmplementeer is. In skole waar hierdie positiewe prosesse ontbreek het, was dit vir die opgeleide onderwysers onmoontlik om 'n intervensie te implementeer (Skool 2 en 4).

#### 6.4.7.2 Verandering in die leerders se gedragsspatrone

Volgens die onderhoude met die onderwysers en die leerders, was die leerders ontvanklik vir MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding. Hulle het belanggestel en het meestal positief gereageer op die aanbiedings. Die leerders het 'n behoefte gehad om oor seksualiteit en kwessies wat daarmee verband hou, te praat en hulle wou graag toegerus word vir lewensbesluite. Die aard van die verhouding met die aanbieder van die program, die aanvaarbaarheid van die inhoud en metode van aanbieding speel egter 'n deurslaggewende rol in die effektiwiteit van die aanbiedings. Die inhoud van die intervensies wat wel plaasgevind het (Tabel 6.20), het hoofsaaklik gefokus op bewusmaking en inligtingoordraging. Net in skool 1, waar daar reeds 'n gevestigde program was, is lewensvaardigheidsopleiding in die klasse aangebied. Daarom is daar nie betekenisvolle verandering in leerders se gevoel van persoonlike kontrole nie. Daar is nog nie in die skole aandag gegee aan die hantering van die onderliggende redes vir die hoë risikogedrag, soos geïdentifiseer deur die leerders in die fokusgroepe nie. Die behoeftes van die leerders is duidelik meer as inligtingoordraging soos blyk uit die volgende behoefte: *"I think we hear the message – but we don't have the confidence to stop it."*

Uit die fokusgroepbesprekings met die leerders het geblyk dat hulle bewus was van die gevare van hoë risikogedrag en dat hulle goeie basiese kennis oor MIV/VIGS gehad het. Daar was egter 'n aantal leerders wat nie die erns van die probleem ingesien het nie en nie geglo het dat hulle blootgestel is aan die MIV/VIGS-risiko nie. Uit die besprekings het geblyk dat daar gedragsverandering by van die leerders voorgekom het (sekondêre voorkoming) en dat leerders besluite oor toekomstige verantwoordelike gedrag geneem het (primêre voorkoming). Ten spyte van individuele veranderings, wil dit voorkom dat die waargenome groepsnorm moontlik nog nie verander het nie, veral nie vir die seuns nie. Die terugvoering van leerders en onderwysers is daarom dat daar geen grootskaalse verandering in lewensstyl waargeneem kon word nie. Dit word genoem dat daar wel tydelike gedragsverandering opgemerk is direk na die bewuswordingsprogram. Hierdie bevindings is ondersteun deur die bevindings uit die vraelyste waarin 'n groot groep leerders betrek is.

Uit tabel 6.20 kan afgelei word dat die onderskeie intervensies (deur die skole en die projekbestuur) moontlik bygedra het tot die verhoging in die leerders se kennis van MIV/VIGS en kennis van beskermende gedrag (skole 1, 3 en 4). Dit was veral in die skole waar leerders aanvanklik min kennis gehad het (skool 3 en 4) waar die bewuswordingsprogram moontlik 'n impak op leerders se kennisvlak gehad het. Die bewuswordingsprogram as eenmalige intervensie het egter nie in al die skole bygedra tot 'n verhoging van kennis nie (skool 2 en 5). In skool 1 was die leerders se voorkennis reeds voor die intervensie hoog, wat moontlik kon aandui dat langdurige blootstelling oor die jare, kon bydra tot die ontwikkeling van grondige kennis oor MIV/VIGS.

Daar was egter geen beduidende verskille in leerders se emosionele welsyn, gevoel van persoonlike kontrole, houding teenoor mense met MIV/VIGS en houding teenoor kondome nie. Hierdie aspekte het in die meeste skole nie deel van die intervensie gevorm nie. Hierdie aspekte kan gesien word as beskermende faktore wat verband hou met die leerders se keuse om verantwoordelike gedrag te beoefen.

Die leerders se vlak van kennis oor MIV/VIGS het in hierdie navorsing nie 'n direkte verband getoon met hulle hoë risikogedrag nie. In twee van die skole was daar geen beduidende verandering in die seksuele risikogedrag van die leerders nie (skool 1 en 2). In skole 3, 4 en 5 was daar egter beduidend meer leerders in die nameting wat gerapporteer het dat hulle seksueel aktief was. In skool 3 het leerders ook in die nameting aangedui dat hulle beduidend minder kondome gebruik het. Hoewel nie statisties beduidend nie, was daar meer leerders wat meervoudige seksuele maats gerapporteer het in die nameting en in enkele skole hoër kondoomgebruik. Die algemene tendens in hierdie groep leerders was dus 'n verhoging in die rapportering van hoë risikogedrag in die nameting. Die verhoging van hoë risikogedrag kan moontlik toegeskryf word aan 'n aantal prosesse:

- Die natuurlike ontwikkelingsgang is dat leerders seksueel ontwikkel hoe ouer hulle raak. Die intervensies wat plaasgevind het was hoofsaaklik gerig op bewusmaking en kennisoordrag wat volgens verskeie ondersoeke beskou kan word as orde-nul-intervensies wat nie noodwendig bydra tot die verandering in gedragspatrone nie (Kelly *et al.*, 1993; Lindegger & Wood, 1995). Die intervensie het dus nie bygedra tot die verandering van die natuurlike ontwikkelingsproses nie.
- Deur die intervensies kon 'n groter bewustheid van seksualiteit en die portuurgroepstatus wat daaraan geheg word, ontwikkel het. In twee van die skole (skool 1 en 4) was daar 'n beduidende verhoging in die leerders se persepsie van hulle vriende se seksuele aktiwiteit wat 'n aanduiding van die waargenome groepnorm is. In die fokusgroepe was daar ook 'n tendens dat die leerders aandui dat hulleself gereageer het op die intervensies, maar dat die *ander* leerders nie verander het nie. Die persepsie was dat seksuele aktiwiteit onder die leerders hoog was. Die waargenome groepnorm wat 'n weerspieëling van die gedeelde betekenis is, speel 'n groot rol in die gedrag van veral die adolessent (Fisher *et al.*, 1992).
- Die meting van die seksuele aktiwiteitsvlak kon ook 'n rol in die resultate gespeel het. Die item waarmee seksuele gedrag ondersoek is, het ondersoek of die leerders al ooit seksuele interaksie gehad het. Die vraag is so geformuleer dat dit langdurige gedrag ondersoek en nie fokus op korttermyngedrag waarin verandering gesien sou kon word nie. Die moontlikheid bestaan dus dat die item nie sensitief was vir die leerders wat sedert die vorige meting hulle gedrag verander het deur nie meer seksueel aktief te wees nie. Uit die ontleding van die leerders se response op die item, het egter geblyk dat leerders se response van “ja” na “nee” verander het, sowel as van “nee” na “ja”. Die leerders het dus die item ingevul asof dit korttermyngedrag ondersoek het. Verandering in beide rigtings word dus in hulle response weerspieël.
- Uit die fokusgroepbesprekings het geblyk dat die leerders na die blootstelling aan die onderskeie intervensies tydens die jaar, meer openheid ontwikkel het om oor seksualiteit te praat. Hierdie

openheid kan ook weerspieël word in meer eerlike antwoorde ten opsigte van gerapporteerde seksuele aktiwiteite in die nameting (Catania *et al.*, 1990; Miller *et al.*, 1991).

Die leerders se ervaring van die skoolklimaat was aanvanklik redelik positief, maar het deur die loop van die jaar in drie van die skole beduidend meer negatief geword. Dit kan moontlik 'n weerspieëling van verhoudings in die skool wees. Dit kan moontlik verband hou met die einde-van-die-jaar werksdruk of die komplekse prosesse wat in die onderwysstelsel ontvou het, soos die aflegging van onderwysers, herorganisering van die skole, groter klem op akademiese vordering of die sloerstaking deur onderwysers en die algemene gebrek aan 'n leerkultuur.

Die uitkomsresultate van die ondersoek dui op die belangrike rol wat die konteks en die betekenis wat leerders aan die intervensies heg, in die uitkoms van 'n intervensie speel. Hoewel van die skole blootgestel is aan soortgelyke intervensies, was die reaksie van die leerders uiteenlopend. Hulle reaksies hou moontlik verband met hulle eie ontvanklikheid vir inligting en die verhoudings waaraan die leerders blootgestel is - verhoudings binne en buite die skoolstelsel.

In hierdie hoofstuk is die resultate van die moniteringsproses van die onderskeie fases van die navorsing weergegee in die vorm van eerste- en tweede-orde data-ontleding. Dit het geblyk dat die implementering van 'n lewensvaardigheidsprogram in die huidige skoolstelsel nie 'n eenvoudige proses was nie, maar dat daar 'n groot aantal prosesse was wat 'n rol gespeel het in die implementering daarvan. In Hoofstuk 7 word die derde-orde data-ontleding bespreek en word die bevindinge van die moniteringsproses in teoretiese perspektief geplaas. Hieruit word aanbevelings vir die verdere implementering van die program gemaak.

## HOOFSTUK 7

### BESPREKING VAN RESULTATE EN AANBEVELINGS

#### 7.1 INLEIDING

In hierdie navorsing is die implementering van die Departemente van Onderwys en Gesondheid se gesamentlike program om die verspreiding van MIV/VIGS onder die jeug te probeer voorkom deur die aanbied van lewensvaardigheidsopleiding, gemoniteer. Hierdie program in die skole vorm deel van 'n groter inisiatief van die Departement Gesondheid (Department of Health, 2000b) om die verdere verspreiding van die MIV/VIGS-epidemie in die land te voorkom. Die intervensie kan gesien word as 'n proses van terugvoer en vooruit-voer as inset in die gemeenskap om self-regulering te stimuleer waarvolgens die verspreiding van MIV/VIGS verminder kan word. Die skole, as subsisteme in die gemeenskap, is betrek omdat jongmense dikwels weens hulle lewenstyl 'n risiko het om MIV/VIGS op te doen en daar deur primêre en sekondêre voorkomingsintervensies voorkom kan word dat hoë risikogedrag 'n lewenstyl word. Die doel was ook om groepe leerders as sub-sisteme, te bemagtig om bewustheid van MIV/VIGS in die groter gemeenskap te bevorder. Die oogmerk met die intervensie was om 'n proses van sosiale verandering te fasiliteer vanuit 'n sub-sisteem met die verwagting dat dit moontlik 'n impak op die groter sisteem sou hê (Hanson, 1995).

Die intervensie in die skole het behels dat twee onderwysers per skool volgens die kaskade-benadering opgelei is om MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding in die skool te koördineer. (Die kaskade-benadering behels dat meesteropleiers 'n groep oplei wat weer op hulle beurt meersteropleiers vir 'n ander groep word). Van hierdie onderwysers is verwag om as veranderingsagente 'n veranderingsproses in hulle onderskeie skole te fasiliteer en te koördineer met die doel om die skoolhoof, die ouers en al die onderwysers by die intervensie te betrek en MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding as deel van die kurrikulum te integreer (Swart, 1998). Die onderwysers as sub-sisteem in die skool moes dan MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding vir die leerders aanbied om daardeur 'n bydrae te maak tot die vermindering van leerders se risiko om MIV/VIGS op te doen. Die uitgangspunt was weer eens dat verandering in een sub-sisteem verandering in die sisteem as geheel kan fasiliteer (Hanson, 1995; Trickett *et al.*, 1985).

Daar is nie 'n voorgeskrewe program aan die onderwysers gegee om te implementeer nie, maar riglyne is gegee oor wat moontlik in 'n intervensie ingesluit kan word (Swart, 1998). Daar is van die onderwysers verwag om programme vir hulle bepaalde kontekste te ontwikkel, om die passing tussen die program, behoeftes van die leerders en die kultuur van die gemeenskap moontlik te maak. Die onderwyser se eienaarskap en die aanvaarbaarheid van die program in die gemeenskap kon daardeur verhoog word (Hanson, 1995). Om die program suksesvol te kan implementeer, is 'n verhouding tussen die onderwysers en leerders nodig waarin die leerders ontvanklik is vir inligting van die onderwyser om 'n leerproses moontlik te maak.

Omdat verandering vanuit die sisteem plaasvind, is dit nodig dat die leerders bereid is tot selfondersoek en die maak van persoonlike keuses. Die fokus van die intervensie is op lewensvaardighedsopleiding, 'n intervensie gerig op verandering van die individu, maar 'n gemeenskapsveranderingsproses is nodig in die implementering van die intervensie in die skole.

In hierdie navorsing is die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardighedsprogram in twee onderwysdistrikte gemoniteer deur 'n proses van aksienavorsing wat oor 'n periode van twee jaar gestrek het. Die navorsing kan beskryf word in terme van twee fases:

- Die aanvanklike fase het die vorming van die implementeringsisteem, bestaande uit die projekbestuur, die navorsers en die skole ingesluit. Asook die evaluering van die opleiding van die onderwysers en onderhoude waarin die vordering van die programimplementering ondersoek is. In hierdie fase is 'n aantal prosesse geïdentifiseer wat die implementering van die program benadeel het. Die fokus van die evalueringsproses het daarom tydens die volgende fase van monitering uitgebrei om benewens die uitkoms ook die proses van implementering te ondersoek.
- Tydens die tweede fase van evaluering is verdere intervensies in die skole gedoen deur ander sub-sisteme soos die skoolhoof, ander onderwysers, ouers en leerders te betrek in 'n proses van sosiale aksie wat daarop gerig is om verandering vanuit die skoolgemeenskap te loots. Dit is gedoen om die prosesse wat die implementering van die program benadeel het, te verminder en 'n proses van self-korrektiewe aksie binne elke skoolgemeenskap te probeer mobiliseer. Die implementeringsproses in hierdie fase is gemoniteer in vyf geselekteerde skole met die doel om prosesse wat 'n rol in die implementering van die program speel, te identifiseer en om die uitkoms van die programimplementering te evalueer vanuit die perspektiewe van die onderskeie rolspelers. Hierdie fase van evaluering het onderhoude en fokusgroepe met leerders, onderwysers en die skoolhoof in die onderskeie skole ingesluit en 'n vraelys, waarin die leerders se kennis, houdings en gedragpatrone wat met 'n MIV/VIGS-risiko verband hou, gemoniteer is.

In die bespreking van die resultate van die moniteringsproses gaan die gemeenskaplike konstruksie van die implementeringsproses, soos wat dit gevorm het in die interaksie tussen die navorsers, die projekbestuur en die skoolgemeenskap in teoretiese perspektief geplaas word. Uit die navorsers se teoretiese konseptualisering oor die proses kan dan aanbevelings gemaak word hoe die program verder geïmplementeer kan word. Die bespreking van die navorsingsresultate word gedoen aan die hand van die interaksie tussen drie sub-sisteme waaruit die implementeringsisteem bestaan het:

- die interaksie tussen die navorsers en die projekbestuur as bestuurders van die verandering;
- die interaksie tussen die navorsers en die onderskeie rolspelers betrokke by die programimplementering in die skool;
- en die ontwikkeling van die kennissisteem uit die interaksieproses wat telkens gebruik is as terugvoer in die implementeringsproses.



Die navorsers se aktiewe deelname en vorming van konstruksies is deurgaans sigbaar deurdat die navorsers onderskeide gemaak het, grense getrek het en betekenis geheg het aan prosesse wat waargeneem is. Wat hier bespreek word, is dan die navorsers se konstruksie van 'n programimplementeringsproses in terme van die sisteemteoretiese epistemologie.

## 7.2 DIE INTERAKSIE TUSSEN DIE NAVORSERS EN DIE PROJEKBESTURE

Die rol van die navorsers in die implementeringsproses was dié van konsultante wat deel gevorm het van die implementeringstelsel. Die navorsers se bywoning van die opleidingskursusse as deelnemende waarnemers het daartoe bygedra dat die navorsers die onderskeie rolspelers leer ken het en deel geword het van die programimplementeringsproses. Die rol van die navorsers was hoofsaaklik om as kommunikasiekanaal te dien tussen die skool en die projekbestuur wat deur terugvoer oor die vordering van die implementering van die program bygedra het tot die ontplooiing van die program in die skole. Die konsultasieverhouding met die projekbestuur en die skool het verhoudings van samewerking met beide die sisteme geïmpliseer. In hierdie navorsing is dus gekonsentreer op programgesentreerde konsultasie (Paragraaf 2.2.3.1.1).

Die navorsers het in hierdie studie saamgewerk met die projekbesture van twee onderwysdistrikte. Die verskil in die verhouding met die twee projekbesture, het die kollig laat val op die aard van die konsultasieverhouding en die proses van toegang tot sisteme.

- In Distrik B is die navorsers se terugvoering dat daar prosesse is wat die implementering van die program benadeel het (fase I), gebruik as inset om verdere intervensies te beplan waarvolgens die programimplementering bevorder kon word. In hierdie stelsel is 'n self-reguleringsproses deur die navorsing as terugvoering geaktiveer.
- Die navorsingsverhouding het egter baie anders ontwikkel in Distrik A. In Distrik A is die navorsers as deel van die stelsel aanvaar tydens die opleiding van die onderwysers en die terugvoer oor die opleidingskursus is in die verdere ontwikkeling van die opleidingsprogram gebruik. Die terugvoer na die eerste fase van evaluering, waarin prosesse wat die implementering van die program benadeel het, geïdentifiseer is, het egter daartoe bygedra dat die navorsingsverhouding beëindig is.

Daar kan verskeie moontlike redes vir die verskil in hantering van die terugvoering tussen die twee projekbesture aangevoer word. Die navorsers se waarneming en ervaring van die verhouding met die twee besture dien as grondslag vir die interpretering van die besture se verskillende reaksies op die terugvoer. Die verskillende reaksies word hoofsaaklik gesien as 'n uitvloeisel van die verskille in die interne prosesse binne die projekbesture:

- Die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding is aan die personeel van die Onderwysondersteuningsdiens opgedra ongeag of hulle kennis en ervaring van

lewensvaardigheidsprogramme gehad het (Kola *et al.*, 1998). Die personeel in Distrik B het reeds ervaring van programimplementering gehad, terwyl die personeel van Distrik A nie vorige ervaring daarvan gehad het nie. Die projekbestuur is opgelei in die aanbieding van lewensvaardighede, maar het nie opleiding in programontwikkeling en -bestuur gekry nie (Swart, 1998; Social Surveys, 1999). Die personeel in Distrik A het heel waarskynlik 'n reglynige implementeringsproses verwag: dat die opleiding gegee word en die onderwysers die program in die skole sou implementeer. Hulle het ná die opleidingskursusse nie weer kontak met die onderwysers gemaak om ondersteuning in die implementeringsproses te gee nie en was nie ingelig hoe daar met die implementering gevorder word nie. Die terugvoer van die evalueringsproses was moontlik vir hulle 'n verrassing en hulle het nie geweet hoe om die terugvoer te benut en watter aksies om te loods om die implementeringsproses te bevorder nie.

- Binne die projekbestuur is daar verskillende betekenis aan navorsing geheg. Die lede van die projekbestuur wat die navorsing ondersteun het, het waarde aan die navorsing geheg en dit as deel van 'n voortgaande proses van programontwikkeling gesien (Macleod *et al.*, 1998). Lede van die projekbestuur wat in die verlede negatiewe ervarings met navorsing gehad het, het die navorsing gesien as misbruik en uitbuiting van mense in die eiebelang van die navorser (Bhana, 1999, Van Vlaenderen, 1993). Hulle het navorsing as evaluerend en nie as 'n hulpmiddel in die ontwikkelingsproses gesien nie. Hierdie lede van die projekbestuur het die rol van die navorsers bevraagteken.
- Ten tye van die konfronterende terugvoering het daar moontlik nog nie 'n gemeenskaplike stel sosiale betekenis tussen die navorsers en die projekbestuur van Distrik A ontwikkel nie. Die terugvoer was dus nie vir hulle aanvaarbaar binne hul konsepsie van die proses nie. Die navorsers het eers later uitgevind dat die sisteem as geheel nie toestemming verleen het dat die implementeringsproses geëvalueer word nie. Die navorsers het dus nie al die interne prosesse en sentimente binne die bestuur verstaan nie. Die terugvoering het juis die verskille tussen die lede van die projekbestuur beklemtoon en die leemtes in die projek uitgewys.

Volgens Levine *et al.* (1992) se beskrywing van die veranderingsproses, het die navorsing as terugvoering vir die sisteem inligting oor 'n gaping tussen die doelwittoestand en die huidige situasie voorsien (Paragraaf 2.2.4.3) en die sisteem sou besluite moes neem hoe om die gaping te hanteer. Om die stabiliteit in die sisteem te behou, sou dit nodig wees om verdere aksie te loods of om die terugvoering nie in ag te neem nie. Volgens Bateson (2000) kan sisteme terugvoer probeer omseil of dit ignoreer as die versteuring sodanig is dat dit grootskaalse interne herstrukturering in die sisteem verg, soos beskryf in Paragraaf 2.2.3.1. In reaksie op die navorsingsterugvoer wat onstabiliteit in die sisteem meegebring het, was dit daarom makliker om die stabiliteit in die sisteem te probeer behou, deur die navorsing, waaroor daar nie gemeenskaplike betekenisgewing was nie, uit te skakel, eerder as om 'n grootskaalse intervensie, waarvoor hulle nie werklik opleiding of ervaring gehad het nie, te onderneem.

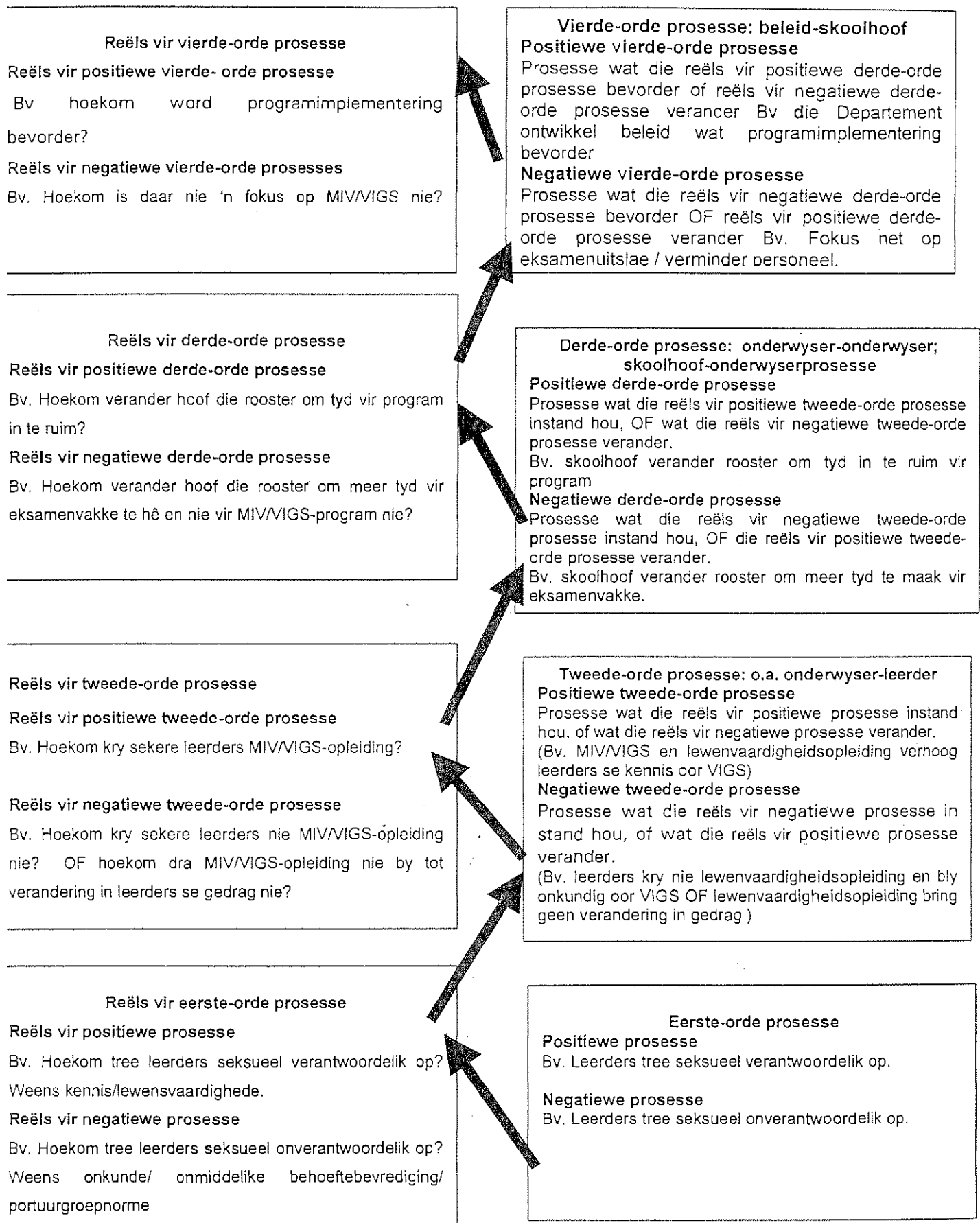
Die vorming van die implementeringsstelsel in Distrik A het dus nie suksesvol verloop nie, want daar het nie gemeenskaplike betekenisgewing tussen die projekbestuur en die navorsers ontwikkel nie. Hierdie interaksie bevestig 'n aantal aspekte in die konsultasieverhouding:

- Die belangrikheid van die verkryging van toegang tot die gemeenskap wat verandering vanuit die gemeenskap moontlik maak (Van Rooyen & Bennett, 1995).
- Die opbou van 'n vennootskapsverhouding (Dougherty, 1995) waarin daar samewerking tussen die partye is en gedeelde betekenis gevorm kan word
- Die besef dat die konsultasieproses en veral die proses van programmevaluering beskryf kan word as 'n politiese proses, want die evalueerder betree die veld van komplekse menslike interaksie waarin daar altyd magstrukture en die belange van verskillende partye betrokke is (Cronbach *et al.*, in Greene, 1994).

In Distrik B kon die navorsers egter 'n vennootskapsverhouding vorm waarin die proses van implementering bestudeer kon word en daar uitruiling tussen die teorie en praktyk kon plaasvind (Backer, 2000).

### 7.3 DIE INTERAKSIE TUSSEN DIE NAVORSERS EN DIE ROLSPELERS IN DIE SKOLE TYDENS DIE IMPLEMENTERING VAN DIE PROGRAM

Die monitering van die implementeringsproses is gedoen in die interaksieproses tussen die navorsers en die onderskeie rolspelers betrokke in die programimplementering in die skole. Die derde-orde ontleding van die kwalitatiewe data word hier bespreek. Die derde-orde ontleding van data verwys na die ontleding van patrone van patrone wat in die tweede-orde ontleding aangedui is (Fiedeldey, 1995). Bateson (1979) se klassifikasie van hoër-orde terugvoeringsprosesse (soos bespreek in Paragraaf 2.2.3.1.1) kan gebruik word om 'n model vir die verstaan van die prosesse wat tydens die programimplementering 'n rol gespeel het, te ontwikkel. Hiervolgens kan die prosesse op verskeie vlakke van logiese tipering gekonseptualiseer word waarin die hoër-orde vlakke 'n regulerende invloed op die laer-orde vlakke het. Hierdie regulering kan nie noodwendig as eenduidige beheer gesien word nie, maar dien as 'n hoër-orde terugvoersisteen wat 'n impak op die laer-orde vlakke uitoefen. Die skool is byvoorbeeld 'n stelsel waarin daar 'n hiërargiese gesagstruktuur is en die hiërargie van patrone kan voorgestel word in terme van die vlakke van logiese tipering (Figuur 7.1). Die skoolhoof lewer byvoorbeeld 'n bydrae tot die bepaling van die skoolreëls en die skoolreëls kan gesien word as die reëls waarvolgens die patrone van interaksie tussen leerders en onderwysers gereguleer word (soos uiteengesit in Paragraaf 4.3.2.1.2). Verandering in die reëls van patrone op een vlak van die stelsel, kan dus die gevolg wees van die prosesse wat plaasvind op die volgende vlak. So ook kan die gebrek aan verandering op een vlak 'n impak hê op die verandering in ander vlakke van die terugvoersiklus. Prosesse op elke vlak van die logiese tipering het dus 'n effek op die verandering in die hele stelsel. 'n Konseptuele uiteensetting van die model volg en daarna word elke fase van die evaluering bespreek in terme van die logiese tipering van terugvoeringsprosesse.



Figuur 7.1 Logiese tipering van terugvoerprosesse

### 7.3.1 Konseptualisering van die model van hoër-orde terugvoeringsprosesse

Die konseptualisering van die klassifikasie van die terugvoeringsprosesse word bespreek, beginnende by die eerste-orde prosesse naamlik die gedragsvlak van die leerders, soos weerspieël in leerder-leerderinteraksieprosesse. Binne elke vlak van die model van hoër-orde terugvoeringsprosesse kan verskeie vlakke van intervensies, leer en verandering plaasvind. Verskillende vlakke van intervensies kan dus op elke vlak van die model gedoen word.

#### 7.3.1.1 Eerste-orde prosesse

Die eerste-orde prosesse word gedefinieer as die interaksie wat tussen die leerders plaasvind of die gedragsvlak van die leerders. Die term **positiewe prosesse** word gebruik om verantwoordelike patrone van interaksie aan te dui, soos verantwoordelike seksuele gedrag waardeur MIV/VIGS moontlik voorkom kan verminder. Prosesse behels altyd 'n kubernetiese interaksie tussen twee of meer partye en bestaan uit voortdurende terugvoersiklusse. Hierdie terugvoersiklusse kan positief of negatief wees, met ander woorde dit kan verandering fasiliteer of dit kan verandering teenwerk. 'n Positiewe *proses* behels nie noodwendig 'n positiewe *terugvoersiklus* nie, en andersom. Byvoorbeeld, 'n seun en 'n meisie is in 'n verhouding. As hy te veel fisiese intimiteit verwag, kan sy onttrek. As hy haar wense respekteer en nie seksuele kontak vra nie, reageer sy vriendelik. Dit is 'n negatiewe terugvoersiklus wat hier beskryf word waarin seksuele intimiteit nie aangemoedig word nie. Die gedrag kan beskryf word as seksueel verantwoordelik, daarom word dit in hierdie konseptualisering as 'n positiewe proses beskou.

Prosesse is dinamies, maar elke proses impliseer een of ander onderliggende konstante of stel reëls wat die gedrag onderlê. Die reëls wat gedrag onderlê, kan gesien word as 'n stel gedeelde sosiale betekenis waarvolgens gedrag in die bepaalde konteks georden word. Daar is byvoorbeeld verskillende stelle onderliggende reëls waarvolgens leerders hulle gedrag rig en sommige leerders seksueel verantwoordelik optree en ander seksueel onverantwoordelik optree. In die ontwikkeling van die intervensie is bepaalde aannames gemaak oor die bepaalde reëls wat verantwoordelike en onverantwoordelike gedrag onderlê, byvoorbeeld dat kennis oor MIV/VIGS en lewensvaardighede 'n rol kan speel in die bevordering van verantwoordelike gedrag.

Vir enige intervensie om suksesvol te wees, is dit nodig om te weet wat die onderliggende reëls vir 'n bepaalde proses is. As hierdie reëls vir gedragsprosesse verander kan word, sou dit moontlik wees om gedragsprosesse te verander. Hanson (1995, p. 134) beveel ook aan dat navorsers aandag gee aan die dieperliggende patrone en interaksie wat betekenis bepaal:



“Decode the meaning, not just in the sense of language, but in terms of context-based patterns of understanding which, though not formalized or even conscious, govern behavior. As such these patterns become the target of analysis particularly where intervention is a goal.”

### 7.3.1.2 Tweede-orde prosesse

Die reëls onderliggend aan enige eerste-orde proses kan verander, maar daar kan ook prosesse wees wat hierdie verandering verhoed. **Tweede-orde prosesse** word gedefinieer as prosesse wat verandering in die reëls vir eerste-orde prosesse fasiliteer of teenwerk. Tweede-orde prosesse is soortgelyk aan eerste-orde prosesse in dié sin dat hulle positief of negatief kan wees. ‘n **Positiewe tweede-orde proses** sou ‘n proses wees wat:

- die reëls vir positiewe eerste-orde prosesse instand hou; of
- die reëls vir negatiewe eerste-orde prosesse verander.

‘n **Negatiewe tweede-orde proses** sou ‘n proses wees wat:

- die reëls vir negatiewe eerste-orde prosesse instand hou; of
- die reëls vir positiewe eerste-orde prosesse verander.

Tweede-orde prosesse is ook soortgelyk aan eerste-orde prosesse in dié sin dat dit kubernetiese interaksie tussen twee of meer partye behels. Hierdie terugvoersiklusse kan ook positief of negatief wees - met ander woorde verandering fasiliteer of verandering teenwerk.

In hierdie navorsing word die interaksieproses tussen die onderwyser en leerders gedefinieer as ‘n tweede-orde proses. Deur die onderwysers op te lei om MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding in skole aan te bied, kan ‘n tweede-orde positiewe proses ontwikkel in die interaksie tussen die onderwysers en die leerders wat positiewe eerste-orde prosesse, naamlik verantwoordelike gedrag by leerders fasiliteer. Deur die deelname aan die program kan leerders toegerus word met kennis en vaardighede wat potensieel kan bydra tot die verandering in die reëls of waardes waarvolgens hulle hulle gedrag rig. Lewensvaardigheidsopleiding as tweede-orde proses, kan bydra tot die verandering van die onderliggende reëls vir seksueel onverantwoordelike gedrag (negatiewe eerste-orde prosesse) soos die vermindering van onkunde en onverskilligheid. Die intervensie kan ook bydra om die onderliggende reëls vir die positiewe prosesse te fasiliteer. Die terugvoersiklus ter sprake in hierdie tweede-orde proses betrek die leerders en voorligtingonderwysers. Dit was die doel van hierdie navorsing om hierdie positiewe proses in die skole te fasiliteer.

‘n Ander interaksieproses wat ook as tweede-orde proses gedefinieer kan word, is die verhouding tussen die leerders en hulle ouers, omdat hierdie interaksieproses ook verandering in die reëls van positiewe of



negatiewe prosesse kan fasiliteer of teenwerk. So is daar op elke vlak van die model verskeie prosesse wat 'n rol kan speel in die instandhouding of verandering van die onderliggende reëls vir interaksieprosesse.

Die negatiewe tweede-orde prosesse sou behels dat daar geen verandering in die verhouding tussen die onderwyser en die leerders, rakende die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram plaasvind nie of dat die program wel geïmplementeer word, maar dat geen verandering in die reëls van die negatiewe prosesse plaasvind nie. Byvoorbeeld, die onderwysers kan die program aanbied en daardeur kennis en vaardighede oordra, maar die verhouding met die leerders kan van só 'n aard wees dat die leerders nie die onderwyser as geloofwaardig beskou nie of die program kan fokus op redes wat nie werklik die gedrag onderhou nie. In hierdie situasie word daar dus nie positiewe tweede-orde prosesse ontwikkel wat gedragspatrone kan verander nie.

Die onderliggende reëls vir die tweede-orde prosesse kan beskou word as die onderliggende konstante of redes wat bydra dat die interaksieprosesse so verloop. In hierdie navorsing word gedeelde betekenis oor die funksionering van die skool en die onderwyser-leerder-verhouding as onderliggende reëls vir die implementering van die program in die skool beskou. In sekere skole is daar onderliggende reëls wat bydra daartoe dat die program geïmplementeer kan word en bydra tot die fasilitering van positiewe gedragsprosesse. Daar is ook bepaalde reëls wat daartoe kan bydra dat die program nie geïmplementeer kan word nie. Hierdie prosesse word ondersoek in beide fases van die evalueringsproses en word bespreek in Paragraaf 7.3.2 en 7.3.3.4.

### 7.3.1.3 Derde-orde prosesse

**Derde-orde prosesse** word gedefinieer as prosesse wat verandering in die reëls vir tweede-orde prosesse fasiliteer of teenwerk. Terugvoersiklusse tussen onderwysers of tussen onderwysers en die skoolhoof is moontlike voorbeelde van derde-orde prosesse wat 'n impak op tweede-orde prosesse kan hê. Byvoorbeeld, waar die skoolhoof die skoolrooster verander om tyd in te ruim vir die aanbieding van die program, sou dit 'n positiewe derde-orde verandering impliseer, wat die reëls vir negatiewe tweede-orde prosesse (naamlik benutting van tyd) verander. Negatiewe derde-orde prosesse behels die instandhouding van die reëls onderliggend aan negatiewe tweede-orde prosesse. Byvoorbeeld, prosesse wat die implementering van die program kan benadeel, soos min kommunikasie tussen onderwysers en geen klem op lewensvaardighede in die skool, kan gesien word as negatiewe derde-orde prosesse.

Die onderliggende reëls vir die derde-orde prosesse kan beskou word as die onderliggende sosiale betekenis waarvolgens interaksie op die bepaalde vlak gerig word. Byvoorbeeld, die skoolhoof se kennis van MIV/VIGS en houding teenoor die intervensie, asook die organisering van die skoolaktiwiteite kan

daartoe bydra dat sekere hoofde die implementering van die program steun en ander nie. Hierdie prosesse is ondersoek in die onderhoude met skoolhoofde en word bespreek in Paragraaf 7.3.3.6.

#### 7.3.1.4 Vierde-orde prosesse

**Vierde-orde prosesse** word gedefinieer as prosesse wat verandering in die reëls vir derde-orde prosesse fasiliteer of teenwerk. Terugvoersiklusse tussen die skool as instelling wat deur die skoolhoof verteenwoordig kan word en die Onderwysdepartement is moontlike voorbeelde van die vierde-orde prosesse wat hier ter sprake is. Positiewe vierde-orde prosesse behels die bevordering van die reëls vir positiewe derde-orde prosesse of die verandering in die reëls vir die negatiewe derde-orde prosesse. Deur meer hulpbronne in die vorm van personeel aan die skool beskikbaar te stel vir die programimplementering, kan gesien word as 'n voorbeeld van 'n positiewe vierde-orde proses. Negatiewe vierde-orde prosesse behels byvoorbeeld die klem op verbeterde eksamenuitslae of vermindering van personeel wat die moontlikheid dat die program geïmplementeer kan word, verminder.

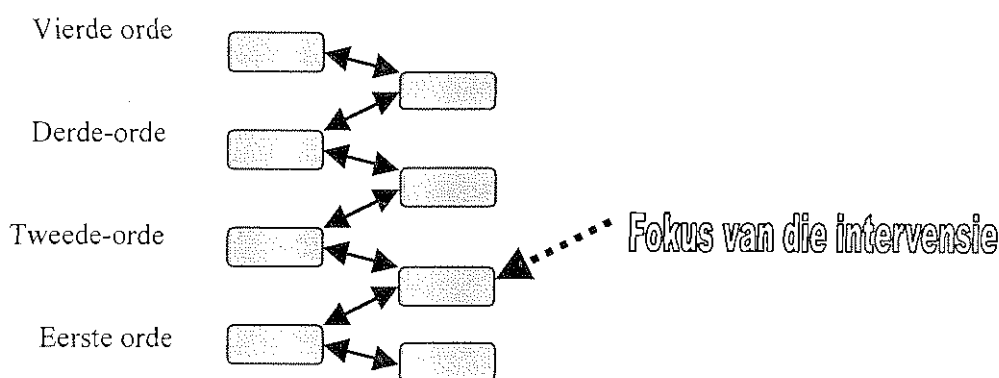
Die onderliggende reëls vir die vierde-orde prosesse kan beskou word as die onderliggende betekenis wat die gemeenskap aan die onderwys en aan MIV/VIGS heg. Hierdie betekenis dra by tot die ontwikkeling van beleide en prosedures waarvolgens die onderwysstelsel georganiseer word. Reëls vir die vierde-orde positiewe prosesse (die bevordering van die implementering van die program) kan gesien word as die besorgdheid in die gemeenskap oor die verspreiding van MIV/VIGS en die behoefte wat gesien word om die verspreiding daarvan te voorkom. Redes vir vierde-orde negatiewe prosesse is moontlik die gebrek aan aandag vanuit die gemeenskap aan die MIV/VIGS-epidemie, moontlik weens onkunde of 'n ontkenning van die impak van die epidemie. Vir mense gebuk onder gemeenskapsprobleme soos armoede en geweld is hulle oorlewing 'n groter prioriteit as 'n moontlike MIV/VIGS-risiko. Die negatiewe klimaat in die onderwys is moontlik ook 'n vierde-orde negatiewe proses wat bydra tot die gebrek aan programimplementering. Hierdie prosesse word ook in die moniteringsproses ondersoek.

Daar kan meer vlakke van klassifikasie van terugvoerproesse bygevoeg word in hierdie model, hoewel hierdie prosesse gereken word as van die belangrikste om die proses van programimplementering in die skole te kan verstaan.

Die resultate van hierdie navorsing kan voorgestel word in terme van hierdie klassifikasie van vlakke van terugvoerproesse. Eerstens word aandag gegee aan die resultate uit die eerste fase van die moniteringsproses.

### 7.3.2 Bespreking van die resultate uit moniteringsfase 1

Die intervensie tydens fase 1 het die opleiding van twee onderwysers per skool in die aanbieding van MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding behels. Die intervensie is dus gerig op die ontwikkeling van positiewe tweede-orde prosesse. Die resultate van die moniteringsproses tydens hierdie fase sentreer om tweede-, derde- en vierde-orde prosesse wat die implementering van die program gefasiliteer of teengewerk het en die reëls onderliggend aan die onderskeie prosesse. Die fokus van die eerste fase van evaluering word in figuur 7.2 op 'n voorstelling van die klassifikasiemodel, aangedui.



Figuur 7.2 Voorstelling van die eerste fase van die moniteringsproses

Die resultate uit fase 1 behels die betekenis wat die navorsers heg aan die opgeleide onderwysers se ervarings en die betekenis wat hulle aan die intervensie en die implementeringsproses geheg het. Die resultate, soos uiteengesit in Paragraaf 6.1 en 6.2 word vervolgens in terme van die model geïnterpreteer.

#### **7.3.2.1 Tweede-orde prosesse**

In die proses van die opleiding van onderwysers in die aanbieding van lewensvaardighede in skole, het die onderwysers hoofsaaklik nuwe inhoude en vaardighede geleer om dit as deel van die skoolsisteem te implementeer. Verandering het hoofsaaklik in hulle kennisvlak en verhoudingsvaardighede voorgekom wat die meerderheid van die onderwysers in hul verhouding met die leerders kon benut om meer intieme verhoudings op te bou. Uit die onderhoude blyk dat eerste-orde leer (soos uiteengesit in Paragraaf 2.2.4.3.2) by die meerderheid onderwysers plaasgevind het. Na die opleiding was die onderwysers gemotiveerd om die program in die skool te implementeer. Van hierdie onderwysers het die doel van die program as hul eie aanvaar en die kennis en vaardighede geïntegreer en het hulle beywer om die program te implementeer. Daar het dus verandering op die individuele vlak plaasgevind. Daar is egter nie in die opleiding, veral in die eerste opleidingskursus voldoende aandag gegee aan die implementering van die program in die skool nie en geen

opleiding is aan die onderwysers gegee in die bestuur van 'n veranderingsproses, waarvoor hulle in die skole verantwoordelik was nie.

Die meerderheid van die onderwysers was in hulle skole verantwoordelik om leerders met probleme te probeer help. In vorige navorsing (Cleaver & Visser, 1996) is aangedui dat die onderwysers 'n behoefte aan opleiding gehad het om leerders met emosionele en gedragsprobleme te help. Die opleiding het moontlik in hierdie behoefte van die onderwysers voorsien, daarom kon hulle die program aanvaar, het leer plaasgevind en was hulle gretig om dit te implementeer. Daar was dus 'n passing tussen die program en die behoeftes in die konteks (Hanson, 1995) wat daartoe bygedra het dat gedeelde betekenis tussen die onderwysers en die opleiers kon vorm (Gergen, 1994).

Uit die ontleding van die onderhoude met die opgeleide onderwysers het geblyk dat daar in sekere van die skole positiewe tweede-orde prosesse gefasiliteer is wat die implementering van die program bevorder het. Van die onderwysers het begin om die program te implementeer waar hulle toegang tot die leerders gehad het in Voorligtingperiodes. Die verwagting was dat die implementering van die program sou bydra tot die ontwikkeling van positiewe eerste-orde prosesse, naamlik seksueel verantwoordelike gedrag.

In die meerderheid van die skole was daar egter nie verandering in die bestaande prosesse nie (Paragraaf 6.2.2) en is positiewe tweede-orde prosesse nie bevorder nie. Die gebrek aan verandering in tweede-orde prosesse kan verduidelik word deur die gebrek aan verandering in die reëls onderliggend aan die tweede-orde prosesse.

### 7.3.2.2 Reëls vir tweede-orde prosesse

Uit die onderhoude het geblyk dat daar verskeie redes was waarom die implementering van die program in enkele skole kon plaasvind en nie in die meerderheid skole nie. In skole waar die program geïmplementeer kon word, is die implementering daarvan ondersteun deur onder andere die volgende:

- ❑ Goeie motivering, toewyding en selfvertroue van die opgeleide onderwyser. Hierdie onderwysers het geglo in die waarde van die program.
- ❑ Die onderwysers het goeie kennis van MIV/VIGS, goeie onderrigvaardighede en ervaring in hulpverlening aan die leerders gehad.
- ❑ Die onderwysers het ondersteuning van die skoolhoof ervaar.
- ❑ Daar was ondersteuning deur 'n groep onderwysers of 'n Voorligtingskomitee wat saamgewerk het.
- ❑ Daar was 'n periode op die skoolrooster waartydens kontak met die leerders gemaak kon word om die program aan te bied.

Die organisasie en struktuur van die skool het die implementering van die program in hierdie skole moontlik gemaak.

Negatiewe tweede-orde prosesse wat die nie-implementering van die program behels het, word volgens die opgeleide onderwysers in stand gehou deur onder andere die volgende:

- Te min personeel en te min tyd op die skoolrooster om die program te implementeer. Dit dui op strukturele komponente van die sisteem.
- 'n Gebrek aan hulpbronne in die skool om die program te implementeer, soos oudiovisuele apparaat. Dit word bevestig uit die navorsing van Cleaver en Visser (1996) en Rapholo *et al.* (1999).
- 'n Gebrek aan ondersteuning van die skoolhoof, die ander onderwysers en 'n gebrek aan kommunikasie in die skool oor die program. Dit dui daarop dat die organisasie van die sisteem, naamlik die verhoudings tussen die onderskeie rolspelers nie die programimplementering ondersteun het nie.

Die interne prosesse in die skole het dus verskil. In van die skole het die organisasie (verhoudings) en struktuur (komponente) van die sisteem, soos uiteengesit in Paragraaf 2.2.3.2, die opgeleide onderwysers gesteun om die program aan te bied. In ander skole het ander sosiale betekenis die funksionering van die skool onderlê en het die organisasie en struktuur van die skool bygedra dat dit vir die opgeleide onderwyser nie moontlik was om die program te implementeer nie.

### 7.3.2.3 Derde-orde prosesse

Voorbeelde van moontlike positiewe derde-orde prosesse waardeur die implementering van die program bevorder kon word, is onder andere die volgende:

- Die verandering van die skoolrooster om tyd in te ruim vir die implementering van die program sou 'n positiewe derde-orde proses wees. In enkele skole waar daar reeds Voorligting op die rooster was, kon die periodes benut word vir die implementering van die program. In die meerderheid van die 24 skole wat aan die navorsing deelgeneem het, is die bestaande roosters of werksverdeling behou of die roosters is hersien om meer tyd vir *eksamenvakke* in te ruim en juis *minder* tyd vir die implementering van die program. Dit dui op die bevordering van derde-orde *negatiewe prosesse*, wat die motivering van onderwysers om die program aan te bied (onderliggende reëls vir positiewe tweede-orde prosesse) teenwerk.
- Die ondersteuning en aktiewe betrokkenheid van die skoolhoof sou ook 'n positiewe derde-orde proses wees wat die implementering van die program kon bevorder. In enkele skole was die skoolhoofde ten gunste van die programimplementering en het ondersteuning vir die opgeleide onderwysers gegee. In die meerderheid skole het die skoolhoof egter geen aksie geneem om die implementering van die program te bevorder nie (negatiewe derde-orde proses).

- Kommunikasie oor die program en die opleiding van die ander personeel sou kon bydra tot gemeenskaplike betekenisgewing rakende die program. Al die onderwysers sou dan by die aanbieding van 'n program betrokke kon raak. (Die ander personelede in die skool sou gesien kon word as deel van die tweede-orde prosesse, omdat hulle ook in verhouding met die leerders staan. Die ander onderwysers word in hierdie model as derde-orde prosesse gereken, omdat die onderwyser-onderwyser interaksie hier ter sprake is en dit verandering in die onderwyser-leerder verhouding kan fasiliteer of teenwerk en dit in 'n groot mate die klimaat in die skool kan beïnvloed. In hierdie klassifikasie word beide die onderwyser-onderwyser en die onderwyser-skoolhoof interaksie as derde-orde prosesse gedefinieer, hoewel dit op derde en vierde vlakke gedoen sou kon word.

Uit die onderhoude het geblyk dat daar twee skole uit die 24 wat bestudeer is, was, waar daar terugvoering aan die personeel oor die program gegee is (derde-orde positiewe proses). In die ander skole was daar geen kommunikasie oor die program nie en is die personeel nog nie by die programimplementering betrek nie. 'n Veranderingsproses in die skool het dus nog nie begin nie (Levine *et al.*, 1992).

Hieruit blyk dat negatiewe derde-orde prosesse in die meerderheid van die skole voorgekom het, wat die implementering van die program benadeel het.

#### 7.3.2.4 Reëls vir derde-orde prosesse

Uit die onderhoude met die opgeleide onderwysers kon afleidings gemaak word hoekom sommige skoolhoofde die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogramme gesteun het en ander nie. Hieruit kon die reëls onderliggend aan die derde-orde interaksieprosesse afgelei word.

Die skoolhoof se bewustheid van die dringendheid van MIV/VIGS-voorkoming, die besorgdheid oor die leerders se welsyn en die insig dat die welsyn van die leerders kan bydra tot hulle akademiese sukses in die langer termyn, is redes onderliggend aan die skoolhoof se ondersteuning van die programimplementering. Die skoolhoofde wat bygedra het tot die implementering van die program het dit 'n persoonlike doelwit gemaak om die welsyn van die leerders te bevorder.

Reëls of betekenis onderliggend aan negatiewe derde-orde prosesse in die skole, het behels dat die skoolhoofde nie die nodigheid van MIV/VIGS-opleiding in die skool gesien het nie en dat hulle oningelig was oor die aard van die program en die waarde van lewensvaardigheidsopleiding vir die leerders. Voorligting as vak was nie 'n prioriteit in hierdie skole nie en Rapholo *et al.* (1999) dui aan dat die Voorligtingonderwysers dikwels die eerste persone was wat weens rasionalisering hul poste in die skool verloor het. Van die skoolhoofde het moontlik die waarde van die program gesien, maar fokus op die



uitvoering van die Onderwysdepartement se beleid om die akademiese standaard in skole te verhoog. Eksamenuitslae word as standaard vir die evaluering van die effektiwiteit van die skool gebruik, daarom word die beskikbare hulpbronne in die skool (tyd en personeel - personeel wat voortdurend verminder word) gebruik om hierdie onmiddellike doelwit te bereik.

Van die ander personeellede in die skool wat die implementering van die program ondersteun het, het dit meestal gedoen omdat hulle die welsyn van leerders belangrik geag het en die dringendheid van MIV/VIGS-voorkoming verstaan het (reëls onderliggend aan positiewe derde-orde prosesse).

Die meerderheid van die ander personeellede se betrokkenheid by die program is beperk deur die sosiale reëls wat hulle navolg en betekenis wat hulle aan die program en hulle rolle as onderwysers geheg het, soos onder andere die volgende:

- Hierdie onderwysers is nog nie ingelig oor die gestelde doelwit van die program nie, wat kan dui op 'n gebrek aan kommunikasie oor die program. Die opgeleide onderwysers wat veronderstel was om die opleiding te gee, voer aan dat hulle nie bevoeg voel of tyd het om die opleiding te gee nie. Hulle het hulp van die projekbestuur of buite-instansies gevra om dit te doen.
- Weens die doelwitte in die skool, is die belangrikste fokusarea die prestasie van leerders in eksamenvakke.
- Daar is 'n groot aantal onderwysers wat as ongemotiveerd beskryf word en nie gemotiveerd is om nuwe take aan te pak nie.
- Van die onderwysers het beperkte kennis oor MIV/VIGS en voel volgens die opgeleide onderwyser ongemaklik om met leerders oor seksualiteit te praat.

Daar is in onderhoude met die personeel tydens fase 2 van die navorsing, ondersoek ingestel na hulle redes vir betrokkenheid of onbetrokkenheid by die program en dit word gerapporteer in Paragraaf 7.3.3.6.

#### **7.3.2.5 Vierde-orde prosesse**

Vierde-orde positiewe prosesse behels volgens hierdie konseptualisering, die ondersteuning vir die projek vanuit die Onderwysdepartement wat dit vir die skoolhoofde moontlik maak om strukture in die skool te verander om die program te akkommodeer. In van die skole het die opgeleide onderwysers ondersteuning van die projekbestuur in die implementering van die program ervaar (vierde-orde positiewe prosesse). Daar is egter 'n groot aantal onderwysers (veral in Distrik A) wat nie ondersteuning van die projekbestuur ervaar het nie (vierde-orde negatiewe prosesse).

Ten spyte van ondersteuning van die projekbestuur, was dit die ervaring van die opgeleide onderwysers dat daar 'n aantal vierde-orde negatiewe prosesse was wat die implementering van die program benadeel het. In

die proses van die opgradering van die onderwysstelsel is 'n aantal prosesse aan die gang waarvolgens die onderwysorganisasie verander word, naamlik die herontplooiing van onderwysers waarvolgens die onderwyser-leerder-ratio verhoog word deur die onderwysergetalle te verminder, die opgradering van akademiese standaarde en die verandering van kurrikula en onderrigmetodes - 'n groot aantal veranderinge wat ook bespreek word in Paragraaf 4.3.2.2.1. Gegaard hiermee word dit van skole verwag om die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram as prioriteit te implementeer. Om al hierdie veranderinge in die skole te implementeer in die lig van die verminderende personeel, dra daartoe by dat die onderliggende reëls vir negatiewe derde-orde prosesse bevorder word en verandering in die skool wat nodig is om die program te implementeer, nie kan plaasvind nie. Die skoolhoofde se ervaring van hierdie situasie word in fase 2 van die navorsing ondersoek en in Paragraaf 7.3.3.6 gerapporteer.

Die groot aantal veranderinge in die Onderwys word geïmplementeer te midde van 'n konteks waarin baie negatiewe prosesse plaasvind. Dissipline en motivering om te leer is baie laag en die onderwysers is onseker oor die sekuriteit van hulle poste. Die klimaat in die onderwyskonteks is nie bevorderlik vir die implementering van verandering nie. Dit wil voorkom dat negatiewe terugvoerprosesse in die skool daartoe bydra dat die verskeie veranderinge wat beoog word, nie geïmplementeer word nie.

Uit hierdie ontleding blyk dit dat die negatiewe prosesse op elke vlak van die klassifikasie van logiese tipering groter blyk te wees as die positiewe prosesse en dat dit daarom vir die meerderheid skole nie moontlik was om die program te implementeer nie. Dit was dus nie moontlik om 'n veranderingsproses in die skole te fasiliteer deur die opleiding van twee onderwysers as sub-sisteem nie. Dit dui daarop dat die kaskade-opleidingsmodel of konsultasiemodel wat gebaseer is op afwaartse kommunikasie, nie voldoende was om verandering in die sisteem as geheel te fasiliteer nie. Daar is egter van die opgeleide onderwysers, wat volgens hierdie klassifikasie gesien word as deel van die *tweede-orde prosesse*, verwag om die skoolhoof en ander onderwysers, wat hiervolgens as deel van die *derde-orde prosesse* gesien word, op te lei en te betrek by die programimplementering. Die posisie van die opgeleide onderwysers in die skool en die gedragsreëls op die verskillende vlakke van die sisteem het dit vir hierdie onderwysers nie moontlik gemaak om die program as deel van die skoolkurrikulum te integreer nie.

Ford en Lerner (1992) dui aan dat 'n enkele intervensie dikwels net 'n korttermyninvloed het of beperkte verandering meebring omdat daar nie aandag gegee word aan die verandering van meegaande relevante veranderlikes soos die omgewing waarin die verandering geïmplementeer word nie. Die terugvoer van die opgeleide onderwysers dui juis op hierdie beginsel. Om groter impak in sisteme te hê, word "multitargeted, multichannel, multipurpose, multidisciplinary approaches" aanbeveel (Ford & Lerner, 1992, p. 225).

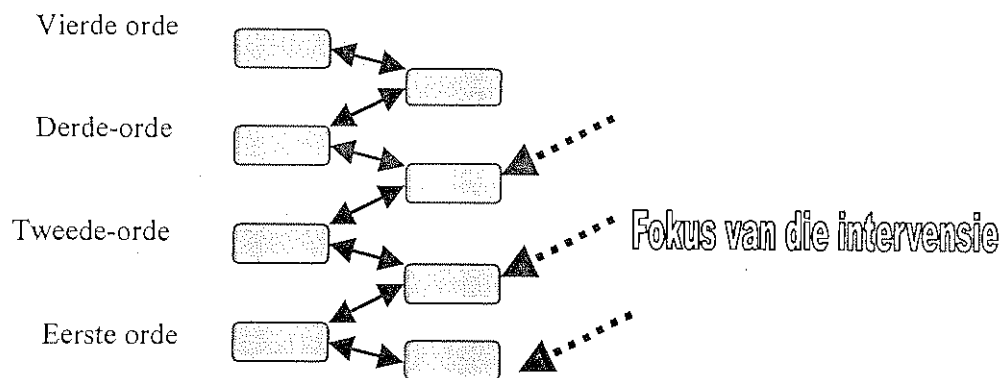
Om by te dra tot die bevordering van die implementeringsproses sou verandering in *prosesse op elke vlak van die sisteem* nodig wees. In die lig van die negatiewe prosesse, is verdere intervensies deur Distrik B in die skole onderneem waarvolgens baie van die negatiewe prosesse verminder sou kon word. Die intervensies en die monitering daarvan word vervolgens teoreties uiteengesit.

### **7.3.3 Bespreking van die resultate van fase 2 van die implementering**

Die intervensie wat plaasgevind het tydens die tweede fase van implementering, het intervensies op verskeie vlakke van die hoër-orde terugvoeringsprosesse behels, soos vervolgens uiteengesit word.

- Die opleiding van skoolhoofde (Paragraaf 5.3.5.3) het beoog om hulle by die proses van implementering te betrek. Die doel van die intervensie was om die reëls onderliggend aan die derde-orde positiewe prosesse te bevorder (besef van die dringendheid van die program en die waarde van die welsyn van die leerders) en om die redes vir die tweede-orde negatiewe prosesse te verminder (rooster en werksverdelingsprobleme).
- Die aanbied van die bewuswordingsveldtog, waarin verskeie rolspelers in die skool betrek is, is gerig op die eerste-, tweede- en derde-orde prosesse.
  - Die program is aangebied vir die leerders om hulle bewustheid van die MIV/VIGS-risiko te verhoog. Die intervensie is daarop gerig om die reëls onderliggend aan verantwoordelike gedrag te fasiliteer (kennis en lewensvaardighede) en die reëls onderliggend aan onverantwoordelike gedrag (onkunde, portuurgroepdruk, gebrek aan ondersteuning) te verander. Die doel van die intervensie was om verantwoordelike gedragsprosesse by die leerders te bevorder (eerste-orde positiewe prosesse).
  - 'n Verdere doel van die intervensie was om as voorbeeld te dien vir die opgeleide onderwysers hoe om die program in hulle klasse aan te bied. Dit is daarop gemik om die opgeleide onderwysers se selfvertroue en onderrigvaardighede te help verhoog (reëls vir tweede-orde positiewe prosesse).
  - Dit was ook 'n doel om al die onderwysers in die skool by die aanbiedings te betrek sodat hulle meer kennis oor MIV/VIGS en lewensvaardighede kan opbou en hulle meer betrokke kan raak by die implementering van die program. Hierdie doel van die intervensie is gefokus daarop om die reëls onderliggend aan die derde-orde negatiewe prosesse te verander, naamlik onkunde en onbetrokkenheid van die onderwysers en die gebrek aan kommunikasie oor die program in die skool.
  - Die ouers is ook gevra om die aanbiedings by te woon, met die doel om die ouers deel te maak van die implementering van die lewensvaardighedsopleiding. Die ouers kan 'n verdere tweede-orde positiewe proses inisieer en verantwoordelike gedrag by hulle kinders help fasiliteer.
  - Daar is van die onderskeie rolspelers in die skole verwag om na bogenoemde intervensie 'n komitee te vorm wat die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardighedsprogram in die skool kon bestuur.

Die intervensies het dus ten doel gehad om op elke vlak van terugvoerprosesse in die skool verandering te bring met die doel om die reëls vir die negatiewe prosesse te probeer verander en sodoende die implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram te bevorder, waardeur verantwoordelike gedrag van die leerders aangemoedig kon word. Die intervensie op die verskillende vlakke word in figuur 7.3 skematies voorgestel.



Figuur 7.3 Voorstelling van die meervlakkige intervensies tydens fase 2

In die onderhoude en fokusgroepe met die onderskeie rolspelers in die skool na afloop van die intervensies, kon 'n beeld gevorm word van die prosesse op die verskillende vlakke van interaksie wat in die skool plaasgevind het en die sosiale reëls of betekenisgewing onderliggend aan die prosesse. Die proses- en uitkomsevaluering uit die gevallestudies (Paragraaf 6.4) word hier geïntegreer om prosesse wat op die verskillende vlakke verander het te bespreek, asook om moontlike reëls vir die verandering of die gebrek aan verandering, te identifiseer.

### 7.3.3.1 Eerste-orde prosesse

In hierdie groep leerders het 36% aangedui dat hulle seksueel aktief was voordat die intervensies in die skole gedoen is (Tabel 6.6). Hoë-risiko seksuele gedrag soos om meervoudige seksuele maats te hê en nie kondome te gebruik nie, is gerapporteer deur onderskeidelik 21% en 31% van die seksueel aktiewe leerders. Hierdie groep leerders het hulleself blootgestel om MIV/VIGS op te doen en toon eerste-orde negatiewe gedragsproesse. Dit is veral op hierdie groep leerders wat die intervensie gerig is om gedragsverandering te bevorder (vermindering van risikogedrag as sekondêre voorkoming). Vir leerders wat nog nie seksueel aktief was nie, kan die intervensie gesien word as 'n primêre voorkomings- of gesondheidsbevorderingsintervensie, gerig op die bevordering van positiewe gedragsproesse (Paragraaf 3.2.1).

Die aantal leerders wat in hierdie ondersoek aangedui het dat hulle seksueel aktief was, is minder as wat Kushlick en Rapholo (1998) in 'n landswye ondersoek gerapporteer het. Dit is moontlik dat die leerders 'n

onderaanduiding van hulle seksuele aktiwiteit kon gee. Dit is ook moontlik dat die seksuele aktiwiteite van die groepe leerders kon verskil, omdat daar in hierdie ondersoek net leerders in die stedelike area ingesluit is en leerders in die platteland volgens Kushlick en Rapholo (1998) hoër seksuele aktiwiteitsvlakke toon as leerders in stedelike gebiede.

Uit die fokusgroepbesprekings met die leerders na die intervensies, het geblyk dat van die leerders meer verantwoordelike gedrag geopenbaar het na die intervensies (eerste-orde positiewe prosesse), van hulle het tydelik hulle gedrag verander en van hulle het voortgegaan met hul onverantwoordelike seksuele gedrag (eerste-orde negatiewe prosesse). Uit die leerders se reaksies wil dit voorkom dat dit veral die seuns was wat hulle steeds blootgestel het aan die risiko om MIV/VIGS op te doen. Die data uit die vraelyste waarin 'n groter groep leerders betrek is ( $n=667$ ), dui ook daarop dat daar leerders was wat hulle gedragpatrone verander het en meer verantwoordelik opgetree het. Daar was egter 'n groter verskuiwing in die rigting van die rapportering van minder verantwoordelike gedrag. In drie van die skole was daar 'n statisties betekenisvolle *verhoging* in die aantal leerders wat aangedui het dat hulle seksueel aktief was en in een skool was daar 'n *verlaging* in die gebruik van kondome. In van die ander skole was daar egter 'n tendens in die rigting van onverantwoordelike gedrag. Die gerapporteerde seksuele risikogedrag het dus in die nameting in die groep leerders as geheel verhoog, wat teenstrydig is met bevindinge uit vorige navorsing (Kirby *et al.*, 1994; Slutkin, 1992). Soos in ander evaluasies (Klepp *et al.*, 1994) bestaan hierdie data uit selfrapportering en is daar min inligting oor die leerders se werklike gedrag. Moontlike verklarings hiervoor is reeds in Paragraaf 6.4.6.2 gegee en hou moontlik verband met die seksuele rypwording van die leerders en die groter openheid oor intieme gedrag wat tydens die intervensies in van die skole ontwikkel het. Daar het dus nie grootskaalse eerste-orde leer by die leerders plaasgevind nie en daar was nie 'n grootskaalse verandering in die patroon van hoë risikogedrag nie. Daar was wel 'n verandering in die leerders se kennisvlak, maar dit kan nie gesien word as 'n verskil wat 'n verskil in gedragpatrone gemaak het nie (Bateson, 2000).

### 7.3.3.2 Reëls wat die eerste-orde prosesse onderlê

Eerste-orde positiewe prosesse word onderlê deur bepaalde sosiale reëls of betekenisse wat aan gedrag geheg word. By leerders wat nog nie seksueel aktief was nie kan dit die leerders se ontwikkelingsfase, ouerlike invloed en waardes wees wat 'n rol speel. Uit die ondersoek blyk 'n aantal moontlike redes hoekom die intervensie suksesvol was om by te dra tot van die leerders se keuse om seksueel verantwoordelik te wees:

- Bewustheid en kennis van MIV/VIGS kan bydra tot verantwoordelike gedrag by leerders. Die oordra van kennis in die vorm van aanbiedings, maar veral die kontak met mense met MIV/VIGS het bygedra tot leerders se bewustheid van die realiteit en kennis van die siekte. In die nameting is aangedui dat leerders in drie van die skole statisties beduidend meer kennis van MIV/VIGS gehad het ( $p \leq 0,001$ ). In een van die skole het die leerders se kennis van beskermende gedrag ook verhoog. Hierdie bevindinge word dikwels



gebruik as aanduiding dat 'n voorkomingsprogram suksesvol was (Klepp *et al.*, 1994; Oakley *et al.*, 1995), maar daar is egter nie 'n direkte verband tussen verhoogde kennis en verantwoordelike gedrag nie (Kelly *et al.*, 1993; Lindegger & Wood, 1995; Matthews *et al.*, 1990).

- Van die leerders dui aan dat die klem in die intervensie op waardes soos selfrespek en toekomsoriëntering bygedra het tot hulle verantwoordelike gedrag. Hulle dui ook aan dat die verhouding met 'n volwassene waarin hulle ervaar het dat hulle eiewaarde verhoog, ook bygedra het tot hulle positiewe gedrag.
- Na die intervensies blyk daar groter openheid tussen leerders, ouers en onderwysers te wees oor seksualiteit en MIV/VIGS. Die kommunikasie kon bydra tot die verspreiding van inligting in die gemeenskap, en kon ook bydra dat leerders hulle kennis integreer en dit as deel van hulle gedragpatrone ontwikkel.

Die intervensie as terugvoer en voorhou van alternatiewe gedrag het by van die leerders wat ontvanklik was daarvoor, verantwoordelike gedrag gefasiliteer.

Die interne prosesse van leerders en betekenisgeheg aan gedrag verskil egter. Waar die intervensie vir sekere leerders bygedra het tot meer verantwoordelike gedrag, het dit by ander nie dieselfde impak gehad nie. Tydens die ondersoek is 'n aantal onderliggende reëls wat bygedra het tot die handhawing van onverantwoordelike gedrag deur van die leerders, geïdentifiseer. Hierdie reëls word in verband gebring met die proses van verandering (Levine *et al.*, 1992), die gesondheidsoortuigings-, berekende aksie- en selfbevoegdheidsmodel wat as komponente van 'n sistemiese intervensiemodel gesien kan word, soos uiteengesit in Paragraaf 3.3.3.2. Daar is prosesse in die konteks geïdentifiseer wat bygedra het dat die terugvoering nie ontvang of geïnterpreteer is volgens die intensie van die intervensie nie en daar is ook prosesse wat 'n rol gespeel het in die besluite ten opsigte van self-reguleringsaksies.

Die volgende prosesse speel volgens die leerders in die fokusgroepbesprekings 'n rol in die leerders se ontvanklikheid vir die intervensie as terug- en vooruitvoerproses:

- **Die verhouding tussen die leerders en die onderwysers** as aanbieders van die program was nie altyd van so 'n aard dat die leerders met hulle kon identifiseer of ontvanklik was vir die inligting nie. Die onderwyser-leerder verhouding is gekenmerk deur wantroue en 'n gebrek aan openheid. Hierdie verhouding kon bygedra het tot 'n meta-boodskap dat die inligting nie aanvaar kan word of belangrik is nie.
- Die **betekenis wat die leerders aan verhoudings en seksualiteit heg**, onderhou ook hoë risikogedrag by van die leerders. Vir van die leerders word seks gedefinieer as deel van 'n heteroseksuele verhouding en die enigste manier waarop liefde gekommunikeer kan word. Die betekenis wat hulle daaraan heg, verskil grootliks van die inligting wat hulle in MIV/VIGS-opleiding ontvang. Die boodskap sluit dus nie aan by die huidige denkpatrone in die konteks nie, en kan die aanvaarbaarheid daarvan en hulle ontvanklikheid daarvoor, verminder.



- **Onderliggende sielkundige probleme** kan ook volgens die leerders bydra tot hoë risikogedrag. Dit word ondersteun deur 'n aantal ondersoeke (DiClemente, 1992; Perkel *et al.*, 1991; Shiel, 1999). Ook ten opsigte van die psigiese welsyn van die leerders was daar geen statisties beduidende verandering in die nameting nie.
- Van die leerders het aangedui dat hulle voldoende kennis van MIV/VIGS het, maar nie die **selfbevoegdheid en vaardighede** het om hulle gedrag te verander nie (Bandura, 1992). Veral die meisies het aangedui dat hulle in die lig van geslagsongelykhede onseker is of hulle seks mag weier. Lewensvaardighedsopleiding was daarop gerig om leerders die vaardighede te leer om verantwoordelike gedrag te kies. Daar was egter geen statisties beduidende verskil in die leerders se gevoel van persoonlike kontrole na die intervensies nie, moontlik omdat min van die vaardighedsopleiding in die skole gerealiseer het.
- Die leerders is blootgestel aan twee **breë tendense in die makro-konteks**. Aan die een kant bring die proses van akulturasie mee dat tradisionele strukture en betekenis onderliggend aan gedrag nie meer gepas is in die huidige konteks nie (Paragraaf 3.1.2). Hulle ervaar daarom 'n gebrek aan leiding in die vorming van gedeelde betekenis oor aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag vanuit die huis of kulturele hulpbronne. Aan die ander kant is daar groter openheid oor seksualiteit in die media. Hierdie stel betekenis wat aan die leerders voorgehou word, het dus 'n groot impak op die vorming van betekenis in die portuurgroep.

Wat hieruit blyk, is dat daar 'n groot aantal uiteenlopende reëls vir gedrag is wat eerste-orde negatiewe prosesse onderhou en wat 'n veranderingsproses teëwerk. Hierdie redes wat deur die leerders in die fokusgroepe geïdentifiseer is, kom in 'n mate ooreen met die reëls soos geïdentifiseer in die navorsing van Mathews *et al.* (1995). Eers as die onderliggende reëls vir gedrag kan verander, is daar 'n moontlikheid dat 'n veranderingsproses gefasiliteer kan word.

Uit die evaluering van die leerders se terugvoer blyk dit dus dat daar wel positiewe prosesse gestimuleer is, maar dat daar steeds baie onderliggende reëls vir negatiewe prosesse in die konteks waarin die leerders lewe, is wat onverantwoordelike gedrag onderhou en nie deur die intervensies aangespreek is nie. Ander intervensies sou ook nodig wees om hoë risikogedrag te verminder, soos die hantering van die leerders se emosionele behoeftes en die verandering van sosiale betekenis wat aan verhoudings en seksualiteit geheg word. Dit is ook moontlik dat die intervensies wat aangebied word as *kunsmatige terugvoersisteme*, nie voldoende is om selfreguleringsaksies te aktiveer nie. Die werklike terugvoer sal moontlik eers plaasvind as die groot aantal MIV/VIGS-sterftes bekend word.

### 7.3.3.3 Tweede-orde prosesse

In drie van die vyf skole waarin die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram gemoniteer is, was daar pogings om die program te implementeer (Tabel 6.20). In Skool 1 waar Voorligting en lewensvaardighede reeds 'n aantal jare aangebied is, is al die leerders in die skool op gereelde basis blootgestel aan die program. In Skole 3 en 5 is, waar die strukturering van die skool dit moontlik gemaak het, enkele sessies aangebied vir geselekteerde groepe leerders of nie-kurrikulêre aksies geloods. In die ander twee skole (Skool 2 en 4) was dit egter nie vir die opgeleide onderwysers moontlik om die program te implementeer nie, omdat die organisasie en struktuur van die skoolsisteem sodanig was dat daar nie tyd of mannekrag beskikbaar was nie.

In nie een van die skole het die proses van programimplementering verder verloop as die inisiële fase nie (Paragraaf 4.3.3). Hoewel daar in enkele skole verandering in inhoud van aanbiedings was, het daar nie nuwe gedeelde betekenis gevorm en is daar nie nuwe doelwitte gestel wat as deel van die funksionering van die skool geïntegreer kon word nie.

Waar MIV/VIGS-opleiding wel geïmplementeer is, het dit nie beduidend bygedra tot die bevordering van eerste-orde positiewe prosesse by al die leerders nie. Die aanbiedings het gefokus op inligting oor MIV/VIGS en daar is min aandag gegee aan lewensvaardigheidsopleiding. Die intervensie het daarom nie bygedra tot die ontwikkeling van leerders se selfbevoegdheid en die kapasiteit om lewenseise te hanteer, soos dit deur die jare uit verskeie oorde versoek is nie (Paragraaf 1.1). Die program is ook nie gerig op die uiteenlopende reëls wat eerste-orde prosesse onderhou, soos geïdentifiseer deur die leerders nie (Paragraaf 7.3.3.2). Bewusmaking en inligtingoordraging kan in hierdie konteks gesien word as hoofsaaklik orde-nul intervensies wat bydra tot 'n orde nul-leerproses (Paragraaf 2.2.4.3.3), wat nie werklik 'n verandering meebring in hoe mense op die inligting reageer nie. Die vlak van die intervensie in die skole was dus nie van so 'n aard dat dit die nodige verandering in die reëls vir die eerste-orde negatiewe prosesse gefasiliteer het nie. Die aard van die reëls wat die negatiewe prosesse onderlê, is geleë op 'n hoër-orde vlak, soos in die betekenisgewing aan seksualiteit en verhoudings. 'n Tweede-orde intervensie gerig op ander maniere om situasies te interpreteer, lewensingesteldheid, waardes en verandering in sosiale en groepnorme, sou moontlik kon bydra tot verandering in gedrag wat hier gedefinieer word as eerste-orde prosesse.

Hieruit blyk dit dat daar in die meerderheid skole steeds tweede-orde negatiewe prosesse voorgekom het wat die suksesvolle implementering van die program teëgewerk het. Vervolgens word die funksionering van die skool as sisteem en betekenis onderliggend aan die gebrek aan programimplementering, uiteengesit. Die teoretiese verklaring vir die beperkte implementering van die program word in terme van die sisteem as geheel gegee in Paragraaf 7.4.1, omdat tweede-, derde- en vierde-orde prosesse hiertoe bygedra het.

#### 7.3.3.4 Reëls vir tweede-orde prosesse

In die skole waar die program geïmplementeer kon word, is dieselfde onderliggende redes gevind as wat aangedui is in fase 1 van die ondersoek (Paragraaf 7.3.2.2). Dit beteken dat waar daar ondersteuning vanuit die skool vir die aanbieding van die program was, gedeelde betekenis gevorm kon word tussen van die lede van die skoolgemeenskap (Fullan, 1991) en 'n gemeenskaplike doelwit kon gestel word (Levine *et al.*, 1992). In nie een van die skole was die skool as geheel egter betrokke by die veranderingsproses nie, maar net 'n sub-sisteem. In hierdie skole was daar ook ondersteuning vir die projek in die strukturering van die skool, in die vorm van 'n periode op die rooster. Verandering is dus 'n interaksieproses tussen interpersoonlike prosesse (organisasie) en hulpbronne (strukturele komponente) soos bespreek in Paragraaf 2.2.3.2.

Die reëls onderliggend aan tweede-orde negatiewe prosesse is hoofsaaklik die gebrek aan ondersteuning vir die programimplementering vanuit die skoolgemeenskap, soos blyk uit die gebrek aan tyd en personeel om die program te implementeer en die gebrek aan ondersteuning van die skoolhoof en personeel (soos in Paragraaf 7.3.2.2 beskryf). In drie van die skole is daar nog geen terugvoer aan die ander personeel gegee oor die doel van die program nie. Dit dui op 'n gebrek aan kommunikasie oor die program in die skool. Wat hieruit blyk, is dat daar geen verskil in die reëls vir tweede-orde prosesse was sedert die eerste fase van die navorsing nie. Die intervensies geïmplementeer deur die projekbestuur het dus op hierdie vlak van die sisteem geen noemenswaardige verandering gefasiliteer nie.

Iets wat wel verandering in die reëls onderliggend aan die positiewe prosesse kon meebring, is die frustrasie wat die opgeleide onderwysers ervaar het, omdat die program nie geïmplementeer kon word nie. Die frustrasie kon daartoe bydra dat die onderwysers se entoesiasme en toewyding (reëls vir tweede-orde positiewe prosesse) afgeneem het. Volgens Bateson (2000) leer die mens in die proses van leer meer as net die direkte taak. In 'n proses van tweede-orde leer kon onderwysers leer dat verandering in skole baie moeilik is om te implementeer en dít kon bydra tot frustrasie en die vermindering van hulle motivering.

Die gewenste veranderingsproses waarin MIV/VIGS-voorkoming as deel van die skoolsisteem geïntegreer kon word, het nie in die skole plaasgevind nie, omdat die skool as sisteem nie die verandering ondersteun het nie. Dit word in die volgende paragrawe verder uiteengesit.

#### 7.3.3.5 Derde-orde prosesse

Die skoolhoofde en ander onderwysers se bydrae tot die implementering van die program word as derde-orde prosesse gedefinieer, omdat hulle 'n bydra kon lewer in die bevordering of benadeling van die programimplementering.

Daar was twee van die skoolhoofde wat positief was oor die programimplementering en hulle het werklike pogings aangewend om die programimplementering moontlik te maak. In een skool is byvoorbeeld ekstra onderwysers aangestel en die skoolhoof het self aspekte van die program aangebied. In die ander skole het die skoolhoofde nie die programimplementering ondersteun nie.

In nie een van die vyf skole waarin die implementering gemoniteer is, is die ander onderwysers opgelei om die program te implementeer nie en hulle het ook nie betrokke geraak by die implementeringsproses nie. Net in een skool het die personeel die bewuswordingsprogram, aangebied deur die projekbestuur, bygewoon en is die komitee waardeur die implementering van die program bevorder kon word, gevorm.

#### **7.3.3.6 Reëls vir derde-orde prosesse**

Tydens die onderhoude met die skoolhoofde het dieselfde patrone en reëls onderliggend aan die derde-orde prosesse, soos bespreek in Paragraaf 7.3.2.4, na vore gekom. Die skoolhoofde wat die programimplementering ondersteun het, was dié skoolhoofde wat die welsyn van die leerders probeer bevorder het. Skoolhoofde wat nie bygedra het tot die implementering van die program nie, was meestal nie betrokke by die welsyn van die leerders nie. Hulle het aangedui dat daar 'n verskeidenheid prioriteite in die skool was en dat hulle die beperkte hulpbronne moes verdeel om verskeie doelwitte te bereik. Die skoolhoofde het aangedui dat hulle vasgevang voel in die groot aantal probleme wat in die skool voorkom, waaronder die gebrek aan dissipline en motivering van leerders en onderwysers. Dit was nie moontlik om met die bestaande hulpbronne aandag aan die psigiese behoeftes van die leerders, sowel as die verhoging van die akademiese standaard in die skool te gee nie. In die lig van die verskeidenheid veranderings wat geïmplementeer behoort te word en die probleme wat in die skool voorkom, het dit geblyk dat die skool as sisteem nie oor die nodige kapasiteit vir verandering beskik het nie (Paragraaf 4.3.2.2.1). Weens al die eise wat daar gestel word, is die implementering van die program nie as 'n doelwit in die skool gestel om 'n veranderingsproses te inisieer nie (Levine *et al.*, 1992).

Uit die fokusgroepbesprekings met die personeellede van die skool, het geblyk dat die meerderheid van die onderwysers na die verloop van twee jaar sedert die program geïnisieer is, steeds nie voldoende kennis van MIV/VIGS en selfvertroue het om aan die programimplementering deel te neem nie. Die betekenis wat die onderwysers aan hulle rol as onderwyser heg, sluit nie emosionele betrokkenheid en hulpverlening aan die leerders in nie. Die sosiale konstruksie wat hulle gedrag onderlê behels hulle rol as die aanbieders van vakinhoud en hulle beskou die program as ekstra werk waarvoor hulle nie verantwoordelikheid wil neem nie.

Die onderwysers het aangedui dat hulle die programimplementering sou steun as 'n buite-instansie dit aanbied en die skool nie daarby betrek word nie. Dit wil voorkom dat die onderwysers wel die krisis rondom MIV/VIGS raaksien, maar dat hulle dit nie as hulle verantwoordelikheid beskou om betrokke te raak nie. Hierdie onbetrokkenheid van die onderwysers dui daarop dat die skoolgemeenskap se kapasiteit om die verandering te implementeer, laag is (Edwards *et al.*, 2000). Hierdie houding van die onderwysers kan moontlik verklaar word deur die algemene gebrek aan motivering wat by baie van die onderwysers voorkom weens gebreke in die onderwysstelsel (Davidoff, 1997; Perold, 2000; Smith & Pacheco, 1994) en deur die sosiale konstruksie gekoppel aan hulle posisie. Die onderwysers se gebrek aan betrokkenheid kan 'n weerspieëling wees van 'n ekstern lokus van kontrole as interne prosesse in die stelsel, wat verandering in die stelsel kan teëwerk en die stelsel in stand hou te midde van grootskaalse veranderinge. Dit kan ook die funksie in die stelsel vervul as simptome of noodkreet wat 'n appél rig op hulporganisasies vanuit die gemeenskap om betrokke te raak en daardeur 'n hoër-orde terugvoerprosesse in die skoolgemeenskap tot stand bring waardeur verandering moontlik kan wees.

Wat hieruit blyk, is dat die intervensies gerig op die skoolgemeenskap nog nie daartoe bygedra het om die ewililibrium in die stelsel te versteur, waardeur 'n veranderingsproses geïnisieer kon word nie.

#### **7.3.3.7 Vierde-orde prosesse**

Die vierde-orde prosesse word gedefinieer as die prosesse tussen die Onderwysdepartement en onderwysbeleid in die breë en die skoolhoof as verteenwoordiger van die skoolstelsel. Die positiewe prosesse hou verband met die ondersteuning wat die projekbestuur aan die skole in die implementering van die program gegee het. Die ondersteuning het hoofsaaklik behels dat hulle beskikbaar was om insette ten opsigte van die programinhoud te gee, wat as 'n tweede-orde prosesse beskou kon word. Daar was nie sprake van organisasiekonsultasie waarin daar bygedra kon word tot die strukturele veranderinge in die skole wat nodig was om die program te implementeer nie. Die prosesse van implementering was geheel en al die verantwoordelikheid van die koördinerende onderwyser. Volgens Fullan (1991) is voortgesette ondersteuning in programimplementering een van die belangrike prosesse wat bydra tot suksesvolle verandering. In die implementering van hierdie program het dit egter grootliks ontbreek. Vir die projekbestuur was hierdie program net een van hulle vele prioriteite en hulle het nie werklik meer tyd gehad om aan die programimplementering te spandeer nie. Die projekbestuur is ook nie opgelei in die bestuur van projekte nie (Social Surveys, 1999). Op Departementele vlak was daar dus ook prosesse wat die programimplementering benadeel het.

Deel van die vierde-orde negatiewe prosesse was die veelvuldige doelwitte van die Onderwysdepartement, wat in die skole as konflikterende doelwitte beleef is. Levine *et al.* (1992) beskou konflikterende doelwitte



van verskillende dele van 'n organisasie as een van die redes hoekom doelwitte nie bereik kan word nie. Daar verskeie doelwitte na te streef, kan dit die werking van die sisteem as geheel benadeel. Omdat daar verskillende doelwitte deur die Onderwysdepartement gestel is en 'n verskeidenheid veranderingprosesse gelyktydig geïmplementeer is, is die implementering van die program nie 'n prioriteit in die skole wat aan die navorsing deelgeneem het nie. Daar is ook nie voldoende menslike en finansiële hulpbronne beskikbaar gestel om al die doelwitte te bereik en die groot aantal bestaande negatiewe prosesse, soos bespreek in Paragraaf 4.3.2.2.1, te oorkom nie. Dit verminder die kapasiteit van die sisteem om verandering te implementeer.

### 7.3.3.8 Reëls onderliggend aan die vierde-orde prosesse

Sosiale reëls of betekenis onderliggend aan die vierde-orde prosesse kan afgelei word uit die reaksie van lede van die implementeringssisteem, maar is nie direk ondersoek in hierdie studie nie. Uit die evaluering van die projekbesture se opleiding, deur Kola *et al.* (1998) het geblyk dat 'n groep personeellede uit die Onderwysondersteuningsdienste van die onderskeie distrikte aangesê is om die opleiding by te woon, ongeag of hulle belanggestel het in of ervaring gehad het van lewensvaardigheidsprogramme. Die projekbesture is ook nie werklik voorberei op wat die kursus en die program behels het nie. Hulle was dus ook nie betrokke in die ontwikkeling van die intervensie nie, en het net *opdrag* gekry om dit te implementeer. Kola *et al.* (1998) dui aan dat 'n groot deel van die opleiding gebruik is om die projekbesture se negatiewe houdings oor MIV/VIGS en oor hulle deelname aan die projek te probeer verander om te probeer keer dat "a negative approach being cascaded" (Kola *et al.*, 1998, p. 58). Dit dui op 'n kommunikasiegaping tussen die onderskeie afdelings binne die Onderwysdepartement en die probleem gekoppel aan die afwaartse implementeringstelsel wat gebruik is. (Afwaartse kommunikasie word verder in Paragraaf 7.4.1.1 bespreek). Daar was dus ook in die vierde-orde terugvoeringsprosesse negatiewe prosesse wat die implementering van die program benadeel het. Die beginsel dat verandering slegs vanuit die sisteem kan plaasvind en verband hou met die gedeelde sosiale betekenis wat daaraan geheg word, is op nie een van die vlakke van klassifikasie van logiese tipering in ag geneem nie.

Die onderliggende reëls vir die vierde-orde prosesse kan ook vanuit die makrokonteks beskou word as die onderliggende betekenis wat die gemeenskap aan die onderwys en aan MIV/VIGS heg, asook die waardestelsel of gedeelde sosiale betekenis wat in die gemeenskap gevorm word. Hierdie betekenis dra by tot die ontwikkeling van 'n lewensoriëntasie wat neerslag vind in beleide en prosedures waarvolgens die gemeenskap georganiseer word.

- Die negatiewe klimaat in die onderwys wat die dissipline en motivering van die onderskeie rolspelers in die onderwysstelsel benadeel, is onderliggend aan die gebrek aan verandering in die onderwysstelsel en is sigbaar op elke vlak van die klassifikasie-model.



- Die besorgdheid van MIV/VIGS-kenners en dele van die gemeenskap oor die verspreiding van MIV/VIGS het bygedra tot die inisiëring van hierdie program in die onderwysstelsel. In die gemeenskap as geheel is daar egter 'n passiwiteit en gebrek aan aandag aan die MIV/VIGS-epidemie, moontlik in die lig van baie ander sosio-ekonomiese probleme wat die klem vir 'n groot deel van die gemeenskap op oorlewing plaas.
- 'n Verdere proses onderliggend aan die gebrek aan verandering ten opsigte van hoë risikogedrag in die gemeenskap is geleë in die proses van gemeenskapsverandering wat gepaard gaan met verandering in waardes en sosiale betekenisse en die posisie van die jeug in die gemeenskap.

### 7.3.3.9 Opsomming

Uit hierdie ontleding van die prosesse wat 'n rol speel in die programimplementering blyk dit dat daar op elke vlak van logiese tipering negatiewe prosesse plaasgevind het wat die implementering van die program benadeel het. Bateson (2000) gebruik die volgende analogie om die waarskynlikheid dat 'n intervensie suksesvol geïmplementeer kan word, te verduidelik:

“I think that the functioning of such hierarchies may be compared with the business of trying to back a truck to which one or more trailers are attached. Each ... added segment denotes a drastic decrease in the amount of control that can be exerted by the driver of the truck. To back a truck with one trailer is already difficult because there is only a limited range of angles within which the control can be exerted. If the trailer is in line, or almost in line with the truck, the control is easy, but as the angle between trailer and truck diminishes, a point is reached at which control is lost and the attempt to exert it only results in jackknifing the system. When we consider the problem of controlling a second trailer, the threshold for jackknifing is drastically reduced, and control becomes, therefore, almost negligible” (Bateson, 2000, p. 268).

Hoewel daar nóg vlakke van terugvoeringsprosesse ter sprake kan wees, word die programimplementeringstelsel in die skole soos hierbo beskryf, voorgestel in vier ordes van logiese tipering. In so 'n stelsel is dit baie moeilik om 'n grootskaalse verandering te implementeer, veral as daar verskille in kulture en betekenisgewing ter sprake is en die skoolstelsel nie die kapasiteit het om die verandering te implementeer nie. Op elke vlak van die logiese tipering kan leer en verandering op meer as een vlak plaasvind (soos uiteengesit in Paragraaf 2.2.4.3.1 en 2.2.4.3.2). Negatiewe prosesse wat aanleiding gee tot 'n gebrek aan verandering op enige van die vlakke, kan dan 'n effek op die verandering in die ander vlakke en die stelsel as geheel hê. Hoewel daar in hierdie navorsing reëls of sosiale betekenisse was wat verandering en nie-verandering op elke vlak van die logiese tipering onderlê het, kan die gebrek aan programimplementering nie aan 'n spesifieke oorsaak toegeskryf word nie, maar moet die prosesse tussen die verskillende vlakke van die komplekse stelsel as geheel beskou word omdat prosesse op al die vlakke bydra tot die funksionering van die stelsel en die kapasiteit om te verander.

Die kompleksiteit van die konteks waarin die program geïmplementeer is, speel dus 'n groot rol in die implementering van 'n program om verandering te fasiliteer. Daar is egter ook 'n verskeidenheid ander prosesse in die implementeringstrategie wat ook bygedra het tot die beperkte implementering van die program.

#### 7.4 DIE ONTWIKKELING VAN 'N KENNISSTEEEM

Die navorsers, die projekbestuur en die skoolsisteem het die implementeringssisteem gevorm. Uit die prosesse binne die implementeringssisteem het 'n kennisisteem as 'n saamontwikkende sisteem gevorm waarvolgens die prosesse verstaan kon word en terugvoer en voorstelle vir verdere implementering gegee kon word. Vanuit die sisteemteorie, die ontwikkeling van voorkomingsintervensies en die implementering van verandering in sisteme blyk dit dat daar 'n groot aantal prosesse is wat gekoördineer behoort te word in die implementering van 'n program. Vervolgens word daar moontlike redes aangevoer vir die beperkte implementering van die MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsprogram in die skole waarin die proses gemoniteer is en aanbevelings word gemaak vir die verdere implementering van die program. Redes word ook aangevoer vir die beperkte impak van die intervensies wat wel geïmplementeer is.

##### 7.4.1 Moontlike redes vir die beperkte programimplementering

Uit die monitering van die programimplementering blyk dat die program in die twee jaar-periode nie verder as die inisiëringsfase gevorder het nie. Die onderwysers as veranderingsagente het nie daarin geslaag om 'n disekwilibrium in die skoolgemeenskap te bewerkstellig en programimplementering as 'n gemeenskaplike doelwit in die skoolgemeenskap te vestig nie. Daar was verskeie prosesse wat die implementeringsproses benadeel het en dit word vervolgens bespreek.

##### **7.4.1.1 Die konseptualisering van die implementeringsproses**

Die programimplementering is gebou op die beginsel dat verandering in een sub-sisteem verandering in die sisteem as geheel tot gevolg kan hê. Hierdie beginsel is een van die basiese boustene van die sisteemteorie, maar in komplekse sisteme is daar baie meer prosesse wat 'n rol kan speel in die veranderingsproses. Ander eienskappe van die sisteem soos die outonomie, die self-regulerende aard van sisteme, die proses van betekenisgewing, die rol van interne prosesse en die konteks van hoër-orde terugvoersisteme is nie in ag geneem in die konseptualisering van die intervensie nie. 'n Beleid is op hoë vlak voorgestel en daar is verwag dat die skole dit moet implementeer ongeag die aard van die konteks waarin dit geïmplementeer moes word.

Die beplanning van die intervensie het gefokus op die aanvaarding van die beleid, besluite oor moontlike leerinhoud en die opleiding van die rolspelers op die verskillende vlakke van die afwaartse kommunikasieproses, soos uiteengesit in Paragraaf 1.3.2. Daar is egter min aandag gegee aan die bestudering en voorbereiding van die skoolgemeenskap as konteks waarin die program geïmplementeer moes word. Die skoolgemeenskap se kapasiteit vir verandering en die moontlike prosesse wat die implementering kon benadeel, is nie ondersoek nie.

Uit die monitering van die implementeringsproses (Paragraaf 7.3) blyk dat daar op elke vlak van logiese tipering negatiewe prosesse was wat die implementering van die program benadeel het. Die organisasie en struktuur van die skoolsisteem was nie sodanig dat die verandering geïmplementeer kon word nie. Davidoff (1997, p. 101) se ervaring was: "It is very difficult for individual teachers to commit themselves to a process of change if the school environment is such that it does not support that change."

Uit die beskrywing van die onderwysstelsel (Paragraaf 4.3.2.2.1) waarin baie eise gestel word, baie veranderings gelyktydig geïmplementeer word, daar min hulpbronne beskikbaar is en daar min toewyding van die onderskeie rolspelers is, wil dit voorkom dat die stelsel se buigsaamheid of kapasiteit vir aanpassing en verandering beperk is. Hierdie kapasiteit van 'n stelsel hou verband met die gesonde funksionering in die stelsel (Paragraaf 2.2.4.1). Die skoolsisteem kan moontlik beskryf word as 'n stelsel ver van die ewewiligrum soos bespreek in Paragraaf 2.2.3.3, waarin 'n mate van entropie moontlik reeds voorkom. Entropie word beskryf as 'n geneigdheid van 'n stelsel om te stagneer, progressief te deterioreer en nie doelgerig op te tree nie. In sosiale stelsels is entropie meer subtiel en kan gesien word in "the gradual erosion of faith and trust in the system's ability to help meet the legitimate needs and aspirations of its members" (Blocher, 1987, p. 109). Tekens hiervan is te sien in die apatie en gebrek aan motivering van die rolspelers in die skole (Davidoff, 1997; Perold, 2000; Smith & Pacheco, 1994). Kenmerkend van stelsels ver van die ewewiligrum, is die onvoorspelbare reaksie op omgewingsteurings – die stelsel kan disintegreer in chaos of kreatiewe veranderings ondergaan na 'n hoër orde van organisasie (Capra, 1997; Ford & Lerner, 1992). Enige reaksie is dus moontlik in die skoolsisteem. Hoewel die reaksie in die onderskeie skole verskil, is daar 'n passiwiteit in skole met betrekking tot die implementering van die program. Sarason se beskrywing van die skoolsisteem is relevant in hierdie konteks: "We are used to hearing that if it ain't broken, don't fix it. We know our schools are broken but we do not know what the 'it' is that should be fixed" (Sarason, 1996, p. 380).

In die beplanning en implementering van die intervensie is die interne prosesse, die kompleksiteit en die gebrek aan kapasiteit vir verandering wat daar in van die skole is, nie in ag geneem nie. Dit was 'n grootskaalse intervensie sonder om die konteks waarin dit geïmplementeer word, te verreken of aandag te gee aan die passing met die konteks.

#### 7.4.1.4 Die vlak van die intervensie

In aansluiting by die gebrek aan aandag aan die konteks, blyk dit dat die intervensies in die skoolgemeenskap nie op die gepaste vlak aangebied is om programimplementering of gedragsverandering te bevorder nie. Die intervensies is telkens gerig op 'n te lae vlak van leer, terwyl hoër-orde leerprosesse telkens vereis is om verandering in die konteks moontlik te maak. Byvoorbeeld:

- Eerste-orde leer het by van die onderwysers voorgekom. Dit het van hulle in staat gestel om die program self aan te bied, maar hulle kon nie op 'n ander manier optree om die programimplementering in die skoolsisteem te bestuur nie.
- Die intervensies gerig op die leerders het hoofsaaklik klem gelê op bewustheid, kennis en inligting oor lewensvaardighede wat meestal as orde-nul intervensies beskryf kan word (Paragraaf 2.2.4.3.3).
- Die bewuswordingsprogram was gerig op verandering in die onderskeie vlakke van die sisteem met die doel om die negatiewe prosesse wat die programimplementering benadeel, te verminder. Die reëls waarvolgens die prosesse plaasvind, het egter nie verander nie en dieselfde prosesse het na die intervensies steeds die implementering benadeel.

Die aard van die reëls wat die negatiewe prosesse op die onderskeie vlakke onderlê het, is hiervolgens op 'n hoër-orde vlak as waarop die intervensies gerig was. Die reëls wat prosesse onderlê, is byvoorbeeld die betekenisgewing aan MIV/VIGS, seksualiteit en verhoudings, die verhouding tussen die onderwysers en leerders, die organisasie en struktuur van die skool, die betekenis wat onderwysers aan hulle rolle heg en die skoolhoof se vermoë om die bereiking van veelvuldige doelwitte te bestuur. Hoër-orde intervensies gerig op die verandering in die reëls wat die reëls reguleer is in hierdie konteks nodig om hoër-orde veranderingsprosesse te fasiliteer.

#### 7.4.1.5 Gebrek aan verandering in die organisasie van die sisteem

Uit die model van logiese tipering blyk dit dat verandering in die vierde-orde prosesse 'n voorvereiste vir verandering in die hele sisteem is. Verandering in die onderwysstelsel, waardes in die gemeenskap, die prioriteit van MIV/VIGS-voorkoming en voorsiening van onderwys hulpbronne kan strukturele verandering, soos meer tyd, personeel en hulpbronne fasiliteer wat die ruimte skep vir verandering in die organisasie van die sisteem. Verandering in die vierde-orde prosesse kan verandering in elke vlak van die klassifikasie van logiese tipering moontlik maak en die implementering van die program bevorder. Die intervensies wat geïmplementeer is, is meestal gerig op individuele verandering in kennis en vaardighede. Verandering op individuele vlak is nie noodwendig voldoende om verandering in 'n sisteem te fasiliteer nie, verandering in die organisasie van die konteks is ook nodig om verandering te akkommodeer (Elias, 1987).

#### 7.4.1.6 Keuse van veranderingsagente

In die implementering van verandering wat ekstern tot die sisteem geïnisieer is, word daar dikwels gebruik gemaak van 'n veranderingsagent wat die idee of program in die skool bekendstel, ondersteuning daarvoor werf en die veranderingsproses bestuur (Paragraaf 4.3.3.1.3). Twee onderwysers (dikwels die Voorligtingonderwysers) is in hierdie projek opgelei as programaanbieders, maar daar is van hulle verwag om die rol van veranderingsagente in die skool te speel wat die bestuur van die proses van bekendstelling, steunwerwing, betekenisgewing en die implementering van verandering in die skool behels het. Hierdie onderwysers was nie daarvoor opgewasse nie. Die Voorligtingonderwyser het dikwels nie die posisie in die skool gehad om die veranderingsproses te inisieer en bestuur nie, moontlik weens die lae status en prioriteit wat die vak Voorligting in die skole beklee (Berard, Pringle & Ahmed, 1997; Department of Education, 1997; Marais, 1998; NEPI, 1992; Vergnani *et al.*, 1998). Die hiërargiese aard en interne prosesse in die skoolsisteem het dit ook nie vir die onderwysers moontlik gemaak om 'n proses te begin waarin gedeelde betekenis kon vorm nie. Hulle het eksterne hulp gevra om 'n veranderingsproses te fasiliteer. Soos reeds bespreek in Paragraaf 7.3.3.6 kan dit verandering in die skoolsisteem of teenwerk of juis fasiliteer in die vorm van hoër-orde terugvoering.

#### 7.4.1.7 Gebrek aan ondersteuning in die implementeringsproses

Goeie intervensie behels volgens Fullan (1991) goeie idees, goeie implementeringsbesluite gepaard met goeie ondersteuningstelsels. In die proses van ondersteuning tydens programimplementering kan gedeelde betekenis tussen die projekbestuur en die skoolgemeenskap vorm. Die ondersteuningstelsel het in hierdie projek grootliks ontbreek. Die projekbestuur was beskikbaar om met die *inhoud* van die program te help op aanvraag van die skool. Hulle het egter nie bygedra tot die inisiëring van die veranderingsproses of die organisasieverandering wat nodig was om die program te implementeer nie (Carl & Hattingh, 1999; Sarason, 1996). Hierdie grootskaalse intervensie wat komplekse veranderingsprosesse behels, is aan die onderwysers wat geen opleiding in programbestuur het nie, oorgelaat om te implementeer. Daar het dus nie voldoende intersubjektiwiteit tussen die projekbestuur en die veranderingsagente in die skool ontwikkel wat kon bydra tot die vorming van gedeelde betekenis in die skoolsisteem nie. Die kompleksiteit van prosesse betrokke in programimplementering is nie in die projekbeplanning in ag geneem nie.

#### 7.4.2 Moontlike redes vir die beperkte impak van die intervensie op leerdergedrag

Die beperkte impak van die intervensies wat aangebied is, kan nie net toegeskryf word aan die inhoud van die intervensie wat voorgestel is nie, want daar is min van die voorgestelde intervensie geïmplementeer. In



aansluiting by Paragraaf 7.3.3.2 kan daar 'n aantal prosesse in die ontwikkeling en implementering van die program aangedui word wat die impak daarvan beperk het.

#### **7.4.2.1 Die ontwikkeling van die program**

As die proses van programontwikkeling wat in Paragraaf 3.2.3 bespreek is, as uitgangpunt gebruik word, blyk dit dat daar in hierdie intervensie by die stadium van programverspreiding begin is, terwyl daar nog nie 'n program ontwikkel en die effektiwiteit daarvan vir die verskeie kultuurgroepe ondersoek is nie. Dit is gedoen in die lig van die dringendheid van die MIV/VIGS-krisis en ook omdat 'n enkele program moeilik aan die diverse behoeftes van die onderskeie kulturele groepe kan voldoen. Dit het beteken dat elke onderwyser 'n eie program moes ontwikkel volgens die gestelde riglyne. Uit die onderhoude het geblyk dat veral die ervare onderwysers dit verkies het om ruimte te hê om 'n program volgens die behoeftes van die leerders te ontwikkel. Dit mag egter 'n baie moeilike taak vir die onervare onderwyser wees wat min tyd daaraan kan spandeer en beperkte opleiding in programontwikkeling het. Daar is egter ook nie aanduidings dat die program wat in elke skool ontwikkel en geïmplementeer is, potensieel tot gedragsverandering kan bydra nie.

#### **7.4.2.2 Die vlak van die intervensie**

Soos in Paragraaf 7.4.1.4 bespreek, is die intervensies wat deur die onderwysers vir die leerders aangebied is, gerig op bewusmaking en die oordra van kennis wat nie gepas was om die vlak van verandering wat in die konteks nodig was, te fasiliteer nie (Paragraaf 7.3.3.3). Die onderliggende reëls vir die leerders se onverantwoordelike gedrag (eerste-orde negatiewe prosesse) is nie in 'n situasie-ontleding voor die implementering ondersoek nie en daarom ook nie in die intervensie aangespreek nie. Die vlak van die intervensies het was dus nie gepas om verandering te fasiliteer nie.

Uit die redes vir die beperkte implementering en impak van die program volg aanbevelings hoe om die programimplementering in die skole te bevorder.

#### **7.4.3 Aanbevelings om die programimplementering te bevorder**

Deelname aan die proses van programimplementering het daartoe bygedra dat 'n bepaalde kennissisteem ontwikkel het waaruit terugvoering oor programimplementering aan die projekbesture gegee kon word. As die navorser vanuit die kennissisteem wat opgebou is deur beide moniteringsfases, reflekteer op die terugvoering wat na elke fase gegee is, blyk dit dat die terugvoering veral na fase 1 beperk was tot die mikrokonteks van prosesse op die skoolvlak wat programimplementering benadeel het. Negatiewe prosesse in die makrosisteem, wat later as vierde-orde prosesse gedefinieer is, soos die negatiewe klimaat en



uiteenlopende doelwitte in die onderwysstelsel, die verandering in waardestelsels en die gemeenskap se gebrek aan betrokkenheid by MIV/VIGS-voorkoming, is nie op daardie stadium teruggevoer nie. Eers na die tweede moniteringsfase was dit vir die navorser duidelik dat die hoër-orde prosesse in 'n regulerende verhouding tot die laer-orde prosesse was en dat daar 'n verskeidenheid prosesse onderliggend aan elke vlak van klassifikasie was. Met die huidige teoretiese insig sou die terugvoering baie anders daar uitgesien het. Die implementeringsproses sou bevorder kon word as daar in die terugvoer na fase I klem gelê is op die verandering in die vierde-orde prosesse veral in die Departement van Onderwys waardeur 'n klimaat vir verandering in die skole sou kon ontwikkel. Kennis oor die vlakke van intervensie en die onderliggende reëls vir gedrag sou ook kon bydra tot terugvoering dat die verdere intervensies gerig behoort te wees op hoër vlakke van verandering en die verandering in die reëls onderliggend aan hoë risikogedrag.

Uit die huidige vlak van teoretiese konseptualisering word die volgende aanbevelings gemaak om die implementering van die program in die skole te bevorder en by te dra tot die bevordering van verantwoordelike gedrag van die leerders. Die aanbevelings sentreer hoofsaaklik om verandering in die hoër-orde prosesse, die vlak van die intervensie en die implementeringsproses:

- Uit die klassifikasie van hoër-orde terugvoeringsprosesse blyk dit **dat verandering in die vierde-orde prosesse** nodig is om verandering in die organisasie en struktuur van die skoolgemeenskap moontlik te maak. Samesprekings met die onderwysbestuur is nodig om 'n strategie te ontwikkel om meer hulpbronne in die vorm van tyd en personeel beskikbaar te stel om die program in die skole te implementeer en meer aandag aan die emosionele welsyn van die leerders te gee. Dit beteken dat die lewensvaardigheidsprogram in die voorsiening van personeel aan skole as 'n prioriteit gesien word.
- Daar behoort 'n meer **gestruktureerde program** wat inhoude insluit wat gerig is op gedragsverandering van die leerders, aan die onderwysers voorsien te word vir implementering. Die program behoort gebaseer te word op 'n ontleding van die leerders se gedrag en behoeftes. Veral twee aanbevelings word gemaak ten opsigte van die inhoud van die program:
  - dat die reëls wat leerders se onverantwoordelike gedragsprosesse onderlê, eers ondersoek behoort te word en in die intervensie aangespreek word;
  - dat hoër-orde intervensies aangebied word wat eerste- en tweede-orde leerprosesse moontlik maak. Die intervensies kan byvoorbeeld gerig wees op verandering van waardes en betekenisgeheg aan gedrag en die aanleer van nuwe vaardighede wat bydra tot verantwoordelike gedrag.

Die onderwysers sal meer gespesialiseerde opleiding nodig hê om die program te implementeer, asook hulp van hulpinstansies in die gemeenskap wat die onderwysers kan ondersteun in die hantering van leerders met probleme.

- Ten opsigte van die programimplementering kan die volgende aanbevelings gemaak word:
- Hoewel dit ideaal sou wees om MIV/VIGS- en lewensvaardigheidsopleiding as deel van alle vakinhoud te integreer, het hierdie navorsing aangedui dat dit grootskaalse verandering in die organisasie in die skoolsisteem en in die betekenis wat onderwysers aan hulle rol heg, sal vereis. In die lig van die dringendheid van die MIV/VIGS-epidemie sou so 'n radikale veranderingsproses in die korttermyn onrealisties wees. Die voorstel word gemaak dat die aanbieding van die program die verantwoordelikheid van twee of drie **goed-opgeleide onderwysers** per skool is wat voldoende tyd kry om die program te implementeer.
  - In die aanpassing van die voorgestelde program by die behoeftes in elke skool, kan **deelname van die gemeenskap** in die vorm van 'n aksiekomitee bestaande uit die onderwysers, ouers en die leerders ingesluit word. Hierdie proses kan moontlik deur 'n konsultant gelei word. Die leerders behoort betrokke te wees by die ontwikkeling van die program en die implementeringstrategie, omdat hulle die prosesse binne die leerder-sub-sisteem ken. Deur die leiers by die implementering van die program te betrek, kan hulle aandeel daaraan moontlik bydra tot die groter aanvaarding van die program onder die leerders. Deur gemeenskapsdeelname word die outonomie en self-regulerende aard van die skool erken.
  - In die ontwikkeling van 'n implementeringstrategie behoort die hele personeel van die skool betrek te word in 'n reeks werksessies saam met 'n konsultant. Steun kan vir die implementering van die program gewerf word en die prosesse van verandering wat in die skool nodig sou wees om die program te implementeer kan bespreek word. In die **konsultasieproses** word die outonomie van die skoolsisteem en interne prosesse onderliggend aan die funksionering van die skool, erken en kan verandering vanuit die skool gefasiliteer word. 'n Stelsel van voortgesette konsultasie aan elke skool kan egter mannekragimplikasies inhou. Programimplementering kan dan moontlik eers op klein skaal begin om probleme in die implementeringsproses uit te skakel en daarvandaan kan dit uitkring na meer skole. Dit is Fullan (1991) en Louis en Miles (1990) se bevinding dat grootskaalse programimplementering selde suksesvol is, juis omdat die omvang daarvan meer is as wat die ondersteuningstelsel kan hanteer.
  - In die implementering van die program is **aktiewe ondersteuning** deur die projekbestuur deurentyd nodig. Benewens opleiding, kan die projekbestuur die onderwysers help om te onderhandel oor strukture en verhoudings wat die implementering van die program bevorder (Fullan, 1991; Huberman & Miles, 1984). 'n Voorstel van die onderwysers was dat onderwysers wat die programme aanbied, 'n ondersteuningsnetwerk in die area kan vorm om mekaar te help in die implementering van die program en die uitruil van hulpbronne.

Dit word dus aanbeveel dat daar met die implementering van die program deur die onderwysers in die skool voortgegaan word met in agneming van die voorstelle wat hierbo gemaak word. Die intervensie kan uitgebrei word om ook ander sub-sisteme as tweede-orde terugvoeringsisteme te betrek. Ouers kan byvoorbeeld betrek word by seksuele opvoeding aan hulle kinders en 'n stelsel van portuurgroepopleiding en -ondersteuning, soos voorgestel deur die leerders, kan 'n waardevolle bydrae lewer in die ontwikkeling van verantwoordelike gedrag. Meervoudige vlakke van intervensies word in die literatuur telkens as meer suksesvol aangedui (Paragraaf 3.2.4.1). Deur meer tweede-orde positiewe prosesse te ontwikkel, kan die leerders groter blootstelling aan positiewe prosesse kry en kan verandering in die konteks waarin die leerders lewe ook plaasvind. Die konteksverandering kan dan gesien word as 'n proses wat hoër-orde verandering kan fasiliteer. Intervensies behoort egter al in die laerskool, voordat leerders seksueel aktief raak, te begin, in die vorm van primêre voorkomingsintervensies (Rapholo *et al.*, 1999).

#### **7.4.4 Die bydrae van hierdie navorsing tot die sielkunde as wetenskap**

In hierdie navorsing is veral aandag gegee aan die ontwikkeling van 'n sisteemteoretiese verwysingsraamwerk vir die bestudering van die gemeenskapsielkunde en die integrering van 'n aantal navorsingsmetodes binne die verwysingsraamwerk.

##### **7.4.4.1 Die sisteemteorie en die gemeenskapsielkunde**

Tydens die monitering van die programimplementering het die navorser kennisgemaak met die kompleksiteit van prosesse wat 'n rol speel in die funksionering van gemeenskappe. Die navorser het geleer dat dit wat eenvoudig voorkom, nie eenvoudig en reglynig is nie en dat alle prosesse in die gemeenskap met mekaar verband hou. Dit het ook duidelik geword dat hoewel verandering 'n voortdurende proses is, die fasilitering van verandering in 'n bepaalde rigting baie moeilik is. Dit is nie die inset wat die uitkoms van 'n intervensie bepaal nie. Komplekse interaksiepatrone binne die gemeenskap en tussen die gemeenskap en die navorser kan ander uitkomst tot gevolg hê, as wat beplan was. Dit het duidelik geword dat 'n individuele benadering tot die sielkunde en 'n liniële benadering tot gebeure nie voldoende is om verandering te konseptualiseer en gemeenskapsproesse te verstaan nie.

Die navorser het geleer om patrone te identifiseer en verskeie ordes van patrone raak te sien, 'n konsep te vorm van prosesse te midde van verskeie ordes van verbale en nie-verbale kommunikasie en het self verskeie ordes van leer ondergaan. Tydens die navorsing het daar 'n verskuiwing in die navorser se denkpatrone begin ontwikkel, vanaf liniel na sirkulêr, vanaf interverbandhoudend tot hoër-orde hiërargiese patrone. 'n Wêreld van nuwe denkpatrone het vir die navorser oopgegaan. Maar die navorser het ook groter realisme ontwikkel.

Waar dit tevore so maklik gelyk het om mense en gemeenskappe te help ontwikkel en alles moontlik gelyk het, het die maak-of-breek-houding plek gemaak vir groter realisme en respek vir die kompleksiteit van die mens en die gemeenskap. Ontwikkeling kan gesien word as 'n geleidelike proses wat deur verskeie prosesse vanuit die gemeenskap ontvou. Dit was vir die navorser 'n ervaring van "once my world was flat, and I knew...now it is round and I wonder..." (aangepas uit Newton & Caple, 1985). Die ervaring kan moontlik in verband gebring word met Bateson se beskrywing van 'n derde-orde leerervaring (Paragraaf 2.2.4.3.2), waarin verandering in lewensuitkyk, denkraamwerk en epistemologie beskryf word.

Uit hierdie leerervaring het dit vir die navorser duidelik geword dat die sisteemteorie 'n gepaste epistemologiese raamwerk kan gee vir die konseptualisering van gemeenskapsproesse en –intervensies. Die sisteemteorie voorsien 'n raamwerk waarvolgens die navorser komplekse prosesse kan verstaan en met mekaar in verband kan bring. Die rol van die navorser en die rekursiewe leer- en ontwikkelingsproesse tussen die navorser en die gemeenskap word ook in hierdie raamwerk verreken. Die proses waarvolgens die navorser die gemeenskap leer ken en patrone in die gemeenskap raaksien, dra ook by tot die ontwikkeling van die navorser wat weer leerproesse in die gemeenskap fasiliteer. Wat ook uit hierdie navorsing blyk, is dat die komplekse interaksie tussen die verskeie vlakke van logiese tipering van verandering, leer en intervensie en die vlakke van organisasie in sisteme met mekaar verband hou. Op elke vlak van organisasie van die sisteem (Figuur 7.1) vind verskillende vlakke van leer en verandering plaas wat deur die waarneming van die navorser georden kan word in hoër-orde hiërargieë wat kan bydra tot die verstaan van gemeenskappe en waarvolgens intervensies gekonseptualiseer kan word. In Bateson (2000) se konseptualisering van gemeenskapsintervensies dui hy aan dat intervensies nie gedoen kan word in die vorm van sosiale ingenieurswese waarin mense verskuif en gemanipuleer word om 'n bepaalde doel te bereik nie. Bateson (2000, p. 160) skryf die volgende:

“Before we apply social science to our own national affairs, we must re-examine and change our habits of thought on the subject of means and ends. ... if we go on defining ends as separate from means and apply the social sciences as crudely instrumental means, using the recipes of science to manipulate people, we shall arrive at a totalitarian rather than a democratic system of life.”

In gemeenskapsintervensies is dit belangrik om in ag te neem dat daar met mense gewerk word en dat mense deur die proses van sosiale verandering leer en dat hierdie leerproses uiteindelik bydra tot die eindproduk van die intervensie. Bateson (2000, p. 163) stel dit soos volg: "They ignore the fact that in social manipulation, the tools are not hammers and screwdrivers. But in social manipulation our tools are people, and people learn."

Die bewustheid van die navorser as deel van die sisteem wat gereguleer word deur terugvoersiklusse en die erkenning van die outonomie van die sisteem dra daartoe by dat gemeenskapsintervensies op demokratiese wyse bedryf kan word wat ontwikkeling vanuit die gemeenskap moontlik maak. Hierin word Berman (1996,

p. 39) se kritiek teen die sisteemteorie as “the ultimate instrument to shape society into a megamachine”, juis teengespreek.

Die sisteemteorie is egter nie die allerantwoord nie en het nie antwoorde op alle vraagstukke soos magsverhoudings, individuele verskille en etiese vraagstukke nie (Berman, 1996). In die gemeenskapsielkunde kan die sisteemteorie egter bydra tot die konseptualisering van 'n wye spektrum prosesse en kan dit die konseptuele leemte vul wat deur die jare in die literatuur aangedui is (Cowen & Gesten, 1980; Levine & Perkins, 1997; Rappaport, 1987). Die sisteemteorie is egter een van die epistemologiese raamwerke wat in die gemeenskapsielkunde gebruik kan word. Daar kan ook verskeie ander raamwerke wees waarvolgens gemeenskapsvraagstukke gekonseptualiseer kan word en gemeenskaps-intervensies kan voortvloei.

#### 7.4.4.2 Metodologiese bydrae

In hierdie navorsing is die gebruik van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes geïntegreer binne 'n sisteemteoretiese verwysingsraamwerk. In die bestudering van gemeenskapsprosesse is dit die doel om patrone van interaksie te identifiseer. In hierdie navorsing word aangedui dat daar verskeie navorsingsmetodes is wat gebruik kan word in die bestudering van die patrone van gemeenskapsprosesse. Sommige patrone kan bestudeer word deur waarneming en die beskrywing van mense se ervaring en betekenisgewing. Hierdie metode is veral bruikbaar met individue en klein groepe deelnemers (kwalitatiewe metodes). Ander patrone kan bestudeer word deur die meting van veranderlikes en die identifisering van algemene patrone uit groot groepe mense se data deur die statistiese ontleding daarvan (kwantitatiewe metodes). Die metode van data-insameling pas dus aan by die vlak van ontleding. Deur verskeie metodes van data-insameling aanvullend tot mekaar te gebruik kan verskillende perspektiewe op 'n verskeidenheid gemeenskapsprosesse geïntegreer word waaruit 'n geheel gekonstrueer kan word. 'n Meervoudige beskrywing word in hierdie navorsing gebruik deur die impak van die program uit die oogpunt van die verskillende rolspelers te bestudeer en verskillende data-insamelingsmetodes te gebruik en dit saam te voeg tot 'n groter geheel, waaruit patrone in die geheelbeeld na vore kan kom. Bateson (1979) se klassifikasie van logiese tipering word gebruik in die interpretasie van die data om patrone van die patrone te identifiseer en daardeur word die metodologiese en die teoretiese verwysingsraamwerke geïntegreer.

#### 7.5 SLOT

In die bestudering van die voorkoming van MIV/VIGS kan daar opgemerk word dat die gedragpatrone, betekenisgewing en prosesse wat verandering in hoë risikogedrag teëwerk, nie noemenswaardig oor die periode van twee dekades sedert die bekendwording van die virus in die Suid-Afrikaanse samelewing.



verander het nie. Daar is min aanduidings dat die groot aantal intervensiestrategieë wat reeds geïmplementeer is, sukses behaal het om die verspreiding van MIV/VIGS te voorkom. Dit wil voorkom dat die bestaande intervensies as terugvoeringsprosesse nie 'n proses van selfregulering in die gemeenskap gefasiliteer het nie. Daar kan verskeie redes wees vir die gebrek aan sukses om die epidemie te voorkom. Uit hierdie navorsing blyk dat daar 'n aantal redes kan wees:

- Intervensies as terugvoeringsprosesse kan sodanig geïmplementeer word dat dit gepaard gaan met meta-boodskappe wat daartoe bydra dat ander betekenis aan die terugvoering geheg word as wat die intensie was.
- Die konteks en prosesse in die gemeenskap waar die intervensie geïmplementeer word, word nie altyd in ag geneem in die intervensies nie. Die sosio-politiese situasie in die land en die interne prosesse in die gemeenskap soos geslagsverhoudings, armoede, geweld, die oorlewingstryd - wat op 'n basiese oorlewingsvlak is - is moontlik 'n groter prioriteit in die gemeenskap as die MIV/VIGS-beskermende boodskappe en dra by daartoe dat die terugvoer nie selfreguleringsprosesse fasiliteer nie.
- Die vlak van die intervensie is moontlik nie gepas vir die aard van die verandering wat in die gemeenskap nodig is om verandering in lewenstyl te fasiliteer nie. Baie van die intervensies fokus steeds op bewusmaking en die oordra van inligting, terwyl die onderliggende reëls vir risikogedrag hoër-orde prosesse is. Hoër-orde intervensiestrategieë gerig op waardes, sosiale betekenisgewing en gemeenskapsvraagstukke is nodig om die nodige verandering te fasiliteer.
- Selfregulering is 'n eienskap van goed funksionerende gemeenskappe (Paragraaf 2.2.4.1). In die lig van die lang geskiedenis van ontmagtiging van groot dele van die Suid-Afrikaanse gemeenskap en die groeiende psigo-sosiale probleme soos misdaad en dwelmgebruik kan hierdie gemeenskap moontlik nie as goed-funksionerend beskou word nie. Die mediese professie reageer op vooruit-voer en probeer die regering as beheerende sisteem aktiveer. Die regering stel intervensies voor en probeer dit in die gemeenskap implementeer. Dit wil egter voorkom dat die gemeenskap nog nie voldoende met self-reguleringsprosesse op die intervensies reageer nie en dat die kapasiteit vir verandering in die gemeenskap beperk is.

Uit die huidige puntuasie van die MIV/VIGS-epidemie kan hierdie epidemie as ramspoedig gesien word vir byna elke sektor van die gemeenskap en is die intervensies tot dusver nog onsuksesvol om hierdie ramp te voorkom. Self-regulering word egter as 'n sentrale eienskap van 'n gemeenskap as sisteem beskou en verandering is 'n proses wat met tyd ontvou. Die navorsers sien moontlik nou net ten dele, want die konsepte van wetenskaplike kennis gee net 'n benaderde beskrywing van die realiteit. Die vraag kan gevra word of die positiewe terugvoersiklusse wat tans sigbaar is in die eskalering van die epidemie, nie moontlik deel kan wees van 'n groter negatiewe terugvoersiklus waarin die balans in die gemeenskap, moontlik in terme van bevolkingsgetalle, herstel word nie. Dit kan moontlik 'n rede wees hoekom soveel intervensies so 'n klein impak op die natuurlike selfreguleringsprosesse in die gemeenskap het.



## BRONNELYS

Abdool Karim, Q. (1998). Women and AIDS, the imperative for a gendered prognosis and preventive policy. *Agenda*, **39**, 15-25.

Abdool Karim, S.S., Abdool Karim, Q., Preston-White, E. & Sankar, N. (1992). Reasons for lack of condom use among high school students. *South African Medical Journal*, **82**, 107-110.

Ahmed, R. & Pretorius-Heuchert, J.W. (2001). Notions of social change in community psychology: Issues and challenges. In M. Seedat, N Duncan & S. Lazarus (Eds.). *Theory, method and practice in Community Psychology, South African and other perspectives* (pp. 63-81). Cape Town: Oxford Press.

Akerlund, K.M. (2000). Prevention program sustainability: The state's perspective. *Journal of Community Psychology*, **28(3)**, 353-362.

Alant, E. (1995). Action research: an exploratory discussion. *Monograph*, **1**, 8-14.

Albee, G.W. (1965). Manpower needs for mental health and the role of psychology. *The Canadian Psychologist*, **6(1)**, 82-92.

Albee, G.W. & Gullotta, T.P. (1997). *Primary prevention works*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Allensworth, D.D. (1993). Health education: State of the art. *Journal of School Health*, **63**, 14-20.

Appelbaum, K. (1995). *Community psychology as social science: Towards an ecosystemic alternative*. Unpublished Master's dissertation. Pretoria: University of South Africa.

Backer, T.E. (2000). The failure of success: Challenges of disseminating effective substance abuse prevention programs. *Journal of Community Psychology*, **28(3)**, 363-373.

Baker, T.L. (1994). *Doing social research (second edition)*. New York: McGraw-Hill.

Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. In: V.M. Mays, G.W. Albee & S.F. Schneider (Eds.), *Primary prevention of AIDS, psychological approaches: Primary Prevention of Psychopathology Vol. XIII* (pp. 128-141). Newbury Park: Sage.

Bandura, A. (1992). A social cognitive approach to the exercise of control over AIDS infection. In R.J. DiClemente (Ed.), *Adolescents and AIDS, a generation in jeopardy* (pp. 89-116). Newbury Park: Sage.

Banyard, V.L. & Miller, K.E. (1998). The powerful potential of qualitative research for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, **26(4)**, 485-505.

- Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. New York: E.P. Dutton.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind, second edition*. New York: Ballantine.
- Beeld (2000a). Onnies nie meer herontploo. *Beeld* 11/2/2000, p.1.
- Beeld, (2000b). Tot 10 000 leerkragte sal trekpas kry. *Beeld*, Woensdag 19/4/2000, p.2.
- Beeld (2000c). *Statistieke wys HIV/VIGS plat af*. *Beeld* 19/4/2000, p.4.
- Beeld (2000d). *Wêreldbank gaan meer geld aan VIGS bestee*. *Beeld*, 19/4/2000, p.4.
- Berard, R.M.F., Pringle, E.F. & Ahmed, N. (1997). A preliminary investigation of high-school counseling resources on the Cape Peninsula. *Adolescence*, **32(126)**, 373-379.
- Berman, M. (1996). The shadow side of systems theory. *Journal of Humanistic Psychology*, **36(1)**, 28-54.
- Berman, P. & Mc Laughlin, M.W. (1978). *Federal programs supporting educational change, Vol VIII: Implementing and sustaining innovations*. Santa Monica CA: Rand Corporation.
- Beyond Awareness Campaign (1997/1998). *Health Systems Trust Update*, **30**, 16.
- Bhana, A. (1999). Participatory action research: a practical guide for realistic radicals. In: M. Terre Blance & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice, applied methods for social sciences* (pp. 227-238). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Blocher, D.H. (1987). *The professional counselor*. New York: MacMillan.
- Bloom, B.L. (1972). Mental health program evaluation. In S.E. Golann & C. Eisdorfer (Eds.), *Handbook of Community Mental health* (pp. 819-842). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bloom, B.L. (1979). Prevention of mental disorders: Recent advances in theory and practice. *Community Mental Health Journal*, **16**, 179-191.
- Booyse, J. & Swanepoel, C. (1999). Die impak van onderwysverandering op die arbeidslewe van die Suid-Afrikaanse onderwysers. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, **19(3)**, 214-221.
- Botvin, G.J. (1995). Drug abuse prevention in school settings. In G.J. Botvin, S. Schinke & M.A. Orlandi (Eds.), *Drug abuse prevention with multiethnic youth* (pp. 169-191). Thousand Oaks: Sage.

Botvin, G.J., Baker, E., Botvin, E.M., Filazzola, A.D. & Millman, R.B. (1984). Alcohol abuse prevention through the development of personal and social competence: A pilot study. *Journal of Studies on Alcohol*, **45**, 550-552.

Botvin, G.J. & Tortu, S. (1988). Preventing adolescent substance abuse through life skills training. In: R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion & J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp.98-110). Washington DC: American Psychological Association.

Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E.M. & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, **273**, 1106-1112.

Boult, B.E. & Cunningham, P.W. (1992). Black teenage pregnancy: An African perspective. *International Journal of Adolescence and Youth*, **3**, 303-309.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Brownell, A.J.J., Craig, B.J., de Haas, J.E., Harris, B.H. & Htshangase, S.M. (1996). *Life skills, personal and interpersonal development*. Pretoria: Kagiso.

Calder, J. (1994). *Programme evaluation and quality, a comprehensive guide to setting up an evaluation system*. London: Kogan Page.

Calhoun, E.F. (1994) *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria (Virginia): ASCD publications.

Campbell, C. & Williams, B. (1998). Evaluating HIV-prevention programmes: Conceptual challenges. *Psychology in Society*, **24**, 57-68.

Capaldi, D.M., Chamberlain, P., Fetrow, R.A. & Wilson, J.E. (1997). Conducting ecologically valid prevention research: Recruiting and retaining a "whole village" in multimethod, multiagent studies. *American Journal of Community Psychology*, **25**(4), 471-492.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.

Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health*. New York: Behavioral Publications.

Capra, F. (1997). *The Web of Life, a new synthesis of mind and matter*. London: Flamingo.

- Carkhuff, R.R. (1969). *Helping and human relations: A primer for lay and professional helpers, Vol 1: Selection and training*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Carkhuff, R.R. & Berenson, B.G. (1976). *Teaching as treatment (second edition)*. Massachusetts: Human Resource Development.
- Carl, A.E. & Hattingh, C.R. (1999). Die beskrywing van 'n funksioneel-konseptuele model vir effektiewe kurrikulumdisseminasie en -implementering. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, **19(3)**, 155-165.
- Catalano, R. & Dooley, D. (1980). Economic change in primary prevention. In R.H. Price, R.F. Ketterer, B.C. Bader & J. Monahan (Eds.), *Prevention in mental health: Research, policy and practice*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Catania, J.A., Gibson, D.R., Chitwood, D.D. & Coats, T.J. (1990). Methodological problems in AIDS behavioural research: influences on measurement error and participation bias in studies of sexual behavior. *Psychological Bulletin*, **108(3)**, 339-362.
- Cawley, R. (1989). From the participants' viewpoint: A basic model of the community development process. *Journal of the Community Development Society*, **20(2)**, 101-111.
- Center for Disease Control (1988). Guidelines for effective school health education to prevent the spread of AIDS. *Journal of School Health*, **58(4)**, 142-148.
- Cilliers, C.D. (1989). The role of the school in the Republic of South Africa in the prevention of AIDS - a situation analysis. *South African Journal of Education*, **9(1)**, 1-6.
- Cleaver, G. & Visser, M. (1996). A needs assessment in a school community: Relevance for psychologists. *Social work practitioner-researcher*, **9(1)**, 51-65.
- Collins, R.L. (1995). Issues of the ethnicity in research on the prevention of substance abuse. In: G.J. Botvin, S. Schinke & M.A. Orlandi. *Drug abuse prevention with multiethnic youth* (pp. 28-45). Thousand Oaks: Sage.
- Cook, T.D., Leviton, L.C. & Shadish, W.R. (1985). Program evaluation. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology, Volume I: Theory and method (third edition)* (pp. 699-777). New York: Random House.
- Cowen, E.L. (1973). Social and community interventions. *Annual Review of Psychology*, **24**, 423-472.
- Cowen, E.L. (1985). Person-centered approaches to primary prevention in mental health: Situation-focused and competence-enhancement. *American Journal of Community Psychology*, **13**, 31-48.
- Cowen, E.L. (1996). The ontogenesis of primary prevention: Lengthy strides and stubbed toes. *American Journal of Community Psychology*, **24(2)**, 235-249.

Cowen, E.L. (1997). The coming of age of primary prevention: Comments on Durlak and Wells's meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, **25**(2), 153-167.

Cowen, E.L. (2000). Now that we all know that primary prevention in mental health is great, what is it? *Journal of Community Psychology*, **28**(1), 5-16.

Cowen, E.L. & Gesten, E.L. (1980). Evaluating community programs, tough and tender perspectives. In: M.S. Gibbs, J.R. Lachenmeyer, & J. Sigal (Eds.), *Community psychology, theoretical and empirical approaches* (pp. 363-393). New York: Gardner Press.

Cowen, E.L., Hightower, A.D., Johnson, D.B., Sarno, M. & Weissberg, R.P. (1989). State-level dissemination of a program for early detection and prevention of school maladjustment. *Professional Psychology: Research and Practice*, **20**(5), 309-314.

Cowen, E.L., Hightower, A.D., Pedro-Carroll, J.L., Work, W.C. & Wyman, P.A. (1996). *School based prevention for at-risk children: The Primary Mental Health Project*. Washington DC: American Psychological Association.

Coyle, S.L., Boruch, R.F. & Turner, C.F. (Eds.), (1991). *Evaluating AIDS prevention programs, expanded edition*. Panel on the Evaluation of AIDS interventions of the National Research Council. Washington DC: National Academy Press.

Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cronin, M.E. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, **29**(1), 53-68.

Cronin, M.E. & Patton, J.R. (1993). *Life skills instruction for all students with special needs, a practical guide for integrating real-life content into the curriculum*. Austin (Texas): Pro-ed.

Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, **70**(5), 341-344.

Dalrymple, L. & Du Toit, M.K. (1993). The evaluation of a drama approach to AIDS Education. *Educational Psychology*, **13**(2), 147-154.

Danish, S.J. (1996). Interventions for enhancing adolescents' life skills. *The Humanistic Psychologist*, **24**(3), 365-381.

Darden, C.A., Gazda, G.M. & Ginter, E.J. (1996). Life skills and mental health counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, **18**(2), 134-141.

- Davidoff, S. (1997). School organization development in a changing political environment. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research: A casebook for educational reform* (pp. 100-111). London: The Falmer Press.
- De Jong, T. (1996). The educational psychologist and school organization development in the reconstruction of education in South Africa: issues and challenges. *South African Journal of Psychology*, 26(2), 114-119.
- Decosas, J. (1998/99). Preventing HIV transmission through social policy. *AIDS Analysis Africa*, 9(4), 1-3.
- Dell, P.F. (1985). Understanding Bateson and Maturana: Toward a biological foundation for the social sciences. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11, 1-20.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park (CA): Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). Introduction, entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage.
- Department of Education and Culture (1990). *Care for our youth 2000*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (1996). *South African Schools Act*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education (1997). *Quality Education for all, overcoming barriers to learning and development*. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training and National Committee on Education Support Services. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education (1998a). *Notice of intention to determine national policy on HIV/AIDS for learners in public schools in terms of the National Education Policy Act, Notice of 1998*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education (1998b). *Circular letter: The selection of teachers for life skills training*. Pretoria: Gauteng Department of Education District Office.
- Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling (1992). *The First AIDS Kit, the AIDS and lifestyle education programme*. Pretoria: VIGS-eenheid, Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling.
- Department of Health (1998a). AIDS in the world. Retrieved from the World Wide Web updated in 1998: <http://www.health.gov.za/hiv-aids/wdata.htm>
- Department of Health (1998b). *Guidelines for developing a workplace policy and programme on HIV/AIDS and STDs*. Pretoria: Department of Health.



Department of Health (1999). *Summary Report: 1998 national HIV sero-prevalence survey of women attending public antenatal clinics in South Africa*. Pretoria: Department of Health, Directorate Health Systems Research and Epidemiology.

Department of Health (2000a). *Summary report: National HIV Sero-prevalence survey of women attending public antenatal clinics in South Africa, 1999*. Pretoria: Department of Health, Directorate Health Systems Research and Epidemiology.

Department of Health (2000b). *HIV/AIDS/STD strategic plan for South Africa 2000-2005*. Pretoria: Department of Health.

DiClemente, R.J. (1992). *Adolescents and AIDS, a generation in jeopardy*. Newbury Park: Sage.

Dougherty, A.M. (1995). *Consultation: Practice and perspectives in school and community settings* (second edition). Pacific Grove: Brooks/Cole.

Drug Advisory Board (1994). *Working conference on the prevention of alcohol and other drug abuse amongst the youth in the context of the Reconstruction and Development Programme* on 1 and 2 November 1994 at the ABSA Conference Centre, Montana Park, Pretoria. Pretoria: Department of Welfare.

Drugs & Crime Brief (2000). United Nations Office for Drug Control and Crime Prevention to study links between drug use and HIV in South Africa, *Drugs & Crime Brief*, 1(2), 9.

Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University press.

Dryfoos, J.G. (1993). Preventing substance use: Rethinking strategies. *American Journal of Public Health*, 83, 793-795.

Duffy, K.G. & Wong, F.Y. (1996). *Community psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage.

Durlak, J.A. (1998). Primary prevention programs for children and adolescents are effective. *Journal of Mental Health*, 7, 463-469.

Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1997a). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152.

Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1997b). Primary prevention mental health programs: The future is exciting. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 233-243.

- Durrheim, K. (1999). Quantitative analysis. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice, applied methods for the social sciences* (pp. 96-122). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Ebersohn, L. & Jacobs, L.J. (2000). *A theoretical framework for life skills training in educational guidance and counselling*. Presentation at the First International Conference on Educational Psychology: Creative Rescue, counselling and assistance for the children in our country. Pretoria: University of South Africa, 14-16 August.
- Edwards, R.W., Jumper-Thurman, P., Plested, B.A., Oetting, E.R. & Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of Community Psychology*, **28**(3), 291-307.
- Efran, J. & Lukens, M.D. (1985). The world according to Humberto Maturana. *The Family Therapy Networker*, **9**, 72-75.
- Elias, M.J. (1987). Establishing enduring prevention programs: Advancing the legacy of Swampscott. *American Journal of Community Psychology*, **15**(5), 539-553.
- Elias, M.J. (1993). *Social decisionmaking and life skills*. Maryland: Aspen.
- Evans, R.I. (1976). Smoking in children: Developing a social psychological strategy of deterrence. *Preventive Medicine*, **5**, 122-127.
- Evian, C. (1992). AIDS and the cycle of poverty. *AIDS Scan*, **4**(4), 3.
- Evian, C.R., Ijsselmuiden, C.B., Padayachee, G.N. & Hurwitz, H.S. (1990). Qualitative evaluation of an AIDS health education poster. *South African Medical Journal*, **78**(3), 517-519.
- Fairweather, G.W. (1979). Experimental development and dissemination of an alternative to psychiatric hospitalization: Scientific methods for social change. In R. Munoz, L. Snowden & J. Kelly (Eds.), *Social and psychological research in community settings* (pp. 305-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fals-Borda, O. & Rhaman, M.A. (Eds.), (1991). *Action and knowledge: breaking the monopoly with participatory action research*. New York: Apex Press.
- Felner, R.D., Jason, L.A., Moritsugu, J.N. & Faber, S.S. (Eds.). (1983). *Preventive psychology: Theory, research and practice*. New York: Pergamon.
- Fetterman, D.M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation practice*, **15**(1), 1-15.
- Fetterman D., Wandersman, A. & Kaftarian, S. (Eds.). (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks: Sage.

Fiedeldey, A.C. (1991). *Experiencing nature on hiking trails: A psychological study*. Doctoral dissertation. Pretoria: University of Pretoria.

Fiedeldey, A.C. (1995). Qualitative research methods: A systems theoretical application. *Advances in Systems Science and Application*, Inaugural issue, 160-167.

Fiedeldey, A.C., Craffert, L., Fiedeldey-Van Dijk, C., Marais, J.L., Van Staden, F.J. & Willers, V. (1998). *Human values, attitudes and perceptions of the environment: The South African PAGEC study*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Fishbein, M. & Middlestadt, S.E. (1989). Using the theory of reasoned action as a framework for understanding and changing AIDS-related behaviors. In: V.M. Mays, G.W. Albee & S.F. Schneider (Eds.), *Primary prevention of AIDS, psychological approaches: Primary Prevention of Psychopathology Vol. XIII*. (pp. 93-110). Newbury Park: Sage.

Fisher, J.D., Misovich, S.J. & Fisher, W.A. (1992). Impact of perceived social norms on adolescents' AIDS-risk behavior and prevention. In R.J. DiClemente (Ed.), *Adolescents and AIDS, a generation in jeopardy* (pp.117-136). Newbury Park: Sage.

Flisher, A.J. (1998). Guiding aspirations of epidemiological research in adolescent risk behaviour in the Department of Psychiatry, University of Cape Town. *Southern African Journal of Child and Adolescent mental health*, **10**, 140-154.

Flisher, A.J., Roberts, M.M. & Blynnaut, R.J. (1992). Youth attending Cape Peninsula day hospitals, sexual behaviour and missed opportunities for contraception counselling. *South African Medical Journal*, **82**, 104-106.

Flisher, A.J., Ziervogel, C.F., Chalton, D.O., Leger, P.H. & Robertson, B.A. (1993a). Risk-taking behaviour of Cape Peninsula high-school students: Part IV Alcohol use. *South African Medical Journal*, **83**, 483-485.

Flisher, A.J., Ziervogel, C.F., Chalton, D.O., Leger, P.H. & Robertson, B.A. (1993b). Risk-taking behaviour of Cape Peninsula high-school students: Part VIII Sexual behaviour. *South African Medical Journal*, **83**, 495-497.

Flisher, A.J. & Chalton, D.O. (1995). High-school dropouts in a working-class South African community: selected characteristics and risk-taking behaviour. *Journal of Adolescence*, **18**, 105-121.

Flisher, A.J. & Reddy, P. (1995). Towards health-promoting schools in South Africa. *South African Medical Journal*, **85**(7), 629-630.

Flisher, A.J., Ziervogel, C.F., Chalton, D.O., Leger, P.H. & Robertson, B.A. (1996). Risk-taking behaviour of Cape Peninsula high-school students: Part IX. Evidence for a syndrome of adolescent risk behaviour. *South African Medical Journal*, **86**, 1090-1093.

- Floyd, K., Reid, A., Wilkinson, D. & Gilks, C. (2000). *The economic impact of the HIV/AIDS epidemic on the health sector in rural South Africa*. Paper at the XIII International AIDS Conference, Durban, 9-14 July.
- Ford, D.H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ford, D.H. & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park: Sage.
- Frankel, S. (Ed). (1992). *The community health worker, effective programmes for developing countries*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. Hammondsworth: Penguin.
- Fuks, S.I. (1998). Systems theory perspective and community psychology. *Journal of Community Psychology*, **26(3)**, 243-252.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change (second edition)*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful school improvement, the implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Gabriel, R.M. (2000). Methodological challenges in evaluating community partnerships and coalitions: Still crazy after all these years. *Journal of Community Psychology*, **28(3)**, 339-352.
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Gillies, P., Tolley, K. & Wolstenholme, J. (1996). Is AIDS a disease of poverty? *AIDS Care*, **8(3)**, 351-363.
- Goodman, R.M. (2000). Bridging the gap in effective program implementation: From concept to application. *Journal of Community Psychology*, **28(3)**, 309-321.
- Greene, J.C. (1994). Qualitative program evaluation. Practice and promise. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 530-544). Thousand Oaks: Sage.
- Green, L.W., Kreuter, M.W., Deeds, S.G. & Partridge, K.B. (1980). *Health Education Planning: A diagnostic approach*. California: Mayfield.
- Greer, G. (1997). Township youth spreading AIDS: A shocking report. *Positive Outlook*, **4(3)**, 18-19.

Grossman, F.K. & Quinlan, D. (1972). Mental health consultation to community settings: A case study of a failure to achieve goals. In S.E. Golann & C. Eisdorfer (Eds.), *Handbook of Community Mental Health* (pp. 617-640). New York: Appleton-Century-Crofts.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park (CA): Sage.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.

Haasbroek, C.P. (1994). *'n Ondersoek na die invloed van die ouer-kind verhouding op die emosionele en outonomie behoeftes van 'n groep adolessente*. Ongepubliseerde Magister verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Haladyna, T., Olsen, R. & Shaughnessy, J. (1982). Relations of student, teacher and learning environment variables to attitudes towards science. *Science Education*, **66**, 671-687.

Hamburg, B.A. (1990). *Life skills training: Preventive interventions for young adolescents*. Report of the life skills training working group Carnegie Council on Adolescent Development. Washington: Carnegie Corporation.

Hanson, B.G. (1995). *General systems theory beginning with wholes*. Toronto: Taylor & Francis.

Hattie, J.A., Sharpley, C.F. & Rogers, H.J. (1984). Comparative effectiveness of professional and paraprofessional helpers. *Psychological Bulletin*, **95**, 534-541.

Heller, K. (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology*, **17**, 1-15.

Heller, K., Price, R.H., Reinharz, S., Riger, S., Wandersman, A. & D'Aunno, T.A. (1984). *Psychology and community change, challenges of the future (second edition)*. Pacific Grove (CA): Brooks/Cole.

Heystek, J. & Louw, E.M. (1999). Parental participation in school activities - is it sufficient? *South African Journal of Education*, **19(1)**, 21-27.

Hickson, J. & Kriegler, S. (1991). Childshock: The effects of apartheid on the mental health of South African children. *International Journal of the Advancement of Counselling*, **14**, 141-154.

Hickson, J. & Mokhobo, D. (1992). Combatting AIDS in Africa: Cultural barriers to effective prevention and treatment. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, **20**, 11-22.

Hobfoll, S.E. (1998). Ecology, community and AIDS prevention. *American Journal of Community Psychology*, **26(1)**, 133-144.

- Hodgkinson, C.A. & Maree, J.G. (1998). Action research: some guidelines for first-time researchers in education. *Journal of Education and Training*, 19(2), 51-65.
- Hollingsworth, S., Noffke, S.E., Walker, M. & Winter, R. (1997). Epilogue: What have we learned from these cases on action research and educational reform? In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research: A casebook for educational reform* (pp. 312-317). London: The Falmer Press.
- Hopson, B. & Scally, M. (1980). *Lifeskills teaching programme no.1*. Leeds: Lifeskills Associates.
- Hopson, B. & Scally, M. (1981). *Lifeskills teaching programme no 2*. London: McGraw-Hill.
- Hopson, B. & Scally, M. (1986). *Lifeskills teaching programmes no.3*. Leeds: Lifeskills Associates.
- House, E.R. (1994). Integrating the qualitative and quantitative. In C.S. Reichardt & S.F. Rallis (Eds.), *The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives (New directions for program evaluation, No. 61)* (pp. 13-22). San Francisco: Jossey Bass.
- Huberman, M. & Miles, M. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum.
- Humphreys, K. & Rappaport, J. (1994). Researching self-help/mutual aid groups and organizations: Many roads, one journey. *Applied and Preventive Psychology*, 3, 217-231.
- Hunter, D.J. & Chen, L.C. (1992). The impact of AIDS and AIDS education, in the context of health problems of the developing world. In: J. Sepulveda, H. Fineberg & J. Mann (Eds.), *AIDS prevention through education: A world view* (pp. 323-342). New York: Oxford University Press.
- Institute of Medicine Report (1994). *Reducing risks for mental disorders: Summary*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ivey, A.E. (1976). Counseling psychology, the psychoeducator model and the future. *The Counseling Psychologist*, 6, 72-75.
- Ivey, A.E. & Authier, J. (1978). *Microcounseling, innovations in interviewing, counseling, psychotherapy and psycho-education (second edition)*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Jacobs, C.D., Olivier, L. & Gumede, D.M. (1992). *Lewensvaardighede en -kundighede*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Jameson, C.P. & Glover, P.H. (1993). AIDS education in schools - awareness, attitudes and opinions among educators, theology students and health professionals. *South African Medical Journal*, 83(9), 675-679.



- Jason, L.A. (1991). Participating in social change: A fundamental value for our discipline. *American Journal of Community Psychology*, **19**, 1-15.
- Jason, L.A. (1998). Tobacco, drug and HIV prevention media interventions. *American Journal of Community Psychology*, **26**(2), 151-186.
- Jeevanantham, L.S. (1999). Towards 2005: proposals for curriculum change. *South African Journal of Education*, **19**(1), 49-54.
- Johnson, C.A., Pentz, M.A., Weber, M.D., Dwyer, J.H., Baer, N., MacKinnin, D.P., Hansen, W.B. & Flay, B.R. (1990). Relative effectiveness of comprehensive community programming for drug abuse prevention with high-risk and low-risk adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **58**, 447-456.
- Jordaan, J.J. (1988). Kry prioriteite reg vir gehalte onderwys. *UNISA Alumnus*, **10**, 8-10.
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation, a methodology for human studies*. California: Sage.
- Kaftarian, S.J. & Wandersman, A. (2000). Bridging the gap between research and practice in community-based substance abuse prevention. *Journal of Community Psychology*, **28**(3), 237-240.
- Kagan, S. (1989). *Cooperative learning resources for teachers*. Riverside: University of California.
- Kanjee, A. (1999). Assessment Research. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice, applied methods for the social sciences* (pp. 287-306). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Keeney, B.P. (1983). *Aesthetics of change*. New York: Guilford Press.
- Kelly, J.G. (1966). Ecological constraints on mental health services. *American Psychologist*, **21**, 535-539.
- Kelly, J.A., Murphy, D.A., Sikkema, K.J. & Kalichma, S.C. (1993). Psychological interventions to prevent HIV infection are urgently needed: new priorities for behavioural research in the second decade of AIDS. *American Psychologist*, **48**, 1023-1034.
- Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. (2000). *Foundations of behavioral research (fourth edition)*. Fort Worth: Harcourt College Publishers.
- Keys, C.B. & Frank, S. (1987). Community psychology and the study of organizations: A reciprocal relationship. *American Journal of Community Psychology*, **15**, 239-251.
- King, J.A., Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to access program implementation*. Newbury Park: Sage.

- Kinsman, J. (2000). Reflections on a school-based AIDS education programme in rural Masaka, Uganda. *Southern African AIDS Information Dissemination Service Bulletin News*, 8(1), 13-15.
- Kirby, D. (1992). School-based prevention programs: Design, evaluation and effectiveness. In R.J. DiClemente (Ed.), *Adolescents and AIDS, a generation in jeopardy* (pp. 159-180). Newbury Park: Sage.
- Kirby, D., Short, L., Collins, J., Rugg, D., Kolbe, L., Howard, M., Miller, B., Sonenstein, F. & Zabin, L.S. (1994). School-based programs to reduce sexual risk behaviors: A review of effectiveness. *Public Health Reports*, 109, 339-360.
- Kirby, D., Korpi, M., Barth, R.P. & Cagampang, H.H. (1997). The impact of postponing sexual involvement curriculum among youths in California. *Family Planning Perspectives*, 29, 100-108.
- Klepp, K.I., Ndeki, S.S., Seha, A.M., Hannan, P., Lyimo, B.A., Msuya, M.H., Irema, M.N. & Schreiner, A. (1994). AIDS education for primary school children in Tanzania: An evaluation study. *AIDS*, 8(8), 1157-1162.
- Kola, S., Rapholo, G., Schneider, M. & Everatt, D. (1998). *Life skills - learning beyond the classroom*. Evaluation of the Gauteng Life Skills Project. Johannesburg: Community Agency for Social Enquiry.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: practical guide for applied research (second edition)*. Thousand Oaks: Sage.
- Kuhn, L., Steinberg, M. & Mathews, C. (1994). Participation of the school community in AIDS education: an evaluation of a high school programme in South Africa. *AIDS Care*, 6(2), 161-171.
- Kushlick, A. & Rapholo, G. (1998). *Baseline survey into HIV/AIDS knowledge, attitudes and related life skills*. Researched for the National Life Skills Task Team. Braamfontein: Community Agency for Social Enquiry.
- Kwazulu-Natal Youth Council (1998). Reclaiming their future! *Agenda*, 39, 82-86.
- Lachenicht, L.G. (1993). A sceptical argument concerning the value of a behavioural solution for AIDS. *South African Journal of Psychology*, 23(1), 15-20.
- Lamprey, P. (2000). *Prevention does work!* Keynote address at the XIII International AIDS Conference, Durban, 9-14 July.
- Larson, D. (1984). Giving psychology away: The skills training paradigm. In D. Larson (Ed.), *Teaching psychological skills*. Monterey (CA): Brooks/Cole.
- Larson, D.G. & Cook, R.E. (1985). Life-skills training in education. *Journal of group psychotherapy, psychodrama and sociometry*, 38(1), 11-22.

- Lazarus, S. (1983). *From alienation and estrangement to power and community in South African Black education: A community approach*. Unpublished Master's thesis. Cape Town: University of Cape Town.
- Levine, M. (1998). Prevention and community. *American Journal of Community Psychology*, **26**(2), 189-206.
- Levine, M. & Graziano, A.M. (1972). Intervention programs in elementary schools. In S.E. Golann & C. Eisdorfer (Eds.), *Handbook of Community Mental health* (pp. 541-573). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Levine, M. & Perkins, D.V. (1997). *Principles of community psychology, perspectives and applications (second edition)*. New York: Oxford University Press.
- Levine, R.L., Van Sell, M. & Rubin, B. (1992). System dynamics and the analysis of feedback processes in social and behavioral systems. In: R.L. Levine & H.E. Fitzgerald (Eds.), *Analysis of dynamic psychological systems (Vol 1): Basic approaches to general systems, dynamic systems and cybernetics* (pp. 145-261). New York: Plenum Press.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life: Social planning and action research. *Human Relations*, **1**, 143-153.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E.E. Macoby, T.M. Newcomb & E. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (pp. 330-344). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lindegger, G. (1999). Research methods in clinical research. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice, applied methods for the social sciences* (pp. 251-268). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Lindegger, G. & Wood, G. (1995). The AIDS crisis: review of psychological issues and implementations, with special reference to the South African situation. *South African Journal of Psychology*, **25**(1), 1-11.
- Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, **19**, 325-340.
- Lorion, R.P. (Ed.). (1990). *Protecting the children: Strategies for optimizing emotional and behavioral development*. New York: Haworth Press.
- Louis, K. & Miles, M.B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Louw, C.D., Weitsz, G.H. & Radebe, C.V. (1996). *Life skills: Family and sexuality education*. Pretoria: Kagiso.
- Louw, J. (1998). Programme evaluation: a structured assessment. In J. Mouton, J. Muller, P. Franks & T. Sono (Eds.), *Theory and method in South African human sciences research: Advances and innovations* (pp. 255-268). Pretoria: Human Sciences Research Council.

- Mabeba, M.Z. & Prinsloo, E. (2000). Perceptions of discipline and ensuing discipline problems in secondary education. *South African Journal of Education*, **20**(1), 34-41.
- Macheke, C. & Campbell, C. (1998). Perceptions of HIV/AIDS on a Johannesburg gold mine. *South African Journal of Psychology*, **28**(3), 146-153.
- Maclachlan, M., Namangala, J.J. & Kabambe, S. (1995). Towards AIDS prevention and education at the University of Malawi. *The Central African Journal of Medicine*, **41**(6), 174-178.
- Macleod, C., Masilela, T.C. & Malomane, E. (1998). Feedback of research results: reflections from a community-based mental health programme. *South African Journal of Psychology*, **28**(4), 215-221.
- MacPhail, C. & Campbell, C. (1999). Evaluating HIV/STD interventions in developing countries: Do current indicators do justice to advances in intervention approaches? *South African Journal of Psychology*, **29**(4), 149-165.
- Makola, D.H. (2000). *An exploration into the mental health status of primary school children in Mamelodi*. Unpublished Masters dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
- Mann, P.A. (1978). *Community psychology: Concepts and applications*. New York: Free Press.
- Mannix, D. (1995). *Life skills activities for secondary students with special needs*. New York: The Center for Applied Research in Education.
- Marais, J.L. (1998). Guidance needs of adolescents. *South African Journal of Education*, **18**(3), 144-149.
- Marin, B.V., Tschann, J.M., Gomez, C.A. & Gregorich, S. (1998). Self-efficacy to use condoms in unmarried Latino adults. *American Journal of Community Psychology*, **26**(1), 53-71.
- Marshall, J. (1981). Making sense as a personal process. In: P. Reason & J. Rowan (Eds.), *Human inquiry, a sourcebook of new paradigm research* (pp. 395-399). Chichester: John Wiley.
- Masutha, M.R. & Ackermann, C.J. (1999). Secondary school students' perceptions of their teachers. *South African Journal of Education*, **19**(3), 243-248.
- Mathews, C., Kuhn, L., Metcalf, C.A., Joubert, G. & Cameron, N.A. (1990). Knowledge, attitudes and beliefs about AIDS in township school students in Cape Town. *South African Medical Journal*, **78**(3), 511-516.
- Mathews, C., Everett, K., Binedell, J. & Steinberg, M. (1995). Learning to listen: Formative research in the development of AIDS education for secondary school students. *Social Sciences Medicine*, **12**, 1715-1724.
- Maturana, H. & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition*. Dordrecht(Holland): D.Reidel.

- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *The tree of knowledge*. Boston: Shambhala.
- Mayekiso, T.V. & Twaise, N. (1993). Assessment of parental involvement in imparting sexual knowledge to adolescents. *South African Journal of Psychology*, **23**(1), 21-23.
- McCormick, K. (1989). *Reducing the risk: A school leader's guide to AIDS education*. Washington: National School Boards Association.
- McDaniel, S. & Bielen, P. (1990). *Project self-esteem, a parent involvement program for improving self-esteem and preventing drug and alcohol abuse*. Rolling Hills Estate (CA): Jalmar Press.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. Hong Kong: MacMillan Education.
- Meyer-Weitz, A. & Steyn, M. (1992). *AIDS preventive education and life skills training programme for secondary schools: Development and evaluation*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook (second edition)*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, J.G. & Miller, J.L. (1992). Cybernetics, general systems theory, and living systems theory. In R.L. Levine & H.E. Fitzgerald (Eds.), *Analysis of dynamic psychological systems (Vol 1): Basic approaches to general systems, dynamic systems and cybernetics* (pp. 9-34). New York: Plenum Press.
- Miller, H.G., Turner, C.F. & Moses, L.E. (1991). Methodological issues in AIDS surveys. In S.L. Coyle, R.F. Boruch & C.F. Turner (Eds.), *Evaluating AIDS prevention programs, expanded edition*. Panel on the Evaluation of AIDS interventions of the National Research Council (pp. 207-315). Washington DC: National Academy Press.
- Mogotsi, M. (1997). Knowledge and attitudes of school girls with regard to AIDS and sexual practices. *Health Systems Trust Update*, **27**, 20.
- Monyooe, A. (1992). Sex education in Lesotho. *Mathasedi*, **11**(1), 80-81.
- Moos, R.H. (1973). Conceptualisations of human environments. *American Psychologist*, **28**, 652-665.
- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1987). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Mouton, J. & Muller, J. (1998). Tracking trends in theory and method: Past and future. In J. Mouton, J. Muller, P. Franks & T. Sono (Eds.), *Theory and method in South African human sciences research: Advances and innovations* (pp. 1-18). Pretoria: Human Sciences Research Council.

Mrazek, P.J. & Haggerty, R.J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention*. Washington DC: National Academy Press.

Murrell, S.A. (1973). *Community psychology and social systems, a conceptual framework and intervention guide*. New York: Behavioral Publications.

Mwamwenda, T. (1995). *Educational psychology, an African perspective (second edition)*. Durban: Butterworths.

National Education Policy Investigation (NEPI). (1992). *Support Services, Report of the NEPI Support Services Research Group*. A project of the National Education Co-ordinating Committee. Cape Town: Oxford University Press.

National Education Policy Investigation (NEPI) (1993). *The Framework Report and final summaries*. A project of the National Education Co-ordinating Committee. Cape Town: Oxford University Press.

National Research Foundation (2000). National Research Foundation databasis of research in South Africa retrieved from the World Wide Web: <http://www.nrf.ac.za/nexus>.

Nelson-Jones, R. (1993). *Lifeskills helping, helping others through a systematic people-centered approach*. Pacific Grove: Brook/Cole.

Neuman, L. (1997). *Social research methods, qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.

Newton, F.B. & Caple, R.B. (1985). Once the world was flat: Introduction and overview. *Journal of Counseling and Development*, 64, 163-164.

Niehaus, L. & Myburgh, C.P.H. (1999). Predictors of strategies African school principals use to cope with daily demands. *South African Journal of Education*, 19(1), 9-21.

Noffke, S.E. (1997). Themes and tensions in US action research: Towards historical analysis. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research: A casebook for educational reform* (pp. 2-16). London: The Falmer Press.

O'Connor, W.A. & Lubin, B. (Eds.). (1984). *Ecological approaches to clinical and community psychology*. New York: Wiley.

O'Donnell, J., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Abbott, R.D. & Day, L.E. (1995). Preventing school failure, drug abuse, and delinquency among low-income children: Effects of a long-term prevention project in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 87-100.

O'Grady, M. (2000). *Priorities in AIDS prevention and research*. Presentation at the Third International HIV Prevention Works Symposium, Durban, 8-9 July.



Oakley, A., Fullerton, D. & Holland, J. (1995). Behavioural interventions for HIV/AIDS prevention. *AIDS*, 9(5), 479-486.

Olivier, M.A.J., Greyling, S. & Venter, D.J.L. (1997). Life skills in a changing society, with special reference to the adolescent. *South African Journal of Education*, 17(1), 24-28.

Olivier, M.A.J., Goliath, C.G. & Venter, D.J.L. (1998). Adollesente se persepsies van VIGS-opvoeding en die verband tussen hulle seksuele gedrag en psigososiale faktore. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 18(2), 112-117.

Orford, J. (1992). *Community psychology: Theory and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Ozer, E.J., Weinstein, R.S., Maslach, C. & Siegel, D. (1997). Adolescent AIDS prevention in context: The impact of peer educator qualities and classroom environments on intervention efficacy. *American Journal of Community Psychology*, 25(3), 289-323.

Parker, W., Dalrymple, L. & Durden, E. (1998). *Communicating beyond AIDS awareness, a manual for South Africa*. Commissioned by the HIV/AIDS and STD Directorate of the Department of Health as part of the 1997/98 Beyond Awareness campaign. Pretoria: Department of Health.

Parry, C.D.H. (1998). Prevalence rates of alcohol, tobacco and other drug use among Cape Town students in grades 8 and 11. In: The South African Community Epidemiology Network on Drug abuse. *Monitoring alcohol and drug abuse trends, proceedings of the report back meeting*, 15 October, Pretoria (pp. 60-65). Bellville: Medical Research Council.

Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation, the new century text (third edition)*. Thousand Oaks: Sage.

Pentz, M.A. (1995). Prevention research in multiethnic communities, developing community support and collaboration and adapting research methods. In G.J. Botvin, S. Schinke & M.A. Orlandi (Eds.), *Drug abuse prevention with multiethnic youth* (pp. 193- 214). Thousand Oaks: Sage.

Pentz, M.A. (2000). Institutionalizing community-based prevention through policy change. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 257-270.

Pentz, M.A., Dwyer, J.H., Mac Kinnin, D.P., Flay, B.R., Hansen, W.B., Wang, E.Y.I. & Johnson, A. (1989). A multi-community trial for primary prevention of adolescent drug abuse: Effects on drug use prevalence. *Journal of American Medical Association*, 261(22), 3259-3266.

Perkel, A.K., Strebel, A. & Joubert, G. (1991). The psychology of AIDS transmission: issues for intervention. *South African Journal of Psychology*, 21(3), 148-152.

- Perold, J. J. (2000). *Paradox and pedagogy: The double bind in South African schools*. Unpublished Master's dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
- Pickworth, G.E. (1989). *Life skills training and career development from a career guidance perspective*. Unpublished Master's Dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
- Posavac, E.J. & Carey, R.G. (1989). *Program evaluation*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Potter, C.S. (1996). Four white men and a dog: The implications of the ANC's Draft Policy Framework for Education and Training for the training of evaluators in South Africa. *Journal of Educational Evaluation*, 4, 23-38.
- Potter, C. (1999). Programme evaluation. In M. Terre Blance & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice, applied methods for the social sciences* (pp. 209-226). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Potter, C. & Kruger, J. (2001). Social programme evaluation. In M. Seedat, N. Duncan & S. Lazarus (Eds.), *Theory, method and practice in Community Psychology, South African and other perspective*. (pp. 183-205). Cape Town: Oxford University Press.
- Powell, M.F. (1985). A program of life skills training through interdisciplinary group processes. *Journal of group psychotherapy, psychodrama and sociometry*, 38(1), 23-34.
- Pretorius, H.W., Roos, J.L. & Visser, M.J. (1995). Part II: A proposed strategy for changing high-risk sexual behaviour among students at tertiary institutions – results and recommendations of a qualitative investigation to develop a preventive programme. *CHASA Journal of Comprehensive Health*, 6(2), 86-89.
- Pretorius, J.W.M. (1988). *Opvoeding, samelewing, jeug: 'n Sosiopedagogiese leerboek*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Pretorius-Heuchert, J.W., Ahmed, R. & Seedat, M. (2001). Community psychology: past, present and future. In M. Seedat, N Duncan & S. Lazarus (Eds.). *Theory, method and practice in Community Psychology, South African and other perspectives* (pp.13-32). Cape Town: Oxford Press.
- Price, R.H., Cowen, E.L., Lorion, R.P. & Ramos-McKay, J. (Eds.). (1988). *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners*. Washington DC: American Psychological Association.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos*. New York: Bantam.
- Prilleltensky, I. & Nelson, G. (1997). Community Psychology: Reclaiming social justice. In: D. Fox & I. Prilleltensky (Eds.), *Critical Psychology: An introduction* (pp. 166-184). London: Sage.
- Quest International. (1992). *Skills for adolescence (third edition)*. Granville, Ohio.

- Raijmakers, L.R. & Scholtz, P.E. (1997). The relevance of a needs analysis of life-skills in tertiary students in the current South African milieu. *Journal of Industrial Psychology*, **23**(1), 21-25.
- Rapholo, G., Mulaudzi, J., Monson, J-A., Kola, S. & Segel, K. (1999). *Evaluating the life skills and HIV/AIDS programme, four provincial case studies*. Research done for the National Life skills task team. Braamfontein: Community Agency for Social Enquiry.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, **9**, 1-25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, **15**, 121-148.
- Rappaport, J. (1990). Research methods and the empowerment social agenda. In: P. Tolan, C. Keys, F. Chertok & L. Jason (Eds.), *Researching Community Psychology, issues of theory and methods* (pp. 51-63). Washington DC: American Psychological Association.
- Ratsaka, M.H. & Hirschowitz, R. (1993). Knowledge, attitudes, beliefs and general sexual behaviour patterns/practices amongst inhabitants of high density informal settlements with regard to sexuality and AIDS related issues in Alexandra township. *AIDS Research Feedback session*. Report of the Department of National Health and Population Development, Pretoria.
- Ratsaka, M.H., Hirschowitz, R., Potgieter, M., Shongwe, T. & Scheepers, E. (1996). Evaluation of a comic "Love and AIDS" as an AIDS education medium. *CHASA Journal of Comprehensive Health*, **7**(1), 16-22.
- Reason, P. & Rowan, J. (1981). Issues of validity in new paradigm research. In: P. Reason & J. Rowan (Eds.), *Human inquiry, a sourcebook of new paradigm research* (pp. 239-250). Chichester: John Wiley.
- Reddy, P., Everett, K. & Steinberg, M. (1992). *Appraisal of the AIDS and Lifestyle Education of the Department of National Health and Population Development*. Cape Town: National AIDS Programme, Medical Research Council.
- Reekie, J. (1997). *An evaluation of the efficacy of an AIDS prevention play for high-school students*. Unpublished Master's Dissertation. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Ring-Kurtz, S.E., Sonnichsen, S. & Hoover-Dempsey, K.V. (1995). School-based mental health services for children. In: L. Bickman & D.J. Rog (Eds.), *Children's mental health services, research, policy and evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Robertson, B.A. & Berger, S. (1994). Child psychopathology in South Africa. In A. Dawes & D. Donald (Eds.), *Childhood and Adversity: Psychological Perspective from South African Research*. Cape Town: David Philip.
- Robson, S. & Foster, A. (1989). *Qualitative research in action*. London: Edward Arnold.

- Rocha-Silva, L., de Miranda, S. & Erasmus, R. (1995). *Alcohol/drug use and related matters: Young black South Africans (10-21years)*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Rosenberg, M.L., Tolsma, D.D., Kolbe, L.J., Kroger, F., Cynamon, M.L. & Bowen, G.S. (1992). The role of behavioral sciences and health education in HIV Prevention: Experience at the US Center for disease control. In J. Sepulveda, H. Fineberg & J. Mann (Eds.), *AIDS prevention through education: A world view* (pp. 175-198). New York: Oxford University Press.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenstock, I.M. (1990). The health belief model: Explaining health behaviour through expectations. In K. Glanz, F.M. Lewis & B.K. Rimer (Eds.), *Health behaviour and health education* (pp. 39-59). San Francisco: Jossey Bass.
- Rossi, P.H. & Freeman, H.E. (1985). *Evaluation: A systematic approach (third edition)*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Rossmann, G.B. & Wilson, B.L. (1991). Numbers and words revisited: Being shamelessly eclectic. *Evaluation Review*, 9(5), 627-643.
- Salisbury, D.F. (1996). *Five technologies for educational change*. Englewood Cliffs (NJ): Educational Technology Publications.
- Sanford, N. (1972). Is the concept of prevention necessary or useful? In S.E. Golann & C. Eisdorfer (Eds.), *Handbook of Community Mental health* (pp. 461-471). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. California: Jossey Bass.
- Sarason, S.B. (1991). *The predictable failure of educational reform, can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change."* New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Sarason, S.B. (1997). The public schools: America's achilles heel. *American Journal of Community Psychology*, 25(6), 771-785.
- SAS Institute (1999). *SAS Procedures guide, Version 8*. Cary (NC): SAS Institute.
- Schapink, D., Hema, J. & Mujaya, B. (1997). Youth and HIV/AIDS programmes. In J. Ngiweshemi, T. Boerma, J. Bennett & D. Schapink (Eds.), *HIV prevention and AIDS care in Africa, a district level approach* (pp. 163-184). Amsterdam: Royal Tropical Institute.

- Scheirer, M.A. (1990). The life cycle of an innovation: Adoption versus discontinuation of the fluoride mouth rinse program in schools. *Journal of Health and Social Behavior*, **31**, 203-215.
- Schoeman, W.J. (1988). Psycho-education: A model for parent training. In: D. Tamir (Ed.), *Stimulation and intervention in infant development* (pp. 95-110). London: Freund.
- Schmuck, R.A. (1982). Organisation development in the schools. In C. Reynolds & T. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (pp. 829-857). New York: John Wiley.
- Scott, M. (1999). *The whole school, multi-disciplinary approach to child abuse management in schools - a model for intervention*. Paper delivered at the Children 2000 Seminar presented by Child Welfare, Witwatersrand Technikon, Johannesburg.
- Sells, S.P., Smith, T.E. & Sprenkle, D.H. (1995). Integrating qualitative and quantitative research methods: A research model. *Family Process*, **34**(2), 199-218.
- Sepulveda, J., Fineberg, H. & Mann, J. (1992). *AIDS prevention through education: A world view*. New York: Oxford University Press.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park: Sage.
- Shaugnessy, J.J. & Zechmeister, E.B. (1997). *Research Methods in Psychology* (third edition). New York: Mc Graw-Hill.
- Sherriffs, P. (1997). A time for review – HIV in a democratic South Africa. *Positive Outlook*, **4**(3), 10-12.
- Shiel, P.J. (1999). *Predictor variables of adolescent risk-taking behaviour*. Unpublished Masters Dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. Tokyo: Kogakusha Company.
- Singer, M. (1991). Confronting the AIDS epidemic among IV drug users: does ethnic culture matter? *AIDS Education Prevention*, **3**, 258.
- Skinner, D., Metcalf, C.A., Seager, J.R., de Swardt, J.S. & Laubscher, J.A. (1991). An evaluation of an education programme on HIV infection using puppetry and street theatre. *AIDS Care*, **3**(3), 317-329.
- Slabbert, F.vZ., Malan, C., Marais, H., Olivier, J. & Riordan, R. (1994). *Youth in the new South Africa, towards policy formulation*. Main report of the co-operative research programme: South African Youth. Pretoria: Human Sciences Research Council.

- Slutkin, G. (1992). *What has been learned in HIV prevention programmes*. Presentation at the VIII International Conference on AIDS, Amsterdam, 19-25 July.
- Smith, D.P.J. & Pacheco, R. (1994). *Die herstel van 'n leerkultuur*. Referaat gelewer by die EASA Kongres. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Smith, M.B. & Hobbs, N. (1970). The community and the community mental health center. In P. Cook (Ed.) *Community psychology and community mental health*. California: Holden-Day.
- Smith, W.A. & Debus, M. (1992). The role of qualitative research in AIDS prevention. In: J. Sepulveda, H. Fineberg & J. Mann (Eds.), *AIDS prevention through education: A world view* (pp. 57-74). New York: Oxford University Press.
- Social Surveys (1999). *Evaluation of the implementation of the life skills programme*. Evaluation done for the Gauteng Education Department. Johannesburg: Social Surveys.
- Spivack, G. & Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- St Lawrence, J., Hood, H., Brasfield, T. & Kelly, J. (1989). Differences in gay men's AIDS risk knowledge and behaviour patterns in high and low AIDS prevalence cities. *Public Health Reports*, **104**, 391-395.
- St Lawrence, J.S., Eldridge, G.D., Reitman, D., Little, C.E., Shelby, M.C. & Brasfield, T.L. (1998). Factors influencing condom use among African American women: Implications for risk-reduction interventions. *American Journal of Community Psychology*, **26**(1), 7-28.
- Staatskoerant (1998). *National Education Policy Act 1996 No27 van 1996*, Vol 402, No. 19603 (11/12/1998).
- Standing, H. (1992). AIDS: conceptual and methodological issues in researching sexual behaviour in Sub-Saharan Africa. *Social Sciences and Medicine*, **34**, 475.
- Statistics South Africa (1998). *The people of South Africa. Population census, 1996. Age tables for South Africa and its provinces*. Pretoria: Statistics South Africa.
- Steyn, A.G.W. (1998). Learner growth in the South African school system. *South African Journal of Education*, **18**(3), 182-193.
- Steyn, A.G.W. (1999). The elimination of inequalities in the provision of school education in South Africa. *South African Journal of Education*, **19**(1), 66-73.
- Steyn, G.M. (1998). Teacher empowerment and the leadership role of principals. *South African Journal of Education*, **18**(3), 131-138.



- Steyn, G.M. & Van Wyk, J.N. (1999). Job satisfaction: perceptions of principals and teachers in urban black schools in South Africa. *South African Journal of Education*, **19**(1), 37-44.
- Stiehm, E.R. & Wara, W.A. (1991). *Immunology of HIV*. Baltimore: Williams & Wilkens.
- Stolz, S.B. (1981). Adoption of innovations from applied behavioral research: Does anybody care? *Journal of applied behavior analysis*, **14**(4), 491-505.
- Straus, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Swanepoel, H. (1992). *Community development, putting plans into action*. Pretoria: Juta.
- Swart, K. (Ed). (1998). *Life skills and HIV/AIDS Education Programme*. Project report of the joint venture of the South African Departments of Health and Education. Pretoria: Department of Education.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: University Press.
- Tawil, O., Verster, A. & O'Reilly, K.R. (1995). Enabling approaches for HIV/AIDS prevention: can we modify the environment and minimize the risk? *AIDS*, **9**(12), 1299-1306.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). Histories of the present: social science research in context. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice, applied methods for the social sciences* (pp. 1-16). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Terre Blanche, M. & Kelly, K. (1999). Interpretive methods. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice, applied methods for the social sciences* (pp. 123-146). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Tolan, P., Keys, C., Chertok, F. & Jason, L. (Eds.). (1990). *Researching Community Psychology, issues of theory and methods*. Washington DC: American Psychological Association.
- Toro, P., Trickett, E.J., Wall, D.P. & Salem, D.A. (1991). Homelessness in the United States: An ecological perspective. *American Psychologist*, **46**, 1208-1218.
- Tredoux, C. & Pretorius, T. (1999). Reducing and understanding complexity: multivariate data analysis. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice, applied methods for the social sciences* (pp. 355-378). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Trickett, E.J. (1978). Toward a social-ecological conception of adolescent socialization: Normative data on contrasting types of public school classrooms. *Child Development*, **49**, 408-414.

- Trickett, E.J. (1984). Toward a distinctive community psychology: An ecological metaphor for the conduct of community research and the nature of training. *American Journal of Community Psychology*, **12**, 261-279.
- Trickett, E.J. (1996). A future for community psychology: The contexts of diversity and the diversity of contexts. *American Journal of Community Psychology*, **24**(2), 209-234.
- Trickett, E.J. (1997). Ecology and primary prevention: Reflections on a meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, **25**(2), 197-205.
- Trickett, E.J., Kelly, J.G. & Todd, D.M. (1972). The social environment of the high school: Guidelines for individual change and organizational redevelopment. In S.E. Golann & C. Eisdorfer (Eds.), *Handbook of Community Mental Health* (pp. 331-406). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Trickett, E.J. & Moos, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, **65**(1), 93-102.
- Trickett, E.J. & Moos, R.H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfaction in high school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, **2**(1), 1-12.
- Trickett, E.J., Kelly, J.G. & Vincent, T.A. (1985). The spirit of ecological inquiry in community research. In E.C. Susskind & D.C. Klein (Eds.), *Community research, methods, paradigms, and applications* (pp. 283 - 333). New York: Praeger Publishers.
- Turner, C.F. (1984). Why do surveys disagree? Some preliminary hypotheses and some disagreeable examples. In C.F. Turner & E. Martin (Eds.), *Surveying subjective phenomena Volume 2*. New York: Russell Sage.
- UNICEF (1990). *The World Summit for children*. Oxfordshire: UNICEF.
- Van der Merwe, A. (1996). Life skills education: Empowering pupils for the future. In P. Engelbrecht, S. Kriegler & M. Booysen (Eds.), *Perspectives on learning difficulties, international concerns and South African realities* (pp. 283-311). Pretoria: J.L. van Schaik.
- Van der Merwe, A., Lombard, S. & Vermaak, A. (1991). *Skills for adolescence: An evaluation*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Van Dyk, A.C. (1991). *Voorkoming van VIGS: psigo-sosiale voorspellers van houdings, gedrag en gedragsverandering*. Doktorale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Rooyen, C.A.J. & Bennett, T.R. (1995). Entry into communities: An exploratory review. *Social work practice*, **2**, 17-22.
- Van Vlaenderen, H. (1993). Psychological research in the process of social change: A contribution to community

development. *Psychology and developing societies*, **5(1)**, 95-110.

Van Vuuren, D. & Maree, A. (1999). Survey methods in market and media research. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice, applied methods for the social sciences* (pp. 269-286). Cape Town: University of Cape Town Press.

Vergnani, T., Flisher, A.J., Lazarus, S., Reddy, P. & James, S. (1998). Health promoting schools in South Africa: Needs and prospects. *Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health*, **10(1)**, 44-58.

Vermaak, A. (1995). Onderrig in lewensvaardighede – 'n onmisbare deel van volwasse basiese onderwys. *Fokus*, **3(1)**, 22-24.

Visser, M. (1990). *Die geestesgesondheid van die laerskoolkind*. RGN-verslag ED-4. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Visser, M.J. (1995). The need for AIDS education in schools: An analysis of knowledge, attitude and behavioural intentions of students. *South African Journal of Education*, **15(3)**, 130-138.

Visser, M. (1996). Evaluation of the First AIDS Kit, the AIDS and lifestyle education programme for teenagers. *South African Journal of Psychology*, **26(2)**, 103-113.

Visser, M.J., Korf, L. & Roos, J.L. (1995). AIDS prevention on the campus. *South African Journal of Higher Education*, **9(2)**, 165-174.

Visser, M. & Moleko, A-G. (1999). High-risk behaviour of primary school learners. *Urban Health and Development Bulletin*, **2(1)**.

Vorster, P.J. & Sutcliffe, C.M. (2000). The role of teachers in the identity formation of adolescents restrained in their becoming. *South African Journal of Education*, **20(1)**, 10-15.

Wadsworth, Y. (1997). *Everyday evaluation on the run (second edition)*. St Leonards (Australia): Allen & Unwin.

Walker, M. (1997). Transgressing boundaries: Everyday/Academic discourses. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research: A casebook for educational reform* (pp. 136-146). London: The Falmer Press.

Walker, M. (1998). Action research and participatory research in South Africa. In J. Mouton, J. Muller, P. Franks & T. Sono (Eds.), *Theory and method in South African human sciences research: Advances and innovations* (pp. 239-253). Pretoria: Human Sciences Research Council.

Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. & Bennetto, L. (1988). *The Yale-New Haven social problem-solving (SPS) program for young adolescents*. New Haven (CT): Yale University.

Weissberg, R.P., Caplan, M. & Harwood, R.L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments: A system-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **59**(6), 830-841.

Weissberg, R.P. & Elias, M.J. (1993). Enhancing young children's social competence and health behavior: An important challenge for educators, scientists, policy makers and funders. *Applied and Preventive Psychology*, **2**, 179-190.

Weissberg, R.P. & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In: W. Damon, I.E. Siegel & K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology (fifth edition), Vol 4: Child psychology in practice* (pp. 877-954). New York: John Wiley.

Whiteside, A. (1991). *AIDS in Southern Africa*. Johannesburg: Development Bank of Southern Africa.

Wiener, N. (1948). *Cybernetics*. MIT press.

Wingood, G.M. & DiClemente, R.J. (1998). Relationship characteristics and gender-related factors associated with noncondom use among young adult African American women. *American Journal of Community Psychology*, **26**(1), 29-51.

Wishart, J. & Hellberg-Phillips, A. (1998). HIV/AIDS and NGO's – at least we can stop doing nothing! *OD Debate*, December, 14-16.

World Health Organization (1989). *Strengthening the performance of community health workers in primary health care*. (Technical Report Series 780). Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (1990a). *The introduction of a mental health component into primary health care*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (1990b). *Research package: Knowledge, attitudes, beliefs and practices on AIDS, Phase I: The Questionnaire*. The Global programme on AIDS, Social and Behavioural Research Unit. Geneva: WHO.

World Health Organization (1992). *School health education to prevent AIDS and sexually transmitted diseases*. WHO AIDS Series 10. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (1993a). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization/Global programme on AIDS (1993b). *School health education to prevent AIDS and STD: A resource package for curriculum planners*. Geneva: WHO/GPA.

World Health Organization (1999). *Preventing HIV/AIDS/STI and related discrimination: An important responsibility*



*of health-promoting schools.* WHO Information Series on School Health. Geneva: World Health Organization.

Wright J.C.(1990). Family systems theory and adolescent substance abuse: A proposal for expanding the role of the school. *Journal of Adolescent Chemical Dependency*, **1**(2), 57-76.

Zax, M. (1980). History and background of the community mental health movement. In M.S. Gibbs, J.R. Lachenmeyer & J. Sigal. (Eds.), *Community psychology, theoretical and empirical approaches* (pp. 3-28). New York: Gardner Press.



# BYLAE A Vraelys





This is a questionnaire about you, how you feel and what you do. Please answer all the questions as honestly as you can.

The information will not be shared with anyone in your school.

Please use a pencil and please mark (✓) the answers that apply the best to you or fill in where requested to do so.

V1				1-3
V2	1			4
V3				5
V4				6

Information about yourself					
1. NUMBER _____					
2. Are you a MALE or a FEMALE?	MALE	FEMALE	V5		7
3. How old are you?	_____ years		V6		8-9
4. In what grade are you?	Grade _____		V7		10-11
5. What is the language you most often speak at home?	_____		V8		12
6. How many people, including yourself, are staying in your house?	_____ People		V9		13-14
7. Are you most of the time a HAPPY or an UNHAPPY person?	HAPPY	UNHAPPY	V10		15
8. Do you easily make friends?	Yes, often	Sometimes	No, Seldom	V11	16
9. Do your classmates like you the way you are?	Often	Sometimes	Seldom	V12	17
10. Do you feel lonely?	Often	Sometimes	Seldom	V13	18
11. Do you feel nobody ever listens to you?	Often	Sometimes	Seldom	V14	19
12. Do you feel that nobody understands you?	Often	Sometimes	Seldom	V15	20
13. Do your friends tease you?	Often	Sometimes	Seldom	V16	21
14. Do you like yourself the way you are?	Often	Sometimes	Seldom	V17	22
15. Are you ashamed of your body?	Often	Sometimes	Seldom	V18	23
16. Are other kids mean to you?	Often	Sometimes	Seldom	V19	24
17. Do you feel that people want to hurt you?	Often	Sometimes	Seldom	V20	25
18. Do you think your parents/teachers expect too much of you?	Often	Sometimes	Seldom	V21	26
19. Do you feel that nobody loves you?	Often	Sometimes	Seldom	V22	27
20. Are you very afraid of: strange people?	Often	Sometimes	Seldom	V23	28
Criminals?	Often	Sometimes	Seldom	V24	29
Police?	Often	Sometimes	Seldom	V25	30
That your parents/caretakers may die?	Often	Sometimes	Seldom	V26	31
Without any reason?	Often	Sometimes	Seldom	V27	32
21. Does life seem without purpose?	Often	Sometimes	Seldom	V28	33
22. Do you have difficulty sleeping at night?	Often	Sometimes	Seldom	V29	34
23. Do you have nightmares more than twice a week?	Often	Sometimes	Seldom	V30	35
24. Do you bite your nails?	Often	Sometimes	Seldom	V31	36
25. Do you feel tired and not in the mood to do anything?	Often	Sometimes	Seldom	V32	37
26. Are your hands wet and sweaty?	Often	Sometimes	Seldom	V33	38
27. Do you have many pains all over your body?	Often	Sometimes	Seldom	V34	39
28. Do you worry about many things?	Often	Sometimes	Seldom	V35	40



29. Do you forget what you have learnt when writing a test?	Often	Sometimes	Seldom	V36	41
30. Do you feel like not eating?	Often	Sometimes	Seldom	V37	42
31. Do you feel that you cannot concentrate in class?	Often	Sometimes	Seldom	V38	43
32. Do you find it difficult to talk to a teacher/parent about things that bother you?	Often	Sometimes	Seldom	V39	44
33. Do you feel sad?	Often	Sometimes	Seldom	V40	45
34. Would you like to change many things about yourself to like yourself more?	Often	Sometimes	Seldom	V41	46
35. Do you wish that you were rather dead?	Often	Sometimes	Seldom	V42	47
36. Do you think of ways to kill yourself?	Often	Sometimes	Seldom	V43	48
37. Do you think of running away from home for good?	Often	Sometimes	Seldom	V44	49
38. Do you sometimes get so cross that you want to kill someone?	Often	Sometimes	Seldom	V45	50
39. Do you cry easily?	Often	Sometimes	Seldom	V46	51
40. Have you ever been raped or sexually abused?	Yes	No		V47	52
41. Have you ever been punished so much that the bruises stayed for days?	Yes	No		V48	53

**Please indicate how much you AGREE or DISAGREE with the following statements**

42. In most ways my life is close to my ideal	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V49	54
43. The conditions of my life are excellent	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V50	55
44. I am satisfied with my life	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V51	56
45. So far, I got the important things I want in life	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V52	57
46. If I could live my life over, I would change almost nothing	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V53	58

**Information about substance use**

47. How many of your friends drink alcohol?	None	Some	Most	V54	59	
48. Is it acceptable behaviour for someone your age to drink alcohol?	Yes	Sometimes	No	V55	60	
49. Did you drink alcohol during the past 30 days – more than just a sip?	Yes	Sometimes	No	V56	61	
50. Did you drink five or more drinks with alcohol on at least one occasion during the past 30 days?	Yes	Sometimes	No	V57	62	
51. How many of your friends use drugs such as dagga (zol), cocaine, crack, mandrax (white pipe), LSD?	None	Some	Most	V58	63	
52. Have you used drugs such as dagga (zol), cocaine, crack, mandrax (white pipe), LSD during the past 30 days?	Yes	Sometimes	No	V59	64	
53. Have you taken pain relievers or cough medicine or other medicines for the purpose to get high, in the past 30 days?	Yes	Sometimes	No	V60	65	
54. Do you think you will drink alcohol during the next 12 months to get high?						
Yes, I usually do so	1				V61	66
Yes, I may start to do so	2					
No, I will not	3					
55. Do you think you will use drugs such as dagga (zol), cocaine, crack, mandrax (white pipe), LSD during the next 12 months to get high?						
Yes, I usually do so	1				V62	67
Yes, I may start to do so	2					
No, I will not	3					



56. If your parents or the adults you stay with find out that you were drinking alcohol or smoking dagga do you think you would get into trouble at home?	Yes	Sometimes	No	V63	68
57. Do any of the adults you stay with have a drinking or drug problem?	None	Some	Most	V64	69
58. If you have a personal problem is there someone you can talk to?	Yes	Sometimes	No	V65	70

V66		1-3
V67	2	4
V68		5
V69		6

**Information about HIV/AIDS**

59. Have you ever been taught about HIV/AIDS at your school:					
By health workers	Yes	No	Don't know?	V70	7
By teachers talking informally	Yes	No	?	V71	8
In Life skills class in school	Yes	No	?	V72	9
60. Do you know someone with HIV/AIDS?	Yes	No	?	V73	10

**Which of the following statements are true or false?**

61. A person can have HIV for many years without becoming ill of AIDS	True	False	Don't know?	V74	11
62. HIV/AIDS can be spread by mosquitoes and other insects	True	False	?	V75	12
63. Women can pass HIV on to their babies during pregnancy	True	False	?	V76	13
64. A person can get HIV/AIDS by having sex with a person with HIV	True	False	?	V77	14
65. A person will know immediately when he/she has contracted HIV/AIDS	True	False	?	V78	15
66. A person who are HIV positive always shows signs of illness	True	False	?	V79	16
67. A person can get HIV/AIDS by touching someone who has HIV/AIDS	True	False	?	V80	17
68. Sores on genital parts are signs of HIV/AIDS	True	False	?	V81	18
69. It is possible to get pregnant if you have sex only once	True	False	?	V82	19

70. Choose ONE TRUE statement from the four below:					
HIV/AIDS can be cured but the drugs are very expensive	1			V83	20
It is certain that within a year there will be a cure for HIV/AIDS	2				
HIV/AIDS cannot be cured	3				
Traditional healers can cure HIV/AIDS.	4				

**There are many ways to PROTECT yourself from getting HIV/AIDS. Which of the following do you think is GOOD protection or BAD protection?**

71. Injections for prevention of pregnancy	Good	Bad	Don't know?	V84	21
72. Having sex only with school friends	Good	Bad	?	V85	22
73. Birth control pills	Good	Bad	?	V86	23
74. Not having sex/abstinence	Good	Bad	?	V87	24
75. Wearing gloves when giving first aid at the scene of an accident	Good	Bad	?	V88	25
76. Masturbation	Good	Bad	?	V89	26
77. Only hugging and kissing	Good	Bad	?	V90	27
78. Having sex only with healthy looking people	Good	Bad	?	V91	28
79. Sex with many partners but more than a month apart	Good	Bad	?	V92	29
80. Having one sexual partner who is not infected with HIV/AIDS and has no other sexual partners	Good	Bad	?	V93	30
81. Using a condom every time you have sex	Good	Bad	?	V94	31



<b>82. Choose the ONE WAY you will know for certain that you have HIV/AIDS?</b>					
Losing weight	1			V95	32
Feeling and looking ill	2				
Feeling depressed	3				
Having a blood test for HIV	4				

<b>Do you AGREE or DISAGREE with the following statements:</b>					
83. Condoms promote promiscuity	Agree	Disagree	Don't know?	V96	33
84. It would be all right for me to be in the same classroom with someone with AIDS	Agree	Disagree	?	V97	34
85. I would feel comfortable hugging a close friend who has AIDS	Agree	Disagree	?	V98	35
86. I would feel comfortable going to the chemist or clinic to ask for condoms	Agree	Disagree	?	V99	36
87. Using a condom is good because it means that you care about your partner	Agree	Disagree	?	V100	37
88. It is easy for me to obtain condoms	Agree	Disagree	?	V101	38
89. I would remain friends with someone who finds out that he/she has HIV/AIDS	Agree	Disagree	?	V102	39
90. A person can care for a family member with HIV/AIDS without getting the virus	Agree	Disagree	?	V103	40
91. My school friends use condoms when having sex	Agree	Disagree	?	V104	41
92. I will refuse sex if my partner does not want to use a condom	Agree	Disagree	?	V105	42
93. Condom use is bad because it decreases the physical pleasure	Agree	Disagree	?	V106	43
<b>94. Which ONE of the following do you describe as sexual intercourse (sex)?</b>					
Hugging and kissing	1			V107	44
Non-penetrative sex (mutual masturbation)	2				
Penetrating sex (penis inside the body)	3				
95. How many of your friends have sexual intercourse?	None	Some	Most	V108	45
96. Have you ever had sexual intercourse (with penetration)?	Yes	No	?	V109	46

**If your answer is NO on question 96, please continue with question 102 on page 5.**

**If your answer is YES, please answer the following questions as well.**

<b>97. How old were you when you had sexual intercourse for the first time?</b>					
11 years or younger	1			V110	47
12-13 years	2				
14-15 years	3				
16-17 years	4				
98. Did you have sexual intercourse with more than one partner during the past 6 months?	Yes	No	Don't know?	V111	48
99. Did you and your partner use a condom the last time you had sexual intercourse?	Yes	No	?	V112	49
<b>100. Which method (s) did you and your partner use to prevent pregnancy the last time you had sexual intercourse?</b>					
No method	1			V113	50-51
Birth control pills	2				
Condom	3				
Withdrawal	4				
Some other method	5				
Not sure	6				





Safe period in the menstrual cycle (rhythm method)				7		
101. How many times have you been pregnant or been responsible for someone falling pregnant?						
Never	1				V114	52
Once	2					
Twice or more	3					
Not sure	4					
<b>EVERYONE SHOULD FILL IN THE FOLLOWING SECTIONS</b>						
<b>Do you AGREE or DISAGREE with the following statements?</b>						
102. I am not at risk of contracting HIV/AIDS	Agree	Disagree	Don't know?	V115		53
103. I feel I have the ability to cope with difficult situations such as refusing drugs and alcohol	Agree	Disagree	?	V116		54
104. I decide for myself what is right and what is wrong even if my friends do not agree with me	Agree	Disagree	?	V117		55
105. A person does not have to feel bad about delaying or refusing sex	Agree	Disagree	?	V118		56
106. I am able to refuse to have sex when I am not ready, even if it is with someone I really love	Agree	Disagree	?	V119		57
107. I cannot have a boy/girlfriend and not have sex with him/her	Agree	Disagree	?	V120		58
108. If I decide to have sex, I will be able to convince my partner to use a condom	Agree	Disagree	?	V121		59
109. Women have the right to refuse sex	Agree	Disagree	?	V122		60
110. Who decides when you and your partner are going to have sex?						
I decide	1				V123	61
My partner decides	2					
We both decide	3					
111. In a relationship who do you think should be responsible to provide protection against HIV/AIDS (safe sex)?						
Boy	1				V124	62
Girl	2					
Both	3					
No one should worry about it	4					
112. Do you think you will be able to insist on using a condom the next time you have sexual intercourse?	Yes	No	Don't know?	V125		63
113. Have you ever been forced to have sexual intercourse on a date?	Yes	No	?	V126		64
114. Have you ever forced someone to have sex with you on a date?	Yes	No	?	V127		65
				V128		1-3
				V129	3	4
				V130		5



**Information about your school**

Please indicate how much you **AGREE** or **DISAGREE** with the following statements

115. I like being in this school	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V132		7
116. Teachers in this school care about learners	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V133		8
117. The school is well organised	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V134		9
118. I know what is expected of me in the school	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V135		10
119. I get a good education in the school	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V136		11
120. Teachers do not respect learners	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V137		12
121. What we learn in school is of no practical use	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V138		13
122. The school has a positive atmosphere	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V139		14
123. I learn valuable lessons in school	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V140		15
124. Teachers are interested in the learners	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V141		16
125. We get too much work to do	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V142		17
126. Teachers don't treat learners well	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V143		18
127. Learners do not co-operate in the classes	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V144		19
128. My schools friends are understanding and supportive	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V145		20
129. Learners in my class do not care about each other, they fight and criticise each other	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V146		21
130. The teachers go out of their way to help learners	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V147		22
131. Learners work together and help each other	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V148		23
132. This school prepares me for my future career	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V149		24
<b>In the guidance class of my school :</b>								
133. Activities are carefully planned	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V150		25
134. Learners show interest in the activities of the class	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V151		26
135. The teacher is interested in each of us	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V152		27
136. Learners get acquainted and learn more about each other	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V153		28
137. Classes are orderly	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V154		29
138. We do not really learn anything	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V155		30
139. Learners participate in the class discussions/activities	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V156		31





	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree		
140. Learners do not co-operate in the class activities						V157	32
141. We learn things of practical value for me						V158	33
142. I will be able to discuss a personal problem with the teacher						V159	34
143. If you could talk to someone about personal problems you have, about what would you like to talk? ..... ..... .....						V160	35-36

Thank you for your participation and honesty.



## **BYLAE B**

# **Opsomming van onderhoude en fokusgroepe per skool as deel van fase 2 programmonitering**



## Gevallestudie : Skool 1

Tema	Voorligtingonderwysers	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
Aktiwiteite in die skool	<p>'n Module in VIGS-voorligting vir elke graad: groot groep gaan na die saal en kyk videos, kry lesings en bespreek.</p> <p>Seksuele opvoeding as deel van lewensvaardighede module in gr 9. En dwelmmisbruik.</p> <p>"It's been running for a few years, every year we get new teachers going on the course or some of the same teachers go on a new course."</p> <p>"We tell them what we think are good for them to know, really to tell the truth that only abstinence can prevent AIDS - we teach them moral values."</p>	<p>Drama produksie</p> <p>Baie sprekers, 'n persoon met VIGS</p> <p>Word bespreek in die Voorligtingklas</p> <p>Verpleegkundige wat gratis kondome uitdeel en raad gee.</p> <p>Skool het sukses omdat hulle vir buitesprekers kan betaal.</p> <p>"I think they are very expose to AIDS and aware of it."</p>	<p>Leiers na kamp gestuur, hulle rapporteer terug aan skool</p> <p>Priester wat praat oor VIGS en waarde van die lewe</p> <p>Vorige jaar aantal gassprekers</p> <p>Na film oor VIGS en STD gaan kyk</p> <p>Persoon met VIGS lig in hoe hy VIGS opdoen</p> <p>Anti-VIGS veldtog groep gestig wat gemeenskapswerk gaan doen.</p>	<p>Sy woon die VIGS seminare by en is op hoogte en is bekommerd oor die leerders. Baie betrokke by hulle probleme.</p> <p>Sy het met leerders gepraat oor hul reaksie op die VIGSinligting.</p> <p>Dis nodig dat die leerders se menings gevra word.</p>
Voorligting in skool	<p>"We are lucky that we still have guidance."</p> <p>In die opstel van die rooster word Voorligting gegee aan die onderwysers wat dit graag wil doen.</p> <p>Elke jaargroep het 'n bepaalde leerplan wat opgestel is deur die Voorligtingspan na aanleiding van die behoeftes van die leerders.</p> <p>Gebruik aktuele sake om dit vir leerders toepaslik te maak. Moet in voeling bly met wat aangaan en wat die leerders se behoeftes is "You plan this, but this is what the kids want."</p> <p>Vaardighede soos besluitneming en selfgeding is deel van seksopvoeding en die kreatiwiteitskursus in Gr 10.</p> <p>Sukses hou verband met die belangstelling, toewyding en entoesiasme van V. onderwysers</p>	<p>Gr 9 doen seksopvoeding en Gr10 en 12 doen lewensvaardighede.</p>	<p>In Voorligtingklas leer om om te gee vir mense met VIGS en om self teen VIGS te beskerm</p> <p>Besprekings en debatte in Voorligtingklas</p> <p>Gr 9 kry elke jaar seksopvoeding, maak plakkate oor VIGS.</p> <p>"From Gr 8 we were taught about AIDS and now I am in Gr 10 and we are still being taught about it."</p>	<p>Net onthouding word voorgehou as voorkoming van VIGS - etiese en morele besware teen die gebruik van kondome en dis nie veilig nie.</p>

Tema	Voorligtingonderwysers	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
Omstandighede in en om skool			Was dwelmprobleem in die skool, maar leerders is uit skool gesit, polisie was daar.	Beleid oor dwelmgebruik : Kry twee waarskuwings, as instem om vir rehabilitasie te gaan, word nie geskors nie.
Impak van programme	<p>"The kids enjoy it."</p> <p>"They are now use to working in guidance periods. They are upset if they do not have guidance."</p> <p>"If what you teach are interesting and informative, they will be interested."</p>	<p>Leerders is nie ernstig oor die program nie, want hulle dink nie dat VIGS 'n probleem is nie.</p> <p>"I still feel the children think it is a joke. They heard about it but still it does not affect them, they do not take it seriously". Die boodskap bly onpersoonlik en woorde omdat hulle nie direkte ervaring het nie.</p> <p>"I think there is a lot of children that really do not care what you tell them. They just want to have a good time."</p> <p>'n Aantal leerders wil betrokke raak in die versorging van kinders met VIGS.</p> <p>Impak op onderwysers: Hoor so dikwels van VIGS dat mens dit begin ignoreer - versadigingspunt</p>	<p>"I became more aware of it. I think when the guy with AIDS came here it had a big effect on the school, you could have seen his whole system is breaking down. It must have affected everyone, it affected me."</p> <p>"I do not think we have been shocked enough."</p> <p>"It had really shown me AIDS is there, you have to condomise."</p> <p>"I am very worried about our generation and the future."</p> <p>"In a group you might laugh when somebody speaks about AIDS, you do not always admit that you are scared, but when you are alone and thinking about it you know, if you are sleeping around you have to go and take some tests."</p> <p>Almal toon nie gedragsverandering nie. "They are ignoring it."</p> <p>"I think our teachers are also getting through to us about this."</p> <p>"Boys like the macho stuff, jol with this girl and that girl, like to proof to someone with how many girls you can sleep around with. I think after the talks that we have gotten the sexual behavior of the children in the school are exactly the same it have not changed."</p> <p>"Most people do not take things seriously. The mind set in our school is that as long as it is not us, it does not affect us."</p>	<p>Sy reken die VIGS-programme werk by haar skool omdat die onderwysers reguit met die leerders praat en inligting gee.</p>

Tema	Voorligtingonderwysers	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
<p>Struikelblokke vir verandering (skool en gedragvlak)</p>	<p>Het sielkundige dienste nodig om leerders met probleme te help. "I haven't the time to deal with that kind of problems (guilt after abortion). If the government is serious about AIDS they need to implement psychologists at schools. We should address it, but do not have the tools. Everything is extra work." Die roldefinisie van die onderwyser raak ter sprake want hulle moet verskeie rolle in die kind se lewe speel. "Social problems flows to the school, we have to teach everything, be a doctor, nurse. The job description for teachers are very vague. Teachers' work need to be defined." Departement moet eerder geld spandeer aan mannekrag om dit aan te bied as om soveel literatuur en hulpbronne te voorsien.</p>	<p>Leerders se tydsperspektief is beperk: "I think they are only thinking a week in advance and that is why it will not bother them". "Boys want to prove their manhood, even more with black boys, in their culture they must have experience."</p>	<p>"They are macho about it like it won't affect them at all. They are not shocked enough to see the reality in it. They are still at that age that everything comes for free." Ouers het hulle nie riglyne gegee nie, daarom vind die skoolprogramme nie inslag nie. Groepsdruk.</p>	
<p>Verhouding onderwysers en leerders</p>		<p>Veral die swart leerders praat nie oor hulle probleme nie, vertrou die onderwysers nie. "The teachers are quite approachable. I think they feel free enough to speak up."</p>	<p>"Teachers should be more interactive, more involved and not just tell us straight forward." "We need to have young vibrant teachers."</p>	

Tema	Voorligtingonderwysers	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
<p>Kommunikasie tussen personeel oor lewensvaardighede</p>	<p>"They are glad they do not have to do it."</p>	<p>"Majority of teachers prefer not to teach life skills." Die onderwysers wil nie betrokke raak by die probleme van die leerders nie, want dit neem tyd in beslag, vra emosionele betrokkenheid en dit is nie die werk waarvoor hulle betaal word nie. "The problem is where do our duties end."          "If given a choice we would prefer teaching academic stuff rather than lifeskills."          Het nie die kennis om al hulle vrae te antwoord nie.          Die onderwysers ken die leerders redelik goed, en voel oorweldig deur die groot aantal probleme. Hulle het nie die hulpbronne om die leerders te help nie en weet nie wat om te doen nie.          Veral die mansonderwysers voel negatief oor VIGS, dat dit hulle nie werklik raak nie en dat hulle nie omgee dat mense VIGS kry nie. "Why must I educate people who do not use their brains, going out at night and just grab it." VIGS is mense se eie verantwoordelikheid en keuse en verdiende loon.          "I do not have time for that in my subject to discuss it. Not all of us have first hand experience to discuss this."</p>	<p>"The guidance and biology teachers talk to us about AIDS."</p>	



## Gevallestudie : Skool 2

Tema	Voorligtingonderwysers	Fokusgroepe: leerders
Aktiwiteite in die skool	'n Algemene periode wat gebruik kan word vir lewensvaardighede waartydens elke onderwyser sy eie klas moet hanteer. Brief aan ouers dat program gaan begin uitgedeel en bespreek.	Video's en drama oor seksualiteit tydens Bewustheidsprogram.: "They show you what is happening. We are like cocoons – we think we know stuff but we don't really." Leer hoe om mishandeling te hanteer. Onderwyser praat in die algemene periode.
Voorligting in skool	Geen Voorligtingperiodes vir Gr 10-12, wel vir Gr 8-9, maar onderwysers wat nie opgelei is nie, bied dit aan. "There is hardly guidance all the time." "We must equip the whole staff	"Our guidance teacher is always running around, so we can never talk to him about anything." "In the general period we discussed it once. Our teacher were so open about everything, he makes it a cheerful session."
Omstandighede in en om skool	Is gevalle van VIGS by die hospitaal, kan probleem by die skool ook wees, want leerders seksueel aktief vanaf laerskool. Min kennis van VIGS, nog geen seksopvoeding gedoen.	Hoë dwelmgebruik onder leerders veral by hulle partytjies
Impak van programme	"The children was all ears, sitting and listening. It was surprisingly how little they know, but they were interested."	Van die leerders het waarde uit die aanbiedings gekry, veral inligting oor die oordrag en hoe om iemand met VIGS te help. "Before I thought I knew everything, now I am more serious and I listen to them." Enkeles wat sê hulle het meer vrymoedigheid om met hulle ouers te praat. "It did not really had a strong impact. It did not really make a difference. I only became more aware, more conscious." "They know and now they are more responsible. Like abuse, now I am not going to let them take advantage of me." "For us it did not help. Boys make fun, some of them ran away from school." "It is a big joke for the boys in school but not for us." "Though they learnt a lot, they don't change, they think they won't get AIDS." Meisies makliker bereikbaar as seuns en voel uitgebuit deur seuns: "Boys want to have sex before marriage, but they want their wives to be virgins. And the girl even if she did not have sex, may end up having AIDS from him because he slept with so many people." "They got the message but do not want to show it."

Tema	Voorligtingonderwysers	Fokusgroepe: leerders
Struikelblokke vir verandering (skool en gedragvlak)	<p>"Die enigste probleem wat ek ondervind, ons kry nie tyd om terugvoer te gee vir die kinders of onderwysers nie." "We all have classes, there is no time." Vol rooster met eksamenvakke. Ses onderwysers verskuif en "we had to increase our workload and drop the guidance because the teaching load had to increase." Nie tyd om na die hulpmiddels uit die kursus te kyk nie en "We do not have any time to train the rest of the staff." "We have been trying to get together the three of us for 2 months now to sort things out and give it back to the staff, but every afternoon there is something else that crops up." Voorligtingonderwysers moet nou ander onderwysers oplei - hulle voel nie opgewasse en versoek dat Departement dit moet doen. "We are not allowed to use school time." "If it is coming from the Department, the teachers and principal will listen." Ouers is konserwatief en mag beswaar maak. "It is compulsory from the beginning of the year in all schools we must do sex education."</p>	<p>Impulsief: "When their minds are with women, quick quick, they want to do it. They don't think nine months later that there could be a problem." "They have the motto: meat is meat and men must eat." Difficult to buy condoms. "This school needs to be woken up, get a shock. They don't think it could happen to them." Kultureel verbode onderwerp. Kan nie met hulle ouers oor seks praat nie: "If I ask my father he'll slap me." "Not allowed to talk about this." "My mom never talk to me about this AIDS, about boys, she is not really comfortable to talk to me about boys. Parents think if they do not talk to you about boys, they protect you, you will not go out and do it." Generasiegaping: Leerders voel dat ouers en onderwysers dink hulle weet nie wat in die volwasse lewe aangaan nie. Voel dat hulle niks nuuts leer nie. Eksperimenteer: "All our lives we have been waiting to go to high school, now we are here and want to experiment. Stuff like drugs, your friends do drugs, you have to think about it."</p>
Verhouding onderwysers en leerders		<p>Enkele onderwysers word beskryf as oop en ontspanne en kan 'n gesprek oor seksualiteit goed hanteer. Bevraagteken soms die motiewe: "Are they giving it to you because they really care? Or are they giving it to you because they get paid?"</p>
Kommunikasie tussen personeel oor lewensvaardighede	<p>Ander personeellede voel ongemaklik om oor seks en VIGS te praat - wil eers opleiding hê. Onderwysers is dikwels afwesig van die skool af en nie motivering nie. "They do as they do - for democracy it is better, for the discipline it is not." Learners also do not work "They drive you, they make you hard." "Teaching is very difficult these days." Hoof: "He actually do not see the seriousness. He is very disinterested. He is narrow minded, there is other things that he feel is more important like being in the class." Skoolhoof het nog geen reëlings met personeel getref om opgelei te word nie. "I think he does not even know about AIDS. All the principal cares about is litter and school funds."</p>	

Toe aanvanklik met die skool kontak gemaak is, het die skoolhoof die afspraak uitgestel omdat daar ses onderwysers weg is en die skool herorganiseer moes word. Daarna het hy 'n volgende afspraak weer uitgestel. Ek het toe direk met die Voorligtingonderwysers geskakel en afsprake gereël. Na die jaar se program was die skoolhoof weer nie bereid om 'n 10 minute-onderhoud te gee nie, want hy sê hy is te besig. Sal eers oor 6 maande tyd kan inruim om gesprek te voer oor lewensvaardighede

'n Afspraak met die ander personeellede in die skool is op nippertjie gekanselleer weens 'n noodvergadering van onderwysers. Daarna is 15 keer geskakel maar elke keer was daar 'n ander struikelblok. Die hoof is daarna geskakel om die afspraak te reël, maar volgens hom het die onderwysers elke middag vergaderings en moet toesig hou by matriekeksamen. Pouses was ook nie beskikbaar nie, want die onderwysers moes terreintoesig hou. Die eerste maandelik afspraak kon eers oor 6 maande gemaak word.

### Gevallestudie Skool 3

Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders
Aktiwiteite in die skool	<p>Voorsien kondome in skool In kondoomweek praat sy 5 minute met elke klas. Vorige jaar: dokter wat skuifies wys van sy VIGS pasiënte "It is now compulsory for us to attend these courses and to talk about AIDS." "Painted a wall in the school" "We build the information from many sources and then internalize it."</p>	<p>Bewusstheidsprogram van Dept. Onderwysers was nie ingelig. "We were not involved. We didn't even know what they were doing." Vorige jaar: dokter met skuifies van pasiënte Dramagroep wat leerders wat belangstel kon bywoon. Ouervergadering gehou. Skool bied drama aan vir kompetisie en in gemeenskap</p>	<p>Bewusstheidsprogram van die Departement - beskryf die inhoud in besonderhede Het dramagroep wat drama en sang gebruik en optree in Atteridgeville om mense bewus te maak. Gr 8 sien video oor VIGS. Onderwysers in Biologiesklas en Ekonomie praat dikwels oor VIGS.</p>
Voorligting in skool	<p>Nie alle klasse het Voorligting nie. Gr 11 en 12 het klas en 2 Gr 8 klasse, Gr 9 en 10 het nie Voorligtingklasse nie. Is nie personeel wat dit kan aanbied nie. Gebruik nou en dan ook Afrikaanse periode. Inhoud: seksualiteit, liggaam, verhoudings, VIGS, moet weet van vaardighede. Gr 12 net beroepsvoorligting. "Got an overview of what you should cover." "Very positive attitude towards guidance in the school."</p>		<p>Seniors: "We have guidance once a week. Our teacher explain to us." "Teachers talk to us about AIDS, but she is old like our mother and we are afraid to ask her something. Elder people do not understand, she knows nothing about us. She had to force us to ask questions. She is old what does she know?" Juniors: "We talk about AIDS a lot at school. But still there is no guidance teachers. We had one last year but she said stupid things and the children laughed at her. I still think we need some guidance teacher and a guidance period." "They did not tell us anything and we do have problems but we, the std. 8's, they did not tell us about AIDS."</p>
Omstandighede in en om skool		Groot aantal swangerskappe veral in laer grade	<p>"There are children in our school using drugs. They loose self-control and create a bad atmosphere in the school." "About 6 boys in our class do drugs, not dagga, pills." Our school is one of the schools who have HIV positive people. There was a HIV+ girl and she died. But many of us did not know who she was. The teachers kept that a secret.</p>
Impak van programme	<p>"They laugh at me, they do not believe it as real." "The learners got shocked to see there is a real patient in SA." The young ones laugh, they still feel shy. When we separate them they ask questions, but if they are together they are shy."</p>	<p>"We just had one program so far that was highly effective. After the program they did not laughed and think it was a joke." Daarna was dit makliker om met leerders te kommunikeer, lag nie net nie, luister asof hulle verstaan. Hoor dat leerders daaroor praat. "The program opened their eyes." Leerders meer openlik in Voorligtingklas. Merk op dat hulle meer kennis oor VIGS het. "They know about it."</p>	<p>Kennis het verhoog: "They motivate us and gave us knowledge because most of us did not know what really happen." "The programme was a good thing, it made me to see I have so much to look forward to." It motivated us to talk about this. Hulle wil die kennis oordra en swangerskap en prostitusie voorkom. Aantal meisies was geskok oor wat VIGS aan mens kan doen. "I did not know if you had AIDS you are going to die like that!" Voorname: "I think we are very young and cannot say I have my boyfriend forever, so, use a condom." The one thing I have learned is that we have to sustain from sex, lets concentrate on our</p>

Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders
			<p>education, our future.”</p> <p>Is 'n verandering in gedrag opgemerk: “80% changed. The ones I met have changed.” “Some people come here and educate us, they may think they are wasting their time, but there are those who get the message.”</p> <p>“The boys were excited and asked a lot of questions. Some get bored. I think the boys are like that.”</p> <p>Van die seuns gee nie aandag aan die aanbiedings nie en steur die sessies. “The point is it is up to the person whether he takes it seriously or not. Only a few boys did funny things.” “Those dagga boys say what is the point why do they talk about AIDS. They just laugh.”</p> <p>Meestal positiewe kommentaar op bewusmakingsveldtog.</p> <p>Verhouding met onderwysers gemakliker na die aanbieding: “After the program it was more easier for them to discuss it with us. We used to laugh a lot when they talked about it but after the program not, because we learned a lot. We understand it.”</p> <p>Meer openheid tussen leerders na die program. “Two girls in our class is mothers they sometimes have problems, if the kids are sick you can see they feel bad, they did not want to tell us but after the program they opened up, after the program one girl realised she was raped.”</p> <p>Leerders ervaar groter openheid met hulle ouers.</p> <p>“It made a lot of difference, there were no pregnancies this term, compared to 1 or 2 pregnancies last term.”</p> <p>Most of the girls did not know if you do not want to have sex with a boy it is rape.”</p> <p>Toekomsgerigtheid en doelwitte: “I now have a better idea on what to do, what not to do and where to go. There is always a way out. There will be someone who will help you, try your best there is someone who will help you. Get educated, get a bursary.”</p> <p>“The information is more accurate. There was a lot of rumors. It changed a lot of attitudes, ways of thinking and how they thought about AIDS, people are able to talk more freely. Before they will not talk. The teachers and people talk, people are more aware. Some changed a lot.”</p> <p>Impak van die drama tydens die program word dikwels genoem dat dit 'n impak gemaak het: dat meisies nie verhoudings met taxi drivers moet hê nie (inhoud van die drama).</p> <p>“There are many more ways how you can have money besides selling your body.”</p> <p>Vrese wakkergemaak: “Now we are scared if someone is bleeding, to help him. What if I want to help her and she is dying?”</p> <p>Meer sensitiwiteit geleer vir mense wat VIGS het.</p>
Struikelblokke vir	"The main problem is I do not see all	Ouers praat nie met kinders oor seks nie, daarom kry	Kinders het nie voldoende kennis nie, word nie in hulle eie taal

Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders
<p>verandering (skool en gedragsvlak)</p>	<p>the classes." "It takes a lot of time. I wish I did not have an examination subject so that I can attend to it. I have to let other lessons suffer because sometimes you are called for lectures and you leave your other lessons. It is difficult but it is important." I am the only one that present Guidance, I cannot manage all the classes." "Many things that take me out of class." Ouers kan beswaar maak. "Black parents still feel to talk about sex is taboo. They do not talk to the learners about sex. When you talk to the learners you realise there is a gap between the parents and the learners."</p>	<p>die kinders net inligting oor seks van die skool. By ouervergadering was een ouer gekant teen seksopvoeding. Kinders glo nie dat VIGS regtig bestaan nie. TV verhoudings het groot impak op kinders se denke oor verhoudings. Kinders seksueel aktief vanaf vroeë ouderdom. "They are crazy about sex and that is where the problem lies." Onderwysers voel dat hulle uitgesluit is en nie deel van die proses nie. "We are all involved with learners. Maybe if we are trained we will be able to answer the questions of learners." "We did not create an environment where we taught skills. We taught only content. Maybe we should create that atmosphere in the classroom where learners are free to come and talk." Sien nie struikelblokke in integreer van lewensvaardighede in skool nie. "I don't think in our school it can be difficult. As long as we can focus on breaking this communication barrier. If all teachers take training the life skills program will run smoothly at our school."</p>	<p>oorgedra nie. Portuurgroepdruk: Dink meisie van 16 wat nie seksueel aktief is nie, is stupid. "Then you want to do what they are doing and feel smart." Gebrek aan ondersteuningsisteme. Kan nie met hulle ouers praat as hulle probleme het nie. Praat met hulle kêrels en word uitgebuit. "If she see you have a problem, she (your mother) is afraid to ask you because she do not know how you will react." "But if you were brought up like in a prison you are not allowed to talk." Een leerder vra waarheen om te gaan as jy HIV+ is: "At the clinic the nurses swear at you and people talk. You feel embarrassed." Kan die dokter nie vertrou nie, onderwysers gaan met jou ouers praat en die AIDS helpline kan jou nie gesond maak nie. Glo nie in die bestaan van VIGS. Het seks met jong meisies omdat hulle nie VIGS kan hê nie. Ongelykheid tussen geslagte: "Many boys don't want to abstain, think girls have to do it." "Some girls are afraid to speak up, they are afraid that their boyfriends will leave them when they do not give them sex. And older boyfriends do no want to abstain. We love them, sometimes it is hard." Ander behoeftes wat gedrag onderhou: soos geld en prostitusie: "I need guidance how students from poor families can make a living for themselves without selling their bodies to older men."</p>
<p>Verhouding onderwysers en leerders</p>		<p>Kinders moet leer om onderwysers te vertrou. Voel nie ingelig genoeg om leerders se vrae te antwoord nie en voel skaam en verneder voor die leerders dat hulle nie ingelig is oor die inhoud van die aanbiedings nie. "They told me things I don't know about and they asked me questions I could not answer. So I just laughed as if I am a fool, I could not tell them I don't know." Definieer hulle rolle as vakonderwysers: "I think our learners prefer to be taught by other groups, not we as teachers, because they think our duty is only to deliver whatever subjects we are teaching." Kinders voel skaam om intieme vrae te vra en praat nie oor sensitiewe onderwerpe nie. "Sometimes they are not open."</p>	<p>Verhouding tussen onderwysers en kinders nie van so 'n aard dat persoonlike goed bespreek kan word nie. Die kommunikasiegaping dui op ander agendas by die partye. "The teachers are afraid of us and not caring about us. Some pupils smoke dagga and carry guns and knives to school. And they point with their guns if you call them to order. Then the teacher do not come to class. When the teacher say it is bad, we think she is mad." "Teachers' attitude towards learners must change before we can talk to them. But it also depend on the way we talk to them. They keep some information and do not answer our questions. After the programme we tried to talk to our teacher about the programme and she just stood there, she did not want to answer our questions. They do not know the answers to sexual questions." Wil eerder met sielkundiges praat. "We also need psychologists in school to help us with our problems. Then you can talk to them because you do not know them." Vertrou nie onderwysers. "Imagine if you tell your teacher that you had sex with a boy! Will tell the staff in the staff room and when you see him you will feel embarrassed."</p>



Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders
<p>Kommunikasie tussen personeel oor lewensvaardighede</p>	<p>Hoof lank met siekverlof daarom is al die omsendbriewe van die Departement nie betyds verspei nie. Onderwyseres het daarom nie al die kursusse bygewoon nie. "It could have been a lack of communication between myself and the Departement. So I felt I missed a lot of it." Hoof is ondersteunend, laat haar toe om opleiding by te woon. Ander onderwysers nie ingelig. Hulle het nie selfvertroue om daaroor te praat nie. "Teachers will always feel that they need training, they do not want to talk about these things. They are not confident." Hulle gee haar wel tyd in hulle klasse, maar hulle kom nie na lesings en opleidings nie. "They say they cannot talk about it in the class. They say I have to do that, because I do guidance." Onderwysers onseker oor hulle toekoms, aanvaar nie maklik nuwe opdragte. Sy beskryf die personeel as 'n span wat goed kan saamwerk.</p>	<p>"It must fit in the guidance period, must be in the syllabus." Verkies dat NGO of buite-instansie dit aanbied, omdat onderwysers inligting nodig het. "Unfortunately we were not invited to the life skills programme, it was only for the students." Ervaar dit moeilik om met leerders te praat, het soms hulp van buite nodig. "We are still uncertain. We need to learn more." Ervaar dat hulle opleiding nodig het hoe om lewensvaardighede in onderrig te integreer. Hulle voel uitgelaat en afgeskeep en voel aggressief daaroor. "We heard the Department was going to implement such a thing, we as teachers knew nothing about it." Na opleidingskursusse is daar geen terugvoer in die skool nie. "They normally keep the information to themselves. Sometimes you don't even know that teachers went for training. Those who have been trained should have come back to the staff to give feedback of some sort." Maar die opgeleide onderwyser voel self dat sy nie genoeg kennis en inligting het om haar kollegas op te lei nie. "You feel you need more expertise to help you do it. I felt we could invite somebody, an expert to come and help us to do it."</p>	<p>Leerders vra of hulle video oor VIGS kan sien, maar onderwyser het nie toegang tot die video nie. "We asked our teacher if we can see the video and he said yes, but it took a while because Mrs. M. was not available and she is the one who have the video cassettes. We force the teacher that we must see the video." Probleem is nie VIGS nie, die probleem in die skool is dwelmgebruik. "The problem is drugs, not AIDS. Dagga, alcohol." 'n Leerder voel dat 'n studentehofstelsel ingestel moet word sodat leerders mekaar kan dissiplineer. Met al die probleme van dagga en geweld "But nobody do anything. The teachers are scared. We need a student court where students can discipline each other."</p>

Die skoolhoof was nie beskikbaar vir onderhoud. By ontmoeting het hy gesê dat hy nie regtig betrokke is by die program nie, dat die HOD vir Voorligting dit doen en dat hy alle korrespondensie na haar deurgee. Die skoolhoof was positief oor die implementering van programme, maar nie betrokke nie.



### Gevallestudie Skool 4

Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
Aktiwiteite in die skool	Rekeningkunde onderwyser gee individuele voorligting aan leerders met probleme en praat informeel met haar klasse. "I do it in my free time".	Bewuswordingsprogram Drama, redenaars- en kunskompetisie.	"Nothing, nothing was done except the programme of the Department."	
Voorligting in skool	Geen Voorligting in skool, geen Hoof van Department vir Voorligting. Was voorheen op die rooster, maar is nie benut nie. Negatiewe houding van personeel: "No one wanted to attend the life skills training." "Even though we were told that life skills are important, the principal does not view it that important because it is a non-exam subject." Onderwyser positief oor V. maar gefrustreerd: "Guidance is one of the most important subjects", maar "We are trained and what can we do about it? Nothing."	VIGS opvoeding nodig. "Sex education must be implemented and we must teach them the dangers."	Daar was geen bespreking van die program na die twee-dae intervensie nie. Hulle kyk na TV-programme om kennis te kry, ander neem deel aan 'n jeugklub. "We do not know about life skills. So maybe if the government can do something about this."	Programme is welkom. Geen Voorligting nie, want dis nie-eksamenvak en onderwysers wil dit nie gee nie.
Omstandighede in en om skool	"Our children are not really informed. They live in that myth society of don't do this and don't do that. They do not know what to do." 80% van Gr10 dogters in haar klas het reeds kinders. Ouers nie werklik betrokke by skool nie, gee ook nie seksopvoeding aan kinders.	"Nowadays we are burying 3-4 people every Saturday that died of AIDS."		Kinders het baie probleme. "You can never say if there are learners with HIV but with the type of sexual lives that they lead, it is possible. Learners are promiscuous, they do not care with whom they sleep around, it has become a ball game." Ook baie dwelmproebe en prostitusie in die skool.

Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
Impak van programme	Leerders reageer positief op informele gesprekke. "They want to know and they want to become free."	Onderwysers wat program bygewoon het, het gebaat daarby. Leerders het baie kennis gekry: "Students come to me, I think they have learned a lot." Maar geen sigbare gedragsverandering: "They know something but they do not change their behaviour. They are doing the same thing they were asked not to do. Nothing has changed."	Leer dat alle daagse kontak nie VIGS kan oordra nie en dat dit ook oordra deur bloed. "If you do not want to use a condom, abstain from sex." "Some of us learned something." Leerders het bewus geraak van VIGS en sê dat die program hulle lewens verander het. Hulle sien geen verandering in hulle vriende se lewens nie. "It is still the same as it was before." "The same children still smoke dagga." Bespreek nie VIGS met vriende: "When you start to talk about these things, they do not take you seriously."	
Struikelblokke vir verandering (skool en gedragsvlak)	Personeeltekort: Geen Voorligting op rooster. Onderwyser gee 3 periodes gelyk, 10 minute per klas. Groot klasse van tot 50 leerders. Ander opgeleide kollega het skool verlaat. Geen ondersteuning om lewensvaardighede aan te bied nie.	Sien geen struikelblokke: "Some parents might be difficult, some kids might be shy to participate, but to implement it will not be a problem." Onderwysers meen dat program vanaf die Departement of professionele persone moet kom (neem nie verantwoordelikheid). "We need professional people to address the kids."	Leerders glo nie dat VIGS bestaan nie of ignoreer dit: "They do not want to concentrate on it, like it is not there." "They know about it but ignore it." Gedrag het bepaalde funksie vir leerders: Verkoop dagga om skoolgeld te kry. Ouers stel nie voorbeeld nie, weet rook is gevaarlik, maar doen dit nogtans. Ouers kan kinders se gedrag nie beïnvloed: "If children want to smoke, they will smoke." Jong kinders skaam om kondome te kry. Klinieksusters gee nie as onder 18 jaar. "Boys have the attitude that if you love me you must have sex with me. If you do not want to have sex, I will leave you."	
Verhouding onderwysers en leerders	As sy openlik met hulle praat, is hulle eerlik met haar en vra baie vrae. Onderwysers magteloos as leerders nie hulle werk doen nie. "It is terrible to be a teacher nowadays."			"The learners are sceptic and they do not want to disclose to the teachers, they would rather disclose to someone visiting that they do not know. They are afraid that the teachers would tell all the other teachers."

Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
Kommunikasie tussen personeel oor lewensvaardighede	Skoolhoof nie regtig betrokke, stuur wel omsendbriewe vir haar. Ander onderwysers sien nodigheid van lewensvaardighede maar wil nie betrokke raak by VIGS nie.	Onderwysers is nie ingelig oor aanbiedings nie, baie kon dit nie bywoon nie. "Most of the people are ignorant about it." Onderwysers stel voor dat program deur buitestaanders hanteer moet word. Skoolhoof beskryf as besorgd maar nie betrokke nie. "There is a lack of communication between the office and the teachers with the life skills and guidance. There is no collaboration between these people. I think we should get volunteers to teach sex education and AIDS. Teachers must not be forced to do it."	Dink dat onderwysers nie inligting oor VIGS het nie: "They do not know anything about AIDS, only that it is a disease."	Hoof weet nie meer hoe om al die probleme in die skool te hanteer nie: "I cannot handle this anymore, I have tried so many times to talk to them." Onderwysers nie gemotiveerd en gee nie klasse: "You have to drive them, very few of them are self-motivated. How do you discipline a teacher?" Skoolhoof vasgevang en kan nie optree teen onderwysers wat nie werk doen nie. "Teachers are very positive about life skills, but outsiders must present it, they do not want to present it themselves."

## Gevallestudie Skool 5

Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
Aktiwiteite in skool	<p>Wys videos in Voorligtingperiode</p> <p>Ontwikkel eie program volgens leerders se behoeftes: swangerskap, verhoudings, voorbehoedmiddels, aborsie, seksualiteit.</p> <p>Komitee van ouers wat raad gee.</p> <p>SAPD sprekers oor dwelms en mishandeling.</p>	<p>Bewuswordingsprogram</p> <p>Optog deur Attridgeville</p> <p>Sprekers met VIGS</p> <p>Voorligtingperiodes</p> <p>Drama kompetisie</p> <p>Verf een van die skool se mure met slagspeuke</p>	<p>Bewuswordingsveldtog: VIGS, seks en dwelms, mishandeling. "It made me realize that there are so many people out there in Attridgeville who have AIDS, who are dying, it made me scared and sad."</p> <p>SA Polisdiediens sprekers</p>	<p>Maatreëls om kinders met probleme te help, prosedures met gedragsprobleme.</p>
Voorligting in skool	<p>Voorligting op die rooster: Gr 10-12 2 periodes per week, Gr 8-9 1 periode, maar nie genoeg onderwysers nie.</p> <p>"The guidance period is there, but you find that there will not be a person to take a class. That is our problem." Weens oorbeklemtoning van eksamenvakke.</p> <p>Houding: "We are really trying to show them."</p> <p>"It is a small team, but we work really hard and we can do something."</p> <p>"We are the ones who are still excited, we think Guidance is important."</p>	<p>"Guidance is not an important subject in this school. The problem is that we are overloaded with exam subjects so that we do not have time to teach non-exam subjects. We are working against the syllabus, so we are using that Guidance for exam subjects."</p>	<p>Het nie Voorligting: "We have a Guidance period, we do not have guidance teachers. Teachers here are not interested. Guidance is a free period, we make noise, the teachers do not come."</p> <p>"No one come and teach us about Guidance. It is the time that the guys smoke and fight, stand on the tables and girls is out to go to their boyfriends." "Last Sunday they told our parents that they attend their periods- they are lying."</p> <p>Skoolhoof kom soms na hulle klas en praat oor VIGS en selfrespek.</p>	<p>Skoolhoof deel van Voorligtingspan. Gee self 20 periodes per week.</p> <p>Persoonlike toewyding en opofferings: "We make sacrifices and do that after school." Redes: (1) Kinders leer nie effektief as hulle probleme het nie. (2) Hoor skool het hoogste HIV infeksie: "I knew I had to do something."</p> <p>Houding: "That is my dream to do something about the problem." "They can go to the next standard, but they cannot go to the next life."</p>
Omstandighede in die skool en omgewing	<p>Mense gaan dood aan VIGS, klubs waar meisies as prostitute werk.</p>	<p>Kinders het baie probleme veral met dwelms.</p>	<p>Baie van die leerders rook dagga. "Most guys and my friends they use drugs around the toilets."</p>	

Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
Impak van programme	"I think they get the message, because some will come with their problems."	<p>Onderwysers het die Bewuswordingsprogram bygewoon en daaruit geleer.</p> <p>Sien geen werklike verandering in leerders se gedrag nie: "No noticable change in their behaviour."</p> <p>Tydlike effek: "It only register when people talk about it on that day, but the next day it is out. Some of the boys were enlightened that they are aware that AIDS is there, but to some it is just a joke."</p>	<p>*Baie kennis opgedoen: "I think it was enlightening and we really learnt a lot."</p> <p>*Verandering in gedrag en waardes: "I was a naughty girl. Now I have changed, I know wrongs from rights." "I have changed my life. I learned that sex is not the only thing to live for. I can wait until I am older." "I must wait until I am an adult before I have sex." "We must take care of our bodies." Moenie deur vriende laat mislei. Weet van seuns wat ophou rook het na die program. *Geen verandering: het reeds alles geweet, veral seuns neem dit nie ernstig op nie. "Boys were laughing and joking after the nurses left. They think life is about having a lot of sex." "Many children think it is a joke. Many children do not take it seriously, especially guys." Seuns skaam om te erken dat hulle daaroor praat. "I have changed. But I am embarrassed to say". Vertel vir hulle vriende en ouers en familielede wat risikogedrag het – gesprekke oor VIGS en seks en dwelms - versprei inligting in die gemeenskap. "I try to help those who smoke." *Tydlike verandering: "I personally feel nothing have changed. Out of sight, out of mind." "After they went, it stopped for a while, then again peer pressure and then you go back to the stuff. You only change for the time and then it is back again."</p>	

Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
<p>Struikelblokke vir verandering in skool (onderwysers)/ Leerders: Veranderlikes wat gedrag in stand hou</p>	<p>Te min personeel om Voorligting klasse te gee. Oorbeklemtoning van eksamenvakke</p>	<p>Sien geen struikelblokke: "I don't think there will be obstacles. As long as we are serious." "If we put shoulder to the wheel and work hard, we can make a positive effort. We have already started."  Mense glo nie dat VIGS bestaan nie. Geen hulpfasiliteite vir kinders met probleme. Meer mannekrag nodig om meer aandag aan Voorligting te gee.</p>	<p>Glo nie dat VIGS bestaan nie. "Most of our students do not take AIDS seriously, they take it as a joke." Portuurgroepdruk. "If your friends are doing it, you think you must do it too." "My friends is doing it and I want to be cool. I do not want to be an outcast." Skool-huis-lewe nie geïntegreerd: Nie motivering van ouers om gedrag te verander nie. "We are living different lives." Selfbeheer: "I think it is a matter of choice. You have to choose when you hear the message what is good for you." Onderliggende sielkundige probleme Gewoonte-gedrag moeilik om te verander – sal tyd neem. Nie vaardighede of selfvertroue: "I think we hear the message – but we don't have the confidence to stop it." Identifiseer nie met die fasiliteerder nie: "The problem is who is trying to change who?" Aandag nodig: "If I want to change, will they think about me and give attention. That makes change difficult." "Girls are afraid if they do not sleep with their boy friends they will end the relationship." Kondome: Seuns wil nie kondome gebruik nie. "You cannot eat a sweet with a wrapper on". Maar seuns se gedrag kan beheer word deur meisies: "If a girl refuses to have sex without a condom, then he will change and carry a condom." Te trots en skaam om kondome by kliniek te kry: "To ask for condoms is hard, but having sex is easy." Mites oor seks: "If you do not have sex you will go mad." Gebrek aan lewensvaardighede: Weet nie om verhoudings sonder seks te hanteer nie.</p>	<p>Al die onderwysers oorlaai met werk, hulle begin vakke soos Huishoudkunde uiffaseer. Te min onderwysers – het ekstra onderwysers aangestel uit skoolfonds - steeds tekort. Voel hulle gee baie aandag aan welsyn van die leerders, maar hulle matriekuitslae is laagste in die gebied. Moet meer aandag gee aan die skoolvakke en standaard van onderrig, veral in die juniorklasse sodat leerders beter fondament het.</p>



Tema	Voorligtingonderwyser	Fokusgroep: ander onderwysers	Fokusgroepe: leerders	Skoolhoof
Verhouding onderwysers - leerders	Skep verhouding van vertrou met leerders, praat met hulle oor probleme, besoek hulle huise, stel belang, vra persoonlike vrae. Ervaar dat kinders hulle probleme deel.	Verhoudings steeds soos altyd was. Was tydelik meer oop, daarna gaan aan soos voorheen. Weet nie altyd as leerders probleme ervaar. "Teachers are very positive, we are trying very hard."	Vertrou onderwysers nie, onderwysers praat uit. Onderwysers verstaan nie, dink kinders met probleme is stout. Wil eerder met sielkundige praat. Hulle noem dat onderwysers nie hulle klasse gee nie en dat hulle meer raas as klasgee: "If a teacher comes to class it is very tense, they do not come to class to teach, they come and yell and waste 50 minutes."	Onderwysers gee om vir leerders.
Verhoudings tussen lede van personeel	Ander onderwysers verstaan nie al die aandag aan Voorligting, sien dit as onnodig. "Principal is on our side. If the principal is not on our side it will not be working out."	Wil nie betrokke raak by Voorligting, daar is onderwysers wat dit kan doen. Antwoord vrae as leerders vra.		Ander onderwysers dink nie Voorligting is belangrik nie.